

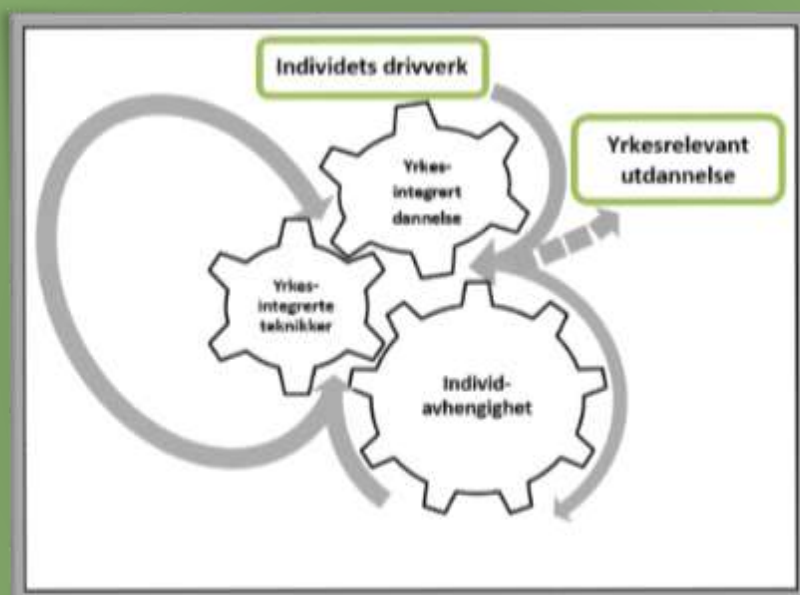
MASTEROPPGAVE

YRKESPEDAGOGIKK

MAI 2017

EN STUDIE OM YRKESRELEVANT UTDANNELSE

«Det er tanken som teller, men handling bak ordene som gjelder»

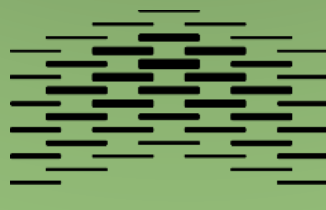


EVA ENDERUD LARSEN 260724

HANS-ERIK SLOKVIK 270688

FAKULTET FOR LÆRERUTDANNING OG INTERNASJONALE STUDIER

INSTITUTT FOR YRKESFAGLÆRERUTDANNING



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Førord

Vi vil takke alle velvillige personer i både skole- og lærebedrifter innen frisør- og kokkfag som ved sin deltagelse har vært viktige bidragsyttere i dette forskningsarbeidet.

Vi ønsker også å gi en stor takk til veileder og førstelektor Anne Karin Larsen, samt veiledningsgruppe på Høgskolen i Oslo og Akershus, som har veiledet og vist stort engasjement gjennom hele arbeidsprosessen. Dette har vært helt avgjørende for resultatet av studien. Forutsigbarhet og struktur gjennom en fungerende fremdriftsplan, har også vært en god rettesnor både for gjennomføring og selve rapporteringen.

Til slutt en stor takk til både familie og venner som har gitt støtte gjennom hele prosessen. Dere har vist stor forståelse for mange utfordrende prioriteringer vi har tatt gjennom disse fire årene. Uten deres oppmuntring, hadde utfordringen med å gjennomføre dette arbeidet, vært langt større.

Tusen tusen takk!

Høgskolen i Oslo og Akershus

Eva Enderud Larsen & Hans-Erik Slokvik

02. 05. 2017

Illustrasjonsmodell på forside er utviklet av: E.E. Larsen og H. Slokvik.

Sammendrag

Rapporten belyser praksisfeltets tolking og oppfattelse av yrkesrelevant utdanning. Praksisfeltet består av yrkesfaglærere innen Vg1 Design og Håndverk, Restaurant og Matfag, Vg2 frisør-, kokk- og servitørfag, samt faglig ledere, prøvenemder, faglærte og svenner innen frisør- og kokkfag. Rapporten tar for seg hvordan disse aktørene ser helhet, kvalitet, sammenheng og relevans i utdanningsløpet for frisør- og kokkfag, helt fra Vg1 og frem til gjennomført fag- og svenneprøve. Rapporten belyser også hva aktørene mener burde endres for at utdanningsløpet skal fremstå mer helhetlig, med høyere kvalitet og relevans mot bedriftenes krav til kompetanse i fremtiden.

Vår egen yrkesbakgrunn fra frisør- og kokkfag, styrket interessen for å forske i eget felt, sammen med påstander fra bedrifter i både frisør- og kokkfag om elever fra videregående skole som har lav og lite relevant kompetanse.

Forskningstilnærming som ble funnet mest hensiktsmessig å bruke, var kvantitativ spørreundersøkelse og en oppfølgende kvalitativ undersøkelse med dybdeintervjuer.

Parallelt med denne studien, har det pågått et forskningsarbeid som har vært interessant for vårt prosjekt om yrkesopplæringens kvalitet og relevans, sett opp mot samfunnets krav til relevant yrkeskompetanse. Arbeidet er gjort av ulike arbeidsgrupper og utvalg i regi av Utdanningsdirektoratet, på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, - basert på regjeringens yrkesløft fra 2014. Høsten 2016 kom endelige utkast, som har resultert i ny anbefaling fra Utdanningsdirektoratet, som videre kan bety ny utdanningsreform trolig fra høsten 2019.

Denne studiens funn peker i retning av Utdanningsdirektoratets anbefalinger, samtidig som funn også viste store individuelle forskjeller innen praksisfeltet. For å visualisere dette, ble Y-TID modellen utarbeidet (Y-Yrkesintegret T-Teknikker I-Individavhengig D-Dannelse). Modellen kan gjelde alle yrkesfag, men spesifikt viser den hva praksisfeltet i denne studien forstår som yrkesrelevant kompetanse, og hvordan forståelsen av denne kompetansen må ses i sammenheng.

Modellen viser også at tolking av kompetanse er helt individavhengig, og derfor blir utført individuelt av de ulike aktørene innen praksisfeltet. Videre viser modellen at rammen rundt en yrkesrelevant utdanning må gi klare føringer, men samtidig gi rom for *individuell* tolking og gjennomføring av yrkesutdannelsen, forutsatt at innholdet er *yrkesintegrete teknikker* og *yrkesintegret dannelse* fra første dag i utdannelsen.

A study of profession-relevant vocational education

This report illuminates the practice fields interpreting and perception of profession-relevant vocational education. The practice field consists in this study of vocational teachers for the program for Design and Craftsmanship, and the program for Restaurant and Food processing, Vg2 Hairdresser, - Cook and Waiter, and Professional Manager, Examination Democracy, Skilled and Journeymen from Hairdresser and Cook subjects. The report is about how these actors looking entirety, quality, context and relevance during training for hairdressing and cooking from foundation until completed examinations. The report also illuminates if the actors means something should change so education program shall be known as more holistic, with higher quality and relevance against the companies' competence requirements in the future. Our own professional background from vocational studies of Hairdressing and vocational studies of Cookery, also strengthened the interest to investigate in our own fields, together with claims from companies in both Hairdressing and Cookery for high school students who have low and not relevant competence. Research approach witch found most appropriate to use, was quantitative questionnaire and a follow-up qualitative study with in-depth interviews.

Parallel to this study, it also have been going on research work that has been quite interesting for our project of vocational training quality and relevance, in light of the demands of society, quality and relevant vocational competence. The research is done by various working-groups and committees, under the auspices of education directorate, on behalf of Ministry of Education, based on the Government's occupations list 2014.

This study's findings correspond with education directorate recommendations to Ministry of Education, while findings also showed great individual differences in the practice field. To visualize this, Y-TIID model developed. In this letters mean: Y- (yrkesintegret) profession-integrated, T- (teknikker) techniques, I- (individavhengig) individual depending, D- (dannelse) cultured. This model can apply to all vocational subjects, but specifically it shows what the practice field in this study understand as profession-relevant vocational education, and how this competence can be seen in context. The model also shows that the interpretation of competence is intirely individual depended, and individually depended is made of the various players in the field of practice. The model also shows that the frame around the model must provide clear directions, but at the same time allow individual interpretation and implementation of vocational education, provided that the content is *profession-integrated techniques* and *profession-integrated cultured* from the first day in education.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
A study of profession-relevant vocational education	4
Figurliste og tabelloversikt	7
Vedleggliste og forkortelser	8
1.0 Innledning	9
1.1 Begrunnelse for valg av tema	10
1.2 Egen førforståelse	11
1.3 Bakgrunn for valg av problemstilling	13
1.4 Problemstilling	14
1.4.1 Forankring av problemstilling	14
1.4.2 Redegjørelse for begreper benyttet i undersøkelsen	15
1.5 Rapportens oppbygging	16
2.0 Nasjonale utdanningspolitiske føringer	17
2.1 Historisk perspektiv	18
2.2 Relevans og fleksibilitet i videregående opplæring	20
2.3 Regjeringens yrkesløft	21
2.3.1 Rapport fra yrkesfaglig utvalg som omhandler frisørfag	22
2.3.2 Faglig råd for Design og Håndverk -sluttrapport	22
2.3.3 UDIRs anbefaling for Design og Håndverk	23
2.3.4 Rapport fra yrkesfaglig utvalg som omhandler kokkfag	24
2.3.5 Faglig råd for Restaurant og Matfag - sluttrapport	24
2.3.6 UDIRs anbefaling for Restaurant og Matfag	25
2.4 Utdanningsdirektoratets anbefalinger til Kunnskapsdepartementet	25
2.5 Stortingsmelding 28	26
2.6 Den generelle delen om fagopplæring	27
3.0 Forskning på feltet	27
3.1 Fremtidens skole	28
3.2 Yrkesfagopplæringen – mellom skole og bedrift	29
3.3 Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen	29
4.0 Yrkespedagogiske teorier og krav til kompetanse	31

4.1 Fra novise til ekspert	31
4.2 Situert læring - legitim perifer deltagelse	33
4.3 Deltager eller aktør i egen læreprosess.....	34
4.4 Habitus	34
4.5 Profesjonspedagogikk	36
5.0 Forskningsdesign og metode	37
5.1 Forskningsdesign.....	37
5.2 Presentasjon av metodetilnærming.....	38
5.3 Kvantitativ undersøkelse	42
5.3.1 Utvalg av informanter	43
5.3.2 Begrunnelser for valg av spørsmål.....	44
5.4 Kvalitativ undersøkelse	45
5.4.1 Intervjuprosessen.....	46
5.4.2 Begrunnelser for valg av spørsmål.....	47
5.4.3 Rammeverk for intervjuet	48
5.4.4 Utvalg av informanter	48
5.4.5 Pilotintervju.....	49
5.4.6 Fokusgruppeintervju.....	49
5.5 Reliabilitet og validitet	50
5.6 Etske betraktninger.....	52
5.7 Metodekritikk	54
6.0 Analyse og drøfting av funn	57
6.1 Analyse og diskusjon av funn fra kvantitativ undersøkelse	58
6.1.1 Kategorisering av kvantitative funn	59
6.2 Analyse og diskusjon av funn fra kvalitativ undersøkelse	68
6.2.1 Kategorisering av kvalitative funn	69
6.3. Drøfting av hovedkategorier	75
6.3.1 Innhold; Forståelse av kompetanse	76
6.3.2 Organisering; Samarbeid.....	78
6.3.3 Personavhengighet; Individualisering	80
7.0 Konklusjon og spredningstiltak	82
Kilder.....	85

Figur liste

<i>Figur 1 viser helhetlig prosjektmodell for masterstudie.</i>	11
<i>Figur 2 viser egen førforståelse av dagens fag- og yrkesopplæring.</i>	13
<i>Figur 3 viser egen hypotese om behovet i fremtidens fag- og yrkesopplæring.</i>	13
<i>Figur 4 viser studiens prosjektdesign.</i>	38
<i>Figur 5 viser hovedfunn fra kvantitativ spørreundersøkelse.</i>	59
<i>Figur 6 viser hovedfunn fra kvantitativ spørreundersøkelse.</i>	69
<i>Figur 7 viser avsluttende drøftingskategorier.</i>	75
<i>Figur 8 illustrerer hvordan begreper henger sammen, men mangler en vesentlig del.</i>	78
<i>Figur 9 illustrerer de viktigste funn, og dere avhengighet av hverandre.</i>	82
<i>Figur 10 illustrerer yrkesrelevant utdanning gjennom Y-TID modellen</i>	83

Tabelloversikt

<i>Tabell 1 viser forkortelser som brukes i rapporten.</i>	8
<i>Tabell 2 viser enheter, variabler og verdier i problemstilling.</i>	15
<i>Tabell 3 viser den kvantitative undersøkelsens respondenter.</i>	59
<i>Tabell 4 viser informantenes yrkesutdanning.</i>	60
<i>Tabell 5 viser informantenes arbeidsområde.</i>	61
<i>Tabell 6 viser informantenes svar om behovet for basiskompetanse.</i>	62
<i>Tabell 7 viser skole og bedrifts enighet/uenighet om opplæringens innhold.</i>	62
<i>Tabell 8 viser informantenes svar knyttet til behov for opplæring innen sosial kompetanse.</i> .	63
<i>Tabell 9 viser hva informantene mener bør være fokus i opplæringen.</i>	64
<i>Tabell 10 viser hvordan informantene opplever samarbeid.</i>	64

Vedleggliste

- Vedlegg 1. *Fremdriftsplan*
- Vedlegg 2. *Prosjektplan hentet fra prosjektskisse*
- Vedlegg 3. *Forespørsel om deltagelse i spørreundersøkelse*
- Vedlegg 4. *Forespørsel om deltagelse i intervju*
- Vedlegg 5. *Kvantitativ spørreundersøkelse*
- Vedlegg 6. *Kvalitativ intervjuguide*
- Vedlegg 7. *Svar på søknad fra Norsk Samfunnsvitenskapelige data tjeneste - NSD*
- Vedlegg 8. *Kategoriserte rådata*
- Vedlegg 9. *Intervjuoversikt*

Forkortelser

Tabell 1

Forklaring av forkortelser som brukes i rapporten.

RM	<i>Restaurant og Matfag</i>
DH	<i>Design og Håndverk</i>
YFF	<i>Yrkesfaglig fordypning</i>
PTF	<i>Prosjekt til fordypning</i>
Vg1	<i>Videregående trinn 1</i>
Vg2	<i>Videregående trinn 2</i>
Vg3	<i>Videregående trinn 3 (læretid)</i>
PFL	<i>Programfaglærere</i>
FL	<i>Faglig ledere</i>
FRDH	<i>Faglig råd for Design og Håndverk</i>
FRRM	<i>Faglig råd for Restaurant og Matfag</i>
UDIR	<i>Utdanningsdirektoratet</i>
SRY	<i>Samarbeidsrådet for fag- og yrkesopplæringen</i>
FFU	<i>Forum for fylkesutdanningssjefer</i>
NOU	<i>Norges offentlige utgreiinger</i>
NIFU	<i>Norsk institutt for studier og innovasjon, forskning og utdanning</i>
NSD	<i>Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste</i>
KD	<i>Kunnskapsdepartementet</i>

Utviklet av E.E. Larsen og H. Slokvik

1.0 Innledning

Fag- og yrkesopplæringsens organisering står midt i et veiskille. Mye i arbeidsmarkedet har endret seg, og en fornyelse av yrkesfagene er på trappene. Regjeringen har satt som mål at de som velger en yrkesfaglig utdanning skal få opplæring som er relevant mot valgt yrke, målt opp mot behov i arbeidslivet og en større verdsetting i arbeidsmarkedet.

Stortingsmelding 20 påpeker utfordringer med å imøtekomme elevenes yrkesvalg, og samtidig ivareta arbeidslivets behov for spisskompetanse (Meld. St. nr 20 (2012-2013), 2013b). Kunnskapsdepartementet (videre omtalt som KD), presenterte derfor behov for en gjennomgang av tilbudsstrukturen i fag- og yrkesopplæringen for å styrke både relevans og kvalitet, samt øke fleksibilitet gjennom hyppigere veksling mellom skole og arbeidsliv. De åpnet mulighet for at elever med fullført fag- og yrkeskompetanse nå har rett til påbygning til generell studiekompetanse etter fullført fag- eller svennebrev, samt satse på å etablere flere Y-vei studier, som er enkelte universitets- og høyskolestudier tilrettelagt for personer med yrkesfaglig bakgrunn. Disse studiene er søkbare med relevant fag- eller svennebrev - uten generell studiekompetanse (Meld. St. nr 20 (2012-2013), 2013b).

Ludvigsen-utvalget ble oppnevnt av regjeringen Stoltenberg i 2013 og har hatt et perspektiv på 20-30 år frem i tid, - med fokus på hva elevene bør lære i fremtiden. I 2014 la de frem delutredningen NOU 2014 (Ludvigsen & Norge, 2014), som er kunnskapsgrunnlaget for hovedutredningen som ble overlevert statsråden 15. juni 2015. Det legges til grunn en videreføring av kompetansemålteningen med færre og mer overordnede mål, for å legge mer til rette for at elevene skal kunne fordype seg i fagstoffet. De anbefaler et utgangspunkt i fagområder, og ikke i skolefag som tidligere. Videre foreslås de grunnleggende ferdighetene inn i læreplanområder i fag, samt sosial og emosjonell kompetanse. Det brede kompetansebegrepet sosial og emosjonell kompetanse, definerer de som holdninger, oppførsel, emosjoner, sosiale ferdigheter og relasjoner.

Utdanningsdirektoratet (videre omtalt som UDIR) har på bakgrunn av regjeringens målsetting om relevant yrkesutdanning, igangsatt et arbeid som involverte flere parter fra arbeidslivet. Fem arbeidsutvalg har sammen med 9 faglige råd vurdert hvilke kompetansebehov som trengs både på kort og lang sikt, og gitt innspill til hvordan fremtidens yrkesutdanning bør se ut. Disse forslagene ble publisert på ulike tidspunkt fra første delrapport høst 2015, til sluttrapport våren

2016¹. Målet med UDIRs undersøkelser, var å sikre at arbeidslivet får den kompetansen som trengs, og at ungdom i fremtiden får jobb som oppleves relevant ut fra deres forståelse av yrket (Kunnskapsdepartementet, 2015b, p. 38). KD mente det var avgjørende at partene i arbeidslivet deltok i dette arbeidet, da om lag 40 000 ungdommer hvert år søker seg til yrkesfag. Videre sier KD at disse ungdommene må få opplæring som er best mulig tilpasset dagens behov i arbeidslivet, - samtidig som fremtidens behov for kompetanse også blir ivaretatt (Kunnskapsdepartementet, 2015b).

1.1 Begrunnelse for valg av tema

Utgangspunktet for denne studien er ²praksisfeltets tolking og oppfattelse av yrkesrelevant utdanning. NIFUS rapport om yrkesutdanninger med svak forankring i arbeidslivet, er forskningsbasert kunnskapsoppsummering som omhandler fire yrkesfag (Høst et al., 2015). To av disse programområdene er Design og Håndverk og Restaurant og Matfag (videre omtalt som DH og RM). Oppdragsgiver er UDIR, og oppdraget er forankret i Stortingsmelding 20 om videregående opplæring. Rapporten sier at Vg2 frisørfag har hatt en nedgang i søkertall fra 1277 søkere i 2007 til 684 søkere i 2015.

I følge rapporten, mener imidlertid 80 % av frisørbedrifter at det er viktig å ta inn lærlinger for å ivareta faget, og for å opprettholde rekruttering. Innen DH er det frisørfaget som tegner flest lærekontrakter, - 8 av 10 lærekontrakter ble tegnet i 2014. Mens det nest største faget innen DH, var blomsterdekoratørfaget sier rapporten videre (Høst et al., 2015).

Det har vært en vekst i sysselsettingen i frisørbransjen de senere år, og ifølge rapporten vil det være stort behov for faglært arbeidskraft i årene fremover. Lærlingeordningen spiller en viktig rolle som rekrutteringsordning, og svennebrevet fungerer som inngangsbillett til yrket. Rapporten sier videre at det er behov for mer systematisk kunnskap som forteller mer om hvorfor søkingen til det offentlige utdanningstilbudet går kraftig ned, mens det private utdanningstilbudet øker, som nevnes i sluttrapport fra faglig råd³ (Utdanningsdirektoratet, 2016d).

¹ Utdyping av rapporter fra faglige råd og arbeidsutvalg blir presentert i kapittel 2.

² Praksisfeltet består av yrkesfaglærere innen Vg1 DH/RM, Vg2 frisør-, kokk- og servitørfag, samt faglig ledere, prøvenemder, faglærte og svenner innen frisør- og kokkfag.

³ Utdyping av rapporter fra faglige råd og arbeidsutvalg blir presentert i kapittel 2

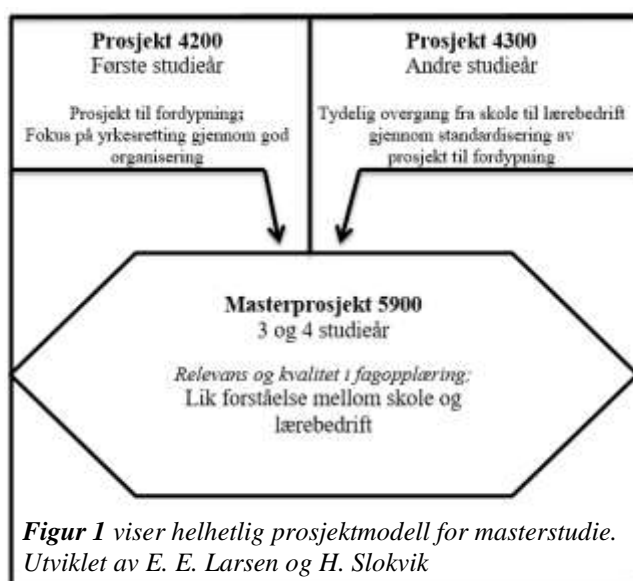
NIFUS rapport peker videre på behov for mer kunnskap om kvalitet og relevans i de ulike opplæringsmodellene, både fra private skoler og de offentlige tilbudet (Høst et al., 2015).

Når det gjelder RM, som også er et bredt utdanningsprogram, har søkertallet gått ned med ca. 10 % etter innføring av Kunnskapsløftet, men holdt seg stabilt de siste fem årene. Søkertallet til Vg1 har også holdt seg ganske stabilt, mens søkningen til Vg2 kokk- og servitørfag og Vg2 matfag har hatt en sterk nedgang (Høst et al., 2015). Det samme har også skjedd med antall lærekontrakter, og aller størst har reduksjonen vært i sjømatproduksjon og industriell matproduksjon. Yrkesfagene kokk- og servitørfag har holdt seg mer stabile i forhold til lærekontrakter sier rapporten videre.

Fagutdanning står svakt både i næringsmiddelindustrien og i hotell- og restaurantbransjen, men ledere i hotell- og restaurantbransjen sier at behovet for fagarbeidere er stort og trolig vil øke fremover. Ifølge rapporten er søkertall til kokk- og servitørfag for lav, og det er relativt få av de som starter på Vg1 RM, som ender opp med læreplass og til slutt fag- eller svennebrev (Høst et al., 2015).

1.2 Egen førforståelse

Denne studien undersøker som sagt praksisfeltets forståelse for yrkesrelevant utdannelse fra videregående opplæring i skole, - gjennom læretid, og frem til fag- eller svenneprøve. Prosjektmodell- figur 1 illustrerer hvordan våre to foregående studier, vist som prosjekt 4200



og prosjekt 4300 (Larsen & Slokvik, 2014, 2015), dannet grunnlag og utgangspunkt for dette masterprosjektet.

Vår interesse for relevans gjennom utdanningsløpet innen fag- og yrkesopplæring har spesielt utviklet seg gjennom våre to foregående samarbeidsprosjekter, samtidig som det også har vært et interessefelt i vårt daglig arbeid med utdannelse av nye svenner og fagarbeidere innen frisør-, og kokkfaget.

Vår egen yrkesfaglig bakgrunn er fag- og svennebrev innen frisør- og kokkfag. Vi har videre gjennomført yrkesfaglærerutdanning, og har erfaring fra videregående skole som yrkesfaglærere innen utdanningsprogrammene DH og RM.

Vår yrkeserfaring har, sammen med samfunnsutviklingen innen yrkesfag og utviklingen vi har sett og vært en del av i eget fagfelt, gitt oss interesse for å undersøke utvikling i fag- og yrkesopplæring innen disse yrkesfagene.

Vår tidligere studie, knyttet til lærebedriftenes forståelse av faget ⁴YFF i frisør- og kokkfag, viste at lærebedrifter ikke ser samme utfordringer som faglærere opplever med organisering og gjennomføring av YFF (Larsen & Slokvik, 2015). Ut fra vår tolking av funn, virker det som lærebedrifter ikke kjente tilstrekkelig til kompetansemål for YFF, eller fagets intensjoner.

Ved innføring av Kunnskapsløftet, fikk vi bredere grunnutdanning med færre Vg1. Programområdene på yrkesfag fører til mange yrker, og våre tidligere funn viser også at den brede innfallsvinkelen til programfagene kan virke forvirrende og lite motiverende på elevene hvis undervisningen ikke blir yrkesrettet direkte mot elevenes individuelle ønsker og mål for sitt utdanningsvalg. I følge bedriftene fører dette til at elevene kommer ut i lærebedrift med lavere dybdekompetanse og sosialkompetanse i sitt valgte yrke (Larsen & Slokvik, 2015).

I tillegg kom uttalelser fra lærebedrifter som oppfattet at faglærere snakket for «skolsk» om elevenes læringsmål ved "utplasseringer", altså praksis i bedrift. Dette tolket vi videre som et sammensatt problem. Det kunne handle om kommunikasjonsproblemer mellom skole og yrkesutøvere, da det ble oppfattet som de ikke snakket samme «språk».

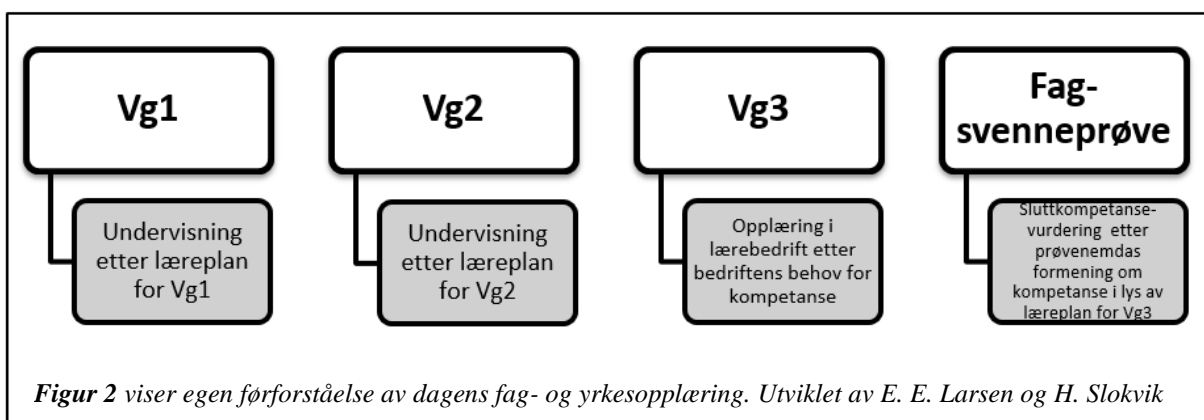
En annen vinkling, kunne være uenighet om hva elevene burde lære, og ulike forventninger til grad av fagkompetanse både fra faglærer og bedriftenes side. Et funn som styrker en slik forståelse, var en lærebedrift som beskrev sin rutine ved konsekvent å planlegge ny grunnleggende opplæring for alle nye lærlinger de ansatte. Lærebedriftens erfaring var at elever generelt har for lav eller feillært kompetanse ved utgangen av Vg2, og ikke den kompetansen bedriften forventer ved oppstart i læretid som lærlinger. Lærebedriften presiserte at de holdt seg konsekvent til denne metoden, for å kvalitetssikre bedriftens behov for rett kompetanse, og videre sikre at lærlingene tilegnet seg dagens- og samfunnets behov for relevant kompetanse (Larsen & Slokvik, 2015).

⁴ YFF er ny forkortning for PTF gjeldende fra skolestart høsten 2016. Faget endret navn fra Prosjekt til fordypning til Yrkesfaglig fordypning.

1.3 Bakgrunn for valg av problemstilling

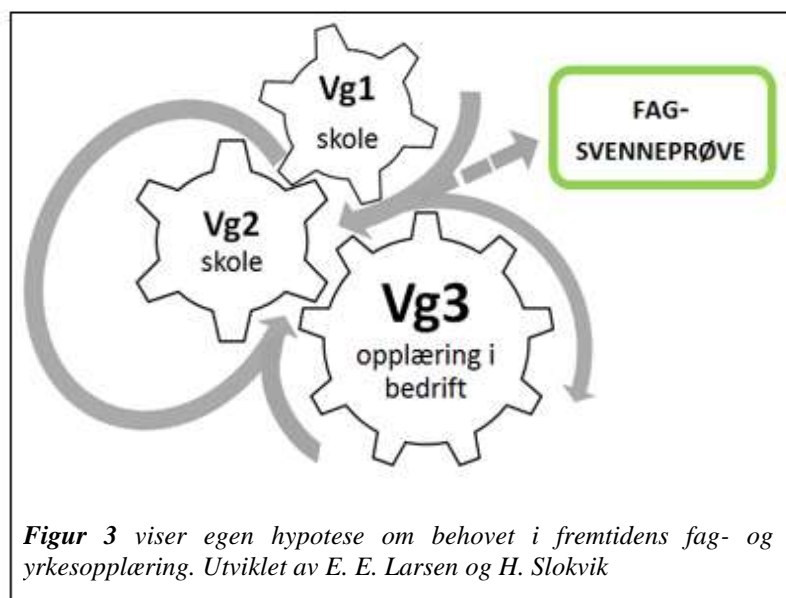
Bakgrunn for valg av problemstilling, tar utgangspunkt i hvordan ulike aktører innen frisør- og kokkfag forstår og gjennomfører yrkesfaglig utdanning. Vår oppfattelse og førforståelse var at gjennomføring av opplæring var ulik på hvert enkelt nivå hvor faglærere i skole og faglig ledere bedrift innen hvert trinn i utdannelsen jobbet etter egen tolking av kompetansemål, uten å se det 4-årige yrkesfagløpet i en større sammenheng med sluttkompetanse i et fag- eller svennebrev som selve målet. Figur 2 illustrerer dette ved 4 lukkede enheter uten forbindelse med hverandre.

Organisering av dagens fag- og yrkesopplæring – egen førforståels



Figur 3 til høyre illustrerer vår hypotese om behov for en mer yrkesrelevant fag- og yrkesopplæring.

Figuren skal illustrere at Vg1, Vg2, og læretid i bedrift burde ses i en større sammenheng, og at alle enhetene i større grad burde ha glidende overganger med et felles mål om innholdet i sluttkompetansen, vist gjennom fag- eller svenneprøve.



Vi mener at mål om yrkesrelevans i utdannelsen, ville blitt tydeligere for alle aktørene i praksisfeltet, om samarbeidet ble tettere mellom hvert trinn i utdannelsen.

For å komme frem til endelig problemstilling, var det samtidig interessant å se nærmere på arbeidet med fornyelsen av Kunnskapsløftet som også støtter våre foregående funn, - belyst i Stortingsmelding 28 (Meld. St. 28 (2015 - 2016), 2016).

I meldingen kom det frem at mange elever har for svakt faglig utbytte av utdanningen, og at for mange elever ikke fullfører videregående opplæring. Det skal derfor legges til rette for mer dybdelæring og grunnleggende kompetanse i fagene. En ny generell del av læreplanverket skal utarbeides, med utgangspunkt i skolens formålsparagraf. Dette skal gi bedre sammenheng med læreplanene for fag, og opplæringens lærings- og dannelsingsoppdrag skal komme tydeligere frem (Meld. St. 28 (2015 - 2016), 2016).

1.4 Problemstilling

Endelig problemstilling for studien er:

Hvordan forstår praksisfeltet yrkesrelevant utdanning innen frisør- og kokkfag?

1.4.1 Forankring av problemstilling.

Retningslinjer for forskning og forskerrollen styres gjennom valg av vitenskapsteori. Vitenskapsteorier stiller visse krav til hva kunnskap er, hvordan resultater kan måles og hvordan forskning skal utføres. Vi ser det naturlig å starte med å skille mellom *enheter*, *variabler* og *verdier* i problemstillingen da dette er kjernebegreper i all vitenskapelig metode og et viktig utgangspunkt for hva som skal forskes på i studien.

Enheter sier noe om hva vi ønsker å undersøke, altså hva undersøkelsen handler om. Vår studie handler om yrkesrelevant utdanning.

Variabler sier noe om de ulike egenskapene man finner ved *enheten*, altså temaet/området vi ønsker å forske nærmere på. *Enheten* kan også ha ulike *verdier*, som sier noe om de målbare dataene vi forsker på og ønsker å få frem.

Med utgangspunkt i problemstilling, er enheter, variabler og verdier i vår studie konkretisert og forankret med *hva*, *hvordan* og *hvorfor* i tre styrende forskningsspørsmål:

Tabell 2

Viser enheter, variabler og verdier i problemstilling gjennom tre forskningsspørsmål.

Forskningsspørsmål som danner utgangspunkt for metode	
Hva (Enheter)	mener praksisfeltet er behovet for yrkesrelevant utdanning innen sitt fagområde?
Hvordan (Variabler)	mener praksisfeltet en mer yrkesrelevant utdanning bør være i forhold til samarbeid?
Hvorfor (Verdier)	er en lik forståelse av yrkesrelevant utdanning viktig i en helhetlig fag- og yrkesopplæring?

Utviklet av E. E. Larsen og H. Slokvik

1.4.2 Redegjørelse for begreper benyttet i undersøkelsen

Denne studien er konsentrert rundt frisør- og kokkefag hvor det er benyttet både kvantitativ og kvalitativ tilnærming gjennom bruk av spørreundersøkelse, fokusgruppeintervju og dybdeintervjuer. Begrepet *basiskompetanse* forstår vi som kompetanse i helt grunnleggende fagspesifikke teknikker for det enkelte yrke. For frisørfaget kan et eksempel på basiskompetanse være «å kunne utføre en av grunnformene i klipp». I undersøkelsene benyttet vi begrepene *basiskompetanse* og *sosial kompetanse* som et utgangspunkt. Eksempler på sosialkompetanse kan være: *samarbeid, kommunikasjon, selvstendighet, og respekt* slik kompetanse blir beskrevet i den generelle læreplanen.

Begrepet *relevant*, benytter vi om kompetanse rettet mot et bestemt yrke, og benytter derfor det samme begrepet satt sammen til *yrkesrelevant*. For å forklare dette mer spesifikt, og hva vi mener ligger i begrepet *yrkesrelevant kompetanse*, trekker vi frem fagspesifikke teknikker (basiskompetanse) og sosialkompetanse rettet mot det aktuelle yrket. Disse begrepene omfatter vår forståelse som videre omtales som *yrkesrelevant kompetanse*.

En måte å redegjøre videre for hvordan vi tolker begrepet *yrkesrelevant kompetanse* i denne sammenheng, er å vise til det foregående eksempelet på basiskompetanse «å utføre en av grunnformene i klipp». Det vil ut fra vår tolking ikke være tilstrekkelig å kunne utføre klippet, hvis ikke respekt for - og kommunikasjon med kunden er sett i sammenheng med de faglige teknikkene. Vi mener altså at det ikke viser tilstrekkelig kompetanse om klippet er faglig riktig utført (basis kompetanse), hvis ikke kommunikasjon og samarbeid (sosial kompetanse) med kunden om det endelige resultatet av klippet også er ivaretatt (yrkesrelevant kompetanse).

Aktørene i praksisfeltet gjennom denne studien, er som før nevnt, begrenset til faglærere på Vg1 DH og RM, Vg2 frisør-, kokk- og servitørfag, samt faglige ledere i bedrifter og utvalgte fag - og svenneprøvenemder innen de samme to yrkesfagene. Ved gjennomføring av fokusgruppeintervju var også frisørsvener representert. Studien belyser derfor meninger og opplevelser hovedsakelig sett fra de som har *opplæringsansvar* innen frisør- og kokkfag.

Som en viktig presisering, er *ikke elever og lærlinger under utdanning* en del av denne studien.

Med begrepet «yrkesløft» viser vi til UDIRs arbeidsutvalg og Yrkesfagløftet 2014, som er regjeringens satsing på å styrke fag- og yrkesopplæring. Dette er en oppfølging av Stortingsmelding 20, «På rett vei», og kunnskapsminister Thorbjørn Røe Isaksen betegner denne satsingen som et «yrkesløft» i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2014).

1.5 Rapportens oppbygging

I kapittel 2 presenteres Nasjonale utdanningspolitiske føringer, via en belysning av fag- og yrkesopplæringen gjennom et historisk tilbakeblikk, sett i sammenheng med regjeringens pågående arbeid og satsing på yrkesfag. Dette arbeidet løftes frem via Stortingsmelding 20. Videre presenteres rapporter fra yrkesfaglige utvalg og faglig råd, frem til sluttrapport med påfølgende anbefaling fra UDIR til KD. Stortingsmelding 28 belyser fornyelsen av kunnskapsløftet og læreplanverket, med fokus på fag, fordypning, og forståelse. Den Generelle delen av læreplanen belyser begrepet sosialkompetanse og intensjonene om helhetlig relevant kompetanse i utdanningen.

I kapittel 3 presenteres forskning om fag- og yrkesopplæring gjennom rapport fra Ludvigsen utvalget om fremtidens skole, Anne-Lise Høstmark Tarrou's rapport om yrkesfagopplæringen mellom skole og bedrift løftes frem, med fokus på dannelse. Samt NIFUs rapport om kvalitet og relevans i fag- og yrkesopplæringen.

I kapittel 4 presenteres Dreyfus & Dreyfus teori «fra novise til ekspert», Lave & Wengers teori om situert læring og legitim perifer deltagelse, sammen med Deweys teori om erfaringslære, Bourdieus teori om habitus og Syltes teori om profesjonspedagogikk.

Kapittel 5 beskriver og forklarer studiens forskningsdesign og metode, reliabilitet, validitet og etiske betraktninger, for avslutningsvis å se på valg av metoder med et kritisk blikk.

I kapittel 6 presenteres analyse, diskusjon og drøfting av funn, gjennom beskrivelse av statistiske betraktninger ved funn fra kvantitativ undersøkelse. Videre presenteres, analyseres og diskuteres funn fra kvalitative intervjuer. Avslutningsvis drøftes de mest interessante funnene opp mot problemstilling, teori og annen forskning.

I kapittel 7 avsluttes rapporten med konklusjon og spredningstiltak fra funn i studien.

2.0 Nasjonale utdanningspolitiske føringer

I dette kapittelet belyses fag- og yrkesopplæring med et historisk blikk via Trine Deichman-Sørensens rapport «*Hvor går norsk fag- og yrkesopplæring*» (Deichman-Sørensen, 2009). Artikkelen gir et oversiktsbilde over yrkesopplæringens oppbygging og struktur, aktuelle utviklingstrekk knyttet til Kunnskapsløftet og det nasjonale kvalitetsvurderings-systemet. For å belyse statusen yrkesfagene hadde i samfunnet, trekkes håndverksforeninger og laugenes posisjon frem (Dølven, 2009).

Gjennom Ståle Werner Nielsens rapport, «*Behovet for høyere utdanning i Østfold*», presenteres begrepene «*prosessavhengige*» og «*prosessuavhengige*» kvalifikasjoner. Disse begrepene er benyttet for å vise tanker om de sammensatte elementene som til sammen utgjør bestemte kvalifikasjoner som teknikker og allmenn kunnskap sett i sammenheng. Videre belyses artikler funnet gjennom strategisk søk (Trippestad & Myrhol, 2009) og (Mjelde, 2013), som viser et noe sammensatt bilde rundt reform 94 og påvirkning denne reformen trolig hadde for yrkesfaglig utdanning og sosial status.

Stortingsmelding 20 (Meld. St. nr 20 (2012-2013), 2013a), er benyttet for å se på relevans og fleksibilitet i videregående opplæring. Rapporten tar utgangspunkt i regjeringens plan for et nytt yrkesløft (Kunnskapsdepartementet, 2014). Prosjektet om et nytt yrkesløft er fulgt tett, gjennom rapporter fra faglige råd, samt de fem arbeidsutvalgene. Rapportene fra faglige råd og arbeidsutvalg ble ferdigstilt på ulike tidspunkt gjennom 2016, og dannet grunnlag for UDIRs anbefaling for endringer i tilbudsstrukturen til KD høsten 2016 (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Stortingsmelding 28 (Meld. St. 28 (2015 - 2016), 2016) er belyst sammen med den generelle delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015), på bakgrunn av opplæring i bedrift og begrepet sosial kompetanse, som i arbeidet med fornyelsen av Kunnskapsløftet, også skal ligge til grunn for fagfornyelsen.

2.1 Historisk perspektiv

Fag- og yrkesutdanningen i Norge har i hovedsak vært organisert innenfor arbeidslivets rammer ved praksisopplæring i bedrift og lærlingordning. Det ble på slutten av 1800-tallet, bygget tekniske aftenskoler for lærlinger, som fikk offentlig tilskudd. Denne ordningen ble begrenset og på grunn av ulike politiske interesser og økonomiske nedgangstider, ble forsøk på å modernisere fag- og yrkesopplæringen mislykket (Deichman-Sørensen, 2009).

En ny lov om yrkesskoler for håndverk og industri trådte i kraft i 1945. Statlig styring av fag- og yrkesopplæring skulle føre til mer effektiv utnyttelse av arbeidskraften. Dette virket i praksis som en nedbygging av fagopplæring og lærlingskolen. Før dette, hadde lærlingordninger gjennom praksis i bedrift vært opplæringsformen som dominerte. Parallelt med denne loven, kom det ny lærlingelov, med ulike kontroll-systemer. Det ble gjort store forskjeller i lovverk om opplæring mellom by og land. Det ble utarbeidet ett opplæringssystem for skole og et annet system for opplæring i bedrift. Store forskjeller og lite organiserte systemer, gjorde at det gradvis vokste frem en ny lov om fagopplæring i arbeidslivet. Dette skjedde fra midten av 1970-tallet, og frem til innføring av Reform 94.

Praksislæring fikk i denne tiden et oppsving, og mot midten av 1980-tallet, ble det avlagt det femdobbelte av fag- og svenneprøver av hva det var på 1970-tallet. En ny lov om fagopplæring av 1980, styrket lærlingordningen og gjorde den landsomfattende og generell (Deichman-Sørensen, 2009).

Laug og håndverkerforeninger hadde en respektert plass i samfunnet, og de holdt i hevd en del av det gamle seremonielle med laugsfaner, lader og velkomster i de største byene i Norge. Svennebrevutdelinger utført etter gamle håndverkstradisjoner bidro til å opprettholde status for yrkesfagene, i tillegg til medlemskap i laug og håndverkerforeninger som kun var forbeholdt de som hadde fag-, svenn- eller mesterbrev (Larsen & Slokvik, 2015). Det enkelte laug var som regel sammensluttet av lokale håndverkerforeninger, og de arbeidet for felles økonomisk vinning. Deres formål i dag er av mer faglig, sosial og kulturell enn økonomisk art. Laug og håndverkerforeninger var en del av Norges Håndverkerforbund, som nå er en del av Næringslivets Hovedorganisasjon - NHO (Dolven, 2009).

For å se videre på utviklingen innen yrkesfaglig utdanning og tanker om krav til kvalifikasjoner før reform 94 trådte i kraft, belyses Ståle Werner Nielsen (Nielsen, 1992) sin rapport «Behovet

for høyere utdanning i Østfold» (Nielsen, 1992). Hans definisjon på kvalifisering tar utgangspunkt i prosessavhengige og prosessuavhengige egenskaper:

«Summen av de prosessavhengige og prosessuavhengige egenskaper leder frem til bestemte kvalifikasjoner»

Med prosessavhengige kvalifikasjoner siktes det til de rent faglige eller tekniske ferdighetene som skal til for å utføre et arbeid. I de prosessuavhengige kvalifikasjonene legges ferdigheter av en mer allmenn karakter, som er sentrale ved utførelsen av en bestemt type jobb, men som samtidig er like sentrale ved utførelsen av andre typer jobber eller yrker.

Ifølge Nielsen (Nielsen, 1992), vil det stilles en annen type krav til kvalifikasjoner i fremtiden, som et resultat av stadige omstillingsprosesser der man vil oppleve forelding av prosessavhengige kvalifikasjoner. For å være attraktiv på arbeidsmarkedet i fremtiden må man altså kontinuerlig også oppdatere og fornye seg ved å inneha prosessuavhengige kvalifikasjoner sier de videre.

Noen av de utviklingstrekkene som kom frem i rapporten, var en kombinasjon av arbeidsoppgaver som forutsetter bred kompetanse og at arbeidet og yrkesutøvelsen ville bli mer selvstendig. Videre vil fokuset på kommunikasjon være et sentralt element i kunnskapen ifølge rapporten (Nielsen, 1992).

Ved innføring av Reform 94, ble det skjerpede krav om at yrkesfagelever måtte bestå eksamen i allmenne fag før de kunne gå opp til fag- eller svenneprøve. Bokskolen ble yrkesrettet og verkstedskolen ble akademisert ifølge Deichman- Sørensen (Deichman-Sørensen, 2009).

Tom Are Trippestad (Trippestad & Myrhol, 2009), mener Reform 94 skapte store sosiale forskjeller. Man skapte et skolesystem basert på idealmodeller over hva elever skulle være, men tok ikke utgangspunkt i hvem elevene var. Systemet skulle gi elevene høye teoretiske og klassiske kunnskaper, men elever som hadde mer praktiske talenter, slet med å komme igjennom skolen sier han videre (Trippestad & Myrhol, 2009).

Ifølge Liv Mjelde (Mjelde, 2013), stilte reform 94 de rette spørsmålene, men hun mener løsningen var feilslått. Verkstedlæring ble redusert, og allmennteoriundervisning økte i yrkesfaglige studieretninger. Reformen la ned den gamle lærlingskolen, og åpnet for at alle skulle ha rett til treårig utdanning etter grunnskolen. Gudmund Hernes skulle med denne

reformen gjøre «Gull av gråstein» og redusere frafall i videregående opplæring. Mjelde sier videre:

...«helt fra 1960-tallet har jeg vært opptatt av avstanden mellom retorikken om at vi har verdens beste skolesystem og virkeligheten slik den oppfattes av yrkesfagelever, lærlinger og mange elever i ungdomsskolen» (Mjelde, 2013).

Hun mener frafallsproblematikken innen yrkesfag har vært med oss i førti år, og at de senere års skolereformer ikke har endret på det. I den forbindelse viser hun til at verkstedene har blitt en stadig mindre sentral arena for læring i yrkesfagene (Mjelde, 2013).

Videre trekker hun frem Gudmund Hernes sin undersøkelse på 1970-tallet, hvor han gikk igjennom karakterene ved vestkantskoler og østkantskoler i Oslo. Han viste hvordan karakterene skapte sosial klasse, ved at barn og ungdom på vestkanten fikk bedre karakterer enn på østkanten. Arbeiderklassen ble sortert inn i yrkesutdanning, mens middelklassen ble sortert til gymnas, universitet og høyskoler.

Hun sier videre at det har vært et mål i de fleste land å bryte denne trenden, men at dette er et komplekst felt. Kunnskapsløftet skulle ifølge Mjelde endre skolen, slik at betydning av kjønn og familiebakgrunn ble mindre, men sier videre at det fortsatt er en klar sammenheng mellom sosial bakgrunn, gjennom karakterer og gjennomføring i videregående opplæring. Yrkesfaglig utdanning bør benytte arbeidsplassen som læringsarena og all utdanning har mye å lære av mesterlære-tradisjonen påpeker Mjelde (Mjelde, 2013).

Det kan virke som kunnskapsløftets endringer i læreplaner og styringsstruktur fører til at fag- og yrkesopplæring mister sitt særpreg og forankring i yrkeslivet sier Deichman-Sørensen. Hun mener at fag- og yrkesopplæringens videre utvikling, vil være avhengig av hvordan brukere og arbeidslivets organisasjoner gjør bruk av de verktøy og rammer som dagens opplæringssystem er bygget opp av (Deichman-Sørensen, 2009).

2.2 Relevans og fleksibilitet i videregående opplæring

Målet med Stortingsmelding 20 er at barn og unge skal få kunnskap og ferdigheter som gjør at de mestrer fremtidens krav til kompetanse. Utfordringer meldingen trekker frem: En av tre elever har ikke fullført eller bestått videregående opplæring. Kun 15 % av elevene som begynner på yrkesfaglige utdanningsprogram fullfører med fag- eller svennebrev eller

yrkeskompetanse, selv om behovet for personer med denne kompetansen er økende. Det kan også se ut som mange elever planlegger to år på yrkesfag og ett år med påbygging til generell studiekompetanse.

Ved å velge denne veien gjennom videregående skole, stryker om lag halvparten av elevene i ett eller flere fag (Meld. St. nr 20 (2012-2013), 2013b). En annen utfordring KD har mottatt synspunkter på fra partene i arbeidslivet, er mangel på fordypning og fleksibilitet i enkelte av utdanningsprogrammene, samt om innholdet i videregående opplæring er relevant for samfunnets og arbeidslivets fremtidige behov for kompetanse. I stortingsmeldingen heter det:

«...de elevene som har bestemt seg for et yrke når de begynner på videregående opplæring, skal få mulighet til å få opplæring og erfaring fra yrket fra Vg1» (Meld. St. nr 20 (2012-2013), 2013b).

2.3 Regjeringens yrkesløft

I dette kapittelet vil det redegjøres for regjeringens forslag om et nytt yrkesløft. Det er i dette forslaget hovedfokus på at arbeidslivet skal få kompetanse det er behov for, og at ungdom skal få realisert sine evner gjennom fag- og yrkesopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2015a).

I representantforslaget om løft for yrkesfag (Støre et al., 2014-2015), oppfordres det til større fleksibilitet i opplæringen, og å legge økonomisk til rette for at bedrifter skal ønske å bidra i vekslingsmodeller. De fremholder at det er viktig med større sammenheng mellom praksis og teori, og at skolene bør gis større frihet til å disponere fag- og timefordeling gjennom skoleløpet. De mener videre at den teoretiske delen av opplæringen må støtte opp om yrkesfagene, og ligge tett opptil virkeligheten i arbeidslivet. Elevene bør få praksis i arbeidslivet allerede fra første år i videregående opplæring, og det oppfordres til bedre vekslinger mellom skole og bedrift gjennom hele opplæringsløpet (Støre et al., 2014-2015).

På oppdrag fra KD (Kunnskapsdepartementet, 2015b) opprettet UDIR fem faglige utvalg som deltok i gjennomgang av det yrkesfaglige utdanningstilbudet, sammen med ni faglige råd. De faglige rådene og utvalgene bestod av representanter fra næringslivet, fylkeskommunene, forskere og øvrige ressurspersoner. Oppdraget deres var å vurdere hvordan endringer i arbeidsmarkedet kan påvirke fag- og yrkesopplæring, og komme med forslag som kunne bidra til et mer fremtidsrettet opplæringstilbud (Utdanningsdirektoratet, 2016a). 01.03.2016 leverte

de fem utvalgene sine rapporter, som de ni faglige rådene videre gjennomgikk, for så å levere sine sluttrapporter i løpet av april 2016.

UDIR vurderte alle innspill til endringer i tilbudsstruktur, sammenstilte, og oversendte sine anbefalinger til KD høsten 2016. Forslagene har deretter blitt behandlet før en offentlig høring som blir sluppet 02.05.2017. Underkapitlene vil videre belyse rapportene både fra yrkesfaglige utvalg og faglige råd knyttet til frisør- og kokkfag.

2.3.1 Rapport fra yrkesfaglig utvalg som omhandler frisørfag

Rapport fra yrkesfaglig utvalg for helse, oppvekst og velvære 01.03.2016, viste at det de siste ti årene har skjedd store endringer i arbeidsmarkedet innen velværesektoren. Frisørbedrifter har de senere årene endret behandlingstilbud fra å gjelde kun hårbehandlinger, til et omfattende spekter av velværebehandlinger (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Innen denne bransjen er det derfor et voksende behov for faglært arbeidskraft med spisskompetanse i arbeidsoppgaver som i dag ikke finnes i det offentlige utdanningstilbudet. En annen utfordring innen utdanningstilbudet for frisørfag, er hvordan rekruttering til faget fremstår som god, men virkeligheten er at få ungdommer tar utdanning innen frisørfag ved å gå offentlig skole via Vg1 DH, Vg2 frisørfag og 2 år i læretid. Flertallet tar frisørutdanning som unge voksne i private utdanningsinstitusjoner, som gjerne er knyttet direkte til frisørkjeder. Innen velværesektoren er det mange ufaglærte som utfører tjenester, ofte etter korte kurs.

Utvalget mener derfor behov er for å kvalitetssikre utdanninger på flere fagområder innen velværesektoren, og se på i hvilken grad det offentlige skal bidra til formelle utdanninger for slike tjenester. De peker videre på at kvalitet i kompetanse innen velværetjenestene kan være samfunnsøkonomisk gunstig for å fremme folkehelseperspektivet, med tanke på utvikling av stadig flere livsstilssykdommer (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

2.3.2 Faglig råd for Design og Håndverk -sluttrapport

I delrapport 2 kom det frem forslag om å dele inn utdanningsprogrammet DH i fem nye utdanningsprogram. Forslaget vil slå sammen frisør- og blomsterdekoratørfaget i et eget Vg1 kun for frisør – og blomsterdekoratørfag. Faglig råd for DH (videre omtalt som FRDH) mener disse to fagene skiller seg ut fra de andre DH-fagene, fordi både frisører og blomsterdekoratører

jobber med levende materiale. Den ene med levende mennesker, og den andre med ferskvare. FRDH mener de to fagene har flere sammenfallende undervisningstemaer, slik at læreplaner kun trenger små justeringer. I forslaget kommer det også frem at det bør være gjennomførbart med deling i fagene produksjon og YFF. Målsettingen med forslaget, er mer relevant kompetanse for arbeidslivet, ved at elevene får mer tid til å arbeide i fagenes dybde, og mer mengdetrening med fagenes materialer og med kunder før læretid.

Det private opplæringstilbudet innen frisørfag, blir ifølge FRDH benyttet av voksne, og ikke rettighetslæringer. Det kommer frem at disse lærlingene er med på å fylle behovet for lærlinger i frisørbransjen, som har ligget stabilt på ca. 800 lærekontrakter hvert år. Dette til tross for nedgang i søkere til den offentlige skolens utdanningstilbud via Vg1 DH og Vg2 frisørfag, og det store frafallet. FRDH mener det bør legges mer til rette for at voksne søkere kan få mulighet til utdanning gjennom offentlige skoletilbud, og at det bør prøves ut mer veksling og fleksibilitet mellom skole og bedrift. Det er en voksende trend i frisørbransjen at det opprettes frisørutdanning privat, for å rekruttere til egne bedrifter, og dette kan også være en av årsakene til at søking til offentlig skole går ned sies det videre. Det bør også ses på behov om forlenget Vg2, for søkere som ikke er modne eller kvalifisert for læretid. Frisørbransjen har behov for flere lærlinger, og uttrykker gjennom FRDHs rapport at elever som ikke får læreplass, hovedsakelig er knyttet til for høyt fravær eller stryk som følge av fravær.

2.3.3 UDIRs anbefaling for Design og Håndverk

Frisørfaget er det største faget i utdanningsprogrammet, og er et av de ti største i fag- og yrkesopplæringen. Ifølge UDIRs høringsrapport (Utdanningsdirektoratet, 2016c), er faglærerne usikre på hva formålet med Vg1 DH skal være, og de mener det omfatter for mange yrker. Rådgivere på ungdomstrinnet viser seg å ha for liten innsikt i utdanningsprogrammet, sier rapporten videre. UDIR anbefaler å legge ned utdanningsprogrammet DH, og etablere nye utdanningsprogram. Dette forslaget innebærer at det blir fire nye Vg1 program. Forslaget går videre ut på at frisørfag blir slått sammen med hudpleie og blomsterdekorering. UDIRs begrunnelser for dette, er blant andre endringer i velværesektoren, og de fagene bransjen består av. Faglærerne vil få bedre muligheter til å yrkes-rette fagene, det vil bli lettere overgang fra skole til bedrift for elevene, samt økt mulighet for læreplass og praksisopplæring frem til fullført fag- eller svennebrev (Utdanningsdirektoratet, 2016c).

2.3.4 Rapport fra yrkesfaglig utvalg som omhandler kokkfag

Det faglige utvalget for reiseliv, matproduksjon og primærnæringen 01.03.2016 (Utdanningsdirektoratet, 2016b), viser til store forskjeller i innhold og organisering av opplæring innen kokk- og servitørfag. For kokk- og servitørfag, ønsker både yrkesfaglærere og fagpersoner i bransjen en mer detaljert læreplan som sikrer mer likhet i opplæringen nasjonalt, og bedre sammenheng mellom teoretisk og praktisk opplæring.

I følge det faglige utvalget ønsker bransjen videre at elevene skal ha mer trening i praktisk utføring av relevante arbeidsoppgaver, slik at elevene har forventet kompetanse etter Vg2 i skole. Videre pekes det også på viktigheten av at faglærere har fag- eller svennebrev i det faget de underviser i, og det faglige utvalget mener det bør innhentes fagpersoner i de programområdene som fører til flere lærefag, slik at elevene blir undervist av fagpersoner med riktig fagbakgrunn for å sikre at opplæringen blir yrkesrettet i størst mulig grad (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

2.3.5 Faglig råd for Restaurant og Matfag- sluttrapport

I delrapport 2- sluttrapport fra faglig råd for RM (videre omtalt som FRRM), kom bekymring for rekruttering til utdanningsprogrammet tydelig frem. Bransjene har stort behov for faglært arbeidskraft, og FRRM vil anbefale endringer i tilbudsstruktur for å sikre fremtidig rekruttering. FRRM mener Vg1 RM er relevant, og foreslår ikke endringer i grunnkurset, men for Vg2 kokk- og servitørfag vil de gå inn for en justering av læreplan for å synliggjøre de tre fagene kokk, servitør og institusjonskokk på mer lik linje. Dette foreslås primært for å styrke servitør- og institusjonskokkfaget, og for å imøtekomme det FRRM forstår som bransjens endrede kompetansebehov. Læreplanen burde derfor ifølge FRRM styrkes med flere kompetansemål knyttet til drikkevarekunnskap og service.

Ernæring er en kompetanse de mener må styrkes både på Vg2 og Vg3 nivå for både kokk- og institusjonskokk. Det foreslås derfor et navnebytte på yrkesfaget institusjonskokk til ernæringskokk. Dette mener rådet er i tråd med samfunnsutviklingen, der fokuset på allergener og ernæring er større enn før. I kokkfaget utdannes det for få kokker i forhold til behovet, og rådet mener dette er grunnen til at bruken av utenlandsk arbeidskraft er relativt høy, og at graden av faglærte kokker varierer. FRRM støtter anbefaling fra yrkesfaglig utvalg om å gjøre læreplanene mer presise for å bidra til at faget ikke blir utvannet.

For institusjonskokk- og kokkfag vil rådet fortsatt anbefale to ulike fagbrev, selv om det kun er 10 ulike kompetansemål i disse to fagene. Dette begrunnes med at kokkens spesialiteter er etterspurt, og de ønsker ikke at dette faget skal bli for generelt. Samtidig ønsker de ikke at institusjonskokken skal få mindre kunnskap om ernæring og spesialkost. Bedriftene formidler en bekymring om elevenes holdninger, og ser det som en stor utfordring å ta opplæringsansvar for elever som ikke har forutsetninger til å fullføre opplæringen.

FRRM anbefaler splitting, mer og tidligere spesialisering, - og at læreplanene må tilpasses slik at elevene får tidsriktig kompetanse med dybdelæring som er i tråd med samfunnets og arbeidslivets behov for kompetanse. Den nye modellen rådet anbefaler er begrunnet faglig, og de mener det er viktigere med et faglig utgangspunkt, enn at vi har en tilbudsstruktur som ikke fungerer, og er basert på søkertall.

2.3.6 UDIRs anbefaling for Restaurant og Matfag

Ifølge UDIRs høringsrapport (Utdanningsdirektoratet, 2016c), har søking til RM vært nedadgående sammen med høyt frafall. Det kommer videre frem i UDIRs rapport, at rådgivere på ungdomsskolen anbefaler RM til elever som er skoleleie eller har andre utfordringer. Det er også problematisk at Vg2 matfag har for bred inngang, med både tradisjonelle håndverksfag, nyere industri- og servicefag.

Elevene forstår derfor ikke hvilke lærefag Vg2 kan føre til, og UDIR konkluderer med at det er lite trolig at elever søker på fag de ikke vet om. Den nye strukturen som foreslås, innebærer ingen endring for kokk- og servitørfaget, da de videre mener utfordringene ikke ligger i tilbudsstrukturen for Vg2 kokk- og servitørfag, men det foreslås splitting og omgjøring for flere av de øvrige Vg2 matfagene (Utdanningsdirektoratet, 2016c).

2.4 Utdanningsdirektoratets anbefalinger til Kunnskapsdepartementet

Målet med UDIRs gjennomgang av opplæringstilbud, er som før nevnt, at tilbudsstrukturen skal bli mer relevant for arbeidslivet, og at rekruttering er i tråd med arbeidslivets behov (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Deres mål er at mer relevante opplæringstilbud vil gi økt

kvalitet i opplæringen, og fokuset har ikke vært frafallsproblematikk.⁵Partene i arbeidslivet, ved faglige råd og SRY, har vært sentrale i gjennomgang av tilbudsstrukturen. Det har sittet fylkeskommunale representanter i faglige råd, SRY og yrkesfaglige utvalg. I tillegg har det vært en fylkeskommunal referansegruppe valgt ut av⁶Forum for fylkesutdanningsjefer (FFU). Dette for å forsterke dialogen med fylkeskommunene (Utdanningsdirektoratet, 2016c).

UDIRs anbefalinger etter gjennomgangen av tilbudsstrukturen, vil utgjøre store endringer i opplæringstilbudene. Hovedendringene mener de krever nye virkemidler som i begrenset grad har vært mulig i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2016c):

- *Tidligere fordypning for elevene*
- *Nye Vg1 utdanningsprogrammer*
- *Fordypning eller splitting av tilbud på Vg2 og Vg3*
- *Nye veier til studiekompetanse for yrkesfagelever*
- *Nedlegging av lærefag som ikke er relevante for arbeidslivet*
- *Flytting av tilbud til andre utdanningsprogrammer*
- *Bevaring av små og verneverdige fag*
- *Opprettelse av nye lærefag*

2.5 Stortingsmelding 28

Stortingsmelding 28 er en fornyelse av Kunnskapsløftet, og regjeringen legger gjennom denne meldingen frem forslag til hvordan barn og unge skal få gode vilkår for å utvikle verdier, kunnskaper og holdninger som et godt utgangspunkt for utdanning og aktiv deltagelse i arbeids- og samfunnliv (Meld. St. 28 (2015 - 2016), 2016).

Kjerneelementene i hvert fag skal bli tydeligere, og det skal i fagene vurderes hva som er betydningsfull faglig kunnskap og hva som er betydningsfull kunnskap for elevene og samfunnet. Fagene skal ses i sammenheng, slik at skolens brede formål får større betydning i

⁵ De ni faglige rådene og samarbeidsrådet for yrkesopplæring (SRY) er myndighetenes rådgivende organ for fag- og yrkesopplæringen.

⁶ Forum for fylkesutdanningsjefer har det overordnede strategiske ansvaret som beslutter ressursbruk, tema og organisering – i samsvar med grunnlagsdokumentet.

skolens praksis. Fagpersoner skal vurdere hva læreplaner skal inneholde, for å sikre at fagfornyelsen fører til dybdelæring og grunnleggende kompetanse i fagene.

I meldingen kommer det frem at elevenes læringsutbytte varierer mye, både mellom kommuner og skoler. For å sikre at hele læreplanverket blir tatt i bruk, vil KD fornye dagens generelle del, prinsipper for opplæringen og læreplaner for fag. Den nye generelle delen skal henge tettere sammen med læreplanene for fag, og skal legge til rette for sosial læring og samhandling. Faglig læring skal ikke isoleres fra sosial læring, og i meldingen heter det:

..«når elevene utvikler sin sosiale kompetanse, blir de i stand til å bidra til et positivt læringsmiljø» (Meld. St. 28 (2015 - 2016), 2016).

2.6 Den generelle delen om fagopplæring

Den generelle delen av læreplanens mål, er å ruste barn og unge til å mestre utfordringer og livets oppgaver sammen med andre. Den omfatter også den delen av videregående opplæring som foregår i bedrift (Utdanningsdirektoratet, 2015). Om samarbeid og de unges kontakt med samfunnet, viser den til en innadvendt og selvbeskuende ungdomskultur.

Den sier videre at ungdom blir atskilt fra resten av samfunnet ved å deles opp i klasser og være inne i skoler (Utdanningsdirektoratet, 2015). Utvikling av sosiale ferdigheter må derfor prioriteres, og erfaring fra praksis og fra fagopplæring i arbeidslivet blir sett på som forbilledlig og fremheves i den generelle delen for at de unge skal bli et integrert menneske i dagens samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2015).

3.0 Forskning på feltet

I dette kapittelet belyses funn fra Ludvigsen-utvalget. Dette er et utvalg regjeringen satte ned for å vurdere innhold i grunnopplæringen opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (Ludvigsen, 2015). Anne-Lise Høstmark Tarrous rapport om yrkesfagopplæring mellom skole og bedrift trekkes frem med særlig fokus på dannelse (Tarrou, 2010).

Håkon Høsts sluttrapport om kvalitet i fag- og yrkesopplæringen belyser fagarbeidernes syn på relevans av fagopplæring, kvalitet i bedriftsopplæringen og organisering av fagopplæringen (Høst, 2015)

3.1 Fremtidens skole

Ludvigsen-utvalgets hovedutredning om fremtidens skole tar for seg hvilke krav som stilles for deltakelse i arbeidsliv og i dagens og morgendagens samfunn (Ludvigsen, 2015). De sier at enkeltmennesket og samfunnet må ta hensyn til globale utfordringer, sammen med sosial, økonomisk, kulturell og teknologisk utvikling. De mener at skolen må videreutvikles og fagene fornyes, for at elevenes potensial skal kunne realiseres. For å kunne ta i bruk kunnskaper og ferdigheter og mestre utfordringer, må elevene kunne sette det de lærer i sammenheng.

Dette krever dybdelæring tilpasset den enkelte elev, og tilrettelegge for læringsprosesser som fører til forståelse, motivasjon og relevans i opplæringen sier de videre. Sosiale og emosjonelle kompetanser kan utvikles og læres (Ludvigsen, 2015). Dette ble tidligere sett på som stabile trekk ved personer, men utvalget mener at hvis elevenes metakognisjon og selvregulering stimuleres, bidrar dette til elevenes læring i fagene.

Samfunnsutviklingen med ny teknologi og nye former for kommunikasjon, vil stille større krav til problemløsning på tvers av fagfelt, og elevene vil ha større behov for å utvikle et bevisst forhold til hva de kan, og hvordan de kan anvende kunnskapen i komplekse arbeidsoppgaver (Ludvigsen, 2015).

Utvalget anbefaler fire kompetanseområder som grunnlag for fornyelse av skolens innhold:

- Fagspesifikk kompetanse
«etisk vurderingsevne, engasjement, holdninger til fag og til egen læring i fagene».
- Kompetanse i å lære
«utholdenhet, forventninger til egen mestring og å kunne planlegge, gjennomføre og evaluere egne læringsprosesser».
- Kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta
«å kunne ytre seg og bidra, ta hensyn til fellesskapet ved å regulere egne tanker, følelser og handlinger, anerkjenne at samhandling og deltakelse er basert på gjensidig avhengighet, og respektere og se verdien av andres synspunkter»
- Kompetanse i å utforske og skape
«nysgjerrighet, utholdenhet, åpenhet for å se ting på nye måter og evne til å ta initiativ».

Videre anbefaler utvalget at det skal utarbeides læreplaner for fag med færre og mer likt utformede mål. Veiledningsressurser er anbefalt å foreligge samtidig med læreplaner, og det

understrekes at felles forståelse blant alle aktører er avgjørende i arbeidet med nasjonale læreplaner for fag. Utvalget går inn for en tredelt modell for læreplaner:

- *Nasjonale forskriftsfestede læreplaner*
- *Nasjonalt utformede veiledningsressurser*
- *Annet støttemateriell*

Det er anbefalt tydelige mål, eksplisitte begrunnelser og at sentrale begreper løftes frem og forklares gjennomgående i læreplaner og veiledningsressurser. Utvalget anbefaler videre læreplanutvikling som åpne og dialogbaserte prosesser, slik at aktørene i systemet kan påvirke hverandre. Det vil bli oppnevnt læreplangrupper satt sammen innenfor hvert fagområde, slik at fagfornyelsen og læreplanutviklingen starter i disse gruppene (Ludvigsen, 2015).

3.2 Yrkesfagopplæringen – mellom skole og bedrift

Ifølge Anne-Lise Høstmark Tarrous rapport (Tarrou, 2010), har vi både en dannelsingsoppgave og en fagopplæringsoppgave når fag- og yrkesopplæringen skal fornyes. Hun viser til den generelle delen av læreplanen som skal ligge overordnet i verdigrunnet for all skolegang, et omfattende dannelsingsprosjekt for det integrerte menneske gjennom seks dimensjoner, som er beskrevet i den generelle delen. Hun peker også på allmennfagenes plass i fag- og yrkesopplæringen. Økt mobilitet og globalisering av samfunnet mener hun forsterker behovet for allmenne kunnskaper ytterligere. Arbeidsplasser som læringsarena har endret seg og krever ny innsikt i form av kunnskap i allmenne fag, også mellom skolens og arbeidslivets aktører i praksisopplæring. En vellykket integrering av allmennkunnskap, dannelse og grunnleggende ferdigheter, mener hun vil fremme faglig trygghet og gi opplevelsen av å mestre dagens arbeidsoppgaver - for videre å styrke yrkesstoltheten.

3.3 Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen

NIFUs sluttrapport om kvalitet og relevans i fag- og yrkesopplæringen, omfatter opplæringsarbeidet i kombinasjon mellom skole- og lærebedrifter, med særlig fokus på bedriftsdelen. Et eget kvalitetsvurderingssystem for fag – og yrkesopplæring er ifølge NIFU-rapporten i ferd med å utvikles, og det er dette, samt resultatkvalitet ved gjennomføring og vurdering av fag- og svenneprøver rapporten er bygget på (Høst, 2015).

Retningslinjer for innhold og vurdering i fag- og svenneprøver, ble ifølge rapporten endret med kunnskapsløftet. Læreplanene ble sterkere vektlagt både som utgangspunkt, innhold og vurdering i fag- og svenneprøver. Det lokale handlingsrommet for å tilpasse relevant opplæring ble styrket, samtidig som lærebedriftens virksomhet ble mer vektlagt (Høst, 2015).

Utfordringer rapporten fremhever, er de store forskjellene i opplæring mellom lærebedrifter og skole, som vanskeliggjør utforming av et kvalitetsvurderingssystem. I skolen er opplæringsprosessene spesifisert i tidssekvenser med sikte på progresjon og utvikling, målt med karakterer. I bedriftene blir opplæringssituasjonene gjerne lagt inn i produksjonsprosesser, avhengig av produksjonsrytme, slik at planlagte opplæringssituasjoner blir vanskeligere. Fagopplæring blir målt i fag- og svenneprøver, som fremstår kontekstuelle og praktiske og derfor ikke lever opp til skolens standarder i mange tilfeller (Høst, 2015).

Rapporten viser samtidig at lærlingenes trivsel er høy, og at de mener opplæring i bedrift er overlegen skoleopplæring. Dette gir ifølge rapporten noen dilemmaer. Hvis man prøver å skille ut opplæringsdelen for lærlingene fra produksjonsarbeidet i bedriften, og systematisere opplæringen ved å tilføre mer pedagogiske prinsipper og teknikker, vil kvaliteten på opplæringen trolig bli lettere å vurdere. Samtidig sier rapporten videre at dette vil innebære at lærebedriften antar trekk av skoleopplæring, og stiller spørsmål om dette vil være mulig og hensiktsmessig. De sier videre at bedriftenes frihetsrom bør reguleres, og at statlig styring er viktig, men må kombineres med stor involvering av arbeidslivets parter. Det har vokst frem et nett av opplæringskontor, som ivaretar at opplæringen skjer innenfor statlige og fylkeskommunale krav til opplæring, men som i de fleste tilfeller er eid av bedriftene (Høst, 2015).

Fag- og svenneprøver skal måle resultat kvaliteten av fag- og yrkesopplæringen. Den oppnådde kompetansen målt etter kompetansemål i læreplanen skal samsvare med arbeidslivets behov, samt ta høyde for likheter og ulikheter mellom fag og innenfor fag. Det er stor variasjon i typen oppgaver, fra konstruerte case-oppgaver, til mer åpne, komplekse faglige utfordringer. Noen oppgaver er skreddersydd lærlingen og lærebedriften, mens andre er mer standardoppgaver, som prøvenemdene har benyttet i flere år.

Rapporten viser til mer systematikk i vurderingsarbeid hos prøvenemdene enn tidligere, men at vurderingen er preget av faglig skjønn hos prøvenemdsmedlemmene, og viser stor variasjon mellom fag, innenfor fag og mellom fylker. Rapporten fremmer noen mulige

kvalitetsindikatorer for innhold og vurdering i fag- og yrkesopplæring, både for prosess og resultat. De presiserer at dette vil kreve samhandling mellom flere læringsarenaer, relevant fagkompetanse og yrkesstolthet (Høst, 2015).

4.0 Yrkespedagogiske teorier og krav til kompetanse

Som teoretisk grunnlag belyses Dreyfus & Dreyfus teori om ferdighetstilegnelse (Illeris, 2012), da vi mener teorien viser hvordan ulike læringsstadier gir en progresjon i å tilegne seg yrkesrelevante ferdigheter, som vi kan sammenligne med trinnene fra Vg1 i skole,- og frem til en helhetlig yrkesrelevant utdanning vurdert med fag- og svenneprøve.

Jean Lave & Etienne Wengers teori om situert læring og legitim perifer deltagelse styrker også denne tenkingen, da deres teori forklarer hvordan en nykommer beveger seg inn mot full deltagelse i et praksisfelleskap (Illeris, 2012, pp. 127,136). Videre presenteres John Deweys erfaringslære og hans teori om deltager eller aktør i egen læreprosess (Dewey, 2005), som viser at utdanning må oppleves relevant, slik at individet forstår hvorfor lærestoffet er viktig å lære.

Den franske sosiologen Pierre Bourdieu og hans begrep habitus, trekkes frem for å belyse relasjonen mellom individet, den sosiale bakgrunnens påvirkning, og de manerer og preferanser som definerer hva som gjør at man oppfattes som en «sivilisert integrert» person av de ulike aktørene i praksisfeltet. Bourdieu blir sett som en brobygger mellom ulike filosofiske og teoretiske tradisjoner (Wilken, 2015).

Disse teoriene er tatt inn i rapporten for å belyse utfordringer i praksisfeltets samspill om yrkesrelevant opplæring, samt forståelse av læring og hva som trolig kan oppleves som yrkesrelevant kompetanse, - ut fra individets ståsted. Ann Lisa Syltes teori om profesjonspedagogikk trekkes frem, da den støtter våre funn og vår forståelse for den sammensatte kompetanseforståelsen som ligger i begrepet *yrkesrelevant utdanning* (Sylte, 2013)

4.1 Fra novise til ekspert

De amerikanske brødrene Hubert Dreyfus og Stuart Dreyfus teori omfatter fem hierarkisk ordnete lærings-stadier basert på en undersøkelse de har kalt «*Fra novise til ekspert*» (Illeris,

2012, pp. 423-433). Denne undersøkelsen omtalt i Patricia Benners bok fra 1984, handlet om hvordan man lærer sykepleie. Dreyfus & Dreyfus mente at vi i de ulike elementene vi skal lære, vil befinne oss på ulike stadier, og at ikke alle kan utvikle seg til å bli eksperter innen alle felt. Dette vil være individbestemt ut fra tankemåte, og om situasjonen er strukturert eller ustrukturert eller har mange gjenkjennende trekk. De mente det er mange sammensatte elementer i, - og utenfor individet som bestemmer hvor dyktig individet kan bli i den gitte situasjonen og utøvelsen av en arbeidsoppgave. De mente likevel de kunne se et felles mønster basert på fem læringsstadier (Illeris, 2012):

Nybegynner: I det første stadium som nybegynner, vil man ved hjelp av undervisning, lære å utøve en arbeidsoppgave basert på gjenkjennelse og kjensgjerninger som er relevante for den gjeldende ferdighet. Man kan også tilegne seg regler som tilsier en bestemt handling, men man mangler sammenheng og forståelse.

Avansert nybegynner: I det andre stadium begynner man å skille mellom situasjonsbestemte og kontekstfrie elementer, og forstår og handler ut fra erfaring og omfanget ferdigheten dekker, ikke kun en gjenkjennende situasjon eller regel.

Kompetent: I det tredje stadiet blir antallet gjenkjennelige og kontekstfrie situasjonsbetingete elementer overveldende, men det mangler forståelsen av hva som er viktigst. Man gjør de oppgavene man blir fortalt at man skal gjøre, og man forenkler og forbedrer egen prestasjon med ansvarsfølelse for den enkelte arbeidsoppgave. Ved at man blir emosjonelt involvert i arbeidsoppgaven og valgene man gjør, blir resultatet betydningsfullt for utøveren, i motsetning til nybegynneren som ikke vil føle ansvar eller forstå at han har gjort noe feil, men heller skyld på utilstrekkelige regler eller prosedyrer.

Kyndig: Det fjerde stadium av ferdighetstilegnelse kaller Dreyfus & Dreyfus kyndighet. I dette stadiet skjer det ikke et objektivt valg eller noen objektiv overveielse, det som gjøres, skjer på bakgrunn av utøverens tidligere erfaringer med lignende situasjoner, hvor man assosierer nåværende situasjon med hva som har fungert tidligere og justerer utøvelsen i forhold til alternativene som foreligger. Den kyndige bruker intuisjon, til å organisere og forså arbeidsoppgaven, samtidig som han vurderer analytisk ut ifra elementene som foreligger, uten å være klar over at han gjør disse prosessene, da de nesten er blitt en del av ham.

Ekspert: Det femte stadium i Dreyfus & Dreyfus ferdighetstilegnelse, er ekspertise. De sier at nå er ferdigheten i så stor grad blitt en del av utøveren, at han ikke behøver å være mer

oppmerksom på den enn sin egen kropp. Det kan se ut som eksperten aldri trenger å tenke, han bare vet hva, og hvordan han skal håndtere enhver situasjon (Illeris, 2012).

For å belyse at utviklingen mot ekspert også omhandler en naturlig involvering i felleskapet, fører dette oss videre til hvordan vi er plassert i det sosiale rom.

4.2 Situert læring - legitim perifer deltagelse

Jean Lave og Etienne Wenger gav i 1991 ut en bok med tittelen: *Situert læring, legitim perifer deltagelse*. Denne boken fikk voldsom gjennomslagskraft, da den belyste velkjente forhold som var blitt neglisjert av den dominerende behavioristiske læringsforskning (Illeris, 2012, pp. 127-136). De avklarer begrepet *situert læring* med at læring er et integrert og uatskillelig aspekt av sosial praksis, og forklarer det i nytt perspektiv med begrepet *legitim perifer deltagelse*.

De utformet en avgrensning mellom historisk mesterlære og situert læring ved å forstå situert læring som en total forståelse, som involverer hele personen ved at aktør, aktivitet og omverden gjensidig skaper hverandre. Situert læring fremsto etter hvert som et overgangsbegrep mellom en oppfattelse hvor læring er primær, og en oppfattelse av at sosial praksis er det utviklende fenomen. *Legitim perifer deltagelse* forklarer de derfor slik:

«Et begrep som beskriver engasjementet i sosial praksis, som innebærer læring- som en integrert bestanddel» (Illeris, 2012, pp. 131-133).

Lave & Wengers intensjon var at begrepet skulle forstås som en helhet. De mente hvert av dets elementer er uunnværlige for definisjonen. Perifer deltagelse mener de dreier seg om å være plassert i det sosiale rom. Å skifte plassering og perspektiv ser de videre som en del av aktørens læringsbaner, deres utvikling av identitet og former for medlemskap. De mener at det ikke finnes et naturlig sentrum eller perifert sted i et praksisfelleskap.

Om man er nykommer eller ikke, så gir periferhet en åpning, en måte å få adgang til kilder til forståelse gjennom voksende involvering (Illeris, 2012, pp. 133). Involveringen i det sosiale felleskapet kan også ta utgangspunkt i individets egen involvering i handlinger som kan føre til utvikling. Dette bringer oss videre til erfaringslære.

4.3 Deltager eller aktør i egen læreprosess

Deweys teori om erfaringslære omhandler hvordan erfaring har et aktivt og et passivt element som er kombinert på en bestemt måte. Det aktive elementet er erfaringen vi har gjort i en bestemt handling, og det passive er det passive elementet erfaringen denne handlingen har gitt oss.

I følge Dewey er undervisningens oppgave derfor å finne materiale som klarer å involvere eleven i spesifikke aktiviteter, mål eller formål som har betydning for eleven. Deweys teori sier videre at man må ta høyde for at eleven tar del i en målrettet oppgave, og at læreren må ta hensyn til både iakttagelseevnen, fantasien og hukommelsen. Feilen består i å betrakte elevens bevissthet som noe helhetlig man også kan undervise, uavhengig av elevens involvering. Videre sier Dewey at vilje er ensbetydende med holdning til fremtiden, til produksjon av mulige konsekvenser. Når en bevissthet dannes og utstyres med evner, er vilje sammen med ren anstrengelse det som fører til aktivitet (Dewey, 2005, pp. 150-151).

Når en aktivitet gjennomføres, og man underkaster seg konsekvenser og videre reflekterer over konsekvensen, - slik at dette fører til en endring, - da har handlingen ført til læring (Dewey, 2005, pp. 158-159). Vi lærte av erfaringen, og utfører neste handling basert på dette, som oversatt til engelsk er et av de mest kjente uttrykkene til Dewey: "*Learn to know by doing and to do by knowing*" eller forkortelsen: "*learning by doing*".

Han forklarer utvikling, uansett hvor komplisert den er, - kun som en videreutvikling av noe som foregår, og at det er et tegn på noe annet som kommer til å skje på bakgrunn av dette. Vi må derfor erkjenne at all handling står i relasjon til en annen handling, som igjen fører til neste handling. Disse handlingene vil føre til en utvikling, som gjør at vi har lært noe og derfor vil handle og videreutvikle oss på bakgrunn av denne erfaringen neste gang (Dewey, 2005, p. 168). Når Dewey presiserer at det må vilje til for å handle og videreutvikle oss, bringer dette oss videre inn på individets forskjellige utgangspunkt, som igjen virker inn på graden av hvor mottagelige vi er for læring i ulike situasjoner.

4.4 Habitus

Habitusbegrepet har blitt brukt av mange før Bourdieu (Wilken, 2015), det kan blant annet spores tilbake til Aristoteles hexis-begrep, som er oversatt av Thomas Aquinas. Durkheim har også benyttet habitusbegrepet på ulike måter, men Bourdieu referer selv mest til Panofsky når

han definerer habitus. Habitusbegrepet retter oppmerksomheten mot to samtidige og interagerende prosesser, og ifølge Lianne Wilken er Bourdieus egen definisjon på habitusbegrepet følgende:

«Det er en slags transformerende maskin, som får oss til å «reprodusere» de sosiale forholdene vi selv har skapt, men på en relativt uforutsigbar måte, slik at man ikke bare kan bevege seg enkelt og mekanisk fra en kunnskap om produksjonsforholdene til en kunnskap om produktet» (Wilken, 2015)

Habitusbegrepet er sammensatt, og retter oppmerksomheten mot to samtidige prosesser, hva mennesket gjør, sett i sammenheng med deres forståelse av situasjonen de er i. Ifølge Bourdieus teori og Wilkens tolkning, er utdanningssystemet grunnlaget for sosial mobilitet og sosial rettferdighet, ved at alle har rett til, og plikt til å utdanne seg. I dette ligger det en forsikring om at alle mennesker, uansett sosial bakgrunn, via utdanning – kan få en verdifull kapital. Men ifølge Wilken, påpeker Bourdieu at selv om kapitalen utdanningsinstitusjonene forvalter, forrenter og gir videre, tilsynelatende presenteres for alle, krever det sammenfall av preferanser for å kunne motta dette. Han mener at utdanningssystemet ikke er nøytralt, da han videre sier at måten kunnskapen presenteres på, er tilpasset bestemte grupperinger og at dette mønsteret kan refereres til begrepet sosial arv (Wilken, 2015).

Videre mener Bourdieu at lærere er pedagogiske autoriteter som i tillegg til vilkårlig kunnskap, også innehar utdanningssystemets kulturelle kapital. Favorisering av de som allerede har den relevante kapitalen, foran de som ikke har den, skjer ubevisst, men uten intensjoner om å gjøre det, ifølge Wilkens tolkning av Bourdieu.

Ifølge Tore Lindbekks samfunnsteori (Lindbekk, 1996), ivaretok samfunnsgruppen som utarbeidet utdanningssystemene også habitus, ved at pensum, undervisningsform og eksamen skapte skiller mellom «tapere» og «vinnere». En akademisk eliteskole og en praktisk rettet variant ble mer tydelig når alle ungdommer skulle få rett til utdanning. Ungdommer som ønsket sosialt opprykk og begynte på akademisk utdanning, ble avslørt av sin habitus, og Bourdieu omtalte ifølge Lindbekk de to ulike variantene som «kliniker» og «juristen».

Hans definisjon på kliniker, var ifølge Lindbekk et ansvarsfullt og respektert menneske som var innarbeidet i en rolle hvor faglige og sosiale momenter ikke kunne la seg adskille. Klinikeren respekterte andre menneskers ulikheter og verdier, men kunne også være radikal og kritisk til ulike samfunnsforhold, og derfor gå ut over spillereglene og skape bølger. Juristen

derimot, vocket nøye på sitt renommé, og tok avgjørelser som var respektert i samfunnet. Han gjorde ikke annet enn hva systemet forventet i enhver situasjon, og oppgav etter hvert aktiv virksomhet, men henga seg gjerne mer til administrative og representative oppgaver (Lindbekk, 1996).

Det kommer altså an på individets ubevisste internalisering av objektive strukturer gjennom erfaring, istedenfor gjennom forklaring (Wilken, 2015). Videre sier Wilken at det karakteristiske for habitus, er at tilegnelsesprosessene er glemt eller fortrent, og at Bourdieu derfor mener habitus ikke er en sinnstilstand, men en kroppstilstand (Wilken, 2015). Dette fører videre til spørsmålet om elevers habitus og læreforutsetninger blir ivaretatt, og hvordan dette kan settes i system.

4.5 Profesjonspedagogikk

Elevenes læreforutsetninger og hvordan lærere bruker pedagogisk teori i praksis, er noe av hoved-essensen i profesjonspedagogisk kompetanse. For å forklare begrepet profesjonspedagogikk, presiserer Sylte at både pedagogikk og didaktikk må ta utgangspunkt i selve profesjons-/yrkesutøvelsen (Sylte, 2013). Hun påpeker at profesjons- og yrkeskompetanse er både sammensatt og flersidig og presiserer flere elementer som må ses i sammenheng for å kunne utøve yrket i samsvar med hva profesjons-/yrkesutøveren faktisk gjør i jobben sin, og arbeidslivets og samfunnets behov for kompetanse.

Hun benytter begrepet *faglig kompetanse* om kompetanse som er definert som fagkompetansemål i læreplanen. Begrepet *nøkkelpetanse* bruker hun om kompetanse som inngår direkte eller indirekte i yrkesutøvelsen, som for eksempel: samarbeid, selvstendighet, planlegging, effektivitet og kommunikasjon (Sylte, 2013).

Videre ser Sylte læringsteorier i et profesjonspedagogisk perspektiv. Dette forklarer hun som en grunnleggende forståelse for hvordan læring foregår. Innsikt og klarhet i pedagogisk grunnsyn og læringsteorier, mener hun er essensielt for å kunne tilpasse opplæring til den enkelte elev. Hun sier videre at ingen pedagogisk teori gir hele sannheten, og at pedagogisk grunnsyn og teorier må henge tett sammen for å gi best effekt og positive resultater. Hun trekker frem sammensettingen av det filosofiske, sosiologiske og psykologiske grunnsyn, for å se kompleksiteten i pedagogikken. Forståelsen av denne sammensettingen og klarhet i eget og andres pedagogiske grunnsyn, kaller hun *pedagogisk dannelse* (Sylte, 2013).

5.0 Forskningsdesign og metode

I dette kapitlet presenteres forskningsdesign metodologisk sammen med beskrivelser og begrunnelser for metodevalg, samt redegjørelse for databehov. Det blir videre presentert valg av informanter, spørsmål, intervjuguide, og innhentet data. Avslutningsvis blir det også vist til etiske betraktninger, validitet og reliabilitet som sentrale begreper for studiens troverdighet.

Forskningens fremgangsmåte kan betegnes som selve forskningens design. Som Kvale og Brinkmann sier, og som ble utgangspunkt til forankring av problemstilling og de påfølgende forskningsspørsmålene, er designet, forskningens *hva, hvordan og hvorfor* (Kvale & Brinkmann, 2009). Forskningsmetode inneholder fremgangsmåtene, strategiene og prinsippene som blir brukt innen forskning (Hellevik, 2002).

En skiller ofte mellom to hovedformer for metodisk tilnærming i samfunnsvitenskapene, kvalitative og kvantitative metoder. Valg av metode henger tett sammen med både kunnskapsutvikling og et teoretisk perspektiv, slik Grønmo også beskriver det (Grønmo, 2004). Ved å benytte både kvalitative og kvantitative tilnærminger som utgangspunkt, vil de på hver sin måte bidra til en bedre forståelse av det samfunnet vi lever i, og synliggjøre hvordan enkeltmennesker, grupper og institusjoner tenker, handler og samhandler.

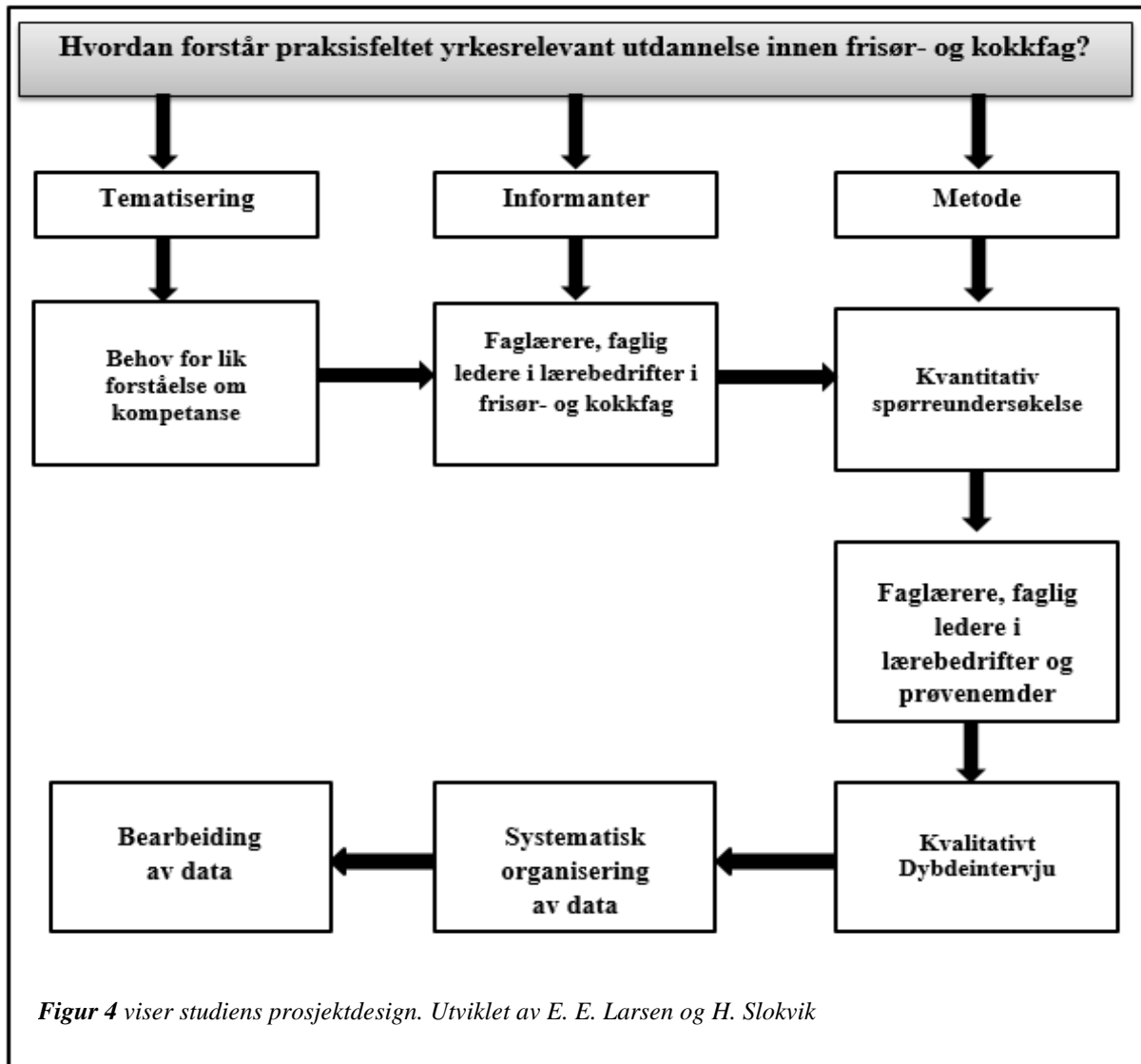
5.1 Forskningsdesign

I arbeidet med å utvikle interessant og velfundert kunnskap, er studien basert på hensiktsmessige forskningsmetoder sett i sammenheng med problemstilling. At samfunnsforholdene er komplekse og mangeartede, tilsier at det ikke bare er viktig å kombinere ulike teoretiske perspektiver, men at det også kan være hensiktsmessig å kombinere forskjellige metoder (Grønmo, 2004).

Ifølge Grønmo kan kombinasjon av flere metoder gi grunnlag for en mer allsidig belysning av forskningen, enn de enkelte metodene kan gjøre hver for seg. Med dette bakteppet, ble studiens utgangspunkt et fler-metodisk forskningsprosjekt.

Ved valg av metode(r), var målet å komme frem til gode og valide data, gjennom å belyse problemstilling knyttet mot forskningsspørsmålene på en faglig og interessant måte (Grønmo, 2004).

Prosjektdesignet illustreres videre i figur 4, og viser hvordan forskningen tok utgangspunkt i problemstilling. Videre hvordan den ble tematisert gjennom behov for fagriktige informanter, samt metodologiske valg. Prosjektdesignet hensikt, var å holde fokus gjennom hele forskningsprosjektet.



5.2 Presentasjon av metodetilnærming

Reliabilitet og validitet oppsummeres som pålitelighet og gyldighet, og er to viktige kvalitetskriterier å ta hensyn til ved valg av metode (Grønmo, 2004). Denne forskningsprosessen har hatt som mål å være fri for unøyaktigheter, så et grundig teoretisk dypdykk ble derfor utgangspunktet for å kunne fylle krav både til reliabilitet og validitet som en start på forskningen.

På bakgrunn av problemstilling, ble det naturlig med kvantitativ tilnærming som utgangspunkt for forskningsarbeidet. Ved denne tilnærmingen er det forskeren som definerer hvilke forhold som er av interesse ut fra problemstilling, og som i stor grad definerer hvilke svar som er mulige å innhente. Kvantitative data betyr at data som samles inn, blir omgjort til tall. I stedet for å få en persons kvalitative beskrivelser, «tvinger» man de til å besvare spørsmål gjennom at de plasserer seg på definerte skalaer. I motsetning til kvalitativ tilnærming, er kvantitativ tilnærming kjennetegnet ved selektivitet og har større avstand til datakilden (Holme & Solvang, 2004).

Kvalitativ tilnærming innebærer liten grad av formalisering. Denne metoden har primært et siktemål om å skape forståelse. Det viktigste er at man gjennom ulike former for innsamling av data skaper en dypere forståelse for den utfordringen man forsker på. Et kjennetegn ved denne metoden er nærhet til datakilden. Den enkleste definisjonen på kvalitative data, er at dette er data i form av ord, setninger og uttrykk.

Det er som før nevnt problemstillingen som avgjør valg av metode. Problemstilling i denne studien åpner ikke for noen fasit når det kommer til valg av metode, og vi valgte derfor å benytte en metodetrianglering med både kvantitativ og kvalitative tilnærming. Begrunnelsen for å velge en slik fremgangsmåte var at å få frem det "beste" fra to verdener, når reliabilitet og validitet fremsto som viktige kriterier. Bredde, forståelse og et dypere innblikk i informantenes verden var målet.

For å strukturere og systematisere hele prosessen, ble utgangspunktet Kvale og Brinkmanns syv stadier (Kvale & Brinkmann, 2009). Stadiene er presentert av Kvale og Brinkmann for en kvalitativ intervjuprosess og ikke rettet mot en kvantitativ tilnærming. Vi valgte likevel å bruke stadiene gjennom hele datainnsamlingen, men med egen tilpasning som utgangspunkt og rettesnor. Prosessen ville likevel bli en lineær utvikling, som besto av de syv fasene helt fra opprinnelige ideer til en endelig rapport, uavhengig av metodetilnærming.

Det idealiserte forløpet ble derfor til god hjelp for potensielle problemer og utfordringer underveis, og ble samtidig viktig for å bevare opprinnelig plan gjennom hele prosessen. De syv stadiene etter egen tilpasning endte opp som: *Tematisering, Planlegging, Innsamling, Transkribering, Analysering, Verifisering og Rapportering*. Det hele vil videre bli presentert som de syv stadiene av Kvale og Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2009), sammen med fremgangsmåter for datainnsamlingen:

Tematisering:

Innenfor tematisering og planleggingsstadiet ble prosjektet planlagt gjennom prosjektbeskrivelse. I [vedlegg 2](#) vises en del av prosjektbeskrivelsen som var en grov plan for forskningsarbeidet. Prosjektbeskrivelsen var også til hjelp for å påbegynne den teoretiske forståelsen og videre arbeid med innsamling av data. De sentrale spørsmålene omhandlet prosjektets forankring i hva, hvordan og hvorfor knyttet til innhenting av forkunnskap, metodekunnskap og klargjorde formålet.

Begrepet ”metode” betyr «veien til målet” og når forskeren skal finne eller vise andre veier til målet, må man vite hva målet inneholder (Kvale & Brinkmann, 2009).

Spørsmålene kan være uendelige, men en utfordring ble i henhold til Kvale og Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2009), å holde seg innenfor temaet både når spørreundersøkelse og intervjuguide skulle utformes. Dette var også et høyt fokus ved gjennomføring av intervjuene.

Planlegging

Prosjektbeskrivelsen viste også til en fremdriftsplan ([vedlegg 1](#)) over studiens prosess. Fremdriftsplanen ([vedlegg 1](#)) gav en ramme for innhold, og viste samtidig at man ikke kunne overstige tid, grunnet studiens tidsbegrensning og vår arbeidshverdag utenom studien. I planleggingsfasen måtte dette tas hensyn til og planlegges, sett i sammenheng med hvilken kunnskap som skulle innhentes.

Å forstå verden utenfra samtidig som man forsker i eget felt, berører ikke bare den teoretiske lesingen, men er et generelt trekk ved mennesket. Både den teoretiske lesingen og egen førforståelse kan forhindre at man ser nye, ikke tidligere erkjente aspekter ved fenomenet det forskes på (Kvale & Brinkmann, 2009).

Informantenes forskjellige syn virker bestemmende overfor hvordan de fortolker hendelser og hvordan de samhandler. Informantene forsøker å fortolke meninger ut fra sitt ståsted og dermed vil spesielt samhandling gjennom intervjuene være ulike, grunnet ulik oppfattelse og syn.

I denne studien ble det derfor til god hjelp å ta hensyn til alle syv stadiene for å få oversikt, samt planlegging av datainnsamling både for spørreundersøkelse og intervjuer.

Innsamling

Spørreundersøkelsen ([vedlegg 5](#)) tok også utgangspunkt i prosjektbeskrivelsen, samt tidligere studier vi hadde gjennomført (Larsen & Slokvik, 2014, 2015). Intervjuene tok videre utgangspunkt i intervjuguide ([vedlegg 6](#)), som var utviklet på bakgrunn av data fra

spørreundersøkelsen ([vedlegg 5](#)). Det ble viktig å ha et reflektert forhold til kunnskapen vi søkte, og det var spesielt viktig å ta hensyn til den mellommenneskelige relasjonen. Dette ble mest sentralt i gjennomføring av intervjuene. Intervjuguiden ([vedlegg 6](#)) ble ved behov fulgt opp med oppfølgingsspørsmål, for å styrke og styre intervjuets gang. Spørsmål som ble stilt, var i utgangspunktet nøkkelen til ny kunnskap, og gjennom spørsmålene gav det tilgang til informantenes erfaringer og kunnskaper som vi var på jakt etter (Kvale & Brinkmann, 2009).

Transkribering

I dette stadiet ble data omgjort ([vedlegg 8](#)). Kvantitative data ble kategorisert og kvalitative data ble omgjort til skriftlig tekst, og videre kategorisert. Ved å bruke lydopptaker for de kvalitative dataene, kunne informantens ordbruk, tonefall og pauser registreres for å få frem dynamikk i intervjusamtalen. Notat ved siden av oppsummerte intervjuet, atmosfæren og annen nødvendig informasjon.

Transkribering kan også sies å være en tolkning i forkant av den vesentlige tolkningen. Transkriberingen klargjør data for analyse og forandrer rådata til datamateriale ved å strukturere det slik at det blir lettere å få oversikt. Om transkripsjonene skulle fungert som grunnlag for sosiolingvistiske eller psykologiske analyser burde de ha vært utført nøye og i helt ordrett form (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 38)

Gjennom transkribering i denne studien ble informantenes tale *kun* gjort om til bokmål i skriftlig punktvis form. Dette for å anonymisere informantene slik at de ikke ble gjenkjent dialektisk, og struktureringen ble en begynnelse på analyse. Valget om å kun gjøre enkle omformuleringer punktvis ble gjort da studien *ikke* er en sosiolingvistisk eller psykologisk analyse (Kvale & Brinkmann, 2009).

Analysering

Med utgangspunkt i undersøkelsens emneområde, formål, og i samsvar med data fra både spørreundersøkelse og intervjuer, ble det benyttet en analysemetode som var egnet. Data ble analysert kategorisk med fokus på mening (Kvale & Brinkmann, 2009). Metoden vi fant mest hensiktsmessig, ble meningskoding for å presentere funn i spørreundersøkelse og intervjuer samlet. Problemstillingen belyser at det er fokus på en mening, og at det språklige ikke er sentralt å analysere. Datainnsamlingen fra informantene ble satt inn i et kodingsystem som gav god oversikt over materialet. Kodingen ble videre brukt i resultater og drøfting, da dette gav en tydelig oversikt over hele datainnsamlingen.

Verifisering

I dette stadiet ble funn undersøkt mot reliabilitet og validitet. Reliabilitet viser hvor pålitelig funnene er, og validitet viser om funnene samsvarer med det som skal undersøkes. En mastergrads studie har begrensninger i form av omfang og en gitt tidsramme. Dette kan svekke studiens reliabilitet og validitet. En måte å sikre reliabiliteten i denne studien var å opptre med like vilkår overfor informantene. Dette håper vi var med å øke studiens reliabilitet.

Rapportering

Målet var å komme frem til et lesbart produkt som inneholder funn og metodebruk, samt overholdelse av vitenskapelige kriterier og etiske hensyn. Rapporten skulle også gi et innblikk i forskernes livsverden. Når forståelse av generalisering og validering blir utvidet til å omfatte kommunikasjon med leseren, ble rapportskrivning en nøkkelposisjon i prosessen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Rapportering er studiens endelige produkt, ferdigstilt i tekst. Rapporten inneholder funn og metodebruk, og har som mål å formidle i en form som overholder vitenskapelige kriterier. De etiske sidene ble tatt hensyn til i hele prosessen, og i det ferdige lesbare produktet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Hele prosjektet kan i utgangspunktet betegnes som en kartleggingsstudie, fordi det ikke inngår tiltak for å påvirke situasjonen, men mer en avklaring av dagens situasjon med utgangspunkt i førende problemstilling for rapporten.

5.3 Kvantitativ undersøkelse

I kvantitativ forskning ønsker man å måle et fenomen. Kvantitativ forskning foregår ofte i kontrollerte omgivelser og resultatene skal være så objektive og upåvirket av de ytre omstendighetene som mulig. Denne type forskning fokuserer mer på atferd og er opptatt av å kunne predikere og ikke bare beskrive (Langdridge & Tvedt, 2006).

Som nevnt i foregående kapittel, startet forskningsarbeidet ved å utarbeide en kvantitativ spørreundersøkelse for innsamling av data. Fordelen med kvantitativ tilnærming, gav mulighet til å samle data fra både skole og bedrifter i større monn, som i fortsettelsen skulle behandles med statistiske verktøy. Spørreundersøkelsen ([vedlegg 5](#)) ble utviklet ved bruk av

programvaren ⁷Limesurvey. Dette skulle gi mulighet for å arbeide med innsamlet data på en kvalitetssikret og effektiv måte i etterkant. Arbeidet startet med utforming av spørsmål og spørsmålsgrupper opp mot problemstilling og forskningsspørsmål. Dette var en tidkrevende prosess for å komme frem til en helhetlig undersøkelse, gjennomarbeidet på detaljnivå, med hensikt å kunne gi så konkrete data som mulig.

Det ble sendt digital søknad til ⁸NSD. I søknaden ble prosjektets mål presentert, sammen med innhold og gjennomføringsplan. Kilder for datainnsamling var spørreundersøkelse i kombinasjon med mal for intervjuguide med utgangspunkt i data som ville komme frem i spørreundersøkelsen. I skriftlig svar fra NSD fikk prosjektet prosjektnummer 46490 hvor retningslinjer om gjennomføring av undersøkelsen anbefalt av NSD ble fulgt opp. Se [vedlegg 7](#). Design av undersøkelse og utvalg ble også gjort rede for i denne søknaden. Retningslinjer om informasjon, samtykke, anonymitet, behandling og lagring av datamaterialet ble også fulgt opp. Dette blir videre belyst i kapitlet etiske betraktninger.

Flere "pre" undersøkelser ble deretter gjennomført med oss selv og medstudenter som informanter. Endringer og tilpasninger ble gjort både for å påse at den tekniske delen av undersøkelsen fungerte, og for å påse at undersøkelsen hadde gode nok spørsmål som ville gi relevante data.

5.3.1 Utvalg av informanter

Utvalg av informanter ble gjort ved videregående skoler med programfaglærere fra utdanningsprogrammene Vg1 DH, Vg2 frisørfag, og Vg1 RM, samt Vg2 kokk- og servitørfag. Det ble videre sendt forespørsel til et bredt utvalg av faglig ledere i godkjente lærebedrifter innen både frisør- og kokkfag. Utvalget kom i sin helhet fra Østlandsområdet.

Utgangspunktet for undersøkelsen var som før nevnt, å undersøke hvordan programfaglærere innen de to programområdene DH med frisørfag og RM med kokk- og servitørfag, samt faglige ledere i bedrifter innen frisør- og kokkfag, så ulike utfordringer knyttet til basiskunnskaper i

⁷ Limesurvey er en programvare for å designe, gjennomføre og følge opp surveys, undersøkelser, kartlegginger og datafangst m.m.

⁸ Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjenestes hovedoppgave er å forhåndsvurdere forskningsprosjekter i henhold til personopplysnings- og helseregisterloven, og følger opp endringer. Videre veiledes institusjoner, forskere og studenter i personvernsspørsmål med fokus på å ivareta forskningens behov innenfor regelverkets rammer.

utdanningen innen de to yrkesfagene. Var det likhet- eller ulikhet? Ville det vises forskjell ved utdanning av faget i skole og ute i bedrift?

Som en del av den kvantitative tilnærmingen i undersøkelsen ble det også gitt mulighet for en kvalitativ tilnærming, ved at respondentene besvarte styrte svaralternativer, men i tillegg også kunne gi utfyllende kommentarer gjennom undersøkelsen ([vedlegg 5](#)). Dette for å ikke miste verdifulle data dersom respondenten hadde behov for å besvare mer utfyllende enn svaralternativene gav mulighet for i undersøkelsen. Vi vil videre gå over til detaljer knyttet til valgte spørsmål i undersøkelsen.

5.3.2 Begrunnelser for valg av spørsmål

Vi begrunner valg av spørsmål i lys av spørreundersøkelsens 4 hovedkategorier:

1. Yrkesfaglig bakgrunn

Som innledning i undersøkelsen ([vedlegg 3](#)) var det nødvendig med kartlegging av informanter; Faglig bakgrunn, utdanning, dagens arbeid. Jobbet de i skole på Vg1, Vg2, både Vg1 og Vg2, eller jobbet de i bedrift innen frisør- eller kokkfag? Oppretting av spørsmålsgrupper var ment som et utgangspunkt for å kunne hente data knyttet til den yrkesfaglige bakgrunnen, samt nåværende arbeid, og for å se om dette gav utslag videre på hvordan de ville svare.

2. Yrkeskompetanse

I denne spørsmålsgruppen var målet å få frem data som beskrev om informantene mente utvalgte teknikker og kunnskaper for kompetanse var *ikke nødvendig, nødvendig, svært nødvendig eller helt essensiell* basiskompetanse i frisør- eller kokkfag. Informantene fikk spørsmål ut i fra om de tidligere i undersøkelsen hadde valgt faglig tilknytning til frisør- eller kokkfag, - DH eller RM i skole. De ulike basiskompetansene var konkretisert av oss som forskere ut i fra gjeldene Læreplan for Vg3 i de to aktuelle yrkesfagene. Målet var å få frem enten likheter knyttet til basiskompetanse mellom faglærere og faglige ledere i bedrift, eller at aktørene hadde ulik oppfattelse om behovet for ulik basiskompetanse. Til sammen var det konkretisert 18 ulike basiskompetanser for frisørfag og 28 basiskompetanser for kokkfag.

Som en avslutning og presisering på denne spørsmålsgruppen, skulle de besvare om alle basiskompetansene i sin helhet *ikke var nødvendig, nødvendig, svært nødvendig eller helt*

essensiell. Dette for å kunne se på resultatet opp mot de enkelte basiskompetansene de på forhånd hadde besvart etter de samme kriteriene. Respondentene ble også spurt om de mente det var enighet mellom skole og bedrifter om deres syn på basiskompetanse. Tilslutt fikk respondentene også mulighet til å tillegge sine "egne" basiskunnskaper om de opplevde mangler i undersøkelsen. Tanken bak dette var å få frem data som sa noe mer om hva faglærere og faglig ledere *egentlig* mente bør være basiskompetanse innen sitt fagområde.

3. Samarbeid skole og lærebedrift

I spørsmålsgruppen om samarbeid mellom skole og bedrift, har det gjennom tidligere forskning (Larsen & Slokvik, 2014, 2015) kommet frem at samarbeid mellom skole og bedrift er avgjørende for å bedre og kvalitetssikre utdanningen av nye fagarbeidere. NIFUs sluttrapport om kvalitet og relevans i fag- og yrkesopplæringen, bekrefter også verdien av samarbeid mellom skole- og lærebedrifter (Høst et al., 2015).

Det var derfor viktig å belyse hvordan informantene opplevde samarbeidet mellom skole og lærebedrift. Opplevde de et godt eller dårlig samarbeid, hva fungerte i samarbeidet, eller hva skal til for å bedre samarbeidet? Hva skyldes dette, og ikke minst, hvilke rutiner finnes i samarbeidet mellom skole og bedrift?

4. Fremtidens fag- og yrkesopplæring

Mot slutten av undersøkelsen ønsket vi at respondentene skulle heve blikket og se på norsk fag- og yrkesopplæring i et større perspektiv enn kun egen bedrift eller sin egen skole og klasserom. Hadde respondentene meninger og konkrete forslag om endringer eller forbedringer for å gjøre fag- og yrkesopplæringen både mer attraktiv og mer relevant for fremtidens svenner og fagarbeidere?

5.4 Kvalitativ undersøkelse

I dette kapitlet presenteres den kvalitative datainnsamlingen. Ved å ta utgangspunkt i at samtalen er det viktigste redskapet man har i arbeidet, og generelt i kommunikasjon med andre mennesker, handler samtalen om raskest mulig å forstå situasjonen, og hvordan man selv må snakke for å bli forstått. Man må ta vare på det som blir sagt og sikre seg mot misforståelser.

Når man tar dette inn i den profesjonelle samtalen er det helt avgjørende å forstå hva det som sies faktisk betyr for det mennesket man snakker med. Alle disse utfordringene er til stede i alle slike samtaler, enten du er kokk, frisør, rådgiver, elev, lærling eller pedagog.

Fra den profesjonelle samtalen er ikke veien lang til forskningsintervjuet, men det tillegges en viktig dimensjon ifølge Kvale og Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjueren og den som blir intervjuet er sammen om å produsere kunnskap, hvor de legger til at det å intervjuer er kunnskap som kun læres i praksis. Det blir altså i denne relasjonen det produseres intervjukunnskap i vår undersøkelse.

Formålet med bruk av kvalitative forskningsintervjuer, er å få tak i intervjupersonens egen beskrivelse av den livssituasjonen informanten befinner seg i. Dalland (Dalland, 2014) beskriver forskningsintervjuet som et instrument, der spørsmålene er bakgrunnen for de svar man får, evnen man har til å oppfatte de, ta vare på de, forstå de, - og ikke minst tolke de. Dette var grunnlaget for de profesjonelle samtalene som ble lagt til grunn når vi valgte å supplere med kvalitativ tilnærming og forskningsintervjuer.

Den kvalitative forskningen er empirisk, og baserer seg på datainnsamling fra et relativt lite antall informanter. I denne type forskning er man opptatt av egenskaper ved fenomen, og ikke mengden. Kvalitativ forskning fokuserer på tyding istedenfor atferd. Fokuset er rettet mot opplevelsen, så det handler om å avdekke prosesser fremfor å forutse hendelsene. Kvalitativ forskning er tilnærmet alltid naturalistisk, fordi man studerer mennesket i naturlige omgivelser. (Langdridge & Tvedt, 2006).

5.4.1 Intervjuprosessen

Vi starer ikke med "*blanke ark*" når vi går løs på en oppgave. På forhånd har vi tanker om det vi har valgt å forske på, og kanskje også om hva vi tror vi vil finne ut. Er vi bevisst på den førforståelsen vi har med oss, er det lettere å skille den nye forståelsen vi etter hvert vil få. Når vi stiller spørsmål om hvordan noe er i virkeligheten, er det et empirisk spørsmål. Empiri betyr altså kunnskap som er bygd på erfaring (Dalland, 2014).

Gjennom intervju innebærer det å bruke seg selv. All informasjon passerer gjennom den personen som utfører undersøkelsen. Dalland (Dalland, 2014) presiserer at det er gjennom temperament alt man har sett eller hørt blir valgt som data. Det skjer alltid et utvalg og valgene

påvirkes av forskerens personlighet, førforståelse, forhistorie, kunnskap, og holdninger, og er også avgjørende for hvordan man i neste omgang tolker og bearbeider data. Det er altså ikke uvesentlig hvem vi som forskere er. I vårt tilfelle, sitter vi selv inne på bred fagkunnskap, førforståelse og holdninger både fra bedrift- og skolesiden.

En av fordelene med et dybdeintervju hvor man er ansikt til ansikt med respondenten, er den nonverbale informasjon den gir. Dette gjør det lettere å se om informanten føler seg uvel, misforstår, misoppfatter eller snakker usant. Oppstår noe av dette, kan det fleksibelt gjøres nødvendige korrigeringer ved å skape et fortrolig klima som gjør det mulig å føre en videre åpen og god dialog. I det åpne dybdeintervjuet er tilgangen til relevant informasjon det sentrale.

Intervjuprosessen inneholder flere momenter som må gjøres for å få et grunnlag til å presentere drøfting og resultater. Nedenfor kommer en redegjørelse for momenter gjennom intervjuprosessen. Med bakgrunn i problemstilling, ble det brukt åpent dybdeintervju med åpne spørsmål som utdyper respondentenes erfaringer, forventninger, meninger, og kunnskap. Intervjuguide som ble brukt vises i [vedlegg 6](#).

5.4.2 Begrunnelser for valg av spørsmål

I spørreundersøkelsen ble det innhentet data for å belyse problemstilling for prosjektet. Etter nøye kategorisering, samt å se teori og data i sammenheng, var vi i stand til å se det reelle behovet for ytterligere data ved bruk av kvalitativ tilnærming. Vi utformet intervjuguide med spørsmål på bakgrunn av funn, og ønsket å gjennomføre så presise intervju som mulig. Målet var at intervjuene skulle gi oss nye, virkelighetsnære og relevante data som vi håpet ville supplere og bekrefte data fra spørreundersøkelsen på en valid måte.

Intervjuguiden ([vedlegg 6](#)) ble bygd opp under samme hovedkategorier som spørreundersøkelsen; yrkesfaglig bakgrunn, yrkeskompetanse, samarbeid skole og bedrift og fremtidens fag- og yrkesopplæring. I tillegg til hovedkategoriene la vi til en innledningskategori for å gi informantene en komfortabel start på intervjusamtalen. Målet var at vi som intervjuere skulle møte informantene med en ydmyk og respektfull holdning, og gi de oversikt over formålet med studien.

Intervjuguiden var en skisse fokusert på åpne spørsmål hvor utgangspunktet var Kvale & Brinkmanns (Kvale & Brinkmann, 2009) beskrivelse av en god intervjuguide. Den skal bidra

tematisk for å produsere kunnskap og dynamikk, for å skape gode intervjuinteraksjoner (Kvale & Brinkmann, 2009). Spørsmålene ble utformet slik at informanten skulle få følelsen av å være en ressurs innenfor området. Når intervjuguiden ble basert på ulike områder, kalles den halvstrukturert. Temaene blir belyst, men er ikke avhengig av en bestemt rekkefølge i intervjuet. I tillegg til de åpne spørsmålene, ble det også laget forslag til oppfølgingsspørsmål, - for å ha mulighet til å innhente nærmere informasjon der det ble behov.

5.4.3 Rammeverk for intervjuet

Kvale & Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2009) foreslår retningslinjer i forkant av intervjusamtalen, ([vedlegg 5](#)) slik at informantene blir oppmuntret til å sette ord på sine synspunkter og erfaringer. Det er viktig at informantene får informasjon om sin rolle i studien, intervjuets formål, bruk av lydopptaker, og at det gis mulighet for eventuelle spørsmål. Denne innledningen kalles en briefing.

De første minuttene vil være avgjørende i intervjuet, der kontakten oppnås gjennom aktiv lytting, interesse, forståelse og respekt for begge parter. Etter at intervjuet er ferdig, gjennomføres debriefing. Dette innebærer kanskje en lettelse for informanten, siden man er ferdig med intervjusituasjonen. Ofte kan det oppstå samtale omkring det intervjuet innebar og kanskje er informantene interesserte i mer angående studien (Kvale & Brinkmann, 2009).

5.4.4 Utvalg av informanter

Utvalget av informanter ble valgt på bakgrunn av funn fra spørreundersøkelsen, som viste et uklart bilde. Funn viste større deltagelse blant kokker enn frisører, noe som gav grunnlag for å intervju flere fra frisørfag enn fra kokkfag. Dette for å belyse problemstillingen bedre, samt øke validitet inn i forskningen fra begge yrkesfagene.

Vi ønsket i tillegg til faglærere og faglige ledere, også utvalgte fag- og svenneprøvenemder for å innhente data knyttet til personer som også bedømmer sluttkompetanse i utdanningsløpet. En dimensjon som ble synlig og mangelfull gjennom spørreundersøkelsen, og derfor naturlig å ta med i denne delen av datainnsamlingen. En systematisk oversikt over informantenes deltagelse finnes i [vedlegg 9](#).

5.4.5 Pilotintervju

All data er i utgangspunktet relevant, men må innsamles slik at de blir pålitelige. Det betyr i praksis at de ulike delene i innsamlingen må være så godt som frie for unøyaktigheter. I et intervju ligger det selvsagt mange mulige feilkilder i selve kommunikasjonsprosessen som vi har nevnt tidligere. Er spørsmålet riktig oppfattet? Har intervjueren forstått svaret riktig? Det vil alltid være utfordrende å få med alt, og det kan også oppstå lydproblemer ved opptak. Kort sagt dersom informanten misforstår spørsmålet, intervjueren noterer svaret unøyaktig og meningsinnholdet endres ved renskrivning, fører det til redusert pålitelighet.

Det var derfor viktig å gjennomføre et pilotintervju, for å pre teste spørsmål og intervjuguide, og ikke minst, teste oss selv i intervjurollen. Å luke bort uforutsette utfordringer var viktig. Forhåpentligvis ville dette gi svar på om spørsmålene fungerte for å innhente relevant informasjon mot problemstillingen og forskningsspørsmålene (Grønmo, 2004).

Et videre arbeid var analyse av data, gjennom kritisk å vurdere om spørsmål, intervjuguide og selve gjennomføringen hadde behov for justering. Å kvalitetssikre at spørsmål var forståelig og konkrete, samt kunne gi valide data opp mot problemstillingen, var viktige mål. Vi hadde også mål om å fokusere på tidsaspektet for gjennomføring av pilotintervjuet, for å kunne planlegge de forestående intervjuene mer nøyaktig.

5.4.6 Fokusgruppeintervju

Det var i utgangspunktet laget plan for utvalg av informanter til individuelle intervju, men likevel oppstod det en mulighet for et fokusgruppeintervju spontant. Gruppen besto av syv fagpersoner fra lærebedrifter innen frisørfag. ([se vedlegg 9](#))

I et fokusgruppeintervju skal fokuset være temaet, med bruk av en uformell intervjuing. Det vil si at man varierer mellom mer eller mindre styrte spørsmål, slik at deltakerne til dels får fritt spillerom. Man stiller nødvendige oppfølgingsspørsmål slik at samtalen blir relevant for problemstillingen. Det viktige med et fokusgruppeintervju, er å få frem mangfoldet av synspunkter og erfaringer informantene imellom (Grønmo, 2004).

Fokusgruppeintervjuet startet med å avklare egen deltakende rolle som forsker. Dette for å presisere at forsknings- og utviklingsarbeid er et demokratisk samarbeid, men at vi som forskere leder prosessen. Det viktigste med et fokusgruppeintervju, er å få frem forskjellige synspunkter som er i fokus for gruppen, ved å intervjuer på en ikke-styrende måte.

Et fokusgruppeintervju består gjerne av seks til ti personer (Kvale & Brinkmann, 2009). Den som intervjuer kalles gruppemoderator og har som oppgave å skape en velvillig og åpen atmosfære. Gruppen har altså ikke som mål å komme til enighet, men å få frem forskjellige synspunkt på saken (Grønmo, 2004). Gjennom hverandres assosiasjoner kan glemte erfaringer lettere frigjøres og deltakerne kan supplere hverandres fremstillinger. Det kan gi en bredere informasjonsdeling og datagrunnlaget kan bli større.

Når fokusgruppeintervju ble en mulighet, kunne informantene få rom til å reflektere over egen praksis. Det vil si at fokusgruppeintervjuet kunne bidra til at hver enkelt fikk mulighet til å drøfte tanker og holdninger til arbeidet, og gjennom dette få lettet sine frustrasjoner og sammen å finne svar og løsninger i felleskap. Etienne Wenger (2004) er opptatt av praksisfellesskapets betydning for læring og utvikling av ny kunnskap.

En gruppe som får rom til å snakke sammen kan i felleskap løfte opp ulike oppfattelser som har verdi både for individet, felleskapet og organisasjonen (Wenger, 2004). Det kan for den enkelte, bety å få mulighet til å reflektere over egen rolle, dele erfaringer, engasjere seg, lette frustrasjoner og bidra til en felles praksis. For felleskapet kan det bety at læring kan dreie seg om å utvikle en felles praksis og samholdet kan vokse seg sterkere.

Denne bevisstheten og synliggjøringen av egen og andres kunnskap kan også betegnes som et forsøk på å bringe frem "taus kunnskap". Erfarings basert kunnskap som hver enkelt deltaker bringer med inn i fokusgruppeintervjuet, kan bli mer synlig ved et fokusgruppeintervju.

Utfordringene med et fokusgruppeintervju kan være gruppedynamikken (Grønmo, 2004). Det er viktig at kommunikasjonen i gruppen ikke trues av enkeltmedlemmer som dominerer eller som er tilbakeholdende. Et godt fokusgruppeintervju, foregår med åpne diskusjoner og med aktive medlemmer i en passende gruppestørrelse.

5.5 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet, validitet og generalisering er begreper som kan knyttes til å studere forskningens kvalitet. Ringdal (Ringdal, 2007) hevder at begrepene i statistisk forstand er uaktuelle for kvalitativ forskning, men de er likevel nyttige fordi de er innarbeidet og er generelle begrep til å vurdere kvaliteten på innsamlede data. Ved bruk av kvalitativ tilnærming er den metodiske

refleksjonen et viktig grunnlag innen reliabilitet, og begrunnelser for tolkninger som er gjort i studien er grunnlaget for validitet (Thagaard, 2010).

Reliabilitet sier noe om datamaterialets pålitelighet, og kan defineres som graden av samsvar mellom samme utfordringer undersøkt i andre studier med ulik datainnsamling (Grønmo, 2004). Kan en stole på resultatene? Om datainnsamlingen er pålitelig, så anses reliabiliteten som høy. Med dette menes å få frem samme data, om det utføres tilsvarende undersøkelse ved flere anledninger eller av andre forskere. Datamaterialet vil altså ikke påvirkes av fremgangsmåten for innhenting av data (Grønmo, 2004).

Dette kan være vanskelig å teste, da innsamlingsmetodene til dels kan være komplekse eller for fleksible til at datainnsamling kan gjøres på nytt. Eller fordi samfunnsmessige utfordringer er i stadig endring. Utfordringen er størst når det gjelder innsamling av kvalitativ data slik det ble gjort i denne studien, da det en produsere kommer frem gjennom kommunikasjon (Grønmo, 2004).

Validitet sier noe om datamateriales gyldighet til problemstillingen som skal belyses. Om datainnsamlingen gir resultater som er relevant for problemstilling, anses validiteten som høy. Den sier altså hvor godt datamaterialet svarer til forskerens hensikt med datainnsamlingen. Validitet viser om undersøkelsen egnet seg til innsamling av relevante data for problemstilling, og treffer undersøkelsen dårlig opp mot problemstilling, anses validiteten som lav og man undersøker noe annet enn hva problemstillingen spør etter (Grønmo, 2004).

Man sier at reliabilitet og validitet utfyller hverandre. De refererer til forskjellige alternativer for god datakvalitet, men kriterier kan overlappe hverandre, fordi høy reliabilitet forutsettes for høy validitet. Er ikke materialet pålitelig, er det heller ikke gyldig og relevant for problemstilling.

Samtidig er reliabilitet ikke avhengig av validitet, høy reliabilitet kan ikke garantere høy validitet. Det vil si at datamaterialet kan være pålitelig, men helt irrelevant for problemstillingen (Grønmo, 2004).

I denne studiens datainnsamling var det den enkelte informants meninger som var interessant. For studien betød det at undersøkelsene måtte gi svar på problemstilling gjennom validitet, gyldighet og relevans. Samtidig som dataene var til å stole på – reliabilitet og pålitelighet.

Kvalitative forskningsintervju ble som nevnt tidligere brukt mer som et instrument for datainnsamlingen, når vi som forskere hadde behov for å forstå sider ved informantens dagligliv fra sitt eget perspektiv i større grad enn hva kun de kvantitative dataene gav oss.

Det kvalitative forskningsintervjuet gav oss et mer bevisst perspektiv fordi vi innhentet beskrivelser av informantens tolkninger og meninger i mye større grad. Intervjuene hadde som mål å innhente kvalitativ kunnskap uttrykt med vanlig språk. I motsetning til vår kvantitative tilnærming med spørreundersøkelse, hvor vi til dels kunne styre intervjupersonens svar i større grad.

"Dersom det er åpenbart at de innsamlede data er treffende og i samsvar med studiens intensjoner vurderes validiteten som tilfredsstillende" (Grønmo, 2004).

Ringdal (Ringdal, 2007) hevder at det viktigste for gyldighet i kvalitative forskningsarbeid sikres gjennom synliggjøring og forståelse av forskningsprosessen. Det betyr at gyldighet også handler om i hvilken grad man kan formidle og dokumentere at man i fellesskap har kommet frem til et tilfredsstillende produkt, som alle deltakere kan kjenne seg igjen i.

Dette forutsetter en klar og tydelig systematisk fremstilling av prosessen fra start til slutt, slik at det kan være lett å følge for leserne. Kvale og Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2009) peker på at gyldighet også dreier seg om at metodene som er valgt faktisk undersøker det man skal undersøke. Det vil si at man må ha et kritisk blikk på bruk av den enkelte metode som benyttes og vise varsomhet i fortolkningen av dataene som kommer frem (Kvale & Brinkmann, 2009).

5.6 Ethiske betraktninger

De etiske betraktningene rundt arbeidet, begynte under planlegging av undersøkelse ved utarbeidelse av søknad til NSD som før nevnt i rapporten. Som forskere var det viktig å sette oss inn i verdispørsmål og etiske dilemmaer som kunne oppstå, og hele prosessen til Kvale og Brinkmanns etiske problemstillinger ble fulgt gjennom de syv forskningsstadiene (Kvale & Brinkmann, 2009). Godkjenningbrev fra NSD ligger som [vedlegg 7](#).

Tematisering og planlegging: Informantene ble informert om undersøkelsens overordnede mål gjennom informert samtykke ([vedlegg 3,4](#)). Alle informantene sa seg villig til å delta, og ble kjent med mulighet for å kunne trekke seg ut av prosjektet når som helst. Det ble også gjort klarhet rundt bruk av lydopptak i den kvalitative undersøkelsen, og at informasjon som kom

frem, ville bli bearbejdet og brukt i det skriftlige arbeidet som ble publisert både på papir og på nett. Informantene ble også klar over konfidensialiteten i prosjektet.

Det vil si at ingen personer ble navngitt, og at skole eller bedriftsnavn heller ikke ble nevnt i rapporten. Dette ble gjort for å skjule deltakernes identitet, og for at konfidensialiteten i størst grad skulle bevarer. Benevnelsen ble kun yrke og stilling ettersom det kunne ha betydning for innholdet, mens andre kjennetegn ble endret eller utelatt. Ivaretagelse av informantene skulle oppleves på en slik måte at konsekvensene for å delta ikke fikk et negativt fortegn (Kvale & Brinkmann, 2009).

Likevel var det viktig å være varsom og særlig ivareta anonymitetsprinsippet ettersom forskningen omhandler å gjenspeile virkelighet og fortelle på vegne av andre, gjennom vårt språk og skriftlige fremstilling av materialet. Kvale og Brinkmann (2012, p. 276) sier at det er viktig at resultatene som formidles i rapporten er i en vitenskapelig form og er etisk holdbare. De nevner fire forhold som er særlig viktige; informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser for deltakerne og forskerens rolle.

Innsamling: Da vi hadde lagt opp til åpne spørsmål med mulighet for utfyllende svar i spørreundersøkelsen, gav dette andre etiske problemstillinger i forhold til konfidensialitet enn en mer standardisert spørreundersøkelse, hvor fortroligheten er sikret ved gjennomsnittsberegninger. Ved intervju, kan intimiteten som oppstår, gjøre at deltagerne gir opplysninger de senere kan angre på at de har gitt. Dette stiller derfor høye krav til forskningsintervjuerens evne til å balansere intervjuet, slik at det ikke får en terapeutisk retning, men at man samtidig ikke virker kald og reservert (Kvale & Brinkmann, 2009). Det ble fokusert på en grunnleggende respekt for informantene i forhold til integritet, frihet og medbestemmelse. Informantene skulle ikke utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger ved å delta i forskningsprosjektet (Thagaard, 2010). Personlige opplysninger var ikke relevante for formålene med studien. Alle informantene fikk de samme spørsmålene knyttet til sitt fagområde og spørsmålene var rettet mot deres kunnskap og erfaringer i forhold til arbeidsutførelse innen fagfeltet.

Transkribering og analysering: Når vi gjorde om det innsamlede materialet til tekst, var det viktig å tenke på mulige etiske krenkelser ved å sende ordrette transkripsjoner av intervjuene til intervjupersonene. Vi valgte derfor å gi informantene mulighet til å godkjenne det omformulerte materialet, eller direkte sitater vi ønsket godkjenning for mulig videre

offentliggjøring gjennom rapporten vår. Ved å kontekstualisere beskrivelsene intervjupersonene gir, viser vi som forskere at vi forstår konteksten handlingen utspiller seg innenfor. Dette kan vi beskrive som å gjøre hendelser «tykkere», og er ifølge Kvale og Brinkmann forbundet med etisk dyktighet og kjennskap til fagets gode praksis (Kvale & Brinkmann, 2009).

Verifisering og rapportering: Vår forskerrolle, samt vår førforståelse har vært avgjørende for kvalitet på den vitenskapelige kunnskapen, og legger derfor strenge krav til de etiske og moralske beslutningene som tas gjennom undersøkelsen. Vi som forskere har i intervjuene vært det viktigste redskapet for innhenting av kunnskap.

Det er derfor viktig at vi har benyttet etiske retningslinjer gjennom valg vi har tatt, sett opp mot den vitenskapelige kvaliteten på det vi her legger frem. Ifølge Kvale og Brinkmann, bør det tilstrebes gjennomsiktighet med hensyn til prosedyrene som danner grunnlag for konklusjonene, samtidig som dette stiller store krav til at de etiske retningslinjene faktisk blir fulgt (Kvale & Brinkmann, 2009).

Prinsippet om konfidensialitet innebærer at informanter har krav på all informasjon de gir og at dette blir behandlet konfidensielt. Forskningsmaterialet skal behandles på en slik måte at informantens identitet forblir anonym. Det skal vise respekt for informantens privatliv og de har krav på å kontrollere sensitiv informasjon om seg selv før det gjøres tilgjengelig for andre, dersom dette er ønskelig. Personidentifiserbare opplysninger om informantene skal oppbevares forsvarlig i en tidsbegrenset periode, og slettes når studien er ferdig (Thagaard, 2010). Konfidensialitet i denne studien innebærer at en ikke skal avsløre informantens identitet. Dette gjøres gjennom å anonymisere den enkelte informants informasjon i transkribering og videre inn i resultat og drøfting. Lyddopptak vil slettes når studien er ferdig, for å beskytte personopplysninger.

5.7 Metodekritikk

Spørsmål eller problemer angripes med ulike metoder. Med utgangspunkt i reliabilitet og validitet ble det som tidligere beskrevet, vist til behovet for både kvantitativ og kvalitativ tilnærming som metode for å ta fatt på datainnsamlingen. Vi vil nå se på styrker og svakheter knyttet til dette.

Det blir ofte stilt spørsmål om hvorvidt kvantitative og kvalitative metoder er en gyldig vei til valid kunnskap hver for seg, og om innhentet kunnskap da holder vitenskapelige mål, hvor særlig kvalitativ tilnærming har blitt dratt frem som lite valid kunnskap. Tiden og kunnskapen utvikler seg, og både kvalitative og kvantitative metoder blir mer og mer likestilt og sett på som like vitenskapelige.

De egner seg til å vise forskjellige vinklinger av virkeligheten, hvor de også supplerer hverandre for å belyse to sider i forskningen, samtidig som de styrker validiteten.

Det er problemstilling, og det man ønsker å undersøke, som er avgjørende for hvilken metode eller bruk av flere metoder det er mest hensiktsmessig å benytte. Synet på vitenskapelighet blir i mindre grad knyttet sammen med noen bestemt forskningsmetode. Måten man forvalter innhenting og håndtering av kunnskapen på, bestemmer hvorvidt den holder vitenskapelig mål (Kruuse, 2001).

Å svare på en spørreundersøkelse er stort sett velkjent for de fleste, og egner seg godt til statistisk bearbeiding og opprettelse av databaser i etterkant. Forhåndsdefinerte spørsmål mangler fleksibilitet, og kan være med på å begrense informantens mulighet til å uttrykke seg godt nok. Selv om vår undersøkelse gav mulighet til å utfylle i kommentarfelt underveis, gav det ingen garanti for at informantene fikk beskrevet det de ville si.

Vår gjennomføring av metoden viste svakhet ved at enkelte spørsmål ikke ble besvart. Vår kunnskap om å benytte digital programvare i å utforme spørreundersøkelse, viste seg å være mangelfull, da dette resulterte i varierte antall svar på ulike spørsmål, - noe som videre gav utfordring ved tolkning av dataene. Dette viser at større kjennskap til programvare er nødvendig ved utarbeiding av spørreundersøkelser. Vi var samtidig fornøyd med at informantene navigerte seg godt videre gjennom undersøkelsen, og fordelte seg i svarene mellom de valg de fikk, - noe som var helt etter vår plan.

Grønmo fremhever at forskerrollen i kvantitative undersøkelser baserer seg på avstand til kildene som anvendes (Grønmo, 2004). Vi så det derfor nødvendig å ta utgangspunkt i de kvantitative dataene, for å utvikle en intervjuguide. For å kvalitetssikre data vi hadde innhentet, ønsket vi å komme tettere på kildene med et kvalitativt blikk, ved å få frem den nære stemmen vi ikke fikk frem gjennom den kvantitative spørreundersøkelsen (Grønmo, 2004).

Ved gjennomføring av kvalitative intervjuer hadde vi trolig en svakhet knyttet til lite erfaring i å intervjuer, samtidig som egen praktisk kunnskap om feltet vi undersøkte kan ha vært

avgjørende for hvilke data vi klarte å få fra respondentene. Vi var samtidig fornøyd med at respondentene forsto spørsmålene og engasjerte seg i temaene underveis i intervjuene.

Fortolkning er et sentralt element i kvalitativ forskning, da det er gjensidige påvirkningsforhold mellom tendenser i datamaterialet og det teoretiske utgangspunktet man har. Tolkning og analyse kan ikke skilles fra hverandre, fordi arbeidet med å få oversikt også innebærer å tenke over betydningen, og utvikle perspektiver på hvordan dataene forstås (Thagaard, 2010).

Å forske i eget felt kan både ha positive og negative sider. Man kan ha større forutsetning for innsikt og viten gjennom nærhet til feltet, og gjennom kjennskap til informanter. Det kan gi en mer nyansert kunnskapsutvikling, men samtidig kan det også være en fare for «blindhet».

Med blindhet menes at man kan la seg farge av forutinntatthet som bygger på tidligere erfaringer og holdninger i feltet, samtidig som innsikt i informantenes daglige virke kan påvirke hva vi «ser». Dette kan spille en feilaktig rolle i databehandlingsarbeidet og påvirke kvalitet på resultatet og den vitenskapelige prosessen. Det er derfor viktig å være bevisst på egen integritet, og belyse egen rolle i forskningsarbeidet.

I første del av rapporten tilnærmer vi vår nærhet til feltet på en slik måte at leseren kan få en forståelse av bakgrunn og valg av tema. Man viser leseren hvilke «briller» man har på inn i arbeidet, og det er også viktig å kunne skille mellom forståelsen før prosjektet og den nyervervede forståelsen etter gjennomføringen.

Det er også viktig å være klar over at humør, dagsform, engasjementet og annet kan påvirke både datainnsamling, bearbeidelse, utvalg, tolkning og fremstilling av data. Dette vil påvirke resultatet og kunnskapsutviklingen. Det er derfor vesentlig å vise hvem forskeren er (Grønmo, 2004). Med dette kritiske blikket på egen metodebruk bringer det oss videre over til analyse og drøfting av funn i neste kapittel.

6.0 Analyse og drøfting av funn

I dette kapitlet presenteres, diskuteres og drøftes kategoriserte, analyserte og tolkede funn som et samlet resultat fra både kvantitative og kvalitative data. Analyse, diskusjon og drøfting er knyttet til prosjektets hypotese og problemstilling, samt de teoretiske og metodiske utgangspunktene som tidligere er presentert. Avslutningsvis i kapitlet vil utarbeidelse av Y-TID modellen forklares og presenteres som en visualisering av svar på problemstilling.

I følge Thagaard (Thagaard, 2010) kjennetegnes studier med kvalitativ tilnærming av en fleksibel art som betyr at opplegget kan endres underveis og dermed tilpasses utfordringer og erfaringer som kan forekomme. Noe som er karakteristisk i kvalitativ forskning er de ulike aspektene i prosessen som overlapper hverandre. Spesielt tolkning og analyse kan betraktes som en gjennomgående aktivitet, grunnet at forskeren kan reflektere over datamaterialet underveis når man er ute i feltet. Å analysere innebærer å dele opp i biter eller elementer. Intervjuanalysen ligger et sted mellom den opprinnelige fortellingen fortalt av informantene, og den endelige historien som blir presentert gjennom en rapport. Noen av analysemetodene er nær en tradisjonell oppfatning av kunnskap om elementene som er innsamlet. Dette er meningskoding og meningskondensering som forsøker å få frem det som er i intervjueteksten (Kvale & Brinkmann, 2009).

Forskeren har sin forståelse forankret i teori, mens informanten har forståelse fra erfaringer og eget synspunkt. Analysen kan forstås som en dialog mellom forskerens og informantens forståelse. Det må presiseres at det er forskeren med sitt faglige perspektiv som strukturerer analysen og tolkning av data. Et viktig mål for forskeren er å bringe egen tolkning inn i materialet (Thagaard, 2010).

Samarbeidet mellom skole og arbeidsliv i lys av læreplanen, ble for oss en felles referanse i dialogen mellom forsker og informant i denne studien. Kanskje leser vi den ikke med like øyne, da vi som forskere har forankret vår forståelse forskningsrettet, mens informantene formodentlig har et erfaringsmessig eller en faglig forståelse. Metoden vi har funnet mest hensiktsmessig å bruke i både kvantitativ og kvalitativ undersøkelse, er altså Kvale og Brinkmanns (Kvale & Brinkmann, 2009) analysemetode med fokus på mening, en meningsanalyse. Metoden er delt inn i meningskoding, meningskondensering og meningsfortolkning. Koding og kondensering gir både struktur og overblikk og

meningsfortolkning kan fokusere på utsnitt av en interaksjon (Kvale & Brinkmann, 2009). Analyseprosessen ble iverksatt ved at den kvantitative undersøkelsen ble oppsummert, og data meningsfortettet. Alle intervjuene ble gjennomlest etter ferdig transkribering og ble kodet til meningsbærende begreper.

På denne måten ga datamaterialet en oversikt over de ulike temaene. De meningsbærende begrepene ble etter kodingen grundig analysert sammen med de oppsummerte og meningsfortettede, og alle utsagnene fra informantene ble sett opp mot studiens problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2009).

6.1 Analyse og diskusjon av funn fra kvantitativ undersøkelse

Spørreundersøkelsen ([vedlegg 5](#)) besto i hovedsak av standardiserte spørsmål med faste svaralternativer. Det var i tillegg mulighet for respondentene å forklare eller utdype ytterligere i kommentarfelt underveis.

Utvalget besto av 127 informanter, hvor vi mottok 49 svar som gav en svarprosent på 39 %. Selv etter to påminnelser, ble svarprosenten stående omtrent uendret. Enkelte av spørsmålene i spørreundersøkelsen måtte besvares for å komme videre i undersøkelsen. Andre spørsmål kunne respondentene velge å ikke besvare. Dette ser vi i ettertid som en svakhet i undersøkelsen, og resulterte i at deler av dataene ikke har totalt 49 respondenter.

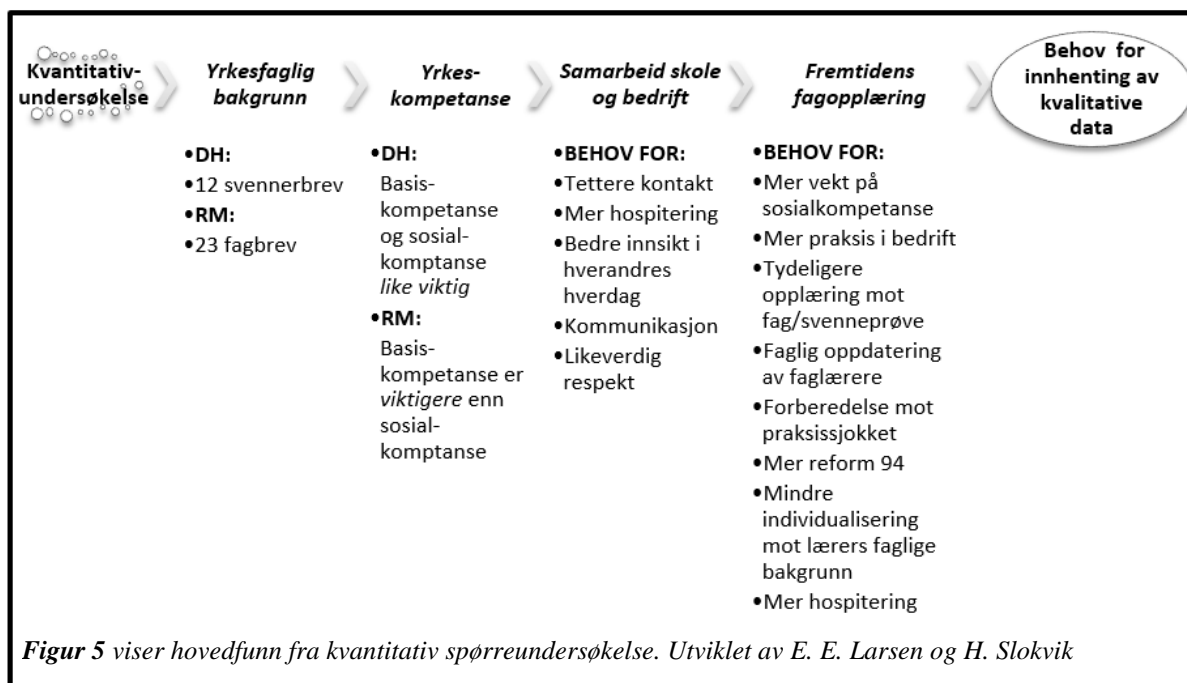
Det ble gjennom meningsfortetting gjennomført en reduksjon av data til kortere, sammenfattede og oppsummerte formuleringer som videre ble inndelt i samme fire kategorier som ble brukt gjennom spørreundersøkelsen.

Kategoriene inneholdt sentrale områder knyttet til behovet for relevant opplæring innen frisør- og kokkfag:

1. *Yrkesfaglig bakgrunn*
2. *Yrkeskompetanse*
3. *Samarbeid skole og bedrift*
4. *Fremtidens fag- og yrkesopplæring*

6.1.1 Kategorisering av kvantitative funn

Videre i kapittelet presenteres, analyseres og diskuteres bakgrunn for oppsummerte hovedfunn vist i figur 5, gjennom statistiske betraktninger vist i egne underliggende tabeller.



Kategori 1: yrkesfaglig bakgrunn.

Som vi ser av tabell 3, deltok respondentene i større grad fra skole enn fra bedrift, noe som utgjorde en forskjell på 16 % i favør av respondenter fra skole. En svakhet vi vil presisere, er validitet i data knyttet til antall programfaglærere som har besvart, da vi ikke kan skille DH fra RM. Vi har derfor måttet se programfaglærere under ett. Vi kan derimot ut fra svarene i tabell 4, spekulere i en klar overvekt deltagelse av programfaglærere fra RM.

Tabell 3

Viser undersøkelsens respondenter.

Respondenter	Antall	Antall	Prosent
Totalt:	127	49	39 %
Programfaglærere: DH og RM	57	27	47 %
Faglig ledere: Frisør- og kokkfag	70	22	31 %
Differanse: PFL/FL		5	16 %

Utviklet av E. E. Larsen og H. Slokvik

Høy svarprosent er generelt viktig for at representativiteten i en kvantitativ undersøkelse skal være god. Ved et betydelig innslag av lav svarprosent har man liten kontroll på hvordan respondentene som ikke svarer, skiller seg fra de som svarer. 39 % kan betraktes som en relativ lav deltakelse som gjør at man må ha et nært forhold til validitet, når data analyseres og betraktes opp mot de funn man gjør.

Data viste at 88 % av respondentene har bestått en yrkesfagutdanning frem til et norsk fag- eller svennebrev innen programområdene DH eller RM. De resterende respondentene viser til høyere utdanning fra Høgskole beslektet til yrkesfaget DH, og oppgir at de også har sitt virke som programfaglærere innen DH.

Tabell 4

Viser informantenes yrkesutdanning.

Svar	Antall	Prosent
Frisørfag	12	27,3 %
Kokkfag	23	52,3 %
Et annet norsk fag- eller svennebrev	8	18,2 %

Utviklet av E.E. Larsen og H. Slokvik.

I tabell 4 ser vi fordeling av respondenter med norsk fag- eller svennebrev på fag som viser en klar overvekt av respondenter fra programområdet RM og kokkfag.

Til informasjon for gruppen med et "annet" norsk fag- eller svennebrev inneholder gruppen 1 respondent med servitørfagbrev og 1 med konditorsvennebrev. 2 respondenter har 2 ulike fagbrev, samt 4 respondenter har unnlatt å besvare hvilket fag- eller svennebrev de innehar.

Som vi ser av tabell 4 viser den at 18 % av respondentene har et annet fag- eller svennebrev enn frisør- eller kokkfag. I kommentar til dette, er det som tidligere beskrevet 2 av disse respondentene som har flere fag- eller svennebrev, enten frisør- eller kokkfag som gjør at vi har vurdert at den resterende andelen (6 respondenter) gav liten påvirkning på resultatene.

Til en presisering hadde disse faglig bakgrunn fra et beslektet fag innen et av de aktuelle yrkesfagene frisør- eller kokkfag - som de underviste i. Hvordan betydning programfaglæreres bakgrunn har for yrkes-relevans i undervisningen, kan trolig være stor i enkelte tilfeller, men det avhenger av elevens konkrete yrkesvalg for opplevelse av relevans i utdanningen.

Tabell 5

Viser informantenes arbeidsområde.

Svar	Antall	Prosent
Jobber i undervisning i skole	23	46,8 %
Jobber med opplæring av lærlinger i bedrift	20	40,8 %
Annet	3	6,1 %

Utviklet av E. E. Larsen og H. Slokvik.

Tabell 5 viser at respondentene fra skole og bedrift er relativt likt fordelt.

Annet viser til respondenter som ikke har sitt virke i undervisning eller opplæring i bedrift pr. i dag, men har yrkesrelevant fagbakgrunn.

Kategori 2: Yrkeskompetanse.

Andre kategori var rettet mot behovet for fagspesifikk kompetanse innen frisør- og kokkfag. Dette var hovedgruppen av spørsmål, og disse dataene skulle speile respondentenes syn på viktighet av grunnleggende basiskunnskaper innen frisør- eller kokkfag.

En av våre hypoteser, - som har blitt til gjennom tidligere forskning (Larsen & Slokvik, 2015), er at yrkesfaglærere og faglig ledere i bedrift har ulik oppfatning av hvilke grunnleggende basiskunnskaper som må ligge til grunn for opplæring i skolen, slik at elevene er klare for læretid med den kunnskap og kompetanse som bedriftene forventer de bør ha. Et eksempel på en grunnleggende basiskunnskap fra frisørfaget: "*å kunne vikleteknikker*" og et eksempel fra kokkfaget: "*å kunne følge, og gjøre endringer i en oppskrift*".

Spørsmål knyttet til hver av de til sammen 46 basiskunnskapene ble videre kategorisert med disse svaralternativene for respondentene:

- *Ikke nødvendig*
- *Nødvendig*
- *Svært nødvendig*
- *Helt essensielt*

Tabell 6*Viser informantenes svar om behovet for basiskompetanse.*

Svar	Antall	Prosent
Lite nødvendig	0	0,0 %
Nødvendig	5	12,8 %
Svært nødvendig	17	43,6 %
Helt essensielt	17	43,6 %

Utviklet av E. E. Larsen og H. Slokvik.

Etter å ha rangert basiskunnskaper etter nødvendighet, fikk respondentene spørsmål om å rangere de 46 grunnleggende basiskunnskapene i sin helhet. Tabell 6 viser at 88 % mener "svært nødvendige" eller helt "essensielle" basiskunnskaper må til for å kunne bestå en fag- eller svenneprøve innen de to aktuelle yrkesfagene. Til en presisering var det ingen respondenter som svarte at de grunnleggende basiskunnskaper er "lite nødvendig" for å kunne bestå en fag- eller svenneprøve når de rangerte alle basiskunnskapene under ett.

Tabell 7*Viser skole og bedrifts enighet/uenighet om opplæringens innhold.*

Svar	Antall	Prosent
Ja	21	50,0 %
Nei	7	16,7 %
Usikker	14	33,3 %

Utviklet av E. E. Larsen og H. Slokvik.

Når det ble spurt om respondentene opplever enighet mellom skole og bedrift om opplæring i basiskunnskaper, er dataene svakere. 50 % mener det er enighet, mens de resterende 50 % er både usikre og klare på at det ikke er enighet om dette.

I kommentar kom det frem at faglig ledere i bedrifter har lik oppfattelse om at skolen ikke endrer opplæringen etter tiden vi lever i, og skolen mener at bedriftene ikke vet hva som "egentlig" skjer i skolen, og hva skolehverdagen inneholder. Vi ser det som viktig at alle aktørene i praksisfeltet har lik forståelse for hvorfor elevene skal lære å utføre de spesifikke handlingene. Samtidig ser vi ut fra NIFUs sluttrapport om kvalitet og relevans i fag- og yrkesopplæringen, at et kvalitetsvurderingssystem for å sikre bedre samarbeid og forståelse hva som skal læres i skole og bedrift er i ferd med å utvikles (Høst et al., 2015).

Dette mener vi er svært positivt, da våre funn viser at opplæring i skole og bedrift også er personavhengig, og derfor har store ulikheter i forståelse av hva og hvorfor elevene skal lære det ene eller det andre innad i de ulike skolene og bedriftene.

Ut fra Deweys læringsteori (Dewey, 2005), lærer elever å bli en del av praksisfelleskapet, samtidig som de lærer faglige teknikker (learning by doing). Men selv om elever lærer teknikker ved gjentagelse flere ganger, presiserer også Dewey at individet må ha vilje til å gjennomføre handlingen, hvis ikke, blir man kun deltager, og ikke aktør i egen læringsprosess. Dette støtter vår tenking- at motivasjon og forståelse om *hvorfor* man skal lære den aktuelle kunnskapen, må ligge til grunn for handlingen man skal utføre. Dette mener vi også gjelder for faglærere i skole og faglig ledere i bedrift.

Spørsmålet i undersøkelsen om enighet ble fulgt opp videre med spørsmålet:

«*Finnes det mangler i dagens Vg3 Læreplan for frisør- og/eller kokkfag*»?

Punkter som var gjentakende fra respondentene om mangler i opplæringen var:

- *Overblikk, helhetlig forståelse av faget*
- *Selvstendighet og effektivitet*
- *Trygghet og respekt*
- *Teamarbeid*
- *Kommunikasjon*
- *Lærevillighet*
- *Samarbeidsevner*
- *Det å bli en god arbeidstaker*

Dette viste en interessant dreining av fokuset fra basiskunnskaper til sosiale ferdigheter.

Tabell 8

Viser informantenes svar knyttet til behov for opplæring innen sosial kompetanse.

Svar	Antall	Prosent
Ikke viktig	0	0,0 %
Litt viktig	1	2,4 %
Viktig	9	21,4 %
Svært viktig	21	50,0 %
Helt essensielt	11	26,2 %

Utviklet av E. E. Larsen og H. Slokvik.

Tabell 8 viser at 97% av alle respondentene, nærmest i klartekst svarer at opplæring innen sosialkompetanse er "viktig", "svært viktig" og "helt essensielt" i deres yrkesutøvelse av det aktuelle faget. Dette viser en enighet om at sosialkompetanse må være en vesentlig del av utdanningen av nye fagarbeidere.

Tabell 9

Viser hva informantene mener bør være fokus i opplæringen.

Svar	Antall	Prosent
Fagkompetanse	6	14,3 %
Sosialkompetanse	5	11,9 %
Like viktig begge deler	9	73,8 %

Utviklet av E. E. Larsen og H. Slokvik.

Ved å bekrefte foregående data måtte respondentene videre vektlegge behovet for sosialkompetanse opp mot fagspesifikk kompetanse i opplæringen. Disse resultatene følger også opp med en klar overvekt. Hele 74 % mener likevekt av både sosial- og fagkompetanse er helt avgjørende i utdanning av nye fagarbeidere.

Ludvigsen-utvalget (Ludvigsen, 2015) mener kompetanse innen sosiale ferdigheter må løftes mer frem i fag- og yrkesopplæringen, og at det må bli større fokus på dybdelæring i fagene. I både frisør- og kokkfag viser funn at faglige ledere i bedrift ikke mener elever fungerer i praksis, hvis de ikke har sosial kompetanse i form av å for eksempel å kunne kommunisere, samarbeide og ha forståelse av effektivitet. En faglig leder i bedrift deler også en slik forståelse ved å uttale: «Bare elevene kan oppføre seg når de kommer i praksis, så skal vi lære dem å utføre faget».

Kategori 3: Samarbeid skole og bedrift.

I tredje kategori var det samarbeid mellom skole og bedrift som var fokus og hvordan dette kunne kobles til utdanning av nye fagarbeidere.

Tabell 10

Viser hvordan informantene opplever samarbeid.

Svar	Antall	Prosent
Ja, det fungerer godt	18	43,9 %
Nei, det er ingen samarbeid	2	4,9 %
Det er noe samarbeid	21	51,2 %

Utviklet av E. E. Larsen og H. Slokvik.

Tabell 10 viser at 44 % opplever samarbeid mellom skole og bedrift som godt, og 51 % opplever noe samarbeid. I kommentar til dette beskriver en overvekt av respondentene at dette er "svært og helt personavhengig både fra skolen og fra bedriftenes side". Samarbeidet er altså tidvis godt, tidvis lite og til tider ingen samarbeid. I kommentarer etterspør bedriftene skolens behov for å praktisere mer i bedrift for å kunne øke sin faglighet, samt å kunne øke samarbeidsklimaet mellom partene. Skolen på sin side etterspør større respekt for hverandres hverdag, og at bedriftene i større grad burde kontakte skolen.

I regjeringens yrkesløft er det også satt fokus på at skole og bedrift skal ha et tettere samarbeid, og veksle mellom skole og bedrift gjennom hele opplæringsløpet (Støre et al., 2014-2015). Ut fra våre funn, kan det virke som alle i praksisfeltet ønsker et tettere samarbeid, mens vi samtidig ser at faglærer og faglig leder i bedrifts individuelle praksis om samarbeid, ikke nødvendigvis samsvarer med regjeringens intensjoner og deres egne uttalelser.

Kategori 4: Fremtidens fag- og yrkesopplæring.

I fjerde og siste kategori var målet å la informantene heve blikket ut i fra den enkelte bedrift eller klasserom og skole, ved å se på fag- og yrkesopplæring i Norge i et samfunnsperspektiv. Her fikk respondentene mulighet til å skrive i kommentarfelt, for å få frem sitt eget syn på hva de ønsket å føre videre, og hva de ønsket endringer på.

Dataene viste et tydelig bilde om utfordringer som i stor grad omhandlet detaljer i det daglige virke med opplæring av elever og lærlinger, mens spørsmålet altså omhandlet samfunnsperspektivet.

Å være kritisk til egen spørsmålsformulering ser vi som et viktig punkt med tanke med validitet i dataene, men samtidig kan dataene også si noe om informantenes grunnlag, evne eller vilje til å heve blikket og se utfordringene i et større samfunnsperspektiv enn sitt eget klasserom, restaurantkjøkken eller frisørstol.

Data som ikke besvarte spørsmålene som forventet, belyste likevel flere av utfordringene vi har spurt om tidligere i undersøkelsen, og ble derfor viktige i lys av tidligere spørsmålsgrupper som er presentert. Sitat fra funn:

«Behov for strukturomgjøring av programområdene med spesielt vekt på DH. Frisørfag bør organiseres med eget Vg1 grunnkurs. Dagens ordning gir for mange yrkesmuligheter, som dreper elevenes motivasjon for fullføring innen det yrket elevene ønsker å utdanne seg til».

NIFUS rapport (Høst et al., 2015) belyser også denne utfordringen, og beskriver DH som en yrkesutdanning med svak forankring til det reelle arbeidslivet som venter elevene. Et nytt og eget Vg1 for frisørfag anses nødvendig både som rekrutteringsordning, og for å opprettholde elevenes motivasjon til å fullføre utdannelsen helt frem til fullført svennebrev.

Dette støttes også i UDIRs anbefaling (Utdanningsdirektoratet, 2016c), og viser at utfordringene knyttet til DH og frisørfaget trolig vil bli hørt, da et av forslagene er eget Vg1 for frisørfag, hudpleie og blomst, mens DH forslås oppløst til nye programområder.

Et annet interessant funn fra flere informanter med sitt virke i skole, omhandler hvordan en mer helhetlig fag- og yrkesopplæring bør organiseres i fremtiden:

«Skolens ansvar bør i større grad fortsette etter endt Vg2, og helt frem til fullført fag- eller svennebrev».

Denne tanken om at samme instans bør stå ansvarlig gjennom hele utdannelsen, kan vi se i lys av Dreyfus & Dreyfus teori, for å sikre en helhetlig sammenheng fra nybegynner til utdannet fagarbeider (Illeris, 2012). Dette henger i tillegg godt sammen med den generelle pedagogiske ønsketanken om at faglærer kan følge sin elev fra Vg1 og helt frem til utdannet fagarbeider. En tilnærmet lik modell blir til en viss grad gjennomført i vårt naboland Sverige, hvor yrkesutdanning fullføres i skole med lengre praksisperioder, med skolen som faglig ansvarlig hele veien.

På en annen side, kan vi som Mjelde påpeker (Mjelde, 2013), tenke at bedriftene er den mest yrkesrelevante opplæringsarenaen. Hvis vi ser denne tenkingen videre i lys av den nåværende norske modellen, hvor fylkene sitter som eier av hele fag- og yrkesopplæringen, og utdannelsen er en deling mellom skole og bedrift, ville det trolig by på en del organisatoriske utfordringer hvis skolene skulle stått ansvarlige.

Tilgang på godkjente lærebedrifter i nærhet til skoler med yrkesfaglige utdanningsprogram, vil nok i mange områder være svært utfordrende. Utfordringen ville trolig ikke vært så stor i de største byene i Norge, men utenfor bykjernene vil dette kunne skape utfordringer for både elever og faglærere. Det samme kan vi se av data ved gjennomføring av faget YFF i forhold til praksis i yrkesrelevante godkjente lærebedrifter (Larsen og Slokvik, 2014,2015).

I dataene kom det videre frem klare tilbakemeldinger fra flere respondenter om at dagens læreplaner trenger oppdatering, med tydeligere krav til sosial kompetanse knyttet til de ulike yrkene, beskrevet som:

«Adferd, arbeidsmoral, yrkesstolthet, trygghet og allsidig opplæring».

Samtidig ble mer konkrete kompetansemål, som i reform 94 etterspurt fra bedrifter. Når det ifølge stortingsmelding 28 (Meld. St. 28 (2015 - 2016), 2016), kommer frem at kjerneelementer i fag skal tydeliggjøres med fokus på dybdelæring, vil dette trolig gi rom for helt konkrete fordypningsmål tilpasset den enkelte bedrift og elev. Den generelle delen av læreplanen skal fornyes og henge tettere sammen med læreplanen for fag. Dette støtter flere av respondentenes uttalelser om manglende sosialkompetanse hos elevene.

I tillegg støtter det utsagnet vi hentet fra respondent som betvilte elevens oppførsel, og var opptatt av at det sosiale måtte være på plass før faglige teknikker og ferdigheter. Det samsvarer også med begrunnelsen fra samme stortingsmelding, om at faglig læring ikke skal isoleres fra sosial læring (Meld. St. 28 (2015 - 2016), 2016).

Vi finner det også i Lawe & Wengers teori om legitim perifer deltagelse (Illeris, 2012) «..at sosial praksis er det utviklende fenomen». De sier at vi ved å lære et fag blir engasjert i den sosiale praksisen, og derfor blir en del av et praksisfelleskap.

Den generelle delen av læreplanen vil som sagt bli integrert i læreplanene for fag (Kunnskapsdepartementet, 2015b), og dette vil også involvere opplæring i bedrift. Dette vil trolig bedre kommunikasjonen mellom skole og bedrift, fordi det blir satt fokus på de unges integrering i samfunnet helhetlig. Vi mener at skole og bedrift er de to første og viktigste arenaene eleven møter i sin yrkesutdanning.

Hvis vi støtter oss til Lave & Wengers begrep *Legitim perifer deltagelse* (Wenger, 2004), bør eleven plasseres i det aktuelle praksisfelleskapet så tidlig som mulig, for å muliggjøre deltagelse og videre plassering i det sosiale rommet for det enkelte fag.

Men vi ser også en annen side av dette. Om eleven skal oppleve utvikling av identitet og medlemskap i praksisfelleskapet bedriften har, er det trolig nødvendig at faglærer kjenner godt til de samme sosiale rommene, for å kunne støtte den voksende involveringen.

Avslutningsvis sier data fra bedrifter:

«Ulike strukturer på veien til fag- eller svennebrevet bør prøves ut i større grad, og det stillers for høye krav til dokumentasjon».

I NIFUs sluttrapport om kvalitet og relevans i fag- og yrkesopplæringen (Høst et al., 2015), belyses utfordringer knyttet til strukturer for opplæring i bedrift og fag- svenneprøver. Det fremheves store forskjeller i kvalitet på fagopplæring i bedrift, og like store forskjeller ved utforming, gjennomføring og vurdering av fag- svenneprøver. Dilemmaet rapporten beskriver støtter våre funn, og viser at dette er en utfordring på landsbasis som det som før nevnt, jobbes med å lage et kvalitetsvurderingssystem for.

Når dataene sier at det er for høye krav til dokumentasjon, kan det virke som fag- og yrkesopplæring med avsluttende fag- eller svenneprøve har fått for mye skoletendens og pedagogisk system over seg, og derfor mistet litt av det praktiske særpreget for fagopplæring. Denne tendensen støttes også av Mjelde (Mjelde, 2013), som påpeker at arbeidsplassen bør brukes i større grad som opplæringsarena, og at all utdanning har mye å lære av mesterlæretradisjonen. Eller som Deichman-Sørensen sier (Deichman-Sørensen, 2009), Verkstedskolen ble akademisert ved reform 94, og det kan virke som fag- og yrkesopplæringen mistet enda mer av sitt særpreg ved innføring av kunnskapsløftet.

6.2 Analyse og diskusjon av funn fra kvalitativ undersøkelse

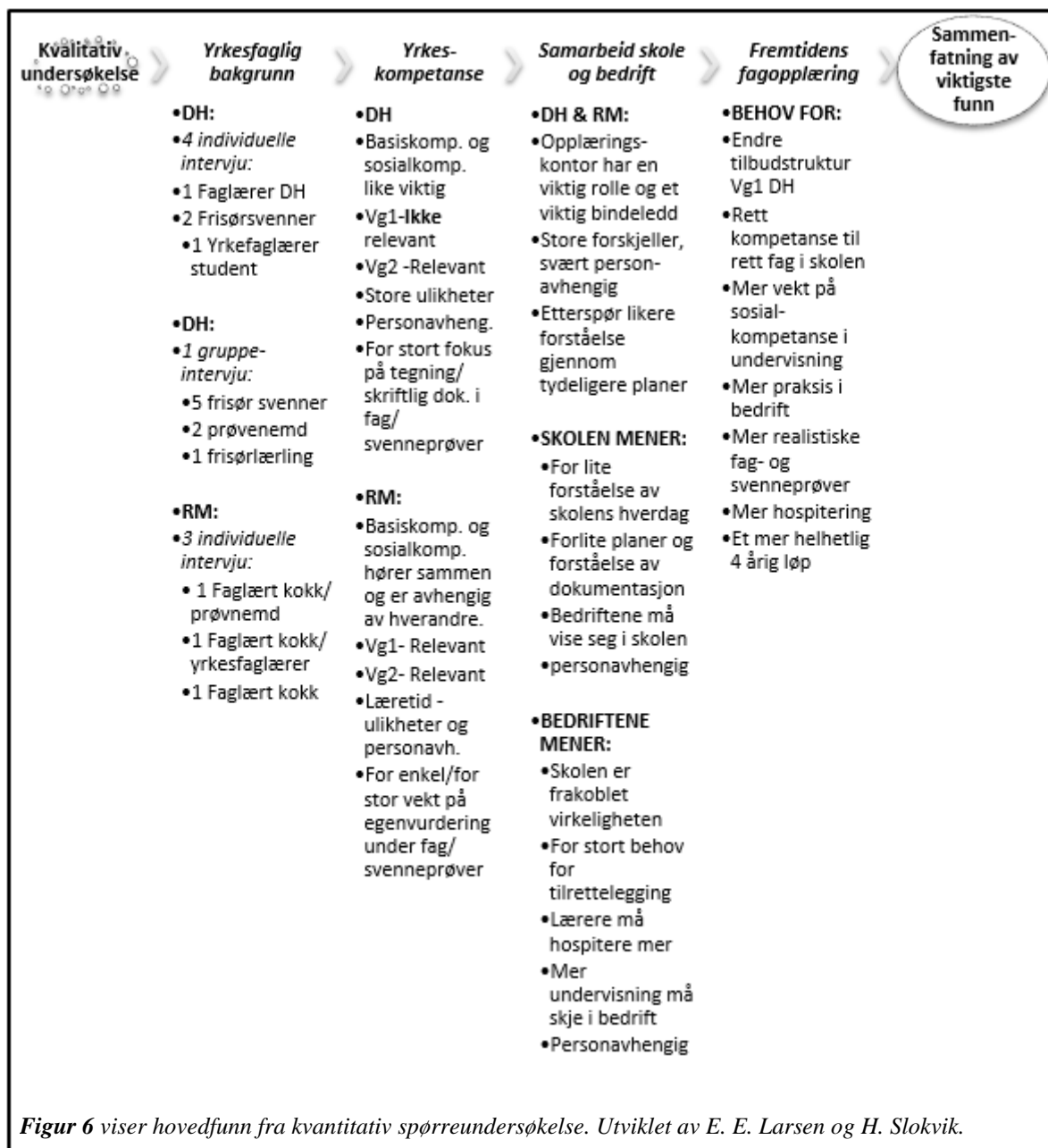
Analyse av den kvalitative undersøkelsen startet på samme måte som den kvantitative undersøkelsen. Gjennom arbeid med transkribering og gjennomlesning av de transkriberte intervjuene, ble det også her arbeidet frem en meningsfortetting av innholdet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Felles utsagn fra respondenter, gav oss inntrykk som vi benyttet for å kategorisere intervjuene. I arbeidet med å kategorisere og gi svar på problemstilling, så vi på spørreundersøkelse, intervjuguide og respondentenes svar. Det ble naturlig å benytte de samme kategoriene som i spørreundersøkelse og intervjuguide, for å kunne samle alle data.

Gjennom respondentenes beskrivelser var utfordringen å forstå deres erfaringer sett fra deres side. Dette krevde en nøytral rolle fra vår side, i tolkning av respondentenes fortellinger og svar. En annen utfordring, var å ikke la seg påvirke av egne opplevelser og erfaringer i det vi trodde respondentene mente. Dette krevde å skille respondentenes svar fra egen forforståelse, fordi vi selv har bakgrunn i samme praksisfelt.

6.2.1 Kategorisering av kvalitative funn

Data ble som før nevnt, redusert til korte, sammenfattede og oppsummerte formuleringer, som videre ble inndelt i de samme fire kategoriene som ble brukt og presentert i den kvantitative kategoriseringen: *Yrkesfaglig bakgrunn*, *yrkeskompetanse*, *samarbeid skole og bedrift* og *fremtidens fag- og yrkesopplæring*:



Figur 6 viser hovedfunn fra kvantitativ spørreundersøkelse. Utviklet av E. E. Larsen og H. Slokvik.

Videre i kapittelet presenteres, analyseres og diskuteres bakgrunn for hovedfunn vist i figur 6.

Kategori 1; yrkesfaglig bakgrunn.

I den kvalitative undersøkelsen hadde vi 7 individuelle intervjuer og 1 gruppeintervju. Blant respondentene var også utvalgte fag- og svenneprøvenemder for frisør- eller kokkfag. Dette var en justering i valget av respondenter, da vi så behovet for å synliggjøre at fag- og svenneprøvenemder har et betydelig ansvar for vurdering av sluttkompetansen for hele det fireårige løpet.

Av praktiske årsaker ble det valgt en overvekt av respondenter fra DH. Dette utvalget ble til underveis, når vi sto midt oppe i forskningen og intervjuer skulle gjennomføres. Det ble i ett tilfelle praktisk å velge respondenter når tid og sted passet, som på et stort seminar for frisører, hvor gruppeintervjuet kom i stand. I etterkant ser vi at en tydeligere plan på denne prosessen helt klart hadde vært med å kvalitetssikre fordeling av respondenter både på fag, bakgrunn, kompetanse og erfaring. Detaljert oversikt over respondentenes daglige virke ligger i [vedlegg 9](#). Som det ble nevnt innledningsvis i kapittelet, vil vi igjen presisere at resultatene bare er gjeldende for vårt utvalg, og ikke kan generaliseres til å gjelde alle aktører i praksisfeltet.

Kategori 2; Yrkeskompetanse.

Det kom frem at Vg1 DH, som i dag fører til ca. 50 ulike fag, ikke oppleves relevant hverken for faglærere, faglige ledere i bedrift eller fag- og svenneprøvenemder. Når vi spør om man kan yrkesrette undervisning mot fag man ikke har fagbakgrunn i, uttaler en faglærer på Vg1 DH: «*Man er ikke i nærheten av å kunne undervise i de andre fagene*». Dette viser at innholdet i undervisningen avhenger av faglærers egen bakgrunn, og at elever som har valgt andre fag innen DH, kan risikere å oppleve første år av yrkesutdanningen som lite relevant mot valgt yrkesfag.

En respondent fra bedrift utdyper med at Vg1 DH inneholder for mye tegning, form og farge, og lite yrkesretting mot yrkene. Dette bekrefter også de kvantitative funn, at Vg1 DH ikke oppleves relevant, og at frisørbransjen helt klart ønsker mer konkret opplæring mot frisørfaget helt fra Vg1. Dette kom som før nevnt, også frem gjennom UDIRs høringsrapport, som førte til forslag om nedleggelse av Vg1 DH.

For RM derimot, sier respondentene at Vg1 RM oppleves relevant mot kokkfaget. Kokkfaget er det største faget innen RM, med hovedvekt av lærere med bakgrunn fra kokkfaget. Dette er trolig grunnen til at våre funn viser at det oppleves relevant, da de fleste elevene på Vg1 RM

har ønske om å utdanne seg mot kokkfaget. Hvis en elev derimot ønsker å utdanne seg innen slakterfaget, og faglæreren på Vg1 RM har bakgrunn som kokk, vil sannsynligvis denne eleven oppleve opplæringen mindre relevant mot slakterfaget som er målet for eleven.

I denne studien har vi kun sett på kokkfaget innen RM, og tenker at våre funn kanskje ville vist mindre relevans mot valgt yrke, om vi hadde valgt å se på et annet yrke innen programområdet RM. Når en faglærer skal undervise i et fag som ikke er dens egen fagbakgrunn, vil viktigheten av godt samarbeid med yrkesrelevante bedrifter være helt avgjørende for elevens opplevelse av yrkesrelevans i utdanningen. Faget YFF er muligheten faglæreren har for å få til gode samarbeid på en strukturert måte. (Larsen & Slokvik, 2015)

Samlet kommer det frem at Vg2 frisør- samt kokk- og servitørfag gir relevant kompetanse, men at relevans i opplæringen avhenger av faglærers yrkesbakgrunn og kompetanse, noe som også påpekes i rapporten fra yrkesfaglig utvalg (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

Funn som svarer på hvilke spesifikke basiskompetanser som er relevant i frisør- og kokkfag, viste at bedrifter, akkurat som i kvantitativ undersøkelse, mente det er for stort fokus på dokumentasjon, og skolerelatert kompetanse i motsetning til yrkesrelatert kompetanse.

Det kom også frem at sosialkompetanse er like viktig som basiskompetanse, og at det hører sammen og må ses i sammenheng. Dette kom også frem i kvantitativ undersøkelse, og støttes av stortingsmelding 28 (Meld. St. 28 (2015 - 2016), 2016), som sier at faglig læring ikke skal isoleres fra sosial læring. Den sier, i likhet med rapport fra Ludvigsen-utvalget (Ludvigsen, 2015), at den generelle delen av læreplanen må fornyes, og integreres i fagkompetanse.

Fag- og svenneprøvenemder mente også det var for stort fokus på dokumentasjon, manualer og arbeidstegninger. De mente dette overskygget det praktiske arbeidet, forstått som tekniske ferdigheter og sosialkompetanse sett i sammenheng.

Funn fra bedrifters uttalelser i kvantitativ del støtter også dette, og utfordringene rundt dokumentering og for høy grad av skoletilnærming i fag- og svenneprøver ble i kategori 4 i kvantitativ del, belyst gjennom NIFUs sluttrapport (Høst et al., 2015), Mjelde (Mjelde, 2013) og Deichman-Sørensen (Deichman-Sørensen, 2009).

Egenvurdering var en annen problemstilling som kom frem. Respondentene mente egenvurdering kunne tolkes slik at det praktiske arbeidet inkludert dokumentasjon i fag-svenneprøven kunne være helt feil utført, men at lærlingen likevel kunne bestå prøven hvis

han/hun kunne forstå og forklare gjennom egenvurdering hva som ble feil. Dette forstår vi som enda et eksempel på at pedagogisk tenking og skoletilnærming av fagopplæring har gått for langt, samtidig som det viser at fag- og svenneprøver fremstår lite virkelighetsnære og fagrelevante. Det vil trolig ikke oppleves greit for en gjest i restauranten om sausen smaker brent, selv om kokken kan fortelle at han i ettertid forstår hvilken feil han har gjort.

Kategori 3; Samarbeid skole og bedrift.

Det kom frem at samarbeidet mellom skole og bedrift oppleves ulikt, som det også gjorde i kvantitativ del. En representant fra skole mener «*bedrifter har for lite forståelse for skolens hverdag*». Uttalelsen fra faglærer som mener bedrifter ikke har forståelse for skolens hverdag, sier oss at samarbeid mellom denne skolen og bedrift trolig ikke fungerer. Man kan spørre seg om grunnen kan være at skolens pedagogiske opplæringsystemer ikke samsvarer med bedriftenes opplæringssituasjon i produksjonshverdagen. Utsagn fra en bedrift:

«skolen er frakoblet virkeligheten», mens en faglærer i skole sier: «bedrifter har for lite planer og de har ikke forståelse for dokumentasjon».

Når vi ser at en faglig leder i bedrift mener skolen de samarbeider med, er frakoblet virkeligheten, støtter dette vår førforståelse ytterligere, om at samarbeid mellom skole og bedrift ikke fungerer i tråd med de uttalte ønskene om tettere samarbeid. Det blir oppfordret til tettere samarbeid og åpnet for hyppigere veksling mellom skole og bedrift for elevene gjennom UDIRs forslag (Utdanningsdirektoratet, 2016c) og stortingsmelding 28 (Meld. St. 28 (2015 - 2016), 2016), i tillegg til at det opprettes hospiteringsordninger for faglærere i skole og faglige ledere i bedrifter.

Utfyllende kommentarer fra respondentene viser at det er store individuelle forskjeller innen opplæring i skole og bedrift, også innen samme fagfelt, fra faglærer til faglærer i samme skole og fra bedrift til bedrift. Det kan virke som disse store forskjellene kanskje gjør at det i virkeligheten ikke er tilrettelagt for innsyn, og heller ikke åpenhet for samarbeid i praksis eller hospitering, da det kan virke som den enkelte lærer eller bedrift opplever det som kontroll istedenfor samarbeid.

Regjeringens intensjoner er som nevnt å øke fleksibiliteten mellom skole og bedrift, og de ønsker hyppigere veksling for elevene (Meld. St. nr 20 (2012-2013), 2013b) . Ludvigsen-utvalget foreslår utgangspunkt for kompetanse i fagområder, ikke skolefag (Ludvigsen, 2015).

NIFUs sluttrapport (Høst et al., 2015), omfatter opplæringsarbeidet i kombinasjon mellom skole og bedrift, og som før nevnt, jobbes det med å utarbeide et kvalitetsvurderingssystem for fag- og yrkesopplæringen.

De store forskjellene mellom opplæring i skole og bedrift, blir også fremhevet i denne rapporten, og et tankekors er etter vår mening, at lærlingene mener opplæring i bedrift overgår opplæring i skole, selv om det ikke virker som opplæring i bedrift følger et systematisk og pedagogisk opplæringssystem som i skolen.

Det kommer frem at respondentene mener opplæringskontorene utgjør et viktig bindeledd mellom skole og bedrift, og vår forståelse er at de utarbeider opplæringssystemer og planer mer i tråd med skolens pedagogiske tenking, selv om de representerer bedriftene. En vinkling av opplæringskontorenes rolle for bedriftene, kan være at bedriftene gjennom opplæringskontorer «kjøper seg fri» fra kravene om mer systematisk og lik opplæring som innbefatter dokumentasjoner og kompetansemåltanking.

Det kan virke som skolene og bedriftene i mange tilfeller har hver sin agenda og forståelse rundt opplæring og elever, slik at det blir personavhengig hvordan samarbeid om opplæring vil fungere. Elevene er ulike individer som skolene har et utarbeidet system for å følge opp, mens bedriftene kan velge elever som passer inn i deres bedrift. Bedriftene mener ut fra våre funn, at skolene legger opp til for mye tilrettelegging for elevene, og at dette ikke vil fungere i bedriftenes travle produksjonshverdag. Dette problemet vil trolig kunne oppleves svært ulikt fra bedrift til bedrift, ut fra størrelse på bedriften, og type produksjon.

Ifølge Trippestad (Trippestad & Myrhol, 2009), skapte innføringen av reform 94 store sosiale forskjeller med idealmodeller for hva en elev skulle være. Mjelde (Mjelde, 2013) støtter dette, samtidig som hun presiserer at denne tenkingen er vanskelig å snu, da alle fortsatt skal igjennom samme skolesystemet og måles gjennom karakterer.

Kategori 4; Fremtidens fag- og yrkesopplæring.

Det kom tydelig frem at respondentene ønsket endring, spissing og konkretisering av tilbudsstrukturen i fag- og yrkesopplæringen, slik at opplæringstilbud gir rett kompetanse til rett yrkesfag. Dette gjaldt hovedsakelig Vg1 DH som i kvantitativ del. I tillegg var det klare meninger og ønsker om at læreplaner må fornyes, og at sosiale ferdigheter blir mer synlig og

vektlagt. Kommentarene knyttet til sosialkompetanse, ble utdypet i mye større grad når respondentene kunne snakke åpent i dialog med oss som intervjuere.

Det kom frem at elever mangler modenhet, respekt og dannelse. Respondentene mente elevene trolig møtte et «praksissjokk» når de kom ut i bedrift. I Tarrous rapport (Tarrou, 2010), kommer det frem at vi både har en danningsoppgave og en fagopplæringsoppgave når yrkesfagene skal fornyes. Hun mener globalisering og økt mobilitet forsterker behovet for mer allmenne kunnskaper. Hun sier videre at dannelse, allmennkunnskap og grunnleggende ferdigheter må være grunnlaget for yrkesfaglig utdanning.

Den generelle delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015), viser til en innadvendt og selvbeskuende ungdomskultur, og at dette kan ha sammenheng med oppdeling i klasser, og for mye tid inne på skoler, skjermet fra resten av samfunnet.

Det oppfordres derfor til mer praksis i bedrift og erfaring fra fagopplæring i arbeidslivet, for å øve på sosiale ferdigheter og bli integrert i dagens samfunn. Utsagn fra respondenter bekrefter dette, ved at de ser stor sosial utvikling hos elever etter praksis. Inne på skolen kunne de virke lukket og innadvendte, og vegret seg gjerne for samhandling og åpen kommunikasjon.

Dette støttes også av Ludvigsen-utvalget (Ludvigsen, 2015), som mener elevenes metakognisjon og selvregulering stimuleres ved å utvikle sosiale og emosjonelle kompetanser. De sier videre at ny teknologi og samfunnsutvikling, vil føre til nye former for kommunikasjon og komplekse arbeidsoppgaver, og at elevene derfor må utvikle et bevisst forhold hva de kan.

Respondentene mente fokus på mer praksis i bedrift og mer sammenheng og helhet i opplæringsløpet var entydig for fremtidens fag- og yrkesopplæring. Hospiteringsordning mente både bedrifter og skole ville være viktig. Med hospitering menes en organisert ordning hvor lærere kan være i bedrifter i avtalte tidsrom for å få oppdatering i hvordan arbeidsutførelsen i det enkelte yrke blir gjort i nåtid. Det samme gjelder for faglige ledere i bedrifter, for å bli oppdatert på hvordan opplæringen foregår i skolen. De la vekt på at ordningen er like viktig begge veier, for at både skole og bedrift skal få større forståelse og innsikt i hverandres hverdag, og ikke minst for å gjøre opplæringen mest mulig relevant mot dagens behov for kompetanse.

Disse utsagnene støttes av funn gjennom hele undersøkelsen, både den kvantitative og kvalitative, samt teori og forskning vi har belyst gjennom rapporten. Det vi til slutt sitter igjen

med av spørsmål og tanker rundt dette, omhandler kommunikasjonsproblemer og ulike individuelle holdninger.

Hvis alle aktørene i praksisfeltet mener praksis i bedrift, hospitering og tettere samarbeid mellom skole og bedrift er det som skal til for å gjøre utdannelsen relevant, og regjeringen samtidig legger til rette for at dette skal være mulig, - hva er det da som gjør at dette ikke fungerer? Disse spørsmålene vil vi se nærmere på gjennom drøfting av 3 hovedkategorier.

6.3. Drøfting av hovedkategorier

I kapittel 6.1 og 6.2 ble analyse og tolkning av funn fra kvantitativ og kvalitativ del presentert, analysert og diskutert. I dette kapittelet løftes hovedfunn frem, og drøftes videre i lys av studiens problemstilling, enheter, variabler og verdier gjennom forklaring og utarbeidelse av Y-TID modellen.

De fire tematiske kategoriene som ble presentert og brukt både for å innhente, analysere og diskutere funn, ble videreutviklet og satt i sammenheng under 3 nye kategorier som samsvarte med variabler i problemstilling:

- *Innhold*
- *Organisering*
- *Personavhengighet*

De nye kategoriene ble videre forankret rundt forskningsspørsmålene med utgangspunkt i problemstilling for en avsluttende hoveddrøft som illustreres her i figur 7.



6.3.1 Innhold; Forståelse av kompetanse

Hva mener praksisfeltet om behovet for yrkesrelevant utdanning innen sitt fagområde? Dette er *enhet* i problemstillingen som ble presentert i tabell 2 side 15, som igjen ble vist til i figur 7 avslutningsvis i forrige kapittel med hensikt å få frem hvilke kunnskap praksisfeltet mener gir yrkesrelevant kompetanse innen frisør- og kokkfag.

Yrkesrelevant kunnskap, beskrevet som basiskompetanse i undersøkelsene, kunne tolkes som ulike teknikker innen yrkesfagene. Det var bred enighet i funn fra både kvantitativ og kvalitativ del, om at Vg1 DH ikke var relevant, og ikke gav elevene riktig yrkesrelatert basiskompetanse. Det var enighet om at basiskompetansen som var listet opp i spørreundersøkelsen var yrkesrelevant, men når informantene ble spurt om det var enighet om dette i skole og bedrift, kom det frem ulikheter.

Bedrifter og fag- svenneprøvenemder mente teknikker ikke måtte fjernes fra sammenhengen og settes i et opplæringsystem med dokumentasjon og egenvurdering, slik som skolen gjerne gjør. Det kunne på en annen side virke som faglærere i skole, faglige ledere i bedrifter og fag- og svenneprøvenemder fremhevet de samme teknikkene innen samme yrke som viktige, men samtidig virket det som forståelse av *hvordan* en teknikk faglig skulle læres og utføres, måtte være integrert i yrket gjennom produksjon i bedrift, - og utføres på en bestemt måte. For å synliggjøre de ulike syn på *relevante teknikker*, og samtidig belyse ulik forståelse om læring og utføring av teknikker innen fagene, utviklet vi begrepet «*yrkesintegrerte teknikker*».

Vi kan tenke oss at mesterlære-modellen er et typisk eksempel på hva bedrifter og fag- og svenneprøvenemder mente når de påpeker at yrkesintegrerte teknikker skal utføres i riktig kontekst, og utføres på bestemte måter i gitte sammenhenger.

Mjelde (Mjelde, 2013) fremhever at verkstedene er den beste læringsarena, og at all utdanning har mye å lære av mesterlære-modellen. Vi kan tenke at teknikkene trolig læres «riktig» ved å kopiere mesteren, men samtidig går tankene til eleven, om hvorvidt motivasjon og forståelse av det lærte henger sammen når de lærer ved å kopiere.

Vi støtter oss derfor til Deweys teori om aktør eller deltager i egen prosess (Dewey, 2005), som presiserer at eleven må forstå hvorfor han skal utføre handlingen for å få motivasjon til å gjøre det igjen og igjen. Samtidig som vi kan tenke at Lawe & Wengers teori (Wenger, 2004) som mener læring er et integrert og uatskillelig aspekt av sosial praksis, viser at det å være en del av et praksisfeleskap, utgjør en viktig helhet når man lærer yrkesrelevante teknikker.

Når man ser på de yrkesintegreerte teknikkene isolert sett, kan man trolig også sammenligne disse teknikkene med de prosessavhengige kvalifikasjonene som Nielsen (Nielsen, 1992) viser til i sin rapport. Men som det fremkommer av Niensens rapport, kan man ikke utføre et yrke uten å benytte prosessuavhengige egenskaper sammen med de prosessavhengige teknikkene. De prosessuavhengige egenskapene tolker vi videre som sosialkompetanse.

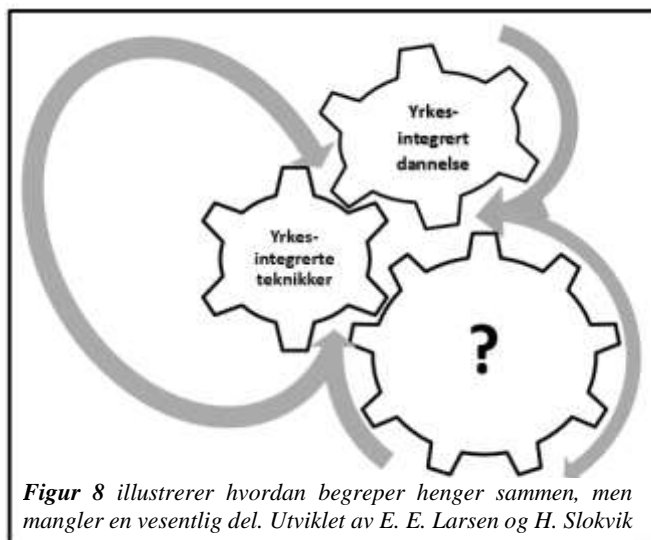
Dette støttes av funn fra hele undersøkelsen, der respondentene uttaler at sosialkompetanse er like viktig, - eller viktigere enn basiskompetanse, og at basiskompetanse ikke kan sees isolert fra sosialkompetanse. De presiserer i tillegg at det både er ønske og et behov for større fokus på sosialkompetanse gjennom hele utdanningsløpet.

Dette funnet støttes også i Syltes definisjon av *faglig kompetanse* og *nøkkelkompetanse* (Sylte, 2013). Nøkkelkompetanse forstås som utvidet forståelse av sosialkompetanse, og favner de samme viktige delene av yrkeskompetansen som også kom frem i egne funn, og som Sylte videre påpeker er fraværende i fagkompetansemålene i læreplanene (Sylte, 2013). Anne-Lise Tarrou (Tarrou, 2010), definerer sosialkompetanse i et danningsaspekt. Hun påpeker at faglærere både har en danningsoppgave og en fagopplæringsoppgave (Tarrou, 2010). Det er bred enighet om at den generelle delen av læreplanen må fornyes og integreres i kompetansemål for fag, også fra Regjeringen (Meld. St. 28 (2015 - 2016), 2016), Ludvigsen-utvalget (Ludvigsen, 2015) og gjennom UDIRs anbefalinger (Utdanningsdirektoratet, 2016c).

Dette støtter vår skepsis om hvor relevant opplæring av yrkeskompetanse i et fag vil være, hvis ikke sosialkompetanse er en del av utdannelsen. Sett fra en annen side, på bakgrunn av funn, vil det trolig være vanskelig å enes i praksisfeltet om hva som menes med relevant sosialkompetanse for det enkelte fag.

Vår førforståelse var at faglærere ikke så den helhetlige yrkesrelevante utdanningen i sammenheng, men kun konsentrerte seg om sitt eget nivå i utdanningen. Ifølge Sylte (Sylte, 2013), bør den som skal lære bort også inneha en pedagogisk dannelse, og være bevisst i eget pedagogisk grunnsyn, ved å ha et reflektert, analyserende og kritisk blikk på eget og andres pedagogiske arbeid med utgangspunkt i profesjons-/yrkeskompetansen. Dette kan vi forstå som at faglærere bør samarbeide i stor grad om forståelse for hva som er relevant kompetanse i det enkelte yrket, og hvilke pedagogiske metoder som kan være gunstige å benytte for at hver enkelt elev skal oppnå denne aktuelle kompetansen.

Ut fra de ulike syn på helhetlig relevant kompetanse, kan det virke som sosialkompetanse og dannelse må være en naturlig del av kompetansen i fagene. For å få frem de ulike aktørenes definering av begrepene sosialkompetanse og dannelse, og videre synliggjøre hvordan de mener dannelse i eget fag vil være relevant, utviklet vi begrepet «yrkesintegret dannelse».



Figur 8 illustrerer hvordan begreper henger sammen, men mangler en vesentlig del. Utviklet av E. E. Larsen og H. Slokvik

Figur 8 er en videreutvikling av modell 3 i kapittel 1.3, som viste egen hypotese om en mer helhetlig utdanning med glidende overganger fra Vg1, Vg2, og Vg3 med opplæring i bedrift, - frem til fag- eller svenneprøve.

Studien har resultert i at begrepene *yrkesintegrerte teknikker* og *yrkesintegrert dannelse* ble utarbeidet.

Disse begrepene ble videre satt inn i hvert sitt tannhjul i modellen, for å synliggjøre hva den helhetlige utdannelsen bør inneholde for å være yrkesrelevant.

For lettere å kunne omtale begrepene og modellen videre, ble begrepenes forbokstav fremhevet: *yrkesintegrert -Y*, *teknikker -T*, og *dannelse -D*. Modellen ble nå til YTD –modellen. I det tredje tannhjulet så vi behov for en «motor» til driv av modellens tannhjul. Ut fra egen hypotese om nødvendighet av felles forståelse om gjennomføring fra de ulike aktørene i praksisfeltet, ville trolig aktørene sammen utgjøre en felles «motor» for å drive yrkesintegrerte teknikker og yrkesintegrert dannelse i samme retning. Dette bringer oss videre til forståelse av samarbeid.

6.3.2 Organisering; Samarbeid

Hvordan mener praksisfeltet en mer yrkesrelevant utdanning bør være i forhold til samarbeid?

Dette er variabelen i problemstillingen, som også ble presentert i tabell 2 side 15, samt figur 7 side 75, med mål om å belyse hvordan aktørene i praksisfelleskapet opplever og ønsker samarbeid.

Med vår egen bakgrunn som yrkesutøvere innen frisør- og kokkfag, mente vi det var viktig at faglærere, faglige ledere og fag- svenneprøvenemder har en felles forståelse for hva de mener

er relevant kompetanse innen de ulike fagene helt fra Vg1, og at de kan samarbeide om at elevene skal få bygget kompetanse trinnvis frem til en avsluttende fag- svenneprøve slik Dreyfus & Dreyfus beskriver det i sin teori fra novise til ekspert (Illeris, 2012).

Etter å ha gjennomgått, analysert og diskutert funn fra både kvantitativ og kvalitativ del, satt vi derimot igjen med tanker om at det kanskje ikke er gjennomførbart å få til godt samarbeid mellom de ulike aktørene. Gjennom våre funn kommer det frem at alle aktørene ønsker tettere samarbeid, og det er stor ulikhet i hvordan de mener dagens samarbeid fungerer. Som før nevnt, legger regjeringens yrkesløft (Kunnskapsdepartementet, 2015a) til rette for tettere samarbeid, men det kan virke som aktørene ikke evner å gripe tak i dette.

Vi kan derfor undre oss over om samarbeid er noe de egentlig ønsker, eller om de kun uttaler et ønske, da det er en felles oppfatning i samfunnet at fag- og yrkesopplæring krever godt samarbeid mellom skole og bedrift. Vi kan på en annen side undre oss over om utfordringen ved å få til godt samarbeid kan ligge i at aktørene ikke vil blottstille eget praksisrom? Eller krever samarbeid for mye individuelt engasjement fra enkeltpersoner?

Uansett grunn, kan det oppfattes som det er vanskelig å stikke hodet frem med nye ideer i godt etablerte opplæringsarenaer alene. Vi kan videre undre oss over om vaner, samt det å fungere etter egne gjennomarbeidete systemer og rutiner oppleves velfungerende og riktig, slik at enkelte faglærere og faglig ledere heller velger trygge rammer, fremfor å være med i et praksisfelleskap som kanskje vil sette spørsmålsteget ved, eller endre på innarbeidete opplæringsrutiner. Det kan virke som åpne oppgaver og utfordringer med lite konkrete rammer, som i utgangspunktet er Kunnskapsløftets intensjoner, gjør de ulike aktørene usikre og handlingslammet, slik at det blir vanskelig å vite hvor og hvordan man skal begynne?

Disse spørsmålene ser vi ikke klare svar på, men hvordan samarbeid mellom skole og bedrift fungerer, virker ifølge våre funn individavhengig, og ikke avhengig av den enkelte skole eller bedrifts intensjoner eller enighet om praktisering.

Egne funn forteller oss at enkeltindividet innen skole eller bedrift i mange tilfeller følger egen tolking uansett skole eller bedrifts intensjoner. Vår tanke om samarbeid og felles driv av det tredje tannhjul i modellen, virker derfor ikke gjennomførbart. Dette leder oss videre til begrepet *individualisering*, som forhåpentligvis vil gi oss svar på noen av spørsmålene rundt samarbeid.

6.3.3 Personavhengighet; Individualisering

Hvorfor er lik forståelse av yrkesrelevant opplæring viktig i en helhetlig fag- og yrkesopplæring? Dette er den siste verdien ved problemstillingen som ble presentert i tabell 2 side 15 oppsummert i figur 7 side 75, med mål om å belyse hvordan de ulike aktørene i praksisfeltet forstår likhet i relevant utdanning.

Ifølge Bourdieu (Wilken, 2015), og hans teori om habitus, vil faglærere være pedagogiske autoriteter med en «relevant kapital», noe vi i denne sammenheng forstår som en form for dannelse ut fra bakgrunn, samfunnslag og oppdragelse. Hvis man videre følger hans teori, vil det trolig skje en ubevisst favorisering av de elevene som allerede har den nevnte relevante kapital, hos denne gruppen lærere. Disse lærerne vil trolig også ha lik forståelse som faglige ledere i bedrifter fra tilnærmet samme bakgrunn, samfunnslag og oppdragelse.

Når man ser på nedgang i søkertall mot frisørfaget, og at det ifølge NIFUs rapport (Høst et al., 2015), viser seg at det private utdanningstilbudet innen frisørfag øker, tenker vi at dette også kan ha sammenheng med status for en frisørfaglig utdanning. Elever som velger privat frisørutdanning, er hovedsakelig voksne søkere, uten rett til offentlig utdanning (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Mange av disse elevene har ifølge respondentene valgt studiespesialiserende studieretning, da det ikke fremsto som høy nok status å velge frisørutdanning, men angret i ettertid og valgte privat frisørskole. Vi kan undre oss over om fenomenet kan sammenlignes med Hernes sitt funn fra 1970, referert av Mjelde (Mjelde, 2013) som viser at arbeiderklassen ble sortert inn i yrkesutdanning, og middelklassen ble sortert til gymnas, universitet og høyskoler.

Dette stemmer også med Lindbekks samfunnsteori (Lindbekk, 1996), som mener samfunnsgruppen som utarbeidet utdanningssystemene også ivaretok habitus, ved å skape «tapere» og «vinnere». En ungdom som ønsket sosialt opprykk og begynte på akademisk utdanning, ble avslørt av sin habitus sier han videre (Lindbekk, 1996).

Vår siste verdi ved problemstillingen, omhandlet som nevnt innledningsvis i kapitlet, lik forståelse om hva praksisfeltet mente var yrkesrelevant utdanning. Lik forståelse fremsto for oss som avgjørende for å få til yrkesrelevant utdanning gjennom hele utdanningsløpet. Gjennom studien ser vi derimot at systemer og planer som blir for konkrete, kan gi lite spillerom, selv om vi tenker at et kvalitetsvurderingssystem for fag- og yrkesopplæring som omtales i NIFU's sluttrapport (Høst et al., 2015), er svært viktig.

Systemer og planer som ikke gir rom for individuell tenking og mangfold, kan trolig virke hemmende, slik at man kun bestreber seg for å utføre det som blir ansett som «riktig».

Når vi ser på Kunnskapsløftets åpne kompetansemål som gir stort rom for individuell tolking, kan det virke som dette også virker hemmende, da handlingsrommet blir *for* stort, med for lite føringer. Nå undrer vi oss over om dette også virker hemmende på praksisfeltets samarbeid.

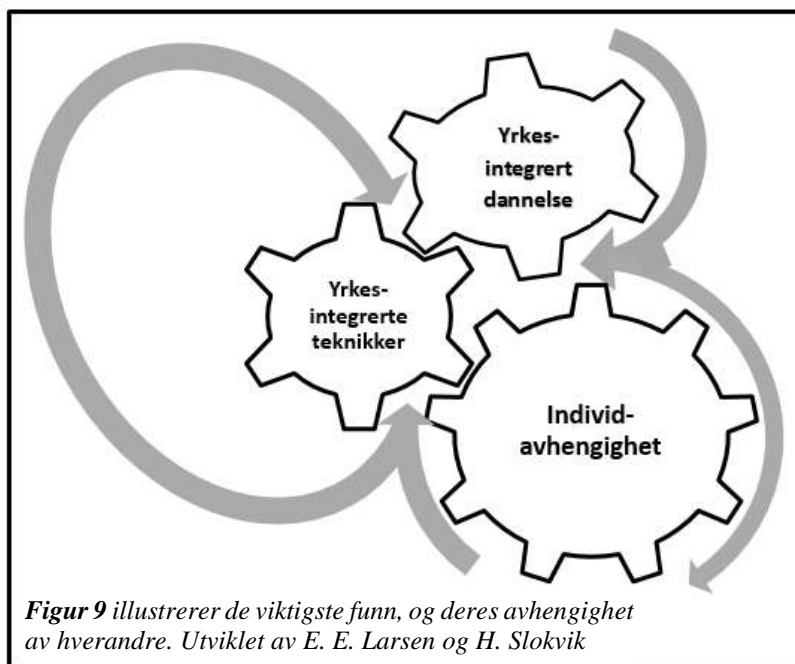
Vi ser likhetstrekk ved Bourdieus tolkning av «⁹juristen» og «¹⁰kliniker», og juristens bestrebelse etter å handle ut fra de riktige normene, men avstår fra å reise spørsmål som kan skape diskusjoner. Vi kan videre se at juristens habitus hindrer ham i å involvere seg, og tørre å blottstille seg. Selv om Bourdieus kliniker, ikke er den karakteren som kommer fra de øverste samfunnslag, tenker vi det er en verdi at hans habitus tillater ham å stå opp for sine meninger, og at denne involveringen er viktig i en yrkesutdannelse, fra alle aktørenes side.

Dette støttes også av Dewey, som mener elevene må involveres i læreprosessen, ved å være aktør og ikke bare deltager (Dewey, 2005). Når vi ser fra denne synsvinkelen, ser vi igjen at systemer og planer kan bli for styrende, og videre kan føre til en skremmende utvikling, hvor individets involvering ikke blir verdsatt. Denne utviklingen tar vi sterk avstand fra, da vi mener det trolig er personers ulikheter som skaper særpreg, dynamikk og videreutvikling innen yrkesintegrering i praksisfeltet.

Kunnskapsløftets åpenhet gir rom for det individuelle, og ifølge Ludvigsen-utvalget (Ludvigsen, 2015), anbefaler utvalget en videreføring av kompetansemål med utgangspunkt i fagområder, og ikke lenger skolefag, nettopp for at elevene individuelt skal kunne fordype seg i fagstoff ut fra valgt fag og yrke.

⁹ Forklares i kapittel 4.4 s. 34

¹⁰ Forklares i kapittel 4.4 s. 34



Som det fremkommer av figur 9, visualiserer modellen at vi mener det er individavhengig hvordan yrkesintegrerte teknikker og yrkesintegrert dannelse vil bli presentert, tolket og virkeliggjort, og hvordan driv tannhjulene i modellen vil få.

Begrepet *individavhengighet* ble videre forkortet og omtalt

som I. Bokstavene Y T D I ble deretter satt i rekkefølgen Y T I D, som gav oss en ny betydning av bokstavene: Y – TID. Begrepet visualiserer en ny tid for yrkesutdanning hvor innføring av en ny reform er på trappene, i tillegg til hovedbetydningen, som visualiserer vårt svar på problemstilling for denne studien. Dette blir ytterligere belyst i konklusjon med spredningstiltak i neste og siste kapittel.

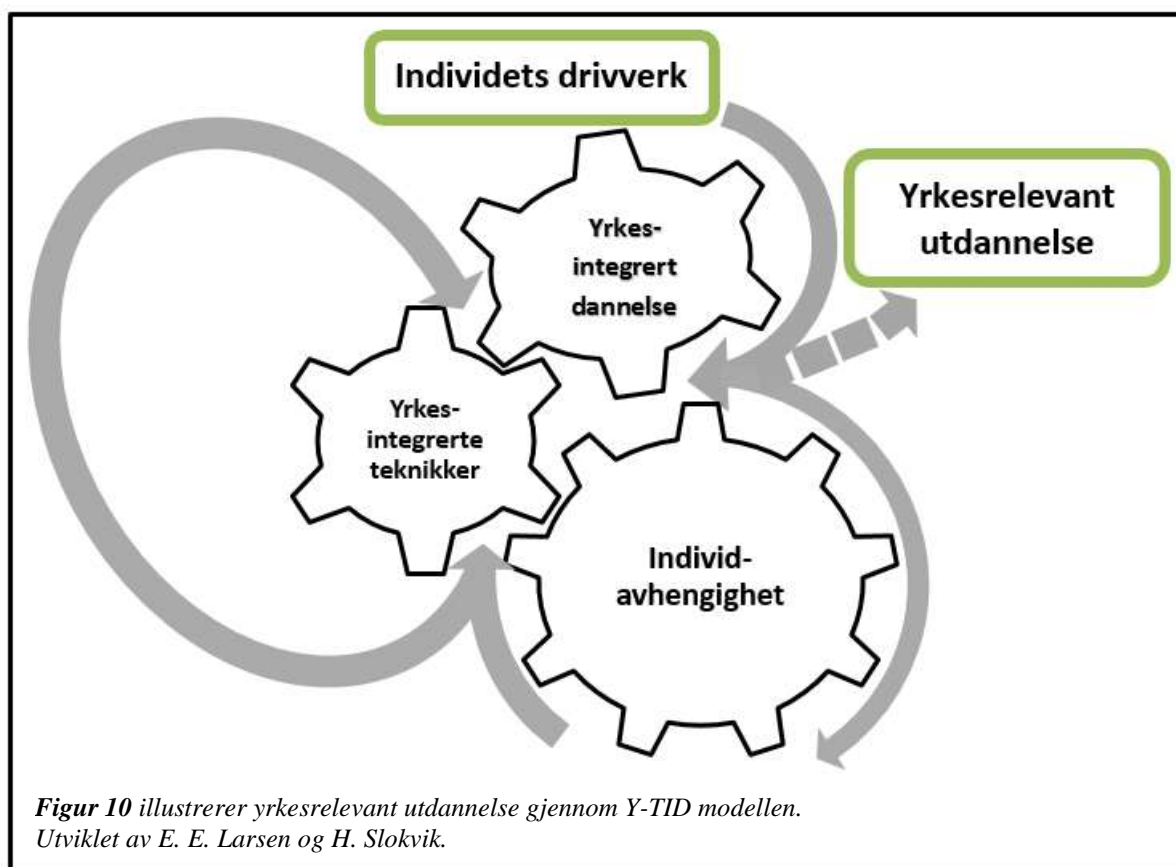
7.0 Konklusjon og spredningstiltak

Utgangspunktet for denne studien, var å undersøke praksisfeltets tolking og oppfattelse av yrkesrelevant utdanning. Vår førforståelse var at gjennomføring av opplæringen var ulik på hvert enkelt nivå, samt at skole og bedrift ved hvert trinn i utdannelsen jobbet etter egen tolking av kompetansemål, uten å se det 4-årige yrkesfagløpet i en større sammenheng med sluttkompetanse i fag- eller svennebrev som selve målet.

Vi som har undersøkt praksisfeltets forståelse av yrkesrelevant utdanning er to ulike individer, men med lik førforståelse på bakgrunn av tidligere samarbeidsprosjekter, som videre førte til denne studien. Vi ser praksisfeltet med ulike briller, fra ulik fagbakgrunn, men programområdene DH og RM med frisør- og kokkfag, fikk etter hvert ingen bestemt rolle i helheten da resultatet av studien trolig vil være relevant for alle yrkesfag.

Problemstilling for studien med påfølgende konklusjon visualisert gjennom Y-TID modellen:

Hvordan forstår praksisfeltet yrkesrelevant utdanning innen frisør- og kokkfag?



Gjennom denne studien var den aktuelle reformen Kunnskapsløftet. Y-TID modellen vist i figur 10, illustrerer *reformen* som rammen rundt modellen. Forståelsen av grunnleggende relevant kompetanse vises i tannhjulene som *yrkesintegrert dannelse* og *yrkesintegrerte teknikker* – samtidig som tannhjulenes driv, hastighet og relevans viser *individavhengighet* fra den enkelte faglærer, faglig leder i bedrift, og fag- og svenneprøvenemds egen tolkning innenfor samme ramme.

Vår konklusjon er at *rammen* rundt en yrkesrelevant utdanning må gi klare føringer, men samtidig gi rom for *individuell* tolkning og gjennomføring av yrkesutdannelsen gjennom Vg1 og Vg2 i skole, læretid i bedrift, samt fag- og svenneprøver, - forutsatt at innholdet er *yrkesintegrerte teknikker* og *yrkesintegrert dannelse* fra første dag i utdannelsen.

Et konkret eksempel kan være utarbeidelse av eksamen for Vg2 frisørfag. Denne eksamen blir utført på levende modeller ved ulike skoler, og på øvelshoder ved andre skoler. Diskusjon om hvordan dette bør gjennomføres er mange, og omfattende. (Larsen & Slokvik, 2014, 2015)

Ved bruk av Y-TID modellen, vil en diskusjon som dette falle bort, da *yrkesrelevant dannelse* ikke vil være en del av prøven ved bruk av øvelshoder. Frisører arbeider med levende mennesker i sin arbeidshverdag, og for at *utdannelsen* skal være *yrkesrelevant* innenfor *rammen*, viser Y-TID modellen at eksamen på Vg2 frisørfag bør innbefatte levende mennesker.

Det samme eksemplet kan også gjelde eksamen for Vg2 kokk og servitørfag. Denne eksamen blir også utført i mange ulike former. Alt fra å vise enkle oppstykkede teknikker og ferdigheter i valgt yrke, til å forberede og gjennomføre et større selskap i en egenvalgt situasjon hvor gjester er en viktig del av prøven. Det er også eksempler på at prøven kan innholde kun enkle elementer fra både kokk, institusjonskokk og servitør i en og samme prøve.

Diskusjoner om hvordan dette bør gjennomføres, er innen kokk og servitørfag også mange og omfattende (Larsen & Slokvik, 2014, 2015). Ved bruk av Y-TID modellen, vil en slik diskusjon også falle bort i disse eksemplene. Om man kun trekker enkelte teknikker og ferdigheter ut av en sammenheng vil ikke dette belyse hele modellen, og derfor ikke gi en yrkesrelevant utdanning.

Både kokker og servitører arbeider med levende mennesker som en del av sin arbeidshverdag, og for at *utdannelsen* skal være *yrkesrelevant* innenfor *rammen*, viser Y-TID modellen at eksamen på Vg2 også bør innbefatte levende mennesker innen kokk og servitørfag. Dette er nok et eksempel på hvordan Y-TID modellen kan være en rettesnor for yrkesrelevant utdanning.

Fag- og svenneprøver har etter NIFUS rapport om kvalitet og relevans i fag- og yrkesopplæringen (Høst et al., 2015), også flere ulike gjennomføringsvarianter, og sammen med kvalitetsvurderingssystemet som er i ferd med å utarbeides, kunne trolig Y-TID modellen støttet det konkrete arbeidet ved utarbeidelse av både undervisning- og arbeidsoppgaver både for lærere, faglige ledere i bedrifter, og fag- og svenneprøvenemder.

Videre arbeid og forskning med utgangspunkt i denne studien kan ta ulike veier;

Denne studien tok utgangspunkt i en felles forståelse, men resulterte i individuell forståelse.

Videre forskning kunne derfor tatt utgangspunkt i spørsmålet:

Hvem eller hva driver egentlig tannhjulene i Y-TID modellen - individet eller reformen?

UDIR sendte sin anbefaling til KD om et mer relevant opplæringstilbud rettet mot arbeidslivets behov. Dette kan bety omgjøring og ny utdanningsreform i nær fremtid. Ut fra ny innsikt innen yrkesutdanning, og hva vi nå har konkludert med som yrkesrelevant utdanning, kunne det også vært interessant å forsket nærmere på hvordan Y-TID modellen (figur 10) ville fungert i samsvar med en ny reform:

Kan Y-TID modellen være et hjelpemiddel til å holde fokus på yrkesrelevant utdanning?

Som vist i tidligere eksempler, mener vi modellen kan benyttes i ulike didaktiske og pedagogiske sammenhenger innen alle yrkesfag, slik som Hiim og Hiippes didaktiske relasjonsmodell benyttes som utgangspunkt i all undervisningsplanlegging (Hiim & Hippe, 2009).

Rammen rundt Y-TID modellen (figur 10), kan inneha ulike betydninger. Eksempler kan som nevnt være ved utarbeidelse av undervisningsopplegg i skole, arbeidsoppgaver i bedrift, i samarbeidsprosjekter mellom skole og bedrift, samt ved utarbeidelse av fag- og svenneprøver. Aktørene i praksisfeltet vil ha *individuell* tolking av *rammen*, som kan visualisere kompetansemål, og tannhjulene gir arbeidsoppgaven, undervisningen-, eller opplæringens mål, slik at *teknikker* og *dannelse* må ses i sammenheng og være yrkesintegret mot det aktuelle yrket for å gi *yrkesrelevant utdanning*.

«Det er tanken som teller, men handling bak ordene som gjelder»

Høgskolen i Oslo og Akershus

Eva Enderud Larsen & Hans-Erik Slokvik

02. 05. 2017

Kilder

- Dalland, O. (2014). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Deichman-Sørensen, T. (2009). Hvor går norsk fag- og yrkesopplæring? Om modernisering, organisering og styring av fag- og yrkesopplæringen i Norge. HIAK: Høgskolen i Akershus.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og Uddannelse* (1 ed.). Århus: Forlaget Klim.
- Dolven, A. (2009). Laug. from Store Norske Leksikon <https://snl.no/laug>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforl.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (3 ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Holme, I. M., & Solvang, B. K. (2004). *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Høst, H. (2015). *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen : sluttrapport Rapport, Vol. 14/2015*. Utdanningsdirektoratet (Ed.)
- Høst, H., Reegård, K., Reiling, R. B., Skållholt, A., Tønder, A. H., & Nifu. (2015). *Yrkesutdanninger med svak forankring i arbeidslivet: En kunnskapsoppsummering* Utdanningsdirektoratet (Ed.)
- Illeris, K. (2012). *49 tekster om læring*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Kruuse, E. (2001). *Kvalitative forskningsmetoder : i psykologi og beslægtede fag* (4. udg. ed.). København: Dansk psykologisk forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Yrkesfagløftet*. Oslo: Regjeringen.no Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/innsikt/yrkesfagloftet/id2353804/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2015a). *Yrkesfagløftet*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/yrkesfagloftet/skole-og-arbeidsliv/id2466599/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015b). *Yrkesutdanningene skal fornyes*. Regjeringen.no Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/yrkesutdanningene-skal-fornyes/id2437739/>.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, E. E., & Slokvik, H.-E. (2014). *Fokus på yrkesretting gjennom god organisering*. Retrieved from Akershus:
- Larsen, E. E., & Slokvik, H.-E. (2015). *Overgang fra skole til lærebedrift gjennom standardisering av Prosjekt til fordypning*. Retrieved from Akershus:
- Langdrigde D. Tvedt. S, Røen P. (2006) *Psykologisk Forskningsmetode; En innføring i kvalitative og kvantitative tilnæringer*. Trondheim. Tapir
- Lindbekk, T. (1996). *Samfunnsteori: fra Marx til Giddens*. Trondheim: Tapir.
- Ludvigsen, S. (2015). *Fremtidens skole : fornyelse av fag og kompetanser Norges offentlige utredninger* (tidsskrift : online), Vol. NOU 2015:8. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Ludvigsen, S., & Norge, K. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: et kunnskapsgrunnlag: utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013: avgitt til Kunnskapsdepartementet 3. september 2014* (Vol. NOU 2014:7). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Meld. St. 28 (2015 - 2016). (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28->

- [20152016/id2483955/?q=stortingsmelding](https://www.regjeringen.no/20152016/id2483955/?q=stortingsmelding) 28 , Fag – fordypning – forståelse : en fornyelse av Kunnskapsløftet, 2016).
- Meld. St. nr 20 (2012-2013). (2013b). *På rett vei*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-20-20122013/7.html?id=717400>.
- Mjelde, L. (2013). Myter om likhet og utdanning. *Manifest Tidsskrift*.
- Nielsen, S. W. (1992). *Behovet for høyere utdanning i Østfold* (Oppdragsrapport 05.92). Retrieved from Halden: <http://ostfoldforskning.no/no/publikasjoner/Publication/?id=1901>
- Ringdal, K. (2007) *Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Støre, J. G., Giske, T., Aasen, M., Sønsterud, T. M., Bjørnø, C. T., & Henriksen, M. (2014-2015). *Representantforslag om løft for yrkesfag*. Oslo: Stortinget Retrieved from <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/representantforslag/2014-2015/dok8-201415-052.pdf>.
- Sylte, A. L. (2013). *Profesjonspedagogikk: profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tarrou, A.-L. (2010). Yrkesfagopplæringen - mellom skole og bedrift. Retrieved from https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_2_10/2-10_Tarrou.pdf
- Thagaard, T. (2010). *Systematik og indlevelse; En indføring i kvalitativ metode*. København. Akademisk Forlag.
- Trippestad, T. A., & Myrhol, F. K. (2009). Hernes skapte skoletapere. *Forskning.no*.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Den generelle delen av læreplanen. Retrieved from <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Helse, oppvekst og velvære - et sammensatt bilde*. Retrieved from oslo: <http://www.udir.no/globalassets/filer/fag-og-yrkesopplering/yrkesfaglig-utvalg-for-helse-oppvekst-og-velvare.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Reiseliv, matproduksjon og primærnæringen*. Retrieved from Oslo: <http://www.udir.no/globalassets/filer/samlesider/fagopplaring/rapport-reiseliv-matproduksjon-og-primarnaring.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2016c). *UDIRS anbefalinger til KD*. UDIR. Oslo. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/en-relevant-fag--og-yrkesopplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016d). Utviklingsredegjørelse 2016 del 2 Faglig råd for design og håndverk Retrieved from <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/felles-for-fagoppleringen/faglige-rad/design-og-handverk/>
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. København: Reitzel.
- Wilken, L. (2015). *Pierre Bourdieu*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Vedleggliste

[Vedlegg 1; Fremdriftsplan](#)

[Vedlegg 2; Databehov](#)

[Vedlegg 3; Forespørsel om deltagelse i spørreundersøkelse](#)

[Vedlegg 4; Forespørsel om deltagelse til intervju](#)

[Vedlegg 5; Spørreundersøkelse](#)

[Vedlegg 6; Intervjuguide](#)

[Vedlegg 7; Svar på søknad fra NSD](#)

[Vedlegg 8; Samlede data fra begge undersøkelsene](#)

Fremdriftsplan

Fremdriftsplan prosjekt 5900 Høst 2015 – Vår 2017			
UKE	HVA SKJER	EVA	HANS-ERIK
	Samarbeidsområder <ul style="list-style-type: none"> • Problemstilling • Drøfting • Konkusjon 	Hovedansvar: <ul style="list-style-type: none"> • Teori med påfølgende læringsperspektiver • End note 	Hovedansvar: <ul style="list-style-type: none"> • Metode • Utvikling av undersøkelse og intervjuguide • Innsamling av data • Tabeller og figurer
38	Samling Hioa		
39		<ul style="list-style-type: none"> • Starte på et teoretisk grunnlag • Utvikle problemstilling • Hente aktuelt stoff fra de tidligere oppgavene • End note • Skisse klar til NSD 	<ul style="list-style-type: none"> • Starte på et metodisk grunnlag • Utvikle problemstilling • Utarbeidelse av metode • Spørreundersøkelse/ intervjuguide • Skisse klar til NSD
40	Høstferie		
41	Innlevering søndag		
42	Forberedelse samling; <ul style="list-style-type: none"> • Forelesninger • veiledning 		
43	Samling Hioa		
44		<ul style="list-style-type: none"> • Teoretiskgrunnlag • Bakgrunn for prosjektet (Kapittel 1) • End note 	<ul style="list-style-type: none"> • Starte på et metodisk grunnlag • Utvikle problemstilling • Utarbeidelse av metode • Spørreundersøkelse/ intervjuguide
45			
46			
47	Innlevering søndag		
48	Forberedelse samling; <ul style="list-style-type: none"> • Forelesninger • veiledning 		
49	Samling Hioa		

50			
51	Juleferie	<ul style="list-style-type: none"> • Gjøre nødvendige endringer og forbedringer på intervjuguide • Teorikapittel 	<ul style="list-style-type: none"> • Gjøre nødvendige endringer og forbedringer på intervjuguide • Metodekapittel • Gjennomføring av spørreundersøkelse
52	Julerferie		
1			
2			
3	Innlevering søndag		
4	Forberedelse samling; <ul style="list-style-type: none"> • Forelesninger • Veiledning 		
5	Samling Hioa		
6		<ul style="list-style-type: none"> • Gjennomføre intervjuer • Teori • End note 	<ul style="list-style-type: none"> • Gjennomføring av spørreundersøkelse
7			
8	Vinterferie		
9	Innlevering søndag		
10	Forberedelse samling; <ul style="list-style-type: none"> • Forelesninger • veiledning 		
11	Samling Hioa		
12	Påskeferie		<ul style="list-style-type: none"> • Datainnsamling • Metodekapittel • Utvikle modeller og figurer
13			
14			
15	Innlevering søndag		
16	Forberedelse samling; <ul style="list-style-type: none"> • Forelesninger • veiledning 		
17	Samling Hioa		
18		<ul style="list-style-type: none"> • Analyse av data • Forberede høst 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse av data • Forberede høst
19			
20			
21			
22			
23			
24	Avslutning før sommerferie		

25	Sommerferie	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Teorikapittel ✓ Innledning ✓ Analyse av data ✓ Endnote 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodekapittel • Utvikle modeller og figurer • Analyse av data
26			
27			
28			
29			
30			
31			
32			
33		- Drøfting	<ul style="list-style-type: none"> - Metodekapittel - Utvikle modeller og figurer - Analyse av data
34			
35			
36			
37			
38	Samling Hioa		
39		- Drøfting	<ul style="list-style-type: none"> - Metodekapittel - Utvikle modeller og figurer - Analyse av data
40	Høstferie		
41	Innlevering søndag		
42	Forberedelse samling; <ul style="list-style-type: none"> • Forelesninger • Veiledning 	- Drøfting	
43	Samling Hioa		
44		- Drøfting	
45			
46			
47			
48			
49	Samling Hioa		
50			
51	Juleferie		

52	Julerferie		
1			
2		Engelsk sammendrag	
3	Innlevering søndag	Norsk sammendrag	Forord
4	Forberedelse samling; • Forelesninger • Veiledning	Endnote	
5	Samling Hioa		
6			
7			
8	Vinterferie		
9	Innlevering søndag		
10	Forberedelse samling; • Forelesninger • Veiledning	Ferdigstille språkvask	Ferdigstille språkvask
11	Samling Hioa		
12			
13			
14	Ferdigstille hele prosjektet!		
15	Påskeferie/ Innlevering søndag	Ferdigstille språkvask	Ferdigstille språkvask
16	Forberedelse samling; • Forelesninger • Veiledning		
17	Samling Hioa		
18	Innlevering tirsdag 2 mai		
19			
20			
21	Forberede muntlig		
22			
23			
24	Muntlig eksamen?		
25			

Databehov - Utvalg – Datainnsamling – Databearbeiding – analyse

1. Utarbeidelse og gjennomføring av kvantitativ spørreundersøkelse.

- Undersøkelsen skal utvikles av oss som forskere gjennom programmet Lime survey.
- Undersøkelsen skal testes på personer i forkant for å kvalitetssikre først og fremst spørsmål om de gir oss data vi er ute etter, samt prøve ut programfunksjonen til Lime survey.

2. Databehov og utvalg

- Gjennomarbeidet spørreundersøkelse skal sendes bredt ut til ledere på videregående skoler i Oslo med yrkesfaglige programområder, samt faglig ledere i godkjente lærebedrifter med aktive lærekontrakter i et bredt spekter av ulike yrkesfag i Oslo. Opp mot 100 informanter er målet.

3. Datainnsamling, databearbeiding og analyse

- Innhentet data fra spørreundersøkelsen organiseres og analyseres
- Vurdering av behovet for en kvalitativ tilnærming på bakgrunn av dataene.

4. Planlegging av kvalitativ tilnærming med dybdeintervju.

- Dybdeintervjuene vil planlegges, utvikles og gjennomføres av oss som forskere selv i form av samtaler med utvalgte informanter m metode.
- Dybdeintervjuene skal ha som mål å fange opp både mening og opplevelse, og ikke minst øke validitet på bakgrunn av resultatene innhentet gjennom spørreundersøkelsen. Plan med både kvalitativ og kvantitativ tilnærming for forskningsarbeidet ser vi som svært viktig for å ikke bare konkludere ut ifra målbare enheter om man kun forsker kvantitativt

5. Gjennomføring av kvalitative dybdeintervju

- Dybdeintervjuene vil komme som en oppfølging av funn fra spørreundersøkelsen. Denne delen av forskningen blir svært viktig inn drøftingsarbeidet når vi ser på kvalitative resultatene i lys av de kvantitative resultatene.

6. Datainnsamling, databearbeiding og analyse av nye data og samlet analyse

- Med utgangspunkt i nye data fra dybdeintervju vil dataene analyseres
- Dataene vil videre analyseres opp mot de kvantitative dataene
- Planlegging av en videre samlet analyse.

Forespørsel om deltagelse i spørreundersøkelse

"Virkelighetsnær og relevant basiskompetanse"

Vi er to masterstudenter i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Oslo/Akershus, som henvender oss til deg på bakgrunn av din erfaring innen fag - og yrkesopplæring. Dine innspill, erfaringer og kunnskap anser vi som meget viktige bidrag i vårt forskningsarbeid. Målet er å belyse din - og andre nøkkelaktørers oppfattelse av hva som er nødvendig basiskompetanse innen kokkfaget og frisørfaget.

Spørsmål du vil møte i undersøkelsen omhandler din oppfattelse, mening og kunnskap om basiskompetanse i dagens yrkesopplæring innen ditt fagområde.

Det vil kun være oss masterstudenter som behandler dataene, og det vil ikke registreres koder eller annet elektronisk som kan knytte dine personopplysninger til dataene.

Det vil heller ikke bli nevnt navn på konkrete skoler, bedrifter eller liknende, slik at undersøkelsen vil være sikret anonymitet.

Dette vil si at deltagere i undersøkelsen *ikke* vil kunne gjenkjennes i masteroppgaven.

Forskningsarbeidet skal etter planen avsluttes juni 2017. Data for spørreundersøkelsen vil da bli slettet og makulert.

Det er en frivillig deltagelse i å besvare undersøkelsen, og du kan når som helst trekke ditt samtykke underveis uten grunn. Om du fullfører undersøkelsen og bekrefter med "send" knappen er dine data med i undersøkelsen og vil danne grunnlaget for det samla resultatet.

Ønsker du mer utfyllende informasjon om undersøkelsen før du deltar, ta kontakt med:

Eva Enderud Larsen: Eva.Enderud.Larsen@rud.vgs.no

Hans-Erik Slokvik: Hans-Erik.Slokvik@oslo.kommune.no

Vi setter stor pris på din deltagelse.

Med vennlig hilsen

Masterstudentene Eva Enderud Larsen og Hans-Erik Slokvik

Forespørsel om deltagelse til intervju

"Virkelighetsnær og relevant yrkeskompetanse"

Vi er to masterstudenter i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Oslo/Akershus, som henvender oss til deg på bakgrunn av din erfaring innen fag - og yrkesopplæring. Dine innspill, erfaringer og kunnskap anser vi som meget viktige bidrag i vårt forskningsarbeid. Målet er å belyse din - og andre nøkkelaktørers oppfattelse av hva som er nødvendig basiskompetanse innen kokkfaget og frisørfaget.

Spørsmål i intervjuet omhandler din oppfattelse, mening og kunnskap om dagens fag- og yrkesopplæring innen ditt fagområde.

Det vil kun være oss masterstudenter som behandler dataene.

Det vil heller ikke bli nevnt navn på konkrete skoler, bedrifter eller liknende, slik at dine svar vil være sikret anonymitet.

Dette vil si at din person *ikke* vil kunne gjenkjennes i masteroppgaven.

Forskningsarbeidet skal etter planen avsluttes juni 2017. Alle data vil da bli slettet og makulert.

Det er en frivillig deltagelse, og du kan når som helst trekke ditt samtykke underveis uten grunn.

Vi setter stor pris på din deltagelse.

Med vennlig hilsen

Masterstudentene Eva Enderud Larsen og Hans-Erik Slokvik

Kvantitativ spørreundersøkelse

• Har du selv fullført en yrkesutdanning frem til et norsk fag- eller svennebrev?

Ja Nei

Hvilket yrke har du et norsk fag- eller svennebrev i?
Vennligst velg kun ett svar

Friserfag
 Kokkfag
 Et annet norsk fag- eller svennebrev

Innenfor hvilket programområde har du et fag- eller svennebrev?
 Kommenter hvilke fag- eller svennebrev

Velg ett av alternativene

Innen Design og Håndverk
 Innen Restaurant eller matfag
 Innen et annet programområde

Skriv din kommentar her:

Hvordan utdanning eller arbeidserfaring har du?
 Velg ett av alternativene

Studiekompetanse
 Høyere utdanning
 Lang og relevant arbeidserfaring

Skriv din kommentar her:

Jobber du med et yrkesfag innen:
 Velg ett av alternativene

Design og Håndverk
 Restaurant og Matfag
 Et annet programområde

Skriv din kommentar her:

Jobber du i skole med undervisning eller med opplæring i lærebedrift?
Vennligst velg kun ett svar

Jobber i undervisning i skole kun på Vg1
 Jobber i undervisning i skole kun på Vg2
 Jobber i undervisning i skole både på Vg1 og Vg2
 Jobber med opplæring av lærlinger i bedrift
 Annet:

Er dette grunnleggende basiskunnskaper som du mener er nødvendig i kokkfaget.

	Lite nødvendig	Nødvendig	Svært nødvendig	Helt essensielt
Kunne bruke relevante faguttrykk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunne bruke relevant utstyr og kunne gjøre vedlikehold	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunne bruke ulike kutteteknikker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunne lage ulike typer gjerdeiger, kaker, rorte og forvelede masser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunne lage grunnleggende varme, kalde supper og sauser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunne sette sammen en meny på minimum 3 retter etter sesong og anledning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunne bruke sesongvarer til rett tid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunne bene ut deler av kjøtt, fugl og fjærkre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunne bruke mål og vekt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunne planlegge egen og andres tidsbuk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunne, koke, stekte, sautere, blansjere, trekke, dampe, bakte kjøtt, fisk og grønnsaker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunne lage ulike typer krøfter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunne utføre riktig renhold av et kjøkken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunne inneha god personlig hygiene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunne følge og gjøre nødvendige endringer i en gitt oppskrift	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunne lage grunnleggende dessertsauser, mousse, fromasj og pudding	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunne bruke gelatin på en feilfri måte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunne grunnleggende førstehjelp - sår, kutt, brann, damp, anfall	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunne samarbeide med andre om produksjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunne kvalitetsvurdere fisk, kjøtt, grønnsaker og frukt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunne rense, filetere og porsjonere rund og flat fisk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Er dette grunnleggende basiskunnskaper som du mener er nødvendig i frisørfaget.

	Lite nødvendig	Nødvendig	Svært nødvendig	Helt essensielt
Kunne hårets oppbygning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunne massasjegrrep	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunne de 4 grunnklippene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunne frisørenes fargeløse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunne hårets vekstfaser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunne vikleknikker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunne frisyreforming	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunne kundeservice	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunne fagterminologi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunne analysere ulike kundestiler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunne produktkunnskap	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunne kalkulasjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunne renhold og vedlikehold av frisørutstyr	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunne ergonomi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunne lage og forstå arbeidstegninger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunne kommunisere og samarbeide	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunne grunnleggende oppsettsteknikker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunne inneha god personlig hygiene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

• **Hvor nødvendig mener du disse basiskunnskapene er for å skulle bestå en fag- eller svenneprøve?**

Velg ett av alternativene
Dette spørsmålet er obligatorisk.

- Lite nødvendig
- Nødvendig
- Svært nødvendig
- Helt essensielt

Skriv din kommentar her:

• **Er det flere basiskunnskaper du mener er helt essensielle for å kunne stå på en fag- eller svenneprøve?**

• **Tror du det er enighet mellom faglærere og faglærte i bedrift om din vurdering av helt esensielle basiskunnskaper?**

Velg ett av alternativene
Dette spørsmålet er obligatorisk.

- Ja
- Nei
- Usikker

Skriv din kommentar her:

• **Hvor viktig mener du opplæring i sosial kompetanse er innen din yrkesutøvelse?**

Velg ett av alternativene
Dette spørsmålet er obligatorisk.

- Ikke viktig
- Litt viktig
- Viktig
- Svært viktig
- Helt essensielt

Skriv din kommentar her:

• **Hva mener du videre blir viktigst for en elev som søker læreplass innen ditt fagområde? grunnleggende basiskompetanse eller sosialkompetanse?**

Velg ett av alternativene
Dette spørsmålet er obligatorisk.

- Fagkompetanse
- Sosialkompetanse
- Like viktig begge deler

Skriv din kommentar her:

• **Opplever du at dagens samarbeid mellom skole og bedrift fungerer godt?**

Velg ett av alternativene

- Ja, det fungerer godt
- nei, der er ingen samarbeid
- Det er noe samarbeid

Skriv din kommentar her:

Hva tror du kan bidra til et bedre samarbeid?

Hva tror du er problemet?

Hvorfor mener du samarbeidet fungerer godt mellom skole og lærebedrift?

Velg ett av alternativene

- Tid til samarbeid
- Lik forståelse for kompetanse
- Kommunikasjon

Skriv din kommentar her:

Hvilke rutiner har du for samarbeid mellom skole og bedrift i dag?

Velg ett av alternativene

- Jevnlig kontakt via fysiske møter
- Jevnlig kontakt via telefon
- Sporadisk kontakt
- Har lite eller ingen kontakt

Skriv din kommentar her:

Har du konkrete meninger om nødvendige endringer som bør gjøres i fag- og yrkesopplæringen?

Velg alternativene som passer

Kommenter bare når du velger et svar.

- | | |
|---|----------------------|
| <input type="checkbox"/> Vg1 | <input type="text"/> |
| <input type="checkbox"/> Vg2 | <input type="text"/> |
| <input type="checkbox"/> Vg1 og Vg2 | <input type="text"/> |
| <input type="checkbox"/> Overgang fra skole til læretid | <input type="text"/> |
| <input type="checkbox"/> Læretid i bedrift | <input type="text"/> |
| <input type="checkbox"/> Fag- eller svenneprøven | <input type="text"/> |

Hvis du hadde full frihet til å bestemme hvordan fremtidens fag- og yrkesopplæring burde legges opp, hva ville du ført videre og hva ville du endret?

Hva er viktig å føre videre
Hva bør endres

Når du planlegger undervisning i skole som faglærer, eller arbeidsoppgaver til lærlinger i bedrift, knytter du disse oppgavene mot hvordan en fag- eller svenneprøve legges opp?

Velg alternativene som passer

Kommenter bare når du velger et svar.

- | | |
|--|----------------------|
| <input type="checkbox"/> Nei, det er lite selve fag- eller svenneprøven | <input type="text"/> |
| <input type="checkbox"/> Det er kun fokus på kompetansemål fra læreplanen | <input type="text"/> |
| <input type="checkbox"/> Oppgaver blir kun gitt fra min egen mening om relevant kompetanse | <input type="text"/> |
| <input type="checkbox"/> Noe oppgaver er knyttet direkte opp mot fag- eller svenneprøven | <input type="text"/> |
| <input type="checkbox"/> Alle oppgaver er knyttet direkte opp mot fag- eller svenneprøven | <input type="text"/> |

Kvalitativ intervjuguide

Innledende presentasjon:

Gjennom mitt masterstudie jobber jeg for tiden med et prosjekt sammen med en medstudent.

Vi forsker på

dagens fagopplæring, og i hvilke grad den gir relevant kompetanse fra vg1-vg2 – til læretid i bedrift - og fram til fag/svenneprøve i ditt fag, og jeg har derfor noen utvalgte spørsmål vedrørende dette.

Til informasjon så er det et utvalg av videregående skoler, lærebedrifter og representanter fra fag/svenneprøvenemder på Østlandet som er med i dette prosjektet. Alle svar fra dette intervjuet vil bli anonymisert, og vil kun bli brukt som anonymt materiale i vårt prosjekt. Jeg vil gjerne høre din mening, og håper at du kan svare så ærlig som mulig.

1. Først snakke litt om dagens fagopplæring og i hvilke grad informanten kjenner til/mener undervisning i skole og bedrift henger sammen og virker relevant ut fra dagens behov for dette fagets fagspesifikke kompetanse (basiskompetanse) fram til fag/svenneprøve. Vi bør også belyse regjeringens yrkesløft med både mulighet for endringer i utdanningsstrukturen, og hvilke tanker informanten har om å trekke den generelle delen av læreplanen (sosialkompetanse) mer konkret inn i kompetansemålene. Dette for å inspirere informanten til å snakke fritt om temaet, før vi går i gang med intervju spørsmålene.
2. Viktig at vi ikke bryter inn når informanten er i gang med å fortelle, men lar personen snakke.
3. Intervjuguiden er kun et hjelpemiddel for oss til å huske temaene, men det er viktig at vi følger opp det informanten sier, og stiller oppfølgings spørsmål, uten for mye bruk av hvorfor. Intervjuet kan da minne mer om et forhør. Det skal oppleves som en informativ samtale for begge parter.
4. Det kan være nyttig å spørre informanten på slutten av intervjuet, om det er noe mer vi burde spurt om, for å vise informanten respekt, og tydelig signalisere hvem som er eksperten.

1	<p>(Spør først om informanten kjenner til hva elevene lærer på vg1 i skole)</p> <p>Mener du at elever fra offentlig videregående skole vg1 har relevant opplæring mot faget du representerer/eleven har valgt? (kan du utdype dette)?</p>	
2	<p>(Spør først om informanten kjenner til hva elevene lærer på vg2 i skole)</p> <p>Mener du at elever fra offentlig videregående skole vg2 har relevant opplæring mot faget du representerer/eleven har valgt? (kan du utdype dette)?</p>	
3	<p>Hva mener du er viktigst at elevene kan før de begynner i bedrift, <i>fagspesifikke teknikker (basiskompetanse)</i>, eller <i>Selvstendighet, effektivitet, samarbeid, (sosialkompetanse)</i>?</p>	
4	<p>Gjelder hovedsakelig frisørfaget:</p> <p>Mener du elever fra offentlig skole eller privatskole har omtrent samme kompetansenivå med tanke på basiskompetanse og sosialkompetanse før læretid? Hvis ikke, kan du fortelle hva du tenker er forskjellig?</p>	
5	<p>(Spør først om informanten kjenner til hvordan opplæring i bedrift kan foregå)</p> <p>På hvilke måte mener du opplæring i bedrift foregår i samsvar med din forståelse av behov for (<i>kjerne</i>)kompetanse innen ditt fag?</p>	

6	<p>Hvis du mener det er ulikheter i kvaliteten/organiseringen i opplæring i bedrift, kan du fortelle hva du ser som mest alvorlig med tanke på forventet kompetanse for å bestå fag/svenneprøve?</p>	
7	<p>(Spør først om informanten kjenner til hva elevene blir prøvd i ved fag/svenneprøven) Mener du fag/svenneprøvens nivå, kompetansefokus og gjennomføring står i samsvar med din tanke om helhetlig kompetanse <i>kjernekompetanse</i> som fagarbeider i ditt fag? Hvis ikke, hva mener du burde gjøres annerledes i det/de tilfellene du kjenner til?</p>	
8	<p>Hvis du hadde stått helt fritt til å endre fagopplæringen, og kanskje hele organiseringen, hvordan – og i hvilke ledd (vg1/vg2 i skole – lærebedrift – fag/svenneprøve) ville du at endringene skulle være? Fortell!</p>	
9	<p>Er det noe mer jeg burde spurt om?</p>	

Svar på Søknad fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Anne Karin Larsen

Institutt for yrkesfaglærerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus

Postboks 4 St. Olavs plass

0130 OSLO

Vår dato: 26.01.2016

Vår ref: 46490 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

46490

*Helhetlig basiskompetanse fra elev til fagarbeider**Behandlingsansvarlig**Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder**Daglig ansvarlig**Anne Karin Larsen**Student**Hans-Erik Slokvik*

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

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

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Afdelingskontorer / District Offices

OSLO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uo.no
TRONDHEIM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7431 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kjerne.svarsa@ntnu.no
TRONDHEIM NSD SVE: Universitetet i Tromsø, 9007 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsd@ua.uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 46490

PROSJEKTDESIGN

Prosjektet skal innhente data gjennom intervjuer og en elektronisk spørreundersøkelse. Personvernombudet har vurdert at prosjektet er meldepliktig fordi det kan være en kopling mellom ip/e-postadresse og den elektroniske besvarelsen jf. opplysninger som studenten har gitt meldeskjemaet. Prosjektet kan også benytte lydopptak under intervjuer selv om dette ikke er nevnt.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget skal informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at dere etterfølger Høgskolen i Oslo og Akershus sine rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk eller lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

DATABEHANDLER

Det er ikke krysset av for at det blir benyttet databehandler og vi har derfor endret dette i meldeskjemaet. Lime Survey er databehandler for prosjektet. Høgskolen i Oslo og Akershus må ha en skriftlig avtale med Lime Survey om hvordan personopplysninger skal behandles, jf. personopplysningsloven § 15.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 01.07.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette ev. lydopptak

Vi gjør oppmerksom på at også databehandler (Lime Survey) må slette personopplysninger tilknyttet prosjektet i sine systemer. Dette inkluderer eventuelle logger og koblinger mellom IP-/e-postadresser og besvarelser.

Kategoriserte rådata

Kategorier		Spørreundersøkelse med åpne spørsmål	Intervju	DH	RM
<i>Yrkesfaglig bakgrunn</i>		12 (med norsk svennebrev)	4 + (gruppeintervju)	DH	
		23 (med norsk fagbrev)	3		RM
<i>Yrkeskompetanse</i>	Basiskompetanse Sosialkompetanse Vg1 Vg2 Opplæring i bedrift (OIB) Fag/svenneprøve (F/Spr.)	Basiskompetanse og sosialkompetanse Like viktig	Basiskompetanse og sosialkompetanse Like viktig Vg1- Ikke relevant Vg2 -Relevant OIB - Ulikheter og personavhengig FSp – For stort fokus på tegning/skriftlig dokumentasjon	DH	
		Basiskompetanse viktigere enn sosialkompetanse	Basiskompetanse og sosialkompetanse hører sammen og er helt avhengig av hverandre. Vg1- Relevant Vg2- Relevant OIB - Ulikheter og personavhengig FSp- For enkel/for stor vekt på egenvurdering		RM
<i>Samarbeid skole og bedrift</i>		Ulik tetthet i kontakt Behov for hospitering Bedre innsikt i hverandres hverdag Kommunikasjon Likeverdig respekt	Opplæringskontorene har en viktig rolle/ er Bindeleddet Store forskjeller, personavhengig Trenger mer lik forståelse gjennom tydeligere planer	Felles DH og RM	
<i>Samarbeid skole og bedrift</i>		For liten forståelse av skolens hverdag For lite planer og forståelse av dokumentasjon personavhengig		Skolene mener om bedriftene	

<i>Samarbeid skole og bedrift</i>		Skolen er frakoblet virkeligheten For stort behov for tilrettelegging for elever Lærere må hospitere Mer skole ut i bedrift Personavhengig		Bedriftene mener Om skolene
<i>Fremtidens fagopplæring</i>	Mer vekt på sosialkompetanse Mer praksis i bedrift Tydeligere opplæring mot fag/svenneprøve Oppdatering av lærere Realitetsorientering mot praksissjokket Mer reform 94 (frisørfagets helhet) Ikke individualisering mot lærers faglige bakgrunn Mer hospitering	Endre vg1 DH Ikke individualisering mot lærers faglige bakgrunn Rett kompetanse til rett fag i skolen Mer vekt på sosialkompetanse i læreplanene Mer praksis i bedrift Realistiske fag/svenneprøver Hospitering Helhetlige løp	DH	RM

Intervjuoversikt

Intervju	Program område	Skole	Bedrift	Prøve nemd
Fokusgruppe intervju	DH		Faglig leder Frisørfag	Frisørfag
			Faglig leder Frisørfag	Frisørfag
			Daglig leder Opplæringskontor Frisørfag	
			Frisørsvenn	
			Frisørsvenn	
			Frisørsvenn	
			Frisørsvenn	
1 intervju 7 respondenter				
Individuelle intervju	DH	Yrkesfaglærer Vg1		
		Yrkesfaglærer Vg2 Frisørfag		
			Frisørsvenn Faglig leder	
		Frisørsvenn		
	RM	Yrkesfaglærer Vg1 RM Vg2 Kokk- og servitørfag	Kokk Faglig leder	
			Kokk Faglig leder	Kokkfag
Yrkesfaglærer Vg1 RM Vg2 Kokk- og servitørfag				
7 intervju 7 respondenter				

