

**MASTEROPPGAVE**  
**Master i yrkespedagogikk**  
**Mai 2019**

Avvik fra forventet progresjon i læretiden

Even Haldorsen



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for yrkesfaglærerutdanning**

## **Forord**

Denne masteroppgaven markerer slutten på et fireårig studie i yrkespedagogikk på storbyuniversitetet OsloMet. Studiet har vært som en reise det har vært stort å få være med på.

Min interesse for pedagogikk kom da jeg selv hadde lærlinger som en del av en opplæringsring sent på 80-tallet. På midten av 90-tallet tok jeg praktisk pedagogisk utdanning og ble lærer i videregående skole noen år. Pedagogikk er et flott fagområde som ikke bare betyr noe for de en veileder, men også personlig. Aksjonsforskning handler om å forbedre egen praksis. Kanskje dette prosjektet får ringvirkninger, men uansett vil det bety noe for min egen hverdag og de samarbeidspartnerne jeg daglig er i kontakt med.

Det har vært veldig inspirerende å jobbe med denne oppgaven og jeg kommer til å savne den. Arbeidet har tatt mange fredags- og lørdagskvelder, men min Mona har hele tiden støttet meg. Det samme gjelder mine store barn som er ekstra stolte av meg. Min mor på 94 år spør hver gang jeg ser henne hvordan det går med studiet. Hun har lært meg mye om å ikke gi seg selv om det kommer motgang. Denne oppgaven vil derfor jeg dedikere til henne.

En spesiell takk til min studiekamerat, Vegard. Vi begynte å samarbeide første samlingen, og har gjennom disse fire årene støttet og konstruktivt kritisert hverandre. Takk Vegard! Vegard og jeg har vært på samme veiledningsgruppe. Gruppen fortjener virkelig også en takk for mange gode innspill. Jan Stålhane, min veileder gjennom hele masteroppgaven, har vært fantastisk. Du har betydd veldig mye med din måte å veilede på. Den første pedagogiske boka jeg leste var skrevet av Hiim og Hippe, og jeg har bestemt meg for at det skal ligge en bok av Hilde Hiim på nattbordet resten av livet. Takk for din inspirasjon på onsdagsgruppene og dine mange skrevne ord.

Jeg er stolt av masteroppgaven og det arbeidet som er lagt ned. Ikke bare er det mye av meg selv i oppgaven, men prosjektet har gitt mye og nyttig informasjon som jeg håper kan bety noe for de lærlingene og lære kandidatene som trenger et ekstra blick. Denne oppgaven handler om dere.

01.05.19

Even Haldorsen

## Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om et aksjonsforskningsprosjekt som ble gjennomført i forbindelse med min jobb som rådgiver ved utdanningsavdelingen i fylkeskommunen, i perioden 2017-2019.

Hovedmodellen i norsk yrkesfagutdannelse er to år i skole og to år i bedrift. I Norge krever vi pedagogisk utdanning av lærere i videregående skole på yrkesfag, men ikke av faglig ledere og instruktører i lærebedriftene. Jeg så i min daglige jobb som rådgiver på fagopplæringsseksjonen at det var mange lærlinger og lærekandidater som ikke klarte å fullføre og/eller bestå sin læretid. Jeg så også at de ikke ble fulgt godt nok opp da noe gikk galt. Min undring lå i om mangel av pedagogisk utdanning hadde noen sammenheng med at gjennomføringen på forventet tid av lærlingene var lengre enn skolegjennomføringen. Gjennom flere oppgaver og forskning dreide fokuset mot det organisatoriske knyttet til en lære- og opplæringskontrakt.

Problemstillingen for forskningsprosjektet er: *"Hvordan legge til rette for å øke gjennomføringen for de lærlingene og lærekandidatene som har tegnet lære-, eller opplæringskontrakt"?*

Det gjennomgående teorigrunnlaget i oppgaven handler om organisasjonslæring og lærende organisasjoner. Problemstillingen peker mot systemnivået. Gjennom fire aksjoner har jeg vært i kontakt med opplæringskontor, bedrifter, lærlinger og aktører i fagopplæringssystemet. Med statistikk som utgangspunkt har jeg brukt kvalitative forskningsmetoder som tilnærming gjennom metodikken aksjonsforskning. Aksjonsforskningsprosjektet har ført til en forbedret rutine for å oppdage avvik i læretiden. I samarbeid med aktørene nærmest lærlingen har vi innført et avviksmeldingssystem som tidlig fanger opp når noe ikke er som det skal i læretiden. Resultatet har ført til at alle rundt den enkelte lærling eller lærekandidat iverksetter tiltak. Det kan være tiltak som gjøres i bedrift, men det kan også være tiltak som betyr bytte av lærebedrift eller tilbake til skole. Det er to viktige momenter i dette avvikssystemet. Det ene er å se den enkeltes behov, og det andre er å oppdage avvik før det går for lang tid.

## **Summary**

### **Deviation from expected progression in apprenticeship**

This Master thesis is based on an action research project, which was conducted in connection with my job as an advisor at the education department in the county municipality, between 2017-2019.

In Norway the main structure in vocational education is two years at school, followed by two years working for a company. High school teachers are required to have pedagogical education in vocational subjects, however professional leaders and instructors in training establishment are not. As an advisor in the professional education section, i became aware that many apprentices failed to complete and / or pass their apprenticeship. I also noticed that they were not followed up well enough when something went wrong. I wondered whether a lack of pedagogical education had any connection with the fact that the implementation time of the apprenticeship was longer than expected, compared to the time spent in school. Through several research projects, the focus shifted towards the organizational context in relation to the contracts of the Apprentices.

The research question of the project is: "How to facilitate an increase in the implementation of the apprentices who have signed the apprenticeship contracts"?

The overall theoretical basis of the thesis focuses on organizational learning and learning establishments as the research question points to the system-level. Through four actions, I have been in contact with companies, apprentices and other participants in the vocational training system. With statistics as a starting point, I have used qualitative research methods as an approach through the methodology of action research. The action research project has led to an improved routine to detect abnormalities in the apprenticeship. Through dialogue with the participants closest to the apprentice, we have introduced a non-conformity reporting system that captures and communicates at an early stage. This is to prevent abnormalities in the system. The result has led to that everybody around the individual apprentice evaluates better and implements measures when needed. For example, there may be measures taken within the company, but it can also be measures that involve changing the training establishments or returning to school. There are two important points in this non-conformity reporting system. One is to see the individual's needs and second is to detect deviations at an early stage.

## BEGREPER I OPPGAVEN

### Aktørene:

Organisasjonene og aktørene blir brukt om hverandre i oppgaven. Begrepene viser til det de videregående skolene, lærebedriftene, opplæringskontorene, utdanningsavdelingen i fylkeskommunen ved fagopplæringsseksjonen og pedagogisk psykologisk tjeneste.

### Fagbrev:

Fagbrev brukes også flere steder i oppgaven, og er i denne sammenheng en samlebetegnelse for fagbrev, svennebrev, praksisbrev og kompetansebrev.

### Lærekontrakt:

Begrepet lærekontrakt blir brukt flere steder i oppgaven. Begrepet skal omfatte både lærekontrakt og opplæringskontrakt i et læreforhold knyttet til en lærebedrift og/eller et opplæringskontor.

### Lærling

De stedene der lærling blir nevnt alene, omfatter det også lærekandidat. Lærekandidat skal ikke avlegge fullt fagbrev, men gå opp til en praktisk kompetanseprøve med utvalgte læreplanmål.

## FORKORTELSER OFTE BRUKT I OPPGAVEN

Forkortelsene kommer etter at ordet er skrevet fullt ut første gang i kapitlet. Det vil da stå i parentes etter ordet.

LB: Lærebedrift

LK: Lærekontrakt, inklusiv de variantene som er nevnt i "begreper i oppgaven"

OK: Opplæringskontor

PPT: Pedagogisk psykologisk tjeneste

UDIR: Utdanningsdirektoratet

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>INNLEDNING .....</b>	<b>8</b>
1.1	BAKGRUNN OG PROBLEMFELT .....	8
1.2	ORGANISERING AV FAGOPPLÆRING I NORGE .....	9
1.3	VEST-ÅGDER FYLKESKOMMUNE OG FAGOPPLÆRING.....	10
1.4	LÆRENDE ORGANISASJONER.....	11
1.5	MIN MOTIVASJON FOR ARBEIDET .....	12
1.6	FØRFORSTÅELSE .....	13
1.7	PROBLEMSTILLINGEN .....	13
1.7.1	<i>Utdyping av problemstillingen .....</i>	<i>13</i>
1.8	OPPGAVENS OPPBYGGING .....	14
<b>2</b>	<b>GROVPLAN FOR PROSJEKTET .....</b>	<b>16</b>
2.1	DELTAGERNES LÆREFORUTSETNINGER.....	16
2.2	RAMMEFAKTOR.....	17
2.3	MÅL MED PROSJEKTET .....	18
2.4	INNHold OG LÆREPROSESS.....	18
2.5	VURDERING .....	19
<b>3</b>	<b>STYRINGSDOKUMENTER .....</b>	<b>19</b>
3.1	STORTINGSMELDING 20.....	20
3.2	OPPLÆRINGSLOVA .....	20
3.3	FORSKRIFT TIL OPPLÆRINGSLOV .....	21
3.4	UTDANNINGSDIREKTORATET OM KVALITET I FAGOPPLÆRINGEN .....	22
3.5	TILSYNSRAPPORT PÅ HEVINGSRUTINER I LÆREKONTRAKTER.....	23
3.6	KVALITETSSYSTEM FOR LÆREBEDRIFTER I VEST-ÅGDER FYLKESKOMMUNE .....	23
3.7	OPPSUMMERING .....	24
<b>4</b>	<b>TEORETISKE PERSPEKTIVER OG FORSKNING PÅ PROBLEMFELTET .....</b>	<b>25</b>
4.1	BAKGRUNN FOR TEORIVALG .....	25
4.2	ORGANISASJONSLÆRING .....	26
4.3	ORGANISASJONSLÆRING OG AVVIK I LÆREKONTRAKTER .....	26
4.4	ORGANISASJONSLÆRING I FEM DISIPLINER.....	27
4.5	MÅL I UTDANNELSEN .....	29
4.6	LÆRLINGENES EGNE UTDANNINGSVALG OG RÅDGIVNING FRA OMGIVELSENE .....	30
4.7	LÆRLINGER OG TILHØRIGHET TIL LÆREFAGET .....	31
4.8	RELEVANT FORSKNING PÅ PROBLEMFELTET.....	31
4.8.1	<i>Norsk forskning .....</i>	<i>32</i>

4.8.2	<i>Norsk fagopplæring i et nordisk perspektiv</i> .....	33
4.9	OPPSUMMERING .....	34
<b>5</b>	<b>FORSKNINGSDESIGN .....</b>	<b>34</b>
5.1	AKSJONSFORSKNING .....	35
5.1.1	<i>Aksjonsforskning og organisasjonslæring</i> .....	36
5.2	METODER I DATAINNSAMLINGEN .....	37
5.2.1	<i>Fokusgruppe</i> .....	37
5.2.2	<i>Semistrukturert forskningsintervju</i> .....	38
5.2.3	<i>Fremtidsverksted</i> .....	38
5.2.4	<i>Rom og miljø i møte med informanter</i> .....	39
5.3	METODIKK OG VITENSKAPSTEORI .....	40
5.4	KODING AV DATA .....	42
5.5	HERMENEUTISK METODE I MØTE MED DATAENE .....	43
5.6	GYLDIGHET OG PÅLITELIGHET .....	45
5.7	ETISKE REFLEKSJONER .....	47
5.8	OPPSUMMERING .....	49
<b>6</b>	<b>GJENNOMFØRING AV FORSKNINGS OG UTVIKLINGSARBEIDET .....</b>	<b>50</b>
6.1	AKSJON 1 – DIALOGMØTE MED OPPLÆRINGSKONTOR .....	50
6.1.1	<i>Plan og hensikt</i> .....	50
6.1.2	<i>Handling</i> .....	51
6.1.3	<i>Oppsummering og refleksjon av aksjon 1</i> .....	54
6.1.4	<i>Drøfting av dialogmøte</i> .....	54
6.2	AKSJON 2 – AVVIKSMELDINGER .....	56
6.2.1	<i>Plan og hensikt</i> .....	56
6.2.2	<i>Utfordringsbildet i avviksmeldingene</i> .....	56
6.2.3	<i>Ønsket tiltak i avviksmeldingene</i> .....	58
6.2.4	<i>Oppsummering og refleksjon av aksjon 2</i> .....	59
6.2.5	<i>Drøfting av utfordringsbildene i avviksmeldingene</i> .....	59
6.2.6	<i>Drøfting av tiltakene i avviksmeldingene</i> .....	61
6.3	AKSJON 3 - INTERVJU MED LÆRLINGER .....	62
6.3.1	<i>Plan og hensikt</i> .....	62
6.3.2	<i>Handling</i> .....	63
6.3.3	<i>Oppsummering og refleksjon av aksjon 3</i> .....	67
6.3.4	<i>Drøfting av intervjuene med lærlingene</i> .....	68
6.4	AKSJON 4 – INTERVJU MED ANSATTE I ORGANISASJONENE .....	71
6.4.1	<i>Plan og hensikt</i> .....	71
6.4.2	<i>Handling</i> .....	72

6.4.3	<i>Oppsummering og refleksjon av aksjon 4</i> .....	80
6.4.4	<i>Drøfting av intervju med de ansatte i organisasjonene</i> .....	80
<b>7</b>	<b>OPPSUMMERENDE DRØFTING OG SVAR PÅ PROBLEMSTILLINGEN</b> .....	<b>87</b>
7.1	OPPDAGE OG REGISTRERE AVVIK I LÆRETIDEN .....	87
7.2	LÆRLINGENES UTFORDRINGER OG TILTAKSØNSKER .....	88
7.3	ORGANISERING AV FAGOPPLÆRING I BEDRIFT .....	92
<b>8</b>	<b>AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER OG VEIEN VIDERE</b> .....	<b>95</b>

#### **FIGURLISTE**

Figur 1.1:	Organisering av fagopplæring i Norge .....	9
Figur 2.1:	Didaktisk relasjonsmodell .....	16
Figur 5.1:	Fortolkningskontekster og valideringsfelleskap .....	44
Figur 6.1:	Aktørene i en lærekontrakt .....	77



# 1 INNLEDNING

## 1.1 Bakgrunn og problemfelt

Denne oppgaven handler om hvorfor det er så mange lærlinger som ikke gjennomfører læretiden på normert tid. Normert tid vil her si den tiden en lærekontrakt er tegnet fra og til. En læretid er som hovedregel to år for de fleste lærefag, og to og et halvt år for noen enkelte fagområder. I 2011 tegnet 18000 ungdommer en lærekontrakt i Norge. Etter tre år i lære hadde bare tre fjerdedeler av disse ungdommene fullført (se vedlegg 1). I 2014 stod derfor mellom fire og fem tusen av de ungdommene som startet sin læretid i 2011, uten et fag-, svenne- eller kompetansebrev. Vi vet imidlertid gjennom statistikk at mange av de ungdommene fullfører når det er gått fem år og lengre tid (Skoleporten, 2017). Hvorfor bruker de så lang tid, og hva kan systemet gjøre for å møte og hjelpe de ungdommene det gjelder? Jeg har selv vært lærling, faglig leder og instruktør, og er nå en av aktørene i systemet som skal følge opp de lærlingene og lære-kandidatene som tegner en lære- eller opplæringskontrakt. Aktørene skal sammen sørge for at den enkelte blir sett, hørt og fulgt opp, spesielt når noe ikke går som forventet. Kan vi som er tilknyttet en lærekontrakt forbedre våre rutiner? Dette er problemfeltet, og denne masteroppgaven handler om et forskningsprosjekt gjennomført i forbindelse med mitt daglige arbeid som rådgiver på fagopplæringsseksjonen ved utdanningsavdelingen i Vest-Agder fylkeskommune.

Tall fra skoleporten viser at gjennomføringen i læretiden ligger mange prosent lavere enn et tradisjonelt skoleløp. Vi har behov for fagarbeidere, og vi har behov for å forstå hvordan vi kan møte og følge opp de ungdommene som vil bli fagarbeidere. Denne masteroppgaven har som mål å gi oss ny kunnskap om hvorfor det er så mange som ikke fullfører en læretid på normert tid. Hvem er de ungdommene, og hvordan kan organisasjonene jobbe best mulig sammen for å fange opp, forstå, og iverksette tiltak for å få ungdommene til å fullføre en utdanning. Tiltak må iverksettes i felleskap når avvikene fanges opp. Hvis ikke de gjør det, får vi det Peter Senge kaller for "delay" (Senge, 2006, s. 88). En forsinkelse i denne sammenheng vil si at tiltak iverksettes etterfulgt av nye tiltak om det første ikke gir umiddelbar effekt, uten at organisasjonene snakker sammen. Det vil dermed oppstå en forsinkelse av utfordringen før aktørene ser på det som en helhet og gjør tiltak i felleskap.

## 1.2 Organisering av fagopplæring i Norge

Organisering av fagopplæring der lærebedriftene er medlem av et opplæringskontor kan sammenlignes med organisering av skolene på denne måten:

Utdanningsavdelingen i fylkeskommunen	
Seksjon inntak og gjennomføring	Seksjon fagopplæring
Videregående skoler	Opplæringskontorene
Rektor	Leder av OK
Avdelingsledere	Faglig ledere
Lærere	Instruktører
Elever	Lærlinger og lærekandidater

Figur 1.1: Organisering av videregående opplæring (Egen illustrasjon)

Illustrasjonen gir et bilde på ansvarsforhold og nærhet til den enkelte lærling som er i en opplæringsssituasjon. Det økonomisk bildet er slik at fylkeskommunen er skoleeier, mens fylkeskommunen ikke eier opplæringskontorene. Et opplæringskontor er flere lærebedrifter som har gått sammen om opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2016a), og dermed representert i styret til opplæringskontorene. Fylkeskommunen kjøper opplæringstjenesten hos opplæringskontorer og lærebedrifter med lærlingtilskudd. Der det er et opplæringskontoret får kontoret hele lærlingtilskuddet, og har gjennom egne vedtekter regulering for hvor mye de beholder av opplæringstilskuddet for å følge opp lærekontraktene. Dette kan i praksis variere mellom 10 og 50 % av tilskuddet i en lærekontrakt, alt etter hva styret ved årsmøte vedtar. For å sette et bilde på økonomien rundt en lærekontrakt, vil det si at det overføres over 24 måneder totalt 153.048.- for en lærekontrakt (satser pr november 2018). Ganger vi dette opp med antall løpende kontrakter i et eksempelvis gjennomsnittlig stort opplæringskontor, vil det si at det overføres årlig fra fylkeskommunen til opplæringskontoret anslagsvis kr. 8.000.000.-. Av dette beholder opplæringskontoret årlig kr 1 - 4.000.000.-, alt etter årsmøtet sitt vedtak, for å følge opp sine medlemsbedrifter og lærlinger. Resten av tilskuddet er opplæringsmidler for bedriften til frigjøring av tid for faglig leder og instruktør rettet mot opplæring.

Oppfølgingen av skolene fra utdanningsavdelingen, sammenlignet med oppfølging av opplæringskontorene fra fagopplæringsseksjonen er ikke så ulik hverandre. Utdanningssjefen i fylkeskommunen har årlige skoleutviklingssamtaler der aktuelle fokusområder og saker diskuteres. Fagopplæringsseksjonen har årlige samarbeidssamtaler med leder og styreleder av opplæringskontorene.

### **1.3 Vest-Agder fylkeskommune og fagopplæring**

Oppfølging av bedrifter og opplæringskontor med lærekontrakter er en av oppgavene i min jobb som rådgiver på fagopplæringsseksjonen i utdanningsavdelingen i Fylkeskommunen. Vi er på vår seksjon seks rådgivere knyttet opp mot 1800 aktive lærekontrakter. For å sette et bilde på størrelsen vil det si at hvis vi samlet alle lærlinger og lærekandidater på en skole ville det vært den største videregående skolen i Vest-Agder fylke. Rådgiverne på fagopplæringsseksjonen har forskjellige programområder. En rådgiver har oppfølging på bygg og anleggsgagnene, en har elektrofagene, en har restaurant og matfag, og så videre. De fleste av lærekontraktene er tilknyttet et opplæringskontor, men det er også flere enkeltstående bedrifter der rådgiveren i fylkeskommunen er tettere på bedrift og lærling. Ved siden av det å veilede og følge opp opplæringsprogresjon i disse aktive lærekontraktene, har jeg som rådgiver også oppgaver knyttet til godkjenning av bedrifter, faglige ledere, nye lærekontrakter og oppmelding til fagprøver. Oppgavene er forankret i Opplæringslovens kapittel 4 (Opplæringslova, 1998, §4-8).

Enkeltstående lærebedrifter, som vil si at de ikke er medlem av et opplæringskontor, følger rådgiver i fylkeskommunen opp en gang i året med en samarbeidssamtale (se vedlegg 2). Det karakteristiske for disse bedriftene er at de er mindre i størrelse, og de representerer gjerne spesielle fagområder. Tema for de årlige samtalene med de enkeltstående bedriftene er blant annet arbeids- og læremiljø, og hvordan progresjonen er i forhold til den oppsatte individuelle opplæringsplanen. Bedriftene på sin side har ansvar for å følge opp lærlingene sine med en halvårssamtale (se vedlegg 3), på lik linje med elever i skolen (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-14). I disse bedriftene er rådgiver i fylkeskommunen forpliktet til å rettleie og følge opp bedriftene (Opplæringslova, 1998, §4-8). I det daglige vil det si at rådgiver veileder bedriftene knyttet til utvikling av plan for opplæringen og om det skulle være behov for veiledning knyttet til avvik av forventet progresjon.

Når lærekontraktene er i bedrifter som er medlem av et opplæringskontor, kommer rådgiveren imidlertid veldig sjeldent i kontakt med bedriftene. Det er i denne organiseringen jeg har informantene i dette prosjektet. Opplæringskontoret gjør mye av den samme veiledningsjobben som rådgiver gjør mot de enkeltstående bedriftene, men rollene er veldig forskjellige. Når rådgiver besøker en enkeltstående lærebedrift er det en offentlig aktør som veileder, mens opplæringskontoret og lærebedriftene har nærliggende samme rolle. I praksis er kontrakten i disse tilfellene signert med opplæringskontoret. Oppfølgingen fra fylkeskommunen sin side mot opplæringskontoret fungerer slik at rådgiver, sammen med en leder på fagopplæringsseksjonen har en årlig samarbeidssamtale med kontoret. Opplæringskontoret forbereder før dette møtet en rapportering på et fast skjema de får tilsendt i god tid (se vedlegg 4) (Opplæringslova, 1998, §4-7). På møtet tar opplæringskontoret opp tilfeldige lærekontrakter som er grunnlag for å se på rutiner for oppfølging. I tillegg til dette årlige møtet med samarbeidssamtaler følger rådgiver i fylkeskommunen opp kontoret daglig og ukentlig. Temaene som går igjen i denne løpende oppfølgingen er godkjenning av nye lærebedrifter, eksamenskrav og lengde på læretiden til aktuelle nye kontrakter. Det siste gjelder de lærlingene som kommer fra et annet vg1 og / eller Vg2 enn det som er programfaget i tilbudsstrukturen til det aktuelle lærefaget. Opplæringskontoret tar også kontakt med fagopplæringsseksjonen når det ikke fungerer i bedriften. Det kan være alt fra lese- og skrivevansker der bedrift og lærling har behov for veiledning og ekstra midler, men det kan også være det har gått så langt uten at det fungerer at opplæringskontoret ønsker å søke heving av lærekontrakten (Opplæringslova, 1998, §4-6).

#### **1.4 Lærende organisasjoner**

Det er mange aktører i forbindelse med en lærekontrakt. Seksjon for fagopplæring i fylkeskommunen er en av aktørene. Videre har opplæringskontorer, skoler og lærebedrifter, med sine interne aktører oppfølging av lærlingene. I tillegg kan pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) være involvert eller bli involvert. For at en lærling eller lærekandidat skal bli tatt vare på, er det klart at alle disse aktørene bør ha rutiner som gjør at oppfølgingen skjer til det beste for lærlingen. Det ene nivået er internt i de enkelte organisasjonene, de har rutiner som gjør at de reflekterer jevnlig over det som fungerer og det som ikke fungerer, de gjør endringer og evaluerer igjen. Chris Argyris (Argyris, 1992, s. 438), som har vært sentral innenfor organisasjonspsykologi, kaller dette for "single loop".

Det andre nivået er at disse organisasjonene jevnlig bør snakke sammen om rutiner som går på tvers. Peter M Senge (Senge, 2006, s. 20) peker på at vi har en årelang tradisjon der vi er opplært til å plukke problemer fra hverandre når vi behandler de. Dette for å gjøre problemene mer håndterbare. Alle aktørene styrer med sitt. Men, som Senge videre, mister vi oversikt over hvilke konsekvenser de enkelte endringer har for helheten. Han mener oppgaven med å finne helheten er umulig og refererer til en fysiker ved navn Davis Bohm som skal ha sagt "the task is futile – similar to trying to reassemble the fragment of a broken mirror to see a true reflection" (Senge, 2006, s. 3). Oppgaven er umulig.

Sett i sammenheng med mitt prosjekt så ser jeg det som sentralt å ta med i drøftingen hvordan vi i vår egen organisasjon, utdanningsavdelingen, aktivt kan drive organisasjonslæring. Samtidig må vi se oss i sammenheng med de nevnte aktørene i forbindelse med en lærekontrakt, ha tett kontakt, og gjøre endringer utifra erfaringer gjennom refleksjon som en helhet og ikke som enkeltstående glassbiter fra et knust speil.

### **1.5 Min motivasjon for arbeidet**

Å bli fotograf var i tidlig ungdom mitt eneste ønske. Etter tre år i bedrift som lærling avla jeg svennebrev, og senere mesterbrev i faget. Men, veien var ikke strømlinjeformet. Etter ungdomsskolen skulle alle rundt meg på gymnaset, og det var for meg – verken blant venner eller familiært – noe alternativ å begynne direkte på yrkesutdannelsen. Det er ikke vanskelig gå forestille seg at vitnemålet fra gymnaset ikke henger på veggen hjemme. Jeg var ikke motivert, og måtte gjøre noe jeg ikke ville i tre år, før mitt fokus kunne rettes mot det jeg i utgangspunktet hadde interesse for og ønsket – å bli fotograf. Nå er historien mye mer nyansert, for om jeg ikke hadde tatt artium den gangen hadde jeg mest sannsynlig ikke sittet og skrevet en masteroppgave i dag.

Min egen virksomhet startet jeg samme sommeren som svennebrevet var bestått, og etter noen år tok jeg inn min første lærling. Dette var starten på min interesse for pedagogikk. Det var en stor inspirasjon å følge egne lærlinger i sin utvikling. Jeg tok en årshet med yrkespedagogikk på deltid på høgskolen i Agder for lære mer om pedagogikk mens jeg hadde lærling, og neste steg i min yrkeskarriere ble 13 år som lærer i videregående skole på yrkesfag. Idag jobber jeg på fagopplæringsseksjonen i Vest-Agder fylkeskommune med å veilede bedrifter og opplærings-kontor som har lærlinger. Min historie er ikke unik. Mange endrer retning i løpet

av livet, og det er det ikke noe galt med. Tvert imot tror jeg at min historie viser hvilken styrke det er å ha vært på flere sider og i flere ledd av en prosess, når en skal veilede andre.

## **1.6 Førforståelse**

Den enkelte ungdom fortjener å bli sett. Han eller hun må fanges opp tidlig slik at det kan gjøres tiltak som får den enkelte lærling og lærekandidat på rett spor så fort et avvik viser seg. Min hypotese er at avvikene i en læretid kan skyldes sykdom, mangler i enkeltfag som må avlegges før læretidens slutt, eller feilvalg. Men, det kan også være motivasjonsproblemer og/eller mangel på relasjonskompetanse i bedrift. Ikke bestått fagprøve er også en del av statistikken. Mangel på tilrettelegging kan være en av årsakene til "Ikke bestått" på fagprøve, eller at kandidaten av en eller annen grunn ikke er klar for praktisk prøve. Sammen med bedrifter og opplæringskontor ønsker jeg å ta opp utfordringen og diskutere tiltak på en demokratisk måte. Vi må sammen peke på utfordringen, og prøve ut noen konkrete tiltak. Det som kan være et godt tiltak, er å bli enige om en rapportering for å komme tidlig inn i et avvik og dermed kunne gjøre korreksjoner på lærekontrakten. Jeg er bevisst på at det i samarbeid med bedrifter og opplæringskontor kan komme frem andre tiltak.

Empiri av forskningen vil gi nyttig informasjon om hvem de er de som ikke fullfører på normert læretid, og hvorfor avvikene kommer. Det vil kunne generere ny teori som kan gi oss endrede rutiner og organisasjonsstruktur for denne gruppen. De lærlingen som fullfører og består er ikke interessante for meg i dette prosjektet. Kun de som avviker fra en planlagt progresjon knyttet til lærekontrakten.

## **1.7 Problemstillingen**

<p><i>"Hvordan legge til rette for å øke gjennomføringen for de lærlingene og lærekandidatene som har tegnet lære-, eller opplæringskontrakt"?</i></p>
--

### **1.7.1 Utdyping av problemstillingen**

Bakgrunnen for problemstillingen er å forstå lærlingene og lærekandidatene som avviker fra forventet progresjon av læretiden. Sentralt i problemstillingen er hvordan organisasjoner i en lærekontrakt kan tilrettelegge med rutiner som avdekker og tar tak i et avvik, med det resultatet at en ungdom i opplæring i bedrift kan komme videre med sin utdanning. Problemstillingen

fokuserer ikke på at ungdommene nødvendigvis skal videre i det påbegynte opplæringsløpet, men at de skal gjennomføre en utdanning de har lyst og mulighet til å klare.

Problemstillingen kommer til å påvirke hvordan rutinene utarbeides ved å være åpen for alternative utdanningsløp enn den som er valgt. Rutinene må være åpne for større grad av tilrettelegging som for eksempel vekslingsmodeller mellom skole og næringsliv, og endring av kontraktstype fra lærekontrakt til opplæringskontrakt. Problemstillingen kommer også til å prege spørsmålene i intervjuene i de forskjellige fasene.

## **1.8 Oppgavens oppbygging**

I innledningen har jeg gjort rede for bakgrunn og problemfeltet, organiseringen av fagopplæring i Norge og min førforståelse for temaet.

Kapittel 2 er en grovplan med utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe, 2001, s. 32), modifisert til mitt prosjekt. Jeg tar for meg deltagerens læreforutsetninger med utgangspunkt i det ståstedet de har i fagopplæringssystemet. Rammefaktorene tar også utgangspunkt i hvem informantene er, hvor de er og hvilke rammefaktorer som kan påvirke forskningen i en positiv eller negativ retning. Mål med prosjektet tar utgangspunkt i det overordnede målet og hvordan dette skal påvirke mål for den enkelte deltager. Innhold og læreprosess beskriver fasene i aksjonsforskningen. Til slutt beskriver jeg prinsippene for vurdering av prosjektet.

Kapittel 3 viser til de styringsdokumentene som er aktuelle for prosjektet. De er satt opp på den måten at de tar for seg de overordnede styringsdokumentene som kommer fra Kunnskapsdepartementet, og avslutter med lokale styringsdokumenter.

Kapittel 4 tar for seg rapportens teorigrunnlag. Kapitlet starter med å si noe om bakgrunn for valg av teorigrunnlag for deretter å fortsette med teori knyttet til organisasjonslæring. Videre løfter jeg frem refleksjonsperspektiver, for til slutt å peke på teori som tar for seg lærlingene og lærekandidatenes egne mål med valg av utdanning og tilhørighet i det valgte programområdet.

Kapittel 5 gjør rede for mitt valg av forskningsmetodikk og metode for å få svar på problemstillingen. Jeg har valgt aksjonsforskning som metodikk, og forklarer hvordan det henger sammen med organisasjonslæring. Videre forklarer jeg metodevalg og hvordan jeg møter disse

dataene. Tilslutt i kapitlet redegjør oppgaven for prosjektets gyldighet og pålitelighet samt etiske refleksjoner i prosjektet og min egen rolle som forsker.

Kapittel 6 er gjennomføringen av prosjektet. Hver aksjon avslutter med en drøfting av funnene. Funnene drøftes opp mot relevant teori som er beskrevet i teorikapitlet. Aksjon 1 er dialogmøte med opplæringskontor der vi diskuterer tiltak for å møte utfordringene med avvik. Aksjon 2 er et resultat av aksjon 1. I aksjonen ser jeg på avviksmeldingene og hva de inneholder av funn. Aksjon 3 er intervju med lærlinger. Lærlinger som kom til syne i avviksmeldingene i forrige aksjon. Jeg har ikke valgt ut mange lærlinger. Det viktigste for meg i denne aksjonen var ikke kvantiteten, men det kvalitative innholdet i lærlingenes stemme. Aksjon 4 er den avsluttende aksjonen. I denne aksjonen legger jeg frem funnene fra de tidligere aksjonene for de forskjellige aktørene og ber de kommentere hva de legger i funnene og hvordan de fra sitt ståsted ville møtt funnene.

Kapittel 7 er det siste kapitlet som tar for seg en oppsummerende drøfting og svar på problemstillingen. Jeg drøfter funnene etter hver aksjon i gjennomføringskapitlet, men denne drøftingen løfter seg fra de enkelte funnene og drøfter de forskjellige aksjonene opp mot problemstillingen. Drøftingene gjøres med å hele tiden ha min førforståelse, styringsdokumentene, de teoretiske perspektivene og annen forskning på feltet som bakteppe.

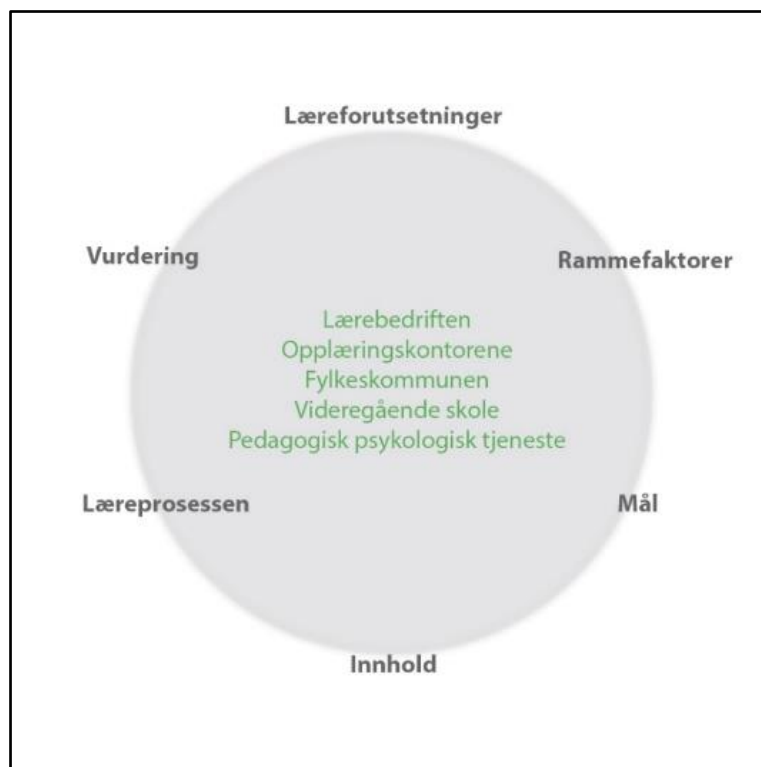
Opgaven har en kronologisk form, men den har også en form som skal ta vare på gyldigheten i prosjektet. Med det mener jeg at det skal være synlig hva min bakgrunn er, min førforståelse, hvem målgruppene er gjennom grovplanen og hvilke metoder jeg har brukt for å komme frem til de funnene jeg har drøftet. Og nettopp det at jeg har drøftet både i slutten av hver aksjon og en oppsummerende drøfting til slutt skal visualisere et holistisk grunnsyn der jeg mener at helheten er viktigere enn delene. En helhet som har generert ny kunnskap ved å se funnene opp mot tidligere praksis og teori gjennom en demokratisk prosess med deltagerne. Kurt Lewin skal ha sagt: "The best way to understand a thing is to change it" (Aagaard Nielsen & Svensson, 2006, s. 12)



## 2 GROVPLAN FOR PROSJEKTET

I prosjektet kommer jeg til å bruke aksjonsforskning. Aksjonsforskning stiller spørsmålet "Hvordan kan jeg forbedre min egen praksis" (Whitehead 1989). Jean Mc Niff og Jack Whitehead peker på at det i aksjonsforskning bør være en grovplan og en konkretisering av forskningsdesignet (McNiff & Whitehead, 2011, s. 89). Forskningsdesignet kommer jeg tilbake til i kapittel fem.

Den didaktiske relasjonsmodellen er for meg et godt verktøy til planlegging av prosjektet. Den tar for seg seks deler; læreforutsetninger, rammefaktorer, mål, innhold, læreprosessen og vurdering. Delene henger sammen og påvirker hverandre. Modellen jeg har laget har tatt utgangspunkt modell for didaktisk relasjonsanalyse knyttet opp mot pedagogisk aksjonsforskning (Hiim, 2010, s. 31).



Figur 2.1: Egen illustrasjon modifisert etter Hiim og Hippe (Hiim & Hippe, 2001, s. 32)

### 2.1 Deltagernes læreforutsetninger

Deltagerne i prosjektet, og knyttet til problemstillingen, er alle som kan komme i kontakt med lærlingen, eller ha en mer perifer rolle knyttet til lærekontrakten. Det er lærlingen selv, lærebedriften ved faglig leder, opplæringskontoret og de som jobber der, dessuten pedagogisk

psykologisk tjeneste med sine saksbehandlere, avgiverskolene, utdanningsavdelingen i fylkeskommunen og rådgiver på fagopplæringsseksjonen i fylkeskommunen.

Deltagerne er en blandet gruppe med veldig forskjellige, roller, ståsted og forutsetninger. Lærlingen kommer i stor grad fra videregående skole og er vant til de systemene som er rundt eleven. I bedrift møter han eller hun enn mer en til en undervisning, men samtidig blir lærlingen overlatt mer til seg selv sammen med sine kollegaer. I skolen har han/hun hatt kontaktlærer og rådgiver å ta kontakt med når noe er i ferd med å skje. Hvis noen skjer i bedriften kan det nok være en mer usikker relasjonsflate. Faglig leder i bedriften og opplæringskontoret sine ansatte er klar over at de med en lærling knyttet til en lærekontrakt er forpliktet til en opplæringsrolle. Samtidig er begge private aktører og er like klar over at en lærling også skal gi verdipåring til bedriften. De har likevel forutsetninger for å ta vare på sine ansatte når noe skjer, enten med personalsamtaler eller ved å trekke inn bedriftshelsetjeneste. Resterende aktører som dette prosjektet tar for seg er tilknyttet politisk styrt organisasjon. Det vil si at de skal ha gode forutsetninger for å analysere rutiner som ikke fungerer eller implementere nye rutiner.

## **2.2 Rammefaktor**

Rammefaktor kan beskrives som muligheter og begrensninger. Hiim og Hippe ramser opp tid, rom og utstyr. Men også kollegasamarbeid og miljø (Hiim & Hippe, 1989, s. 42).

Aksjonsforskning er å forske på egen praksis (McNiff & Whitehead, 2011). I det ligger det å knytte forskningen opp mot egne arbeidsoppgaver og forbedre rutinene. På min arbeidsplass har jeg fått godkjenning for prosjektet av både avdelings-, og seksjonsleder. I godkjenningen ligger det at jeg kan bruke de møtene jeg allerede har med informanter, inn mot og i forskningen. Dette knyttet til innsamling av datamateriale. Videre skal data analyseres og drøftes. Til dette arbeidet har jeg ikke fått noe tid. Og det er naturlig nok en begrensning for prosjektet.

Opplæringskontor og lærebedrifter er vil gjerne si at de lykkes med sine lærlinger. De vil derfor være medspillere i en forskning som dette. En forskning som vil gi de ny informasjon og kunnskap til å lykkes med alle. At forskningen innebærer at alle må se på sine rutiner og snakke sammen, se dette som en sammenheng og ha et felles mål, vil antagelig ikke møte noen hindringer.

Lærlingene i denne oppgaven har vært eller er i en vanskelig situasjon. De representerer en gruppe som ikke følger forventet progresjon. Det å få de til å bidra inn i prosjektet gjennom avviksmeldingene eller intervjuer ser jeg som uproblematisk. Jeg tenker at de ønsker å bidra fordi de ønsker å peke på sine erfaringer og hvordan oppfølgingen kan forbedres for at de som kommer etter ikke skal oppleve det samme, eller at de møter et system som er bedre organisert til det beste for gjennomføring eller endring av kurs.

### **2.3 Mål med prosjektet**

Det overordnede målet med prosjektet er å få flere lærlinger og lærekandidater til å gjennomføre opplæringen sin i bedrift på planlagt tid. I dette målet ligger det at aktørene i organisasjonene tar til seg og iverksetter rutiner tilpasset sin rolle og sin situasjon slik at det blir god samhandling organisasjonene imellom til det beste for lærlingen og han/hennes progresjon mot fag- eller svennebrev eller kompetansebrev. Som nevnt i innledningen, er det også et mål om å få en større bevisstgjøring for læring i organisasjonene. En læring som innebærer et tettere og konstruktivt samarbeid mellom de organisasjonene som er involvert i lærekontrakter. Gjennom aksjonsforskning, som legger vekt på det å forbedre egen praksis, har jeg selv som mål å forstå behovet til de lærlingene som ikke følger forventet progresjon. Det behovet kan berøre min hverdag, men det viktigste for meg er å se og forstå behovene enten det er noe jeg kan gjøre noe med eller ikke.

### **2.4 Innhold og læreprosess**

Fase 1 i prosjektet er en oppstartsfasen. Jeg ønsker å få opplæringskontor med på en dialog om mine bekymringer knyttet til at mange lærlinger og lærekandidater av en eller annen grunn ikke følger forventet progresjon. Jeg kommer til å legge denne dialogen opp som et fokusgruppemøte. Læreprosessen blir å komme frem til tiltak som kan få tak i de som ikke følger forventet progresjon, på et tidlig tidspunkt.

Fase 2 blir å iverksette de tiltakene vi er enige om i fase 1. Læringen i denne fasen er at både bedrift, opplæringskontor og jeg som rådgiver får satt ord på hvilke utfordringer som ligger i mangel av forventet progresjon, og hva som kan gjøres for å få han eller hun (eller bedrift for den saks skyld) tilbake på sporet.

Fase 3 kommer naturlig da det blir viktig å få lærlingen og lærekandidatens sin stemme på hva som har skjedd, hvorfor, og hva de ønsker skal bli gjort. Jeg kommer til å intervju lærlinger

individuell og temaene kommer til å strekke seg lenger enn "nå-situasjonen". Da mener jeg hvem som har betydd noe for den enkelte i valg som gjøres i hele skoletiden fra ungdomsskolen og frem til der de står i dag.

Fase 4 er en avsluttende fase i prosjektet der organisasjonene rundt en lære-, og opplæringskontrakt blir fremlagt funn fra prosjektet og utfordret på hva de kan gjøre fra sitt ståsted og hvordan de ser for seg en ideell organisering av gjennomføring i læretiden. Fasen er inspirert av fremtidsverksted og utopifasen. De vil også bli utfordret på samhandling og lærende organisasjoner (Senge, 2006). Hvordan vi kan jobbe bedre sammen. Hvordan vi kan bli mindre selvsentrerte og samhandle på en bedre måte til det beste for ungdommen. Metodene som er nevnt her kommer jeg tilbake til i kapitlet forskningsdesign.

## **2.5 Vurdering**

Som prosjekteier er det meg som styrer prosjektets fremdrift. I og med at det er aksjonsforskning må jeg ta hensyn til hva slags informasjon som kommer frem underveis og la dette være styrende for innholdet i neste aksjon. Det kan bety at planen endres. Spesielt innholdet i aksjonene i gjennomføringsdelen. Hiim og Hippe sier at det er et overordnet ansvar å ta konsekvensene av tilbakemeldingene fra deltagerne i prosjektet inn i vurdering av videre fremdrift (Hiim & Hippe, 2001, s. 274). Drøftingene, både i hver aksjon og til slutt i prosjektet, vil være en vurdering. Her kommer jeg til å sette funnene opp mot eksisterende teori og annen forskning. Dette vil helt klart gi føringer til veien videre.

## **3 STYRINGS-DOKUMENTER**

Problemstillingen legger vekt på hvordan legge til rette for å øke gjennomføringen av de lærlingene og lære kandidatene som har tegnet lære-, eller opplæringskontrakt. I problemstillingen ligger det føringer om at det er parter som har forpliktelser i lov, forskrift og ikke minst – fylkeskommunale kvalitetsdokumenter – knyttet til å følge opp lærlingene og lære kandidatene. Jeg kommer først i dette kapitlet til å vise til de overordnede styringsdokumentene, via lov og forskrift knyttet til rettigheter og plikter for fylkeskommuner, bedrifter og lærlinger, for til slutt å se litt på hvordan de politisk vedtatte kvalitetsdokumentene til Vest – Agder fylkeskommune omtaler temaet.

### **3.1 Stortingsmelding 20**

Stortingsmelding 20, med tittelen "På rett vei", peker i innledningen på utfordringen med at et fåtall av de som velger yrkesfaglig utdanning fullfører med yrkeskompetanse (Meld. St. 20 (2012-2013), 2013, s. 13). Da stortingsmeldingen ble skrevet, var tallene at halvparten av et kull valgte yrkesutdanning, men så lite som 15% fullførte med fag-, svenne- eller kompetansebrev. For å møte denne utfordringen vil regjeringen blant annet at fylkeskommunene skal åpne for å bruke vekslingsmodeller, innføre rett til påbygg til generell studiekompetanse etter fullført yrkeskompetanse, og etablere flere Y-veier. Videre vil regjeringen innføre praksisbrev-ordning som en del av tilbudsstrukturen rettet mot de ungdommene som har svake forutsetninger for å fullføre, samt prøve ut modeller for kvalifisering mellom det andre og det tredje året i videregående opplæring for de som ikke får læreplass. I etterkant av stortingsmeldingen kan vi finne flere av disse tiltakene igjen i Vest-Agder fylkeskommune. Både rett til påbygg, og innføring av vg3 fagopplæring er igangsatt. Det som ikke er kommet langt, er mulighetene for vekslingsmodeller, ikke bare fastlagte vekslingsmodeller, men ungdommenes muligheter for å gå frem og tilbake skole / næringsliv tilpasset lærlingenes behov.

Stortingsmeldingen 20 viser til at det i stortingsmelding 44, "Utdanningslinja" (Meld. St. 44 (2008-2009), 2009), ble besluttet å videreutvikle et allerede fungerende kvalitetssystem til også å omfatte fag- og yrkesopplæringen. Områdene kvalitetssystemet skal gi informasjon om er et godt grunnlag for å analysere gjennomføringen av fag- og yrkesopplæringen, gi oss kunnskap om læringsmiljøet, vurdere kvaliteten på opplæring i bedriften og vurdere sysselsettingen for de som har tatt fagbrev og bedriftenes vurderingen av kvalifikasjonene til de nyutdannede fagarbeiderne (Meld. St. 20 (2012-2013), 2013, s. 153)

### **3.2 Opplæringslova**

Heving av en lærekontrakt er regulert gjennom opplæringslova (Opplæringslova, 1998, §4-6). Begge parter kan heve en lærekontrakt etter enighet. Her er det eneste kravet at fylkeskommunen blir informert. Jf Opplæringslova § 4-6 andre ledd. Hvis derimot det er etter krav fra lærebedriften, er fylkeskommunen forpliktet etter §4-6, femte ledd, at lærlingen skal kunne forklare seg muntlig for den som skal foreta hevingsvedtaket. Altså rådgiver i fylkeskommunen. Relatert til funnene i denne forskningen, så er rådgiver meg. Lærlingene blir da invitert til en samtale via et utsendt forhåndsvarsel om heving. Hele denne prosessen er opplæringskontorene kjent med. At lærekontrakter blir hevet, er altså en lovregulert prosess.

Det neste er lærlingens krav til videre videregående utdanning. Det vi kaller ungdomsretten. Ungdom som har fullført grunnskolen har rett til tre års videregående opplæring, etter søknad (Opplæringslova, 1998, §3-1). Når en lærekontrakt blir brutt, slår et tidsperspektiv inn. Det er ikke sånn at et påbegynt skoleår, eller en signert lærekontrakt som blir brutt, bruker av retten. Forskrift til opplæringslova peker konkret på at hvis en lærekontrakt blir brutt før det er gått 1/3 eller mindre av timetallet, mister ikke lærlingen retten (Forskrift til opplæringslova, 2006, §6-3). Her er det forskjellig praksis i fylkeskommunene.

I Vest-Agder Fylkeskommune er rutinene, vedtatt i lokal inntaksforskrift (Vest-Agder fylkeskommune, 2014) hvis kontrakten heves før det er gått åtte måneder, beholder ungdommen rett til omvalg. Fylkeskommunen ser de 24 månedene som en helhet, og utgjør til sammen opplæring og verdiskaping. Altså en lærekontrakt på 24 måneder delt på tre. Noen fylker har tolket det slik at det er et års opplæring og et års verdiskaping, og dermed mister ungdommen retten etter fire måneder. Et annet perspektiv i hevingsspørsmålet er fullføring. Hvordan skal vi få flest mulig til å fullføre videregående opplæring. Her gir lovverket fylkeskommunene fleksibilitet til å følge opp lærlingene med nye muligheter slik at fullføringsprosenten går opp.

### **3.3 Forskrift til opplæringslov**

Forskriften skal gi utfyllende bestemmelser om en aktuell lov. Forskrift til opplæringslova konkretiserer lærebedriftens forpliktelser til å ta vare på lærlingen gjennom halvårssamtaler (Forskrift til opplæringslova, 2006 §3-14).

Halvårsvurderinga er ein del av undervegsvurderinga for lærlingar, praksisbrevkandidatar og læreknadidatar. Halvårsvurderinga er utan karakter og skal beskrive kompetansen til lærlingen, praksisbrevkanddidaten og lærekanidaten i forhold til kompetansemåla i læreplanverket. Ho skal også gi rettleiing om korleis lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekanididaten kan auke kompetansen sin i faget. (Forskrift til opplæringslova, 2006)

For lærebedriften betyr det at de har de samme forpliktelsene til å følge opp lærlingen, som skolen har til eleven. I en halvårssamtale skal og kan bedriften fange opp om utviklingen går

som planlagt. Hvis ikke den gjør det, skal bedriften foreta nødvendige korrigeringer. På samme måte som bedriften er forpliktet til halvårssamtaler, så er bedriften i forskrift til opplæringslova også forpliktet til å informere fylkeskommunen om utviklingen (Forskrift til opplæringslova, 2006, §11-3). Her ser vi et lovfestet bindeledd som forplikter samarbeid mellom de forskjellige aktørene i en lærekontrakt for at lærlingen skal ha forventet progresjon og gjennomføring. Problemstillingen i dette prosjektet setter søkelyset på akkurat dette; *"hvordan legge til rette for å øke gjennomføringen for de lærlingene og lære kandidatene som har tegnet lære-, eller opplæringskontrakt"*.

### **3.4 Utdanningsdirektoratet om kvalitet i fagopplæringen**

Utdanningsdirektoratet har utarbeidet et dokument som beskriver systematisk arbeid med å utvikle kvalitet i fagopplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2014). Dokumentet tar utgangspunkt i plakaten "Kvalitet i fagopplæringa" som ble beskrevet under stortingsmelding 20. Dokumentet til Utdanningsdirektoratet har som hensikt å gi en sammenhengende beskrivelse av kvalitetsarbeidet i skole og bedrift. Målgruppen for dokumentet er alle aktører med et ansvar i fagopplæringen. Dokumentet viser i forordet til at fylkeskommunen har et ansvar for å lage et forsvarlig system. Mer om dette i neste kapittel.

Utdanningsdirektoratet har delt kvalitetsvurderingen i 13 områder: Persondata om den som er i opplæring, fagopplæringens oppbygging og organisering, læreplan, dimensjonering, lærerkompetanse, instruktørkompetanse, skolefakta, lærebedriftsfakta, prosesskvalitet, samarbeid skole og lærebedrift, lokalt arbeid med læreplaner, læringsprosessen, resultat kvalitet, læringsutbytte og relevant kompetanse for arbeidslivet. Det som uten tvil er positivt med dette dokumentet er at det klart skiller mellom og ansvarliggjør skole og bedrift mer enn det som tidligere har vært tilfelle. Det står ikke "lærer og instruktørkompetanse", eller "skole og lærebedriftsfakta", men er delt i egne punkter. Da blir det konkret og retningsgivende for kvalitetsvurderingen.

Dokumentet knyttet til denne oppgaven finner vi spesielt igjen i punkt 2, Fagopplæringens oppbygging og organisering. Den sier konkret at et tett samarbeid mellom de ulike aktørene er en viktig faktor for og kvalitet. Aktørene er også navngitt med skoleeier (her leser jeg fagopplæring), skole, opplæringskontor, lærebedrift, yrkesopplæringsnemnd og prøvenemnder. Dokumentet sier også noe om samarbeidet, i punkt 9: Fagopplæringen foregår dels i skole og dels i bedrift, og et godt samarbeid mellom disse er viktige for å sikre god kvalitet og helhetlig

opplæringsløp. Videre oppfordres det til formalisering av et nettverk der deltagerne kan være skoleledere, lærere, instruktører, faglig leder, representanter fra opplæringskontor og fylkeskommune.

### **3.5 Tilsynsrapport på hevingsrutiner i lærekontrakter**

Vest-Agder fylkeskommune fikk i 2013 tilsyn av fylkesmannen i Vest-Agder med rutinene for heving av lære- og opplæringskontrakter. I rapporten kom det frem at fylkeskommunen ikke hadde gode hevingsrutiner. En rekke pålegg ble varslet både på rutiner for heving ved enighet mellom partene, og etter krav fra en av partene. Innholdet pekte på at det ikke ble gitt god nok informasjon og konsekvensene ved heving av kontrakter. I tillegg fikk ikke lærlingene eller lærekandidatene uttale seg før vedtaket ble fattet. (Fylkesmannen i Vest-Agder, 2016)

Selv om tilsynet ikke peker eksplisitt på hvordan den enkelte bedrift eller opplæringskontor skal fange opp det som skjer i forkant av en hevingssøknad, påvirket tilsynet også fagopplæringsseksjonen i fylkeskommunen sitt arbeid med kvalitetssystemer.

### **3.6 Kvalitetssystem for lærebedrifter i Vest-Agder fylkeskommune**

Fagopplæringsseksjonen har, som et ledd i ovennevnte krav, arbeidet i flere år med å utarbeide et kvalitetssystem for fagopplæringen. Ikke for yrkesutdanningen generelt, men for fagopplæringen. Dette er den gruppen som er omtalt i dette prosjektet. Lærlinger og lærekandidater som skal eller har tegnet en lære- eller opplæringskontrakt. Kvalitetssystemet ble politisk vedtatt og publisert januar 2017. (Vest-Agder, 2017), og blir revidert i 2019 for å være et oppdatert kvalitetssystem for fagopplæring i Agder fylkeskommune. Aust- og Vest Agder fylkeskommuner blir slått sammen til Agder fk med virkning fra 01.01.2020.

Kvalitetssystemet er delt opp i ni kvalitetsdokumenter som tar for seg fra formidling til læreplass til oppmelding og gjennomføring av fag-, svenne-, og kompetanseprøve. I mellom her finner vi et eget kvalitetsdokument som tar for seg planlegge, gjennomføre og vurdere opplæring i bedrift. I systemet finner vi igjen forskrift til opplæringslovens om krav til halvårssamtale. Et eget dokument tar også for seg hvordan en kan kvalitetssikre opplæringen i lærebedriften. Her er det lagt vekt på de årlige samtalene fylkeskommunen har med bedrifter og opplæringskontor. Når bedriftene er tilknyttet et opplæringskontor, har vi som rådgivere i Fylkeskommunen, som nevnt i innledningen, et distansert forhold til den enkelte bedrift og den enkelte lærekontrakt. Da er det teknisk sett fra vår side opplæringskontoret som er bedriften.



For rådgiver i fylkeskommunen er det praktisk umulig å følge opp hver enkelt lærekontrakt der den er tilknyttet et opplæringskontor. Det er da også det som er meningen med å ha et opplæringskontor. At de skal være tett på sine kontrakter og følge opp den daglige kontakten med lærling og bedrift. Jeg ser et stort forbedringspotensiale knyttet til opplæringslovens krav, både mot de lærekontraktene som er tilknyttet en enkeltstående bedrift, og gjennom et opplæringskontor.

Hvis vi skal lete etter en kobling fra kvalitetssystemet og problemstillingen i denne oppgaven, som tar for seg hvordan en skal legge til rette for bedre gjennomføring, må vi se i de kvalitetsdokumentene som omtaler hevingsrutiner. Her er det omtalt at det skal foreligge en advarsel eller en bekymringsmelding fra opplæringskontor / lærebedrift eller lærling / lærekandidat som kan resultere i en hevingssak (Vest-Agder, 2017, s. 23). Det kvalitetssystemet ikke sier noe om, er hvordan systemet med hele organisasjonen – fra fagopplæringen, skolen, opplæringskontor og lærebedrift – kan jobbe sammen som lærende organisasjon for å legge til rette for å øke gjennomføringen.

### **3.7 Oppsummering**

Stortingsmelding viser til at fylkeskommunene skal være åpne for å bruke vekslingsmodeller, etablere flere Y-veier, og innføre praksisbrevordning som en del av tilbudsstrukturen. Disse ordningene skal være for å møte de ungdommene med svake forutsetninger, men også for å åpne for alternative løsninger for de som ikke kan eller ønsker å følge den ordinære ordningen. Stortingsmeldingen treffer problemstillingen i dette prosjektet godt. Både opplæringsloven og forskrift til opplæringsloven viser til at det er parter som har forpliktelser i en lærekontrakt. Den kan ikke avsluttes uten at det vurderes om det er gjort nok for å møte lærlingenes utfordringer. Vi ser videre at Utdanningsdirektoratet er tydelige på å sikre kvalitet i systemet knyttet til lærekontraksordningen. Den legger også forpliktelser på fylkeskommunen som skal vise til et eget kvalitetssystem. Kvalitetssystemet som er utarbeidet og under revisjon tar for seg fra formidling av søkere til lære plass til gjennomføring av fag-, svenne- eller kompetanseprøve.

## **4 TEORETISKE PERSPEKTIVER OG FORSKNING PÅ PROBLEMFELTET**

I dette kapitlet vil jeg ta for meg problemstillingens teorigrunnlag. Problemstillingen har et organisasjonsperspektiv i seg. For at lærlingen / lære kandidaten skal kunne komme seg videre fra et avvik, er det nødvendig at fylkeskommunen med fagopplæringsseksjonen og skoler, bedrifter og opplæringskontor rundt den enkelte lærling eller lære kandidat legger til rette for en fremdrift eller endring. Jeg starter med dette organisatoriske perspektivet. Videre i kapitlet tar jeg for meg mål i utdanningen og hva som skaper en identitet til den yrkesutdannelsen som er valgt.

### **4.1 Bakgrunn for teorivalg**

Chris Argyris, Donald Schön og Peter Senge er noen av de som har skrevet mye om organisasjonspsykologi og organisasjonslæring. Chris Argyris formulerer samspillet i organisasjoner på denne måten:

Organizations do not perform the actions that produce learning. It is individuals acting as agents of organizations who produce the behavior that leads to learning. Organizations can create conditions that may significantly influence what individuals frame as the problem, design a solution, and produce as action to solve a problem. (Argyris, 1999, s. 68)

Peter Senge sin bok "The fifth discipline" blir regnet som det epokegjørende arbeidet på feltet, men ifølge Klev og Levin er boken til Senge bygget på prinsippene til Argyris og Schön (Klev & Levin, 2002, s. 37). Det er da også mange henvisninger til Argyris og Schön i boken til Senge. Senge er opptatt av systemtenkning, og at både individuelle elementer og teamtenkning må spille sammen for at organisasjoner skal lære. Han mener vi har en tendens til å fokusere på isolerte deler i utfordringer og undre oss over at tiltak ikke virker (Senge, 2006, s. 7)

John Dewey skriver om det å sette seg mål, og hvordan lærere og instruktører skal forholde seg til å guide eleven sin mot målet. Dewey formulerer yrkesutdannelsens mål til individet på denne måten: "To find out what one is fitted to do and to secure an opportunity to do it is the key to happiness" (Dewey, 1916, s. 308). Altså at lykke ikke bare er å finne ut selv hva man selv passer til og har lyst til å gjøre, men også det å kunne sikre seg muligheten til å gjøre det. Videre kaller

han det tragisk hvis den enkelte grunnet omstendigheter trekkes inn i en retning som den enkelte person føler er helt feil. Gjennom intervjuer med både bedrifter, opplæringskontor og den enkelte lærling/lærekandidat vil det komme frem empiri som kan gi god informasjon om hvordan det er mulig å legge til rette for at den enkelte ungdom skal kunne være med å bestemme og få muligheten til å stake ut sin videre kurs. Enten det er en videreføring av den veien han eller hun er på, eller noe helt annet.

## **4.2 Organisasjonslæring**

Chris Argyris og Donald Schön har vært et sentrale navn i internasjonal organisasjonspsykologi. Argyris er kjent for sin beskrivelse av læring som singel og dobbel-loop. Han sier at læring skjer både når det er match mellom handlingsplan og resultater, men også når det har vært en mismatch som er korrigert og vendt til en match (Argyris, 1992, s. 437). Singel og dobbel-loop er to forskjellige innfallsvinkler. Singel loop er å justere vår adferd innenfor den samme tenkningen som før, mens dobbel loop er når vi setter spørsmålstegn ved de grunnleggende oppfatningene ved det vi gjør (Klev & Levin, 2002, s. 59). Argyris peker på at singel og dobbel-loop er nødvendig i alle organisasjoner. Singel-loop er korrigeringer i vårt daglige arbide, mens dobbel-loop er mer kompleks og sikrer at organisasjonene i seg selv har en fremtid. Relevansen av dette knyttet til denne aksjonsforskningen er hvordan vi møter de utfordringene vi vet er tilstede. Vi vet, som vist i innledningen, at lærlingene bruker lengre enn forventet tid på å komme i mål. Vi kan møte disse utfordringene med både singel og dobbel loop.

## **4.3 Organisasjonslæring og avvik i lærekontrakter**

I forrige kapittel viste jeg til singel og dobbel-loop koblet til organisasjonslæring. Litteraturen viser til at det har vært mye samarbeid mellom Chris Argyris og Donald Schön i organisasjonsutvikling. Schön på sin side er mest kjent for begrepene refleksjon i handling og refleksjon over handling. Schön viser til at vi i vårt daglige arbeidet ikke trenger å reflektere over det vi gjør. Han kaller det for viten i handling. Men det hender det kommer et uventet resultat, og vi må reflektere over det som skjedde (Schön, 1987, s. 347). Slik jeg tolker Schön, så kan refleksjonene kobles opp mot Argyris sin singel-loop. Videre opp mot dette prosjektet, så kan vi si at de tiltakene vi eventuelt setter i gang knyttet til avvik fra forventet progresjon i en lærekontrakt kan fungere med en gang. Det kan også være at vi må stoppe opp fordi det ikke fungerte slik vi trodde, og prøve på nytt ved å gjøre noen korrigeringer.

#### 4.4 Organisasjonslæring i fem disipliner

Most of us at one time or another have been part of a great team, a group of people who functioned together in an extraordinary way – who trusted one another, who completed one another's strengths and compensated for one another's limitations, who had common goals that were larger than individual goals, and who produces extraordinary results (Senge, 2006, s. 4).

Peter Senge innleder sin bok om den femte disiplinen på denne måten. Slik jeg forstår Senge i sitatet er at vi må lære av de hverdagslige suksessene og ta de med oss inn i alle andre sammenhenger. Enten det er i skole eller næringsliv. Senge sier videre: "the team that became great didn't start of great – it learned how to produce extraordinary results"(Senge, 2006, s. 4). Overført til dette prosjektet, er det slik at vi er mange organisasjoner knyttet til en lærekontrakt og oppfølgingen av denne. Det Senge peker på er at vi må åpne opp for at vi har styrker og svakheter i alle organisasjoner. Ved å finne disse egenskapene, og bygge teamet, vil det kunne gi mye bedre resultater. Jeg sier ikke at det ikke er tilfelle mange steder og ved mange organisasjoner i fagopplæringssystemet i dag, men det jeg vil se på i forskningen er om vi sammen kan møte utfordringer konkret knyttet til de lærlingene som ikke følger en forventet progresjon, på en enda bedre måte.

Peter Senge har satt opp fem disipliner som må forstås enkeltvis og sammen for å kunne utvikle en lærende organisasjon (Senge, 2006, s. 6). Disiplinene er personlig mestring, mentale modeller, felles visjoner, gruppelæring og systemtenkning. Jeg kommer til å forklare de fem disiplinene samtidig som jeg kobler de mot eget prosjekt. Senge starter selv med systemtenkning.

##### Systemtenkning

Peter Senge viser til at det å fungere i systemer eller å tenke i systemer ikke er noe nytt. Det som er nytt er å peke på systemet som et verktøy. Alle menneskelige tiltak er bundet sammen mer eller mindre usynlig. Det som er utfordringen, er at vi fokuserer på enkelte deler, setter i gang tiltak, og undrer oss over at ikke problemene blir løst (Senge, 2006, s. 7). I fagopplæringssystemet ser vi de samme tendensene. Hvis vi skal vise til de mest opplagte organisasjonene

knyttet opp mot en lærekontrakt, så er det fagopplæringsseksjonen, opplæringskontoret (såfremt kontrakten er via et opplæringskontor) og bedriften. Et konkret eksempel på fokusområder er mangel i fag. En lærling som har ikke bestått i et fellesfag, må bestå dette faget før han eller hun kan avlegge fagprøve. I fagopplæringsseksjonen i Vest-Agder fylkeskommune skriver vi inn i kontrakten at dette faget må bestås før fremstilling til fagprøve, og henviser til lovverket. Dette er et av mange eksempler på at rutiner med et godt samarbeid må være på plass.

### Personlig mestring

"An organization's commitment to and capacity for learning can be no greater than that of its members" (Senge, 2006, s. 7). Senge viser til hvor viktig den enkelte medarbeider er, hvor avhengig en organisasjon er av den enkelte medarbeideren for at systemet skal lære. Han mener at der er få arbeidsplasser som oppmuntrer den enkelte medarbeider til å lære, til å utvikle seg. Alle nye ansatte går inn i en jobb med en stor entusiasme og pågangsmot og vilje til å gjøre en forskjell. Etter noen år blir jobben en jobb, og de har mistet den gløden de startet med. Organisasjonen på sin side har mistet en entusiastisk medarbeider med pågangsmot (Senge, 2006, s. 7). Det er ikke tvil om at dette også kan være tilfelle på min arbeidsplass. En stor fylkeskommunal arbeidsplass der hierarkiet er tydelig. Aktørene i dette prosjektet er en blanding av næringsliv, skole og fylkeskommune. Og, samarbeidet for å skape en lærende organisasjon er avhengig av at enkeltmenneskene lærer.

### Mentale modeller

Mentale modeller er inngrodde antagelser, generaliseringer og forestillinger på hvordan vi forstår verden. Dette påvirker hvordan vi handler og agerer i forskjellige situasjoner. Et eksempel Peter Senge setter opp er hvordan vi blir påvirket av andre menneskers klesplagg og utseende. Vi tillegger mennesker egenskaper ut ifra de inntrykkene vi får av klesplagg og utseende (Senge, 2006, s. 8). I arbeidet med lærlinger har vi aktører forskjellige roller. Vi har også et inntrykk av hverandre. Det kan være inntrykket går på at vi ikke får de svarene av hverandre vi vil ha. Derfor spør vi ikke. Eller vi kan la være å spørre, for vi har erfart at noen type spørsmål ikke blir besvart. Ifølge Senge så må organisasjonene overvinne slike antagelser for å kunne skape en god lærende organisasjon. Løfte antagelsen opp til overflaten og granske de. "The discipline of working with mental models starts with turning the mirror inward; learning to unearth our internal pictures of the world, to bring them to the surface and hold them rigorously to scrutiny" (Senge, 2006, s. 8)

### Felles visjoner

Det å skape en felles visjon er ikke noe enkeltmannsforetak. Alt for mange ledere har egne visjoner som aldri blir en felles visjon for organisasjonen. Når en visjon skal virke og settes ut i livet må det være en visjon som alle involverte har lyst til å gjøre, ikke bare fordi de blir fortalt visjonen. For å få til en felles visjon må det være en felles forståelse av fremtidens bilde og at det bilde skaper en forpliktelse for de involverte (Senge, 2006, s. 9). I fagopplæringssystemet er det en felles visjon, og det er at de som tegner en lærekontrakt skal komme ut i den andre enden med et fag- eller kompetansebrev.

### Gruppelæring

Peter Senge viser til at personer i en gruppe kan ha 120 i IQ, men kollektivt kan det ha sunket til 63 i IQ. Hvordan kan det ha seg? Vi vet at i team kan utvikle seg i sport, i forskning, senekunst og også i næringslivet. Vi vet også at når et team utvikler seg, så utvikler også individet seg. Hvordan skjer dette, spør Senge. Jo, sier han, det starter med å snakke sammen. Det de skal snakke sammen om er mønster. Mønster som undergraver utvikling og dermed læring. Disse mønstrene må oppdages og snus til noe kreativt, sier Senge som understreker at teamarbeid er en fundamental enhet i moderne organisasjoner. "Unless team can learn, the organization cannot learn" (Senge, 2006, s. 10). Organisasjonene i dette prosjektet er nevnt. Disse organisasjonene snakker sammen, men som regel ikke samtidig. Opplæringskontorene og bedriftene snakker sammen, men rådgiver på fagopplæringsseksjonen i fylkeskommunen snakker sjeldent med bedriftene hvis de er medlem av et opplæringskontor.

## **4.5 Mål i utdannelsen**

John Dewey tar for seg et måls natur, og forskjellen på resultater og mål. Han setter opp et bilde der han viser til viktigheten med kontinuitet ved at et mål må være bygd på det forrige og ha betydning for det neste. Bilde han viser til er hvordan sandkorn i en ørken forflytter seg med vinden. Dette er et resultat, men ikke et mål. Et mål med kontinuitet kan være bienes aktivitet.

When the bees gather pollen and make wax and build cells, each step prepares for the way for the next. When cells are build, the queen lays eggs in them; when eggs are layd, they are sealed and bees brood them and keep them at the temperature required to hatch them. (Dewey, 1916, s. 101)

Her er Dewey klar på at et mål må bygge for det forrige og forberede det neste. I tillegg tar sisetet for seg samspillet mellom de involverte for å komme frem til et forventet resultat. Dette prosjektet har et mål der fremme når læretiden starter, og det er at lærlingen skal bestå en fagprøve. For å komme dit, har de fleste av lærlingene en skolebakgrunn som bygger på det lærefaget de skal inn i. I læretiden skal bedriften lage en individuell plan med lærlingen. Mål i denne planen skal bygge på det forrige og forberede det neste frem mot en praktisk fagprøve. Denne måten å se fremover på er helt i tråd med det Dewey skisserer som mål i utdannelsen. Et annet element Dewey tar opp som er viktig inn i mitt prosjekt er fleksibiliteten til et mål. Dewey kaller det for et kriterium for gode mål. Det at omstendighetene endrer seg og at målet må tilpasse seg situasjonen. Et mål kan derfor fort avsløre seg ved at det er etablert utenfor handlingsprosessen og dermed mister sin fleksibilitet. (Dewey, 1916, s. 121). Oversetter jeg slik jeg forstår Dewey inn i mitt prosjekt, så betyr et godt mål fleksibilitet i den forstand at når det skjer et avvik, så skal endringen skje i forhold til den person som ønsker endring, og ikke fordi systemet ønsker en endring. Omstendighetene rundt lærlingen har endret seg. Hvis ikke hadde det ikke oppstått et avvik. Da er det lærlingen som er utgangspunktet for endringen og kan sette seg nye gode mål.

#### **4.6 Lærlingenes egne utdanningsvalg og rådgiving fra omgivelsene**

"Speaking accurately, all direction is but re-direction; it shifts the activities already going on into another channel. Unless one is cognizant of the energies which are already in operation, one's attempts at direction will almost surely go amiss" (Dewey, 1916, s. 27). Dewey tar for seg måter vi blir påvirket av omgivelser, både miljø og sosialt. Dewey mener slik jeg ser det at han legger han stor vekt på at vi må ta hensyn til at det er krefter hos den enkelte vi ikke kan styre, når vi er i kontakt med den som er i en utdannelsessituasjon. Vi må ta hensyn til at de kreftene finnes og veilede med det som utgangspunkt. Dewey trekker også frem ordtaket mange av oss kjenner, at vi kan leie hesten til vannet, men vi kan ikke tvinge den til å drikke (Dewey, 1916, s. 26). Dette understreker det samme. At det må være et behov hos den som blir veiledet for at vår veiledning skal være virkningsfull. Dewey deler former for retningsgivende funksjon opp i tre måter: Styring, kontroll og veiledning, der veiledning er den som mest støtter individet ut ifra naturlige evner (Dewey, 1916, s. 23). Kontroll og styring kan ha elementer i seg som ikke tar nok hensyn til det nevnte.

Koblet opp mot mitt prosjekt og mine informanter, så kan det i avvikene komme frem at lærlingene ikke ønsker å fortsette på den veien de har startet. Det kan være de aldri selv har ønsket seg inn på den veien, eller det kan være at det bare skal små justeringer til for å komme på rett spor. Jeg kommer derfor i mine intervjuer til å ta opp hvordan de har fått veiledning underveis i sine yrkesvalg, og av hvem. Dette kan gi oss ny teori på hvordan vi møter ungdommene tidlig i sitt yrkesvalg, og det kan gi oss nyttig informasjon om hvordan vi skal møte de i en avvikssituasjon der de ønsker å stoppe opp og være med å ta en større del av sin fremtid.

#### **4.7 Lærlinger og tilhørighet til lærefaget**

Etienne Wenger er opptatt av at vi finner mening i alt vi gjør, ikke en teknisk og ikke filosofisk, men mening som en hverdags erfaring (Wenger, 1998, s. 66). Han sier at mening finnes i en prosess han kaller meningsforhandling. Wenger trekker frem dagligdagse aktiviteter som det å lytte til musikk, lese en bok, spise på en restaurant, dagdrømme, handle i butikken eller å være på et stevnemøte som en prosess. Meningen med denne prosessen kan være på spill hvis vi begynner å forhandle da det kan vise seg å være en opplevelse av meningsløshet (Wenger, 1998, s. 67). Inn imot mitt prosjekt ønsker jeg å spørre lærlinger som har levert et avvik om hvordan de opplever meningsfullheten i den opplærings situasjonen de er i, og om dette kan ha sammenheng med avviket.

Identitet er også et sentralt begrep hos Wenger. Mening og identitet er to av flere elementer i en sosial teori om læring. Wenger beskriver identitet som: "A way of talking about how learning changes who we are and creates personal histories of becoming in the context of our communities" (Wenger, 1998, s. 5). Slik jeg forstår Wenger, så beskriver han her hvordan vi endrer oss i felleskap med andre, og trekker oss nærmere kollegaer i et arbeidsfellesskap. Wenger viser imidlertid til at det ikke er noe som kommer på et eller annet tidspunkt. Identitet er noe vi må jobbe med hele tiden. Det er heller ikke selvsagt at noen blir fullverdige deltagere i et felleskap. Det kan være at de får en tilhørighet som er mer perifer (Wenger, 1998, s. 154). Det som Wenger tar opp her er interessante momenter i drøftingen av lærlingene sine avvik og fortellinger, på samme måte som meningsfullheten er.

#### **4.8 Relevant forskning på problemfeltet**

Det foreligger mye forskning på frafall. Det meste av denne forskningen er imidlertid knyttet til frafall i videregående skole. Den forskningen som jeg har funnet som foreligger på fag- og



yrkesopplæring er i stor grad heller ikke aksjonsforskning, som jeg ønsker å bruke. Det er brukt tradisjonell forskning som ser på et område utenfra, i motsetning til aksjonsforskning som er ute etter å forandre en situasjon sammen med aktørene.

#### **4.8.1 Norsk forskning**

##### Frafallsrapport

I frafallsrapporten, som ble fortatt av Kunnskapsenteret for utdanning på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet (Manger et al., 2015), vises det til tiltak som har effekt mot frafall. Selv om denne rapporten har sitt ståsted i elevbildet, kan mye av det som pekes på i rapporten parallellsammenlignes med opplæring i bedrift. Relasjonsbygging er et av tiltakene som rapporten viser til. Viktigheten av å bygge relasjoner både horisontalt og vertikalt. Altså mellom nivåer i systemet. Dette er direkte overførbart til opplæring i bedrift, og jeg tenker da på viktigheten av relasjonsbygging arbeidskollegaer, til instruktører, faglig leder og representanter fra opplæringskontor.

##### Fag og yrkesopplæringen i Norge

Utdanningsdirektoratet er bestiller på en rapport utført av Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (Høst, 2008). I forordet til rapporten blir det pekt på at det i arbeidet med rapporten er avdekket store, udekkede kunnskapsbehov innenfor området fag og yrkesopplæring. Rapporten har en undertittel som heter "sentrale utviklingstrekk". Den viser da også til at partene i arbeidslivet i flere tiår hadde omfattende rom for egenstyring. Staten har fra 1990 tallet trukket fagopplæringssystemet helt og fullt inn i den offentlige forvaltningen. Den offentlige forvaltningen er i denne nevnte sammenheng utdanningsavdelingene i fylkeskommunene. Men, den viser også at opplæringskontorene har fått en betydelig plass i systemet. Opplæringskontorene står imellom fylkeskommunen og bedriftene.

Noe av det sentrale å ta med seg fra den rapporten og inn i dette prosjektet, er at rapporten peker på en økende vekt på arbeid med kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Likevel viser rapporten til at dette arbeidet ikke bærer preg av noe sammenhengende kvalitetssystem. I det ligger det blant annet at det ikke er noe sammenhengende syn på hva som bør være instruktørens kompetanse eller prøveavviklingsform (Høst, 2008, s. 91).

### Kvalitet i fag og yrkesopplæringen

En annen interessant forskning knyttet konkret til fag- og yrkesopplæring er sluttrapporten for Kvalitet i fag og yrkesopplæring gjennomført av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (Høst, 2015) . Her kommer det frem at utviklingen i den fylkeskommunale fagopplæringsadministrasjonen har gått i retning av et distansert forhold til bedriftene. Sitat: "vilkårene for hands-on administrasjon har gradvis blitt erstattet med økende formalisering og kvalitetskontroll på distanse" (Høst, 2015, s. 50). Videre står det: "I de fylkeskommunene rapporten baserer sitt grunnlag på pekes det på at ingen av fagopplæringsseksjonene prioriterer bedriftsbesøk" (Høst, 2015, s. 54). Sluttrapporten viser også til at dette er et resultat av endrede arbeidsoppgaver og krav til kompetanse for å ta vare på disse arbeidsoppgavene. Denne forskningen sier noe om en endring av praksis i et organisasjonsperspektiv. Spørsmålet er da om denne forskningen peker på et problem eller en forbedring av fagopplæringssystemet. Denne tråden kommer jeg til å ta opp igjen etter at funnene er plassert og inn i drøftingen.

### En doktoravhandling om samspill i yrkesopplæringen

Marit Lensjø har gjort et etnografisk studie av fag- og yrkesopplæringen i rørleggerfaget. Studiet har hatt fokus på hvordan opplæring foregår i opplæringskontoret og på byggeplass. Avhandlingen tar ikke for seg frafall eller avvik fra forventet progresjon, men undersøker samspillet mellom lærlinger, rørleggere, yrkesfaglærer i bedrift og opplæringskontor. Det som er interessant med denne avhandlingen relatert til denne oppgaven, er samspillet mellom aktørene. Lensjø understreker at den norske fag- og yrkesopplæringen bygger på et tett samarbeid mellom arbeidslivets parter og utdanningsmyndighetene. I avhandlingen beskriver hun gjennom empiri relasjonen mellom fagarbeidere / instruktørene og lærlingene. Konklusjonen i avhandlingen er imidlertid at samspillet mellom de forskjellige aktørene har potensiale for læring og opplæring (Lensjø, 2016)

#### **4.8.2 Norsk fagopplæring i et nordisk perspektiv**

Vi vet at landegrensene viskes ut. Dette er ikke bare knyttet til internett og sosiale medier. Vi vet også at utdanning foregår på tvers av landegrensene. I fylkeskommunen ser vi økende grad av ungdommer og voksne som ønsker å få vurdert sin videregående utdanning fra et annet nordisk land. Det vil derfor være nærliggende å trekke inn forskning på yrkesutdanning sett fra nordisk perspektiv. Nordisk ministerråd bestilte en rapport for å se på frafall i utdanningen. Rapporten ble foretatt av NIFU, og tilnærmingen var "frfall i utdanningen for 16-20 åringer i

Norden" (Markussen, 2010). Rapporten viser innledningsvis til at det er sprikende struktur på yrkesutdannelsen i de fem landene, Norge, Sverige, Danmark, Finland og Island. I Sverige er så godt som all yrkesutdanning i skolen. Slik er det også i Finland. I Danmark er den i stor grad arbeidslivsstyrt. Island og Norge er de landene som ligner mest på hverandre på den måten at Island også har en skoledel og en yrkesdel. Selv om Island har noe mindre i bedrift enn halvparten.

Rapporten tar ikke for seg bare lærlingetiden. Det sier seg selv, siden organiseringen er veldig forskjellig. Tallene er ikke så ulike, hvis vi ser på rapporten med det forbehold at det er forskjellige måter å telle på. Blant annet etter hvor mange år i utdanning det telles. Det som er interessant å lese fra rapporten er at Norge og Island, som også har en ganske lik organisering, viser at frafallet har de samme tendensene. Sosial bakgrunn, tidligere prestasjoner, sosial og skolefaglig engasjement og identifikasjon og kontekst opplæringen foregår i har betydning.

#### **4.9 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg beskrevet teorigrunnlaget som blir relevant i forhold til gjennomføringen, drøfting og vurdering av aksjonene og prosjektet som helhet. Gjennom Argyris, Schön og Senge har jeg beskrevet organisasjonsperspektivet og teoretikernes relevans i forhold til prosjektet. I aksjonene vil jeg møte lærlinger i intervjusituasjoner direkte og indirekte gjennom meldinger fra opplæringskontor og bedrifter. Dewey er satt opp for å koble funn knyttet til det å sette seg mål mot teorien. Det samme gjelder Wenger og lærlingenes tilhørighet i faget og deres leting etter mening med det programområdet de har valgt. Jeg har også valgt å konsentrere meg om forskning på problemfeltet avgrenset til de nordiske landene. Det har jeg gjort fordi det er forskningsrapporter som har sett på akkurat disse koblingene, og at det er nærliggende å tro at utveksling av arbeidskraft og utdanning i størst grad skjer mellom disse landene som grenser til hverandre.

### **5 FORSKNINGSDESIGN**

I dette kapitlet vil jeg ta for meg prosjektets forskningsdesign. Jeg ønsker å vise til hvorfor jeg har valgt aksjonsforskning som metodikk, og hvilken retning innenfor aksjonsforskning som passer mitt prosjekt. Her er det naturlig vise til kobling mellom aksjonsforskning og lærende organisasjoner, da det er flere enn fylkeskommunen og min rolle som berører fremdrift i en

lærekontrakt. Videre ønsker jeg å knytte aksjonsforskningen til vitenskapsteorien. Metodene blir beskrevet, og etterfølges av hermeneutiske prinsipper i møte med dataene. Til slutt i kapitlet viser jeg til prosjektets gyldighet og pålitelighet og hvordan etiske forhold er tatt hensyn til i forskningen. Metodekapitlet har føringer fra problemstillingen som er:

*Hvordan legge til rette for å øke gjennomføringen av de lærlingene og lære kandidatene som har tegnet lære-, eller opplæringskontrakt?*

## **5.1 Aksjonsforskning**

May Britt Postholm definerer aksjonsforskning med at forskere og forskningsdeltagere møtes i et likeverdig samarbeid (Postholm, 2007, s. 12). Jean mc Niff kategoriserer aksjonsforskning på denne måten: "Action research can be a powerfull liberating form of professional enquiry because it means that practitioners themselves investigate their practices as they find ways to live more fully in the direction of their educational values" (McNiff & Whitehead, 2011, s. 8). Det de begge legger vekt på, er at denne type forskning skal ha en intern forsker. En som forsker på egen praksis og sammen med aktører – i et likeverdig samarbeid – forsker på eksisterende praksis. Mc Niff peker også på at det i den andre enden av forskningen skal komme ny teori som forbedrer den nåværende praksis.

Aksjonsforskning som metodikk kan vi spore tilbake til 1946 og til Kurt Lewin. Han presenterte da det han kalte for tretrinns spiral. Tretrinns spiralen inneholder planlegging – aksjoner – dataresultater av aksjonen.

The next step again is composed of a circle of planning, executing, and reconnaissance or fact-finding for the purpose of evaluating the results of the second step, for preparing the rational basis for planning the third step, and for perhaps modifying again the overall plan. Rational social management, therefore, proceeds in a spiral of steps each of which is composed of a circle of planning, action, and fact-finding about the result of the action. (Lewin, 1946, s. 38).

Slik jeg tolker Lewin, så presenterer han aksjonsforskning som flere sirkler. Det som også kommer frem i artikkelen fra 1946 er at han legger vekt på at refleksjon etter aksjon skal generere ny kunnskap og teori.

Aksjonsforskning har etter dette tatt flere retninger og hatt forskjellige tradisjoner i flere land rundt om i verden. Det som har preget de siste års diskusjoner i aksjonsforskning er deltagelsen i forskningen. Jean Mc Niff sier at aksjonsforskning har tatt to retninger der en gruppe mener at forskeren skal være ekstern og observere aksjonene. En annen retning mener at forskeren selv skal være tett på aksjonene og være istand til selv å kunne forklare hva han eller hun holder på med (McNiff & Whitehead, 2011, s. 11). Hun mener også at det ikke er noe tett skott mellom de to retningene. At det i praksis er slik at forskerens posisjon er midt imellom disse to. Min forskning ligger i det området som Mc Niff peker på. Jeg har involvert aktører til å komme med innspill til endringer basert på funn i aksjonene, men jeg vil ikke til enhver tid ha en posisjon som kan defineres som intern. Med så mange aktører, er det samhandlingen som ligger til grunn for endringer, og de samhandlingene berører ikke bare min hverdag.

I tillegg til flere tradisjoner og retninger, har jeg også vurdert å kalle prosjektet for pedagogisk aksjonsforskning i og med at problemstillingen peker på en gruppe ungdommer som er under utdanning. Hilde Hiim, slik jeg ser det, legger også didaktikken inn i begrepet pedagogisk aksjonsforskning (Hiim, 2010, s. 18) . Jeg kan imidlertid ikke finne noen kobling til at didaktikken utvikles i prosjektet. Det er mer samhandlingen og rutineene mellom aktørene som utvikles.

### **5.1.1 Aksjonsforskning og organisasjonslæring**

Problemsstillingen forutsetter at prosjektet tar tak i systemet, med de aktørene som er involvert i en lærekontrakt. "Hvordan legge til rette for...", er innledningen på problemstillingen. Gjennom aksjonsforskning ønsker jeg å se hva som kommer frem av data, gjøre endringer og dokumenterte hva dette gir av ny kunnskap. I aksjonene er de deltagerne som kan legge til rette involvert direkte og indirekte. Det gjelder også meg som forsker og prosjektleder.

Aksjonsforskning og organisasjonsutvikling har i min oppgave en tett relasjon. Jeg finner denne relasjonstenkningen igjen hos Klev og Levin som sier at "aksjonsforskning er kanskje den retningen som har gitt det vesentligste bidraget til en overordnet faglig forståelse av og begrunnelse for organisasjonsutvikling". Klev og Levin viser til at aksjonsforskning handler om å få kunnskap gjennom endringsarbeid i et system. Denne nye kunnskapen danner dermed utgangspunkt for nye tiltak. Altså bygge opp ny kunnskap i samarbeid med organisasjonene gjennom endringsarbeid. Klev og Levin er klar på at kunnskapen i lærende organisasjoner

gjennom aksjonsforskning skapes av deltagerne og ikke av ekstern forskning. (Klev & Levin, 2002, s. 54)

Det som kalles "Vi-følelsen" er det sentrale i min forskning. Aksjonsforskning er å forske med og ikke på. Konkretisert i denne oppgaven vil det si at jeg forsker på min egen praksis, og sammen med samarbeidspartnerne på vår praksis. Tradisjonell forskning ville forsket på feltet utenfra, kommet med ny teori, og presentert dette for oss som arbeidet i feltet. Olav Eikeland kobler organisasjonslæring til aksjonsforskning på denne måten: "Organisasjonslæring dreier seg om kollektiv erfaringslæring hvor man fokuserer på felles praksis og forbedring av denne, dvs. på spørsmål om hvordan "vi" jobber best mulig i forhold til hverandre og i forhold til "saken" eller oppgaven" (Eikeland, 2013, s. 395).

## **5.2 Metoder i datainnsamlingen**

"En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet metode" (Aubert, 1985, s. 196). Fremgangsmåtene i dette prosjektet er kvalitative metoder. Jeg har benyttet meg av å sette meg ned med grupper der formen er inspirert av fokusgruppeformen. I tillegg har jeg brukt individuelle intervjuer. Ved å bruke flere metoder, også kalt metodetriangulering, får jeg belyst samme problemstilling ved hjelp av forskjellige dataer og metoder. (Grønmo, 2016, s. 67).

### **5.2.1 Fokusgruppe**

Fokusgruppe som form kommer fra markedsforskere til undersøkelser av forbrukermotiver og varepreferanser. Tradisjonelt har forskningsintervjuer vært mellom to personer, men har fått sterkt fotfeste også i den akademiske samfunnsforskningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Fokusgruppe er å hente inn data på gruppenivå. Det er i hovedsak tre forskjellige måter å gjøre fokusgruppeintervjuer på. Det ene er å ha et åpent startspørsmål, det andre er å ha en mer stram modell med flere spørsmål, og det tredje er en slags traktmodell der man begynner mer åpent og slutter styrt og spesifikt (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 139).

I fokusgruppeintervjuet i første aksjon, som er møte med de ansatte i et opplæringskontor, startet jeg med å vise til statistikk som var konkret på tema. Videre var det viktig for meg å være spesifikk og konkret i åpningsspørsmålet. Dette var for å få de raskt inn på temaet og problemstillingen. Deretter ville jeg at de skulle forme intervjuet fritt. Dette for å se om det kom

frem noe i temaet som ikke jeg hadde tenkt på. På slutten formet jeg intervjuet slik at vi kom frem til et konkret tiltak. Jeg vil si at dette fokusgruppeintervjuet hadde form som en traktmodell.

Utfordringene i fokusgruppeintervjuet kan være gruppedynamikken (Grønmo, 2016, s. 167). Ved store fokusgruppeintervjuer vil det være personer med forskjellige måter å være på. Noen vil være tilbakeholdne, mens andre kan bli for sterke og styre diskusjonene og dialogene. Moderatoren i gruppa må være observant på denne utfordringen og styre gruppa slik at alle kommer frem med sine synspunkter, og at ingen deltagere blir spesielt dominerende. Samtidig må ikke moderatoren moderere gruppas interaktivitet. En fokusgruppe kan bestå av seks til ti personer. Mine grupper består av færre, og er mer inspirert av formen enn å være rene fokusgrupper.

### **5.2.2 Semistrukturert forskningsintervju**

"Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål." (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Denne måten å si det på, har vært utgangspunktet for intervjuene med lærlingene. Det å kunne få frem intervjupersonens opplevelser og erfaringer av hvordan systemet var tilstede og ikke minst – ikke tilstede - i deres situasjon ville gi gode data til drøfting opp mot problemstillingen.

I intervjuene med lærlingene har jeg gjort et bevisst valg ved å velge semistrukturerte forskningsintervju. Et semistrukturert forskningsintervju er en kvalitativ intervjumetode som skal få frem intervjupersonens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Det vil si at den er fenomenologisk inspirert. Altså en beskrivelse av seg selv og sine omgivelser uten et teoretisk perspektiv. Jeg ville i disse intervjuene få frem deres opplevelser i møte med opplæringssystemet. Hele intervjuguiden befinner seg derfor i utdanningssystemet, fra lærlingen startet på skole og frem til de nå har møtt systemet som lærlinger og arbeidstagere.

### **5.2.3 Fremtidsverksted**

I den siste fasen - intervju med beslutningstagerne - har jeg vært inspirert av fremtidsverksted. Fremtidsverksted er en demokratisk form for å tenke høyt om ønsker, umuligheter, muligheter og løsninger på temaer og strukturer som i utgangspunktet bestemmes av noen få. Et typisk fremtidsverksted består av en gruppe mennesker som er interessert i teamet, og

fremtidsverkstedet består av tre verkstedsfaser. Det ene er forberedelsesfasen der alle kan uttrykke mismot, kritikk og negative erfaringer knyttet til temaet. Det andre er fantasifasen, også kalt utopifasen der det er viktig å få frem egne ønsker, drømmer, forestillinger og alternative ideer til temaet. Det siste er virkeliggjøringsfasen. I denne fasen vender deltagerne tilbake til nåtid, med dens maktforhold, lover og forskrifter. Men det er ikke for å begrense mulighetene. Det er mer for å se hvordan disse hindringene kan overvinnes for å kunne sette i gang en aksjon eller et prosjekt (Jungk & Mullert, 1989, s. 16)

Det var naturlig for meg å presentere mine funn for de som sitter i sentrale roller i utdanningssystemet rundt en lærekontrakt. Jeg planla dette inspirert av fremtidsverksted, men som individuelle intervjuer. Det vil si at jeg ikke ville legge bånd på noen av de på hvordan de, sett fra sitt ståsted, ville tegne en ideell fremtid i fagopplæringen. Jeg startet med å vise til utfordringene, slik det kommer frem i funnene i de tidligere aksjonene, for deretter å få deltagerne til å gå inn i utopifasen. Intervjuet gled naturlig over i virkeliggjøringsfasen slik at deltagerne kunne komme med hva som kunne være mulig å få til i forhold til nåværende regelverk og rutiner. Alternativ tilnærming kunne være å gjøre disse intervjuene på en tradisjonell måte og få de intervjuede til å komme med forslag til tiltak utifra dagens system. Men ved å la de tenke høyt på hvordan kartet ville sett ut hvis de hadde fritt spillerom, gav meg helt åpne funn til å ta med meg inn i drøftingen.

#### **5.2.4 Rom og miljø i møte med informanter**

I flere av intervjuene, og spesielt de intervjuene som har vært på mitt arbeidssted, har jeg vært bevisst på hvor jeg skulle foreta samtalen og hvordan rommet skulle se ut. Det har ikke vært skrevet eller sagt mye om det som kalles for "ikke-mennesker" i en intervjusituasjon, men det er klart at det er flere forhold enn menneskelige relasjoner som preger et intervju. I dette menes lydopptager, møblering og det fysiske miljøet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 129). En av de kvalitative forskerne som har beskrevet det ikke-menneskelige betydning i intervjuforskningen er Mike Michael (Michael, 2004). Han beskriver i denne artikkelen en intervjuepisode som foregår hjemme hos den intervjuede, der hunden og katten utgjør en rolle i intervjusituasjonen (Michael, 2004, s. 12).

Det med hvor intervjuene skal være og hvordan rammene rundt er som hinder eller som en godt element i intervjusituasjonen, er viktig. I intervjusituasjonen med lærlingene foregikk det på mitt område. Men jeg valgte altså et rom som normalt brukes til intervjuer på nye stillinger i



fylkeskommunen. Det er formet og innredet for at den som er der skal slappe av. I intervjuene med beslutningstagerne ville jeg møte de i deres element. Dette fordi det var der de lettest kunne føle seg hjemme i forhold til temaet. Denne måten å planlegge intervjuer på kan være nyttig for å få den kunnskapsproduksjonen man er interessert i.

Det at intervjuene ikke bare er forberedt knyttet til tema og problemstilling, men også det ikke-menneskelige i situasjonen preger den måten gjennomføringen er skrevet inn i rapporten. Jeg beskriver bevisst mye for å få frem både relasjoner og ikke-menneskelige elementer i gjennomføringen.

### **5.3 Metodikk og vitenskapsteori**

Aksjonsforskning og befinner seg i et område som kalles hermeneutisk, vitenskapelig retning. I det ligger det å tilstrebe å oppheve motsetningen mellom subjekt og objekt, og undersøke meningen i den gitte situasjons kontekst og prosess (Fuglesang, Olsen & Rasborg, 2013, s. 34). Masterprosjektet henter sine data ved hjelp av kvalitative metoder. De kvantitative dataene som blir presentert i oppgaven presenteres som bakgrunnsdata og utgangspunkt for førforståelse, intervjuer og samtaler. Epistemologi er filosofien om kunnskap og Kvale og Brinkmann viser til at epistemologien rommer en langvarig diskusjon om hva kunnskap er og hvordan den oppnås (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 69).

Positivistisk filosofi har vært skeptisk til kvalitativ forskning, og legger vekt på at data bør være kvantitative. Forskningen skal heller ikke være preget av forskerens subjektivitet i forhold til temaet. Egne interesser og verdier skal ikke prege forskningen ifølge positivismen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 79).

Som en motsats til positivismen finner vi intervjuet i en postmoderne tidsalder. Kvale og Brinkmann beskriver det på denne måten: "I en postmoderne epistemologi er sikkerheten av vår kunnskap ikke bare et spørsmål om samspill med en ikke-menneskelig virkelighet, men også et spørsmål om samtale mellom mennesker". Kvale og Brinkmann konkretiserer de filosofiske oppfatningene videre ved å presentere syv trekk ved intervjubasert kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 76). Det er her jeg har mitt vitenskapelige ståsted, og viser til hvordan dette kobles til mitt prosjekt:

*Kunnskap er produsert:* "Forskningsintervjuet er en byggeplass for kunnskap. Intervjukunnskap konstrueres sosialt i samspillet mellom intervjuer og intervjuperson". Jeg kommer i mitt prosjekt til å bruke fokusgruppe og individuelle intervjuer som blir en dialogbasert situasjon. Her blir spørsmål og svar formet sammen med deltagerne. Produksjonsprosessen fortsetter gjennom å transkribere og analysere intervjuene

*Kunnskap er relasjonell:* "Den kunnskap som skapes gjennom intervjuet er interrelasjonell og intersubjektiv". I det ligger det at jeg som forsker etablerer en relasjon med intervjuobjektet. Her produseres det kunnskap som både omhandler synspunkter og samspill mellommenneskelig.

*Kunnskap er samtalebasert:* "Når troen på en objektiv virkelighet, som kan avspeiles og avbildes i vitenskapelige modeller, forsvinner, må oppmerksomheten rettes mot diskurs og forhandlinger om betydning av livsverden". Det jeg legger i dette, er på få frem gode beskrivelser og fortellinger om hverdagsopplevelser i dialog med informantene.

*Kunnskap er kontekstuell:* Hermeneutisk filosofi har fremhevet den kjensgjerning at menneskets liv og forståelse er kontekstuell". For min del, i mine fokusgrupper og intervjuer, betyr dette å være klar over at den kunnskapen som kommer frem i en gitt intervjusituasjon ikke automatisk kan sammenlignes med andre intervjusituasjoner. Dette gjelder også ved identisk intervjuguide. Eksempler som kan påvirke er hvor det gjøres, og jeg er klar over at svarene kunne vært annerledes om en annen forsker brukte identisk intervjuguide.

*Kunnskap er språklig:* "Språket er intervjuets medie; språket er intervjuprosessen verktøy, og det intervjuproduktet som kommer ut av det, er språklig i form av muntlige utsagn og transkriberte tekster som skal analyseres". Inn i min oppgave kommer jeg til å være bevisst på å beskrive fortellende i flere av gjennomføringskapitlene. Dette er for å få frem det som ligger imellom transkribering fra det muntlige til det skriftlige. Det ligger mye kunnskapsproduksjon i det språklige samspillet og deltageres diskurser. I dette er lydopptaker et godt verktøy for analysen og transkriberingen.

*Kunnskap er narrativ:* "Historier er effektive måter å finne mening i vår sosiale virkelighet og vårt eget liv på". I intervjuene mine vil det komme frem historier som er subjektive. Dette er subjektiv kunnskap som kommer til å være viktige funn i forskningen.

*Kunnskap er pragmatisk*: "Når den menneskelige virkelighet forstås som samtale og handling, blir kunnskap evnen til å utføre effektive handlinger". Jeg tolker det inn i min oppgave slik at jeg ønsker å ta vare på den kunnskapen som kommer ut av intervjuene såfremt det kan gi meg nyttig kunnskap til drøftingen og ny teori og praksis i min og medforskernes hverdag. Men, hva er nyttig? Kvale og Brinkmann sier det på denne måten: "Hva som bør anses som "nyttig", er ladet med verdi og etiske spørsmål" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 78).

#### **5.4 Koding av data**

Jeg er inspirert av *Grounded Theory* i møte med dataene. I det mener jeg at jeg vil stille med et åpent sinn på hva som kommer til syne av funn som jeg kan trekke med meg til drøftingen.. Teknisk sett var det slik at jeg brukte opptaker i intervjusituasjonene, og kodingen startet med at jeg noterte ned stikkord underveis i intervjuet. Cathy Charmaz forklarer *Grounded Theory* på denne måten:

Grounded theory methods consists of systematic, yet flexible guidelines for collecting and analyzing qualitative data themselves. Grounded theory begins with inductive data, invokes iterative strategies of going back and forth between data and analysis, uses comparative methods, and keeps you interacting and involved with your data and emerging analysis (Charmaz, 2014, s. 1)

Jeg tar to elementer ut av det Charmaz sier. Det ene er den fleksibiliteten som ligger i metoden. Det andre er den interaktiviteten som Charmaz beskriver. Hun viser til at utgangspunktet er induktive data, men at det påkaller strategier for å gå frem og tilbake mellom dataene. Interaktiviteten kommer synlig frem i gjennomføringskapitlene mine ved at jeg drøfter funnene i hver aksjon, og at jeg i tillegg samler data igjen i et eget drøftingskapittel.

Koding av dataene inspirert av *Grounded Theory* startet allerede i intervjusituasjonen, fortsatte i transkriberingen og videre inn i oppgaven i handlingskapitlet. Dette gav meg raskt en oversikt over funnene jeg ville trekke med meg inn i drøftingene. Det har imidlertid også kommet kritikk til denne måten å kode dataene. MacLure mener at forskeren setter seg selv i en situasjon der det skapes avstand til dataene (MacLure, 2013, s. 168). At koding gjør at forskeren leter etter

det som faller inn under samme temaet. For å møte dette har det derfor vært et bevisst valg å bruke interaktiviteten slik Charmaz beskriver og gå frem og tilbake i dataene. Dette er også i tråd med at jeg har plassert mitt vitenskapelige ståsted i tråd med postmoderne epistemologi.

### **5.5 Hermeneutisk metode i møte med dataene**

Hermeneutikk betyr fortolkningslære eller fortolkningskunst. Sammenlignet med fenomenologiske studier kan vi si at hermeneutikken i større grad er knyttet til å forstå meningen med handlinger knyttet til temaområder, enn studier av folks hverdagsliv (Grønmo, 2016, s. 393). I mitt prosjekt er det en helt klar hermeneutisk tilnærming der problemstillingen har et temabasert utgangspunkt, hvor den enkelte informant skal skape funn og kunnskap utifra sin kontekst.

Vi har alle forforståelse og fordom i møte med data. Hans-Georg Gadamer sier: "Vi råder ikke fritt over våre fordommer, og vi kan ikke skille tydelig mellom fordommer som skaper forståelse og de som skaper misforståelser" (H.-G. Gadamer, 2010, s. 334). For å illustrere dette vil jeg forklare det med mitt eget fag fotograffaget. I møte med et bilde første gang kan vi ikke unngå å tolke. Tenk deg en båt som ligger og dupper med bare åpent hav rundt. Du vil helt sikkert tenke: "Hva har skjedd med den som var om bord". Båten er tom og uten tegn til liv, det er ikke land i sikte. Her er det skjedd et forlis, eller at eieren har vært ute og fisket for så å ramle over bord. Eller, forresten, kanskje båten bare rett og slett har slitt seg og drevet til havs. Denne måten å tolke på er helt vanlig. Det er kun den som har fotografert motivet som vet det riktige svaret. Og, det kan være så enkelt som at båten er plassert der for å få et motiv som skal ha rom for fortolkning. Forresten; har ikke du også undret deg over hvorfor Mona Lisa smiler så lurt. Jeg har ikke svaret. En god måte å analysere på er først å gjøre en denotasjon og deretter en konnotasjon. Begrepene ble innført av Mill John Stuart (Tranøy, 2018) og betyr at vi først starter med en grunnbetydning (denotasjon) av innholdet før vi legger inn vår tolkning (konnotasjon) av bildet. Grunnbetydningen på bilde av Mona Lisa er en kvinne som sitter ute i en stol. Hendene er plassert på stolens armlene, og hun smiler lett. Merbetydningen, min tolkning, kan være at hun er lykkelig og tilfreds med tilværelsen. Hun liker maleren og gleder seg til en god middag og et glass vin til kvelden med Da Vinci.

Vi må være klar over at forforståelse og fordom er fakta med vårt møte med ethvert medium. Fordommer kan hindre oss i å se sannheter og erkjenne sammenhenger i det materiale vi studerer (H. G. Gadamer, 1967, s. 53). I dette prosjektet møter jeg mennesker i flere forskjellige

settinger. I intervjuer med lærlinger kommer de med en historie om seg selv der noe har skjedd som gjør at et veivalg og en retning må endres. Det samme gjelder møte med opplæringskontor og bedrifter. De har et helt annet ståsted. De kan være interessert i å bidra videre for lærlingen, eller de kan innerst inne tenke at det er godt noen andre tar over / tar tak i situasjonen.

I møte med flere av informantene, er det *alltid noen å skylde på*. Dette er en klar utfordring i dette prosjektet da det utelukkende har et utgangspunkt som vil ta tak i noen som ikke fungerer optimalt i flere organisasjoner. Eksempelvis kan det være at bedrift skylder på opplæringskontor, og opplæringskontor skylder videre på fylkeskommunen. Eller at lærlingen skylder på opplæringskontor. I disse tilfellene må jeg som forsker være bevisst i møte med dataene. Det kan være fortolkningen av data blir preget av den intervjuedes egen forståelse.

I møte med intervjuteksten må jeg vite hvordan jeg møter dataene. Jeg har brukt en hermeneutisk tilnærming for fortolkning av data, bestående av Kvales tre nivåer som er selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 241).

<b>Tolkningskontekster</b>	<b>Valideringsfelleskap</b>	<b>Valideringsform</b>
Selvforståelse	Den intervjuede personen	Medlemsvalidering
Kritisk forståelse basert på sunn fornuft	Det allmenne publikum	Publikumsvalidering
Teoretisk forståelse	Forskningsfelleskapet	Forskervalidering

Figur 5.1. Fortolkningskontekster og valideringsfelleskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 241)

I begrepet selvforståelse ligger det å se teksten med den intervjuede sine øyne og mening. En må legge fra seg sin egen førforståelse og sette seg inn i teksten, ikke på en helt nøytral måte, men med den intervjuedes mening. For å ta vare på det neste nivået, som er å se teksten med kritisk forståelse basert på sunn fornuft, har jeg brukt min valideringsgruppe. Som Kvale selv beskriver de tre nivåene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 242), går den teoretiske forståelsen lenger enn de to forrige. Den løfter seg opp og tolker teksten fra et teoretisk nivå. Et eksempel på dette kan være et uttrykk som går igjen i dataene der lærlingene sier at de ikke følte seg som en del av arbeidsfellesskapet, og at de ikke så noen mulighet til å komme dit. Paolo Freire beskriver dette som at den enkelte aksepterer at det ikke er mulig å komme lenger. At den som

er undertrykt, for å bruke Freire sine egne ord, kun kan ved å frigjøre seg selv komme seg videre (Freire, 1999).

Hittil i kapitlet har jeg beskrevet hvordan jeg ønsket å møte dataene bevisst slik de kom til syne. Jeg prøver å plukke de fra hverandre og se hva som kan ligge bak det enkelte utsagn. En slik tilnærming er nødvendig, men det er heller ikke til å komme bort ifra at dataene må sees som en helhet. Jeg viste i innledningskapitlet til Peter Senge som viste til hvor vanskelig – for ikke å si umulig – det er å se helheten om en har sett seg blind på å dele elementer opp i biter og analysere disse (Senge, 2006, s. 3). Hans-Georg Gadamer setter noen andre bilder på samme utfordringen. Gadamer sier at når vi skal lære et språk, er vi opplært til å konstruere setninger før vi kan forstå setningens hele mening og betydning (H.-G. Gadamer, 2010, s. 329). I forrige kapittel der jeg viste til Kathy Charmaz og Grounded Theory (Charmaz, 2014), viser jeg til den samme utfordringen. I både koding av dataene og analyse av dataene er det viktig å være bevisst på å gå frem og tilbake både for å se om det er noe mer funn som skal trekkes med inn i drøftingen, men også for å ikke miste helhetsbilde.

## **5.6 Gyldighet og pålitelighet**

Kvale og Brinkmann definerer validitet som forskningsarbeidets sannhet, riktighet og styrke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I dette ligger det om undersøkelsen virkelig undersøker det den skal. For meg dreier dette seg hovedsakelig om to områder. Det ene er om oppgaven sier noe om de føringene som ligger i problemstillingen? Det andre er, slik Kvale og Brinkmann også peker på, at selve prosessen skal være ryddig og tydelig.

For å ta vare på det ovenfornevnte, har jeg valgt å ha fokus på hele forskningsprosessen konkretisert gjennom syv stadier; tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278).

### Tematisering

Temaet i prosjektet har vært: "Avvik fra forventet progresjon i læretiden". Med temaet som bakgrunn har jeg gjennom innledningen, som viser mine førforståelser og nasjonale bakgrunnsstatistikker, har kommet frem til problemstillingen: Hvordan legge til rette for å øke gjennomføringen av de lærlingene som har tegnet lærekontrakt". Den skal viser en logisk sammenheng fra tema til problemstilling.

### Planlegging

Gjennom metodene som ble planlagt, kommer det frem synlighet og åpenhet i prosessen. Metodene er planlagt for å hente inn informasjon tilpasset den aktuelle målgruppen og hensikten, men hele tiden med et etisk bakteppe. Det vil si at forskningsdesignet tar hensyn til at kunnskapen som kommer frem er fordelaktig og minimaliserer skadelige konsekvenser.

### Intervju

Intervjupersonenes troverdighet og intervjuingens kvalitet har med validitet å gjøre. I alle fasene / aksjonene har det vært forskjellige informanter. I alle fasene har det vært viktig å forberede med en intervjuguide som er grundig utarbeidet. Alle fasene har en dialogbasert form slik at det har vært mulig å kontrollere informasjonen som kommer, med oppfølgingsspørsmål.

### Transkribering og analysering

Beskrivelsen av handlingene i de forskjellige fasene er gjort i en fortellende form. Dette er valgt for å ta vare på gyldigheten på den måten at jeg ikke har valgt ut og skrevet om eller satt sammen setninger og uttalelser på min måte. Dermed vil leseren selv kunne vurdere om det som kommer frem drøftes på en god måte. Mitt møte med dataene er utfyllende beskrevet i kapittel 5.5.

### Validering

Prosjektet har aksjonsforskning som fremgangsmåte. I dette prosjektet koblet mot valideringsprosedyrene, vil det si at resultatene blir synlige i neste aksjon. Den første aksjonen resulterte i et avviksskjema. Neste aksjon tok for seg innholdet i disse avvikene gjennom innleverte skjemaer. Innholdet ble testet opp mot intervju med lærlinger som var representert i avviksskjemaene. I den siste fasen ble ansatte i de forskjellige organisasjoner presentert for disse funnene og har kommentert både avvik, funn og gjort sine vurderinger.

### Rapportering

Som tidligere beskrevet, er handlingen i de forskjellige fasene presentert i en fortellende form. Det vil si at det er en synlig kobling mellom funn og drøfting. Leserens av rapporten er i stor grad representert i den siste fasen, med ansatte i organisasjonene. Det vil også i etterkant være interesse for rapporten utover lokalt, regionalt og nasjonalt. Selv om prosjektet er et aksjonsforskningsprosjekt forankret i hverdagen til prosjektansvarlig, er beskrivelsen av funnene generaliserbart på den måten at det kunne vært hvor som helst i landet.

Svensson og Nielsen mener at den viktigste regelen for å sikre gyldighet er å gjøre forskningsprosessen synlig og forstått av både deltagere og andre forskere (Aagaard Nielsen & Svensson, 2006, s. 8).

Min undersøkelse har pågått i to år. Gjennom hele denne prosessen har jeg fått andre til å høre på meg om hva jeg holder på med, og jeg har fått andre til å lese gjennom utkast av kapitlene. Jean Mc Niff omtaler validitet på denne måten: "By producing validated evidence, you have to satisfactorily demonstrated to yourself the internal validity og your claime to knowledge. You now need to get other people to agree that your claim to validity is credible, that is, establish its external validity". Den andre, som Mc Niff omtaler her, er flere enkeltpersoner og grupper. Hjemme har jeg familie, på universitetet har vi flere ganger i terminen samlinger der vi presenterer oppgaven og får kritiske tilbakemeldinger. På jobben har jeg satt sammen noen personer som utgjør en såkalt valideringsgruppe. Dette er personer som kjenner temaet mer eller mindre, og har kommet med konstruktive innspill.

Pålitelighet er undersøkelsens troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I tradisjonell forskning vil reliabilitet vise til om det som kommer frem i undersøkelsen ville blitt det samme med en annen forsker. Jeg har i tidligere kapittel behandlet pålitelighet i intervju, transkribering og analyse. Pålitelighet kan også handle om en generalisering av resultater. Aksjonsforskning, som dette prosjektet bruker som metodikk, er på sin side knyttet til konteksten forskeren befinner seg i. Det vil dermed ikke nødvendigvis si at den nye teorien kan generaliseres (McNiff & Whitehead, 2011).

## **5.7 Ethiske refleksjoner**

I min rolle som forsker har jeg reflektert over alle faser i prosjektperioden. Helt fra tematiseringen og frem til rapporteringen i oppgaven. Kvale og Brinkmann trekker frem fire områder som det tradisjonelt relateres til i etiske refleksjoner og det er informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 102). Dette er områder som jeg skal ha fokus på i forskningsperioden.

### Informert samtykke

Forskningsdeltagerne er blitt informert om undersøkelsens formål i forkant av intervju og datainnsamling. De er også blitt gjort klar over at det er frivillig og at det er mulig å trekke seg når som helst i det pågående prosjektet. Informantene er tilbudt å lese gjennom transkribert



materiale. Informasjonen skal gis muntlig og ved et skjema utarbeidet i samarbeid med Norsk senter for forskningsdata (NSD). De innsamlede dataene kommer jeg til å ta vare på og slette slik det er anbefalt fra NSD. NSD er personvernombud for forsker- og studentprosjekter som gjennomføres på OsloMet. Prosjektet er unntatt konsesjonsplikt . (Se vedlegg 5).

### Fortrolighet

Ved forespørsel om intervju, og i forkant av intervjuene har temaet konfidensialitet vært tatt opp. Jeg har vært tydelig på at alle skal anonymiseres, og at det ikke skal være mulig å gjenkjenne personer. Det har likevel vært gjennomgående fra flere deltagerne da de har blitt forespurt at det ikke er noe problem om de blir nevnt ved navn. Jeg har likevel vært tydelig på at jeg uansett ønsker å anonymisere alle. Dette vil jeg for at oppgaven skal stå for sin forskning og ikke kobles til enkeltpersoners meninger eller utsagn. Deltagerne får derfor andre navn enn sitt eget i tilfellene navn nevnes.

### Konsekvenser

Forskningen har hatt høyeste prioritet på personvern. I det legger jeg at nytteverdien for prosjektet ikke skal overstyre eventuell skade det kan påføre deltagerne. Et annet element å ta hensyn til er at deltagerne kommer til å være representanter i grupper. Jeg har vurdere om noe i undersøkelsen kunne ha konsekvenser for en større gruppe, selv om det ikke ser ut til å ha noen konsekvenser for den enkelte deltager. NSD skriver i sin anbefaling om prosjektet (Se vedlegg 1) at de ønsker å få beskjed om det skulle vise seg at prosjektet får vesentlige endringer enn det som er meldt inn. Kvale og Brinkmann peker på at i kvalitativ forskning er åpenhet og intimitet et kjennetegn. Forskeren må derfor være klar over at informantene kan ha gitt opplysninger de senere kan angre på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107).

### Forskerrollen

"Forskerens rolle som person, forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). I det legger jeg at i den rolle jeg har som forsker, må jeg ta mange etiske beslutninger. Det kan være knyttet til min integritet i intervjusituasjonene. I de tilfellene det er individuelle intervjuer, kunne det komme opp situasjoner der informanten kommer med informasjon som må vurderes opp mot om mot det epistemologiske – verdien av kunnskap inn i oppgaven. Etiske krav og beslutninger ble også viktig i måten dataene ble behandlet og skrevet inn i oppgaven. Forskerrollen var også viktig å være klar over i forhold til maktrelasjonen.

Spesielt i intervjuene med lærlinger blir denne maktrelasjonen tydelig. I en lærekontrakt er det ofte fire parter som signerer. Det er lærlingen selv, opplæringskontoret, faglig leder i bedrift og meg fra fylkeskommunen. I møte med lærlingene har jeg vært tydelig på at de møter meg som forsker, men er klar over at de også har sett meg som en autoritetsperson fra fylkeskommunen. Intervjuene har vært utført i fylkeskommunen sine lokaler. I møte med lærlingene har det derfor vært viktig for meg å informere de om at den rollen som rådgiver også er nøytral. Fylkeskommunen er ikke en del av næringslivet, men forvalter lovverket. Det vil si at rådgiverrollen skal se til at næringslivet følger lovverket på den måten at de skaper et godt arbeids og læremiljø, og en læringsarena som er trygg. Med denne inngangen til intervjuene har jeg lagt grunnlag for at informanten ikke holder informasjon tilbake. Opplæringskontorene i fase en og de ansatte i organisasjonene i den siste fasen, kan være vel så mye i en situasjon der de ønsker å svare det som passer forvaltningsorganet. Derfor har jeg vært like tydelig for de gruppene hvilken rolle jeg har når jeg har møtt de i intervjusituasjonen.

## **5.8 Oppsummering**

Forskningsdesignet har aksjonsforskning som metodikk. Mc Niff har jeg brukt for å beskrive metodikken og koble aksjon til denne oppgaven. I tillegg har jeg trukket frem Lewin som blir beskrevet som "metodikkens far". Postholm peker på det demokratiske i aksjonsforskning. I og med oppgavens art koblet jeg aksjonsforskning sammen med organisasjonslæring gjennom Klev og Lewin. Fra å beskrive metodikken til å ta for meg metodene for datainnsamling støtter jeg meg til Kvale og Brinkmann med fokusgrupper og intervjuer. I tillegg har jeg vært inspirert av fremtidsverksted til Junk og Mullert når jeg skal møte aktørene i den siste aksjonen. Vitenskapsteoretisk støtter jeg meg også til Kvale og Brinkmann som mener at vår kunnskap genereres også mellom mennesker med egne interesser og verdier, som en motsats til positivismen som har vært skeptisk til kvalitativ forskning. Jeg har ønsket å stille med et åpent sinn i møte med dataene. Dette er i tråd med Charmaz som mener at vi må se hva som kommer til syne i dataene. Jeg har valgt å drøfte dataene i hver aksjon og i en oppsummerende drøfting til slutt. Dette er for å beholde interaktiviteten mellom dataene. Gadamer har jeg ønsket å trekke frem for å understreke våre førforståelser i møte med dataene og være bevisst på dette. Til slutt i kapitlet har jeg trukket frem gyldigheten og påliteligheten i prosjektet samt etiske refleksjoner rundt min forskerrolle.

## **6 GJENNOMFØRING AV FORSKNINGS OG UTVIKLINGSARBEIDET**

Gjennomføringen er delt opp i fire aksjoner. Aksjonene presenteres kronologisk, og det neste bygger på det forrige. Alle aksjonene presenteres på samme måte. Først så sier jeg litt om planlegging av og hensikten med aksjonene, for så å presentere selve handlingen. Handlingen er skrevet i fortellende form for å få frem mer enn det som er mellommenneskelige relasjoner i en intervjusituasjon. Ikke-mennesker i en intervjusituasjon kan være relevant for funn og til hinder for funn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 129). Det vil uansett gi et bilde av kunnskapsproduksjon utover det skrevne ord. Videre oppsummerer jeg og reflekterer over hvordan jeg synes aksjonen har gått. Til slutt drøfter jeg aksjonens funn opp mot oppgavens teoretiske grunnlag ved hjelp av Kvales tre nivåer for presentasjon og tolkning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 221).

### **6.1 Aksjon 1 – Dialogmøte med opplæringskontor**

Første aksjon var et arbeidsmøte / dialogmøte som hadde form som et fokusgruppeintervju (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Møtets deltagere var de ansatte på et opplæringskontor. Opplæringskontoret jeg ønsket å invitere med har jeg samarbeidet med i flere år, og jeg kjenner de veldig godt.

#### **6.1.1 Plan og hensikt**

De ansatte på opplæringskontoret har forskjellige roller knyttet opp til lærlinger og lærekandidater. Jeg ønsket imidlertid ikke å gjøre en vurdering av hvem av de som kunne gi meg mest informasjon, så jeg inviterte alle. Jeg har heller ikke god nok forståelse av deres hverdag til å kunne vurdere de flytende overgangene de eventuelt har i møte med lærlinger og lærekandidater. I invitasjonen var jeg klar på at de ble invitert for å være med på et forskningsprosjekt knyttet opp mot gjennomføring i læretiden. Dette kontoret har jeg månedlige oppfølgingsmøter der vi diskuterer aktuelle saker knyttet til lærekontrakter og læretid. Disse månedlige møtene jeg har med opplæringskontoret er i deres lokaler. For at de ikke skulle falle for fristelsen ved å diskutere de sakene vi vanligvis gjør, inviterte jeg de ansatte til en lunsj i våre lokaler på fylkeshuset. Jeg valgte et av de rommene som var lengst unna utdanningsavdelingen og med komfortable sitteløsninger. Dette rommet brukes vanligvis til intervjuer til stillinger og er satt sammen både med stoler, bord, farger og lys for at deltagerne på møter her skal føle en avslappet setting. Rommet var et bevisst valg fra min side. I planleggingen før møtet informerte jeg de om temaet gjennomføring i læretiden. Jeg hadde informert de om at dette var et forskningsprosjekt jeg ønsket å ha de med på, og jeg hadde klart

et startspørsmål (Brinkmann & Tanggaard, 2012) som bestod av: "Hva slags rutiner kan vi iverksette for å imøtekomme avvik av forventet progresjon i læretiden". Jeg hadde også lagt klart et samtykke skjema som de skulle signere på. Samtykke skjemaet skulle ta vare de forskningsetiske retningslinjene for deltagelse i et forsknings- og utviklingsarbeid (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 103). Jeg hadde også funnet frem til en statistisk oversikt på skoleporten (Skoleporten, 2017).

Hensikten med møtet var å få opplæringskontoret med på å gjøre noen grep for å hindre frafall i læretiden. Ikke nødvendigvis for å få de til å tviholde på en gjennomføring av den lærekontrakten de hadde signert, men å få de til å være tett på et avvik. Jeg ville at de skulle sette seg inn i hva avviket kunne dreie seg om, og hvorfor avviket kom. Hensikten var også å få de til å koble meg som rådgiver i utdanningsavdelingen på i en tidlig fase. Sammen kunne vi kanskje finne en endring av praksis som gjorde at vi fanget opp signaler lærlingene gav – i en tidlig fase – for deretter å kunne se om det var tiltak bedriften, opplæringskontoret eller fylkeskommunen kunne gjøre for å hindre frafall i utdanningen. Den overordnede hensikten var å komme frem til et system som fanget opp avvik, med det resultat at noen av de involverte partene gjorde tiltak slik at lærlingen eller lære kandidaten fikk fullført en videregående utdanning i en eller annen form.

### **6.1.2 Handling**

Jeg møtte de som skulle på møtet i resepsjonen på fylkeshuset. Ikke for at de ikke hadde vært der før. Det hadde de vært mange ganger alle sammen i forskjellige settinger. Jeg møtte de for at de skal føle at dette er et helt annet møte, og for å få stemningen inn i et avslappet spor. Etter at vi har kommet på plass i møterommet, gikk jeg og hentet lunsj. Dette var et bevisst valg for at de skulle få satt seg til rette og snakket litt sammen før vi begynte.

Vi hadde bare en time til rådighet, så det var viktig for meg å utnytte tiden. Vi var enige om å spise mens vi snakket rundt temaet. Jeg startet med å sende rundt skjemaet for samtykke slik at det ble underskrevet. Deretter informerte jeg om formen på møtet. At jeg kom til å innlede med noen tall og et startspørsmål, for deretter at de skulle snakke på tvers av bordet uten noen møtestyring. Dette skulle være en vanlig skravlelunsj, bare at jeg fungerte som en møteleder for å holde fast på temaet.

Jeg innledet med å vise til at jeg ikke ønsket å ha fokus på de lærlingene som fullfører og består en lærekontrakt uten noen utfordringer. Jeg sa det også kunne vært en innfallsvinkel å undersøke hvordan de lærlingene hadde opplevd sin læretid, men at jeg ønsket i dette prosjektet kun å fokusere på de som ikke går den rette linjen fra start til mål. Vi var enige om at jeg per dato i hovedsak ikke hører noe om den kategorien lærlinger som har avvik, før det kommer en hevingssøknad fra opplæringskontoret eller lærlingen selv. Jeg tok opp en statistikk på en prosjektor og viste hvordan gjennomføringen er fra en kontrakt er tegnet og frem til avslutning både nasjonalt, i Vest-Agder Fylkeskommune og hvordan dette er på deres fagområder. Etter fem år er gjennomføringen på over 82%. Her var det ingen reaksjon, bare bekreftende nikk. Men, så pekte jeg på at gjennomføring etter tre år som er forventet tid er kun på 77%. Dette er et resultat som er lavere enn gjennomføring i videregående skole. Da kom reaksjonene. *Det var ikke noe jeg hadde forventet. At det skulle være så lavt*, sa en av møtedeltagerne. En annen pekte på en konkret sak vi nettopp har hatt sammen der en lærekontrakt ble hevet. Han sa at hvis noen av oss hadde *kommet inn tidligere så kunne kanskje noe ha skjedd før*. I akkurat dette tilfelle så hadde *det skjedd noe i familien eller med venner som gjorde at lærlingen endret adferd*. Jeg fikk spørsmål om jeg ønsket å komme i kontakt også med de som fortsatt er i bedrift, men ikke hadde fullført. Ja, bekreftet jeg. Alle de som ikke har forventet progresjon, er interessante. Opplæringskontoret sa at disse hadde de ikke noen god oversikt over, men at vi begge skulle sjekke hvordan vi fikk oversikt over denne gruppen. Jeg fortalte også at vi kan ta ut rapporter på hvem som har fullført læretiden, men ikke avlagt fagprøve

Samtalene dreide mot hvordan denne rapporteringen skal skje. Jeg sa at vi ikke skal gå tilbake og se etter hvem som har hatt avvik, men at vi blir enige om en rutineendring der de kobler meg på når de får beskjed om et avvik. Vi snakket videre om hvem vi vil ha tak i. Og vi ble enige om at denne rutinen blir fra nå, og at det ikke er snakk om å plukke ut noen type kontrakter eller årskull. At målgruppen er hvem som helst fra dette møtet er avsluttet. En av møtedeltagerne sa at dette kanskje handler mye om *feilvalg. At lærlinger etter en stund finner ut at det ikke passer for de*, så ønsker de å avslutte. En annen ting påpekte at de har har inntrykk av at de er *flere ungdommer som har psykiske problemer*, og at ikke de takler det å være arbeidstagere. Praten gikk her lett, og en av de som ikke har sagt noe til nå, pekte på at de også har en del kontrakter med voksne som har hatt problemer. Voksne som har surra rundt uten å komme i mål med noe. Deltageren mente at det kanskje ikke er dette faget de burde vært inne i. De sa også unisont at det kunne vært interessant å få vite mer om hvilke type mennesker som ikke fullfører, om det kan komme frem. Igjen så trakk en av de frem et konkret tilfelle som har skjedd der en lærling

ble påkjørt og skadet. Personen startet opp læretiden igjen etter sykemelding, *men klarte ikke av grunner skaden påførte lærlingen, å fullføre læretiden*. Deltageren påpekte at det er mange grunner til at noen ikke fullfører. Han fortsatte med et spørsmål og lurte på om statistikken tar opp at lærlingen fullfører med studiekompetanse. Jeg svarer at jeg ikke er sikker på om statistikken fanger opp disse, men viser til at det ikke er tallene som er viktige, *men kunnskapen vi får ut av de som gjør avvik*. Kunnskapen om avvikene er sentral uansett hvor mange eller hvor få de er. Han svarer med på at vi ikke kan gjøre noe med de som er i statistikken, men at det hadde vært utrolig interessant for opplæringskontoret å få vite hvem de er. Akkurat de som startet på en lærekontrakt i 2011 og ikke hadde fullført etter tre år, kun for å få vite hvem dette var. Men, han sa samtidig at det bare var for å få noe bakgrunnsinfo. Denne infoen kunne gitt nyttig informasjon om de har fullført noe, og hvor de er nå. Alle deltagerne var imidlertid enige om at vi ikke endrer noe med å vite dette. Vi endrer kun noe med å endre rutinene ved å se fremover. De sa at det de tror kan komme frem i en god avviksrutine, er at om vi kommer inn tidlig så kan vi kanskje få de inn på et annet spor i utdanningen. De vil imidlertid ikke slippe den tanken på å få vite om de som står som ikke fullført i statistikken, og hvordan det er gått med de. En av deltagerne sa at det er jo ikke sånn at selv om de ikke fullfører videregående opplæring så går det til helvete med de. De var bare veldig interessert i å få vite noe om de som ikke har fullført fra statistikken. Jeg lover at jeg skal se om jeg kan finne ut av det slik at vi kan ha det som kunnskap for videre grep. De hang seg opp i statistikken igjen og pekte på at det er noen kontrakter som har lenger tid enn det som er normalt, som kommer fra et annet programfag i skolen, eller fra studieforbereidende som bare har fått godskrevet seks måneder. Deltageren viser til at de vil være med på å trekke snittet på lange kontrakter opp.

Jeg fulgte så opp med et spørsmål for å få samtalen konstruktivt videre, og det er hva som kan gjøres for de kontraktene som blir avbrutt. En av de sa at *det ikke er noe problem å få lærlinger over i nye bedrifter om bedriften de har vært i sliter økonomisk eller andre årsaker*. Men, *hvis dette er lærlingen sin skyld at det blir brudd, så er det vanskelig å finne ny bedrift*. Vi diskuterte om det da er det beste å ta de tilbake til skolen til fagopplæring i skole. Grunnen til å tenke en tilbakeføring til skolen er at ryktene går, og det å få tegnet ny lærekontrakt i en ny bedrift nesten er umulig. Ofte kan dette handle om *manglende modenhet til ungdommen*.

Hvordan skal vi fange opp avvikene, gikk vi over til å diskutere. Jeg sa at det viktig for meg å komme inn tidlig slik at vi kan tenke sammen på hva slags grep vi skal gjøre. *En av de peker på at de jo også er avhengig av bedriftene*. At opplæringskontoret må informere bedriftene om

*å gi rask tilbakemelding. For nå er det ofte slik at opplæringskontoret også kommer sent inn.* Vi var imidlertid enige om at signaler kommer tidlig. Og som en av de sa, så handler dette også om å kunne ta vare på bedriftene. Det å gjøre en endring som betyr at lærlingen kommer over i en annen bedrift, eller tilbake til skolen, uten at det trekker for langt ut i tid, betyr mye for om bedriften tar inn nye lærlinger i fremtiden. De sa at de gjerne vil ha meg med tidlig i en situasjon. For om jeg kobles på, så vil de ikke være alene om å tenke muligheter og løsninger. Vi var enige om å innføre et avviksskjema. Et avviksskjema som de fyller ut med en gang de får beskjed fra bedrift om at det skjer noe som går utover fremdrift av opplæringen. Dette skjemaet sender de til meg, Jeg kaller så lærlingen inn til en samtale og informerer opplæringskontoret om hva som kommer ut av dette.

### **6.1.3 Oppsummering og refleksjon av aksjon 1**

Jeg inviterte alle de som jobber på opplæringskontoret, men det var ikke alle som kom. Jeg visste også at det manglet to medarbeidere på kontoret som jobbet mye mot akkurat denne gruppen som jeg ville ha tak i. Dette tenkte jeg kunne svekke starten på prosjektet. Jeg så ikke for meg at skulle være noe gunstig at de som var der skulle gå tilbake og fortelle de andre hva vi nå hadde bestemt oss for av ny rutine på avvikskontraktene. Det som var positivt med de som var der, var at den ene av de var leder på kontoret. Det betød for meg at hvis bare han synes det var en god ide, så var i alle fall prosjektet i gang. Mitt inntrykk fra møtet var da også at de som var der, var veldig interessert i å være tettere på med et avvikssystem. De så utfordringene, og jeg satt igjen med et inntrykk at de hadde et klart eierforhold til rutinen når de gikk ifra møtet.

### **6.1.4 Drøfting av dialogmøte**

Jeg har gått gjennom funnene og sortert de for å se hva som kom frem av felles tema. I dette kapitlet har jeg derfor tatt for meg temaene som førte til en endring av adferd, og som la til rette for neste aksjon. Temaene er situasjonen vi befinner oss i på dette tidspunktet av prosjektet, og hvilket tiltak aktørene i møtet med opplæringskontoret ønsket å iverksette for å finne mer konkret ut av hva som ligger i tallene fra skoleporten.

#### Her og nå situasjonen

I møte med opplæringskontoret var det viktig for meg å starte med fakta. Jeg ville begynne med fakta ved å vise deltagerne kvantitative data fra en kjent aktør som Utdanningsdirektoratet på hvor lang tid lærlinger historisk bruker for å gjennomføre en læretid. Opplæringskontoret reagerte med overraskelse over hvor lav prosenten er når vi ser tallene etter tre år, og hvordan

den øker etter tre år. Denne måten å møte en utfordring på gir et godt utgangspunkt for å diskutere tiltak, istedenfor å bruke tid på å synse og diskutere hva vi tror fra vårt ståsted. Denne måten å møte en utfordring og lære på støttes av Kolb som viser til Lewins modell av aksjonsforskning og teknikker som brukes i laboratoriemetoder. Han kaller utfordringene for en her og nå opplevelse, som etterfølges av innsamling av data, i dette tilfelle statistikken fra skoleporten via Utdanningsdirektoratet sine sider. Kolb sier at disse dataene brukes så som feedback til aktørene som kan bruke det til å endre sin adferd for å oppnå nye erfaringer (Kolb, 1984, s. 284).

Jeg var også forberedt på at det raskt ville komme innspill på hva grunnene kunne være til at det går lenger tid å gjennomføre en læretid enn det som er førforståelsen hos de fleste. Deltagerne ville gjerne finne hvem de var de som var en del av statistikken, og hvor de var nå. De hadde sine førforståelser og viste til at avvikene kan skyldes psykiske problemer, feilvalg og at de ikke var klar for arbeidslivet. En av utfordringene som også kom frem, var at de har erfaringer med hvor vanskelig det er å få lærlinger som ikke fungerer i en bedrift, over i en ny lærebedrift. Opplæringskontor og bedrifter snakker sammen, og det ryktes hvis det har vært utfordringer i en bedrift. Da kan en lærekontrakt ende opp i en heving. Det å fokusere på hvorfor statistikken er slik den er, og hva som kan ha skjedd er en helt vanlig reaksjon. Jeg hadde i møtet forståelse for at det også var interessant, men at vi ønsket vi skulle se på nå-situasjonen og se på og avdekke de avvikene som kommer, ikke grave oss ned i de avvikene som har vært.

### Tiltaksønsker

En av deltagerne løftet frem en konkret hevingssak vi alle hadde vært borti, og mente at om vi hadde kommet inn tidligere, så kunne kanskje noe ha skjedd før. Vi ble på møtet enige om å innføre en avviksrutine. Ikke se oss tilbake, men bli enige om en rutine der vi prøver å få tak i avvikene som skjer nå og fremover. Opplæringskontoret viste samtidig til at de er avhengig av å få bedriftene med på laget. De må få rapporter inn fra bedriftene, siden det er de som har den daglige oversikten over sine lærlinger. Akkurat dette var også noe jeg hadde tenkt mye på. Spørsmålet er hvordan skulle vi få et system der vi fanger opp avvikene i læretiden når vi vet at der er et opplæringskontor som sitter i dette møtet og er daglig fjernt fra lærlingene. Chris Argyris sier det på denne måten: "Organisasjoner utfører ikke handlinger, som produserer læring. Det er individer, som handler som organisasjonenes agenter, som produserer adferden som fører til læring" (Argyris, 1992, s. 437). Vi vet derfor ikke om vi får tak i avvikene, eller hvor stort omfang dette blir.



## **6.2 Aksjon 2 – Avviksmeldinger**

Rutiner med avviksmeldinger ble innført som et resultat av aksjon 1, dialogmøte med opplæringskontoret (OK). Kontoret tok tak i rutinen, og det ble tydelig for meg hvem av de som jobbet der, som var tette opp til bedriftene når det skjedde avvik. Vi gikk inn i en fase, både opplæringskontoret og jeg, der vi var usikre på hvor mye, og hva som kom inn av avvik. Jeg var også usikker på hva opplæringskontoret forventet av aktivitet fra min side.

### **6.2.1 Plan og hensikt**

Planen med avviksmeldingene var at både opplæringskontoret sine ansatte, som var tett på bedriftene, og jeg selv skulle ha et forsterket fokus når det meldte seg noe i læretiden som OK og bedriften burde reagere på. Innføringen av avviksmeldingene ble vi enige om skulle skje på den måten at de fikk et avviksskjema av meg på mail. Avviksmeldingen skulle fylles ut med lærefag, bedrift, lærling, læretid til og fra og kontaktinfo. Informasjonen skulle inneholde en beskrivelse av utfordringsbildet og et ønsket tiltak. Skjemaet var inndelt i fem bokser som skulle fylles ut med informasjon; lærefag, initialer lærling, opplæringskontor og bedrift, utfordringsbilde og forventet tiltak. Jeg refererer funnene som kom frem i de to siste boksene, siden fag og personalia ikke er viktig for undersøkelsen og ville svekke det etiske knyttet til personvernet. For å få en best mulig oversikt over utfordringsbildet i seg selv og ønsket tiltak er de satt opp som to avsnitt. Inne i disse avsnittene har jeg sett etter sammenfallende temaer.

Hensikten med avviksskjemaet var å sette ord på utfordringsbildet knyttet til forholdet lærling og bedrift, og forventet tiltak. En annen hensikt med skjemaet var for meg å kartlegge i sanntid hva slags avvik som kom til syne, og få opplæringskontor og bedrift til å ha ett sterkere fokus på avvikene når de meldte seg og hvorfor de kom. Jeg hadde i utgangspunktet mine hypoteser om hva avvikene kunne være. Jeg forventet også at avviksmeldingene ble et sterkere bindeledd mellom lærling, bedrift, opplæringskontor, skolene og fylkeskommunen. Peter Senge kaller dette samarbeidet for "System thinking" (Senge, 2006, s. 7). I og med min rolle og mitt ståsted var det viktig å se om dette styrket bindeleddet mellom OK sine ansatte og meg som rådgiver i fylkeskommunen i de sakene der det kom avvik i progresjonen i en lærekontrakt.

### **6.2.2 Utfordringsbildet i avviksmeldingene**

#### Samspill mellom lærling og bedrift eller opplæringskontor

Et av de trekkene som gikk igjen i avviksmeldingene var samsillet mellom lærling og bedrift eller opplæringskontoret (OK). Funnene viste at relasjonene er svake og beveger seg i retning

av å bli enda svakere. I en av avviksmeldinene kan vi lese at lærlingen (L) mistrives. L har mistet tilliten til instruktøren, som mener han går bak ryggen hans: - *Lærlingen mistrives og har fått kjeft etter å ha forsovet seg. Han mener kommunikasjonen har vært dårlig, og at instruktøren går bak ryggen hans og sladrer til sjefen.*

I en annen kan vi lese at L har vært mye sykemeldt noe som har resultert i en langtidssykemelding. Her signaliserer OK at det kan resultere i en hevingssøknad. Videre i avviksmeldingene kommer det frem at en L har vært svak på å dokumentere arbeidet han har gjort i bedriften. - *Lærlingen har vært dårlig på å dokumentere i sin arbeidsbok gjennom hele læretiden. Han strøk på en eksamen han måtte ta og fikk ikke meldt seg opp på nytt. Her er det stor fare for frafall. Han vil trenge tett oppfølging og ekstra teorikurs. Bedriftshelsetjenesten er koblet på.*

Andre bekymringer går på at L jobber sent og gjør mange feil, og at instruktørene i bedriftene ikke ønsker å ha han med seg på jobb. Her kom det imidlertid frem at det handlet om fysiske utfordringer som ikke bedriften visste om. Av relasjonsrelaterte avvik kommer det frem at det kan handle om brudd på arbeidslivets regler og ulovlig fravær. I flere av disse har OK prøve å få kontakt med L for å tilby hjelp og tettere oppfølging uten at dette har resultert i en dialog.

#### Mangel av tilhørighet til eget lærefag

Et annet trekk som kommer frem i avviksmeldingene er et tydelig signal om at lærlingen ikke føler at dette faget er noe for han/henne. - *Lærlingen sier opp sin stilling i bedriften og begrunner dette med feilvalg. At yrket ikke er noe for han".* På noen avviksmeldinger kommer det frem at det går utover motivasjonen til L, som sier selv at det er tungt å gå på jobb da det er noe helt annet enn det valgte faget som er ønskelig.

#### Bedriften er ute av stand til å fortsatt ha lærling

Lærekontraktene er tegnet med opplæringskontoret. Bedriftene er arbeidsplassen, men det er opplæringskontoret som har ansvaret for kontrakten, og skal lete etter en annen medlemsbedrift om arbeidsavtalen med bedriften av en eller annen grunn må opphøre. I avviksmeldingene kommer frem at årsakene kan være lite oppdrag i bedriften, eller at bedriften opphører. En synergieffekt av dette kan være at lærlingen ikke har fått godt opp til prøve. - *Bedriften er avviklet, og lærlingen har ikke fått avlagt fagprøven før den ble lagt ned. Opplæringskontoret er usikker på hvor lærlingen står faglig.*

### Avvik ved prøveavvikling

Avvikene skjer i hovedsak i læretiden. Men det kommer også frem at læretiden er fullført, men at fagprøven ikke er avlagt. Enten at lærlingen har fått stryk på første prøve, og ikke møtt opp til andre gangs prøve, eller at kandidaten ikke har møtt til den ordinære første prøven.

### **6.2.3 Ønsket tiltak i avviksmeldingene**

#### Tilbake til skolen

Det som går mest igjen i tiltaksønskene, både fra lærlingene selv og opplæringskontoret, er at ungdommen får en mulighet til å komme tilbake til skolen. Det kan være for å fullføre læretiden i fagopplæring i skole, eller for å begynne på noe helt annet. For eksempel å starte på et helt nytt lærefag eller ta studiekompetanse. Men den dialogen som da opprettes mellom fylkeskommunen og opplæringskontoret kan også ha en baktanke om kontinuitet. - *Opplæringskontoret ønsker at fylkeskommunen tar han inn på fagopplæring i skole i faget. Dette begrunner vi med at han trenger kontinuitet i opplæringen, og at det er store muligheter for at bedriften tar han inn igjen når arbeidsmengden øker.*

I tiltakene er det ikke bare det å gå tilbake til skolen for å gå påbygg med mål om generell studiekompetanse, starte på nytt i et helt annet fag, eller komme inn på fagopplæring i skole i en periode, som kommer frem. Det skisseres også et ønske om veiledning knyttet til hva som skal til av veivalg for å komme inn på ingeniørstudiet, fordi det er dette som er drømmen, og vært målet. En siste variant som er knyttet til å gå tilbake til skolen, er det å få avlagt fagprøven der. I fylkeskommunen er det opprettet flere prøvestasjoner, noe som betyr å avlegge fagprøven i et lukket areal med prøvealternativer, istedenfor å ha fagprøven ute i bedriften i forbindelse med et oppdrag arbeidsplassen kan sette av til fagprøve.

#### Drøfte situasjon med fylkeskommunen

Et annet fellestrekk som går igjen i tiltaksønskene, er at opplæringskontoret inviterer fylkeskommunen til dialog for å se på muligheter for å hjelpe lærling og bedrift. Det kan være alt fra at OK ønsker at rådgiver i FK innkaller lærlingen til en prat alene, eller at OK ønsker rådgiver med på et møte med lærling og bedrift sammen med konsulent på opplæringskontoret. Her nevnes også pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) som en part for å undersøke om de kan bidra med sin kompetanse i en situasjon som ikke fungerer.

### Forlenge læretiden

Når det er inngått en lærekontrakt med en tilhørende arbeidsavtale, er det ikke slik at kontrakten forlenges med et tastetrykk. Det må OK søke om. I søknaden må det vises til at lærlingen trenger lengre tid av en eller annen grunn. Tiltaksønsket må følges opp med en søknad.

### Heve lærekontrakt

Heving av lærekontrakten er et annet tiltaksønske i samme kategori som over. Det må søkes heving, og prosedyrene er nøye for å ta vare på alle parter i lærekontrakten.

## **6.2.4 Oppsummering og refleksjon av aksjon 2**

For meg var det viktig å komme i gang / ha fokus på avviksmeldinger så snart som mulig etter dialogmøtet som er beskrevet i aksjon 1. Ikke bare for å følge opp initiativet og entusiasmen, men også for å få en rask oversikt over hvor stort omfang det kunne være. Det viste seg raskt at mengden var overkommelig og viljen på å følge opp rutinen fra opplæringskontoret (OK) sin side var bra. De startvanskene vi hadde tok vi tak i med en gang. Det gikk på personvern, informasjonsflyt og kanal for registrering. Vi hadde stadig dialog på disse tingene og la vekt på at det ikke måtte komme frem noe personalia, og at de måtte sendes inn i post og ikke via mail.

Innholdet, eller måten skjemaene var fylt ut på, var varierende. Det var flere ansatte på OK som fylte ut avviksmeldingene, og at de varierte i innhold, var helt greit. For meg var det ikke tekstmengden som var av betydning, men at det var beskrevet hva som var utfordringen og ønsket tiltak. Det som tydelig må understrekes, er at det som står på avviksmeldingene ikke er lærlingene sine ord. Dette er opplæringskontoret og bedriftene sine vurderinger. I forskningen min var det også viktig å få lærlingenes direkte stemme inn i dataene. Intervju med lærlingene fremkommer i neste aksjon; aksjon 3, intervju med lærlingene.

## **6.2.5 Drøfting av utfordringsbildene i avviksmeldingene**

Funnene som kommer frem, er delt i to: utfordringsbilde og ønsket tiltak. Når jeg nå løfter funnene videre til en drøfting, har jeg hatt mange runder med meg selv og vurdert frem om tilbake om jeg skulle se utfordringsbilde og tiltak som en sammenheng eller som enkeltstående funn. Jeg har tatt det valget at de bør sees hver for seg, da det ikke er noen garanti for at de har en sammenheng. Dessuten er det spennende å isolere utfordringsbildet for å få en aning om hva som kunne vært gjort tidligere. Utfordringsbildet sier mye om lærlingene, mens tiltaksbildet er formet av opplæringskontoret som har fylt ut avviksmeldingene.

### Samspill mellom lærling og bedrift / opplæringskontor

Opplæringskontoret (OK) skriver i utfordringsbildene at en lærling mistrives på den ene av avviksmeldingene, en annen er sykemeldt, en tredje har ikke vært god til å følge opp sine plikter med dokumentasjon. Videre så finner jeg at en lærling har fungert dårlig over lengre tid. Andre sammenfallende funn som kan legges i relasjonstemaet er at OK skriver at lærlingen gjør mye feil, en viser brudd på arbeidslivets regler, og i et av skjemaene kommer det også frem at OK og lærling ikke har funnet ut av utfordringene sammen. En lærling har vært i konflikt med bedriften. Illeris peker på at det er to grunnleggende prosesser i forbindelse med læring (Illeris, 2012, s. 20). Den ene er samspill mellom individ og de sosiale og materielle omgivelsene, og den andre prosessen er den interne bearbeidelse og tilegnelsen av impulsene fra samspillet. Videre sier han at i dette er det tre dimensjoner; innholdsdimensjonen, drivkraftdimensjonen og samspilldimensjonen. Og at vi gjennom læringens samspilldimensjon utvikler mulighetene for god kommunikasjon, samarbeid og samspill. Det vil si det sosiale (Illeris, 2012, s. 22). I utfordringsbildene som kommer til syne i avviksmeldingene, så kan vi helt klart lese at denne sosialiteten ikke har utviklet seg. Etienne Wenger er inne på det samme da han peker på at vi er sosiale vesener (Wenger, 1998, s. 4), og at dette utgjør et sentralt aspekt av læringen. Lærlingene gir uttrykk for at det sosiale ikke fungerer. Vi kan også se at dette også omhandler instruktører som ikke ønsker å ha de med på oppdrag, og på en annen der opplæringskontoret mister kommunikasjonstråden med lærlingene. Wenger sier dette i en av sine fire komponenter i en sosial teori om læring: "Practice: a way of talking about the shared historical and social resources, frameworks, and perspectives that can sustain mutual engagement in action" (Wenger, 1998, s. 5). Altså det å ha eller å ha skapt noe felles for å opprettholde gjensidig engasjement. Ufordringsbildene, sett i lys av Illeris og Wenger, tyder klart på at lærlingene, bedriften og opplæringskontorene ikke har funnet denne felles plattformen, dette sosiale samspillet.

### Mangel av tilhørighet i eget lærefag

To av lærlingene har informert opplæringskontoret om at avviket handler om feilvalg, at yrket ikke er slik som forventet og at motivasjonen av den grunn har sviktet. Wenger har satt dette i system i en egen modell, som Peter Jarvis beskriver som et sosiologisk utgangspunkt i læring (Jarvis, 2006, s. 52). I denne modellen finner vi komponentene mening og identitet. Lærlingene kan ikke finne seg selv i faget. De finner ikke det Wenger kaller for identitet i faget. "Identity: a way of talking about how learning changes who we are and creates personal histories of

becoming in the context of our communities" (Wenger, 1998, s. 5) Det neste som skjer er da at meningen med å fortsette og motivasjonen forsvinner. Lærlingene har ikke fått denne endringen i læringen som gir de sterkere og sterkere identitet. Det har heller gått i motsatt retning. Alt henger sammen ifølge Wenger, som viser til at et praksisfelleskap ikke handler om bestemte aktiviteter med bestemte mennesker, men en omfattende prosess i sosiale felleskaper der vi skal skape identitet både med menneskene og faget.

Blant funnene som også kommer frem i avviksmeldingene er det jeg vil kalle systemavvik. Det ene er at bedriftene kan bli ute av stand til å fortsette læreforholdet av økonomiske årsaker. Det andre handler om at kandidaten ikke har møtt til fagprøve eller stryker på fagprøve. Disse temaene vil jeg ta for meg i oppsummerende drøfting og veien videre.

### **6.2.6 Drøfting av tiltakene i avviksmeldingene**

#### Tilbake til skolen

I de tiltakene på avviksmeldingene der vi finner lærlingenes stemme igjen, har de en sterk sammenheng med hverandre. Alle er knyttet til å avslutte læretiden og begynne på skolen igjen. Ønskene er varierende og strekker seg fra å begynne på påbygg og skaffe seg generell studiekompetanse til å begynne på et helt nytt programområde og bli noe helt annet enn det han / hun startet på. Det kommer også frem at det er en som ønsker seg ut av kontrakten med det mål å kunne bli ingeniør i samme fagområde. Opplæringskontoret sin stemme knyttet til å se for seg et skoleløp kommer også frem. Her ønsker de at fylkeskommunen tar lærlingen inn på Vg3 fagopplæring i skole for å få en kontinuitet og progresjon i opplæringen. Det som ligger bak dette ønskede tiltaket, er at bedriften har sviktende arbeidsoppdrag, og OK ser for seg at de kan ta imot lærlingen igjen og ut i samme bedrift når arbeidsmengden øker. Her kommer det ikke frem at det er lærlingens ønske, men like fullt er det et løsningsorientert forslag fra OK. Om det er dette som blir løsningen, vet jeg ikke utifra dataene i avviksmeldingen, men uansett er det en dialog for å få til en løsning OK er ute etter. Fagopplæring i skole er et tilbud fylkeskommunen gir de som er kvalifisert for læreplass, men ikke får tilbud i bedrift. Tilbudet er i tråd med opplæringslova §6A-9 og pliktene til fylkeskommunen (Forskrift til opplæringslova, 2006)

#### Drøfte situasjonen med fylkeskommunen

Vi finner også i tiltakene at opplæringskontoret ønsker tiltak knyttet til videre progresjon i samme bedrift. Enten i form av utvidet læretid, eller at de ønsker å søke om noen ekstra midler

for å sette en instruktør til å følge lærlingen tettere i et visst antall timer i uken. Det er også notert i tiltaksønskene at lærling, OK og fylkeskommune setter seg ned sammen for å se på alternative muligheter og løsninger. Peter Senge kaller dette for "Team learning". Senge viser til at et team, slik alle som er involvert i en lærekontrakt er, kan ha et enormt potensiale i at noen griper tak i en utfordring og inviterer til en samtale for å tenke sammen om hvilke løsninger som kan gi det beste utfallet og samtidig en læring om knyttet til situasjonen (Senge, 2006, s. 10). Vi kan også finne den samme refleksjonen i det som Chris Argyris kaller for "Dobbel loop" (Argyris, 1992, s. 438). Her kan vi finne en sammenheng med opplæringskontorets ønsker om korrigeringer i lærlingens opplæringsprogresjon. Argyris sine ord er at læring i en organisasjon kan forekomme ved at en mismatch korrigeres ved å undersøke og behandle de styrende variablene og deretter handlingene.

I tre av avviksmeldingen er det ikke skissert noen tiltak. Det er også data å merke seg. For å gå bak den manglende viljen til å skissere tiltak, går jeg tilbake til utfordringsbildet. Her er det slik jeg ser det, en sammenheng. For alle de som ikke det er skissert noe tiltak på, er i utfordringsbilde knyttet til avvikling av den praktiske fagprøven. Dette kommer jeg tilbake til i oppsummerende drøfting, på samme måte som jeg vil se nærmere på heving av lærekontrakt knyttet opp mot problemet i dette kapitlet. Dette perspektivet er vesentlig i forhold til oppgaven og problemstillingen om hvordan det er mulig å legge til rette for å øke gjennomføringen av for lærlingene og lærekandidatene som har tegnet lære-, eller opplæringskontrakt.

### **6.3 Aksjon 3 - Intervju med lærlinger**

Den tredje fasen ville jeg ha for å få inn data fra lærlinger som var registrert via avviksmeldinger fra opplæringskontoret. Jeg møtte disse lærlingene tidligere i forbindelse med et oppfølgingsmøte etter avviket ble meldt inn. Plan sier noe om hvordan selve intervjuet er planlagt, og hensikten tar for seg hvorfor jeg har lagt det opp slik jeg har gjort. Gjennomføringsdelen er bygd opp rundt intervjuguiden. Jeg bruker fiktive navn for å ta vare på anonymiteten til lærlingene.

#### **6.3.1 Plan og hensikt**

Lærlingene har hatt et forhold til utdanningssystemet siden de var på barneskolen. Jeg hadde på forhånd laget en intervjuguide der de måtte tenke tilbake til ungdomsskolen på hvem som hadde påvirket veivalg underveis, og hvilke råd og hva slags informasjon de har fått underveis. Intervjuet var delt opp i fire faser; veivalg før valg til videregående, veivalg før lærekontrakt,

veiledning i læretiden, og etter at tiltak ble iverksatt etter avvik ble meldt inn. I gjennomføringen kommer det frem gjennom oppfølgingsspørsmål andre elementer enn de som står i intervjuguiden. Dette viser styrke med et intervju og ikke bare et skjembasert tilbakemelding. Intervjurommet var det samme som jeg brukte i fase en. Rommet er ikke noe typisk offentlig kontor. Det er mer det vi kan kalle for hjemmekoselig. Jeg hadde også kjøpt inn lunsj som vi spiste sammen mens intervjuet pågikk. Før vi begynte var jeg tydelig på å informere om forskningsprosjektet, og at de kunne trekke seg nå eller når de ville.

En av hensikten med disse intervjuene var å få informasjon som kunne si noe om hvem som hadde gitt de informasjon og når. Denne informasjonen kunne gi meg kunnskap om i hvilket utdanningsnivå og hvem som hadde betydning for de valgene de hadde gjort. En annen, og for meg viktig hensikt knyttet til aksjonsforskningen, var å få vite om de tiltakene som var iverksatt i læretiden hadde fungert. Det er i dette leddet jeg kan gjøre tiltak, evaluere og sette inn nye tiltak. En tredje hensikt er knyttet til den delen som handler om samhandling. Jeg håpet at det skulle komme frem noe som forteller meg om hvordan eller hvorfor ikke systemet jobber godt nok sammen for den enkelte lærling.

### **6.3.2 Handling**

Jeg hadde lagt opp intervjuet slik at alle lærlingene først skulle bli ordentlig trygge på meg. Jeg fortalte de at jeg har tatt av meg rollen som rådgiver i fylkeskommunen, og nå var masterstudent i yrkespedagogikk. Vi snakket litt rundt mitt masterstudie, og jeg forklarte hvorfor jeg er interessert i temaet. Deretter snakket vi løst om hvem de er, og hva slags interesser de har. Den ene av lærlingene fortalte for eksempel at han er interessert i klatring, og har det som en av de store hobbyene. Min sønn driver med det samme, noe som gjorde at vi fikk en fin stemning og bygde bro mellom hverandre på denne måten. Vi fant en gjensidig respekt og anerkjennelse. Jeg hadde satt av en klokke time. Det var dermed god tid til å få en rolig inngang til intervjuet.

#### Veivalg før videregående

Ole forteller at rådgivere i ungdomsskolen er for lite interessert. Han sier at de ikke nødvendigvis må ha yrkesfaglig bakgrunn. Men de må interessere for den enkelte elev. Han forteller at i møte med rådgiverne, følte han at et slikt valg blir sett ned på. De signaliserer ifølge Ole, at hvis du ikke vet hva du vil, bør du velge studiespesialisering, mens hvis du kun er glad i praktisk ting, velger du yrkesfag. Han tror ikke rådgiverne er bevisst på mulighetene gjennom yrkesfag. Ole forteller videre at han tror det er mange som vil gjøre det bedre på fellesfag i



yrkesfagene fordi de da gjør yrkesrelaterte oppgaver i forhold til faget. Han forteller at han selv har dysleksi, og at han aldri ville fått de karakterene han har gjennom studiespesialisering. Han har hele tiden fått veldig god støtte hjemme for de avgjørelsene og valgene han har gjort.

Per forteller i sitt intervju at han ikke lyttet så mye til andre, eller oppsøkte rådgivere spesielt for å få hjelp til veivalg. Han har en far og en bestefar i faget, men mener selv at dette påvirket hans valg lite. Det han var bevisst på i sine valg i ungdomsskolen, var enkelt. Han ville ha et yrke og en jobb der han tjente greit med penger. Hvis han skal trekke frem noen som han lyttet noe til, så var det i tilfelle de hjemme, familien. I denne fasen av livet der han gjorde sitt yrkesvalg, synes han ikke at noe kunne vært gjort annerledes.

### I videregående

Ole skryter av yrkesfaglærerne i videregående. Han sier at med sin dysleksi så fikk han en skikkelig opptur i videregående. Læreren var klar over at han hadde det. Og når det var prøver gjorde han det til en normal rutine å lese prøven høyt i klasse før de startet, uten å gjøre noe ut av det. Han forteller også at han følte han ble sett og ble vist med respekt. Jeg spør om han noen gang vurderte å gå hele veien i skolen. Ole sier at det på videregående ikke var noe alternativ å ta fagbrev i skole mens han gikk der. Det var en nødvei hvis ikke lærekontrakten kom på plass. Det var holdningen hos alle i klassen. Og det er han enig i. Ole kom i kontakt med sin bedrift via kontaktlæreren. Bedriften gav beskjed til kontaktlærer at de skulle ha inn lærling og ville ha søknader. Det stod mellom Ole og en til på denne læreplass. Han forteller at han ble stolt og glad da han fikk denne lærlingeplassen.

Per har ikke noe særlige kommentarer til tiden på videregående annet enn at han trivdes. Frem til nå hadde alt gått som han hadde planlagt. Han ville ut i jobb. Videregående var bare en mellomstasjon.

### I læretiden

Ole sier at han ble veldig fort inkludert i bedriften. Han tenkte at han hadde vært veldig heldig med både bedriften og faglig leder. Da det var gått et år, så skjedde det imidlertid noe som endret situasjonen. Han forteller at det første halvåret gikk veldig fint, men så begynte hverdagen å endre seg. Han ble sendt ut på mange jobber alene, og med en usikkerhet i kroppen ble det veldig utrygt. Det var mest private jobber Ole ble sendt ut på. Og han reagerte over at han ble sett ned på med en gang han kom frem til der han skulle gjøre en jobb. Det var ikke nye

jobber i fagområdet, men vedlikeholdsjobber. Det sier seg selv at når det er noe galt, er ikke kundene heller imøtekommende. I denne prosessen kom det snikende en usikkerhet og en dårlig selvtillit. I tillegg ble det ansatt en ny medarbeider i bedriften som han ikke kom så godt overens med. Disse to skulle jobbe en del sammen, men det ble til at den nyansatte bare gav jobbene til Ole alene, som ikke visste hvordan det skulle gjøres. De andre som jobbet i bedriften tok Ole som en medarbeider, mens han nye instruktøren behandlet Ole som en ukyndig lærling, forteller han videre, en lærling som han kunne herse med og som bare kunne kastes rundt. Videre nå ble det mye fravær med sykemelding. Etter en stund ble også bedriftshelsetjenesten koblet inn. Ole sier at var nok helt riktig, men at det ikke hjalp noe i forhold til jobben og opplæringen. Etter hvert kom han tilbake i jobb igjen. Han sier at han gav beskjed til bedriften at han ikke kunne jobbe alene. at han ønsket å jobbe sammen med en kollega ute i felten. Dette tok bedriften hensyn til, og da begynte Ole å ha det gøy på jobben igjen. Dette varte imidlertid ikke mer enn et par uker, så ble han sendt alene ut igjen. Det hele toppet seg igjen med at han ble så preget at til og med det fysiske sviktet så han trengte fysisk hjelp til monteringsjobber. Dette fikk han ikke, og det resulterte i en ny lengre sykemelding. Ole forteller at opplæringskontoret ikke var tilstede i denne fasen. Han er bitter på de, og mener at de ikke gjorde jobben sin i det hele tatt. De var så lite tilstede når han trengte de, og han hadde og har ingen tillitt til opplæringskontoret. Det var ifølge Ole noe av det som gjorde at alt raknet.

Det var kun en person Ole hadde tillitt til i arbeidssituasjonen og det var den første han jobbet med. De snakket om alt og han fortalte at når han selv var lærling, var det satt av tid en gang i uken med faglig leder der det ble gått gjennom det faglige og hvordan han hadde det i jobben. Dette hadde ikke Ole. Han hadde aldri noen strukturerte gjennomganger med faglig leder. Bedriften burde gitt han som han hadde tillitt til rollen som faglig leder, og det burde vært satt av tid til å gå gjennom. Ole følte at han ikke hadde noen klart definert rolle. Var han arbeidstager eller lærling? Lærling som skal få lov til å lære ting, eller en ren arbeidstager. Han forteller videre så var han ute med flere kollegaer i starten. De satt pris på å jobbe med han, for han kunne noe de ikke kunne som han hadde lært på skolen og de kunne selvfølgelig mye han ikke kunne. Det følte Ole at han vokste på, og at han var på samme nivå som kollegaene. Når det gjelder oppfølgingen fra opplæringskontoret og det å bygge tillitt, så feiler de totalt, sier Ole. Han sier også at han føler det var skolen og han selv som fikk kontrakten på plass, ikke opplæringskontoret. Han sier at dette er en oppfatning blant omtrent alle de som går ut i lære. De har ikke noe godt inntrykk av opplæringskontoret. OK må være mer engasjert i begynnelsen av en kontrakt. Bry seg og skape tillitt til lærlingen. Hjelp lærlingen. Følge opp. Spesielt i

starten av læreforholdet. Ole sier at opplæringskontoret burde vært lagt ned, og at det burde vært en avdeling innenfor skolen som fulgte opp. For da har du tillitspersoner som du har sett eller kjent helt fra Vg1 i skolen. Alle Ole snakker med, savner læreren fra skolen. Hvis de kunne ha fått noe tid til å følge opp i læretiden, hadde det vært en god ide. For, som Ole sier, så skjønner ungdommen at læreren vil at de skal gjøre det bra. Læreren vet hva slags type bedrift eleven passer inn i. Ole sier at han hadde tatt kontakt mye tidligere hvis det var den tidligere læreren som hadde oppfølgingen. Han sier også at dette kunne knyttet skolen og bedriftene tettere sammen. Slik som det er i dag, så blander ikke opplæringskontoret seg inn så mye, for de er jo eid av bedriftene. En slik ordning kunne også gitt skolen mer informasjon om hvordan undervisningen kan endres for å følge utviklingen. Jeg forteller om endringen i rutine med avviksmelding når noe skjer, og hvor nyttig det kunne vært om jeg som rådgiver da kunne ringe en tillitsperson i form av en tidligere lærer som kunne tatt en prat med lærlingen. Ole sier at alle lærlingene vet at opplæringskontoret er på bedriftens side uansett. Det skaper ikke tillitt.

Per har en annen historie. Han mener selv at han var skyld i at lærekontrakten ble hevet og ingen andre. Arbeidsplassen tok godt imot han, og han ble veldig godt inkludert. Det daglige arbeidet bestod mye av å jobbe sammen med en kollega på en byggeplass. Kollegaen var også flink til å gi han selvstendige oppgaver. Lærefaget var han fortrolig med og følte at han hadde valgt riktig. Arbeidsoppgavene var ikke bare reelle, han følte også han fikk oppgaver som var tilpasset hans fagnivå på det aktuelle tidspunktet. Det han også trekker frem er at han ble vist tillitt fra de rundt seg. Og, at det styrker et godt arbeidsmiljø. Lærekontrakten ble hevet på en forholdsvis dramatisk måte. Per forteller at den tillitten som ble vist han, misbrukte han. Det er han fullstendig klar over. Han kom for sent på jobb. Han skrev timer der han ikke var til stede og gjorde slike ting en arbeidstaker ikke skal gjøre. Per legger seg flat og sier at det var han selv som kastet bort den muligheten han hadde i den bedriften han hadde fått lære plass i.

### Tiltak etter avvik

Tiltakene som ble iverksatt for Ole var å avslutte lærekontrakten og han begynte på skole igjen. Dette var et sterkt ønske for Ole. Han sier at bruddet med bedriften og lærekontrakten, var en tøff prosess, at han ikke har vært lengre nede noen gang, og at han enda sliter med å legge den prosessen bak seg. At de kom to stykker fra opplæringskontoret i tillegg til bedriften i hevingsmøte, var noe av det tøffeste. Han glad for at det skjedde en endring og vil veldig gjerne ha med at den forskningen jeg gjør i dette prosjektet, er viktig for fremtiden. Uansett om det skjer mye eller lite utav en slik forskning, sier Ole at det viktigste er at noen ser på temaet. Rett

og slett setter fokus på det. Han sier også at han har en kamerat som var lærling i et helt annet fag. Han jobber nå på en bensinstasjon for å få penger. Det er ifølge Ole ingen som har spurt han om han trenger hjelp til å komme videre. Han avslutter med å si at hvis noen følger tett opp en lærling tidlig i en fase der det kan gå galt, kan det bare være noen små ting som må endres og så kan det være løst.

Tiltakene som ble iverksatt i samarbeid med Per var at han skulle tilbake til skolen på Vg3 fagopplæring i skole for å fullføre sitt fagbrev der. Det var et nederlag. Det var tøft å komme tilbake til skolen der elever som var et år yngre enn han gikk. Elevene som gikk der ville gjerne hatt læreplass, men hadde ikke fått. Per sier at det fungerer dårlig på fagopplæring i skole. Elevene blir passiviserte. Skolen må legge om måten å jobbe på. Oppgavene er små, og elevene blir fort ferdige. Det burde vært med arbeid som avslørte hva som ligger bak. Ikke bare å montere noe, men legge til en reell greie. Han trekker frem en relevant oppgave som han mener de kunne fått som kunne avsløre om de kunne vurdere hva som skjer når noe går galt i et arbeidsoppdrag og hvorfor. Han sier også at en mangel på skoleopplæringen, er at det ikke er kundekontakt. Det å kunne oppfylle kundens ønsker. Han savner også at det burde vært mye mer drilling frem mot fagprøven. At elevene burde fått minifagprøver med de fire delene flere ganger underveis i løpet av skoleåret. Per tok fagbrevet på skolen etter et år. Han forteller videre at han har tenkt til å jobbe et års tid, for så å gå i militæret. Når det gjelder utdanning ønsker han å ta enda et fagbrev og kanskje en ingeniørutdanning.

### **6.3.3 Oppsummering og refleksjon av aksjon 3**

Selv om denne aksjonen ble fortatt i det samme rommet som møtet med opplæringskontoret, så ble det likevel en helt annen setting. Lærlingene møtte jeg alene og en og en. De fikk muligheten til åpne seg hvis jeg klarte å få trygghet og tillit inn i settingen. Det fungerte veldig bra. Jeg tenkte likevel flere ganger i intervjuet på at de åpnet seg veldig mye, og at jeg ikke hadde fått denne typen svar på spørsmålene hvis det hadde vært en fokusgruppe. Det var heller ikke aktuelt, siden begge var i en sårbar situasjon. Den ene av lærlingene hadde vært og var imidlertid i en mer sårbar situasjon enn den andre, og jeg understreket at han kunne trekke seg når som helst om han ville – også i etterkant av intervjuet. Men begge var veldig opptatt av at det intervjuet handlet om var av en så viktig karakter at de var bare glad for å kunne bidra med sine erfaringer.

Jeg hadde laget en intervjuguide på forhånd som vi satt med foran oss begge to. Denne gjorde at intervjuet ble strømlinjeformet, men stemningen og settingen med rom og lunsj gjorde at det var rom for å komme med informasjon som gikk på siden av intervjuguiden. Den situasjonen de var i, bar helt klart preg av svarene de gav. De hadde begge vært i en situasjon der det ikke fungerte som det skal, og det kom tydelig frem hvem de mente kunne gjort en mye bedre jobb i oppfølgingen. Selv om jeg i intervjuguiden hadde lagt vekt på rådgiving og veivalg av utdanning, så var det helt klart viktig for meg å lytte til det de mente om oppfølging når noe gikk galt.

### **6.3.4 Drøfting av intervjuene med lærlingene**

Jeg velger å bruke de samme overskriftene i drøftingen som jeg brukte i handlingen. Men her trekker jeg ut funnene og kobler de mot teori. I funnene i de forskjellige overskriftene kommer det frem noen felles tematiske trekk.

#### Veivalg før videregående utdanning

I intervjuene knyttet til veivalg før videregående ser vi at Ole trekker frem rådgiveren i ungdomsskolen, og at hans erfaring er at de er for lite interessert i yrkesfag. Ole opplever at de snakker yrkesfag ned i rådgivingen. Han peker spesielt på at de burde satt seg ned og vist interesse for den enkelte eleven som ønsker råd til videre veivalg. Per på sin side sier at veivalget for hans del handlet om familietradisjoner. Han har familie der mange er yrkesutøvere i akkurat det faget han valgte, men mener at ikke det hadde så stor betydning for valget hans. Samtidig sier han hvis han må konkretisere hvem som påvirket han, så var det familien. Knyttet til rådgivingen i grunnskolen opp mot videregående, så peker Dewey på det samme som Ole, der han tar opp hvor viktig det er å bygge opp veiledning under interesse og evner. Dewey viser til viktigheten av å finne ut hva en passer til å ha lyst til å gjøre. På den andre siden kan noen veiledes til å velge noe annet bare på grunn av omstendigheter, noe Dewey mener er tragisk for den det gjelder (Dewey, 1916, s. 308).

#### I videregående

Ole har dysleksi og skryter av hvordan det ble tatt hensyn til av lærere, uten at det ble lagt til rette for noen spesialbehandling. Når det gjelder valgene han måtte ta, så trekker han frem i intervjuet hvor viktig kontaktlæreren var. Det var han som koblet Ole med bedriften. Per trekker frem et mer distansert forhold til videregående og forteller at for han var videregående bare en mellomstasjon, et sted han måtte være før han kom seg videre med sitt fag og jobb. Vi ser i

disse funnene hvor store individuelle forskjeller det kan være knyttet til tilhørighet, og viktigheten av å se individet i en gruppe og ikke bare gruppen. Viktigheten kan kobles til individets relasjoner med en bestemt situasjon, en bestemt klasse eller en bestemt lærer – som vi ser av funnene til Ole. Men det er en annen side, som tydelig kommer frem i det Per sier, og det er den samfunnsmessige bakgrunn og ramme. Her er det ikke snakke om enten eller, men at reaksjonene til den enkelte kommer i forhold til sin egen tyngde på de konkrete situasjonen eller på det samfunnsmessige. Illeris knytter disse elementene til det han kaller det sosiologiske eller det samfunnsvitenskapelige siden av læringsgrunnlaget (Illeris, 2012, s. 20)

### I læretiden

Jeg har til nå trukket frem funn som er koblet til veiledning fra skoletiden. Nå jeg nå trekker ut funn fra læretiden, så er de interessante på den måten at de kan si oss noe om hva, hvordan og hvor tidlig avvikene kommer til syne. Ole forteller at han ble fort inkludert i lærebedriften, men at det etter en kort stund endret seg. Han ble sendt ut på jobber han ikke var klar for og ble usikker og mistet selvtilliten på faget sitt. Videre forteller Ole at han fikk en ny instruktør å jobbe med, en instruktør som ham ikke kom godt overens med. Han forteller at han ble sendt ut på jobber som han mente instruktøren visste han ikke var klar for faglig. Per på sin side sier han ble godt inkludert i bedriften fra første dag. Det var godt arbeidsmiljø, og relevante selvstendige oppgaver i forhold til eget faglig ståsted. Viktigheten av å ta hensyn til den enkelte sitt faglige ståsted for videre faglig utvikling understøttes av brødrene Dreyfus, som deler ferdigheter opp i fem nivåer; nybegynner, avansert begynner, kompetent utøver, kyndig utøver og ekspert (Dreyfus & Dreyfus, 1988, s. 16). Dreyfus og Dreyfus sier at mennesker ikke tilegner seg ferdighet gjennom å gå fra regelbasert teoretisk viten til erfaringsbasert praktisk viten. De sier at det er minimum fem stadier. Skolen har tradisjonelt sett en struktur som tradisjonelt bygd og baserer seg på kompetanse fra tidligere kunnskap – bøker – som formidles gjennom en lærer (Dewey, 1938, s. 18). Intervjuene med Ole og Per peker på to måter de blir møtt på i forhold til sitt ståsted knyttet til faglig kompetanse. De gir da også klart uttrykk for hvor forskjellig de erfarer møte med sin bedrift.

Ole er ikke noe fornøyd med oppfølgingen da det gikk galt. Han peker spesielt på opplæringskontoret, og at de ikke var tilstede i den vanskelige fasen. Han sier at bedriften hadde en instruktør som så han som en medarbeider, og som Ole hadde tillitt til. De kunne prate om alt, forteller Ole. Den og de personene som han hadde fått tillitt til i bedriften ble imidlertid tatt bort fra han. Han mener bedriften burde gjort motsatt og sett etter en instruktør som han hadde

fått en god relasjon til, og at de to burde hatt jevnlige møter for å følge med på både det faglige og trivsel. Jean Lave & Etienne Wenger tar opp denne utfordringen i det de kaller for legitim perifer deltagelse. Perifer deltagelse dreier seg om å være plassert i det sosiale rom (Lave & Wenger, 1991, s. 132). I begrepet legger de engasjement i sosial praksis, og at denne tilnærmingen eller ikke tilnærmingen kan føre til makt eller maktesløshet som vi kan lese av det Ole peker på.

Ole skjønner ikke rollen til opplæringskontoret. Han mener at skolen burde følge opp eleven også når han ble lærling. Han sier at han savner denne tillitpersonen som han vet vil han vel. Avviksmeldingen synes han er en god ide, men at det ikke løser noe. Det måtte i tilfelle være hvis læreren ble koblet på og ble involvert i avviket. Ole har gjennom intervjuet vist til at han ikke er blitt hørt av lærebedriften på hvilke behov han har. Det er ikke unaturlig at han da tviler på tillitten til de rundt seg når noe går galt. Psykologen Ute Holzkamp – Osterkamp tar for seg motivasjon og emosjonalitet og følelsenes samspill med fornuften, viljen, sosiale orienteringer og samfunnsmessige holdninger og forståelser (Holzkamp-Osterkamp, 1978, s. 110). Hun sier at personer under manglende sosial integrasjon kan strebe etter å løsrive seg fra de objektive forhold (Holzkamp-Osterkamp, 1978, s. 112). Kobler vi tankene til Osterkamp opp mot funnene, så ser vi at manglende tilhørighet fra Ole sin side gjør at han leter etter den siste trygge sosiale rammen han hadde tilhørighet til. Per har et helt annet utgangspunkt når det ikke fungerte. Han sier at han ikke var moden for arbeidslivet og arbeidslivets regler. Han oppførte seg dumt og gjorde ting han ikke burde gjøre. Det ble en dramatisk heving av lærekontrakten, men en riktig avgjørelse. Det vi kan si om funnene knyttet til Per da avviket meldte seg, er det vi kaller ikke-læring. Illeris kaller det for læringsbarrierer (Illeris, 2012, s. 24). Illeris tar for seg flere typer læringsbarrierer, og det at Per ikke finner seg til rette i den sosiale konteksten som arbeidslivet er, kaller Illeris for læringsmotstand. Det er ikke en barriere som kom ut av en spesiell situasjon, men det er knyttet til drivkraftdimensjonen. Lærekontrakten til Per ble hevet, og han kom tilbake til skolen og Vg3 fagopplæring for å fullføre sin fagutdanning i de rammene.

### Tiltak etter avvik

Lærekontrakten til Ole ble også hevet. Selve prosessen med heving synes han var en tøff opplevelse der han ble veldig liten med alle de andre rundt seg. Til stede på hevingsmøte var både bedrift, opplæringskontor og fagopplæringsrådgiveren. Ingen av disse hadde han opparbeid seg noen sterke relasjon eller tillitt til. Han følte seg som en liten brikke i sitt eget

liv. Oskar Freire setter ord på de følelsene Ole beskriver i sin bok "De undertryktes pedagogikk". Han beskriver løsrivelsen som smertefull, men at det fører til at mennesker føler seg født på ny til frihet (Freire, 1973, s. 256) Både Ole og Per begynte på fagopplæring i skole for å fullføre. Per trekker frem hvor lite motiverende og realistisk oppgaven på fagopplæring i skolen er. Han sier at oppgavene mangler kundekontakt, men også realisme i det å tenke hva og hvorfor. Han sier at skolen må lære mye av næringslivet i yrkesopplæringen. Per tegner et bilde av at opplæringsstrukturen bærer preg av lite samarbeid og enten / eller pedagogikk. Enten er du i skole og lærer faget uten realisme, eller så er du i bedrift uten at pedagogikken er tilstede. Dewey er ikke noen tilhenger av denne måten å tenke på, men sier at vi er lært opp til å gjøre det. Dewey etterlyste allerede i 1938 en diskusjon som ikke satte den tradisjonelle skolen opp mot opplæring i bedrift, men hvordan de to formene kunne utvikle hverandre (Dewey, 1938).

Ole trekker frem at det er viktig noen ser på rutiner knyttet til avvik. Det viktigste sier han er at alle blir sett og spurt om hva som kan gjøres for at den enkelte skal komme seg videre. Det Ole sier, her finner vi igjen i endringsledelse og planlagt forandring til Eirik J Irgens (Irgens, 2011). Irgens sier ikke bare at det er viktig, men at det er avgjørende for organisasjonsmedlemmers holdning til forandring. "Følelsen av å ha bidratt til en vellykket endring gir en eierfølelse til prosessen og det endelige resultatet (Irgens, 2011, s. 43).

#### **6.4 Aksjon 4 – Intervju med ansatte i organisasjonene**

Avviksmeldingene peker på det organisatoriske rundt en lærekontrakt. Denne fasen er derfor et resultat av funn fra dataene i avviksmeldingene og intervju med lærlinger som ikke har hatt forventet progresjon. Fasen er den siste i aksjonsforskningen, en fase der jeg løfter frem for ansatte i bedrifter, opplæringskontor, skoler, utdanningsavdeling i fylkeskommunen og pedagogisk psykologisk tjeneste de funnene som er kommet frem i avviksmeldingene. Grunnen til at jeg har valgt denne målgruppen er ikke tilfeldig. Det er de organisasjonene som kommer frem i funnene med lærlingene. Jeg bruker konsekvent "han" i handlingsdelen, men begge kjønn er representert blant informantene.

##### **6.4.1 Plan og hensikt**

Planen med denne aksjonen var å møte de ansatte i organisasjonene på sine hjemmebaner. Jeg ønsket bevisst å møte de i deres omgivelser. Dette valgte jeg for å få den materielle konteksten til å kunne gi meg mest mulig ut av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 129) I invitasjonen



fristet jeg de med at jeg ville legge frem en del funn knyttet til avvik i en lærekontrakt, for å få de til å kommentere funnene og rutine utifra sitt ståsted. I mailen som jeg sendte ut til mottakergruppen skjermet jeg navnene slik at den enkelte ikke visste om de andre informantene før intervju situasjonen. Jeg understreket i invitasjonen at anonymiteten var ufravikelig. Jeg la også vekt på et annet element i invitasjonen jeg visste de ikke kunne si nei til, og det var gjennomføring av utdanning. Ingen av de spurte kunne i utgangspunktet si nei til å kommentere funn som omhandler lærlingene sine meninger om hva som kan gjøres bedre i systemet for at de skal kunne lykkes.

Hensikten med å intervju beslutningstagerne var tredelt. For det første ønsket jeg at de skulle gi meg noen innspill på hva de synes om forskningen jeg har gjort, formen og validiteten i forskningen. For det andre ønsket jeg å få de til å kommentere funnene som er kommet frem, og hva slags endringer de kunne tenkt seg å gjøre om de hadde frie hender til å gjøre hva de ville med organiseringen. En slik måte å tenke på kalles for utopifasen / fantasifasen i et fremtidsverksted (Jungk & Mullert, 1989, s. 16). Til sist så var min hensikt at de selv resonerte, uten at det nødvendigvis kom frem i intervjuet, på hvordan de selv var organisert, og hva slags små endringer de kunne gjøre for å få en bedre gjennomføring for de lærlingene som har tegnet en lærekontrakt.

#### **6.4.2 Handling**

Jeg velger å møte alle informantene individuelt, og ikke som fokusgruppe. Med meg har jeg noen A4 ark som legger grunnlaget for diskusjonene. Alle intervjuene starter jeg med å fortelle om min bakgrunn for temaet. Jeg forteller at når jeg meldte meg på master i pedagogikk, så var det for å systematisk se på hva slags utslag det hadde at faglig ledere og instruktører i bedriften i de fleste tilfellene ikke har noen pedagogisk utdanning. Dette er i motsetning til hva vi krever av skolelærere på yrkesfag i videregående skole. Videre forteller jeg at gjennom de første oppgavene på masterstudiet dreide både min interesse og fokus mer og mer bort fra de pedagogisk kravet på instruktørene til å fokusere på lærlingene, ikke de lærlingene som fullfører som forventet, men de lærlingene som ikke følger forventet progresjon.

#### Gjennomføring av læretiden

Det første arket er en statistisk oversikt på gjennomføring av læretiden som er laget av Skoleporten (Skoleporten, 2017). Den tar for seg gjennomføring i læretiden i Vest – Agder Fylkeskommune for alle utdanningsprogram. Utvalgsområde er de som startet i en lærekontrakt

i 2012. Jeg vil ikke ta for meg et enkelt programområde da jeg mener at funnene fra tidligere aksjoner er generaliserende og kan gjelde for alle fagområder. Til sammenligning har jeg også med meg en oversikt som er nasjonal. Vi ser sammen på begge oversiktene og konstaterer at Vest-Agder fylkeskommune er bedre enn landssnittet på gjennomføring i læretiden. Den nasjonale oversikten viser at av de lærlingene som startet sin læretid i 2012, var det bare 76,4% som hadde fullført med et fagbrev etter tre år. I Vest-Agder fylkeskommune var det 80,8% som hadde fullført. *"Vi ikke kan være fornøyd selv om det er over landssnittet. Vi har et av verdens beste fagopplæringsssystem, men at det bør være rom for forbedringer"*, kommenterer en av informantene. Videre blir de informert om at dette prosjektet tar kun for seg alle de lærlingene i statistikken som ikke gjennomfører som forventet. Det kan dreie seg om heving av lærekontrakt, ikke fullført med fagbrev eller fortsatt i lærekontrakt. Det hadde sikkert vært interessant å se på de som går gjennom som forventet, men min rapport konsentrerer den seg om de som har et avvik fra forventet progresjon. De fleste er overrasket over avvikene og over hvor lang tid det tar før lærlingene fullfører. Det kommer imidlertid frem kommentar som går på at inntrykket er at systemet fungerer mye bedre i dag enn det gjorde for noen år siden. Likevel er inntrykket fra informantene at det går alt for lang tid fra en bekymring meldes til det skjer noe. Men når det først begynner å skje noe, så skjer det mye bra for lærlingene.

Jeg avslutter med å si at jeg presenterte de samme statistikkene for et opplæringskontor jeg jevnlig har kontakt med, og ba de om å komme med innspill på hvordan vi kunne få tak i de som ikke fullfører etter planlagt tid. Vi ble der enige om at avvik må meldes ifra om så fort det viser seg i bedriften. Jeg presenterte deretter beslutningstagerne for den neste modellen; avviksmelding.

### Avviksmeldingsrutinen

Jeg forteller at denne avviksmeldingen er resultat av et demokratisk samarbeid med et opplæringskontoret (OK). For at de skulle se hvordan avviksmeldingen hadde kommet i stand, forteller jeg at OK og jeg hadde et lunsjmøte sammen der vi så på statistikken, på samme måte som jeg gjør i dette intervjuet, og sammen ble vi enige om å innføre et avvikssystem. Systemet skulle fange opp alt; manglende motivasjon, fravær, permitteringer, oppsigelser, stryk på eksamener i læretiden, ikke møtt til fagprøve og så videre. Med andre ord alt som gikk utover forventet progresjon. Videre forteller jeg at OK selv kommenterte at det ikke er sikkert de hadde likt innføring av denne rutinen så godt om det var et pålegg fra fylkeskommunen. Den demokratiske måten å innføre et system på var avgjørende for at de ville iverksette rutinen så

fort. Akkurat dette med å trekke aktørene med i prosessen for at nye rutiner skal lykkes kommenterer også flere av beslutningstagerne. En av de kommenterer imidlertid at det heller burde hete bekymringsmelding. Men et par andre synes det er greit å kalle det en avviksmelding siden det er et kjent begrep i virksomheter i dag. Det kommer også et innspill på at dette ikke burde hete noen av delene, men rett og slett "Endring av forventet progresjon" eller "forbedringsmelding". Jeg passer på å ikke kommentere eller diskutere med informantene, men noterer ned hva som ble påpekt. Det er også noe uenighet blant informantene i kolonnen som heter "tiltak". At dette er et skolsk ord. Tiltak burde ifølge en av informantene kanskje heller komme som en diskusjon med de involverte etter at et utfordringsbilde er påpekt. Jeg forteller om min uro i innføringen av rutinen av avviksmeldinger og om det ville komme store mengder med avviksmeldinger, slik at det ville gripe stort inn i min hverdag som rådgiver. Opplæringskontoret beholder noe av lærlingtilskuddet for å følge opp bedriftene (LB). Det var ikke min hensikt å overta dette ansvaret. Min uro for mengden avviksmeldinger slo feil, for det var heller det motsatte som skjedde. Jeg måtte etterlyse avviksmeldinger. Jeg forteller informantene at en bieffekt knyttet til innføringen av avviksmeldinger ble at LB fikk et sterkere fokus på å prøve å løse situasjoner som oppstod før de sammen med OK fylte ut og sendte inn avviksmeldingen. En av de sier grunnen til dette er antagelig er at det er en terskel for å sende inn en avviksmelding. Ikke at det er noe nederlag for bedriften at det forekommer avvik, men at et skjema der det sendes inn et avvik forplikter. Han peker på at bedriften i utgangspunktet helst vil løse dette selv. Jeg forteller videre at det kom inn avviksmeldinger. Omfanget var håndterbart, og de viste interessante funn. Flere av beslutningstagerne kommenterer dette, og viser til at andre fagområder har hatt suksess med å sette blikket på en utfordring, uten å innføre nye rutiner.

En av informantene sier at det inntrykket han sitter igjen med etter å ha fått en gjennomgang av årsaken og innføring av avviksmeldingene, er at dette er spennende. Og det som slår han er at det har vært en prosess hos både lærling og bedrift før avviksmeldingen er skrevet. Han sier at fokus gir bedre resultater. Det å sette fokus på noe man vet blir en utfordring, men ikke nødvendigvis med hvem. Det bedrer i seg selv resultatet. Det som er det mest interessant her er ikke selve avviksskjemaet, men fokuset på avvikene, mener han. Og selvfølgelig at det er satt et system hvor man ser både på utfordringsbilde og ønsket tiltak. I neste steg så går det da an å standardisere tiltak, slik at det ikke blir tilfeldig hvem som får tiltakene. Et sitat som er verd å merke seg, er at en av de peker på samarbeidet skole og bedrift allerede her i intervjuet. Han sier at det burde vært et tettere samarbeid i overgangen. Da hadde ikke avvikene kommet som

noen overraskelse, og lærlingenes utfordringen kunne blitt forebygget fra bedriftens side i forkant før de ble oppdaget. Argumentet med at skolen skjerner elevene sine utfordringer for at de skal få en start i bedrift uten bagasje, mener flere av de er en god tanke, men at det slår så galt ut når det blir oppdaget utfordringer underveis i læretiden.

Neste steg i intervjuet med beslutningstagerne er å presentere de funnene. Det er et bevisst valg fra min side å vente med å slippe de ordentlig til. Jeg vil de skal få en god forståelse for prosjektet og ha noen funn i bakhodet når de skal komme med sine innspill som beslutningstagere.

### Utfordringsbilde og tiltaksønsker

Jeg legger arket med utfordringsbildet og tiltaksbilde foran informantene og leser opp en og en av funnene fra avviksmeldingene. Her lar jeg tempoet synke slik at de selv kan la blikket vandre over skjemaet. En av informantene sier at en av utfordringene med så korte setninger som er skrevet i skjemaet, er at det er vanskelig å vite årsakene. En lærling kan ha fungert dårlig på grunn av sykdom, men det kan og være motsatt at denne lærlingen har blitt syk fordi det har fungert dårlig. Jeg forteller at avtalen med OK er at jeg skal ta kontakt med lærlingene når skjemaet er sendt inn, for å få vite mer om hva årsaken er. Videre ser vi på tiltakene som er skissert. En av informantene sier: *"Dette er sammenlignbart med det arbeidet oppfølgingstjenesten gjør på skolene. Ved avbrudd må de skrive hva årsaken er; sykdom, omvalg eller noe annet. Og, så må de si noe om tiltakene de skal gjøre. Enten det er arbeidspraksis, jobbskolen eller ulike tiltak"*. Jeg peker på at det er jeg klar over, og at oppfølgingstjenesten (OT) også blir koblet på ved avbrudd av lærekontrakt. Men da er det allerede for sent. *Uansett, sier informanten, så er det veldig bra at vi ser igjen noen av de samme systemene og rutinene for både elever og lærlinger.* En av informantene vil her tilbake det som handler om forbedring av rutiner som følge av avviksmeldinger, og mener det går an å lese mange dimensjoner i utfordringsbilde og tiltaksønskene. *"Det kan være bedriften ikke skjønner helt oppdraget sitt, men det kan også være at bedriften burde fått en annen type oppfølging eller av andre personer. Det er ikke sikkert bedriften gjør så mye feil, men at fokuset må være på når en må inn med tiltak, og hvilke. Det er mye veiledning som kan gi gode tiltak, enten det er fra fagopplæringsseksjonen, opplæringskontoret, PP tjenesten eller et psykososialt team. Vi har eksempler på at psykisk helse kan ha mye å bety i en opplærings situasjon"*. En annen innfallsvinkel de kommer, med er pliktene og rettighetene. *"Lærlingen må også være klar over at han eller hun har forpliktelser. De skal kanskje avlegge en eksamen i løpet av læretiden, og*

*da må de selv gjøre en innsats. Det nytter ikke at alle rundt de legger alt til rette hvis de ikke gjør en innsats selv".* Jeg legger også merke til at en fellesnevner fra disse intervjuene er at flere av de mener et avvikssystem fører til en avklaring om veien videre. Når jeg presenterer avvikene og tiltaksønskene for de ansatte, så løfter de seg opp fra det enkelte innholdet og peker på verdien.

Som en avslutning etter å ha gått gjennom og fått tilbakemeldinger på avviksskjemaet, viser jeg til at jeg er av den oppfatning at opplæringskontorenes og bedriftens stemme er sterk i skjemaet. Og, for å styrke funnene måtte jeg også snakke med enkeltlæringer.

### Sitater fra lærlingene

Som en innledning til sitatene fra lærlingene gikk jeg gjennom hvordan jeg hadde delt opp intervjuene. Jeg ville få lærlingene til å resonere over hvordan de var kommet dit de er nå, og hvem som hadde vært kjernepersoner i valg av retning. En av informantene griper raskt fatt i den setningen som sier at lærlingen savna læreren når det skar seg. Han sier: *"lærlingene skjønner at opplæringskontoret løper bedriftens ærend"*. Selv om opplæringskontoret sier og virkelig mener at lærlingen må komme til de når det er noe som skurrer, så er det lett å skjønne at her er det tette bånd mellom Ok og LB. Han hevder videre at av den grunn er det det lettere å be lærlingen endre seg enn bedriften. En av de sier at når gjelder lærlingen så kan vi ikke forvente at han eller hun har oversikt over hvem de skal kontakte. Fylkeskommunen må ta en sterkere rolle i hele løpet, peker en av de på. Vi kjøper denne tjenesten av opplæringskontorene, men det bør ikke fritta fylkeskommunen for sitt totale ansvar. *"Hva er det egentlig vi kjøper? Er det gjort tilstrekkelig klart for opplæringskontor og bedrift?"* Informanten sier videre at funnene fra lærlingene viser at dette ikke er klart. For eksempel relasjonskompetansen. Vi vet at hvis du ikke trives med de du er sammen med, så lærer du ikke like godt som om du var sammen med en du hadde en god relasjon sammen med. Han tror det jobbes lite eller ingenting med relasjonsbygging for lærlingen, og peker på at det er et fåtall som jobber i bedrift og opplæringskontor som har pedagogisk kompetanse. Et annet element som en av de peker på, er at instruktørkursene som opplæringskontorene skal gjennomføre har ikke fylkeskommunen kontroll på når det gjelder tema og innhold. For ikke å snakke om det bruddet som kommer i overgangen fra Vg2 til læretid. Det er et brudd i opplæringa som gir en helt annen virkelighet. Noe av den virkeligheten er det bra at ungdommen møter, men det kritikkverdige er at vi ikke sikrer godt nok at det skal fungere.

## Aktørene i en lærekontrakt



Figur 6.1 Aktørene i en lærekontrakt (Egen illustrasjon)

I en lærekontrakt er det mange aktører; avgiverskolen, lærebedriften, opplæringskontoret, fagopplæringsseksjonen i fylkeskommunen og pedagogisk psykologisk tjeneste. Innledningsvis fortalte jeg beslutningstagerne at denne oversikten er satt sammen fra avvikskjemaene og fra sitatene til lærlingene. Jeg ber de se nøye på oversikten og ha i tankene en oppgave som jeg kaller "hvem skal ut". Arbeidsoppgavene som finnes i dag ligger hos alle og ingen kan legges ned, men kanskje det kanskje det kan organiseres annerledes med andre koblinger. Det kan være en kan slå sammen noen tjenester eller flytte og endre oppgaver.

### Naturlige relasjoner

Flere av informantene sier at det er noen som hører mer naturlig sammen enn andre. Det ene er opplæringskontor og bedrift. Det andre er skolen og fagopplæring som egentlig er to sider av samme sak og er inne i saker bare når det er behov. En av de sier at skolen og fagopplæringsseksjonen i første omgang bør se på hvordan de organiserer seg i møte med lærlingen. Her er det idag et forvaltningsansvar, men kanskje det også burde være et tettere oppfølgingsansvar. Dette sier da også ungdommene når de sier "*da vi trengte noen som kjente oss, så var ikke læreren der*". Kanskje det burde vært et system der skolen hadde et sterkere ansvar for hele utdanningsløpet. "*Elevene ønsker å løsrive seg fra skolen og ta det neste skrittet.*"

*Men hvis den overgangen har vært vanskelig, så bør kanskje skolen henge med lengre".* Videre sier han at skolen er sånn sett viktigere enn fagopplæringsseksjonen fra fylkeskommunen. Det blir også nevnt at det er mulig å gjøre grep fra den andre siden også, for eksempel å legge opplæringskontorene inn i skolen. Det er klart en modell. Ingen er uerstattelige, mener de. Men de undertsreker at bildet er sånn at fylkeskommunen ser etter at de riktig aktørene er der. "Vi bør hele tiden stille de spørsmålene vi gjør nå. Er vi organisert til det beste for lærlingen? Bedrift og skole er de to aktørene eleven kjenner", sier han og understreker også at i de funnene som legges frem, så peker ikke lærlingene i en klar retning. Noen personer passer til å fullføre utdanningen i skolen, mens andre passer til å ta alt i bedrift. Jeg fortsetter og sier at hvis vi er enige om at ingen skal ut, så er vi avhengig av at systemet jobber godt sammen. Vi er i dag litt for mye i "krig" med hverandre. Kunne vi funnet noen flere eller nye møteplasser eller arenaer der vi jobbet bedre sammen. En av de parerer med å si at det ligger litt i naturen at fylkeskommunen ved fagopplæringen og OK skyter litt på hverandre. Her ligger det mye politikk, posisjonering og strategisk måte å snakke sammen på, noe som definitivt ikke gagnar en lærling. Vi må gjerne være uenige og skyte på hverandre om hvordan systemet skal være. Det er bare bra. Men han mener også at skolen burde hatt et utvidet mandat, utvidede resurser til å ta mer ansvar for det femårige løpet helt ut. Det vil si å følge opp eleven til han eller hun har fått sitt fagbrev. De vil da få en sentral plass inn mot bedriften. Bedrift og skole vil da ha et mer fokus på hvilken muligheter de skal bruke for å få ungdommen til å lykkes.

En av de andre informantene trekker frem skolene som en kjerneaktør. Det å se spesielt på rollen til skolen kan være en god ide. I skolen finner vi kontaktlæreren eller og rådgiveren. Dette er noen som ungdommen vet hvem er. Dette er en tillitsperson som vet hva som fungerte i skoletiden. Kontaktlæreren er nok den som er tettest på ungdommen, som også har faglig bakgrunn. Mens rådgiveren har god systemforståelse og er god på veiledning og har tiltakene klare for seg. De vet hva som i mange tilfeller gjør at eleven kommer gjennom. Det kan også overføres til å sikre seg hvordan lærlingen kommer gjennom. Formidlingskoordinatorer i skolen er også en rolle som kunne vært mer aktiv. Han sier at det kan være flere av de nevnte som kan gå inn og ha den rollen. En synlig ulempe er at bedriften vil føle at dette kan bli "skolsk". Han sier at det antagelig er rådgiveren som peker seg mest ut, da dette handler om avvik. Lærlingen har i mange tilfeller hatt en utfordring i skolen også, som etter hvert kommer til syne i bedriften. Da er det også sansynlig at rådgiveren vet om hvilke tiltak som har virket tidligere. Dette er en tillitsperson, en tillitsperson med kunnskap om den enkelte. I "hvem skal ut-oppgaven", så vil ikke denne informanten legge ned noen, men tydeliggjøre for opplæringskontoret hvilken rolle

de har. Kanskje det kan være en ide å legge OK legge inn under skolen eller fagopplæringsseksjonen. Fordelen med det er at fylkeskommunen tar ansvaret sitt i større grad, ikke minst når det gjelder å lukke manglende krav i løpet av læretiden. Enten det er eksamener som må tas, eller at det skal jobbes med individuelle opplæringsplaner (IOP), vil dette være en fordel. Vi vet at det er for dårlig tilbud i dag på å legge opp undervisning i fag som mangler. I dag har vi sommerskole, eller at de som har stryk i fag følger en klasse. Dette sier vi er gode tilbud, men kanskje vi skulle samlet alle lærlinger som sliter i et fag i en og samme gruppe. Ulempen ved å trekke opplæringskontoret tettere mot fylkeskommunen kan være at formidlingsdelen blir svekket. Kanskje, men ikke sikkert, sier han.

Det er en av de som ønsker å peke på tilbudet med å fullføre i skolen. Etter at lovverket ble klart på å gi alle en utdanningsgaranti etter valgt programområde ble det bygd ut Vg3 fagopplærng på flere skoler. En av informantene sier at dette er et veldig bra tilbud for de som har behov for denne typen opplæring, men han fortsetter engasjert og peker på at dette ikke må bli normen. Han sier at det ikke må bli slik at tilbudet blir markedsført fra skolene sin side. Næringslivet må ikke miste de beste elevene når det skal legges til rette for en fagutdannelse. Skolen som en "back up" når det ikke fungerer i bedrift er vel og bra, men det må ikke bli et konkurrerende tilbud. En annen fordel med Vg3 tilbudet er at de kan begynne der for å få en kontinuitet fra Vg2 før de får en lærekontrakt. Skolen må være en grunnleggende læringsplattform. Han peker også på at det er, og skal være, en dynamikk mellom opplæringskontor og bedrift. De diskuterer mye hvor opplæringen står underveis. Innholdet i møtene er hva lærlingen har vært gjennom og ikke vært gjennom for å planlegge videre opplæring. Her viser han også til at samspillet mellom skole, opplæringskontor og bedrift må bli enda sterkere. Både det med å overføre elevens faglige kompetanse, men ikke minst hva slags person eleven er. I de siste årene har det vært overføringsmøter mellom skole og opplæringskontor. I disse møtene er det fokus på de elevene som har et eller annet med seg av utfordringer. Det interessante som denne informanten sier her, er at slik overføring av informasjon ikke nødvendigvis må skje før kontrakten er tegnet, men det må komme veldig fort etter signering og før lærlingen er i full jobb. Her må alle parter spille på lag. Skole, fylkeskommune, PPT og opplæringskontor slik at bedriften får vite det den må om det er noe som har betydning for lærlingen i sin jobb.

#### Hvordan kan vi lære å samarbeide

Jeg innleder det siste punktet med å vise til at vi alle har en forutinntatt holdning på hvordan en organisasjon fungerer. Eksemplifisert kan det være at opplæringskontorene ikke kommer med



konstruktive innspill til fylkeskommunen for de ikke tror de blir hørt likevel. En av informantene viser til at de fleste partene vil bidra, og de vil strekke seg langt for å lykkes med et oppdraget organisasjonen har, men at det hele grunner i svak informasjonsflyt. Grunnleggende er alle positive, men enhver som ikke er informert er en potensiell motstander.. Han viser til at innføringen av avvikssystemet som er gjort her for å lykkes med bedre gjennomføring, var avhengig av informasjon og dialog med opplæringskontoret. Hadde det bare blitt innført, og da spesielt hvis det var blitt innført i bedriftene uten at opplæringskontoret var informert, ja da skal han nesten garantere at OK hadde vært motstander av det. Første steget i en lærende organisasjon er at alle er informert. Dette er det første og kanskje det viktigste steget. Det neste er å få være med å påvirke, komme med innspill. En annet element de bringer inn er at store organisasjoner er perfekt konstruert for å reprodusere. En organisasjon har mange tannhjul som går i hverandrer, tannhjul som er avhengig av hverandre. Hvis en da begynner å forandre på et for å få det bedre, men ikke gjør den jobben godt nok, så kan du fort ende opp med et dårligere resultat. Åpenhet er det en som trekker frem: "Vi må lære å åpne dørene for hverandre, og ikke lukke de. Vi kan ikke snakke sammen med lukkede dører". En annen sier at det ikke er noen selvfølge at det er godt samarbeid mellom organisasjoner selv om de gjerne vil samarbeide. Han etterlyser at samarbeid settes på dagsorden, gjerne at det i forkant av samarbeidsmøter er satt opp temaer for å øke gjennomføringen. Det er i dag mange møtearenaer og tidspunkt, men at de dessverre har et fokus på å hakke på hverandre og å se hverandre i kortene istedenfor å se på hva det kan gjøre bedre sammen.

### **6.4.3 Oppsummering og refleksjon av aksjon 4**

Intervjuene bar selvfølgelig preg av den rollen intervjuobjektene har. Dette er en styrke i den forstand at de vet mye om sin situasjon. Men de kan også være en svakhet i funnene fordi de da ser og kommenterer ut ifra den rollen de har og helt klart gir uttrykk for at de tar vare på. Jeg møtte informantene i sine omgivelser. Alle hadde satt av tid og rom til en time, og det ble ikke avbrytelser i noen av intervjuene. Flere av de gav uttrykk for at de ikke behøvde å anonymiseres, men jeg sa at anonymiteten er ufravikelig. Det signaliserte likevel at de stod sterkt for det de mente om temaet. Jeg hadde planlagt møtet godt og viste en del skisser og bilder underveis i intervjuet. Virkemidlene gav en fin struktur i løpet av intervjuene.

### **6.4.4 Drøfting av intervju med de ansatte i organisasjonene**

En av informantene peker på at en slik forskning som denne oppgaven representerer er veldig viktig for at det politiske bildet skal kunne ha noen forutsetninger for å tenke annerledes, for

eksempel om skolene skal ha en sterkere rolle. Han sier vi må spørre oss hvor viktig skolen er i fagopplæring. I dag er skolen temmelig perifer i forhold til fagopplæring i bedrift, sier han. Hvor mye etterspørres skolens kompetanse, er også et poeng som trekkes frem. Som han sier, så vet vi jo at instruktørene ikke har mye pedagogisk kompetanse, men det vet vi at skolen har. Vi vet også at ulik kompetanse gir på sikt et større resultat. Da jeg startet på master i yrkespedagogikk, var det fordi jeg mente at vi hadde et stor mangel av pedagogisk kompetanse i bedriftene, og at det kunne ha betydning for opplæringen i bedriftene. I tidligere oppgave kommer det frem at bedriftene hadde stor verdi av instruktørkurs med pedagogisk innhold, men at dette alene ikke gjør det store utslaget (Haldorsen, 2017). Både lærlinger og faglige ledere trekker frem et godt samarbeid mellom aktører i løpet av læretiden som en hovedfaktor for forandring. Det var da også disse funnene i den forskningen som gjorde at jeg ville se på et system som fanget opp avvik. Funnene i den oppgaven er også i tråd med det som kommer frem i intervju med de ansatte i organisasjonene. Wenger på sin side kaller organisasjoner for læringsarkitektur, men viser til at de av natur er selvorganiserende. Trekker jeg Wenger sine tanker inn i denne sammenhengen, så mener han at det er lite behov for institusjonell politikk. Jeg tenker at dette er riktig i dette prosjektet der praksisfelleskapene er klart definert, men vi ser her at vi har behov for å peke på hvilke aktører som bør være et praksisfelleskap inn mot lærlingene. Det som pekes på både i intervjuene med de ansatte i organisasjonene og funnene fra min tidligere forskning, er et tettere samarbeid mellom skole og bedrift. Utdanningsdirektoratet har lagt til rette for en hospiteringsordning der målgruppen er – nettopp yrkesfaglærere, instruktører og faglige ledere (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Hovedmålsettingen med denne ordningen er øke programfaglærerens kompetanse i eget fag, øke instruktørers / faglige lederes kompetanse som instruktører i sin veilederrolle og øke samarbeidet skole – bedrift. Denne ordningen kunne vært nøkkelen til det som er nevnt ovenfor, men ressursene som følger med ordningen til fylkeskommunene er ikke så store at satsingen blir tydelig nok.

### Gjennomføring av læretiden

Mitt inntrykk er at de fleste regner med at når en lærekontrakt blir tegnet, så er alt i orden. Politikere og administrasjoner i fylkeskommuner bruker mye tid og ressurser på å få fokus på flere læreplasser gjennom samfunnskontrakter både fra sentralt hold (Utdanningsdirektoratet, 2016b) og regionalt (Aust- og Vest-Agder fylkeskommuner, 2017) Dette arbeidet er viktig, og jeg trekker ikke frem arbeid med samfunnskontrakter for å si noe annet. Det jeg imidlertid sitter med et inntrykk av, er at flere nye lærebedrifter og lærekontrakter også kan bety flere

utfordringer underveis i opplæringen. Tallene fra Utdanningsdirektoratet (Skoleporten, 2017) og statistisk sentralbyrå (Statistisk sentralbyrå, 2018) viser da også at vi har for mange som ikke fullfører videregående opplæring. I Vest-Agder fylkeskommune har vi aldri tegnet flere lærekontrakter (Kunnskapsdepartementet, 2018). En av informantene peker på at dette fylket er et av de beste fylkene i landet på gjennomføring av læretiden, men at det alltid må være rom for forbedringer. Det blir også trukket frem at systemet fungerer bedre nå enn før. Likevel peker de på at det går for lang tid fra en bekymring meldes fra om til det iverksettes tiltak. Det viser at alle deltagerne i denne aksjonen har fokus på gjennomføring, men at det ikke gir utslag i statistikkene. En av grunnene kan være det store fokuset på å skaffe læreplasser, slik at virkemidlene for å bli i lærekontrakten ikke klarer å følge med tempoet i utviklingen. Senge har et uttrykk han kaller for "Delay", og at ikke det er mer tydelig noen andre steder enn i organisasjoner hvilken betydning avbrudd har for handling og konsekvenser. Han trekker frem eksempler som ved ansettelse der vi forventer å høste fordeler ved ansettelse av nye medarbeidere med en gang, men at det kanskje tar måneder og år før personen er fullt produktiv (Senge, 2006, s. 89). Slik er det også ved flere læreplasser. Vi forventer at mange nye lærebedrifter og nye læreplasser skal gi store utslag på gjennomføring, men Senge sier at vi må forvente tilpassing og ustabilitet før vi kan høste gevinst.

### Avviksmeldingen

Samarbeidsmøte med opplæringskontoret i aksjon 1 var for meg et steg i riktig retning. Jeg ønsket at vi skulle komme frem til en enighet om at et avvik måtte jobbes med, enten på bedriftsnivå, opplæringskontor eller på mitt nivå på fylkeskommunen. Når det ble slik at vi alle ble involvert, var det slik jeg så det da en fornuftig rutine å innføre. Akkurat det med å bli enige om å se på eksisterende rutiner og innføre nye rutiner peker også funnene i denne aksjonen på. De viser til viktigheten av å samarbeide og bruke den demokratiske kraften til å få både et eierforhold til nye rutiner og motivasjonen til å jobbe med de videre. Alle aktørene må være interessert i å bruke de nye rutinene hvis det skal være noen utviklingseffekt. Senge sier at god læring for et team starter med dialog for å legge bort antagelser og tenke sammen videre (Senge, 2006, s. 10). Det kommer også frem forskjellige meninger blant informantene om det burde hete avvik eller noe helt annet. Bekymring, endring av forventet progresjon eller forbedringsmelding. Samtidig peker de på at avvik er et kjent begrep i næringslivet. Informantene tar også opp og kommenterer det at det ikke kommer inn store mengder med avviksmeldinger. Flere av de viser til at det skjer noe i bedriftene når det settes fokus på et

område. Dette er en bieffekt av det å sette fokus på et problemområde og kalles for Hawthornffekten (Stephen, 1992)

Det som skjer er at det ikke er selve skjemaet som er interessant, men fokuset på avvikene. Fokuset gjør at bedriften, som førstelinje, diskuterer hva som kan gjøres før de dokumenterer et avvik. I noen tilfeller er det dette fokuset og den lille endingen som skal til for at en avviksmelding er unødvendig. Blant funnene så finner jeg at avviksmeldingen er viktig på den måten at den har som hensikt å avklare veien videre. En avklaring av veien videre berører mange aktører. Både bedriften som har lærekontrakten, skolen som eventuelt skal ta imot lærlingen om det blir en heving av lærekontrakten, men den viktigste aktøren er lærlingen. Lærlingen må både være med i avgjørelsen, men også bli informert hele veien om hva som skjer videre. Mangel på informasjon kan føre til at lærlingen trekker seg helt tilbake. Det kan også føre til angst, spenning, lav selvfølelse og forvirring (Farace, Monge & Russel, 1977, s. 110)

### Utfordringsbildene

Utfordringsbildene på avviksmeldingen er skrevet av de ansatte på opplæringskontoret, og en av svakhetene kan være at de også er farget av denne avsenderen. En av kommentarene til informantene er at korte setninger på avviksmeldingene er en utfordring, som ikke viser hele bilde. At en lærling er syk og blir borte fra jobben sier ikke noe om grunnen til fraværet. Om det er lærlingen som er syk og blir borte, eller at lærlingen blir syk av jobben. En annen kommentar knyttet til å dokumentere avviksmeldingene er at systemet er veldig sammenlignbart med det skolene gjør og slik oppfølgingstjenesten gjør på skolene ved avvik. De kommenterer at er bra at organisasjonene i opplæringsystemet har sammenlignbare praksis. Det blir også pekt på at bedriften ikke skjønner oppdraget sitt, og at veiledningen burde vært av bedre kvalitet eller av andre enn de som har ansvaret for det i dag. En annen kommentar som går i samme retning er at lærlingen må også være klar over sine egne plikter. *"Det hjelper ikke at alle rundt gjør en innsats, hvis ikke lærlingen bidrar selv"*. Det blir også i funnene antydning at når fylkeskommunen kjøper oppfølgingstjeneste av opplæringskontor, kan det virke som fylkeskommunen fritar seg selv i for stor grad for ansvar. *"Er opplæringskontoret klar over hva fylkeskommunen kjøper?"*. Opplæringsloven kapittel 4 har egne paragrafer som tar for seg nettopp rettighetene og pliktene til lærlingen og rettighetene og pliktene til lærebedriften (Opplæringslova, 1998). Paragrafene er tydelige på hva de forskjellige har av plikter. Lærebedriften skal legge til rette produksjon og opplæring, den skal lage en intern plan for opplæringen, og den skal skape et godt arbeids og læremiljø. Lærlingen på sin side skal følge de rettighetene og pliktene som er beskrevet gjennom lover og tariff, altså opptre som en

arbeidstaker. Lovverket er altså klar på hvilke rettigheter og plikter de to aktørene har. Men, det er et element til som bør trekkes frem, og det er at fylkeskommunen også har en egen paragraf med sine oppgaver. Og i denne sammenheng så er det naturlig å vise til at fylkeskommunen er nevnt spesielt med et oppfølgingsansvar som skal innebære rettleiing og oppfølging. Det er altså ikke bare å si at lærebedriften og lærlingen har rettigheter og plikter, men det er fylkeskommunen som har ansvaret for å tydeliggjøre disse rettighetene og pliktene for bedriftene.

### Tiltaksønsker

Når det gjelder tiltakene, så mener flere av informantene at det burde være et resultat av en diskusjon med de involverte, istedenfor at det foreslås tiltak samtidig som avviket meldes inn. Akkurat dette støttes av Eirik J. Irgens, som mener at medvirkning i planlegging, beslutningstaking og iverksetting er av avgjørende betydning for organisasjonsmedlemmers holdning til forandring (Irgens, 2011, s. 43). Dette er også i tråd med Paul Moxnes som sier at medbestemmelse har tre viktige sider og det er initiativ, innflytelse og evaluering. Hvis vi kobler dette til når tiltaket bør diskuteres, så sier Moxnes at en selv-initiert læring vil engasjere hele personen (les lærlingen) både følelsesmessig og intellektuelt, og at den vil gi en dyptgripende og varig karakter (Moxnes, 1981, s. 181).

### Sitater fra lærlingene

Informantene peker på at lærlingene er klar over at opplæringskontorene og bedriftene er på samme lag. Et annet funn som går i samme retning er at de sier vi ikke kan forvente at lærlingen har oversikt over hvem de skal kontakte. Her kommer det til syne samme utfordringen som ble drøftet under utfordringsbildene. Det er fylkeskommunen sitt ansvar å følge opp og rettlede bedriftene. De fleste aktørene i denne forskningen er knyttet til lærekontrakter i bedrifter om går gjennom et opplæringskontor. Det vil i praksis si at fylkeskommunen med sitt ansvar knyttet til lovverket (Opplæringslova, 1998, §4-4) i praksis blir utført på den måten at FK rettleder og følger opp opplæringskontoret. Avviksmeldingene kan i praksis være et verktøy som knytter disse aktørene sammen i tilfeller der noe går galt. Det vil likevel ikke ta vare på den utfordringen at lærlingen ikke vet hvem de skal kontakte i en vanskelig situasjon. En av de manglene som kommer frem er kunnskap om relasjonskompetanse. Her er vi tilbake til starten på drøftingskapitlet og behovet for et pedagogisk løft hos instruktører og faglige ledere. I dag er kompetansehevingen organisert slik at det er fylkeskommunen som organiserer instruktørkurs for de enkeltstående bedriftene som står utenfor et opplæringskontor, mens

opplæringskontorene har egne kurs for sine medlemsbedrifter. Det er her fylkeskommunen kan involvere seg i sterkere grad gjennom systemet slik det er organisert i dag. Informantene peker da også på at fylkeskommunen i dag burde engasjere seg mer i form og innhold på disse kursene og tilby pedagogisk kompetanseheving.

### Aktørene i en lærekontrakt

Dette stadiet i intervjuet var et av de punktene der jeg forventet at informantene engasjerte seg og hadde sterke meninger. Det er fordi her er informantene subjektive i sin rolle, og måtte klare å løfte seg fra sitt ståsted og la være å verne om sin rolle i fagopplæringssystemet. Jeg la vekt på at dette er et tankeeksperiment inspirert av konfluent pedagogikk som har sitt ståsted i erfaringslæring (Grendstad, 1986, s. 233) . Meningen var at de i denne tankeprosessen skulle oppdage selv hvordan fagopplæring kunne være organisert i utover dagens struktur, og til det beste for lærlingen, ut ifra de funnene de hadde blitt presentert for tidligere. I funnene finner vi at flere av aktørene peker på naturlige relasjoner som OK og bedrift, skole og fagopplæring. Det blir pekt på at skolen burde helt tydelig hatt et sterkere ansvar for det femårige løpet. Elevene ønsker å løsrive seg fra skolen, men skolen bør henge mer med i den statistisk vanskelige overgangen. En av meningene som kommer frem er å styrke formidlingskoordinatorrollen. En annen er å utvide rådgiverrollen i skolen - som ofte kjenner ungdommer med utfordring fra før - til å følge lærlingene helt til de er ferdige med sin fagutdanning. De ser heller ikke bort fra at opplæringskontorene kunne vært lagt inn i skolen og gjort både formidlingsrollen og oppfølgingen fra det ståstedet. Her er det mye som peker i samme retning. Funnene peker i alle fall på at informantene er enige om at det ikke er optimalt slik vi er organisert i dag, og at det er rom for forbedringer uten at noen skal miste sin rolle. "Vi må spørre oss selv hele tiden om vi er organisert til det beste for lærlingen". Senge sier at det å sette sammen elementer er noe som ligger i oss alle. Han sammenligner det med å legge puslespill. Vi har i oss et ønske om å se hvordan det hele bildet kommer til syne når vi setter sammen elementer (Senge, 2006, s. 69). Et slikt tankeeksperiment som er foretatt her med de ansatte i organisasjonene kan også sees som en organisasjonsanalyse i forkant av en endringsprosess. Levins sier at det er en forutsetning at den eller de som skal ha ansvaret for en endringsprosess har en faglig begrunnet forståelse for den aktuelle organisatoriske virkeligheten (Klev & Levin, 2002, s. 161). Schön på sin side trekker frem single og dobbel loop i sin modell av organisasjonsutvikling. Han mener at det ikke nødvendigvis må gjøres store endringer. Kanskje det bar er små korrigeringer innenfor den eksisterende struktur som skal til for at organisasjonen oppnår læring (Argyris, 1992, s. 438)

### Hvordan kan vi lære å samarbeide

Dette prosjektet har brukt aksjonsforskning som metode. Når jeg i intervjuene ville ha informantene til å si noe om hvordan aktørene kunne lære å samarbeide, brukte jeg ikke aksjonsforskning som ord. Vi vet likevel at aksjonsforskning har hatt mye betydning for organisasjonsutvikling. Klev og Levin sier: "Aksjonsforskning er kanskje den retningen som har gitt det vesentligste bidraget til en overordnet faglig forståelse av og begrunnelse for organisasjonsutvikling" (Klev & Levin, 2002, s. 54). I denne sammenhengen, der det er aktører som består av veldig forskjellig ståsted både i offentlig virksomhet og privat næringsvirksomhet, vil fokuset for utvikling ha et mål og det er å samarbeide best mulig for å få flere lærlinger til å fullføre mot en fagutdanning på forventet tid. John Elliot mener at det grunnleggende målet for aksjonsforskning er å forbedre praksis, ikke å produsere kunnskap (Elliot, 1991, s. 49). Funnene som kommer frem hos informantene når jeg tar opp temaet om hvordan vi kan lære å samarbeide, er at det dessverre er tradisjon for at aktørene skyter på hverandre. Dette tror de har et politisk preg og handler om posisjonering og strategi, noe som ikke gagnar lærlingene. Dette kan ha sitt utgangspunkt i at fagopplæring har to pedagogiske plattformer som er skole og bedrift. Funnene peker på at skole og bedrift ikke må bli et konkurrerende tilbud, men fylle ut hverandre. De sier at samspillet må bli sterkere. Både med å overføre utfordringer, men også faglig ståsted. *"Vi må overføre informasjon som har betydning for lærlingen i sin nye jobb. Vi må lære å åpne dører for hverandre, ikke lukke de. Vi kan ikke snakke sammen med lukkede dører. Vi må sette samarbeid på dagsorden. Samarbeid bety ikke nødvendigvis godt samarbeid"*. Dette er flere av uttalelsene og meningene som kommer frem i intervjuet knyttet til temaet. Senge har i sin bok "The fifth didipline" fokus på det å jobbe i team. Men han peker også på det utgangspunktet vi har i organisasjoner når noe går galt. Og det er at vi ikke klarer å løfte oss for å se det store bildet. Vi har ofte et fokus og det er å se på isolerte deler, prøve å endre de, og undre oss over at ikke det løser det store problemet (Senge, 2006, s. 7). Hvis vi går tilbake til oversikten og ser på statistikken som viser at det er en stor del av lærekontraktene som ikke blir fullført innen forventet tid, er det ifølge Senge sin teori for enkelt å se på den enkelte lærekontrakt. Hvis vi skal følge teorien til Senge, så må vi sammenligne oss med et stort team. Vi må endre vår tankegang til å se oss som deltagere i noe større enn oss selv. Senge trekker frem et gammel ord for denne måten å se helheten på, og det er Metanoia – a shift of mind (Senge, 2006, s. 13)

## 7 OPPSUMMERENDE DRØFTING OG SVAR PÅ PROBLEMSTILLINGEN

Problemstillingen for prosjektet ha: *"Hvordan legge til rette for å øke gjennomføringen for de lærlingene og lærekandidatene som har tegnet lære-, eller opplæringskontrakt"*? Ettersom jeg har reflektert og drøftet funn under i hver aksjon, vil drøftingene i dette kapitlet dreie seg om en overordnet drøfting av aksjonene og svar på problemstillingen som et overordnet mål. Funnene drøftes mot min førforståelse, styringsdokumentene, de teoretiske perspektivene og annen forskning på problemfeltet.

### 7.1 Oppdage og registrere avvik i læretiden

Jeg hadde et inntrykk av at opplæringskontor og lærebedrifter ikke visste omfanget av avvik i læretiden. I møter med begge aktørene så har de gitt et bilde av at det meste går greit, men at det – som de sier – hender at lærlinger ikke klarer å fullføre. Min erfaring var ikke at opplæringskontoret har latt være å følge opp de avvikene som har vært, men at de ikke har hatt annet verktøy enn å prøve å finne en annen bedrift når progresjonen ikke gikk som forventet. Jeg har tidligere vært mye i dialog med opplæringskontor om de kontraktene som ble stoppet i bedrift, men fortsatt ikke ble søkt hevet fra opplæringskontor. Vi har hatt en enighet om at de kontraktene ikke må ligge som avbrudt i systemet uten at det skjedde noe fremdrift. I slike tilfeller skjer ofte det at den enkelte lærling ikke kommer videre. Oppfølgingen mot den enkelte lærling, der bedriften er medlem av et opplæringskontor, fungerer som oftest slik at bedriften daglig følger opp sine kandidater gjennom faglige ledere og instruktører. Opplæringskontorene følger opp med sine pålagte halvårssamtaler. Styringsdokumentene er klare på ansvaret for opplæringskontor og bedrift, med de pålagte halvårssamtalene forankret i forskrift til opplæringslov (Forskrift til opplæringslova, 2006 §3-11). I tillegg sier lovverket at lærlingen jevnlig skal ha kontakt med instruktøren sin om annet enn den faglige utviklingen. Det skal blant annet handle om kulturelle verdier, grunnleggende verdier som respekt for menneskeverdet, utvikling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Forskrift til opplæringslova, 2006 §3-8) (Opplæringslova, 1998 §1-1). Fylkeskommunen veileder opplæringskontor og bedrifter gjennom sitt kvalitetssystem der nettopp oppfølging av lærlinger og lærekandidater underveis i læretiden har fått et eget punkt (Vest-Agder, 2017).

Funnene fra dialogmøtet med opplæringskontoret viste at de ble overrasket over at lærlingene i deres fagområdet brukte i snitt lang tid på å gjennomføre læretiden, men når dette ble konkretisert med statistikk kunne de fort peke på konkrete situasjoner og sette ord på hva



grunner til at lærlingene ikke kom i mål på forventet tid kunne være. Vi hadde raskt en felles forståelse at vi måtte ta tak i avvikene, og at en avviksmelding var et bra tiltak. Opplæringskontoret pekte tydelig på at det ikke var de som var tettest på den enkelte lærling og lærekandidat, og at de var avhengig av at lærebedriftene med instruktører og faglige leder følge opp slik at opplæringskontoret raskt fikk beskjed når det skjedde noe. Dette er i tråd med Senge som sier at systemet må tenke sammen. Det skjer ikke læring i en organisasjon om den enkelte aktøren skal gjøre sine tiltak på sitt ståsted uten å snakke sammen med de andre aktørene (Senge, 2006, s. 6). En annen konsekvens av at aktørene ikke snakker sammen når noe oppstår, er det Senge kaller for forsinkelse (Senge, 2006, s. 88). Forsinkelse er noe av det som er kjernen i dette prosjektet. Avviksmeldinger som tiltak kan øke gjennomføringen av lærlingene og lærekandidatene. Forsinkelse skjer i de tilfellene der bedrift melder til opplæringskontor at de ønsker å heve lærekontrakten fordi læring eller lærekandidat ikke fungerer. Dette kan være grunner som kan ligge hos både bedrift og lærling. I mange av disse tilfellene har det gått mye tid før dette meldes inn til fylkeskommunen som igjen bruker sin tid på å ta kontakt med PPT om det er nødvendig. I mellomtiden har lærling/lærekandidat og bedrift sine utfordringer, og når systemet til slutt begynner å jobbe sammen og komme med sine forslag til tiltak eller midler til ekstra personellressurs knyttet til opplæring, er ofte heving av lærekontrakt noe som er uunngåelig.

## **7.2 Lærlingenes utfordringer og tiltaksønsker**

Problemstillingen har et klart fokus på "å legge til rette". Det er imidlertid ikke noe poeng i å legge til rette hvis ikke aktørene vet hva de skal legge til rette for. Vi kan finne mye forskning på å legge til rette i skole, men ikke så mye på den delen som handler om bedrift. Mitt inntrykk er at fagopplæringssystemet i mye større grad kunne sett til de rapportene og den forskningen som er blitt gjort på frafall i skole for så å implementere varianter av dette i bedriftsopplæringen. FAFO rapporten "Gull av gråstein", som tar for seg tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring, peker på det samme som jeg har inntrykk av; at den første forutsetningen for å handle er å vite omfanget av frafallet, når det skjer, hvor det skjer og hvorfor det skjer (Hernes, 2010, s. 50). Rapporten mener at noe av løsningen er å utarbeide et felles rapporteringssystem både i skole og lærebedrift. Forslaget kom fra Karlsenutvalget (NOU 2008: 18, 2008). Et slikt rapporteringssystem kan vi finne igjen i den årlige oppfølgingen av lærebedriftene, men dessverre er mitt inntrykk at det da har gått så langt tid at det ofte er små muligheter for å iverksette tiltak for den enkelte lærling. Spesielt er dette tilfelle der det er opplæringskontor mellom lærebedrift og fylkeskommune. Med det avvikssystemet vi ble enige om i aksjon 1 i

dette prosjektet, så tar det vare på tanken om å være tett på raskt når det skjer avvik fra forventet progresjon i læretiden. Det som tydelig kommer frem i rapporten "Gull av gråstein" er imidlertid et inntrykket jeg har som gjennomgående fra rapporter på videregående opplæring, og det er at elever og lærlinger brukes om hverandre som begrep i innledninger, men når årsaker og tiltak skisseres så handler det om elever og ikke lærlinger. I kapitlet "Tiltak i videregående opplæring", som vi finner rapporteringssystemet, finner vi de samme trekkene. Innledningen tar for seg både skole og bedrift i videregående opplæring, men tiltakene gjennomgående bruker betegnelsen elever. Jeg mener likevel at det kan være mye å lære av de tiltakene som skisseres i skoledelen. Blant annet så finner vi i rapporten at noen av tiltakene bør være å fokusere på en god skolestart. Her kunne det også stått at det skulle fokuseres på en god oppstartsperiode i lærebedriftene. Andre overførbare tiltak er alternative opplæringsløp for elever og rask oppfølging av elever. Dette er tiltak som er direkte overførbart til lærlingsituasjonen. Min førforståelse er i tråd med fleksibiliteten som nevnes som alternative opplæringsløp. Jeg har et inntrykk av at mye av avvikene som ofte resulterer i en hevings sak bunner i at den enkelte ungdom ikke har funnet seg til rette i fag eller lærebedrift. Det kan det være mange årsaker til. Feilvalg, personlige årsaker, familiære årsaker, relasjonsårsaker i bedrift mellom faglig leder / instruktør og lærling eller rett og slett en usikkerhet om dette er det rette fagområdet. Det er klart at mitt inntrykk er at avvik også kan handle om stryk i fag som må lukkes før læretidens slutt eller eksamener i læretiden som ikke er bestått. Dette er tekniske grunner som systemet kan og må korrigere ved hjelp av et utvidet samarbeid med skoler som har lærerkompetanse innenfor fagområdet.

Funnene som kommer frem i avviksmeldingene og i intervjuene med lærlingene, sett i lys av problemstillingen, er slik jeg ser det tredelt. Det ene er det som har med veiledning både i forkant og underveis i valg mot et lærefag de har interesse av og ønsker. Det andre er den delen som handler relasjonskompetanse og pedagogisk kompetanse i bedrifter. Det tredje som kommer frem er samspillet mellom de forskjellige aktørene. Knyttet til det første finner vi i avviksmeldingene feilvalg og mangel av tilhørighet til valgte fag. Det som kommer frem er ikke bare det at lærlingene føler de har valgt feil, men det kommer også frem at ikke faget var slik de hadde forventet seg. I intervju med lærlingene sier de noe av det samme, samtidig som de peker på en svakhet i rådgivingen før videregående. En av de mener at rådgivingen mer er preget av hva rådgiveren synes er fornuftige valg enn hva den enkelte ungdom har av interesse. Men det kommer også frem at valgene er mye mer styrt av familietradisjoner enn av veiledning fra andre, enten det er rådgivere eller venner. Det som er verd å merke seg er også at vi i

avviksmeldingene kan finne at lærlingen oppdaget at faget ikke var slik han eller hun hadde tenkt seg. Veiledning kan gjøres på mange måter. Det vi ser av funnene her er at rådgiving er av en mer styrende form enn en veiledning. Dewey deler måten å veilede på opp i tre. Styring, kontroll og veiledning. Det sier seg selv at kontroll ikke tar utgangspunkt i ønsker og interesser. Styring derimot har ytterligheter som kan tendensere mot veiledende hjelp på den ene siden og regulerende hjelp på den andre siden (Dewey, 1916, s. 23). Det er tydelig at den følelsen lærlingen har er av en styrende form som heller mer mot kontroll enn mot veiledning. Men av funnene ser vi også at det også er nødvendig å følge opp lærlingen tett i løpet av læretiden for å fange opp om dette valget endrer seg i overgangen fra opplærings i skole til opplæring i bedrift. Dette er to helt forskjellige opplæringsformer, og hvis ikke det er gjort tilstrekkelig av utplassering i løpet av skoletiden, kan den enkelte ungdom oppdage at faget var annerledes enn det som var oppfattelsen. Wenger sier at vi hele tiden er i en forhandling med oss selv om meningen med det vi gjør. Det behøver ikke bare være å finne mening med yrkesutførelsen. Ifølge Wenger forhandler vi med oss selv hele tiden i hverdagslige gjøremål (Wenger, 1998, s. 53). Slik jeg tolker Wenger med meningsforhandling opp mot det at den enkelte lærling i løpet av læretiden begynner å lure på om dette faget var det riktige faget for han, er at vi må være klar over at slike forhandlinger gjør vi hele tiden. Vi kan ikke da møte lærlingene med holdninger om at dette har de valgt selv. Vi må være villige til lytte til denne forhandlingen og gjøre de tiltakene som må til for at den enkelte ungdom skal kunne gjøre sine videre valg utifra sin egen forhandling. Jack Mezirow formulerer det på en annen måte. Han kaller denne forhandlingen vi har som en fortolkning utifra forventninger fra tidligere erfaringer. Begrepene han bruker er meningskjemaer og meningsperspektiver (Mezirow, 1990, s. 157). Meningsperspektivene innebærer slik jeg kobler Wenger til funnene at lærlingene gjør sine refleksjoner utifra sine forventninger. Og hvis ikke erfaringen er som forventningene foretar de en fortolkningsprosess og refleksjon utifra sine nye opplevelser.

Når det gjelder relasjonskompetanse og pedagogisk kompetanse i bedrift, så er det flere funn som viser at lærlinger mistrives, og at det kommuniseres dårlig mellom lærling og den eller de i bedriften som følger opp lærlingene. Slike relasjonsutfordringer har også ifølge avviksmeldingene resultert i sykemeldinger – både korte og langtidssykemeldinger. Frafallsrapporten er tydelig på at tiltak som har effekt for å forebygge frafall er god, tydelig og strukturell relasjonsbygging (Manger et al., 2015, s. 52) I intervju med en av lærlingene pekte han på hvor viktig det er å bygge tillitt mellom lærling og instruktør. Han trakk frem et eksempel hvor han fikk en god kjemi og relasjon med en instruktør og tillitt og tryggheten var tilstede, men at det

ble omorganiseringer og nye relasjoner ble hverdagen. Dette var nye relasjoner som ikke fungerte. I disse funnene ser vi behovet for økt forståelse for relasjonskompetanse hos de som står en lærling nærmest. Jan Spurkeland ser på relasjons-bygging som faser der vi starter med en etableringsfase, fortsetter med en testfase, for så å gå over i en tillitsfase og avslutte med en vedlikeholdsfase (Spurkeland, 2016, s. 144). I tilfellene med lærlinger i bedrifter der de ofte blir flyttet rundt og få nye instruktører så sier det seg selv at det er vanskelig å bygge gode relasjoner som er bygget på tillitt. Vi vet at det kun er tilfeldig hvis instruktører og faglige ledere i godkjente lærebedrifter har pedagogisk utdanning. I videregående skole er det krav om pedagogisk kompetanse for tilsetting (Forskrift til opplæringslova, 2006 §14-1), mens det ikke er krav om formell pedagogisk utdanning for instruktører og faglige ledere i godkjente lærebedrifter. Funnene knyttet til manglende relasjonskompetanse tyder på at det er et tiltak det burde fokuseres på. Konkrete tiltak som umiddelbart kan gjøres i bedrift er å fokusere på å skape en relasjon mellom lærling og en eller to instruktører. Funnene viser at det er vanskelig for en lærling å kjenne på at en har en tillitsperson i nærheten når det ikke skapes rom eller tid til å etablere denne. Et annet tiltak kan være å sette fokus på relasjonsbygging med eksisterende verktøy. Vi vet at lærlingene dokumenterer arbeidet sitt gjennom detaljerte timelister eller nettbaserte opplæringsbøker. Jevnlig gjennomgang av dette kan være en måte å binde sammen lærling og faglig på en god måte. Dette er i tråd med en artikkel publisert av Per E. Garmandslund og Hilde Witsøe. Der kommer det frem både i kvantitative og kvalitative data at krav til dokumentasjon knyttet til gjennomført arbeid øker kvaliteten i samtaler mellom lærling og faglig leder. I funnene kan vi lese at det ikke bare styrker kommunikasjonen mellom de to nevnte, men det styrker kommunikasjonen mellom alle aktørene fordi denne dokumentasjonen er tema både i det daglige, men også på halvårssamtale der opplæringskontor er tilstede (Garmandslund & Witsøe, 2017, s. 34).

Samspeillet mellom aktørene kom tydelig frem i tiltaksønskene. Der vi fant lærlingenes stemme sterkest igjen, handlet det om å avslutte lærekontrakten og begynne på skole igjen. Og det å begynne på skole igjen, handlet om forskjellige ønsker. Det var påbygg til generell studiekompetanse, men det handlet også om nye valg innenfor andre fagområder. Opplæringskontoret sin stemme var også tydelig her. De ønsket å drøfte situasjonen med fylkeskommunen sin rådgiver og se på alternativer innenfor skole, som også dreier seg om at skolen tar tilbake lærlingen og at han eller hun fortsetter på samme fag i vg3 fagopplæring i skole. I intervju med lærlingene pekte en av lærlingene på samspeillet mellom lærebedrift og opplæringskontor. Han mente at opplæringskontoret ikke var tilstede da det gikk galt. Dette er

et interessant organisatorisk funn, og et funn som ikke bare tar for seg lærling – bedrift eller opplæringskontor / lærebedrift – fylkeskommune. Det er et funn som peker på viktigheten av samspillet opplæringskontor – lærebedrift. Mitt inntrykk er at gjennom mange år er det etablert en forståelse og en rutine på å operere hver for seg. Alle aktørene har imidlertid samme mål, og det er at alle lærlinger flest mulig unge skal gjennomføre videregående opplæring med fullført og bestått. Det er det Senge kaller for felles visjon (Senge, 2006, s. 9). Senge peker likevel på at selv om det er felles mål, så fungerer det ikke hvis ikke det er satt i system. Det vi vet er at det er en tradisjon for å ha gode visjoner som er felles, men at det ikke er tradisjon for å sette seg ned sammen alle aktørene og se på hvordan vi kan nå disse felles målene. I funnene her kom det frem at hvis det skal iverksettes tiltak må den enkelte aktør samarbeide og samhandle på tvers. Senge har også et ord for det som han kaller "Metanoia" (Senge, 2006, s. 13). Det betyr å endre hele tankegangen på å samarbeide, ikke se på læring i organisasjoner som noe tradisjonelt, men åpne opp for å samarbeide på en åpnere måte slik at systemet kan jobbe sammen på en bedre måte. Dette har med holdninger og innstillinger å gjøre. Først da kan vi møte ønskene fra de lærlingene som har behov for å endre eller korrigere kurs på en konstruktiv måte. Da først kan vi legge til rette og forvente en økning av gjennomføringen for de lærlingene og lærekandidatene som har tegnet lære eller opplæringskontrakt.

### **7.3 Organisering av fagopplæring i bedrift**

Vi er i dag mange aktører koblet til en lærekontrakt. Avgiverskolen med kontaktlærer, rådgiver og en formidlingskoordinator, lærlingen selv, lærebedriften med faglig leder og instruktør, opplæringskontor med sine rådgivere og fylkeskommunen med sin rådgiver. I tillegg blir pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) koblet på når det er behov for å skrive sakkyndige vurderinger (SV). I dette prosjektet, der jeg tar for meg de lærlingene og lærekandidatene som ikke følger forventet progresjon, er ofte PPT blitt koblet på. Slik jeg har erfart organiseringen er at aktørene ofte peker på hverandre når det er noe som svikter i en lærekontrakt. Opplæringskontor og lærebedrift mener at SV burde vært skrevet før lærekontrakten ble tegnet i de tilfellene der en ungdom har hatt utfordringer i skolen. PPT på sin side mener at de utfordringene ikke nødvendigvis kommer til syne i bedriftsopplæring og vil vente til det er gått noe tid i lærekontrakten. Skolen ønsker på sin side en forlenget arm inn i læretiden. Det er på de fleste skoler med yrkesfag opprettet en stillingsprosent som heter formidlingskoordinator. Denne stillingen er tenkt i overgangen mellom skole og læretid. I fylkeskommunen i denne oppgaven er det meningen at formidlingskoordinatoren skal følge lærlingen tett det første halve året i overgangen. Rådgiver på fagopplæring har en mer tilbaketrukket rolle. Han eller hun

signerer på kontrakten, men har i de fleste tilfellene ikke kontakt med lærling eller bedrift før noe skjer. Og det er akkurat her jeg kjernen i dette prosjektet ligger. I mange tilfeller er rådgiver i fylkeskommunen inne ved tegning av kontrakt og når det kommer en hevingssøknad. Meningen med å tegne dette bilde / denne førforståelsen er at det er mange aktører som vil lærlingen vel, men at samarbeidet kunne vært bedre og tettere på lærlingen. Det er heller ikke sikkert de rette personene er ansvarlige. Likevel mener jeg det som er mest kritisk slik systemet fungerer er at alle aktører gir et inntrykk at de er motstandere av hverandre og ikke en organisasjon som drar i samme retning.

Utdanningsdirektoratet har, som en forlengelse av stortingsmelding 20, utarbeidet et dokument som skal ta for seg kvalitet i fagopplæringen. Fagopplæringens oppbygging og organisering er et av 13 punkter som dokumentet har satt opp. "Et tett samarbeid mellom de ulike aktørene er en viktig faktor for god kvalitet" finner vi i et av punktene (Utdanningsdirektoratet, 2014). I et annet punkt i samme dokumentet peker Utdanningsdirektoratet på viktigheten av samarbeidet mellom de forskjellige aktørene og oppfordrer til et formalisert nettverk mellom skoleledere, lærere, instruktører, faglig ledere, representanter fra opplæringskontor og fylkesadministrasjonen. En sluttrapport fra et prosjekt knyttet til kvalitet i fagopplæringen ledet av NIFU, peker imidlertid på at dette samarbeidet ikke er tilstede. Tvert imot viser de til at fylkeskommunen forholder seg i begrenset grad til den enkelte lærebedrift. De sier at opplæringskontorene heller ikke aksepterer at fylkeskommunen henvender seg til lærebedriftene (Høst, 2015, s. 64). Vi finner det samme igjen i doktoravhandlingen til Lensjø der hun konkluderer sin avhandlingen med at samspill rommer potensiale for læring og opplæring (Lensjø, 2016 VII).

Funnene i intervju med de ansatte i organisasjonene bærer preg av at de har forskjellig ståsted i fagopplæringssystemet, men samtidig kommer det felles frem at de stiller spørsmål om de er organisert til det beste for lærlingen. Vi kan også se at flere av funnene peker på at aktørene er "naturlig i krig med hverandre", og at dette både bunner i en tradisjon men også kan bære preg av at alle forsvarer sitt ståsted. Klev og Levin kaller dette for maktkamp og det å se makt som et samspill mellom aktører, interessekonflikter, beslutninger og utfall (Klev & Levin, 2002, s. 116). Oskar Negt sier det på en annen måte. Han mener at dette er en forsvarsmekanisme som slår inn når funksjonsbehovet kommer i motsetning til de eksisterende systemer (Negt, 2012, s. 263). Dette kommer klart til syne i aksjon 5 der aktørene fikk spørsmål om å ta stilling til hvordan aktørene i det nåværende systemet kunne vært organisert annerledes. Svarene gikk i

retning av at de som hadde tilknytning til skole, kunne tenkt seg at skolen tok et større ansvar for hele utdanningsløpet. De informantene som hadde sitt ståsted i næringslivet, mente på sin side at det fort kunne bli normen at skolen tok over fagopplæringen fullt og helt. Dette er i tråd med hva Negt sier. Det er i flere av aksjonene i prosjektet kommet frem at det idag er mangel på en tillitsperson som lærlingene kan henvende seg til når noe går galt i læretiden. Dette er et interessant funn på den måte at funnet ikke tar for seg organisering av aktører som et viktig moment for å øke gjennomføringen i læretiden, men at tett på lærlingen med en tillitsperson kan være viktigere enn å fokusere på aktørene. Lærlingene selv peker på mangel av en tillitsperson, og det gjør også aktørene. Det som kommer frem er å se for seg muligheten for en person til å følge ungdommen fra videregående og ut læretiden. Her blir det pekt på kontaktlæreren fra videregående, rådgiveren og formidlingskoordinatoren. Men det blir også trukket frem at om opplæringskontorene var en del av skolesystemet, så kunne det vært en fra OK. Det at en person kan følge lærlingen tett over lengre tid er i tråd med Spurkeland som peker på at tillitt er personlig og trenger tid. Han sier at tillitt må bygges stein for stein og at tillitt er et resultat av erfaringer. Et annet element Spurkeland trekker inn, er at tillitt hele tiden er i bevegelse (Spurkeland, 2016, s. 42). I denne oppgaven er mye av fokuset på å være tett på de avvikene lærlingene har, og på et tidlig tidspunkt. Ifølge Spurkeland vil tilliten i en slik situasjon settes på prøve.

Hvordan kan vi så lære å samarbeide for å øke gjennomføringen i læretiden? De ansatte i organisasjonene sa at det ikke er noen motstand for å samarbeide, men at samarbeid ikke nødvendigvis er et godt samarbeid. Det ble pekt på at mangel på informasjonsflyt kan være et hinder for godt samarbeid, og at mangel på informasjon skaper potensielle motstandere. Et annet element som ble trukket frem er et demokratisk samarbeid ved utvikling av nye rutiner og tiltak. Som nevnt i dokumentet "Kvalitet i fagopplæringen" utarbeidet av utdanningsdirektoratet, er det ønskelig med et formalisert samarbeid mellom aktørene. Det finnes i dag arenaer der aktørene treffes, men informantene blant aktørene etterlyste et formalisert samarbeidsforum i tråd med det utdanningsdirektoratet peker på. For at organisasjonene skal lære i et slikt formalisert samarbeid er det viktig at ikke bare informasjon, men også refleksjon blir et tema. Argyris sier det å reflektere over noe som ikke fungerer ikke er det mest dramatiske for organisasjoner. Det han kaller for single – loop. Single – loop er å korrigere allerede innarbeidede organisatoriske oppgaver. Hvis det ikke oppnås forventet resultat av en slik korrigerende bør det imidlertid ifølge Argyris åpnes opp for å se på om systemet burde organisere seg annerledes. Det kaller han for dobbel – loop, og er avgjørende for systemets endelige

skjebne (Argyris, 1992, s. 439). Vi kan samhandle oss til å oppdage og gjøre tiltak i forbindelse med avvik av forventet progresjon, og samtidig redusere frafall og forbedre gjennomføringen. Men ifølge en nordisk rapport der det er sett på frafall i alle de nordiske landene, konkluderer rapporten med at det også er nødvendig å se på de økonomiske og sosiale ulikhetene i samfunnet (Markussen, 2010, s. 236).

## **8 AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER OG VEIEN VIDERE**

Avviksmeldingene har vært et tiltak som har fungert, og som har kortet ned avstanden fra noe skjer til tiltak iverksettes. Opplæringskontoret og lærebedriftene har vært gode til å ha fokus på avviksmeldingene. I ettertid ser jeg at et slikt system også er personavhengig hvis det ikke settes inn i et internt kvalitetssystem med konkrete ord. Ansvaret må ned til den enkelte bedrift og lærling. Opplæringskontoret har oppstartskurs med faglig ledere og nye lærlinger hver høst. Det bør muligens være et fast tema på slike samlinger der det ikke bare snakkes om rettigheter og plikter for alle aktører, men at det også løftes opp og blir en felles forståelse for hva slags avtaler alle må ha hvis læretiden ikke fungerer som forventet. Det har vist seg at det ikke er nok at styringsdokumentene sier at det skal være tett oppfølging, hvis ikke rutinene er på plass nedover i systemet. I min jobb som rådgiver i fylkeskommunen har jeg en pedagogisk rolle på den måten at jeg blant annet har ansvaret for de nettbaserte kursene som lages for lærebedrifter og lærlinger. I disse kursene når vi veldig mange, og det kan gjennom disse kursene legge et grunnlag for å snakke sammen så fort noe skjer.

Lærlingene gav uttrykk for at det er forbedringspotensiale i rådgivingsleddene, i kunnskap om relasjoner og i samspillet mellom de forskjellige aktørene. Dette kom frem både i avviksmeldingene og i intervjuene med lærlingene. Når det gjelder rådgiving, så gjelder det også i stor grad også grunnskoleleddet. Det kan være en ide å tenke lenger enn videregående om det skulle etableres et formelt samarbeidsforum for kvalitet i fagopplæringen. Det er i dag samarbeid i rådgivingstjenestene på tvers av videregående og grunnskole. Det er i første omgang mulig at fylkeskommunen inviterer seg på de samlingene for å snakke om samhandling på tvers. Relasjonskompetanse og pedagogisk kompetanse er noe av det som kommer tydelig frem i funnene. Vi snakker om å samhandle med rådgivingstjenesten ned til grunnskolenivå, men i ønsket om å heve relasjonskompetanse og pedagogisk kompetanse hos instruktører og faglige ledere ser vi nytten av å samhandle med høgskole og universitet. Utdanningsdirektoratet



og Høgskolen i innlandet (HII) har et pågående nytt samarbeid på å produsere kurs rettet mot denne målgruppen. Dette skal være kurs som ikke skal gi studiepoeng. Samtidig bevilger UDIR fylkeskommunene midler til kompetanseheving av faglige ledere og prøvenemnder. Det er mulig at det her er tenkt et samarbeid. Fylkeskommunene bør i alle fall være bevisst på å bruke disse midlene slikt det er tenkt. I mitt arbeid har jeg blant ansvaret for instruktørkurs for faglige ledere og instruktører i enkeltstående bedrifter. Gjennom disse kursene kan jeg sette relasjonskompetanse på dagsorden i større grad. Opplæringskontorene (OK) har egne kurs med sine instruktører og faglige ledere. Dette er kurs fylkeskommunen har lite kontroll på innholdet i. I en samhandling med OK bør en slik kompetanseheving diskuteres og at aktørene samarbeider om innholdet i større grad enn i dag.

Aktørene blant informantene sier selv at samhandlingen ikke er god nok. Et tiltak i riktig retning er at den enkelte rådgiver i fylkeskommunen bidrar til et tettere samarbeid gjennom å ta tak i rapporteringen når noe går galt, slik avviksmeldingen er et eksempel på. Grunnen til at mye av dette ansvaret ligger på rådgiver på fagopplæringsseksjonen, er at slik aktørene er satt sammen idag har de ikke den direkte koblingen til hverandre. Det forplikter også at ikke et avvik blir liggende i systemet. Det som kommer frem i funnene med aktørene er imidlertid at det bør være en tillitsperson knyttet til lærlingen. En tillitsperson som har opparbeidet seg denne rollen gjennom lengre relasjon. I dag er det slik at formidlingskoordinatoren i noen fylkeskommuner, på det vi kaller avgiverskolen, får en større og større rolle med å følge lærlingen fra skolen og over i bedrift. Det kan også være et tiltak som kan øke gjennomføringen ved å være tettere på lærlingen over lengre tid. På toppen av dette så ser vi tydelig at et formelt samarbeid mellom aktørene må til for at systemet skal formalisere en struktur som tar utgangspunkt i de rutinene som ikke fungerer, reflektere over disse sammen og gjøre små korrigeringer eller strukturelle endringer om det er det som skal til får å forbedre oppfølgingen.

Gjennom nasjonale og lokale samfunnskontrakter og bransjeavtaler er fokuset i dag sterkt flere læreplasser. Politikerne har i flere år vært i mediene og pekt på den store mangelen av læreplasser. Skolene har fått tilført midler for å ansette formidlingskoordinatorstillinger. Fylkeskommunene på sin side har fått treårige prosjektmidler fra Utdanningsdirektoratet øremerket til en egen stilling som skal jobbe med formidling. Det har aldri vært så stort trykk på formidling til læreplass som nå. Det har ifølge statistikken har det heller aldri vært formidlet så mange. Det som imidlertid da skjer, er at det genererer flere lærlinger og lærekandidater med utfordringer i læretiden som kan resultere i heving av lære- og opplæringskontrakter. At det

skjer, bør ikke komme som noen overraskelse. Alt trykk er satt inn på å formidle flere til læreplass, men det er ikke satt samme trykk på å følge opp det økte antallet lærlinger og lære kandidater. Et tiltak burde vært at når det overføres midler til å sette trykk på flere læreplasser, så burde det samtidig vært midler eller ressurser satt av til å følge opp disse flere læreplassene. Dette ansvaret ligger primært hos fylkeskommunene.

Vi har hatt en generell del av læreplanverket frem til i dag, som nå blir erstattet med ny overordnet del i forbindelse med fagfornyelsen. Nye læreplaner for alle nivå, både i skole og bedrift, er under utarbeidelse og overordnet vil gjelde fra 2020. Det vi kan lese av ny overordnet del er at både lærebedriften, instruktøren og lærlingen er brukt i sterkere grad enn den gamle generelle delen. I innledningen til overordnet del kan vi lese: "Skole og bedrift er likeverdige læringsarenaer" (Utdanningsdirektoratet, 2018b) . En slik presisering vil påvirke veien videre, og hvordan fylkeskommunene sammen med sine aktører må se på egne og felles rutiner for å legge til rette for å øke gjennomføringen av de lærlingene og lære kandidatene som tegner lære- eller opplæringskontrakt.

Vi er mange som er til for at lærlingen og lære kandidaten skal gjennomføre sin utdannelse enten det er sin påbegynte læretid, sitt mål mot kompetansebrev eller det er å velge om igjen mot et annet programområde eller ta studiekompetanse. De fortjener å bli sett, hørt og forstått.

## LITTERATURLISTE

- Aagaard Nielsen, K. & Svensson, L. (2006). *Action and interactive research : beyond practice and theory* (Action research and interactive research). Maastricht: Shaker.
- Argyris, C. (1992). On Organizational Learning. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 537-442). Fredriksberg C: Samfundslitteratur.
- Argyris, C. (1999). *On organizational learning* (2. utg.). Oxford: Blackwell Business.
- Aubert, V. (1985). *Det skjulte samfunn*. Oslo: Pax Forlag.
- Aust- og Vest-Agder fylkeskommuner. (2017). *Regional samfunnskontrakt for flere læreplaner* [Brosjyre]. Agder: Fylkeskommunen.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag as.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2. utg.). London: SAGE Publications Inc.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: The free press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education* (The Kappa Delta Pi Lecture Series). New York: Kappa Delta Pi/Touchstone.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1988). *Mind over machine* (First free press paperback edition. utg.). New York: Free Press.
- Eikeland, O. (2013). Bricolage? En kunnskapsteoretisk drøfting av utviklingsarbeidets former og egenart. I G. Bjørke, H. Jarning & O. Eikeland (Red.), *Ny praksis - ny kunnskap: om utviklingsarbeid som sjanger* (s. 373-397). Oslo: ABM - media as.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. USA: Open University Press.
- Farace, R. V., Monge, P. R. & Russel, A. M. (1977). *Communicating and organizing*. Philippines: Addison-Wesley.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724?q=forskrift til opplæringslova](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724?q=forskrift%20til%20oppl%C3%A6ringslova)
- Freire, P. (1973). De undertryktes pædagogik. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 255-262). Fredriksberg C: Samfundslitteratur.
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fuglesang, L., Olsen, P. B. & Rasborg, K. (2013). Vitenskapsteori i samfundsvidenskapene *Introduktion* (3. utg., s. 11-52). Fredriksberg C: Samfundslitteratur.

- Fylkesmannen i Vest-Agder. (2016). Tilsyn med heving av lærekontrakter/opplæringskontrakter i Vest-Agder fylkeskommune. Hentet fra <https://www.fylkesmannen.no/agder/Arkiv---Tilsynskalender/Tilsyn-med-heving-av-larekontrakteropplaringskontrakter-Vest-Agder-fylkeskommune/>
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode* (6. utg.). Oslo: Px forlag.
- Gadamer, H. G. (1967). *Kleine Schriften I*. Tübingen: Mohr.
- Garmannslund, P. & Witsø, H. (2017). Lærings- og arbeidsvaner hos lærlinger. 6, 23-41. doi: 10.3384/njvet.2242-458X.177123
- Grendstad, N. M. (1986). *Å lære er å oppdage*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haldorsen, E. (2017). *Kvalitet i fagopplæringen*. Høgskolen i Oslo og Akershus,
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein* (2010:03): FAFO.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag as.
- Hiim, H. & Hippe, E. (1989). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Holzcamp-Osterkamp, U. (1978). Erkenntnis, Emotionalitet, Handlungsfahigkeit. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 110-114). Fredriksberg C: Samfundslitteratur.
- Høst, H. (2008). *Fag- og yrkesopplæringen i Norge - noen sentrale utviklingstrekk* (20/2008). Oslo.
- Høst, H. (2015). *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen* (14/2015). Oslo.
- Illeris, K. (2012). Læringsteoriens elementer. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 17-38). Fredriksberg C: Samfundslitteratur.
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner* (Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke as.
- Jarvis, P. (2006). At blive en person i samfunnet. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring*. Fredriksberg C: Samfundslitteratur.
- Jungk, R. & Mullert, N. R. (1989). *Håndbog i fremtidsværksteder* (2. utg.). Århus: Politisk Revy.
- Klev, R. & Levin, M. (2002). *Forandring som praksis* (Endringsledelse gjennom læring og utvikling). Bergen: Fagbokforlaget.

- Kolb, D. A. (1984). Experiential learning - experience as the source of learning and development. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 283-298). Fredriksberg C: Samfundslitteratur.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). Økning i antall lærekontrakter for tredje år på rad. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/okning-i-antall-larekontrakter-for-tredje-ar-pa-rad/id2611238/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det Kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 127-136). Fredriksberg C: Samfundslitteratur.
- Lensjø, M. (2016). *Læring og opplæring i rørleggerfaget - en etnografisk studie av fag- og yrkesopplæring i opplæringskontor og på byggeplass* (Doktoravhandling). Roskilde Universitet, Danmark
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2(4), 34-46. doi: 10.1111/j.15404560.1946.tb02295.x
- MacLure, M. (2013). Classification or wonder? Coding as an analytic practice in qualitative research. I R. Coleman & J. Ringrose (Red.), *Deleuze and research methodologies*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Manger, T., Hauge, T. E., Homme, A. D., Johannessen, L., Eikeland, O. J. & Sandsør, A. M. (2015). *Frafall i videregående opplæring* (KSU 1/2015). Oslo.
- Markussen, E. (2010). *Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden* (2010:517). København.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2011). *All you need to know about Action Research* (2. utg.). London: SAGE Publications Ltd.
- Meld. St. 20 (2012-2013). (2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i felleskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 44 (2008-2009). (2009). *Utdanningslinja*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-44-2008-2009-/id565231/>
- Mezirow, J. (1990). Fostering critical reflection - a guide to transformative and emancipatory learning. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 156-172). Fredriksberg C: Samfundslitteratur.
- Michael, M. (2004). On making data social: Heterogeneity in sociological practice. *Sage Journals*, 4(1), 5-23.
- Moxnes, P. (1981). *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet*. Oslo: Institutt for sosialvitenskap.
- Negt, O. (2012). Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 263-273). Fredriksberg C.

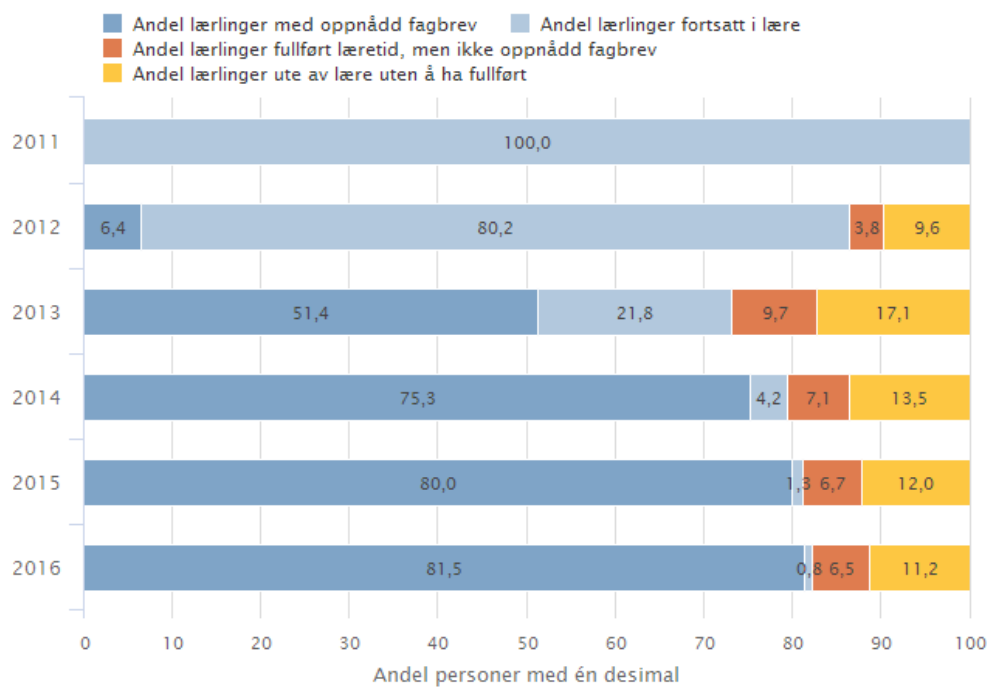
- NOU 2008: 18. (2008). *Fagopplæring for framtida*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2008-18/id531933/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringslova>
- Postholm, M. B. (2007). Lærere og forskere som forsker. I M. B. Postholm (Red.), *Forsk med! Lærere og forskere i læringsarbeid* (s. 12-33). Oslo: Damm.
- Schøn, D. (1987). Educating the reflektive practitioner. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 345-358). Fredriksberg C: Samfundslitteratur.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline*. London: Random House.
- Skoleporten. (2017). Gjennomføring av læretiden. Hentet 4. mars 2017 fra <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/fag-og-yrkesopplaering/gjennomfoering/gjennomfoering-av-laeretiden/nasjonalt?utdanningsstype=--&program=--&kohort=2013&sammenstilling=1&fordeling=2>
- Spurkeland, J. (2016). *Relasjonskompetanse* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2018). Gjennomføring i videregående opplæring. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen>
- Stephen, J. (1992). Was There a Hawthorne Effect? *American Journal of Sociology*, 98(3), 451-468.
- Tranøy, K. E. (2018). Konnotasjon. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/konnotasjon>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Kvalitet i fagopplæringen*. Oslo: Direktoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). Opplæringskontor i fag- og yrkesopplæringen. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Fag--og-yrkesopplaring/opplaringskontor-i-fag--og-yrkesopplaringa>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Samfunnskontrakt for flere læreplasser* [Brosjyre]. Oslo: Direktoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). Hospitering for yrkesfaglærere, instruktører og faglige ledere. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/hospitering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). Overordnet del av læreplanverket. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/om/>
- Vest-Agder, F. (2017). Kvalitetssystem i fagopplæringen. Hentet 31. mars 2017 fra <http://www.vaf.no/media/6546819/Kvalitetsdokumenter-E-2017.pdf>
- Vest-Agder fylkeskommune. (2014). Lokal forskrift om inntak til videregående opplæring og formidling til læreplass i Vest-Agder fylkeskommune. Hentet fra [https://www.vaf.no/media/5223773/Lokal-inntaksforskrift\\_Vest-Agder-FKpdf.pdf](https://www.vaf.no/media/5223773/Lokal-inntaksforskrift_Vest-Agder-FKpdf.pdf)

Wenger, E. (1998). *Communities of practice* (Learning, meaning, and identity). Cambridge: Cambridge university press.

#### **VEDLEGGSLISTE**

- Vedlegg 1: Gjennomføring I læretiden, Skoleporten.no
- Vedlegg 2: Oppfølging av enkeltstående lærebedrifter på Agder
- Vedlegg 3: Halvårige vurderingssamtaler med lærlinger I enkeltstående lærebedrifter
- Vedlegg 4: Årlig rapportering opplæringskontor
- Vedlegg 5: Kvittering fra NSD Personvernombudet
- Vedlegg 6: Avviksmeldingskjema
- Vedlegg 7: Intervjuguide lærlinger

## VEDLEGG 1



Nasjonalt, Fag- og yrkesopplæring, Gjennomføring av læretiden, Årskull: 2011, Alle eierformer, Alle trinn, Begge kjønn, Alle utdanningsprogram



## VEDLEGG 2



**Agder fylkeskommune**  
– kommer i 2020

### OPPFØLGING/VEILEDNING AV LÆREBEDRIFTER I AGDER – 2018

Lærebedrift: \_\_\_\_\_ Organisasjonsnummer: \_\_\_\_\_

Lærefag: \_\_\_\_\_

Faglig leder/instruktør: \_\_\_\_\_

Lærling/lærekandidat: \_\_\_\_\_

Dato/rådgiver: \_\_\_\_\_

TEMA	OPPFØLGINGSANSVAR
Gjennomgang av oppsummering fra forrige bedriftsbesøk  Kommentarer	
Ønsker bedriften å bli medlem av et opplæringskontor?  Kommentarer	
Iflg. Opplæringslova § 4-4 skal lærebedriften utvikle en intern plan for opplæring for å sikre at lærlingen eller lærekandidaten får en opplæring som tilfredsstillende kravene i læreplanen for det aktuelle faget. <i>Har lærebedriftene utarbeidet en skriftlig intern plan for opplæring basert på læreplanen for faget?</i>  Kommentarer	
I forskrift til Opplæringslova § 3-11, Undervegs vurdering står det: Undervegs vurdering skal inneholde grunnleggende informasjon om kompetansen til	

<p>eleven, lærlingen og lærekandidaten og skal givast som meldingar med sikte på fagleg utvikling. Eleven, lærlingen og lærekandidaten har minst ein gong kvart halvår rett til ein samtale med kontaktlæraren eller instruktøren om sin utvikling iforhold til kompetansemåla i faga”.</p> <p><i>Gjennomfører bedriften dokumenterte halvårssamtaler og gir melding til lærling/lærekandidat, jf. forskriftens § 3-14?</i></p> <p>Kommentarer</p>	
<p><i>Lærebedriften forplikter seg til å gi lærling opplæring i henhold til læreplanen for valgt lærefag. Lærlingen skal fortløpende dokumentere opplæringen. Dokumenterer lærlingen/lærekandidaten sin opplæring systematisk, og bekrefter instruktør/faglig leder skriftlig at det som lærlingen/lærekandidaten beskriver er i overensstemmelse med gjennomført opplæring?</i></p> <p>Kommentarer</p>	
<p>Opplæringslova § 4-7 som denne rapporten er hjemlet i, viser til at lærebedriften skal ha intern kvalitetssikring for å sikre at opplæring gis ifølge lov og forskrift. Videre skal en eller flere representanter for arbeidstakerne, sammen med den/de faglige lederne jevnlig se til at lærebedriften følger pliktene etter Opplæringslova med forskrift.</p> <p><i>Har lærebedriften utarbeidet intern kvalitetssikring?</i></p> <p>Kommentarer</p>	
<p><i>Har bedriften minst en representant for arbeidstakerne, som jevnlig ser til at lærebedriften følger pliktene etter Opplæringslova med forskrift?</i></p> <p>Kommentarer</p>	
<p>Det arrangeres jevnlig kurs i regi av fylkeskommunen for faglige ledere og instruktører/veiledere med temaer som:</p> <p>Rettigheter og plikter, læreplaner i Kunnskapsløftet, introduksjon og veiledning, dokumentasjon og vurdering.</p> <p><i>I hvor stor grad har faglige ledere, instruktører og/eller andre i lærebedriften deltatt på kurs i regi av fylkeskommunen?</i></p>	

Kommentarer	
<p>I Opplæringslova § 3-4 framkommer at elevene, lærlingene og lærekandidatene skal være aktivt med i opplæringen. Undervisningspersonalet, faglig leder/instruktør, skal tilrettelegge og gjennomføre opplæringen i samsvar med læreplanene gitt etter loven her.</p> <p><i>I hvor stor grad er lærling, lærekandidat aktivt med i opplæringen, herunder planlegging av opplæringen?</i></p> <p>Kommentarer</p>	
<p><i>Har lærebedriften behov for veiledning i forhold til de krav som stilles i Opplæringslova med forskrifter?</i></p> <p>Kommentarer</p>	
<p>Mangler i fag eller eksamener.</p> <p>Viser lærekontrakten til mangler i fag eller eksamener som må avlegges?</p> <p>Er manglene lukket eller når er det planlagt. <a href="http://www.privatistweb.no">www.privatistweb.no</a></p> <p><i>Gjennomgang av hver enkelt lærekontrakt</i></p> <p>Kommentar</p>	
<p><i>Andre tema som ble tatt opp</i></p>	
<p><i>Oppsummering av punkt(er) som må følges opp</i></p> <p>Konklusjon</p>	

### VEDLEGG 3



**Agder fylkeskommune**  
– kommer i 2020

## HALVÅRLIGE VURDERINGSSAMTALER

Ansvar: Lærebedrift

(Malen gjøres kjent for lærling/lærekandidat før gjennomføring av samtalen)

Bedriftens navn:	
Lærling/lærekandidatens navn:	
Sted:	Dato:

<b>Sjekkliste for gjennomføring av halvårslige vurderingssamtaler</b>	<b>Kommentarer</b>
Gjennomgang av referat fra eventuelt tidligere gjennomført vurderingssamtale med oppfølging av tiltak	
Gjennomgang av gjennomført opplæring i henhold til opplæringsboka	
Faglig utvikling i forhold til læreplanen <ul style="list-style-type: none"><li>• Praktiske ferdigheter</li><li>•</li></ul>	
Faglig utvikling i forhold til læreplanen <ul style="list-style-type: none"><li>• Forståelse av teori</li><li>•</li></ul>	
Ansvarsbevissthet	
Punktlighet, orden og personlig framferd	

Selvstendighet i arbeidet	
Initiativ og engasjement	
Samarbeid med andre (kolleger og kunder)	
Helse, miljø og sikkerhet	
Planlegge, gjennomføre, dokumentere og vurdere eget arbeid	
Trivsel	
Planlegging av opplæring for neste periode (se intern plan)	
Oppsummering tiltak: Hva kan bedriften bli bedre til:	
Hva bør lærlingen/lærekandidaten bli bedre til:	



**ÅRLIG RAPPORTERING – FAGOPPLÆRING 2018**

**OPPLÆRINGSKONTOR:** \_\_\_\_\_

**DATO:**

Spørsmålene 1 til og med 10 bes besvart og sendes fagopplæringsadministrasjonen innen 15.01.2018. Spørsmål 11 drøftes i samtalen.

**Formidling av lærlinger og lærekandidater**

Hvordan gjennomfører opplæringskontoret formidlingsprosessen til medlemsbedriftene?

Beskriv opplæringskontorets rutiner for dette arbeidet:

**Godkjenning av nye medlemsbedrifter/søknad om godkjenning i fylkeskommunen**

Hvilke rutiner har opplæringskontoret for godkjenning av nye medlemsbedrifter/søknad om godkjenning til fylkeskommunen?

Hvordan håndteres medlemsbedrifter som ikke alene kan godkjennes som selvstendig lærebedrift?

Beskriv opplæringskontorets rutiner for dette arbeidet:

**Internplan for opplæring**

I følge Opplæringslovens §4-4 skal lærebedriften utvikle en intern plan for opplæringen for å sikre at lærlingen og lærekandidaten får ei opplæring som tilfredsstillende krava i læreplanen til den enkelte.

Har alle lærlingene som er tilsluttet opplæringskontoret en intern plan for opplæringen?  
Hvilke rutiner følger opplæringskontoret for å få på plass intern plan i alle medlemsbedriftene og til alle lærlinger?

Beskriv opplæringskontorets rutiner for dette arbeidet:

### **Vurdering av lærlinger og lære kandidater**

I følge forskrift til Opplæringsloven § 3-14 skal lærebedriften gi lærlinger og lære kandidater en halvårsvurdering uten karakter. Halvårsvurderingen skal beskrive kompetansen i forhold til kompetansemålene i læreplanverket, og i tillegg beskrive hva som må til for å øke kompetansen. Det er instruktøren som gjennomfører halvårsvurderingen.

Hvordan sikrer opplæringskontoret at instruktørene gjennomfører halvårsvurderingen?  
Får alle lærlingene tilsluttet opplæringskontoret halvårsvurdering?

Beskriv opplæringskontorets rutiner for dette arbeidet:

### **Dokumentasjon av opplæringen**

Lærlingene og lære kandidatene skal dokumentere sin opplæring.

Beskriv opplæringskontorets rutiner for oppfølging av dette arbeidet:

### **Internt kvalitetssikringssystem**

Opplæringsloven §4-7, som denne rapporten er hjemlet i, viser til at lærebedriften skal ha intern kvalitetssikring for å sikre at opplæring gis i tråd med lov og forskrift.

Beskriv opplæringskontorets og medlemsbedriftenes interne kvalitetssystem:

## **UTVIKLINGSARBEID**

### **Formidling til læreplass, dimensjonering og bruk av intensjonsavtaler**

Beskriv kort 1- 3 forhold som er sentralt for opplæringskontoret å få på plass for at vi skal lykkes med at alle kvalifiserte søkere skal bli formidlet til læreplass (innfri samfunnskontakten).

Hva kan fylkeskommunen bidra med i det arbeidet?

Har opplæringskontoret inngått noen avtaler med videregående skoler relatert til formidling til læreplass?

Hva anses å være hovedutfordringene i dette arbeidet?

### **Fylkessammenslåing**

Fra 1. januar 2020 blir Agder fylkeskommune etablert.

Hvilke konsekvenser vil det få for ditt opplæringskontor?

### **Ulik praksis mellom fylkeskommunene**

(besvares av opplæringskontor som er godkjent i begge Agderfylkene)

Beskriv kort ulikheter i rutiner/praksis mellom fylkeskommunene som dere mener bør samordnes.

### **Tema som ønskes drøftet i samarbeidssamtalen**

Nevn her minst et tema som dere ønsker å drøfte med fylkeskommunene i samarbeidssamtalen.

### **Årets lærlingeundersøkelse**

Forberedes og drøftes i samarbeidssamtalen.

Beskriv kort årets resultater, svarprosent og utviklingen som har vært siden i fjor.

Er representantene fra opplæringskontoret tilfreds med utvikling i resultatene?

Når skal resultatene legges fram for opplæringskontorets styre?

Hva er hovedutfordringen på dette området?

Hvilke forbedringsområder skal det skal jobbes med framover?





Jan Stålhane  
Postboks 4 St. Olavs plass  
0130 OSLO

Vår dato: 23.11.2017

Vår ref: 56205 / 3 / HJT

Deres dato:

Deres ref:

### Tilråkning fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 26.09.2017 for prosjektet:

56205	<i>Gjennomføring i læretiden. Prosjektet retter seg mot de som har tegnet lærekontrakt og ut læretiden</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Jan Stålhane</i>
Student	<i>Even Haldorsen</i>

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

### Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 30.06.2019 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hårfagres gate 29 Tel: +47-55 58 21 17 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884  
NSD – Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Håkon Jørgen Tranvåg

Kontaktperson: Håkon Jørgen Tranvåg tlf: 55 58 20 43 / [Hakon.Tranvag@nsd.no](mailto:Hakon.Tranvag@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Even Haldorsen, [evenhaldorsen@gmail.com](mailto:evenhaldorsen@gmail.com)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 56205

#### FORMÅL

Formålet er, ved hjelp av aksjonsforskning, å se nærmere på om endring av rutinene hos utdanningsavdelingen i Vest-Agder fylkeskommune kan gjøre utslag på gjennomføring av videregående opplæring. Problemstilling: "Hvordan kan rådgiver i fylkeskommunen veilede og følge opp den enkelte lærebedrift i samarbeid med faglig leder i bedrift og opplæringskontor.

#### INFORMASJON OG SAMTYKKE

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

#### UTVALG

Utvalget består av lærlinger i Vest-Agder Fylkeskommune. Bedrifter og opplæringskontor melder i fra til fylkeskommune om avvik fra ordinær progresjon, og disse lærlingene blir potensielle informanter. Det er studenten selv som tar kontakt med utvalget, gjennom sin rolle som ansatt med ansvar for lærekontrakter i fylkeskommunen.

#### DOBBELTROLLE

Studenten i prosjektet er også den som har ansvar for oppfølging av lærlingene i fylkeskommunen. Det er meget viktig at studenten skiller mellom rollene som forsker og ansatt i dette prosjektet, og at det er klart for lærlingene at det er frivillig å delta i forskningen og at det ikke får konsekvenser dersom de ikke ønsker å delta. Dette må understrekes både i møter med informantene og i informasjonsskrivet. Det kan også være greit å forklare informantene litt om metodikken i aksjonsforskning, som skal benyttes i prosjektet.

Saksbehandler og student har drøftet dette i epostkorrespondanse for å klargjøre forholdet.

#### SENSITIVE PERSONOPPLYSNINGER

Et av spørsmålene i intervjuguiden er et åpent spørsmål om hvorfor lærlingene har avvik fra ordinær progresjon som lærling. Saksbehandler tar høyde for at det kan fremkomme sensitive personopplysninger her, og endrer derfor meldeskjema til å inkludere sensitive personopplysninger.

#### INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Oslo og Akershus sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

#### PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 30.06.2019. 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 digitale lydopptak

#### ANNET

Student har gjort det klart at forskningsprosjektet er avklart med avdelingsleder i Vest-Agder Fylkeskommune.

## VEDLEGG 6



VEST-AGDER FYLKESKOMMUNE  
*-en drivkraft for utvikling*

### Avviksmelding

For å tidlig fange opp hvorfor opplæringen ikke følger planlagt progresjon og for tidlig å kunne sette inn tiltak ønsker jeg å få rask henvendelse om hendelser som gjør at opplæringen ikke har forventet fremdrift (For eks., ikke avlagt eksamenskrav, stryk på avlagt eksamen, lengre sykdomsfravær, høyt fravær, permittering, oppsigelse, ikke møtt til fagprøve o.l)

Avviksmeldingen følges opp med møte lærling / lærekandidat og rådgiver fagopplæring.

<b>Lærefag:</b>	
Lærekontrakt fra:	Lærekontrakt til:
Ungdomsrett (sett kryss)	Ikke ungdomsrett (sett kryss)

<b>Gjelder lærling / lærekandidat</b>	
Kun initialer	Fødselsdato

Opplæringskontor:		
Lærebedrift:		
Navn faglig leder:		
Adresse	Postnummer:	Poststed:
Tlf privat	Mobiltlf	Mailadresse

### Beskriv utfordringsbilde / hva det gjelder

--

### Ønsket tiltak

--

**Sendes epost:**

[eha@vaf.no](mailto:eha@vaf.no)

**Dato:**

Navn (På vegne av bedrift eller opplæringskontor)

**Eller post:**

Vest Agder Fylkeskommune

Utdanningsavdelingen

Rådgiver Even Haldorsen

Boks 517 Lund

4605 Kristiansand

Signatur

---

## VEDLEGG 7

 EVEN HALDORSEN	<b>Forskningsprosjekt</b> <b>"Gjennomføring i læretiden"</b>
---	---

### Intervjuguide møte

<b>Initialer lærling / lærekandidat:</b>
--

<b>Lærefag:</b>	
Lærekontrakt fra:	Lærekontrakt til:

<b>Veivalg før valg til videregående</b>	
<i>Fortell din historie om hva som har skjedd fra ungdomsskole og frem til videregående</i>	
<i>Hvordan har du fått råd og veiledning underveis og av hvem?</i>	
<i>Kunne noe vært gjort annerledes i forhold til dine valg?</i>	

<b>Veivalg før lærekontrakt</b>	
<i>Fortell din historie om hva som har skjedd fra Vg1 og frem til lærekontrakt?</i>	
<i>Hvordan har du fått råd og veiledning underveis og av hvem?</i>	

<i>Kunne noe vært gjort annerledes i forhold til dine valg?</i>	
---	--

<b>I læretiden</b>	
<i>Hvordan ble du inkludert på arbeidsplassen?</i>	
<i>Kjente du deg hjemme i lærefaget?</i>	
<i>Fortell om arbeidsoppgavene du fikk?</i>	
<i>Hvordan vil du beskrive arbeidsoppgavene opp mot det vi kaller meningsfulle?</i>	
<i>Hva legger du i et godt arbeidsmiljø og læremiljø?</i>	
<i>Kunne noe vært gjort annerledes fra bedriften sin side?</i>	

<b>Tiltak som ble iverksatt:</b>	
<i>Fortell om overgangsfasen</i>	
<i>Hvordan fungerer det nå?</i>	
<i>Hva gjør du om fem år?</i>	

<b>Annet</b>