

**MASTEROPPGAVE
YRKESPEDAGOGIKK
MAI 2015**

VEKSLINGSMODELLEN

LANGE TRADISJONER, NYE MULIGHETER

*Men er ikke Norges ungdom for dyrebar til å være prøveklut for forsøk?
Fridtjof Nansen, 1910*

Leif Katle & Tom Klemetzen

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for yrkesfaglærerutdanning



Førord

Læring er en prosess som varer hele livet. Dette har vi erfart i arbeidet med masterstudiet, som vi gikk løs på under mottoet «alder ingen hindring!» Etter den aller første samlingen i 2011, fikk vi en oppfordring fra vår kull-leder Kjartan Skogly Kversøy: «Kos dokker, og ha det gøy underveis!»; det beste rådet vi har fått gjennom alle de fire årene, og som vi har fulgt hele veien.

At en av oss underviser i programfag og den andre i fellesfag har vært svært nyttig for arbeidet. Vi har underveis utviklet, eller snarere *utvidet* vårt perspektiv på yrkesutdanning i videregående skole som en utdanning av *hele* mennesket. Nettopp et slikt perspektiv er essensielt i forsøket med vekslingsmodellen, som er tema for denne masteroppgaven.

Vi la ned mye tid i arbeidet med de tre «innledende» prosjektoppgavene (MAYP 4100, 4200 og 4300), men ante enda ikke hvor mye tid som ville kreves i arbeidet med selve masteroppgaven.

Underveis i denne har vi hatt god hjelp av veileder, førstelektor ved Høgskolen i Oslo og Akershus Anne Karin Larsen, og referansegruppen vår; Ingeborg Lundsvoll, som er ansvarlig for vekslingsmodellen i Akershus fylke og Lars Jacob Berg, avdelingsleder ved Strømmen videregående skole. Utdanningsdirektoratet har også vært svært imøtekommende, likeledes de fleste fylker, skoler og virksomheter vi har henvendt oss til. Vi har også to svært tålmodige ektefeller, Britt og Berit.

En stor takk til alle.

Lillestrøm, mai 2015
Leif Katle og Tom Klemetzen

SAMMENDRAG

Denne rapporten dokumenterer en studie av vekslingsmodellen, særlig slik den utprøves i et forsøk igangsatt av utdanningsdirektoratet. Rapporten tar særlig for seg organisering og kvalitetssikring av forsøket på nivåene fylke, skole og virksomhet. I tillegg utdyper og belyser rapporten hvordan modellen kan bidra til rekruttering innenfor helse- og sosialfaglige yrker.

BAKGRUNN

Frafallet i videregående skole har vært en gjenganger i norsk skoledebatt gjennom flere år. Kunnskapsdepartementet og partene i arbeidslivet undertegnet «Samfunnskontrakten» våren 2012. Målsettingen var en betydelig øking av antallet læreplasser i perioden 2011-2015. Samtidig forberedte utdanningsdirektoratet en utprøving av modellen for helse- og sosialsektoren. Viktige føringer for utprøvingen inngikk i en rapport som ble utformet av en arbeidsgruppe nedsatt av kunnskapsdepartementet. Totalt seks fylker, med stor geografisk spredning, ble tatt med i forsøket, som strekker seg over perioden 2013-2017, og omfatter elever fra foreløpig en skole i hvert fylke. Elevene tegner lærlingkontrakt tidlig i utdanningsløpet som er fire år. Gjennom denne tiden veksler de mellom opplæring i skole og bedrift, med stadig økende andel i bedrift. Samtidig er de elever i skolen, slik at enkelte fag og eksamener tas de to siste årene.

FORMÅL

Denne rapporten har som hensikt å beskrive og analysere ulike momenter fra vekslingsmodellens organisering og kvalitetssikring ved oppstart og tidlig praktisering i de enkelte fylkene. Er vekslingsmodellen et effektivt tiltak mot frafall, og kan den bidra til en nødvendig rekruttering til yrkene innen helse- og sosialfagene?

TEORETISKE REFERANSERAMMER

Rapporten tar for seg yrkesfagopplæringens historie, basert på litteratur om dette. Som bakgrunn for spørsmålene i rapportens undersøkelse er lagt til grunn offentlige

styringsdokumenter og forskningsrapporter. Den støtter seg også på læringsteoretikere innenfor en sosiokulturell tradisjon.

METODE

Rapporten har en undersøkelse basert på en syntese av kvalitativ og kvantitativ metode. Her legges til grunn litteratur fra metodeteoretikere. I tillegg brukes dokumentanalyse i behandlingen av annen innhentet informasjon. Egen førforståelse av problemfeltet er også lagt inn i metoden.

FUNN

Vekslingsmodellen utprøves med til dels store variasjoner fra fylke til fylke. Lokal råderett er positiv, men byr på mange utfordringer. Noen av disse bør kanskje løses sentralt.

Virksomhetene der elevene skriver lærekontrakt må i større omfang komme med allerede i planleggingsfasen. Det er spesielt viktig at de personene som skal ha ansvar for den daglige oppfølging av vekslingselevne blir tatt mer med i planleggingen.

Det virker som om det gjennomgående er satt av for lite tid til samarbeid mellom skole og virksomhet. Dette vil ha betydning for kvaliteten av gjennomgående dokumentasjon og vurdering.

Vekslingsmodellen kan virke lite forberedt på at elever som starter utdanningsløpet innenfor modellen kan tenkes å ville avbryte løpet og gå tilbake til ordinær 2+2-modell, for eksempel for å ta VG3 Påbygg. I denne sammenheng kan utvidelse av omvalgsretten vurderes.

Vekslingsmodellen er ikke, slik den fremstår i dag, mer egnet til å styrke rekruttering til helse- og – sosialyrkene enn den ordinære modellen. Det er vanskelig å se at modellen alene kan bidra til dette. En øket utsikt til fast ansettelse og full stilling er nøkkelord her.

OPPSUMMERING

Empirien i denne rapporten er basert på en undersøkelse av et begrenset antall deltakere. Vekslingsmodellen kan utvikles til et effektivt tiltak mot frafall, men trenger justeringer og for enkelte områder en sterkere, sentral føring. En styrking av rekruttering til yrkene innenfor helse- og -sosialfagene kan ikke gjøres gjennom en utdanningsmodell alene, men krever politisk vilje til å investere tilstrekkelig økonomi i dette.

ABSTRACT

This report documents a study of a flexible dual model in vocational training, in particular as it is tested in an experiment initiated by the Norwegian Directorate for Education and Training. The report is specifically addressing the organization and quality assurance of the experiment as regards the county municipality level, as well as school and workplace level. In addition the report expands and highlights the possible contribution of the model to the recruitment in the health and social care professions.

BACKGROUND

Dropping out of upper secondary school has been a common reoccurring theme in Norwegian school debate. The ministry of Education and the social partners signed a "Social Contract" in spring 2012. The objective was a significant increase of the number of apprenticeships in the period 2011-2015. In 2013 the Norwegian Directorate for Education and Training prepared a trial of a flexible dual model in the Programme for Health and Social Care. Important guidelines for the experiment were included in a report from a working group appointed by the Ministry of Education. For the period 2013-2017 a total of six county municipalities, with a wide geographical distribution, was included in the experiment, and currently comprises students from one school in each county municipality. The main model for initial vocational training in Norway comprises a 2-year education at upper secondary school and a 2-year apprenticeship programme at a workplace. In the flexible dual model the pupils sign a contract earlier in the course of training. The purpose is to alternate between training in schools and training at a workplace during the remaining course. They are students whilst at school and apprentices when at the workplace. Some school subjects and exams are postponed until the two latter years of the course of training

OBJECTIVE

This report is intended to describe and analyse various aspects of the organization and quality assurance of the flexible dual model at the initial stages of the experiment in the county municipalities taking part in the experiment. Is the flexible

dual model an effective action to prevent drop outs, and can the model contribute to a necessary recruitment of students to the Programme for Health and Social Care?

FRAMEWORK FOR THEORETICAL REFERENCE

Based on relevant literature, the report examines the history of vocational training. The research questions in the report's survey are based on public policy papers and research reports, as well as educational theorists within a socio-cultural tradition.

METHOD

The report has a survey based on a synthesis of qualitative and quantitative methods; literature by methodology theorists has been presupposed. In addition, a method of document analysis is used to extract relevant findings from other chosen information. Our own pre-understanding of the problem area is also added to the method.

FINDINGS

The experiment with flexible dual models has some major variations from one county municipality to another. Local sovereignty is an asset, but offers many challenges. Some of which should possibly be solved centrally.

The workplaces where the students are apprentices must to a greater extent be included in the initial planning. It is particularly important that the persons who will be responsible for the daily monitoring of the students in the experiment are involved in the planning.

It seems as though there are generally allocated too little time for cooperation between schools and the workplace. This will affect the quality of the documentation and assessment scheme used in vocational training.

The flexible dual model may seem unprepared for the fact that students in the experiment might choose to transfer to the regular 2 + 2 model, for example, to join a supplementary programme for general university and college admissions certification. In this context, an expansion of the entitlement to make a different choice of study programme, could be considered.

The flexible dual model as it stands today is no more suited to strengthen the recruitment of students to the Programme for Health and Social Care than the regular model. It is difficult to see that the model alone can contribute to this. An increased possibility to obtain permanent employment and a full post is the key here.

SUMMARY

The empirical data in this report are based on a survey of a limited number of participants. The flexible dual model can be developed into an effective action to prevent drop outs, but needs adjustments, and in some areas stronger, central guidelines. An increased recruitment of students to the Programme for Health and Social Care can not be done through an educational model alone, but requires political will to invest in sufficient economical funding.

Innhold

1.0 INNLEDNING	4
1.1 Bakgrunn for valg av tema og egen førforståelse	4
1.2 Egen bakgrunn	6
1.3 Avklaring av sentrale begreper.....	7
1.4 Problemfelt og problemstilling.....	7
1.4.1 Begrensning av problemfelt	7
1.4.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	8
1.5 Formålet med rapporten.....	8
1.6 Oppbygging av rapporten.....	9
2.0 Teoretisk grunnlag.....	10
2.1 En kort sammenfatning av historikken for yrkesopplæringen i Norge	10
2.1.1 Lauges tidsalder, fra Middelalder til 1839.....	11
2.1.2 Mot vår tid.....	13
2.1.3 Yrkesskolen.....	18
2.2 Styringsdokumenter og forskningsrapporter	19
2.3 Presentasjon av vekslingsmodellen.....	28
2.4 Læringsteori.....	30
2.4.1 Situert læring og yrkeskompetanse.....	30
2.4.2 Kolbs erfaringslærings sirkel.....	32
2.4.3 Dewey og pragmatismen, «Learning by doing»	33
2.4.4 Wenger og sosial teori om læring	34
2.4.5 Illeris' spenningsfelt.....	36
3.0 METODE.....	38
3.1 Begrunnelse for valg av metode, forskningsdesign.....	38
3.1.1 Kvantitativ/kvalitativ metode.....	39
3.1.2 Post-enquete med kognitive og åpne spørsmål	40
3.1.3 Dokumentanalyse, en kvalitativ metode.....	41
3.1.4 Pragmatisk utvalg av informanter	43
3.2 Valg av informanter.....	43
3.3 Presentasjon av forsknings- og intervju spørsmål	45
3.4 Innhenting av data.....	51
3.4.1 Innhenting av svar på intervju spørsmål.....	51

3.4.2 Dokumenter fra Utdanningsdirektoratet	52
3.5 Verifisering	52
3.5.1 Troverdighet og bekreftbarhet.....	54
3.6 Etske perspektiver	54
4.0 Presentasjon av data	56
4.1 Rapporter fra fylkene til Utdanningsdirektoratet.....	56
4.1.1 Hoved- og delmålsettinger i fylkeskommunene	56
4.1.2 Utfordringer for fylkeskommunene	59
4.2 Forskningsspørsmål, fylkesnivå	62
4.2.1 Fylkets godkjenning av lærebedriftene	62
4.2.2 Fylkets rutiner for kvalitetssikring	63
4.2.3 Rettigheter ved eventuelt avbrutt vekslingsløp	64
4.3 Forskningsspørsmål, skolenivå	66
4.3.1 Om organisering av undervisningen i skolen.....	66
4.3.2 Om dokumentasjon og vurdering.....	68
4.4 Forskningsspørsmål, virksomhetsnivå	69
4.4.1 Avsatt tidsressurs til vekslingselevne.....	70
4.4.2 Har vekslingselevne egen kontaktperson/veileder?	71
4.4.3 Rutiner for møter mellom virksomhet og skole.....	72
5.0 Drøfting av resultater	74
5.1 Rapporter fra fylkene til Utdanningsdirektoratet.....	74
5.1.1 Hoved- og delmålsettinger i fylkeskommunene	74
5.1.2 Utfordringer for fylkeskommunene	78
5.2 Fylkenes svar på postenquete	85
5.2.1 Fylkets godkjenning av lærebedriftene	85
5.2.3 Rettigheter ved eventuelt avbrutt vekslingsløp	87
5.3 Skolenes svar på postenquete	91
5.3.1 Organisering av undervisningen i skolen	91
5.3.2 Dokumentasjon og vurdering	92
5.4 Virksomhetenes svar på postenquete.....	96
5.4.1 Avsatt tid til vekslingselevne	96
5.4.2 Har vekslingselevne egen kontaktperson/veileder?	98
5.4.3 Rutiner for møter mellom virksomhet og skole.....	100
6.0 Konklusjon	103

6.1 Metodekonklusjon	103
6.2 Konklusjon utfra problemstilling	104
6.3 Veien videre.....	106
7.0 Litteraturliste.....	108
7.1 Rapporter fra fylker, invitasjon fra undervisningsdirektoratet m.v.....	110
8.0 Vedlegg.....	112

Figurer

Figur 1: Kolbs erfaringslærings sirkel. Hentet fra Unn Stålsett (2009) *Veiledning i en lærendeorganisasjon*, Bergen, Fagbokforlaget.

Figur 2: Komponenter i sosial teori om læring. Hentet fra Etienne Wenger, (2000), *En social teori om læring*, i Knud Illeris (Red) (2000) *Tekster om læring* Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Figur 3: Illeris' læringsteoretiske spenningsfelt, Hentet fra Knud Illeris (2000a) *Læring*, Oslo: Gyldendal akademisk

Figur 4: Datagrunnlag, informanter og metodevalg. Katle og Klemetzen, 2014.

Figur 5: Sammenheng mellom kvantitative og kvalitative data. Hentet fra Sigmund Grønmo(2007) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Figur 6: Utøvere og premissleverandører. Katle og Klemetzen, 2014.

Tabeller

Der andre kilder ikke er oppgitt er tabellen laget av Katle og Klemetzen (2015)

Tabell 1: Skjema over deltakere i vekslingsmodellutprøvingen.
Utdanningsdirektoratet (2013, oktober) Upublisert.

Tabell 2: Forskningsspørsmål, intervju spørsmål og adressater.

Tabell 3: Mottatte svar av mulige svar.

Tabell 4: Svar fra fylkene, spørsmål 1

Tabell 6: Svar fra fylkene, spørsmål 3

Tabell 7: Svar fra skolene, spørsmål 1

Tabell 8: Svar fra skolene, spørsmål 2

Tabell 9: Svar fra virksomhetene, spørsmål 1

Tabell 10: Svar fra virksomhetene, spørsmål 2

Tabell 11: Svar fra virksomhetene, spørsmål 3

1.0 INNLEDNING

Denne rapporten handler om en ny modell for videregående utdanning. I regi av Utdanningsdirektoratet skulle 6 fylker prøve ut en modell der opplæringen i yrkesrettet videregående skole legges opp med veksling mellom skole og bedrift over 4 år, med stadig økende vekt på opplæring i bedrift. Dette i motsetning til den tradisjonelle 2+2-modellen, der elevene går vg1 og vg2 over 2 år før de skriver lærlingkontrakt for 2 år.

Dette forskningsprosjektet startet samtidig med Utdanningsdirektoratets utprøving, og det finnes derfor ikke tidligere forskning på akkurat dette området.

I dette kapitlet vil vi redegjøre for egen bakgrunn, vise hvordan rapporten er bygget opp, avklare sentrale begreper, og beskrive førforståelse, problemfelt og problemstilling, samt formålet med dette forskningsprosjektet.

1.1 Bakgrunn for valg av tema og egen førforståelse

Frafall i videregående skole har vært på den politiske dagsorden i Norge gjennom flere år. Våren 2012 møttes kunnskapsdepartementet og partene i arbeidslivet og undertegnet den såkalte «Samfunnskontrakten». Et resultat av dette ble Utdanningsdirektoratets forsøk med vekslingsmodellen. Vår nysgjerrighet rundt vekslingsmodellen ble vakt da vi oppfattet at noen faglærere i ulike programfag, samt enkelte ledere ved egen skole var generelt skeptiske til modellen slik den ble presentert i f.eks. meld. St 20 (2012-2013) *På rett vei*. Samtidig ga andre kolleger uttrykk for begeistring for modellen. I utgangspunktet helte vi mot skepsis, ikke minst fordi signaler fra representanter for ellers ulike politiske grupperinger syntes å være samstemte i troen på modellen. Vi tenkte at dette kanskje bare var enda et fortvilet, politisk fremstøt i den tilsynelatende uoversiktlige «jungelen» av tiltak og modeller for å få ned frafallet i videregående skole.

Overnevnte stortingsmelding har tittelen «På rett vei», noe som i utgangspunktet inngir en viss skepsis, ikke minst fordi det flere steder i samme melding skrives at departementet vil vurdere eventuelle uheldige virkninger av bl.a. vekslingsmodellen.

Hvordan kan samme departement da, allerede før slike vurderinger er gjennomført, vite at man er på rett vei?

Kvale og Brinkmann (2010) viser til Hans Georg Gadamer, som i «Truth and Method, 1975» sier at kunnskap innenfor humanistiske fag i en sosial og humanistisk verden bare kan erkjennes utfra forståelse og fortolkning som igjen bygger på førforståelse og fordommer. De henviser også til Jean Lave som sier om samme tema «Det man bruker, er altså ens eget liv og ens egne erfaringer i verden» (Kvale & Brinkmann, 2010, s.100).

Olav Dalland (2011) skriver like ut at «Forskerens førforståelse skal klargjøres». Han skriver at man ved inngangen til en undersøkelse alltid vil ha med en viss ballast i form av tanker man har gjort seg på forhånd, og at disse bør redegjøres for i f.eks. en rapport som denne (Dalland, 2011, s.92).

Vi diskuterte noen punkter vi mente kunne ha relevans for denne rapporten, og formulerte dem først som følgende spørsmål:

- Er modellen klar i forhold til hvem som «eier» vekslingsleven, er det primært skolen, eller er det bedriften der det er skrevet lærlingkontrakt?
- Hva skjer med elever som vil avbryte underveis i forsøket?
- Hvordan vil disse elevene bli vurdert sammenliknet med elever i vanlig løp?
- Hva med vekslingslevenes sosiale omgang med andre elever i klassen og på skolen?
- Representerer vekslingsmodellen egentlig noe fundamentalt nytt?
- Kan vekslingsmodellen bidra til å øke rekruttering til helse- og sosialfaglige yrker?

Utfra disse punktene har vi gjort oss noen refleksjoner:

Om «eierskapet» til vekslingsleven er vi noe usikre. Det bør følge gjeldende lover og forskrifter for så vel skolene som lærlingeordningen.

Fra 2+2-modellen vet vi at svært mange elever i helse- og sosialfag søker VG3 Påbygg i stedet for å søke lærlingplass. Dette kan ha forskjellige årsaker, og vi tror ikke

vekslings elever nødvendigvis er annerledes enn andre elever på dette området. Et avbrudd i et vekslingsløp tror vi vil by på store utfordringer for både elev og skole, og at kanskje ikke alle disse utfordringene er avklart i forkant. Derimot tror vi at viktige spørsmål omkring forsvarlig vurdering og dokumentasjon underveis er avklart på nasjonalt nivå.

Vekslings elever er unge mennesker i en sårbar alder, der forhold til venner og klassekamerater er en viktig faktor i den sosiale utviklingen. Å komme tidlig ut i et voksent arbeidsliv kan nok bli en utfordring for mange 16-åringer, og kanskje vise seg å bli et problem i forbindelse med gjennomføring.

Er vekslingsmodellen egentlig noe fundamentalt nytt? Gjennom faget «Prosjekt til fordypning» møter mange elever også *innenfor* 2+2-modellen praktisk opplæring i en virksomhet eller bedrift. Læring gjennom praksis, med veiledning og oppsyn av mester eller svenn i faget er den eldste og lengstvarende læremetode som kjennes.

Etter ganske rask skumlesing av noen få, sentrale dokumenter, virker det for oss som om *rekruttering* til helse- og sosialsektoren er en utfordring for samfunnet. Mange VG2- elever slutter eller går over til VG3 Påbygg. Vi tror at dette kan ha sammenheng med mangelen på tilbud om faste heltidsstillinger.

1.2 Egen bakgrunn

Leif Katle (56) underviser i elektrofag ved Strømmen videregående skole, der han begynte i 2007. Han har fagbrev og mesterbrev i elektrofag og 30 års bakgrunn fra privat næringsliv. Han tok pedagogisk-praktisk utdanning (PPU) i 2008-2010 og yrkespedagogisk utviklingsarbeid (YPU) i konsekvenspedagogikk i 2009-2010, begge studier ved daværende Høgskolen i Akershus. Han har også tidligere arbeidet med ungdom, som fotballtrener gjennom mange år.

Tom Klemetzen (61) underviser i matematikk, norsk og historie ved samme skole, også han siden 2007. Han har bakgrunn fra matematikklinjen ved daværende Oslo pedagogiske høgskole (1978), har 1. avdeling spesialpedagogikk fra Sagene lærerhøgskole (1985), og 10 års praksis i skoleverket innenfor det tidligere Helsevern

for psykisk utviklingshemmede. Han har videre arbeidet som leder av vernede bedrifter i 12 år.

1.3 Avklaring av sentrale begreper

VEKSLINGSELEVER: Elevene som deltar i utdanningsdirektoratets forsøk er både elever og lærlinger. I denne rapporten vil de bli omtalt som vekslingselever.

VIRKSOMHETER: I denne rapporten er valgt «virksomhet» i stedet for «bedrift» om de institusjonene som samarbeider med skolene om vekslingselever. «Bedrift» brukes svært sjelden om institusjoner i helse- og oppvekstarbeid.

1.4 Problemfelt og problemstilling

Knut Halvorsen (2006) skriver om prosessen i forkant av å formulere en problemstilling. Han sier det er viktig å ikke låse seg for tidlig til en endelig problemstilling. I stedet anbefaler han å utforme en foreløpig problemstilling og foreta innledende litteraturstudier og ta kontakt med nøkkelinformanter. Den foreløpige problemstillingen omtaler han også som tema eller idé. Den endelige problemstillingen utkrystalliserer seg underveis (Halvorsen, 2006, s.32 ff.).

Det Halvorsen beskriver som en foreløpig problemstilling utvides her til «problemfelt».

1.4.1 Begrensning av problemfelt

Problemfeltet var først bare «hva er egentlig vekslingsmodellen, og hvordan er den tenkt praktisert?» Derfra har vi stadig snevret inn feltet etter «traktprinsippet».

Vi innhentet de første dokumentene om vekslingsmodellen høsten 2013. Begrepet «vekslingmodell» ble der benyttet om allerede igangsatte prosjekter, f.eks. for elever på byggfag i Oslo (Kuben vgs.). For å få håndterbare rammefaktorer for rapporten måtte vi ta hensyn til så vel tidsfaktor som økonomi. Det var ønskelig med geografisk spredning, men ikke lange og kostbare reiser. Samtidig måtte det tas hensyn til tidshorisonten, som grovt sett ligger i perioden høst 2013 til vår 2015.

Vi valgte derfor å la vår undersøkelse begrenses til Utdanningsdirektoratets forsøk med 6 fylker. Ved henvendelse til direktoratet fikk vi det første dokumentet med innbydelse til deltakelse i forsøket. Samtidig søkte vi i tilgjengelige offentlige dokumenter med relevans for problemfeltet: Stortingsmeldinger, forskningsrapporter m.v.

Med utgangspunkt i dette arbeidet samt egen førforståelse begynte også arbeidet med formulering av forskningsdesign og forskningsspørsmål.

1.4.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Denne rapporten har følgende problemstilling:

Hvordan organiseres og kvalitetssikres vekslingsmodellen på de ulike nivåene, og hvordan kan modellen bidra til rekruttering innenfor helse- og sosialfaglige yrker?

Våre forskningsspørsmål til de ulike nivåene er:

1. Hvordan organiseres og kvalitetssikres opplæringen i fylkene?
2. Hvordan organiseres opplæringen i skolene?
3. Hvordan organiseres opplæringen i virksomhetene?

Disse spørsmålene legges til grunn for vår spørreundersøkelse (postenquete) som tar for seg problemstillingens første ledd. Et eventuelt svar på problemstillingens andre ledd vil vi lete etter i ulike styringsdokumenter og forskningsrapporter. Vi regner med at denne problematikken vil synliggjøres mange ganger under arbeidet med denne rapporten.

1.5 Formålet med rapporten

Denne rapporten vil søke å sette lys på vekslingsmodellen slik den presenteres fra Utdanningsdirektoratet, i forhold til hvordan den faktisk gjennomføres på de ulike deltakende nivåer. I beste fall kan rapporten være et bidrag til eventuelt å utvikle og styrke vekslingsmodellen, slik at den kan bli et effektivt tiltak i kampen mot frafall i yrkesfaglig videregående skole og videre rekruttering til yrkene HA (Helsefagarbeider) og BU (Barne- og ungdomsarbeider).

1.6 Oppbygging av rapporten

I kapittel 2 presenteres et teoretisk grunnlag for underbygging av problemfelt og problemstilling.

En historisk oversikt er tatt med for å vise yrkesopplæringens utvikling over tid. Her prøver vi å belyse hvordan sentralmyndighetene gjennom tidene har lagt føringer for utøvelse av håndverk, og dermed indirekte også påvirket bestemmelser for opplæring og rekruttering til fagene, og hvordan dette har utviklet seg mot vår tid.

Et underkapittel tar for seg læringsteori med relevans til opplæring i praktisk yrkesutøvelse. Det neste viser til politiske føringer og ulike rapporter fra forskning som vedrører problemfeltet.

I slutten av hovedkapitlet presenteres Utdanningsdirektoratets forsøk med vekslingsmodellen, altså hovedområdet for forskningen i denne rapporten.

Kapittel 3 beskriver den metodiske oppbyggingen av rapporten, og gjør rede for de ulike forskningsmetoder som er benyttet. Utvalget av informanter defineres og presenteres. Videre hvilke metoder som er benyttet for innhenting av forskningsdata, og behandlingen av disse. I egne underkapitler beskrives arbeidet med denne innhentingene. I slutten av dette hovedkapitlet behandles verifisering; troverdighet og bekreftbarhet av de informasjonene som skal behandles. Etske betraktninger kommer i eget underkapittel.

I kapittel 4 blir innhentet informasjon presentert og bearbeidet. I kapittel 5 drøftes funnene, og i kapittel 6 følger en konklusjon med noen forslag til hva som kan gjøres videre.

Helt til slutt i rapporten gis en oversikt over kilder, og en nummerert liste over vedlegg det er vist til.

2.0 Teoretisk grunnlag

I dette kapitlet presenteres først en oversikt over historien til norsk yrkesopplæring gjennom tidene. Vi ville se på vekslingsmodellen også i et historisk perspektiv, og mener å ha funnet at «røttene» går svært langt tilbake. Fylkenes utprøvinger av modellen i dag er et resultat av en lang historisk prosess, og ikke bare knyttet til utdannings- eller næringspolitiske forhold begrenset til noen få ti-år.

Videre presenteres relevante styringsdokumenter og i forlengelsen av dette en presentasjon av vekslingsmodellen. Det siste underkapitlet tar for seg momenter fra læringsteori.

2.1 En kort sammenfatning av historikken for yrkesopplæringen i Norge

Vi synes det er viktig å fremheve at vekslingsmodellen ikke er en ny oppfinnelse, men snarere en tilnærming til den gamle tanken at et yrke best kan læres der yrket utøves, nemlig på arbeidsplassen (Grevenor, 1924).

Opplæringen i yrkesfag fra gammelt av har ligget hos yrkene og yrkesutøverne selv. Dette er hverken nytt eller revolusjonerende, og vårt anliggende blir også mer å belyse den samfunnspolitiske betydning dette faktum har hatt gjennom historien. For denne rapportens del er det etter vår mening også interessant å se nærmere på forhold som vedrører den status fagarbeidere har hatt gjennom tidene. Dette kan også i dag være medvirkende årsak til om ungdommer gjennomfører et utdanningsløp innenfor for eksempel helsearbeiderfaget eller ikke.

Det at den endelige, sluttførende, opplæringen foregår i praktisk arbeid i yrket er like aktuelt i dag som den gang de forskjellige yrkene eller fagene vokste frem. Vi kan tenke oss en person i et steinaldersamfunn som var spesielt begavet med tanke på å få flintstein formet til bruk til spesielle formål; pilspisser, garveredskaper eller redskaper til matlagning. Han eller hun var like viktig for sin tid og sitt samfunn som den personen som i dag kan få et nytt atomkraftverk til å fungere.

2.1.1 Laugenes tidsalder, fra Middelalder til 1839

Før de første «tegneskolene» (se neste underkapittel) kom i 1802, var det først og fremst bransjene selv som lærte opp yrkesutøvere. Dette sikret rekruttering og kontinuitet, og ga også en næringsmessig fordel: Ved selv å stå for opplæringen og bestemme dennes innhold, lengde og krav ved godkjent avslutning, kunne den enkelte bransje sikre seg mot «inflasjon» i egen næring (Andersen, 1999).

Laugene var på flere måter en slags fortsettelse av middelalderens gilder. I Norge kjennes det bare noen få. I Bergen utviklet det seg håndverksgilder, men disse ble forbudt ved lov allerede i 1295. I stedet kom «Laugene». Et laug i denne sammenheng var fremfor alt organisert som en sammenslutning av godkjente mestere innen et håndverk. Disse sysselsatte i sin tur lærlinger og svenner, og hadde stor innflytelse over et lands sekundærnæringer, bearbeiding av råvarer (Dolven, 2009a).

Henrik Grevenor (1924) forteller om hvordan nettopp laugenes hårdnakkede vilje til suverent å styre sin del av næringslivet brakte dem i konflikt med myndighetene. Mens laugene var gamle, innarbeidede institusjoner med tradisjoner helt tilbake til gildene, var den sentrale myndighet ved begynnelsen av sin utvikling da Norge gikk inn i senmiddelalderen. Skomakerlauget i byer som Bergen eller Tønsberg hadde stor innflytelse på markedet for skomaker-varer i sitt distrikt, mens kongen og regjeringen i København satt langt unna og hadde liten kontroll med de faktiske, lokale forhold omkring i landet. Lauget kunne derfor i høy grad føre sin egen politikk, som først og fremst ivaretok laugets interesser. Myndighetenes anliggende skulle etter sin natur være å støtte allmuens interesser (Grevenor, 1924). Gullsmedlauget i Bergen, som «fikk sin skrå» i 1568, var det tidligste i Norge. En «skrå» betyr opprinnelig et stykke pergament. I overført betydning betegner det et laugs vedtekter (Dolven, 2009b).

Gjennom de neste århundrene vokste laugsvesenet kraftig i Norge. Det vi hele tiden må ha for øye er at laugene på mange måter representerte monopoler. Dette hadde nok renessansekongen Christian IV for øye da han aller nådigst tillot gamle og nye laug mot at lokale myndigheter skulle ha *medbestemmelsesrett* i laugsforholdene. En skrå var heller ikke gyldig før den var «confimeret» av myndighetene. Med jevne

mellomrom må også skråene sendes til København for revisjon (Grevenor, 1924, kpt.2).

I denne sammenheng kan dette sees som et tidlig fremstøt fra offentlig side på å «komme innenfor» også yrkesopplæringen, selv om dette neppe var det primære målet med medbestemmelsesretten. Likevel er det rimelig å anta at sentralmyndigheten ved godkjenning og revisjon av skråer var oppmerksomme på kvalitetssikring og rekruttering innenfor håndverksfagene; det dreide seg om vesentlige momenter i befolkningens daglige liv.

De *nødvendigste* ferdighetene ble, uavhengig av laugene, lært fra generasjon til generasjon, enten fra mor til datter, far til sønn eller fra andre i bygda som hadde den innsikten som trengtes for å snekre et skap eller reparere en sko, hjelpe til ved en fødsel eller sko en hest. I denne sammenheng er det betegnende at det første lauget i Bergen (og Norge) var *gullsmedlauget* (Grevenor, 1924, kpt.1). Dette var kunnskaper bygde-Norge greide seg uten. Derimot kan vi for eksempel forutsette at (særlig) kvinnene tok i arv slike ferdigheter som var nødvendige for å stelle barn og ta seg av syke eller gamle mennesker. For mer spesialiserte håndverk skriver Rian (1995) at det fantes et (uorganisert) system der unge mennesker skaffet seg kunnskap ved å arbeide hos «(...) etablerte håndverkere som drenger og svenner» (Rian, 1995, s.97).

De gamle motsetningene mellom håndverkersammenslutninger og sentralmyndigheter bestod. Dette gjaldt ikke bare for Norge. På seksten- og syttenhundretallet var *merkantilisme* selve løsenordet for de europeiske statenes handelspolitikk. Merkantilismen kjennetegnes ved at staten, altså sentralmakten, skulle ha overordnet styring med all handel (Libæk, Stenersen, Sveen & Aastad, 2008, s.118 ff.).

Staten kunne selvfølgelig besørge merkantilistiske prinsipper i et stort perspektiv, men på det lokale plan foregikk handelen mellom rikets innbyggere fortsatt mye på laugenes premisser.

Mot slutten av 1700-tallet ble merkantilismen som handelspolitisk doktrine mer og mer erstattet med *liberalismen*. Denne står i nesten diametralt forhold til

merkantilismen. Frihet må gjelde når det dreier seg om handel, ikke bare mellom personer på lokalplanet, men også mellom stater. (Heum, Dahl Martinsen, Moum & Teige, 2014, s.124, s.166 ff.; Grevenor, 1924, s.128 ff.)

Frankrike var først ute med å forby laugsvesenet og frigi håndverksnæringene. Dette skjedde i 1791, og må selvfølgelig ses i sammenheng med de store samfunnsomveltingene som fulgte i kjølvannet av revolusjonen. Likevel gikk det nesten 50 år før det norske Stortinget vedtok håndverksloven. Denne loven fra 1839 satte en stopper for laugsvesenet i Norge (Dolven, 2009a).

Nå var ikke handelspolitiske argumenter den eneste trusselen mot det gamle laugsvesenet: En mye farligere motstander kom med den industrielle revolusjon, nemlig maskinene: Nå ble ikke bare mesterne, men også lærlinger og svenner innen mange yrkesgrupper stilt ovenfor det faktum at en teknisk innretning på det nærmeste kunne erstatte dem, samtidig som allmuen fikk tilgang på de samme produktene til en rimeligere kostnad. Dette fikk selvfølgelig også en konsekvens for opplæringen: Å passe en veve-maskin krevde langt kortere opplæring enn å bli utlært vevmester, dessuten måtte det jo tidlig bli klart at samfunnet i fremtiden ville trenge ytterst få vevmestere, kanskje bare til produksjon av helt spesielle tekstiler som maskinene (foreløpig) ikke maktet (Libæk et al., 2008, s.163 ff.).

For denne rapporten er det selvfølgelig laugenes monopol på opplæring som er mest interessant gjennom de forskjellige historiske epokene.

2.1.2 Mot vår tid

Oppløsingen av laugsvesenet hadde nok først og fremst fagpolitiske og samfunnsøkonomiske konsekvenser. Selve læringsmiljøet forble stort sett det samme. Det var mesterne (og svennene) som mistet sine laug; lærlingen gikk fremdeles i sin lære. Han (og kanskje noen hun) lærte fremdeles yrket fra grunnen av hos en mester. Til daglig gikk han kanskje som oftest sammen med en svenn og lærte faget av denne. I denne forbindelse kan det være naturlig å se på noen forhold som kom til å prege den videre utvikling, nemlig *Dannelsesbegrepet*, *Skillet akademikere – arbeidere* og noen av de yrkesfaglige skoleformene som etter hvert fremsto.

Dannelsesbegrepet

Den videre utviklingen må ses i sammenheng med de store, samfunnsmessige omveltingene som kom i kjølvannet av opplysningstiden og revolusjonene. I perioden fra 1814 og ut århundret gjennomgikk Norge en stadig akselererende *demokratiseringsprosess*. Prosessen trengte som kjent ytterligere 13 år før kvinner fikk stemmerett (Libæk et al., 2008).

Kjell Andersen (1999) kobler *dannelsesbegrepet* til demokratiseringsbegrepet og skriver om hvordan dannelse i en nyhumanistisk tradisjon primært var basert på at mennesket dannet seg gjennom «(...) omgang med språk, diktning, historie og kunst» (Andersen, 1999, s. 19). Med økende demokratisering møtte denne oppfatningen av hva som var dannelse stigende motstand. Andersen støtter seg på den tyske pedagogen og didaktikeren Wolfgang Klafki, som skiller mellom:

Material dannelse: Utgangspunkt i den nyhumanistiske tradisjonen som nevnt ovenfor. Tyngdepunktet for dannelsen ligger *utenfor* individet.

Formal dannelse: Utgangspunktet for denne dannelsen ligger *i individet selv*. Det er det enkelte individs evner og anlegg som skal utvikles.

Klafki har arbeidet med å forene de to kategoriene: «Gjennom denne dialektiske prosessen blir grunnleggende prinsipper og strukturer i kulturen og i omgivelsene omgjort til tanke- og opplevelseskategorier for individet. Det er denne oppfatningen av dannelse Klafki kaller *kategorial dannelse*» (Andersen, 1999, s.20).

Skillet akademikere - arbeidere

Uten å påstå at utviklingen i norsk yrkesopplæring har vært fokusert på Klafki, mener vi at teorien kan belyse det som skjedde i et Norge som kom sent inn i den industrielle revolusjonen, men som annammet den raskt, og ikke minst fikk en stadig økende ny samfunnsklasse av industriarbeidere som også skulle tilbys dannelse.

En konsekvens av dette utkrystalliserte seg i forholdet akademikere – arbeidere, der «skoleflinkhet» (ref. material dannelse) gjerne medførte et yrke «øverst» i samfunnet, mens arbeiderne som oftest bare hadde den lovpålagte folkeskolen, og

derfor inntok posisjonen «nederst». Denne hierarkiske orden hadde selvfølgelig også gamle kulturelle røtter; høyere utdanning var ikke gratis, og mange unge mennesker var derfor avskåret fra en akademisk løpebane av økonomiske årsaker. Dessuten hadde tilvante forhold selvfølgelig mye å si. Til dette bildet hører også at håndverkere (mestere, svenner og lærlinger) ikke definerte seg som arbeidere. Dette gjorde hierarkiet ytterligere fargradert (Andersen, 1999, s.23 f.f).

Sammenhengen mellom utdanning og demokrati er et gjennomgående tema hos John Dewey, som vi kommer tilbake til i kapittel 2.4.3.

Tegneskoler, tekniske aftenskoler, verkstedskoler og etatsskoler

Allerede i 1802 ble det opprettet såkalte *Tegneskoler* for lærlinger. Her ble det undervist i norsk, regning og tegning på søndager og på kveldstid (Andersen, 1999, s.23 ff). Grevenor (1924) skriver om den nye planen for tegneskolen i Christiania i 1811, at det ble bestemt å ta med «Subjækter af Håndværkstanden», slik at disse kan «(...) efter fattig leilighed bli bibragt nogen almenkunnskaber» (Grevenor, 1924, s.133 ff).

I vår sammenheng er det følgende meget viktig: «Det blir imidlertid bestemt, at der eftersom tegneskoler kommer i stand i landets byer måtte ingen bli antat som mester eller svend i en rekke betegnede fag, før hans tegning til mester- eller svendestykke var blit approberet av skolen» (Grevenor, 1924, s.133 f.f). For første gang i Norges historie skal skolen ha en viktig medbestemmelse i yrkesopplæringen. Grevenor skriver videre hvordan denne ordningen var upopulær hos mesterne. Ikke bare skulle folk «utenfra» bry seg med deres affærer; skolene måtte delvis bekostes av mesterne selv, samtidig som bestemmelser sørget for at lærlinger i den grad det var nødvendig skulle fritas for arbeidstid som gikk ut over skolegangen.

På 1860-tallet ble tegneskolene avløst av *Den tekniske aftenskole*, der det ble gitt undervisning i en bred fagkrets innenfor mange yrker. Denne skolens opplegg og varighet kunne variere, men vanlig var kveldsundervisning over tre år. Denne teoretiske utdannelsen skulle være grunnlag for den viktigste delen av utdanningen som fortsatt foregikk hos en mester (Andersen, 1999, s.32).

Trine Deichman-Sørensen (2009) skriver om aftenskolene og enkelte litt senere forsøk med kommunale forskoler som forberedelse for senere læretid i bedrifter. Ordningene hadde offentlig tilskudd, men fikk aldri stort omfang. I mellomkrigstiden ble det gjort forsøk på samordning og modernisering «nedenfra», såkalte *Verkstedskoler*, i samarbeid mellom håndverk og industri. Dette lyktes heller ikke, blant annet på grunn av generelt dårlige økonomiske tider og ulike politiske interesser (Deichman-Sørensen 2009, s.11; Andersen, 1999, s.33).

Utover mot midten av 1900-tallet ble det stadig klarere at en voksende del av yrkesopplæringen måtte skje i skole. Dette hadde ikke minst sammenheng med økende kompleksitet i bedriftene, for eksempel når det gjaldt nye maskiner.

I 1911 ble de første verkstedskolene etablert. Disse skulle forberede elevene på læretiden, men var eller ganske løst organisert. De ble imidlertid omfattet av håndverksloven av 1913, der det heter i § 1: «(...) gi elevene kjennskap til maskiner, verktøy, materialer og arbeidsmåter, praktisk ferdighet i yrket, gode allmennkunnskaper og teoretisk innsikt i faget, slik at de får et godt grunnlag som lærlinger». Loven beskriver videre at « (...)skolen skal utvide allmennkunnskaper og øve inn gode arbeidsvaner, flid og orden. Den skal orientere elevene om det samfunnet de lever i og om de etiske og moralske normer vår kultur bygger på» (Andersen, 1999, s.33).

I denne rapportens sammenheng er det spesielt interessant å observere spranget fra «etter fattig leilighet» til fastslåelsen av allmennkunnskap i undervisningen som noe nærmest selvfølgelig, herunder også opplæring i samfunnets etiske og moralske normer.

Enkelte statlige etater etablerte på ulike tidspunkt egne skoler for opplæring i bestemte yrker. Eksempler er *Politiskolen*, *Tollskolen* og *Jernbaneskolen*. Også innenfor enkelte private næringer, for eksempel bank og forsikring fantes, og finnes til en viss grad fremdeles, slike interne skoletilbud. Vi nevner dem, men vil ikke komme nærmere inn på noen av disse i denne rapporten, utover å anerkjenne det faktum at slike muligheter må ha hatt utdanningsdemokratisk betydning.

Taylorismen, en viktig parentes

I og med den hurtige utviklingen innenfor industrien vokste det frem behov for arbeidstakere som ikke trengte en grunnleggende fagopplæring. Slike jobber har selvfølgelig alltid eksistert, for eksempel trengte ikke en graver på en kirkegård noen omfattende utdanning. Ikke alle som bar stein til de store katedralene ble automatisk lærlinger i murerfaget osv. I tiden like etter forrige århundreskifte skulle dette få store konsekvenser for mange arbeidstakere.

Den amerikanske maskinarbeideren og ingeniøren Frederick W. Taylor er særlig kjent for sitt samarbeid med bilprodusenten Henry Ford. Mattias Tesfaye (2013) vier denne forbindelsen stor oppmerksomhet: Grunntanken hos Taylor er at en arbeidstaker kan opplæres i bare en liten del av et større produksjonsforløp. Da Ford Motor Company innførte samlebåndet i sine fabrikker kom Taylors ideer til sin rett. Han mente at tidligere tiders håndverkere hadde stor interesse av å holde sine kunnskaper for seg selv og sine venner. «Ved at adskille ledelse fra utførelse blev magten fra den faglige innsigt flyttet fra de utførende til det nye management/lag» (Tesfaye, 2013, s.57).

I "Shop Management" fra 1911 skriver Taylor rett ut at prosessen ikke er ferdig før «(...) næsten alle maskinerne på værkstedet håndteres af mænd af ringere støbning og færre kundskaber og derfor er billigere end dæm, det gamle system krævede" (Tesfaye, 2013, s.57).

Ikke bare hos Ford, men i flere industribedrifter ble Taylors filosofi omsatt i praksis. På den ene side ble arbeidstakere tilbudt fast ansettelse, kanskje en rimelig god lønn utfra at de ikke hadde noen spesiell fagkunnskap. På den annen side ble disse individene redusert til å være en del av en industriell prosess der de bare bidro med hendene, mens hodet ikke skulle brukes. Henry Ford selv uttalte «Hvorfor er det, at hver gang jeg skal bruge et par hænder, bliver de leveret sammen med et hoved?» (Tesfaye, 2013, s.64). I ettertid står Taylor og Fords filosofi frem som temmelig brutal, men kan forklares utfra et forståelig ønske om få produksjonskostnadene ned.

2.1.3 Yrkesskolen

Foran valget til nytt storting like etter krigens slutt presenterte alle de politiske partiene et fellesprogram. Her finnes blant annet denne formuleringen: «Hele skolevesenet må samordnes så alle de enkelte ledd fra grunnskolen til den høyeste undervisning glir naturlig over i hverandre enten det gjelder praktiske eller boklige skoleformer» (Andersen, 1999, s.43).

Lov om yrkesskoler for håndverk og industri ble vedtatt 1.mars 1940, og trådte i kraft etter krigens slutt. I en omfattende artikkel fra 2009 tar Trine Deichman-Sørensen for seg utviklingen av fag- og yrkesopplæringen fra 1945 til etter Kunnskapsløftet (2006). Hun deler utviklingen inn i fire hovedfaser av modernisering, organisering og styring.

Den første fasen, 1945 – 80, innebærer «(...) en begynnende enhetliggjøring av statlig organisert oppbygging av et fag- og yrkesopplæringsystem. (...) Dette systemet forblir usammenhengende og lokalt forankret» (Deichman-Sørensen, 2009, s.11).

Den andre fasen, 1980 – 94, kjennetegnes av bestemmelser i Lov om fagopplæring i arbeidslivet (1980). «(...) Loven gjør lærlingordningen landsomfattende og generell, (...) I tillegg var det et åpent system, som gav rom for flere utdanningsmåter og veier». Deichman-Sørensen påpeker lovens fleksibilitet i forhold til f.eks. (nye) yrker under utvikling. Parallelt med Råd om videregående opplæring kommer Råd om fagopplæring i arbeidslivet (Deichman-Sørensen, 2009, s.11 ff).

Den neste fasen innledes med Reform 94. Stikkord her er vektlegging av allmennfagenes betydning. Samtidig blir yrkesfagopplæringen samlet på bare ti studieretninger på grunnkursnivå, utfra bransje-, sektor eller næringsprinsipp. Nå blir også 2+2-modellen gjort til «normalmodell». Yrkesopplæringsnemndenes tidligere ansvarsområde blir i stor grad overført utdanningsetatene i fylkene. Nye, definerte rettigheter og finansieringsbestemmelser medførte en «meget stram økonomi» (Deichman-Sørensen, 2009, s.11 ff).

Deichman-Sørensen viser til forskning av Støren og Skjersli fra 1999, som blant annet viste at den nye modellen ikke slo heldig ut for elever på yrkesfaglige studieretninger. Senere forskning viste at bare en fjerdedel av elever som begynte på yrkesfag hadde

opnådd yrkeskompetanse etter fem år. Samtidig åpnet Reform 94 for VG3 Påbygg, og en annen ¼ av elevene oppnådde studiekompetanse. Halvparten av elevene enten strøk eller sluttet. Utover i perioden med Reform 94 var frafallet økende, og syntes å ha «satt seg» (Deichman-Sørensen, 2009, s.11 ff). «Reformens likevel kanskje største utfordring og problem var at systematiseringen forble regelstyrt, og at koordineringen ble overstyrt med ambisjoner» (Deichman-Sørensen, 2009, s.18).

Den fjerde fasen kom med Kunnskapsløftet i 2006: Mens Reform 94 først og fremst var en rettighets- og strukturreform, representerer Kunnskapsløftet «(...) en innholdsreform og en kvalitetsreform» (Deichman-Sørensen, 2009, s.19). En vesentlig forskjell til Reform 94 er at Kunnskapsløftet ikke i samme grad styres av regler. På den annen side skjerpes kravene til kompetanse i fellesfagene.

I tillegg til de nevnte fasene har Lov om videregående skole av 21.juni 1974 stor betydning. Her samles allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger i en felles lov, i tråd med den gamle tanken om en enhetsskole. På Arbeiderpartiets landsmøte i 1959 sa Einar Gerhardsen i forbindelse med den *da* nye yrkesskoleloven at det skulle bli: «(...) skapt full jamnstilling mellom den praktiske og yrkesmerkte undervisning, og den mer teoretiske. Endelig betyr reformen at det klasseskille som vi har hatt i vårt samfunn, skal brytes ned» (Andersen, 1999, s.82).

I vår førforståelse spurte vi oss selv om vekslingsmodellen egentlig representerer noe nytt? Kanskje vi kan konkludere denne historiske oversikten med at modellen har lange aner, og at det er dagens *utprøving for organisering* av den som først og fremst er ny.

2.2 Styringsdokumenter og forskningsrapporter

30. januar 2015 publiserte Utdanningsdirektoratet en artikkel om samfunnskontrakten fra våren 2012. Da skrev kunnskapsdepartementet, arbeidstaker- og arbeidsgiver-organisasjonene under kontrakten, der myndighetene og organisasjonene forpliktet seg til «(...) å forankre fagopplæringen i alle relevante bransjer og sektorer, og skaffe lærekontrakter til alle elever som ønsker det» (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Artikkelen peker på vekslingsmodellen som et av de tiltakene som er satt i gang for å nå målene i samfunnskontrakten. Tanken om å åpne muligheter for vekslings mellom skole og bedrift er imidlertid ikke helt ny. I forskrift til opplæringsloven står for eksempel følgende i § 6A-7 Avtale om annen organisering av opplæringa: «Fylkeskommunen kan godkjenne lærekontraktar og opplæringskontraktar som inneheld ei annan organisering enn den opplæringsordninga som er fastsett for faget i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, jf. opplæringslova § 3-3 fjerde ledd» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Her ramses det så opp en rekke muligheter for hva som trygt må kunne kalles vekslings i denne sammenhengen: Lærebedriften tar større ansvar enn det som omhandles i Kunnskapsløftet; rekkefølge av opplæring i henholdsvis skole og bedrift kan endres, med videre.

I stortingsmelding 20 (2012–2013) *På rett vei*, redegjør kunnskapsdepartementet for modellens bakgrunn i kpt. 6.5 og 6.5.1. Det vises til de tidligere meldingene *30: Kultur for læring* (2003 – 2004) og *13: Utdanning for velferd* (2011–2012). Departementet vektlegger at både elever og virksomheter vil kunne ha fordeler med en modell der elevene møter yrkene tidligere enn i 2+2-modellen. Ved evalueringen av Kunnskapsløftet kom det tilbakemeldinger fra partene i arbeidslivet (gjennom SRY – Samarbeidsrådet for yrkesopplæring) om at videregående opplæring slik den hovedsakelig er organisert i dag, ikke i tilstrekkelig grad innfrir krav til behov for faglig fordypning (Meld. St. 20 (2012-2013)). Videre sier departementet at det er dokumentert at 2+2-modellen ikke møter behov hos alle elever og alle bransjer. På denne bakgrunnen etablerte departementet en arbeidsgruppe bestående av representanter for KS, FFU, SRY og departementet for å se på hvordan blant annet en vekslingsmodell (eller modeller) kunne medvirke til å løse denne problematikken. «Rapport fra arbeidsgruppe - stortingsmelding 2013» er lagt med som eneste vedlegg til utdanningsdirektoratets invitasjon til fylkene om å delta i forsøket med vekslingsmodellen innenfor helse- og oppvekstfagene. Vi vil vise til denne rapporten i vårt drøftingskapittel.

Departementet peker også på en del utfordringer: Blant annet faren for økt uoversiktighet ved at enda flere modeller innføres i yrkesopplæringen. Det

presiseres at det er fylkene som har ansvaret for videregående opplæring, og at modeller for vekslings må planlegges/gjennomføres av disse.

En annen utfordring er nødvendigheten av et tett samarbeid mellom skole og næringsliv. Departementet presiserer også: «Dagens kompetansekrav opprettholdes, men det skal i større grad bli mulig å tilpasse organisering og gjennomføring av opplæringen til elevenes valg, og lokale behov og forutsetninger» (Meld. St. 20 (2013–2014), 2014, s.126).

I Riksrevisjonens *undersøkelse av fagopplæring i bedrift* (2012-2013) berettes at kunnskapsdepartementet påpeker at allerede fra og med stortingsmelding 13 *Utdanning for velferd* (2011–2012) har fylkeskommunene anledning til å «(...) integrere opplæringen i henholdsvis skole og bedrift i større grad enn de gjør i dag». Departementet synes videre at fylkeskommunene ikke har utnyttet denne muligheten «i tilstrekkelig grad» (Riksrevisjonen, 2013, s.39).

Stortingsmelding 20 (2012–2013) tar for seg en rekke muligheter for å tilpasse grunnopplæringen i videregående skole både med hensyn til elevene og til behovet i arbeidsmarkedet. Meldingen fokuserer også på enkelte utfordringer:

Lærefagene fra helse- og oppvekstfag oppfattes som relevante av arbeidsgivere, men mange lærlinger tilbys ikke jobb etter endt læretid. En undersøkelse av virksomhetenes oppfatninger viser at faglærte foretrekkes framfor ufaglært arbeidskraft, men en del lærefag konkurrerer med høyt utdannet arbeidskraft, i helse- og oppvekstsektoren. Samtidig er det få med fagbrev fra helse- og oppvekstfag som opplever at de har fagspesifikt arbeid i den forstand at man må ha fagbrev for å kunne gjøre jobben, og at andre med samme jobb har samme fagbrevet. Det er utstrakt bruk av ufaglært arbeidskraft i hele helse- og omsorgssektoren, men mye kan imidlertid tyde på at lærlingordningen er i ferd med å etablere seg som en opplæringsordning,

men i mindre grad som en rekrutteringsordning (Meld. St.20 (2012–2013), 2013, s.110/111).

Dette handler i stor grad om siste ledd i problemstillingen for denne rapporten «(...) og hvordan kan modellen bidra til rekruttering innenfor helse- og sosialfaglige yrker?». Stortingsmelding 13 (2011–2012) tar også opp denne problematikken, «Voksne er den største og mest stabile rekrutteringskilden til helsefag på videregående opplæringsnivå og utgjør om lag 80 % av rekrutteringen. Ofte begynner de som ufaglærte i omsorgssektoren for deretter å kvalifisere seg til helsefagarbeider gjennom voksenopplæring (Meld. St.13 (2011–2012), 2012, s.56).

I kapittel 7.2 skriver departementet at framskrivinger viser en underdekning for helsefagarbeidere på 10 – 18 000 i 2020, og 35 – 52 000 i 2030 «(...) avhengig av hvilke forutsetninger som legges til grunn» (Meld. St.13 (2011–2012), 2012, s.55). Som årsaker til misforholdet mellom antall helsefagarbeidere som utdannes og arbeidsgivernes fremtidige behov fremheves frafall mellom VG2 og VG3/opplæring i bedrift. Om årsakene til frafallet sier departementet at det er grunn til tro at «(...) stryk, mangel på motivasjon og mangel på læreplasser» er viktige forklaringer (Meld. St.13 (2011–2012), 2012, s.55).

I kapittel 7.3 skisserer samme melding en vekslingsmodell som er nærmest identisk med utdanningsdirektoratets utprøving i «våre» 6 fylker. Departementet legger imidlertid opp til stor frihet i utformingen. «Mer systematisk utprøving av vekslingsmodellen for helse-arbeiderfaget og barne- og ungdomsarbeiderfaget vil gi økt kunnskap om hvilke effekter som kan oppnås med hensyn til rekruttering av fagarbeidere til disse viktige yrkene». (Meld. St.13 (2011–2012), 2012, s.59).

I Stortingsmelding 20 (2012–2013) vurderer departementet ulike fordeler ved en vekslingsmodell: Tidlig innblikk og opplæring i faget, samt at ungdommene sosialiseres inn i arbeidslivet (Meld. St.20 (2012–2013), 2013, s.126).

Sosialisering inngår i begrepet «yrkeskompetanse», som vi har behandlet i kpt. 2.4.1. I stortingsmelding 30 (2003–2004) skrives dette om begrepet «kompetanse»:

Kompetanseberetningen (...) beskriver kompetanse som evnen til å møte komplekse utfordringer. Det er oppgaven, eller kravene individet, virksomheten eller samfunnet står overfor, som er avgjørende for hvilken kompetanse som kreves. Kompetanse er forstått som hva man gjør og får til i møte med utfordringene. Denne definisjonen har støtte i OECDs prosjekt DeSeCo (Definition and Selection of Competencies), som beskriver kompetanse som «evnen til å mestre en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave». Denne funksjonelle definisjonen knytter kompetanse til det å kunne mestre utfordringer på konkrete områder innenfor utdanning, yrke, samfunnsliv eller på det personlige plan.

Et viktig grunnlag for læring og utvikling blir derfor at elever og lærlinger settes i situasjoner hvor de får relevante utfordringer for å utvikle sin kompetanse. Dette vil ligge til grunn for drøftingen av opplæringsinnhold (St. meld. 30 (2003–2004), 2004, s.31).

Det går en rød tråd fra forskrift til opplæringsloven, gjennom de tre stortingsmeldingene, samfunnskontrakten og videre frem til Utdanningsdirektoratets forsøk med vekslingsmodellen: Utfordringen er, kanskje særlig når det gjelder fagene innenfor helse- og omsorgssektoren, todelt: For det første pekes det på de utfordringene som reises grunnet det store frafallet mellom VG2 og VG3/opplæring i bedrift; for det andre framskrivningen som varsler alvorlig underbemanning innenfor en relativt kort tidsramme, altså rekrutteringsspørsmålet.

Dekan Kjell Ivar Iversen (2013) ledet et dialogmøte mellom kommunene i nord-Gudbrandsdalen og avdeling for pedagogikk og sosialfag ved Høgskolen i Lillehammer i mars 2013. I kompendiet som fulgte konferansen vektlegger han blant annet at « (...)samspeillet mellom utdanning og arbeidsliv må styrkes; (...) at helse- og velferdstjenestene skal få større innflytelse på utdanningene; (...) at arbeidslivet som læringsarena skal tydeliggjøres og utvikles» (Iversen, 2013). Han påpeker videre at

ikke alt kan læres i utdanningen, og at arbeidslivet derfor må ta større ansvar for ferdigkvalifiseringen også etter endt utdanning.

Kompetanseløftet 2015

I januar 2012 publiserte NIFU (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning) et sammendrag av evalueringen av Kompetanseløftet 2015. Den innledes slik:

Kompetanseløftet 2015 er en nasjonal handlingsplan for å styrke rekruttering og kvalifisering av personell til den kommunale pleie og omsorgssektoren. Planen ble lansert i Stortingsmelding nr. 25 (2005–2006) Mestring, muligheter og mening. Denne planen føyer seg inn i rekken av tidligere planer på feltet, hvor den første planperioden var fra 1998 til 2001 («Rett person på rett plass»). De tidligere planene omfattet imidlertid hele helse- sosialsektoren (Aamodt & Tjerbo, 2012, s.10).

Sammendraget fremhever Kompetanseløftet som en *statlig* handlingsplan for å støtte opp om et *kommunalt* ansvar for å styrke kompetanse og rekruttering innenfor pleie- og omsorgssektoren. Planen omfatter også fylkeskommunene, (som har eierskap og ansvar for videregående opplæring). En nøkkelsetning i NIFUs rapport kommer i kapittel 1.3: «Gjennomføringen av planen forutsetter dermed et samspill mellom aktører på forskjellige nivåer som ikke nødvendigvis har sammenfallende oppfatninger, og som innretter sin del av satsningen på ulikt vis» (Aamodt & Tjerbo, 2012, s.12).

NIFU-rapportens kapittel 2.3 har følgende tankevekkende overskrift: «Introduksjonen av helsefagarbeidere skaper utfordringer». Etter 2009, da hjelpepleierutdanningen ble erstattet med helsefagarbeider fikk vi en halvering av utdannede fagarbeidere per år, fra mellom 3500-5000 de siste 20 årene før 2009. I rapporten fra 2012 spør forfatterne videre om (fortsatt) svak utvikling varsler nedgang i rekrutteringen til helsefagarbeidere/hjelpepleiere? (Aamodt & Tjerbo, 2012, s.18 f.f)

I kapittel 2.3.4 heter det

Personer med innvandringsbakgrunn står for hele veksten i rekrutteringen til helsefagarbeidernivået de siste fire årene. Dette bidrar dermed til å forklare hvordan en kan ha vekst i antall med fagutdanning i en periode hvor antall nyutdannede går klart ned. Gruppen helsefagarbeidere/hjelpepleiere med innvandrerbakgrunn er sammensatt av personer med utdanning fra sitt eget hjemland, og innvandrere som tar utdanning i Norge (Aamodt & Tjerbo, 2012, s.19).

Dette gjelder særlig arbeidstakere som kommer fra Sverige og Filippinene. Videre fastslår Aamodt og Tjerbo at det i perioden 2005 – 2010 var en sterkere vekst i antall avtalte årsverk enn i sysselsettingen, noe som forklares med at stillingsprosenten har en gjennomsnittlig økning. Dette ses som positivt i forhold til at Kompetanseløftet 2015 har som en målsetting å få ned antallet deltidsstillinger. Rapporten sier også at det er vanskeligere å rekruttere faglært personell i små kommuner i mindre sentrale strøk enn i mer sentralt beliggende og større kommuner (Aamodt & Tjerbo, 2012).

Andre relevante forskningsrapporter

I NIFU arbeidsnotat 10 – 2012, *Om potensialet for å få bedriftene til å ta inn flere lærlinger*, kapittel 6, *Erfaringer fra utdanningene*, skrives det at de vanligste forklaringene fra bedrifter som ikke tar inn lærlinger er sysselsettingssituasjonen (mangel på oppdrag), dernest økonomi. Det er også stor uenighet blant bedriftene om lærlingene har gode nok kvalifikasjoner når de kommer fra VG2. Til dette siste hører med at helse- og sosialsektoren er blant dem som ser størst nytte av lærlingene i selve læretiden. Dette forklarer notatet med at sektoren har forholdsvis kort historikk når det gjelder lærlinger, og derfor ikke kan sammenlikne med tidligere tider (slik f.eks. bygge-bransjen kan). I forhold til økonomiaspektet heter det blant annet: «(...) en del bedrifter har en oppfatning av at det er en ekstrakostnad å ta inn lærlinger. Det skal det ideelt sett ikke være, i hvert fall om man vurderer opplæringsinvesteringen over et litt lengre perspektiv» (Høst, Skålholt og Nyen, 2012,

s.67 ff.). Undersøkelsen bak notatet viste at bare 13 % av virksomhetene i helse- og sosialbransjen som regel ansatte sine lærlinger etter endt læretid. Det pekes på at dette nødvendigvis vil ha betydning for hvilken stilling lærlingeordningen har både hos lærlingene og i virksomhetene selv (Høst et al., 2012, s.39). Vi understreker at notatet er basert på en spørreundersøkelse med et begrenset antall deltakere, samt at det er fra desember 2012.

I mai 2014 kom NIFU-rapport 22/2014, *Hvorfor blir lærlingeordningen annerledes i kommunene enn i privat sektor?* som tok for seg fylkene Østfold, Oslo og Sogn og Fjordane. I kapittel 1.2.3 skrives det at «Voksenopplæring kompenserer lav lærlingrekruttering» (Høst, Skålholt, Reiling & Gjerustad, 2014, s.15). Det pekes på at det store flertallet av sysselsatte innenfor fagarbeider/hjelpepleierkategorien er deltidsansatte, og at denne ansettelsesformen dominerer bemanningsstrukturen. Deltidsansatte som ønsker en økning i stillingsprosenten sin har også forrett foran eventuelle nyansettelser etter lov- og avtaleverk.

Rapporten sier videre «Uansett om målet er å rekruttere en større andel ungdom gjennom lærlingordningen, er det etter hvert enighet om at den vesentlige andel av rekrutteringen på kort og mellomlang sikt vil komme fra såkalt ufaglærte voksne» (Høst et al., 2014, s.16).

Kommunene velger ofte å sentralfinansiere lærlingplasser, slik at utgiftene ikke knyttes til tjenestestedet, samtidig som lærlingene kommer på toppen av den ordinære bemanningen. Rapporten mener at det er nødvendig å spørre om ikke ordningen da blir avhengig av kommunal økonomi og goodwill, og om den blir en *ren utplasseringsordning* (vår uthevelse). Det trekkes sammenlikning til privat sektor der det er en utbredt aksept at også lærlingens verdiskapning (sammen med tilskuddet) forsvarer lærlingeordningen (Høst et al., 2014, s.18).

Etter reform 94, fulgte kommunene i stort omfang opp med vedtak om å ta inn lærlinger, men økonomien satte grenser for inntakene. Mens private bedrifter til en viss grad kan regne med at en lærling vil være med på å finansiere utgiftene til opplæringen også utover læretiden, gjelder ikke dette i følge forskningsrapporten, i samme grad for kommunene. Vi skal ikke her spekulere over sammenhengen mellom

opplæring og rekruttering, men siterer fra rapporten «Hovedutfordringen viste seg imidlertid raskt å snu til mangel på søkere, heller enn mangel på tjenestesteder som ville ta i mot lærlinger» (Høst et al., 2014, s.77).

I rapportens kapittel 5.5, avsluttende vurderinger heter det blant annet

Lærlingordningen ser ikke ut til å ha erstattet, men i stedet har lagt seg over gamle opplæringspraksiser. Kommunene betaler lærlingenes lønn, mens tjenestestedene tar de imot gratis, mot at de gir dem opplæring, på samme måte som alltid har gjort med elever. Det er samtidig liten forståelse og vilje på tjenestestedene til å rekruttere lærlinger som de selv må lønne. Det lengste man når er stort sett at lærlingene skal kunne erstatte vikarer i en del tilfeller (Høst et al., 2014, s.85,86).

NIFU rapport 30/2012 *Yrkesfagutdanning eller allmennutdanning for sektoren? En undersøkelse av elever og lærlinger i Helse- og sosialfag* har innledningsvis et sammendrag der det hevdes at elever og lærlinger er mest orientert mot arbeidssektorene, og ikke fagene. De fleste ønsker seg ansettelse ved sykehus, selv om sjansen for slik ansettelse er relativt liten med en utdanning som ender med fagbrev. Relativt få er interessert i å bli fagarbeidere, og dette er en økende tendens gjennom utdanningsløpet (VG1 og VG2). Mange søker seg direkte til påbygg (VG3): «Halvparten av elevene på påbygging som kom fra helsefagarbeiderutdanningen sier at erfaringene fra praksis gjorde at de bestemte seg for nettopp å velge påbygging. Det samme gjelder hver tredje barne- og ungdomsarbeider» (Høst, Karlsen, Skålholt & Hovdhaugen, 2012, s.9).

I sammendraget problematiseres forholdet mellom at elevene kanskje like gjerne kunne valgt studiespesialiserende retning fra begynnelsen av, og at de kanskje ikke hadde hatt muligheten til studiespesialiserende dersom de ikke kunne gått gjennom helse- og sosialfaget på yrkesfaglig videregående skole. Dette må oppfattes som en demokratiserende faktor, samtidig som den byr på store utfordringer for rekrutteringen til yrkene denne grunnopplæringen retter seg mot. Elevene opplever

utdanningen på yrkesfag som meningsfull, men svært ofte meningsfull i forhold til videre utdanning i faget, og altså ikke med sikte på et fagbrev (Høst et al., 2012).

Riksrevisjonen

Vi tar med et sitat fra Riksrevisjonens Dokument 3:6 (2012 – 2013) der det heter under punktet «Hovedfunn»: «Tilgangen på læreplasser er ikke tilstrekkelig, noe som gir økt risiko for at mange ungdommer ikke fullfører fag- og yrkesopplæringen». Under «Merknader» (til dette punktet) heter det: (...) og anses som en viktig årsak til det store frafallet i videregående opplæring. For få læreplasser kan også føre til at viktige samfunnssektorer ikke får dekket sine behov for faglært arbeidskraft» (Riksrevisjonen, 2013, s.7 ff.).

2.3 Presentasjon av vekslingsmodellen

I første omgang søkte seks fylker om å få prøve ut vekslingsmodellen innenfor helse- og oppvekstfagene. Dette er selvfølgelig ikke tilfeldig: Den aktuelle stortingsmeldingen handler nettopp om fleksible ordninger for fagopplæring i bedrift innenfor HA- og BU-fag. Noen av disse er allerede, våren 2015, i gang med sine prøveprosjekter. Det er denne gruppen, nærmere presentert nedenfor i tabell 1, vi spesielt ser nærmere på i denne rapporten.

I begynnelsen av mars 2014 fikk vi informasjon fra utdanningsdirektoratet om at ytterligere tre fylker vil prøve ut vekslingsmodellen. Representanter herfra deltar på kurs og konferanser i regi av utdanningsdirektoratet med observatørstatus, men er ikke med i det opprinnelige utprøvningsprosjektet.

Den 14. februar 2014 sendte vi en henvendelse til samtlige involverte fylker, samt til utdanningsdirektoratet med spørsmål om å få en oversikt over hvilke skoler som deltar eller skal delta i prosjektet, antall elever det er tale om og helst et oppsett over planlagt fag- og timefordeling i skolen og fordeling mellom opplæring i skole og bedrift med antall ukedager per år.

Direktoratet sendte blant følgende oppstilling. (Utdanningsdirektoratet, 2013a.)

Tabell 1: Skjema over deltakere i vekslingsmodellutprøvingen				
Fylke	Fag	Skoler	Virksomheter	Elever
Troms	BU og helsearbeider	Breivang og Nord-Troms vgs. skoler	Kommunenes opplæringskontor	Ikke avklart
Nordland	BU og helsearbeider	Narvik og Bodø vgs. skoler	Narvik og Bodø kommuner	2 klasser, 30 elever?
Hedmark	Helsearbeider	Storhamar vgs.	Løten og Hamar kommuner	29
Hordaland	BU og helsearbeider	Olsviksåsen vgs.	Bergen kommune	20
Akershus	BU og helsearbeider	Bjørkelangen vgs.	Aurskog-Høland, Fet og Sørums kommuner	12
Oslo	Helsearbeider	Kuben vgs.	Oslo kommune	30 (15 starter h-13, 15 starter h-14)
Gjengitt etter original fra utdanningsdirektoratet. Fra oktober 2013				

En videre beskrivelse i samme dokument tar for seg fordeling av opplæringen mellom skole og bedrift slik den er planlagt i de enkelte fylkene.

Det er til dels store variasjoner fra fylke til fylke når det gjelder fordelingen over 4-årsperioden.

Første år, høst 2013 og vår 2014:

Troms, Hedmark og Akershus har kun opplæring i skole i det første året, mens Hordaland og Oslo har en forsiktig oppstart i bedrift allerede fra det første året. Nordland, som deltar med to skoler, har for Bodø vgs kun opplæring i skole det første året, mens Narvik vgs har 3 dager i skole og 2 i bedrift allerede fra start. (Grunnen til dette er at fylkene i stor grad har delegert planleggingen til den enkelte skole.)

Andre år, høst 2014 og vår 2015:

Nordland, Akershus og Oslo har 2 dager i skole og 3 i bedrift. Hordaland veksler mellom 3 uker i bedrift og 1 uke i skole. Hedmark beskriver «skole, men mye bedrift i programfagene» mens Troms planlegger 1 dag i skole og 4 i bedrift.

Tredje år, høst 2015 og vår 2016:

Troms, Oslo og Nordland planlegger 1 dag i skole og 4 i bedrift. Hordaland vil ha 1 dag programfag i måneden og resten i bedrift. Hedmark «bedrift, 7 dager på skole» for hver av terminene. Akershus vil ha 3 dager i skole og 2 i bedrift.

Fjerde år, høst 2016 og vår 2017:

Nordland, Oslo og Hordaland har kun opplæring i bedrift. Troms og Akershus har 1 dag i skole og 4 i bedrift. Hedmark beskriver «bedrift, 3 dager på skole» for hver av terminene.

Det ser ut som om Hedmark fylke skiller seg klarest ut. I svar av 8. april på vår opprinnelige henvendelse skriver Hedmark blant annet at deres modell er en 2+2 modell. Oppstillingen fra utdanningsdirektoratet viser også at det for Hedmarks vedkommende først i de to siste årene kommer til sammen 20 dager i skole, noe som skiller denne varianten fra vanlig 2+2 modell.

I tabell 1 ser vi at vekslingsmodellprosjektet på landsbasis omfatter litt i overkant av 130 elever, gitt at Troms ender opp med 1 klasse fra hver av sine to skoler.

Imidlertid skriver Hedmark til oss at «Ca. 110 elever deltar». Videre at «Vi har ingen utvelgelse av elever eller lærlinger som deltar, alle er deltagende».

Ved en oppklarende telefon til prosjektets fylkeskontakt i Hedmark bekreftes dette. Lærlinger i 3. og 4. år i Hedmark får dekket lærlingelønn også når de er på skolen, etter avtale med de kommunene som eier institusjonene der de er lærlinger.

2.4 Læringsteori

I dette underkapitlet har vi valgt læringsteoretikere som har et sosiokulturelt læringssyn som felles forankring, for eksempel David A. Kolb, John Dewey og Etienne Wenger. Knud Illeris har satt disse teoretikerne inn i et spenningsfelt mellom kognisjon, psykodynamikk og samfunnsmessighet.

2.4.1 Situert læring og yrkeskompetanse

Knud Illeris (2000b) skriver om å skulle anvende skolelæring utenfor skolerommet, og at det noen ganger snakkes om et «*praksischoke*» i denne forbindelse. Han sier at barn opp til puberteten først og fremst er opptatt av å *tilegne* seg omverdenen, og gjerne

aksepterer støtte og veiledning fra voksne i denne prosessen. For unge mennesker er *identitetsutvikling* det sentrale: Spørsmålet om ens egen plass i det som skjer rundt en synes i dag (i motsetning til tidligere tider) å være overstyrende for all læring i ungdomsårene (Illeris, 2000b, s. 13 ff.). Dette er selvfølgelig et vesentlig moment vi vil komme tilbake til i drøftingsdelen av denne rapporten.

Unn Stålsett (2009) beskriver *situert læring* som «(...) å tilrettelegge en praksissituasjon hvor lærlingen får observere handlingene som skal læres. Etter hvert deltar lærlingen mer og mer til han behersker handlingen» (Stålsett, 2009, s. 148). Marit Rundberg (2009) har skrevet masteroppgave om å utvikle kultur for læring gjennom bruk av Wengers (se nedenfor) teori om situert læring:

Wenger og hans tidligere kollega Jean Lave fremsatte i 1991 teorien om situert læring. De mente at læring må sees i sammenheng med den konteksten den blir anvendt i. Slike små læringsfellesskap som blir lokalisert i det daglige arbeidet, ga de benevnelsen Communities of Practice, (...) på norsk har begrepet fått benevnelsen *praksisfellesskap* som beskriver et begrep for uformelle, lærende samarbeidsgrupper som grunnlag for kompetanseutvikling (Rundberg, 2009, s.54).

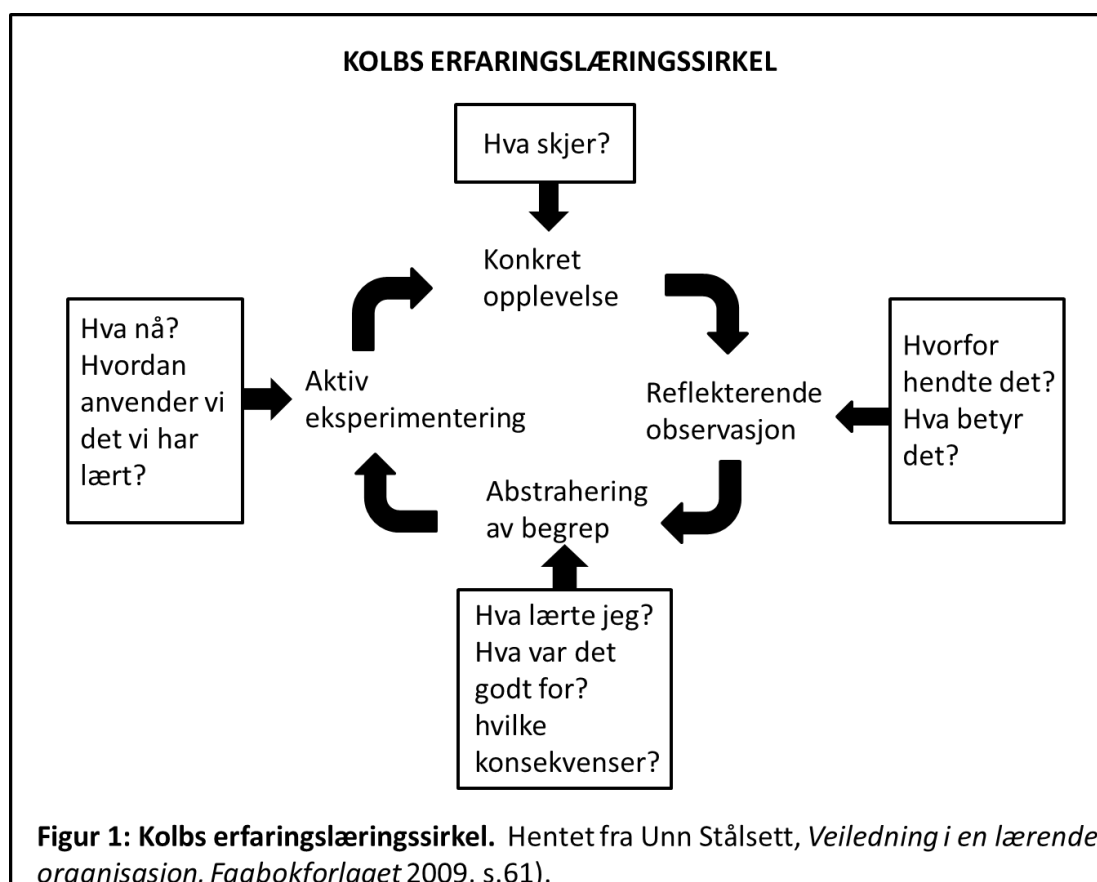
Dette handler i stor grad om begrepet «yrkeskompetanse», slik det behandles av Nilsen og Haaland Sund (2008), som deler det i fagkompetanse og nøkkelkompetanse. Faglig kompetanse betegner spesifikke ferdigheter innenfor et bestemt yrke eller håndverk, for eksempel materialkunnskap, teknikker og arbeidsmåter. «Det inkluderer også evne til å konkretisere, planlegge, begrunne, gjennomføre, vurdere og lære av sitt arbeid» (Nilsen & Haaland Sund, 2008, s.9). Nøkkelkompetanse er ikke spesifikk, men dreier seg om ferdigheter som inngår i alle yrker. Forfatterne viser til Freudinger som deler denne i sosial kompetanse (samarbeidsevne, kommunikasjon og ledelse); personlig kompetanse (kreativitet, nøyaktighet, fleksibilitet) og kognitiv kompetanse (abstraksjonsevne, planlegging, ferdighet til å uttrykke seg) (Nilsen & Haaland Sund, 2008, s.9). Nøkkelkompetansen

blir altså personlige egenskaper hos yrkesutøveren, og en viktig forutsetning for å kunne tilegne seg fagkompetansen.

Hilde Hiim (2013) peker på en rent praktisk utfordring i boken *Praksisbasert yrkesutdanning*. Hun skriver at (ikke minst) helse- og sosialfag er et av de yrkesfagområdene som mangler tradisjon som lærefag, i motsetning til yrker med lang mesterlæretradisjon. Hiims kontekst er først og fremst faget Prosjekt til fordypning, men vi mener problematikken også har selvfølgelig relevans til vekslingsmodellen: «Her er det ekstra stort behov for å etablere nettverk og partnerskapsavtaler og få utviklet lærebedrifter og opplæringskontor som også kan være behjelpelige med utplassering av elever på VG1 og VG2» (Hiim, 2013, s.104,105)

2.4.2 Kolbs erfaringslærings sirkel

Både Illeris, Nielsen og Haaland Sund og Stålsett referer til David A. Kolb og hans teorier om erfaringslære. De gjengir på litt forskjellig vis denne figuren:



Figuren 1 viser Kolbs erfaringslærings sirkel, gjengitt etter Stålsett. Hun forklarer den som en systematisk fremgangsmåte for å bearbeide erfaringer (Stålsett, 2009, s.61). Illeris (2000a) er imidlertid kritisk til modellen som han mener rasjonaliserer mangfoldet i virkelighetens verden. Han kaller Kolbs fremstilling en logisk systematikk som ikke reflekteres i virkelighetens læring, eller også forskning (Illeris, 2000a, s.35).

Teoretikere viser til hverandre, og tar stilling til hverandre, utfra ulike faglige posisjoner. Når Kolbs modell tas med i denne rapporten er det fordi den uansett på en oversiktlig måte illustrerer sammenhengen mellom det eleven eller lærlingen (og dermed selvfølgelig også vekslings eleven) opplever, observerer, abstraherer og utfra dette kan forandre en yrkesmessig handling. Fra dette nye utgangspunktet vil så «sirkelen» kunne gå en ny runde. I virkelighetens verden vil eleven/lærlingen svært ofte veiledes eller støttes gjennom alle de fire fasene av en voksen yrkesutøver, f.eks. en fagarbeider eller yrkesfaglærer.

Nettopp å lære seg å reflektere over egne resultater og hvordan disse kan utvikles videre er et vesentlig moment i all anerkjent, moderne opplæring, uansett hvilken teori opplæringen støtter seg på. Det motsatte blir nærmest ren «utenat-læring», der resultatet ses uten sammenheng med forståelse og refleksjon som en del av en større prosess.

2.4.3 Dewey og pragmatismen, «Learning by doing»

I sin bok om Dewey innleder Svend Brinkmann (2006) med å presentere Dewey som filosof, pedagog, psykolog, kunst-, religions- og demokratiteoretiker, og skriver videre om hans «vældige renæssance» de senere år (Brinkmann, 2006).

Dewey er ikke uenig i resultatets betydning for læring. "Synlige resultater er nødvendige for at give personer en fornemmelse af og en målestok for deres evner" (Dewey, 2005, s.185). Han skriver om tilfredsstillelsen ved *handlingsforløpet* i et arbeid, eller i læring. I en situasjon der handlingsforløpet styres etter f.eks. økonomiske målsettinger, og kanskje er hardt og ensformig («frastøtende»), vil bare det grepet *fullføringen* har på den som utfører arbeidet holde ham i gang. Det bør imidlertid være *målet* for handlingen som har denne funksjonen. Her fremhever

Dewey fraværet av økonomisk press i opplæring i skolen som en mulighet til nettopp å kunne fokusere på målet (Dewey, 2005, s.185). Denne distinksjonen mellom hva som er styrende for to (lærings)miljøer gir viktige perspektiver for den situasjonen vekslingslevene kommer i.

Som filosof regnes Dewey til «Pragmatismen», en filosofisk retning han også i høy grad var med på å utvikle. Han ser forskjellen mellom teori og praksis som en forskjell mellom to *typer* praksis: Det å teoretisere er like mye et praktisk arbeid som for eksempel å bygge et hus. «Vi er grunnleggende i verden som aktivt handlende væsener, og vi erkender kun verden og dens egenskaper gjennom praksis» (Brinkmann, 2006, s.30 ff.). Dette er tanker som stadig går igjen hos Dewey: Læring skjer gjennom handling og erfaring.

Erkendelsen af et naturligt udviklingsforløb opstår altid i forbindelse med situationer, der involverer en 'learning by doing' – man lærer ved at gøre. Færdigheder og beskæftigelser danner det første stadium af læringen. De er udtryk for en viden om, hvad man skal gøre for at realisere visse mål (Dewey, 2005, s.201).

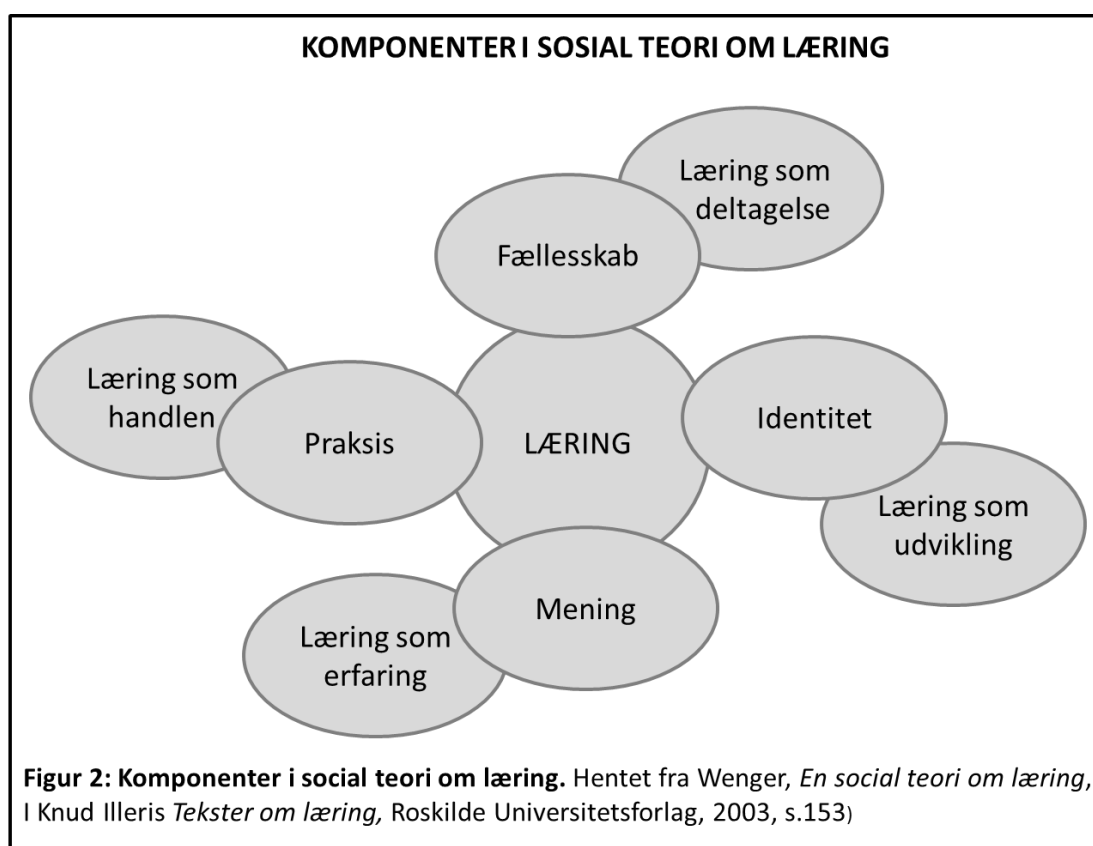
2.4.4 Wenger og sosial teori om læring

Etienne Wenger er psykolog, født sveitser og bor i USA. Han ble internasjonalt kjent da han sammen med Jean Lave ga ut boken «Situated Learning» i 1991. I Illeris' antologi gjengis innledningskapitlet til «Communities of Practice – Learning, Meaning and Identity» som han utga alene i 1998. Figur 2 er hentet derfra.

Wenger (2000b) går ikke like «langt» som Dewey som altså anser teori som en *type* praksis, og refererer heller ikke direkte til Dewey i teksten. Men som figur 2 nedenfor viser bruker han begrepene handling (doing) og erfaring (experience) som vesentlige komponenter i den skjematiske oppstilling av sin sosiale teori om læring. Han oppsummerer sine «antakelser» om hva som betyr noe for læring og erkjennelsens natur i fire hovedpunkter, som vi velger å oversette og forkorte/gjengi slik:

1. Vi er sosiale vesener
2. Kunnskap dreier seg om kompetanse i forbindelse med forhold som tillegges verdi
3. Erkjennelse er et spørsmål om deltakelse i bestrebelser på å oppnå slike forhold
4. Mening, altså vår evne til å oppleve og engasjere oss i verden, er læringens endelige mål (Wenger, 2000, s.152).

Wengers modell utvider perspektivet fra Kolbs erfaringslærings sirkel, og viser læring i en sosial sammenheng:



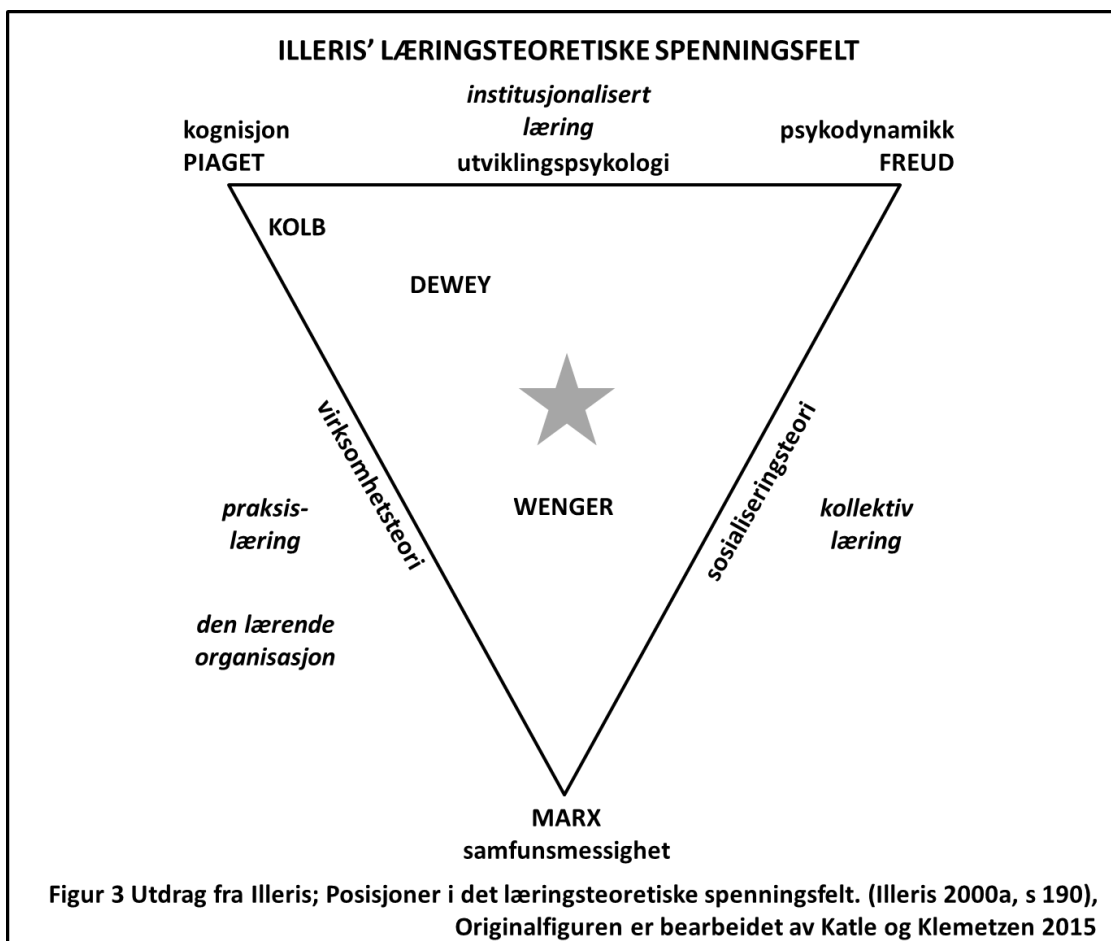
Figuren viser fire hovedkomponenter for sosial læring; mening, som igjen bygger på erfaring; praksis, som støttes på handling; fellesskap, som kommer gjennom deltakelse; identitet som bygges gjennom utvikling.

Marit Rundberg (2009) fremhever Wengers syn på læring som det å være i konstant endring; «Essensen ved å være menneskelig er å finne sammenhengen mellom å inneha en egen identitet og ta egen erfaring i bruk til ny læring i den sosiale verden» (Rundberg, 2009, s.55). Wenger stiller seg også kritisk til læring som noe som kan

defineres innenfor rent kvantifiserbare størrelser: «Man må ha et videre perspektiv på læring enn noe som kan defineres, pakkes og selges som en målt verdi. En slik tankegang mener han tilhører industrialismens kunnskapsforståelse som han anser som utdatert i dagens samfunn» (Rundberg, 2009, s.55).

2.4.5 Illeris' spenningsfelt

Til slutt i dette underkapitlet presenteres et utdrag av Knud Illeris (2000a) sin «konkluderende» figur fra «Læring». Boken er bygget opp som en stadig utfyllelse av figuren, som er skissert allerede på omslaget. I sin konklusjon har Illeris med hele 28 læringsteoretikere, mens vi drister oss til bare å vise plasseringen av Kolb, Dewey og Wenger.



Illeris anliggende er å plassere de forskjellige læringsteoretikerne i et «spenningsfelt» innenfor tre «ytterpunkter». Freud representerer læringens funksjon som «(...) en

psykodynamisk proces, dvs. en proces der involverer psykisk energi, formidlet via følelser, holdninger og motivationer som både kan virke mobiliserende og samtidig selv kan påvirkes gennem læring». Marx representerer «(...) *en social og i sidste ende samfundsmæssig proces*». Jean Piaget at all læring har «(...) færdigheds- eller betydningsmæssigt indhold. Tilegnelsen af dette indhold er først og fremmest en *kognitiv proces*» (Illeris, 2000, s.18).

Når Illeris bruger begrepet «spenningsfelt» er dette sikkert et bevisst valg: Så vel teoretikerne i ytterkantene som inne i feltet «trekkes» til hverandre og «skyves» fra hverandre med vekslende intensitet.

3.0 METODE

I dette kapitlet vil vi presentere metodene vi har brukt for å innhente og bearbeide datamateriale, og forsøke å underbygge dette teoretisk. Vi vil presentere informantutvalget, og gi begrunnelse for utformingen av spørsmålene vi har stilt til representanter for ulike nivåer innen vekslingsmodellen. Vi vil også vise en skisse av vår forskningsdesign.

Mot slutten av kapitlet behandler vi dataenes gyldighet og pålitelighet, samt etiske og kildekritiske momenter i forhold til innsamlet materiale.

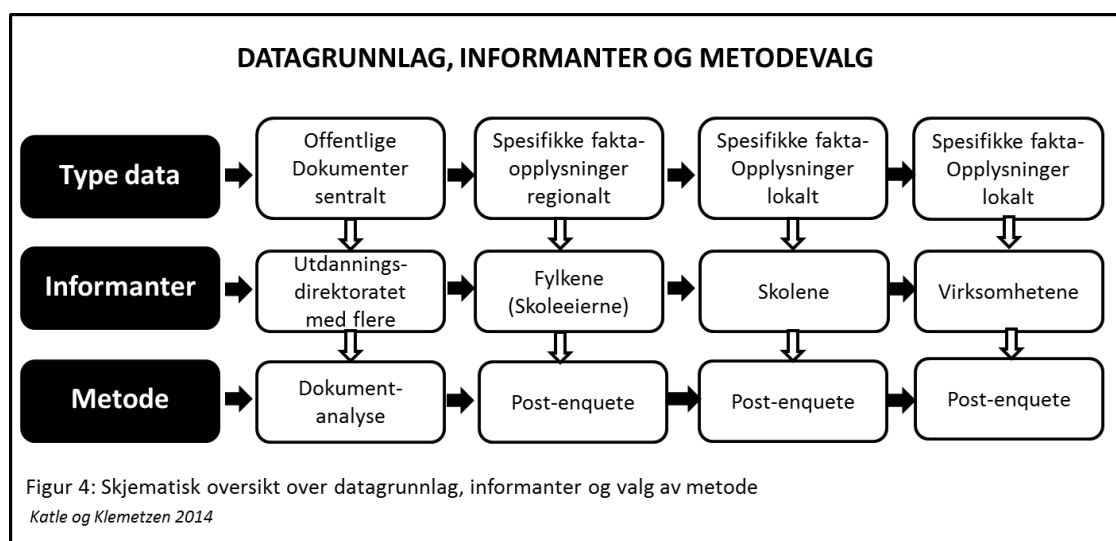
3.1 Begrunnelse for valg av metode, forskningsdesign

Utprøving av vekslingsmodellen, slik den er definert i kpt.2.3, er kvantitativt sett ikke særlig omfattende; 6 fylker og 8 skoler, men alle kom ikke i gang med forsøket første året. Hver skole samarbeider med et visst antall virksomheter. Vårt datamateriale baserer seg på respons fra 15 virksomheter fordelt på 4 fylker.

Datagrunnlaget til denne rapporten er hentet fra to hovedkilder:

1. Besvarelse av post-enquête, fra fylker, skoler og virksomheter som deltar i Utdanningsdirektoratets forsøk med vekslingsmodellen.
2. Rapporter til Utdanningsdirektoratet fra deltakende fylker, samt direktoratets retningslinjer gitt i invitasjonen til deltakelse. Videre stortingsmeldinger og forskningsrapporter.

Dette kan illustreres med følgende figur:



Som det fremgår av ovenstående figur benyttes en form for metodetriangulering slik Knut Halvorsen beskriver det i *Å forske på samfunnet* (Halvorsen, 2006, s.95), og de ulike metodene vil bli nærmere presentert og begrunnet i de følgende underkapitler.

3.1.1 Kvantitativ/kvalitativ metode

Dermed kommer vi over i problematikken kvantitativ/kvalitativ metode: Sigmund Grønmo (2007) skriver at begrepene «kvantitativ» og «kvalitativ» (i første rekke) viser til de *dataene* som samles inn og analyseres, mens begrepsparet oftest refereres til *metode*. Han sier videre at

(...) ett og samme sosiale fenomen kan ha både kvalitative og kvantitative aspekter, at ulike sosiale fenomener kan studeres ved hjelp av både kvalitative og kvantitative data, og at både kvalitative og kvantitative data kan samles inn og behandles på grunnlag av ulike kilder og ved hjelp av ulike metoder – slik som observasjon av aktører, utspørring av respondenter og innholdsanalyse av dokumenter. Hver enkelt av disse forskjellige kildetyper og metodene kan altså brukes i forbindelse med både kvalitative og kvantitative data (Grønmo, 2007, s.123 ff.).

Begrepene kvalitativ og kvantitativ ikke er dikotomiske, altså motsetninger, men hører hjemme i ytterkantene av samme skala. Han illustrerer dette på følgende måte:

SAMMENHENG MELLOM KVANTITATIVE OG KVALITATIVE DATA			
Kvantitative data	(A)	(B)	Kvalitative data
Metriske data	Ikke-metriske data uttrykt ved tall	Data uttrykt ved andre mengdetermer	Data uttrykt ved tekst

Figur 5: Sammenheng mellom kvantitative og kvalitative data

Hentet fra «Samfunnsvitenskapelige metoder» av Sigmund Grønmo, Fagbokforlaget 2007, s.124.

Hvor et tenkt hovedskille mellom kvantitative og kvalitative data skal settes på en slik skala, kan variere. Noen vil sette skillet allerede ved A; bare metriske data er kvalitative; andre ved B. (Grønmo, 2007, s. 124). I denne rapporten har vi benyttet en

kvantitativ metode for innsamling av informasjon, mens informasjonen senere er bearbeidet kvalitativt fordi vi fant dette mest hensiktsmessig.

Benny Karpatschof (2010) sier at et forskningsdesign ofte vil bestå i et valg mellom den ene eller den andre metoden, men at det ikke nødvendigvis må være slik. Hans erfaringer tilsier at det ikke bare er mulig å «foreta en organisk integrasjon» av formene, men at det også er en berikelse av begge (Karpatschof, 2010, s.428).

3.1.2 Post-enquete med kognitive og åpne spørsmål

I boken «Å forske på samfunnet» beskriver Knut Halvorsen (2006) postenquete som spørreskjema sendt i posten (her e-post), og at det utfylte skjemaet returneres på samme måte, eller blir hentet (Halvorsen, 2006, s.90).

Lene Tanggaard og Knut Brinkmann (2010) skriver om intervjuer på e-post: «Man kan forestille sig, at avstanden til spørgeren kan spørgeren kan generere mere frie svar, og respondenten kan gå til og fra sit svar og elaborere det over tid.» Videre at e-postintervjuer sannsynligvis vil bli mer og mer vanlige, og at slike intervjuer er selvtranskriberende og tidsbesparende for forskeren (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s.36).

I denne rapporten er postenquete valgt av rent praktiske årsaker: Deltakende fylker er spredt over hele landet, og deltakende skoler og særlig virksomheter er spredt over flere kommuner i hvert fylke. Vi hadde ikke mange spørsmål, og trodde heller ikke at de ville oppfattes som særlig omfattende eller problematiske å skulle besvare. Imidlertid skjønnte vi tidlig at det kunne bli nødvendig med en og annen direkte henvendelse over telefon for å oppklare eventuelle misforståelser.

Da vi utarbeidet forskningsspørsmålene og intervju-spørsmålene hadde vi klart for oss at vi ikke ville være tilstede når respondentene skulle svare. Vi bestrebet oss på å lage spørsmålene enklest mulig, og ga ytterligere forklaringer i eget introduksjonsbrev., slik Dalland (2007) anbefaler. Fordeler ved bruken av postenquete er blant annet at respondenten kan bruke god tid på å svare. Ulemper kan være at den som spør ikke kan kontrollere med sikkerhet hvem som har svart, videre at spørreformen kan være

krevende og må gi mulighet for purring og ikke minst at det kan være vanskelig å få en høy svarprosent (Dalland, 2007, s.210).

Vi ønsket ikke å bruke spørsmål av typen «I hvilken grad, på en skala fra 1 – 7 vurderer du at...?» eller «Hvordan opplever du ...». Det var ikke personlige vurderinger vi ønsket, men svar på visse faktiske forhold vedrørende den konkrete gjennomføringen av modellen. Sammen med spørsmålene fulgte et eget skriv der undersøkelsen ble nærmere presentert (Vedlegg 1).

Kognitive spørsmål dreier seg om faktiske forhold i motsetning til *evaluative spørsmål* som etterlyser verdier og vurderinger, altså respondentenes meninger (Grønmo, 2007, s.172).

I denne typen intervjuer skiller det mellom *åpne* og *lukkede* spørsmål. Åpne spørsmål kjennetegnes ved at de ikke «suggerer» respondenten til å svare, at misforståelser og uvitenhet kan avdekkes og at de likner mer en vanlig samtale der respondenten, når hun svarer, ikke påtvinges ord eller uttrykk hun kanskje ikke er komfortabel med. På den annen side krever det større motivasjon å svare på åpne enn på lukkede spørsmål, slik at sjansen for en lavere svarprosent øker (Halvorsen, 2006, s.90).

De tre gruppene som fikk tilsendt spørreskjemaer, skoleeiere, skoler og virksomheter, består av svært få respondenter. Svarene vil, etter vår oppfatning, ikke egne seg for statistisk behandling. En skriftlig spørreundersøkelse sendt likelydende til flere respondenter vil gjerne anses som en kvantitativ metode. Samtidig er de samlede svar så få at vi ikke vil behandle dem kvantitativt eller statistisk. De svarene vi har mottatt i post-enqueten vil bli behandlet uendrede i motsetning til å kode dem for f.eks. statistisk behandling.

3.1.3 Dokumentanalyse, en kvalitativ metode

Kennet Lynggaard (2010) beskriver dokumentanalyse som en metode som kan anvendes på for eksempel «... utviklinger i normer og praksisser indenfor og blandt organisationer ...», og videre at dokumentanalysen ofte vil ha «et fokus på en utvikling over en vis tidsperiode med henblik på at identificere stabilitet og forandring inden for et givet undersøgelsesområde...» (Lynggaard, 2010, s.137).

Begrepet «dokument»

Lynggaard skriver at et dokument kan sies å være språk festet i tekst og tid, men at man i dag også kan bruke betegnelsen «tekst» om f.eks. fysiske objekter, fotografier m.m. (Lynggaard, 2010, s.138). Dette sier også Sigmund Grønmo, men fremhever, noe også Lynggaard påpeker, at det typiske dokument er en skriftlig fremstilling (Grønmo, 2007, s.414). Grønmo utdyper nærmere: «Dette er ulike typer dokumentarisk materiale som kan analyseres med sikte på å få fram relevant informasjon om de samfunnsmessige forholdene vi vil studere» (Grønmo, 2007, s.120).

I denne rapporten tolker vi her begrepet «dokument» som en skriftlig redegjørelse for visse forhold som det spørres etter, i vår forbindelse fra Utdanningsdirektoratet til fylkene, samt om fylkenes tilbakerapporteringer. På samme måte tolker vi særlig stortingsmelding 20 (2012-2013) som et dokument som belyser problemstillingens andre ledd «(...) og hvordan kan modellen bidra til rekruttering innenfor helse- og sosialfaglige yrker?».

Typer av dokumenter

Lynggaard (2010) skiller mellom primære, sekundære og tertiære dokumenter. Disse kan, sett i forhold til vår rapport, kort beskrives slik: (utvalg innenfor forklaringene er foretatt av oss.)

- Primære dokumenter er beregnet på et avgrenset forum, og er ikke offentlig tilgjengelige uten videre.
- Sekundære dokumenter har ikke nødvendigvis offentligheten som målgruppe, men er dokumenter som i prinsippet er tilgjengelige for alle interesserte, som ønsker innsyn på et tidspunkt i umiddelbar nærhet av den situasjon dokumentet viser til.
- Tertiære dokumenter er også tilgjengelig for alle interesserte, men kjennetegnes videre ved at det er produsert i ettertid av den situasjonen dokumentet viser til.

Han understreker at det ikke kan settes «knivskarpe skel» mellom de tre kategoriene, og videre at det ikke er et poeng at analytikeren får bedre tilgang til «sandheten» om han benytter primærdokumenter eller sekundærdokumenter framfor tertiærdokumenter (Lynggaard, 2010, s.139).

Ut fra denne inndelingen har vi i denne oppgaven brukt både sekundære, f.eks. invitasjonene fra Utdanningsdirektoratet til fylkene og tertiære, f.eks. fylkenes halvårsrapporter til Utdanningsdirektoratet.

I vår teoridel har vi brukt f.eks. Stortingsmeldinger, rapport fra riksrevisjonen og diverse forskningsrapporter. Disse kan ha trekk fra både sekundære og tertiære dokumenter.

Mordokument

Mordokument (moderdokument) er betegnelsen Lynggaard bruker på et dokument som står sentralt i forhold til andre dokumenter i analysen. Han referer til J. Torfing som kaller dette «sneballmetoden»: Analytikeren forfølger innbyrdes referanser mellom ett eller flere mordokumenter og slike dokumenter som mordokumentet har frembrakt (Lynggaard, 2010, s.139 ff.).

I vår analyse i kapittel 5 vil spesielt invitasjonen fra Utdanningsdirektoratet være et slikt mordokument, mens halvårsrapporter fra fylkene på flere områder vil referere til dette. I forhold til problemstillingens andre ledd, om rekruttering, vil for eksempel stortingsmelding 20 (2012-2013) fungere som mordokument.

3.1.4 Pragmatisk utvalg av informanter

Sigmund Grønmo (2007) beskriver i boken «Samfunnsvitenskapelige metoder» forskjellige utvalgstyper og kjennetegn ved disse. Han skiller mellom «Utvalget lik universet», «Pragmatisk utvalg», «Sannsynlighetsutvalg», «Strategisk utvalg» og «Strategisk valg av case» (Grønmo, 2007, s.84).

«Universet» i sammenheng med denne rapporten kan forstås som *alle* deltakere i vekslingsmodellen per dato, altså ikke bare de fylker, skoler og virksomheter som deltar i Utdanningsdirektoratets utprøving. Utvalget informanter i denne rapporten betegnes som et *pragmatisk utvalg* (Grønmo, 2007, s.84).

3.2 Valg av informanter

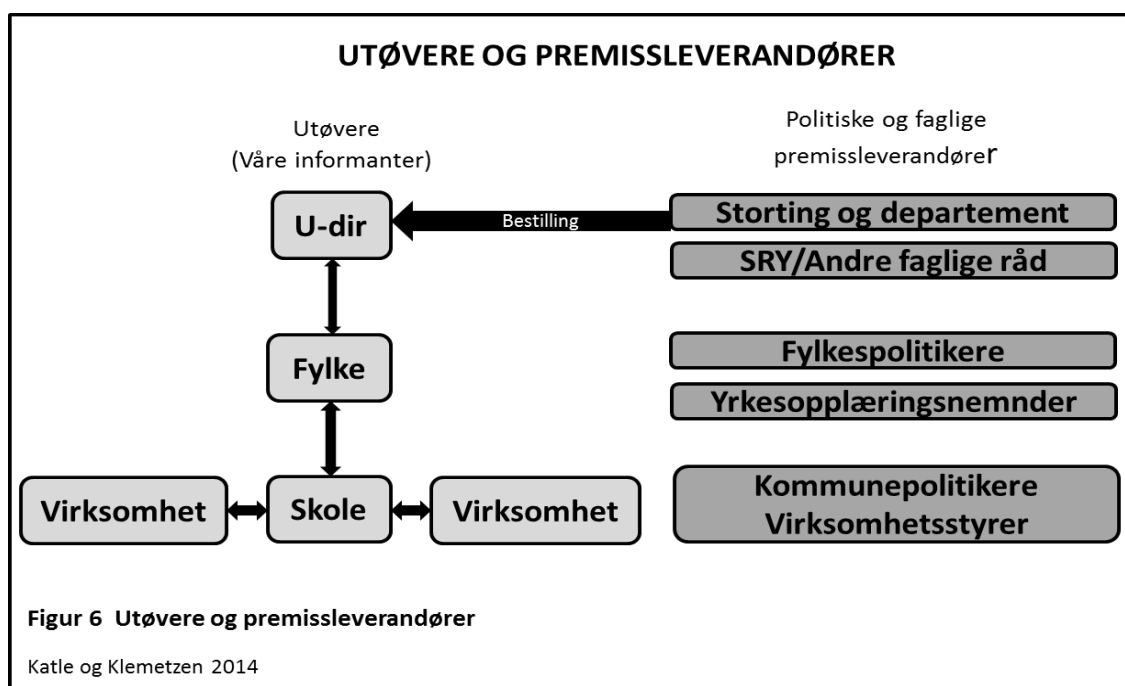
Nedenfor viser vi en figur med oppstilling av de ulike utøvere og premissleverandører for vekslingsmodellen. For den siste gruppens vedkommende har vi presentert slike

data vi finner relevante i kpt.2.2, styringsdokumenter. På utøversiden står selvfølgelig Utdanningsdirektoratet som en stor leverandør av informasjon.

Utvalget av deltakende informanter innenfor utøver-siden ga seg mer eller mindre selv: Det er kun seks fylker med i prosjektet, de fleste prøver ut modellen gjennom bare en skole, og hver av skolene har kun få virksomheter de samarbeider med.

Det kan kanskje virke underlig at vi tar for oss et utdanningspolitisk forsøksprosjekt som involverer mange elever, uten å slippe disse til med sine synspunkter. Begrunnelsen for dette er at de elevene som har startet et utdanningsløp innenfor vekslingsmodellen, i hovedsak har deltatt 1 dag i uken, med forskjellige startpunkter fra høsten 2013 til våren 2014. Vi tror de ville ha vanskeligheter med å sammenlikne vekslingsmodellen med vanlig 2+2-modell. Dertil kommer at vårt prosjekt befinner seg på system-, ikke på elevnivå.

Vekslingsmodellen ble igangsatt av Utdanningsdirektoratet etter en bestilling fra Kunnskapsdepartementet. Som vi tidligere har beskrevet i kapittel 2.2, kom modellen i stand etter lengre tids påtrykk fra så vel politisk som faglig hold. Gjennomføringen foretas i praksis av skoler og virksomheter, uten direkte inngrep fra f.eks. fylkesskolestyrene. Dette kan illustreres slik:



Figur 6 viser til venstre deltakere i vekslingsmodellen på ulike nivåer, til høyre vises politiske og faglige instanser på de respektive nivåer.

3.3 Presentasjon av forsknings- og intervju spørsmål

Med utgangspunkt i problemstillingen: **Hvordan organiseres og kvalitetssikres vekslingsmodellen på de ulike nivåene, og hvordan kan modellen bidra til rekruttering innenfor helse- og sosialfaglige yrker?** samt førforståelsen, startet vi arbeidet med denne oppgaven med å søke i tilgjengelige dokumenter fra diverse politiske og faglige premissleverandører.

Ganske tidlig våren 2014 fikk vi tilgang til en halvårsrapport fra et av de deltakende fylkene til Utdanningsdirektoratet. Denne var etter vårt syn meget velkrevet, detaljert og grundig. Utfra arbeidet med teoridelen merket vi oss imidlertid at rapporten unnlot å komme inn på en del problematikker som vi hadde forventet nærmere omtalt. Det er disse vi søker å få nærmere belyst gjennom forskningsspørsmålene våre.

Olav Dalland skriver at «Verdien av en spørreskjemaundersøkelse står og faller med spørsmålene» (Dalland, 2010, s.211). Sigmund Grønmo skriver at den som spør bør konsentrere seg om spørsmål som den som blir spurt har gode forutsetninger for å besvare (Grønmo, 2007, s.170).

Begge forfatterne anser kanskje begrepet «postintervju», eller «postenquete», som en intervjuform som omfatter fler respondenter enn hva tilfellet er i vår oppgave. Blant annet anfører Dalland at spørsmålene må kunne kodes for statistisk behandling.

Vi mener imidlertid at svarene på de spørsmålene vi har sendt ut lar seg behandle på sammenliknende grunnlag uten bruk av statistiske metoder.

Krav til spørsmålene blir likevel de samme: De må gi mulighet til sammenlikning; de må være endimensjonale – omfatte bare ett begrep eller tema å mene noe om eller ta stilling til; de må være presise (Dalland, 2010, s.212). Ved formulering av spørsmålene har vi lagt vekt på disse tre kravene.

I tabell 2 presenteres en samlet oversikt over forskningsspørsmålene, intervju spørsmålene samt de adressater de er beregnet for.

Tabell 2: Forskningsspørsmål, intervju spørsmål og adressater		
FORSKNINGSPØRSMÅL	INTERVJUSPØRSMÅL	ADRESSATER
Hvordan organiseres og kvalitetssikres opplæringen i fylkene?	<p>1) Utfra hvilke kriterier har skoleeier (fylket) godkjent lærebedriften/lærebedriftene som brukes i forbindelse med vekslingsmodellen?</p> <p>2) Har fylket utarbeidet rutiner for kvalitetssikring av fagopplæring i bedrift? Foreligger disse skriftlig, og i så fall: Kan vi få dem oversendt?</p> <p>3) Hvilke rettigheter har elever som «hopper av» underveis?</p>	Prosjektansvarlige i alle deltakende fylker
Hvordan organiseres opplæringen i skolene?	<p>1) Vil vekslingselevene få undervisningen i skole samtidig (egne klasser), eller vil de følge ordinære klasser ved skolen?</p> <p>2) Har skolen utarbeidet rutiner for dokumentasjon og vurdering av kompetansemål som sikrer vekslingselevene rettferdig behandling sammenliknet med elever som ikke deltar i modellen?</p>	Prosjektets kontaktpersoner ved de deltakende skolene
Hvordan organiseres opplæringen i virksomhetene?	<p>1) Er det avsatt bestemt tidsressurs til virksomhetens fagansvarlige og deres arbeid med vekslingselevene?</p> <p>2) Har hver elev en eller flere personer «tildelt» med tanke på opplæringen?</p> <p>3) Er det faste rutiner for møter med elevenes lærer(e) fra skolen, og hva behandles ved slike møter?</p>	Opplæringsansvarlige/kontaktpersoner ved virksomheter som deltar i prosjektet
Katle og Klemetzen 2014		

Spørsmål til 1 skoleeier (Fylkene)

Utfra hvilke kriterier har skoleeier (fylket) godkjent lærebedriften/lærebedriftene som brukes i forbindelse med vekslingsmodellen?

Bakgrunn for spørsmål 1 til skoleeier

Vi er interessert i hvordan opplæringen kvalitetssikres i den delen av vekslingsmodellen som foregår i bedrift. Riksrevisjonens dokument 3:6 (2012-2013) beretter i kpt.5, fra side 42 og videre, om til dels store variasjoner i hvordan fylkene følger opp dette. Det foreligger bestemmelser i Utdanningsdirektoratets *Veileder om kravet til skoleeiers forsvarlige system* (2007) at dette blant annet skal inneholde:

- Rutiner for godkjenning og regodkjenning av lærebedrifter.
- Rutiner for veiledning og oppfølging av lærebedrifter.
- Rutiner/maler for årlig rapportering fra opplæringskontorer og lærebedrifter.
- Rutiner for kontroll/dokumentasjon av om lærebedriftenes internkontrollsystem er på plass.
- Rutiner for kontroll/dokumentasjon av om lærebedriftenes interne opplæringsplaner er på plass (Riksrevisjonen, 2013).

Vi understreker at revisjonens dokument ikke omhandler bedrifter innen HO spesielt. Imidlertid finner vi det interessant å undersøke hvordan ovennevnte rutiner ivaretas i forhold til vekslingsmodellen. I undersøkelsen fra revisjonen oppgir de fleste 18 av 19 fylker at «godkjenning av lærebedrifter skjer på bakgrunn av innsendt dokumentasjon fra bedriftene.» Videre vektlegges særlig «dokumentasjon av faglig leders kompetanse». Disse kravene er hjemlet i opplæringslovens § 4-3 og § 4-8.

Spørsmål 2 til skoleeier (Fylkene)

Har fylket utarbeidet rutiner for kvalitetssikring av fagopplæring i bedrift?

Foreligger disse skriftlig, og i så fall: Kan vi få dem oversendt?

Bakgrunn for spørsmål 2 til skoleeier

Noen bedrifter tar ikke inn lærlinger fordi de ikke anser seg som kompetente, eller ikke har nok tid, til å bidra til en utdanning som ender i godkjent fagbrev. Er den delen av fagopplæringen som skal foregå i bedrift tilstrekkelig kvalitetssikret?

Spørsmål 3 til skoleeier:**Hvilke rettigheter har elever som «hopper av» underveis?**Bakgrunn for spørsmål 3 til skoleeier

I en tenkt situasjon kan en elev/lærling som deltar i vekslingsmodellen ønske å avslutte kontrakten i den perioden det er skrevet lærlingkontrakt for. Dersom en slik situasjon oppstår etter 1. desember, har eleven da «mistet» et skoleår?

Spørsmålet om elevenes rettigheter ved avbrudd kan også aktualiseres dersom en elev for eksempel ønsker å bytte til et annet programfag.

I «beskrivelse av vekslingsmodellene» fra Utdanningsdirektoratet, ser vi til dels store forskjeller i fag- og timefordeling. For mange av skolenes vedkommende vil en elev som trekker seg fra modellen etter Vg2 kunne mangle fellesfag som f.eks. naturfag og samfunnsfag og felles programfag.

Utdanningsdirektoratet avslutter beskrivelsen med diverse punkter som kan representere problemer. To av punktene er:

- Læreplanene (eller opplæringsplaner) tilpasset fireårs utdanningsløp
- Prosedyrer og kriterier for inntak

Dette viser at problematikken ikke er ukjent, men heller ikke tilstrekkelig belyst eller drøftet med konkluderende «løsninger».

I dokumentet «Rapport Samfunnskontrakten – utprøving av vekslingsmodell (Rapport for 2013) skriver ett fylke blant annet dette:

«NN videregående skole er en liten skole med bare to Vg1-klasser og en Vg2-klasse i henholdsvis helsearbeiderfag og barne- og ungdomsarbeiderfag. Det

er ikke ressurser til å beholde vekslingselevne i en egen klasse det andre opplæringsåret. De tre dagene elevene skal ha opplæring på skole, skal de inn i de to ordinære Vg2-klassene. Det stiller store krav til planlegging og organisering av undervisning og opplæring».

Spørsmål 1 til skolene:

Vil vekslingselevne få undervisningen i skole samtidig (egne klasser), eller vil de følge ordinære klasser ved skolen?

Bakgrunn for spørsmål 1 til skolene:

Vi er nysgjerrige på hvordan de enkelte skolene vil organisere den delen av opplæringen som skal foregå i skole. Dette kan dreie seg om momenter som klasserom, lærer-ressurs og om for eksempel alle vekslingselevne skal inn i skole samtidig, altså i egne klasser. Dette vil ha innvirkning på læringsmiljøet.

Spørsmål 2 til skolene:

Har skolen utarbeidet rutiner for dokumentasjon og vurdering av kompetansemål som sikrer vekslingselevne rettferdig behandling sammenliknet med elever som ikke deltar i modellen?

Bakgrunn for spørsmål 2 til skolene:

Vekslingselevne vil møte en annen hverdag enn elever som følger ordinær 2+2-modell. Vi forestiller oss at det kan bli en utfordring å kunne gi disse elevene en lik vurdering som de elevene som ikke deltar i modellen får.

Spørsmål 1 til virksomhetene:

Er det avsatt bestemt tidsressurs til virksomhetens fagansvarlige og deres arbeid med vekslingselevne?

Bakgrunn for spørsmål 1 til virksomhetene:

I virksomheter innenfor helse- og oppvekstfagene finnes ansatte med spesielt fagansvar, for eksempel sykepleiere, førskolelærere eller barnevernspedagoger.

Personalet for øvrig kan ha ulike bakgrunn, og enkelte ansatte har kanskje ingen formell utdanning. Dersom den fagansvarlige har en administrativ stilling (avdelingsleder, virksomhetsleder eller liknende), er det etter vår mening rimelig å anta at vekslings eleven får tildelt en kontaktperson, eller veileder, i det daglige arbeidet, som *ikke* er den fagansvarlige ved virksomheten eller avdelingen.

I løpet av en arbeidsdag kan vekslings eleven konfronteres med situasjoner hun kjenner igjen fra teori hun har møtt i skolen, og kanskje ønske en utdyping av forholdet, gjerne knyttet opp mot denne. Vil hun da kunne få en avklaring?

Spørsmål 2 til virksomhetene:

Har hver elev en eller flere personer «tildelt» med tanke på opplæringen?

Bakgrunn for spørsmål 2 til virksomhetene:

I virksomheter innenfor helse- og sosialfagene har ansatte ofte skiftarbeid. Til forskjell fra skoleverket vil ferier avvikles til forskjellige tider innen personalgruppen. Også andre faktorer vil påvirke hvem som er på jobb til en hver tid. Samlet er dette forhold som vil kunne ha betydning for hvor mange personer med veiledningsoppgave vekslings eleven kan møte i hverdagen.

Spørsmål 3 til virksomhetene:

Er det faste rutiner for møter med elevenes lærere fra skolen, og hva behandles ved slike møter?

Bakgrunn for spørsmål 3 til virksomhetene:

Vekslings elevene skal vurderes som skoleelever i det de presterer på skolen, og som lærlinger i det de presterer i virksomheten. I møtet mellom teori og praksis er det, etter vår mening, selvfølgelig viktig at teori og praksis stemmer overens. Vi er derfor interessert i hvorvidt det er avsatt tid til å avklare utfordringer i forbindelse med dette.

3.4 Innhenting av data

Etter å ha utarbeidet intervju spørsmålene, sendte vi dem til henholdsvis de ansvarlige for prosjektet i hvert fylke, de ansvarlige for deltakelse i prosjektet ved de enkelte skoler og opplæringsansvarlige ved de enkelte virksomheter. Spørsmålene ble sendt med et eget vedlegg der vi i korte trekk redegjorde for forskningsprosjektet. I dette vedlegget gjorde vi også oppmerksom på at deltakelse var frivillig. (Vedlegg 1)

3.4.1 Innhenting av svar på intervju spørsmål

Vi hadde bare adresser, samt navn på fylkesansvarlige, bare navn på deltakende skoler; ingen navn og ingen adresser til deltakende virksomheter. Dette siste måtte løses ved å henvende oss først til skolene, etter å ha etablert kontakt med de enkelte ansvarlige der. Bare ett fylke svarte med full oversikt over hele sin organisering av vekslingsmodellen, også på virksomhetsnivå.

Det kom tidlig fram at ett fylke ikke hadde hatt oppstart som planlagt. Her hadde påtenkt skole problemer med å få til samarbeid med kommune(r) som kunne tilby plasser for vekslingselever. Prosjektet ble søkt utsatt ett år, og falt dermed utenfor tidshorisonen for denne rapporten.

Etter flere henvendelser til prosjektansvarlig i et annet fylke, fikk vi endelig beskjed at han grunnet stort arbeidspress, ikke kunne besvare spørsmålene. Imidlertid fikk vi svar fra skole og noen virksomheter i dette fylket.

I et tredje fylke fikk vi svar på fylkesnivå, mens eneste deltakende skole etter flere henvendelser per e-post og telefon ikke svarte. Ansvarlig for prosjektet ved denne skolen ville heller ikke oppgi adresser til virksomheter.

Et fjerde fylke viste stor positivitet, og vi fikk svar på alle nivåer. Det viste seg imidlertid for dette fylkets vedkommende at *alle* HO-elever på VG1 og VG2 var med i utprøvingen, ikke bare et mindre utvalg, slik Utdanningsdirektoratet forutsatte.

Generelt tok arbeidet med innhenting av informasjon mye lenger tid enn planlagt. Dette gjelder særlig henvendelser til virksomhetene: Ansatte i omsorgsyrker arbeider

ofte i skiftordninger, og kan derfor være vanskelig å få kontakt med. Ved enkelte virksomheter hadde kontaktpersoner sluttet eller skiftet stilling, og arbeidet med vekslingslever var overtatt av andre, noe som medførte merarbeid med nye henvendelser. Flere potensielle respondenter bekreftet i telefonsamtale at spørsmål og redegjørelse var mottatt per e-post, og lovet snarlig tilbakemelding uten at slik kom.

3.4.2 Dokumenter fra Utdanningsdirektoratet

Etter henvendelse til Utdanningsdirektoratet våren 2014 mottok vi en oversikt over fylker og skoler som var påmeldt direktoratets forsøk, samt direktoratets opprinnelige invitasjon til deltakelse i forsøket med vekslingsmodellen. Dette la grunnlaget for arbeidet med utforming av forskningsspørsmålene.

I månedsskiftet september/oktober samme år kom på henvendelse alle rapporter fylkene hadde sendt Utdanningsdirektoratet så langt. Allerede tidlig i prosessen etablerte vi god kontakt med prosjektansvarlig i direktoratet, som uttalte interesse for arbeidet vårt.

Det har vært uproblematisk å innhente ønsket informasjon fra direktoratet.

3.5 Verifisering

I forelesning på HiAK, 24. okt. 2011 utdelte Jan Stålhane (2011) et kompendium med tittel «Hovedbegreper i forskningsdesign i en kvalitativ undersøkelse». En del av kompendiet omhandler begrepet «gyldighet», og peker bl.a. på følgende forhold:

- Undersøker man det problemstillingen gjelder, på en dekkende måte?
- Er ulike sider ved undersøkelsen/dataene relevante i forhold til fenomenet som er i fokus?
- Er dataene vesentlige i forhold til problemstillingen? (Stålhane, Jan, 2011).

Vår problemstilling er

Hvordan organiseres og kvalitetssikres vekslingsmodellen på de ulike nivåene, og hvordan kan modellen bidra til rekruttering innenfor helse- og sosialfaglige yrker?

Vi mener at denne rapporten positivt imøtekommer kravene som er beskrevet ovenfor.

Vi kan ikke *vurdere* gyldigheten av de dokumentene som er mottatt fra Utdanningsdirektoratet., utover å fastslå at slike offentlige dokumenter er gyldige. Det samme gjelder ikke for svarene fra post-enqueten, som behandles i neste underkapittel.

Et annet forhold som vedrører gyldigheten av post-enqueten er antall *mottatte* svar i forhold til antall *mulige* svar. Tabell 3 nedenfor illustrerer dette:

Tabell 3: Mottatte svar av mulige svar		
Fylker	Skoler	Virksomheter
4 av 6	3 av 6	15 av ukjent antall
Katle og Klemetzen, 2015.		

Vi hadde regnet med å få svar fra samtlige fylker, men dessverre meldte ett fylke at arbeidspress gjorde det vanskelig å svare. Det sjette fylket hadde ikke kommet i gang med vekslingsmodellen da de mottok våre spørsmål.

Halvparten av skolene har svart. Her hadde vi regnet med flere, men etter gjentatte telefonhenvendelser måtte vi oppgi dette.

Det eksakte antallet virksomheter som deltar i modellen er ukjent for oss. De 15 virksomhetene som har svart har stor geografisk spredning, og vi mener å kunne si oss fornøyd med respons fra virksomhetene.

Kvale og Brinkmann (2010) skriver «... kvalitative forskere som Lincoln og Guba (1985) har tatt i bruk dagligdagse språkuttrykk som troverdighet, tilforlatelighet, sikkerhet og bekreftbarhet i kvalitativ forskning» (Kvale & Brinkmann, 2010, s.249). Nedenfor vil vi bruke begrepene troverdighet og bekreftbarhet i behandlingen av verifiseringskriterier.

3.5.1 Troverdighet og bekreftbarhet

De spørsmålene som ble sendt fylker, skoler og virksomheter regnes som åpne spørsmål. Samtidig må de regnes som kognitive i motsetning til evaluative: Respondentene blir ikke bedt om å gjøre vurderinger, men om å svare på spørsmål av typen: «Vil vekslingselevene få undervisning i skole samtidig (egne klasser), eller vil de følge ordinære klasser ved skolen?».

En svakhet ved å spørre på denne måten er at svaret kan bli redusert til bare en bekreftelse, uten at respondenten gir en nærmere beskrivelse. Respondenten gis heller ikke mulighet til å protestere mot form eller forutsetninger, noe som igjen kan føre til at hun velger ikke å svare. Om dette skriver Kvale og Brinkmann «(...) kvalitative intervjuer, i motsetning til spørreskjemaer, gir intervjupersonene lov til i hvert fall i prinsippet å protestere mot forskernes spørsmål og fortolkninger, (...)» (Kvale & Brinkmann, 2010, s.249).

Ved bruk av postenquete kan man strengt talt heller ikke være sikker på *hvem* som svarer, og i hvilken grad respondenten er *representativ* for skolen eller virksomheten hun svarer fra.

I arbeidet med denne rapporten ble det tatt telefonisk kontakt med alle respondentene før de svarte på spørsmålene. For skolenes vedkommende er spørsmålene besvart av skolens ansvarlige for vekslingsmodellen. Fra virksomhetene kommer svarene enten fra opplæringsansvarlig eller fra den personen som faktisk følger opp vekslingselevene i praksis.

Vi har ingen grunn til å tro at svarene er andre personer enn de overnevnte. Det samme gjelder for svar fra fylkene, der respondentene uten unntak er fylkets ansvarlige for gjennomføringen av vekslingsmodellen.

3.6 Etiske perspektiver

Før vi sendte spørsmålene til respondentene undersøkte vi hvorvidt det ville være nødvendig å få godkjenning for undersøkelsen fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste. NSD har utformet en egen test på sine hjemmesider.

Vi fant at vi ikke måtte innhente slik tillatelse, da de opplysningene vi ber om ikke er sensitive og heller ikke krenker personvernet. I tillegg vil vi presentere dataene som innkommet fra et fylke, og ikke f.eks. fra Akershus Fylkeskommune. På samme måte vil vi presentere data fra skoler og virksomheter.

Kvale og Brinkmann (2010) behandler etiske retningslinjer ved spørreundersøkelser i kpt. 4. De peker på følgende blant annet følgende kriterier:

- Informert samtykke
- Konfidensialitet
- Konsekvenser (Kvale & Brinkmann, 2010, s.86 ff.)

I følgeskriv til spørsmålene ble det redegjort for hvordan innsamlet informasjon ville benyttes, og hvordan den ville oppbevares. Videre ble informantene lovet konfidensialitet. Det ble også opplyst hva hensikten med undersøkelsen var, og at mottatte svar ville regnes som samtykke til at svarene kunne brukes i rapporten. (Vedlegg 1)

Konsekvensene av denne rapporten vil ikke berøre de enkelte informantene.

4.0 Presentasjon av data

Under 4.1 vil vi presentere og analysere halvårsrapportering fra de fylkene som deltar i forsøket med vekslingsmodellen. Her vil vi særlig ta for oss slike momenter som vi mener har relevans til problemstillingen for denne rapporten. Vi anonymiserer fylkesrapportene, slik at «Fylke 1» ikke alltid er det samme fylket og så videre. Dette fordi noen av svarene kan relateres til svar på vår postenquete, som skal være anonyme. Dette prinsippet gjelder alle referanser til fylker, skoler og virksomheter gjennom hele kapitlet.

I 4.2 vil presentasjon og analyse fordeles i de forskningsspørsmål og tilhørende intervju spørsmål vi utformet utfra problemstillingen, og som vises samlet i tabell 2 i kapittel 3.3.

4.1 Rapporter fra fylkene til Utdanningsdirektoratet

I invitasjonen til fylkene ber Utdanningsdirektoratet, under punktet «Rammer», om at fylkeskommuner som ønsker å delta i utprøvingen utarbeider sine egne modeller. I alt 6 fylker deltar i utprøvingen, og alle har rapportert til direktoratet.

Etter utprøving i om lag et halvt år skulle fylkene rapportere sine foreløpige erfaringer. En ny rapport skulle sendes etter utprøving i ett år. Fristene var h.h.v. 1. februar 2014 og 1.juli 2014. Rapportene skulle følge en mal utarbeidet av direktoratet, og omfatte blant annet følgende punkter:

- Fylkeskommunens hovedmålsetting for tiltaket (2013 – 2017):
- Delmål 2013 – 2014 (og) 2014 - 2015
- Hvilke utfordringer ser fylkeskommunen? (i rapport til 1.februar 2014 og til 1.juli 2014)

4.1.1 Hoved- og delmålsettinger i fylkeskommunene

Vi har samlet fylkenes hovedmålsettinger under tre overskrifter, og gjengir ordrett de stikkordpregede svarene vi mener hører hjemme under hver av dem. De tre hovedmålene vi tar for oss er:

1. Utvikle kompetanse på arbeidslivets premisser.
2. Samarbeid skole og bedrift
3. Økt gjennomføring

Hovedmålene er de samme i rapportene for våren 2014 som for høsten 2013. Dette gjelder alle fylker.

1. Utvikle kompetanse på arbeidslivets premisser

«Kompetanse som er etterspurt i arbeidslivet».

«At opplæringen gir elever og lærlinger den kunnskap og kompetanse arbeidslivet etterspør».

Bare to av fylkene har med dette som hovedmål, mens ingen fylker har det med som eget punkt under delmål. Når ikke flere har det eksplisitt med kan dette skyldes at forholdet oppfattes som selvfølgelig. Med tanke på at vekslingsmodellen nettopp er utviklet i samarbeid med, og etter ønske fra, arbeidslivet (bl.a. Melding storting 20) finner vi det rimelig å anta at så er tilfelle.

2. Samarbeid skole og bedrift

Vi velger her å sitere fra fire av rapportene.

«At samhandling mellom skole og bedrift styrkes gjennom hele opplæringsløpet.»

«Bedre samarbeid mellom skole og bedrift.»

«Videreutvikle og profesjonalisere systematiske samarbeidsstrukturer mellom skole og bedrift.»

«Utvikle og prøve ut en ny opplæringsmodell som veksler mellom opplæring i skole og opplæring i bedrift i hele opplæringsløpet.»

De fire sitatene ovenfor er gjengitt fra fire fylkers *hovedmål*. I gjennomgangen av fylkenes *delmål* finnes det momenter som peker mot viktigheten av samarbeid med virksomhetene. Det rapporteres også om planlagte, og gjennomførte møter mellom utdanningsinstitusjonene og virksomhetene:

«At kontakten og samarbeid styrkes mellom skole og lærebedrift i hele det 4-årige løpet.»

«Legge grunnlag for samarbeidsarenaer mellom lærebedrift/opplæringskontor og skole.»

«Etablere nødvendige samarbeidsstrukturer mellom skole v/vekslingskoordinator og lærebedriftene for gjennomføringen av opplæringen.»

«Samarbeid mellom skole/bedrift for å sikre tett oppfølging av eleven for eksempel fravær og faglige og sosiale utfordringer.»

I kapittel 2.4.1 fremhevet vi Hilde Hiims påpekning av nettopp helse- og sosialbransjens relativt manglende tradisjoner som lærebedrifter (Hiim, 2013). At så mange hoved- og delmål i fylkenes rapporteringer peker *fremover* understreker dette. Det skrives om forhold som er i støpeskjeen, tiltak som *skal settes i verk*.

3. Økt gjennomføring

Fra fem rapporters hovedmålsetting tar vi med:

«At flere gjennomfører videregående opplæring med fag- eller svennebrev.»

«Bedre motivasjon og økt gjennomføring for elever/lærlinger.»

«Økt kvalitet og gjennomføring.»

«Målet er videre å øke gjennomføring og styrke faglig fordypning gjennom tettere veksling mellom teori og praksis i videregående opplæring.»

«Målet med opplæringa er at elevene skal ha fullt fagbrev.»

At det sjette fylket ikke fører økt gjennomføring som et eksplisitt hovedmål, behøver ikke å bety at dette fylket ikke deler de øvrige fylkenes syn her. Det betyr nok snarere at dette fylket oppfatter denne målsettingen som en selvsagt og integrert del av forsøket.

Ellers tolker vi disse rapport-utdragene som at økt gjennomføring har høy prioritet, og at målet for yrkesfaglig utdanning skal være et fag-brev. Ett fylke bruker uttrykket «fullt fagbrev». Vi er ikke sikre på hva som egentlig menes med dette, da et fagbrev

er et fagbrev, hverken mer eller mindre. Det kan tenkes at vedkommende fylke har tenkt på «fullt fagbrev» i motsetning til oppstykkede kompetansebevis, men dette blir uansett spekulasjon.

4.1.2 utfordringer for fylkeskommunene

Her har vi valgt ut seks utfordringer fylkene ser, særlig med relevans til problemstillingen for denne rapporten. **Hvordan organiseres og kvalitetssikres vekslingsmodellen på de ulike nivåene, og hvordan kan modellen bidra til rekruttering innenfor helse- og sosialfaglige yrker?**

Vi har organisert utfordringene tematisk under 6 overskrifter.

1. Antallet totale læreplasser
2. Lærerressurs
3. utfordringer ved avbrutt vekslingsløp
4. Elevens status i lånekassen
5. Dokumentasjon og vurdering
6. Klassemiljø og sosiale relasjoner

1. Antallet totale læreplasser

I rapporten for høsten 2013 uttrykker tre fylker bekymring for at vekslingsmodellen kan innvirke negativt på antallet totale læreplasser, ett av dem skriver: «En økning i den totale tilgangen på læreplasser er en forutsetning dersom vekslingsmodellen ikke skal føre til en reduksjon i det totale antall unge som får fullføre sin opplæring med fag/svennebrev.» Det vises til at en lærling i vekslingsmodellen legger beslag på en læreplass i 3-3,5 år, mot 2/2,5 år i ordinært løp. To av disse fylkene gjentar bekymringen spesifikt i rapporten for våren 2014, og et av dem skriver: «Foreløpig er det usikkert om effekten av vekslingsmodellen vil føre til reduserte muligheter til læreplass for skolens ordinære elever».

Et av fylkene har «Økt antall læreplasser i fagene» og «Tilbyr kvalifiserte lærlinger til de regioner av fylket som har svak rekruttering i faget» under rubrikken hovedmål i rapporten til Utdanningsdirektoratet. Vi velger likevel å ta det med her, under

utfordringer. At ikke andre fylker har med dette, hverken som målsetting eller utfordring, tolker vi som at det ikke har vært spesielt vanskelig å skaffe lærlingplasser til vekslingselevene. Vi tror også at når bare ett fylke nevner dette, kan forholdet ha en geografisk forklaring.

2. Lærerressurs

Ett fylke skriver i rapporten for våren 2014 «-Den ujevne arbeidsbyrden for involverte faglærere er fortsatt en utfordring. –Sårbarhet knyttet til kontaktlærerne». Skolen dette gjelder vil knytte ekstra kontaktlærere til prosjektet for å imøtekomme akkurat denne utfordringen. Et av fylkene skriver om manglende tilrettelegging for veiledning av *faglærer* mens eleven er ute i en virksomhet: «Mangler ofte rom for dette.(...) Blir ofte tilfeldig hvor veiledningen skal foregå. Foregår i gangen, kantiner og oppholdsrom».

3. Utfordringer ved avbrutt vekslingsløp

I arbeidet med fag- og timefordeling ser flere fylker særlige utfordringer som vil komme dersom vekslingselever ønsker å gå tilbake til ordinært løp, for eksempel for å kunne begynne på påbygg VG3 for å få studiekompetanse, eller av andre årsaker som for eksempel sykdom. I ett fylke har dette allerede skjedd for to elevers vedkommende. Dette fylket skisserer ulike løsningsmuligheter som at elevene selv «kan lese seg opp i fag» eller ta eksamen som privatist, eventuelt med en viss oppfølging fra skolen. Jo senere i vekslingsløpet en elev ønsker å gå tilbake til ordinært løp, jo større utfordringer i denne forbindelse.

4. Elevens status i lånekassen

En annen utfordring som går igjen er usikkerhet med hensyn til elevenes rettigheter til lån og stipend. Denne usikkerheten er tonet noe ned i de siste rapportene. Ett fylke skriver: «Det har det første skoleåret vært noen uklarheter knyttet til lånekassen. Vi ser at det er viktig å informere elevene i god tid om at de må søke lån og stipend som lærling, slik at de ikke blir sittende uten lån og stipend i en overgangsfase.»

I vår forforståelse var vi noe usikre på dette med «eierskap» til vekslingselevene.

I direktoratets invitasjon heter det i vedlegget fra arbeidsgruppa: «Når skolen har ansvar for opplæringen har elevene elevstatus. Skifte til lærlingstatus skjer som følge av tegning av lærekontrakt med en lærebedrift. Når ungdommene har status som lærling skal de ha elevstatus for den tiden de er på skolen. (...) Det kan for eksempel inntreffe perioder med dobbel status, både elev- og lærlingstatus» (Arbeidsgruppe – stortingsmelding 2013, 2013).

5. Dokumentasjon og vurdering

De fleste fylkene ser dokumentasjon og vurdering av kompetansemål som en utfordring. Det pekes på at vekslingselevne i en viss grad er i en annen situasjon enn elever i ordinært løp.

Nødvendigheten av godt samarbeid mellom skole og bedrift for å sikre tett oppfølging av eleven, f.eks. faglige og sosiale utfordringer, nevnes av flere fylker. Noen av fylkene rapporterer om oppstartsseminarer og andre tiltak for å imøtekomme dette behovet. I et sammendrag av rapportene fra 7. mars 2014 skriver Utdanningsdirektoratet: «Fylkene rapporterer om tett samarbeid mellom fylkeskommune, skole og bedrifter i form av ulike arbeidsgrupper. Flere fylker har opprettet ulike former for samarbeid mellom skoler og bedrifter for å utarbeide temabaserte tverrfaglige planer og gjennomgående dokumentasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2014a)

6. Klassemiljø og sosiale relasjoner

Bare ett av fylkene rapporterer forhold omkring klassemiljø og sosiale relasjoner mellom elev/lærer og elev/elev som en utfordring. De skriver «Obs-situasjon: Det er en utfordring for lærere å tilrettelegge for utvikling av godt klassemiljø og danne relasjoner når elevene er på ulike arenaer. (...) Det er tidlig i prosjektet og det er vanskelig å si noe helt konkret, men det kan virke som at dette påvirker elevenes tilknytning til klassen sin».

Vi finner det interessant at ikke andre fylker har sett på denne problemstillingen, men fra et seminar på Aur gjestegård, høsten 2014 (Utdanningsdirektoratet 2014b), finner vi den igjen i direktoratets gjennomgang av punktet «utfordringer». I vår egen førforståelse trodde vi at dette kunne bli et problem.

4.2 Forskningsspørsmål, fylkesnivå

Hvordan organiseres og kvalitetssikres opplæringen i fylkene?

Vi fikk svar fra 4 fylker. I vårt kapittel 3.3 ga vi en bakgrunn for hvert spørsmål.

Forskningsspørsmålet var organisert i 3 intervju spørsmål, og vi tar disse for oss i hvert sitt nedenstående underkapittel.

4.2.1 Fylkets godkjenning av lærebedriftene

Vårt første intervju spørsmål til fylkene var:

Ut fra hvilke kriterier har skoleeier (fylket) godkjent lærebedriften/lærebedriftene som brukes i forbindelse med vekslingsmodellen?

Tabell 4: Svar fra fylker, spørsmål 1	
Fylke 1	NN skole er valgt ut til å delta i denne utprøvingen av vekslingsmodellen innenfor helsefagene da skolen over flere år har kjørt en liknende modell med veksling mellom opplæring i skole og bedrift. Skolen samarbeider også da med NN kommune. <i>(Svaret er gjengitt i sin helhet.)</i>
Fylke 2	De lærebedrifter som skal brukes i vekslingsmodellen er allerede godkjent i faget. Skal skrive en avtale med aktuell skole der de forplikter seg i samarbeid til et læreløp i vekslingsmodellen. <i>(Svaret er gjengitt i sin helhet.)</i>
Fylke 3	Lærebedriftene godkjennes etter samme kriterier som øvrige lærebedrifter. Det er etablert et tett samarbeid mellom fylke, skole og bedrifter. Skoleetaten vil tilby egne kurs for faglige ledere og instruktører i vekslingsbedrifter, og kunne bidra i utviklingen av egne opplæringsplaner. <i>(Svaret er forkortet og redigert.)</i>
Fylke 4	Samarbeidsavtalene er gjort med kommunen(e) som lærebedrift, og ikke med de enkelte virksomheter. I tillegg brukes en privat barnehage, og det var nødvendig at dette ble godkjent som lærebedrift i denne forbindelse. Fylkeskommunen bygger

Fylke 4, forts.	godkjenning på yrkesopplæringsnemndas råd. Regionale veiledningssentra har fagopplæringsoppgaver knyttet til det operative ansvaret for alle lærebedrifter og den enkelte lærling i regionen for å være nærmere og tett på opplæringen. Veiledningssenterets rådgiver for fagopplæring godkjenner etter bedriftens egen søknad og følger opp bedrifter. <i>(Svaret er forkortet og redigert.)</i>
-----------------	---

Her skiller særlig fylke 1 seg ut ved ikke å gi noe egentlig svar på spørsmålet. De tre andre fylkene synes å ha ivaretatt det vesentligste i Utdanningsdirektoratets veileder om kravet til skoleeiers forsvarlige system, som vi gjenga i kapittel 3.3. Dette forutsetter imidlertid at de to minstevilkårene som beskrives av riksrevisjonen er oppfylte: At bedriften kan gi opplæring i samsvar med læreplanen, med faglig kvalifiserte personer som ansvarlige for at dette blir gjort (Riksrevisjonen, 2013, s.44).

4.2.2 Fylkets rutiner for kvalitetssikring

Vårt andre intervju spørsmål til fylkene var:

**Har fylket utarbeidet rutiner for kvalitetssikring av fagopplæring i bedrift?
Foreligger disse skriftlig, og i så fall: Kan vi få dem oversendt?**

Tabell 5: Svar fra fylker, spørsmål 2	
Fylke 1	Fylket har ulike beskrevne rutiner for kvalitetssikring av opplæring i bedrift. (Svaret er gjengitt i sin helhet.)
Fylke 2	Oversender noe fra vårt kvalitetssystem, det som til nå er ferdig. Vi er i en prosess der vi skal utarbeide kvalitetssystem for hele fagopplæring i bedrift. (Svaret er gjengitt i sin helhet.)
Fylke 3	Ja, det har vi. Rutinene revideres akkurat i disse dager, jeg ettersender så snart siste versjon er klar. (Svaret er gjengitt i sin helhet.)
Fylke 4	Fylket viser til en lenke der vi finner punkter som skal kvalitetssikre intern opplæringsplan. En annen lenke viser til fylkeskommunens kurstilbud for instruktører som er en del av fylkeskommunens system for kvalitetssikring av opplæringen i bedrift. Det operative ansvaret for kvalitetssikring ligger hos de regionale veiledningssentra. Det vises til ytterligere en lenke. (Svaret er redigert.)

Vi tolker disse svarene som at fylkene har rutiner for kvalitetssikring av fagopplæring i bedrift, eller at slik er under utarbeiding. Med unntak av fylke 4 har vi imidlertid ikke mottatt noen *presentasjoner* av slike rutiner. Mens fylke 3 arbeider med en revisjon av sine rutiner, kan det virke som om fylke 2 er mer i en startfase.

Fylke 4 viser til en lenke for kvalitetssikring av intern opplæringsplan. Denne planen virker solid og gjennomtenkt, og vi gjengir den (anonymisert) som Vedlegg 2.

4.2.3 Rettigheter ved eventuelt avbrutt vekslingsløp

Vårt tredje spørsmål til fylkene var:

Hvilke rettigheter har elever som «hopper av» underveis?

Tabell 6: Svar fra fylker, spørsmål 3	
Fylke 1	Dersom en lærling i vekslingsmodellen ønsker å gjøre omvalg til et annet programområde/utdanningsprogram har han/hun de samme rettigheter som elever i ordinært løp. Omvalgsretten gjelder til utgangen av 2. opplæringsår i bedrift. <i>(Svaret er gjengitt i sin helhet.)</i>
Fylke 2	(Dette fylket har fått utsatt utprøvingen med ett år.) Vi har blant annet diskutert at vi må ha et system som sikrer rettighetene/mulighetene til å ta fag for de som eventuelt «hopper av» underveis. <i>(Svaret er forkortet og redigert.)</i>
Fylke 3	Elevene er høsten 2014 tatt inn til VG2 Helsearbeiderfaget ved NN Vgs (etter å ha fullført VG1 med ordinær fag- og timefordeling ved NN eller en annen skole), og har deretter fått plass i en vekslingsklasse – som en intern organiseringsform ved skolen. Lærekontrakt inngås i oktober. Elever som evt. slutter underveis, etter at lærekontrakt er tegnet, vil bli behandlet individuelt for å finne en best mulig løsning for den enkelte. Lærlinger som slutter underveis vil kunne få tilbud om å kunne gå tilbake til ordinært VG2. De må da lese seg opp i fag/timer de mangler, med noe tilrettelegging fra skolen, eller de kan hente inn igjen fag ved å ta dem som privatist. I vekslingsløpet helse, vil dette for (fylkets) del være snakk om samfunnsfag (som er flyttet fra år 2/Vg2 til år 3) og programfag VG2. <i>(Svaret er gjengitt i sin helhet.)</i>
Fylke 4	Fylket viser til lenke til egen hjemmeside, der vi finner: Som arbeidstaker er du underlagt Arbeidsmiljøloven. Lærlinger og lære kandidater har spesielle regler rundt stillingsvern, prøvetid og heving av kontrakten og det er Opplæringslova som regulerer dette. Det vises til eget punkt under informasjon på hjemmesidene om dette. <i>(Svaret er redigert.)</i>

Ut fra disse svarene mener vi å finne at fylkene vil møte utfordringen ved eventuelle avbrudd på til dels svært forskjellige måter.

Fylke 1 sidestiller elever i vekslingsmodellen med elever i ordinært løp. Omvalgsretten er begrenset til utgangen av andre opplæringsår i bedrift.

Fylke 2 har på det tidspunktet de svarer ikke noe system for å sikre elevenes rettigheter, men arbeider med dette.

Slik vi tolker svaret fra fylke 3 er en stor del av utfordringen ved et eventuelt avbrudd for en stor del lagt til den enkelte elev, selv om fylket har med passusen «(...) med noe tilrettelegging fra skolen.»

Det siste fylket viser til at vekslingseleven som arbeidstaker er underlagt arbeidsmiljøloven, samt til opplæringsloven når det gjelder heving av lærekontrakt. Svaret forteller derimot ikke, slik vi tolker det, noe om hvordan fylket (og den enkelte skole) vil møte utfordringen ved avbrudd i praksis. Vi går ut fra at også dette fylket implisitt viser til omvalgsretten.

4.3 Forskningsspørsmål, skolenivå

Hvordan organiseres opplæringen i skolene?

Vi fikk svar fra 3 skoler. En av de øvrige skolene har fått utsettelse med oppstart til høstsemesteret 2015. En annen skole sendte en generell plan, men vi kan ikke bruke informasjon derfra som direkte svar på spørsmålene. Den siste skolen valgte å ikke svare. I vårt kapittel 3.3 ga vi en bakgrunn for hvert spørsmål.

Forskningsspørsmålet var organisert i 2 intervju spørsmål, og vi tar disse for oss i hvert sitt nedenstående underkapittel.

4.3.1 Om organisering av undervisningen i skolen

Vårt første intervju spørsmål til skolene var: **Vil vekslingselevene få undervisningen i skole samtidig (egne klasser), eller vil de følge ordinære klasser ved skolen?**

Tabell 7: Svar fra skoler, spørsmål 1	
Skole 1	Hos oss har vi to klasser, en på helsearbeiderfag og en på barne- og ungdomsarbeiderfag. De er samtidig på skolen og har felles undervisning i fellesfagene. I programfagene er de delt og har egen lærerressurs. Det vil si at de ikke er sammen med ordinære klasser hverken i fellesfag eller programfag. <i>(Svaret er gjengitt i sin helhet.)</i>
Skole 2	Hos oss så følger vekslingselever ordinær undervisning fordi vi har 2+2 modell, men en del undervisning i programfagene flyttes ut i bedrift på grunn av mye praksis. <i>(Svaret er gjengitt i sin helhet.)</i>
Skole 3	Vekslingselevene ved NN Vgs følger ordinære elever i deler av fagene inne på skolen. De har egen «vekslingsklasse» med både helsearbeiderfag og barne- og ungdomsarbeiderfag i kommunikasjon og samhandling (KOS) VG1. De andre programfagene i programområdet sitt har de med den ordinære klassen. De følger også ordinær klasse i norsk, engelsk og kroppsøving. <i>(Svaret er gjengitt i sin helhet.)</i>

Vi tolker svaret fra skole 1 som at skolen har tilrettelagt undervisningen slik at vekslingselevene stort sett kan oppleve å gå i «sin egen klasse». At to klasser slås sammen til undervisning i fellesfag, eller enkelte sammenfallende programfag, forekommer også i 2+2-modellen, og i dette tilfellet vil det kunne bidra til økt samhørighet mellom vekslingselevene.

For skole 2 virker det for oss som det utprøves en helt spesiell variant av vekslingsmodellen. (I sin rapportering til direktoratet våren 2014, der direktoratet etterspør søkning til og interesse for vekslingsmodellen skriver *fylket*: «Vi har ikke seleksjon/søkning til vekslingsmodellen, ingen utvelgelse på forhånd, alle er med.») Denne skolen har faktisk 80 elever med i varianten, fordelt på VG1 (53) og VG2 (27). Samtidig rapporterer de om 16 førsteårslæringer og 12 andreårsrørlinger som også deltar. Vi tolker svaret som at denne skolen bruker vekslingsmodellen som en slags utvidelse av faget Prosjekt til fordypning.

Vekslingselevene i skole 3 samles i egen klasse kun i faget Kommunikasjon og samhandling, men følger ellers ordinære klasser ved skolen i de andre fagene. Dette kan bety at vekslingselevenes tid med lærlingpraksis i virksomhet er «avstemt» mot timeplaner for undervisning i skolen.

4.3.2 Om dokumentasjon og vurdering

Vårt andre intervju spørsmål til skolene var:

Har skolen utarbeidet rutiner for dokumentasjon og vurdering av kompetansemål som sikrer vekslingselevene rettferdig behandling sammenliknet med elever som ikke deltar i modellen?

Tabell 8: Svar fra skoler, spørsmål 2	
Skole 1	Ja, det er utarbeidet periodeplaner og årsplan knyttet til kompetansemål for VG2 og VG3. Eleven/lærlingen leverer praksisoppgaver som er knyttet til kompetansemål for hver periode. (En periode er første uke i skole, to uker i bedrift.) Oppdragene er laget slik at de dekker kompetansemål fra både VG2 og VG3. For VG2 delen får de karakterer og for VG3 godkjenning. I tillegg får elevene arbeid (prøver, innlevering, gruppearbeid) med vurdering i en del av skoleukene. Eleven gjør også egenvurdering av sitt arbeid på hver periode. OBS: Våre kandidater i veksling har både elev- og lærlingstatus og skal derfor ha vurdering med karakter i skolefagene. <i>(Svaret er gjengitt i sin helhet.)</i>
Skole 2	Ja. Vi har ikke denne utfordringen fordi vi følger 2+2 modellen og alle elevene deltar i veksling. <i>(Svaret er gjengitt i sin helhet.)</i>
Skole 3	Elevene blir vurdert på lik linje med veksling i VG2 kompetansemål. Utfordringen vi har er den tverrfaglige vurderingen når de ikke har KOS på VG2 nivå. Vi prøver nå å lage en yrkesrettet kompetansemåling i VG1 KOS, slik at elevene får en best mulig tverrfaglig plattform. Dette arbeidet er vi i gang med nå. Vi prøver også å samarbeide tett med veiledere ute slik at elevene får den nødvendige kunnskapen om de temaene de ikke får opplæring i inne på skolen, ute i bedrift. Vi bruker i dag loggskjema ute i

Skole 3 forts.	læretiden som blir brukt i elevsamtaler inne på skolen. Fylket arbeider for at vi skal utarbeide et dokumentasjonssystem som er digitalt (en app) som både veileder, lærere og elev/lærling har tilgang til. Der alle vil få en oversikt i kompetansenivået til eleven. Hva bør vi arbeide mer med? (<i>Svaret er gjengitt i sin helhet.</i>)
-------------------	---

Vårt spørsmål kan være upresist, eller også vanskelig å svare direkte på. Både skole 1 og skole 3 synes å arbeide systematisk med kompetansevurdering. Skole 2 «følger 2+2-modellen», og vi finner det derfor rimelig å anta at vurderinger her, i forhold til elevenes innsats i virksomhetene, foretas omtrent som i faget Prosjekt til fordypning.

Vi forstår skole 1 dithen at elevene for hver periode (en uke i skole, to uker i bedrift) har med et praksisoppdrag til virksomhetene, og at de leverer en rapport/dokumentasjon om dette når de er tilbake i skolen. Skole 3 arbeider på en liknende måte, men her arbeides det (eller skal arbeides med) et digitalt dokumentasjonssystem med tilgang for alle involverte.

Vi tolker svaret fra skole 1 som at de har utarbeidet planer for praksisarbeid som dekker alle (?) kompetansemål for VG2 og VG3. Mens skole 3 prøver, gjennom tett samarbeid med virksomhetene, en variant der elevene får opplæring ute i virksomheten i enkelte temaer som de ikke får opplæring i av skolen.

4.4 Forskningsspørsmål, virksomhetsnivå

Hvordan organiseres opplæringen i virksomhetene?

Vi fikk svar fra 15 virksomheter, noen har vekslingselever fra HA-faget, noen fra BU-faget. Vi setter ikke noe spesielt skille mellom de to gruppene i denne analysen, eller i drøftingen. For det første fordi spørsmålene våre har generell formulering beregnet på begge elevgruppene. For det andre vet vi ingenting om andre forhold på den enkelte arbeidsplass enn akkurat de vi har bedt om svar på.

I kapittel 3.3 er gitt en bakgrunn for hvert spørsmål. Forskningsspørsmålet var organisert i 3 intervju spørsmål, og vi tar disse for oss i hvert sitt nedenstående underkapittel.

4.4.1 Avsatt tidsressurs til vekslingselevne

Vårt første intervju spørsmål til virksomhetene var: **Er det avsatt bestemt tidsressurs til virksomhetens fagansvarlige og deres arbeid med vekslingselevne?**

Vi har valgt ut svar på dette spørsmålet fra 6 virksomheter, og mener at de er representative for alle svarene.

Tabell 9: Svar fra virksomheter, spørsmål 1	
Virksomhet 1	Opplæringskontoret har frikjøpt to personer i 20 % stilling hver til arbeidsgruppe og oppbygging av vekslingsmodellen, samt oppfølging av veiledere og lærlinger. (...) Det er ikke satt av bestemt tidsressurs til faglige ledere og veiledere, men veilederne skal ha mulighet til å gi en time veiledning i uka. (Svaret er forkortet)
Virksomhet 2	Det er ansatt 100 % fagsykepleier som er ansvarlig for vekslingselever og er oppnevnt som fagansvarlig. Det ligger i stillingsbeskrivelse at dette er et av ansvarsområdene. Det er avsatt i denne forbindelse tid til oppstartsmøte, halvtidsevaluering og sluttevaluering. Hvert møte er avsatt 1 time. (Svaret er gjengitt i sin helhet)
Virksomhet 3	Ja, det er satt av tid hver tirsdag – både med fagansvarlig og veileder. Men det er ikke hver tirsdag dette blir benyttet. Tiden er satt av sånn at veileder, fagleder eller studenten kan bruke denne tiden etter behov. Noen ganger jobber vi sammen, noen ganger er det bare veileder og student og noen ganger kan student jobbe med plan og div. (Svaret er gjengitt i sin helhet.)
Virksomhet 4	Det er satt et minimum på 1 time annenhver uke, som det er nå, men i praksis blir det benyttet mer tid jevnlig gjennom dagene vekslingselevne er til stede. (Svaret er gjengitt i sin helhet.)
Virksomhet 5	Det er ikke avsatt tidsressurs til dette. Dette må man be om hvis behov. (Svaret er gjengitt i sin helhet.)
Virksomhet 6	Nei, vi bruker den tiden vi trenger. (Svaret er gjengitt i sin helhet.)

Virksomhet 3 skiller seg ut ved at det er satt av fast, ukentlig tid til fagansvarlig, lærling og veileder. Også virksomhet 4 melder om fast tid, men her annenhver uke med mulighet for utvidelse. Vi tolker svarene slik at det for de fleste virksomhetenes vedkommende ikke er satt av fast tid med fagansvarlig, og at det, bortsett fra ved halvårsvurderinger og sluttvurderinger, kan være tilfeldig hvorvidt vekslingsleven møter fagansvarlig eller ikke. Virksomhet 5 og 6 er representative for nesten halvparten av de 15 svarene.

4.4.2 Har vekslingslevnene egen kontaktperson/veileder?

Vårt andre intervju spørsmål til virksomhetene var: **Har hver elev en eller flere personer «tildelt» med tanke på opplæringen?**

Vi har valgt ut svar fra fire av virksomhetene. Vi mener at disse er representative for alle typer svar på dette spørsmålet. Alle svar er gjengitt i sin helhet.

Tabell 10: Svar fra virksomheter, spørsmål 2	
Virksomhet 1	Alle vekslingslever har en eller to veiledere som følger dem opp ute i bedriften.
Virksomhet 2	Hver elev/lærling har kontaktlærer på skolen, som også er prosjektleder. De har alle en veileder og faglig leder på enheten, samt en kontaktperson på opplæringskontoret
Virksomhet 3	De har en fast person (veileder) de går med gjennom hele læreløpet sitt her. Går da turnusen til vedkommende og dersom veilederen ikke har 100 % stilling går eleven dag de dagene veilederen har fri.
Virksomhet 4	Det blir de som er på vakt den dagen eleven er til stede, så det bli absolutt flere gjennom praksisen. Det er turnusarbeidere som jobber dag og kveld, så å koble en opp mot de dagene som er planlagt fra skolens side er ikke så enkelt. Avdelingen min har 3 grupper, de i størst stillinger blir nok mer ansvarlig enn de i reduserte stillinger. Det velges ut på gruppen hvem som har vurderingsansvaret, som må dokumentere daglig oppmøte og oppsummering til skolen.

Alle svarene kan i større eller mindre grad sies å falle inn i en eller flere av de kategoriene som er gjengitt i tabellen. Vårt hovedinntrykk er at vekslingselevne må forholde seg til flere enn én person, og at dette avhenger av faktorer eleven ikke har innflytelse på. Noen kontaktpersoner arbeider deltid eller arbeider i turnusordninger.

Svaret fra virksomhet 2 viser til 4 kontaktpersoner, med tilhold på 3 forskjellige steder, skole, virksomhet og opplæringskontor. Virksomhet 4 svarer at noen kontaktpersoner er «mer ansvarlige» i kraft av å ha større stillinger enn andre.

4.4.3 Rutiner for møter mellom virksomhet og skole

Vårt tredje intervju spørsmål til virksomhetene var: **Er det faste rutiner for møter med elevenes lærer(e) fra skolen, og hva behandles ved slike møter?**

Vi har valgt ut følgende svar som vi mener er representative for alle svarkategorier:

Tabell 11: Svar fra virksomheter, spørsmål 3	
Virksomhet 1	Vi har satt av faste møter (en gang pr mnd) for arbeidsgruppa (lærer/prosjektleder og tre faglige ledere). I møtene går vi gjennom opplæringsplanen og lager periodeoppgaver. Vi ser på fravær og utvikling hos lærlingene. Vi har faste veiledersamlinger hver 2. måned. Erfaringsutveksling mellom veilederne. (Svaret er noe forkortet.)
Virksomhet 2	Skolen har møte med veileder og elev ved oppstart. Da avklares forventninger til praksis fra begge parter, arbeidsoppgaver, personalregler/rutiner og arbeidstid. (Svaret er gjengitt i sin helhet.)
Virksomhet 3 Virksomhet 3 forts.	Nei, ingen faste tider. Vi veiledere har vært på hospitering i skolen hvor vi fikk se klasserom, se hvordan elevene jobbet, hos litt informasjon om hvordan modellen er bygget opp. (Svaret er gjengitt i sin helhet.)
Virksomhet 4	Elevne er fast på skolen ca. hver tredje uke. Er ellers ikke kontakt med lærer uten at det er noe spesielt. (Svaret er gjengitt i sin helhet.)
Virksomhet 5	Kurs samlinger hvert halvår. (Svaret er gjengitt i sin helhet.)

Virksomhet 6	Får bare være med på enkelte samlinger, savner fler. (<i>Svaret er forkortet.</i>)
Virksomhet 7	Vet ikke (<i>Svaret er forkortet.</i>)

Vi tolker svarene fra 5 virksomheter som at det finnes rutiner for møter med skole/lærer, og dermed kan sammenliknes med svaret fra virksomhet 1 i tabellen over. Ellers spenner svarene over alle varianter fra «møter etter behov» til «vet ikke».

«Vet ikke» kan kanskje bety at personen som har svart ikke har tilstrekkelig kjennskap til virksomhetens rutiner, og at vi må se delvis bort fra dette svaret.

Ett svar beretter om møter mellom skole og virksomhet der «ikke alle veilederne får være med». Vi tolker dette slik at virksomheten har flere veiledere til vekslingsleven, men at bare enkelte deltar aktivt i møtene med skolen.

En virksomhet forteller om «kurssamlinger hvert halvår». Vi sammenholder dette med rapport til utdanningsdirektoratet der fylket denne virksomhetene hører hjemme i skriver at det er holdt grunnleggende kurs for instruktører som skal veilede vekslingselevne i lærebedriftene, videre om hospiteringssamlinger for instruktører som skal veilede vekslingslever i bedrift.

Svaret fra flere virksomheter kan representeres av virksomhet 4 i tabellen over. Møter med skole/lærer holdes «etter behov».

5.0 Drøfting av resultater

Drøftingen tar utgangspunkt i problemstillingen: **Hvordan organiseres og kvalitetssikres vekslingsmodellen på de ulike nivåene, og hvordan kan modellen bidra til rekruttering innenfor helse- og sosialfaglige yrker?**

Vi vil vise til styringsdokumenter og læringsteori vi har introdusert i kapittel 2, samt til egen førforståelse. Også i dette kapitlet er fylker, skoler og virksomheter anonymiserte.

Vi bruker samme kapittelinndeling og kapitteloverskrifter som i kapittel 4.

5.1 Rapporter fra fylkene til Utdanningsdirektoratet

5.1.1 Hoved- og delmålsettinger i fylkeskommunene

De tre hovedmålene vi har analysert i kapittel 4 er

1. Utvikle kompetanse på arbeidslivets premisser.
2. Samarbeid skole og bedrift
3. Økt gjennomføring

1. Utvikle kompetanse på arbeidslivets premisser

I stortingsmelding 13 (2011-2012), *Utdanning for velferd* heter det:

Grunnutdanningene, uansett nivå og fagområde, må forberede kandidatene for livslang læring. Samtidig skal de gi dem en yrkesrettet kompetanse som svarer på behovene i tjenestene. Yrkesfeltet må fortelle utdanningene hvilken kompetanse som trengs, og det må i neste omgang være styrende når utdanningsinstitusjonene formulerer sine læringsmål. (...) Samtidig må utdanningsinstitusjonene gjøre egne vurderinger av hvilken kompetanse kandidatene trenger, og blant annet sikre at den er i samsvar med kravene i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket. For å sikre at sluttkompetansen til kandidatene er mest mulig i tråd med tjenestenes behov, og samtidig utgjør

en god plattform for videre læring, trenger samspillet mellom utdanning og yrkesliv å styrkes (Meld.St.13, (2011–2012), 2012, s.39).

At ikke flere fylker har direkte referanser til «arbeidslivets premisser» mener vi delvis kan skyldes at vekslingsmodellen først og fremst er planlagt og iverksatt fra skolesiden (utdanningsdirektoratet og fylkenes skoleetater), og i mindre grad fra virksomhetsnivå. Virksomhetene kommer først inn når skolene skal finne utplassering for vekslingselevne. Ved gjennomgang av fylkenes *delmål* finner vi heller ikke direkte referanser til «arbeidslivets premisser», men hensyn til dette avspeiles likevel når rapportene i andre sammenhenger viser til samarbeid mellom skole og bedrift.

Arbeidsgivers store muligheter til å *motivere* elevene er ikke tema i noen av rapportene. Det er jo nettopp under opplæringen i virksomhetene de unge får sin første mulighet til å se «et liv etter skolen». Arbeidshverdagen åpner for et nytt praksisfellesskap og nye sosiale berøringsflater, som mange unge sikkert vil finne interessant og lærerikt. Dersom den også åpner muligheten for en *fremtid* innenfor fellesskapet mener vi dette kan ha stor betydning. Om dette sies i stortingsmelding 20 (2012–2013)

Det er arbeidsgiversiden som har mulighet til å sette i verk de tiltakene som vil få best effekt. Lærlingordningen bør brukes som et ledd i rekrutteringen til faget. I bransjene som lykkes godt med rekruttering, ser det ut til å være en tettere kobling mellom å ta inn lærlinger og det å ansette dem etterpå. Enda viktigere vil det være å tilby store nok stillinger til de som nettopp har fått fagbrev (Meld. St. 20 (2012-2013), 2013, s.125).

2. Samarbeid skole og bedrift

«Behovet for økt samspill mellom aktører, utdanningsnivåer, fagområder og profesjoner stiller både utdanningssystemet og helse- og velferdstjenestene overfor store utfordringer, men gir også mange muligheter.» (Meld.St.13, (2011–2012), 2012, s.53). Videre påpekes det i meldingen at størstedelen av arbeidet med å tilpasse

utdanningen til fremtidens kompetansebehov må tas av utdanningsinstitusjonene, og at helse- og velferdsinstitusjonene må yte nødvendig medvirkning. Dette understrekes også i stortingsmelding 20: «En grunnleggende forutsetning for velfungerende lærefag er at de gir merverdi og har en tydelig plass i virksomhetenes arbeidsdeling (Meld. St. 20 (2012-2013), 2013, s.108). Vårt inntrykk er at utdanningsinstitusjonene med vekslingsmodellen beveger seg langs en vei som «blir til mens du går». Modellen er, som vi tidligere har beskrevet, i noe grad et forsøk som har kommet i stand etter påtrykk fra næringslivet. Fremtidens kompetansebehov blir derfor ett mål for modellen, mens et annet nødvendigvis må dreie seg om rekruttering. Dette gjelder ikke minst for helse- og sosialsektoren.

For det første vet vi, slik vi har beskrevet det i kapittel 2.2, at det er et stort misforhold mellom behovet for nye fagarbeidere i helse- og sosialsektoren og antallet unge som gjennomfører slik utdanning. For det andre er det etter vår mening urealistisk å gå ut fra at tilstrekkelig mange vil søke seg til eller gjennomføre en utdanning dersom sjansen til å få fast jobb og hel stilling fortsetter å være så liten som den er i dag.

Departementet legger hoveddelen av arbeidet med å tilpasse fremtidsrettet kompetanseutvikling til utdanningsinstitusjonene, mens helse- og velferdsinstitusjonene skal medvirke i nødvendig grad. At utdanningsinstitusjonene, i vår sammenheng de videregående skolene, tar hovedansvar for utdanningen, rimer etter vårt syn ikke helt med oppbyggingen av vekslingsmodellen: Vekslingselevne er i lære i virksomhetene i om lag 3 år, og da blir vel også virksomheten en utdanningsinstitusjon? Uansett blir det virksomhetene, og den virkeligheten elevene møter der, som vil ha størst innvirkning på om elevene over tid vil oppfatte om planene om å bli fagarbeider er riktige for dem. Hit hører selvfølgelig også hvilket inntrykk elevene etter hvert vil danne seg av fremtidsutsiktene.

Vi refererte en NIFU-rapport fra 2012 i kapittel 2.2. som sier at bare 13 % av virksomhetene i helse- og sosialbransjen som regel ansatte sine lærlinger etter endt læretid. Det pekes på at dette nødvendigvis vil ha betydning for hvilken stilling lærlingeordningen har både hos lærlingene og i virksomhetene selv (Aamodt &

Tjerbo, 2012). Vi mener at virksomhetene må ha det samme hovedansvar for rekrutteringen som utdanningsinstitusjonene i følge departementet har for utdanningen. Men dersom det settes for store skiller mellom de to målsettingene, økt kompetanse og økt rekruttering, vil begge, etter vår oppfatning, bli skadelidende. Dette legger en ny dimensjon til begrepet «tett samarbeid».

Etter vår oppfatning kan en vesentlig økning i rekrutteringen til yrker i helse- og sosialsektoren bare gjennomføres ved statlige tiltak, for eksempel ved økte, øremerkede, økonomiske overføringer.

3. Økt gjennomføring

Deichman-Sørensen beskriver Kunnskapsløftet som en innholdsreform og en kvalitetsreform (Deichman-Sørensen, 2009, s.19). Vi tolker fylkenes målsetting om økt gjennomføring slik at dette er signaler som er fanget opp. Mens Reform 94 først og fremst handlet om struktur og rettigheter, har Kunnskapsløftet åpnet for større fleksibilitet i videregående utdanning. Forsøk med vekslingsmodell i såpass stor skala som den vi behandler i denne rapporten, hadde etter vår oppfatning ikke vært mulig etter Reform 94. Selv om det også tidligere, i Forskrift til opplæringslova § 6A-7, har vært åpnet for «anna organisering av opplæringa», har slik alternativ organisering for det meste skjedd på individbasert nivå. Det *kan* legges egne løp for opplæring med spesielt hensyn til personlige forutsetninger hos enkeltindivider.

Hiim (2013) slår fast at frafallet er like stort etter, som før Kunnskapsløftet. Hun tar forbehold om at det kan være for tidlig å foreta målingene bare på basis av de første elevkullene etter reformen, og at konkrete endringer kan variere fra fylke til fylke og skole til skole (Hiim, 2013,s.71). Det er, slik vi ser det, altfor tidlig å kunne trekke slutninger om vekslingsmodellens innvirkning på frafallet. Vi kan bare notere oss at modellen prøves ut *ikke minst* med tanke på dette, og at de fleste deltakende fylkene uttrykker nettopp økt gjennomføring som et av hovedmålene for deltakelse i modellen.

Vi må igjen tilbake til rekruttering som en forutsetning for at modellen skal bli vellykket. «Det er utstrakt bruk av ufaglært arbeidskraft i hele helse- og omsorgssektoren, men mye kan imidlertid tyde på at lærlingordningen er i ferd med

å etablere seg som en opplæringsordning, men i mindre grad som en rekrutteringsordning» (Meld. St. 20 (2012–2013), 2013, s. 111).

Dette er realiteter som etter vår mening også vil virke inn på gjennomføringsgraden. Vi ser ingen opplagte grunner til å tro at vekslingselevene over tid vil skille seg vesentlig fra elever i normalløp på dette området.

På den ene side kan man tenke seg at et tidlig møte med arbeidslivet og kolleger kan virke motiverende. På den annen side er det like enkelt å tenke seg at økt innsikt i hierarkiske inndelinger på arbeidsplassen, og en forestilling om fremtiden som et evig slit «nederst» kan virke demotiverende.

5.1.2 Utfordringer for fylkeskommunene

Vi har valgt ut 6 utfordringer vi mener er relevante for denne rapportens problemstilling.

1. Antallet totale læreplasser
2. Lærerressurs
3. Utfordringer ved avbrutt vekslingsløp
4. Elevens status i lånekassen
5. Dokumentasjon og vurdering
6. Klassemiljø og sosiale relasjoner

1. Antallet totale læreplasser

Vi ser denne problematikken i flere perspektiver: Antallet læreplasser i en kommune (også medregnet f.eks. private barnehager) vil alltid ha et økonomisk aspekt. At vekslingselevene bruker opptil et år lenger enn ordinære lærlinger, kan også ha betydning for antallet læreplasser. Det vil også være et spørsmål om den enkelte virksomhet har personalressurser til oppfølging av lærlinger. Samfunnskontrakten har som uttalt mål å øke antallet lærlingplasser totalt, med en økning på 20 % fra 2011 til 2015. Riksrevisjonen skriver i 2013 at tall fra høsten 2012 ifølge statsråden viser at man er på god vei. Antall godkjente lærekontrakter har økt med 3,8 %, pluss ytterligere nesten 1500 nye kontrakter i 2012. Riksrevisjonen påpeker likevel som et hovedfunn at det fortsatt er mangel på læreplasser. I 2011 utgjorde kommunale

kontrakter for lærlinger 16 % av alle lærlingkontrakter (Riksrevisjonen, 2013). Vi finner det rimelig å anta at de fleste kommunale lærekontrakter gjelder lærlinger i nettopp HA og BU, men har ikke grunnlag for å påstå dette med sikkerhet.

Vi vet ikke om kontrakter inngått med vekslingselever representerer «nye» lærlingplasser, eller om vekslingselevene går inn i ledige lærlingplasser som tidligere har vært tilbudt elever fra ordinært løp. Vi kan heller ikke slutte at lærlingplasser for vekslingselever på annen måte fortrenger plasser for andre lærlinger. Et viktig moment er likevel det store behovet for nye helsefagarbeidere fremover, uavhengig av hvilken opplæringsmodell elevene/lærlingene følger.

Samfunnskontraktens mål om å oppnå 20 % økning av antall lærlingplasser i perioden 2011 – 2015, var altså, i følge statsråden, på god vei i 2013. Etter vår mening vil det være nødvendig med et kraftig løft fra kommunenes side når det gjelder lærlingplasser. Nye fagarbeidere i helse- og sosialyrkene må utdannes. I denne sammenheng vil det etter vår mening bety lite hvorvidt en lærling følger 2+2-modellen eller vekslingsmodellen. At en lærling fra vekslingsmodellen er lærling i om lag ett år lenger enn andre lærlinger, vil etter vår oppfatning langt på vei kompenseres ved den verdiskapning lærlingen representerer for virksomheten, ikke minst i det siste året hun er lærling.

2. Lærerressurs

Få fylker har fremhevet problematikk omkring lærerressurs som en utfordring. Én forklaring er selvfølgelig at utprøvingen bare har vart i et og et halvt år, og at vekslingselevene derfor gjennomgående har vært lite ute i virksomheter så langt. Det kan også være at mange skoler bruker erfaringer fra faget Prosjekt til fordypning, både når det gjelder bruk av lærerressurs og eventuelle behov for å finne egnede arenaer for eventuelle møter med elever ute i virksomhetene. Den viktigste av disse to utfordringene vil etter vår mening være knyttet til økonomi rundt lærernes rolle: Vi mener det er rimelig å anta at lærere må oppsøke «sine» elever på arbeidsplassen. Skolens del-ansvar for opplæringen vil være der i 4 år, mens elevene vil være tilstede på skolen i stadig synkende grad.

3. utfordringer ved avbrutt vekslingsløp

I Stortingsmelding 20, *På rett vei*, vurderer departementet nøkternt at elever som starter i vekslingsmodell kan «(...) få en mer krevende overgang dersom de ønsker generell studiekompetanse» (Meld. St. 20 (2012-2013), 2013, s.127).

I samme stortingsmelding, på side 125, viser departementet til en kvalitativ undersøkelse (Høst, H., 2010). *Helsefagarbeiderutdanning for voksne*) om hvorfor så mange HA-elever velger påbygg. Det fremheves at elevene opplever at yrket har lav status i forhold til f.eks. sykepleiere, at de blir «låst» til eldreomsorgen, samt (forventede) vanskeligheter med å få fast jobb og full stilling.

Vi ser ingen grunn til at slike erfaringer ikke også kommer til å gjelde vekslingselevene, særlig fordi elevene i undersøkelsen bygger sine uttalelser på det de har opplevd i noen ukers utplassering. Vekslingselevene vil møte den samme virkeligheten i mye større grad.

Slik vi ser det legger både fylker og departement store deler av ansvaret for en løsning av avbruddsutfordringen over på de elevene det måtte komme til å gjelde for.

Gitt en vekslingselev som for eksempel ganske tidlig i løpet opplever en periode som spesielt tung eller vanskelig. Tanken på at jo lenger hun venter, jo mer blir hun «privatist» kan virke forsterkende på en ellers kanskje forbigående idé om å avbryte. I motsatt fall, dersom hun vet at hun har et tilrettelagt system å «falle tilbake på», kan det gjøre det enklere å ville fortsette i vekslingsløpet.

En mulig løsning kan være å utvide tidsbegrensingen for omvalgsrett for vekslingselever. Etter vårt skjønn vil dette være god samfunnsøkonomi, ikke minst sett opp mot det verste alternativet, nemlig at eleven bare slutter.

4. Elevenes status i lånekassen

Etter vår oppfatning bør status i lånekassen være den minste utfordringen ved vekslingsmodellen: Dersom honnøruttrykk som «fleksibilitet», «tett samarbeid» og «legge til rette» overhodet skal ha en reel betydning vil for eksempel et interdepartementalt ad-hoc-utvalg ikke trenge vesentlig tid på å utforme et regelverk

på dette området. Her kan det også tas hensyn til vekslingselever som eventuelt avbryter påbegynt løp og søker seg til påbygg.

Det er imidlertid betenkelig at problematikken ikke allerede er avklart slik at dette kan være et «ikke-problem» for alle skoleeiere/skoler/elever.

5. Dokumentasjon og vurdering

Direktoratet inviterte fylkene til å utarbeide sine egne modeller, og i vedlegget «Rapport fra arbeidsgruppe – stortingsmelding 2013» skrives det eksplisitt under punktet Avgrensinger: «Arbeidsgruppa legger til grunn at sluttkompetansen i nye modeller skal være lik sluttkompetansen i henhold til gjeldende læreplaner» (Arbeidsgruppe – Stortingsmelding 2013, s.3).

Dette betyr, slik vi oppfatter det, at arbeidet med tverrfaglige planer og gjennomgående dokumentasjon foregår parallelt med at mange vekslingselever allerede er i gang med vekslingsløpet, og at dette arbeidet foregår delvis lokalt. Med de føringene som er lagt fra ovennevnte arbeidsgruppe, vil nok resultatene fra lokalt arbeid komme ganske likt ut, noe annet vil kunne føre til forskjellsbehandling av vekslingselevene utfra geografisk plassering.

Da vi satte ned punkter til vår forforståelse gikk vi ut fra at dette viktige området allerede var avklart på nasjonalt nivå, men der tok vi altså feil.

I arbeidet med dokumentasjon og vurdering, slik det legges opp til lokalt, ser vi også en økonomisk utfordring: I vår undersøkelse forteller virksomhetene om ganske liten kontakt med skolen: Faste møter ved oppstart, halvår og sluttvurdering hvert år (ref. kpt. 4.4.3). Det må imidlertid være en forutsetning at også *virksomhetene* får tilskudd for å kunne delta aktivt i samarbeidet. Her kan vi problematisere forholdet opplæringsansvarlig/instruktør: Det er ikke gitt at opplæringsansvarlig i virksomheten er samme person som faktisk instruerer/lærer opp eleven i praktisk utføring av konkrete oppgaver. Dersom ei bygd har én institusjon for eldreomsorg, med to vekslingselever, kan disse to fordeles til to instruktører, mens opplæringsansvarlig «sitter på kontor». Instruktørene vil være sysselsatt i en travel hverdag, kanskje de ikke er faglærte, kanskje vekslingseleven vil få tildelt oppgaver som i en

utdannings situasjon oppleves som altfor rutinepregede og uten faglig progresjon. Det er ikke gitt at virksomhetene er tildelt midler til kursing av veileder(e) med spesiell tanke på deres rolle i samarbeidet om dokumentasjon og vurdering av vekslings elevene.

Nilsen og Haaland Sund (2008) skriver om *hvorfor* kompetansen skal vurderes i skole og bedrift: Elever/lærlinger skal vurderes for å lære, og for å sikre kompetanseutviklingen i forhold til læreplanene. De vektlegger også informasjon mellom elev/lærling og lærer/instruktør; veiledning og motivasjon for elevene; motivasjon for lærere og instruktører; informasjon til samfunnet, arbeidslivet og utdanningsinstitusjonene om oppnådd kompetanse (Nilsen & Haaland Sund, 2008, s.59).

Nilsen og Haaland Sunds bok er skrevet *før* vekslingsmodellen, men det de skriver må også gjelde *i* modellen. Da må informasjonsflyten gjelde elev *og* lærer *og* instruktør, noe som antakelig vil nødvendiggjøre en arena for dette, utvidet fra kun tre møter årlig.

Her er det viktig å peke på Nilsen og Haaland Sunds kommentar om begrepet «motivering»: At gjentatt ensformighet i oppgaver er ikke motiverende i seg selv. Vi har i denne sammenheng tidligere vist til «Taylorismen»

Hilde Hiim (2013) sier dette om utfordringer i føringene for Prosjekt til fordypning

Et hovedinntrykk er at prosjekt til fordypning etter lærernes oppfatning representerer et viktig skritt i riktig retning for å utvikle en praksisforankret og relevant yrkesopplæring, men at det bør gis mer forpliktende føringer på alle nivåer om utvikling av nettverk mellom skole og arbeidsliv og arbeidspraksis i bedrift. Fra et pragmatisk teoretisk utgangspunkt er praksis i arbeidslivet fra starten av en yrkesutdanning avgjørende for å forstå hva et yrke dreier seg om – hva arbeidsoppgavene går ut på, og hvilken betydning yrket har i samfunnet (Hiim, 2013, s. 105).

Vi vil presisere at Hiim skriver dette om faget Prosjekt til fordypning, men at vi finner innholdet fullt relevant også i forhold til vekslingselevens situasjon.

Stortingsmelding 20 (2012–2013) sier i kpt. 6.5.1: «For elever som følger opplæring i en vekslingsmodell vil prosjekt til fordypning kunne inngå som del av opplæringen i bedrift» (Stortingsmelding 20 (2012–2013), 2013, s. 127). En slik praksis vil bety at et helt programfag flyttes fra skolen til bedriften, noe som også kan skje i 2+2-modellen. Skolen får da tilbakemeldinger fra bedrifter der elevene har vært utplassert, og det er skolen som foretar den endelige vurdering og setter karakter i faget. Departementet skriver ingen ting om hvem som skal vurdere/sette karakter ved en fullstendig overføring av faget. Det blir derfor et spørsmål om den enkelte virksomhet har kompetanse til å vurdere kompetansemålene for læreplan i faget. Dette forsterker nødvendigheten av et godt samarbeid mellom skole og bedrift.

Til dette kommer også at skolen har som oppgave å utdanne «hele mennesket». Elevene skal utrustes med yrkeskompetanse, men også med sosial kompetanse slik at de er best mulig rustet til et fremtidig arbeids- og samfunnsliv. I virksomhetene vil vekslingselevene måtte vise sosial kompetanse som en naturlig del av fagutøvelsen. Det er dette Wolfgang Klafki kaller *kategorial dannelse*, som vi har omhandlet i kpt. 2.1.2.

Stortingsmelding 30 (2003–2004) skiller mellom avsluttende vurdering (summativ) og vurdering underveis (formativ) utfra læreplaner. Dette er en vurderingsmodell som er beholdt senere, men den gjelder i *skolen*. En elev i 2+2-modellen vil være «ferdig» med dette når hun går ut i lære, mens vekslingselevens vil møte to utfordringer samtidig: Program- og fellesfag i skole vurderes fortløpende (formativt) og avsluttende (summativt) mens Fagbrevet godkjennes med bestått meget godt, bestått eller ikke bestått.

6. Klassemiljø og sosiale relasjoner

I Stortingsmelding 20, innledes kpt. 4.5 med følgende:

Forskning viser at godt og inkluderende læringsmiljø bidrar til både faglig læring og sosial trivsel på skolen. For den enkelte elev er et godt læringsmiljø

blant annet å oppleve inkludering i et fellesskap uten mobbing og krenkelser.

Et godt læringsmiljø gir elevene grunnlag for både mestring og framgang i opplæringen (Meld. St. 20 (2012–2013), 2013, s. 75).

Vekslingselevne vil oppleve læring på to svært forskjellige arenaer. Vi har skrevet om hvordan Dewey ser skolen som et nærmest «fredet» område, i forhold til arbeidsplasser med produktivitetskrav ukjente for skolen. Et annet sted i *Demokrati og utdanning* skriver han om det «demokratiske ideal»: Et demokratisk samfunn avviser diktatur, og må finne erstatning i frivillig engasjement, som han forbinder med utdanning. Når et individ har flere varierte «berøringsflater», og derfor utsettes for flere stimuli, må det reagere på disse og gjennom det bli oppmuntret til stadig mer varierte aktiviteter (Dewey, 2005, s.104). Dewey skriver også

Læringen i skolen må henge sammen med læringen utenfor skolen. Det være et frit samspill mellom disse. Det er kun mulig, hvis der findes mange berøringsflader mellem de sociale interesser på de respektive områder. (...) Men som regel er fraværet af et socialt miljø, hvor læring er et behov og en belønning den vigtigste grund til skolens isolation, og denne isolationen gør den viden, man lærer i skolen, ufrugtbar og uanvendelig i livet” (Dewey, 2005 s.368-369).

Etienne Wenger (2000) skriver om «praksisfellesskap» at slike finnes overalt; hjemme, på skolen, i arbeidet, i utøvelsen av hobbyer og så videre. Et praksisfellesskap defineres nærmere som en gruppe som gjør noe sammen innenfor et større fellesskap, for eksempel at man på jobben organiserer seg sammen med de nærmeste medarbeiderne for å få noe gjort. I praksisfellesskapet «(...) utvikler og bevarer man en selvforståelse som er til å leve med, man morer seg og oppfyller arbeidsgiverens og kundenes krav» (Wenger, 2000, s. 154 (oversettelse fra dansk av oss)).

Vi tror at både Dewey og Wenger antakelig ville omfavnet vekslingsmodellen, men neppe oversett det faktum at en vekslingselev på arbeidsplassen langt på vei er alene om å finne berøringsflater og praksisfellesskap. Vi må huske at *arbeidsdagen*, er preget av høye krav til produktivitet. Hvis så *skoledagen* tilbringes sammen med andre elever som ikke deltar i vekslingsmodellen, kan berøringsflater og praksisfellesskap bli problematiske også her. Etter vår mening kan dette bli et mindre problem ved skoler der vekslingselevene går sammen i egne klasser.

5.2 Fylkenes svar på postenquete

5.2.1 Fylkets godkjenning av lærebedriftene

I Riksrevisjonens dokument 3:6 (2012–2013) *Undersøkelse av fagopplæring i bedrift*, heter det i kpt. 5.2 *Godkjenning og oppfølging av lærebedrifter*:

Fylkeskommunen har ansvar for å godkjenne lærebedrifter/enkeltstående lærebedrifter, opplæringskontorer og medlemsbedrifter i opplæringskontorer. Fylkeskommunen skal kontrollere at den enkelte bedrift oppfyller kravene for å bli godkjent som lærebedrift. Det er to minstevilkår for å bli godkjent som lærebedrift: Bedriften må kunne gi en opplæring som er i samsvar med læreplanen, og bedriften må ha faglig kvalifiserte personer som har ansvar for gjennomføringen av opplæringen (Riksrevisjonen, 2013, s.44).

Utfra de svarene fylkene har sendt oss på spørsmålet vedrørende godkjenning av lærebedrifter, ser det ut til at rutinene i forhold til krav fra så vel utdanningsdirektoratet som riksrevisjonen er ivaretatt for de fleste fylkenes vedkommende. Vi har ikke grunnlag for å vurdere omfanget eller kvaliteten av disse rutinene. Likevel finner vi det betenkelig at vekslingsmodellen er satt i gang i fylker der kvalitetssikring av opplæring i bedrift ikke er på plass. Vekslingselevene er i større grad enn elever i tradisjonell tidsbegrenset utplassering, for eksempel i faget Prosjekt til fordypning, overlatt den til en hver tid rådende standard for opplæringen i

bedriften. En ting er å ha en plan, eller en plan under utarbeidelse; en annen ting er hvordan dette fungerer i praksis.

5.2.2 Fylkenes rutiner for kvalitetssikring

Fylkene har et definert ansvar for opplæring i bedrift, og for kontroll med godkjenningen av slik opplæring. I Opplæringslovas § 4-8, *Oppgåvene til fylkeskommunen knytte til fag- og yrkesopplæringa*, heter det:

Fylkeskommunen har også oppgaver etter §§ 4-3, 4-5 og 4-6, knytte til fag- og yrkesopplæringa. I samband med godkjenning av lærebedrifter skal fylkeskommunen rettleie og følge opp bedriftene, i tillegg til å kontrollere at den enkelte bedrifta fyller krava for å få godkjenning.

Fylkeskommunen skal leggje fram for yrkesopplæringsnemnda saker som har betydning for fag- og yrkesopplæringa, før fylkeskommunen gjer vedtak i saka. Saker om godkjenning av lærebedrifter, tap av godkjenningar og kvalitetssystemet for fag- og yrkesopplæringa skal alltid leggjast fram for nemnda (Opplæringslova, 1998).

Vårt datamateriell i forbindelse med dette spørsmålet gir ikke bakgrunn for noen omfattende drøfting av hvorvidt de enkelte fylkenes kvalitetssikring på dette området er tilstrekkelig eller ikke. Vi finner det imidlertid betenkelig når ett fylke svarer at rutiner for kvalitetssikring er under utarbeiding. Etter vår oppfatning burde slike rutiner være på plass *før* oppstarten av et forsøk. Her støtter vi oss igjen til riksrevisjonen, som har følgende bemerkning så sent som 19.februar 2013, altså bare en snau måned før invitasjon om deltakelse i vekslingsmodellen går ut til fylkene.

Etter riksrevisjonens vurdering har fylkeskommunene derfor ikke i tilstrekkelig grad prioritert arbeidet med å rette opp manglende regelverksetterlevelse, internkontroll og kontrollsystemer, slik kirke-

utdannings- og forskningskomiteen forutsatte i inst. S. nr. 42 (2008 – 2009) Manglene kan føre til at svakhetene i lærebedriftene ikke blir rettet opp, noe som Riksrevisjonen mener gir betydelig risiko for at lærlingenes rettigheter etter opplæringslova ikke blir ivaretatt i tilstrekkelig grad (Riksrevisjonen, 2013, s.8).

5.2.3 Rettigheter ved eventuelt avbrutt vekslingsløp

Hvilken status har vekslingselevene? Er de primært elever i videregående skole, eller lærlinger i bedrift? Dette vil ha stor betydning for elever som velger å avbryte vekslingsløpet underveis. I drøftingen tar vi med noen dokumenterte årsaker til at elever i 2+2-modellen velger ikke å gå ut i lære etter VG2. Vi mener det er grunn til å tro at dette også vil ha betydning for elever i et vekslingsløp, og derfor har relevans for problemstillingen og intervju spørsmålet.

Dette spørsmålet til fylkene «overlapper» delvis hva flere fylker har rapportert som en utfordring i rapportene til utdanningsdirektoratet (Ref. kapittel 4.1.2).

I *Rapport fra arbeidsgruppe – stortingsmelding 2013* heter det i pkt. 4.3.3 *Elev eller lærling*: «Når skolen har ansvar for opplæringen har elevene elevstatus. Skifte til lærlingstatus skjer som følge av tegning av lærekontrakt med en lærebedrift. Når ungdommene har status som lærling skal de ha elevstatus for den tiden de er på skolen» (Arbeidsgruppe – stortingsmelding 2013 (2013), s.9). Den videre teksten kobler imidlertid statusspørsmålet opp mot lønn og tariffvilkår, og sier ikke noe spesielt om problematikken som uvegerlig vil følge et avbrudd i vekslingsløpet.

Når fylke 1 svarer at en vekslingselev som avbryter har samme rettigheter som en elev i ordinært løp, sees det bort fra det faktum at vekslingselev *ikke er* i et ordinært løp. At rettighetene ikke er ferdig avklart kan medføre store praktiske konsekvenser, ikke minst for eleven.

Fylke 2 sier at de har diskutert et system, men ikke om de har kommet frem til noen løsning. Det er nettopp et slikt system vi mener burde være på plass *før* elever i vekslingsmodellen underskriver lærekontrakten.

Fylke 3 skisserer en individuell behandling for å finne «en best mulig løsning for den enkelte». Eleven kan gå tilbake til VG2, og ellers lese seg opp selv i de fagene hun eventuelt mangler. Vi tror imidlertid ikke at en elev som ønsker å avbryte vekslingsmodellen vil se dette som noen god løsning, selvfølgelig noe avhengig av hva som menes med «noe tilrettelegging fra skolen».

Fylke 4 henviser til arbeidsmiljøloven, og synes dermed i denne sammenheng å anse vekslings eleven først og fremst som lærling. Vi stiller oss spørsmålet om vekslings eleven vil være enig i dette den dagen hun eventuelt ønsker å gå tilbake til skolen.

Vi vil igjen vise til Knud Illeris «praksissjokk». Han skriver om identitetsutviklingen hos unge mennesker.

Helt anderledes bliver det i ungdomsårene, hvor identitetsudviklingen bliver en kolossal opgave, fordi vi i dag til en vis grad selv kan vælge både vores identitet og vores livsstil og der er uendelig mange tilbud at vælge imellem. Derfor overlejrer identitetsudviklingen al læring i en periode der ofte kan vare op til 15-20 år, og det kan være svært for lærere at forstå at selv det mest saglige anliggende af de unge i en eller anden grad sættes ind i denne sammenhæng: Hvad betyder det for mig, helt personligt? – men det synes i vores samfund at være læringens allermost centrale vilkår i ungdomsårene (Illeris, 2000b, s.13).

I stortingsmelding 20 (2012-2013) viser departementet til en NIFU-undersøkelse som beskriver hvorfor mange HA-elever velger påbygg i stedet for lærlingordning. Vi har referert til denne i kapittel 5.1.2 i denne rapporten, og gjengir her bare stikkordene: -

Lav yrkesstatus; -låst til eldreomsorgen; -vanskeligheter med å få fast jobb/full stilling. Denne undersøkelsen bygger på kvalitative intervjuer med elever som har sitt inntrykk av yrket fra praksisperioder i ordinært 2+2-løp.

I NIFU rapport 12/2014 *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen, fokus på opplæringen i bedrift*, vises det til en rekke undersøkelser om fagopplæringen og lærlingeordningens posisjon i arbeidsmarkedet, «Eksempelvis kan rekruttering av fagarbeidere skje ved at voksne med lang arbeidserfaring tar fagbrev gjennom praksiskandidatordningen. Helse- og oppvekstsektoren er et aktuelt eksempel på en del av arbeidslivet der bruk av praksiskandidatordningen har hatt og har et stort omfang» (Nyen, Skålholt & Tønder, 2014, s.130).

Vekslingselever vil i løpet av sin økende tidsandel ute i bedrift møte denne virkeligheten i langt større monn. Dette kan selvfølgelig også slå andre veien; at eleven faktisk styrkes i et ønske om å bli helsefagarbeider. Det er imidlertid ikke de elevene som opptar oss, men de andre, de som underveis i opplæringen innser at det *ikke* er helsefagarbeider eller barne- og ungdomsarbeider de vil bli.

I rapport 30/2012 presenterer NIFU en undersøkelse av elever og lærlinger i Helse- og sosialfag. Kapittel 7.4 *Erfaringer fra utdanningen* sier i et avsnitt:

Halvparten av elevene på påbygging som kom fra helsefagarbeiderutdanningen sier at erfaringene fra praksis gjorde at de bestemte seg for nettopp å velge påbygging. Det samme gjelder hver tredje barne- og ungdomsarbeider. Hva i praksis blir her ikke spesifisert, men de mest negative erfaringene har elevene fra sykehjem. Generelt har nok helsefagarbeiderne med seg noe tøffere erfaringer fra praksis, ikke minst fra arbeid der de eldste og dårligste pasientene befinner seg. Barne- og ungdomsfagelevne har praksis med barn, og selv om det sikkert kan være utfordrende, er det nok de enklere å forholde seg til for en 16-17-åring enn gamle og svært syke. Men de erfarer også andre ting, og antakelig skjer dette i

stor grad gjennom praksis, selv om det også skjer gjennom erfaringsoverføringer fra lærere, medelever og foreldre. For eksempel erfarer de hvilke yrker som har hvilke oppgaver og karrieremuligheter. Gjennom læretiden kommer de tettere inn på dette, ikke minst muligheten til å få en trygg jobb og en tilstrekkelig stillingsstørrelse (Høst, Karlsen, Skålholt & Hovdhaugen, 2012, s.95).

Ut fra Illeris, som gjengitt ovenfor, behøver ønske om å avbryte ikke nødvendigvis skyldes misnøye med fremtidsutsiktene alene, men kan også bunne i generelle forandringer i ungdommenes identitetsutvikling/selvbilde.

Vi mener å kunne fastslå at det generelt ikke foreligger gjennomtenkte planer for håndteringen av elever som ønsker å avbryte et vekslingsløp. Dette reiser et betydelig etisk dilemma: Det er ikke elevene som har «funnet opp» vekslingsmodellen, men kunnskapsdepartementet og utdanningsdirektoratet.

Elevene blir invitert inn i modellen, og må søke lærlingplass, undertegne lærlingkontrakt, mens de kanskje bare er 16-17 år gamle. Det er ingen grunn for oss å anta at disse ungdommene ikke er motiverte, eller at de ikke ser fordeler med å komme tidlig ut i praksis. (Dessuten spiller kanskje, for enkelte, lærling-lønnen inn her, selv om den lenge er svært beskjeden).

Vi må anta at elevene blir gjort kjent med alvoret i å undertegne en kontrakt, men så lenge de er mindreårige ved undertegnelsen står en kontrakt svak i denne sammenheng.

Som beskrevet i kpt. 4.1.2 har ett fylke allerede rapportert om 2 elever som har avbrutt vekslingsløpet. For disses vedkommende har avbruddet skjedd tidlig i vekslingsløpet, og det vil neppe by på spesielt store vansker å «få dem på plass» i den tradisjonelle 2+2-modellen. Men med utgangspunkt i oppsettet for fag- og timefordeling fra fylkene er det lett å se at utfordringene vil øke fra semester til semester. Dette rimer med vår egen førforståelse på området.

5.3 Skolenes svar på postenquete

5.3.1 Organisering av undervisningen i skolen

Etter vår mening organiserer skole 1 skoledelen av vekslingsløpet på en heldig måte. Der følger vekslingselevene skoledelen i egen klasse, og får på den måten en tilhørighet som langt på vei tilsvarer en vanlig 2+2-modell. Dette vil også kunne bidra til nyttig utveksling av erfaringer fra arbeidsopplæringen i virksomhetene, og da i en sammenheng som utgjør et eget «praksisfellesskap» i Wengersk forstand.

Her må også det tas i betraktning at forsøket med vekslingsmodellen er av ganske ny dato, og at de fleste vekslingselevene foreløpig tilbringer adskillig mer tid på skolen enn i virksomheten.

Vi har imidlertid ikke belegg i vårt datamateriale for å hevde at egne klasser for vekslingselevene er den optimale ordningen. På små skoler i grisgrendte strøk vil dette også kanskje være umulig av rent praktiske årsaker. På den annen side sett vet vi fra egen praksis hvordan elever knytter bånd seg i mellom, kameratskap oppstår, og hvordan dette innvirker positivt på læringsmiljøet i en klasse.

Kapittel 4.5 i stortingsmelding 20 (2012-2013) *På rett vei* handler om læringsmiljø.

Forskning viser at et godt og inkluderende læringsmiljø bidrar til både faglig læring og sosial trivsel på skolen. For den enkelte elev er et godt læringsmiljø blant annet å oppleve inkludering i et fellesskap uten mobbing og krenkelser. Et godt læringsmiljø gir elevene grunnlag for både mestring og framgang i opplæringen (Meld. St. 20 (2012 – 13), s.75).

Også Nilsen og Haaland Sund skriver om forskning som viser sammenhengen mellom det å tilhøre et fellesskap der man er akseptert og likt og vekst, utvikling, trivsel og motivasjon (Nilsen og Haaland Sund, 2008, s.16/17).

I kapittel 5.1.2, under overskriften *Klassemiljø og sosiale relasjoner*, skrev vi om Wengers «praksisfellesskap» og Deweys «berøringsflater». Det er her viktig å

understreke at begge de to sistnevnte teoretikere snakker om fellesskap på flere arenaer. Når vekslingselevne senere i løpet skal tilbringe mer tid i virksomheten enn på skolen vil ytre faktorer i større grad nødvendigvis påvirke skolens muligheter for å organisere fag- timeplanene: Vaktordninger og andre rutiner i virksomhetene vil få en større betydning. På den annen side sett vil læringsarenaen i virksomheten ha fått en økt betydning for elevenes opplevelse av sosialt samvær: Forholdet til kolleger og brukere av de forskjellige tjenestene praksisen omfatter vil gradvis kunne erstatte det fellesskapet som tidligere fantes i klassen.

I den tidligste perioden av vekslingsløpet mener vi det er svært viktig at det legges vekt på elevenes tilhørighet til skolen, helst også klassen. Dette vil nok først og fremst være en timeplan-teknisk utfordring, og vil kreve et godt samarbeid med og forståelse fra de enkelte virksomheter.

5.3.2 Dokumentasjon og vurdering

I kapittel 4.1.2 behandlet vi dette området som en av de utfordringene fylkene ser i sine rapporter til direktoratet. Mellom tidspunktet for fylkenes rapportering og svar fra skolene til oss ligger et tidsspenn på nærmere 12 måneder.

Arbeidsgruppe – stortingsmelding 2013 skriver:

Slik vekslingsmodeller er foreslått her, vil retningslinjene for vurdering i 2+2-modellen kunne brukes. Programfagene i skoledelen vurderes av skolen eller læreren etter samme prinsipper som i dag. Vurdering i bedriftsdelen kan følge retningslinjene om underveisvurdering av lærlinger som skal foretas hvert halvår. En intensjon ved å prøve ut vekslingsmodell, er å styrke samarbeidet mellom skole og bedrift. Et resultat kan være å involvere skolens pedagogiske personell som faglærer, koordinator i underveisvurderingen også i bedriftsdelen. Fagprøven forutsettes å være den samme uansett opplæringsmodell (Arbeidsgruppe – stortingsmelding 2013, 2013, pkt.4.3.9).

I stortingsmelding 20 (2012-2013) følges dette opp, blant annet i kapittel 6.6, der meldingen viser til en arbeidsgruppe i SRY som har foreslått en del ting som kan gjøres for å styrke samarbeidet mellom skoleeier, skoler og bedrifter. Arbeidsgruppen mener det må være et fylkeskommunalt ansvar å etablere arenaer for slikt samarbeid.

Samarbeidet mellom skole og bedrift må skje lokalt, og det er iverksatt en rekke tiltak. Det er også initiert tiltak sentralt som har god effekt. Hospiteringsordninger innebærer at yrkesfaglærere kan hospitere i bedrifter for faglig oppdatering og utvikling. På samme måte gir ordningen anledning for instruktører i lærebedrifter til å hospitere ved skoler. I en evaluering av hospitering i et utvalg fylker vektlegger forskerne at yrkesfaglærerne som har hospitert i stor grad opplever at de har fått utviklet sin kompetanse (Meld. St. 20 (2012–2013), 2013, s. 132).

I arbeidet med denne oppgaven har vi stadig støtt på et uttrykt ønske om et velfungerende samarbeid mellom skole og bedrift. Stortingsmelding 20 (2012-2013) bruker noen ganger uttrykket «tett samarbeid», om ikke akkurat i sitatet ovenfor. Imidlertid fremheves her *instruktørens* rolle. Vi tolker dette som at det skilles mellom fagansvarlig og veileder i bedrift, særlig der fagansvarlig ikke samtidig er veileder.

Etter vår mening vil en systematisk bruk av hospiteringsordninger styrke samarbeidet også når det gjelder oppgaver med dokumentasjon og vurdering. Et nærmere innsyn i hva som vektlegges, og hvordan det vektlegges, i vurderingen hos den andre part, vil kunne styrke også vekslingselevens posisjon i forhold til dokumentasjon og vurdering. Dette betyr ikke at vi mener målet med hospitering skal være å viske ut skillet mellom pedagoger i skolen og veileder i virksomheten, men at skole og virksomhet bør samarbeide om for eksempel en felles forståelse av begreper som brukes i dokumentasjon og vurdering.

Gitt en elev (skole 1) som har fått et praksisarbeid med som oppdrag fra skolen. Arbeidet/opplæringen skal så utføres under veiledning i bedriften før eleven lager rapport som siden vurderes av skolen.

En annen elev (skole 3) skal læres opp i virksomheten i et tema hun ikke møter i skolen. Dersom dette temaet er knyttet til kompetansemålene i læreplanen (og det bør det være), skal resultatet vurderes og karaktersettes av skolen.

Vi ser straks noen utfordringer: I begge tilfellene skjer opplæringen ved én person, vurderingen ved en annen. Den første personen har kanskje, eller kanskje ikke, pedagogisk bakgrunn eller opplæring i veiledning, den andre personen har pedagogisk bakgrunn. Mye vil henge på at disse to personene faktisk *har* et tett samarbeid; at de er enige om hva som skal læres og hvordan det skal vurderes, med all den kompleksitet som ligger implisitt i en læringssituasjon.

Samarbeid vil forutsette *tid* til samarbeid, og «tett samarbeid» vil forutsette *mye* tid. Da blir selvfølgelig utfordringen å finne denne tiden. Dette kommer vi tilbake til under et eget spørsmål i neste underkapittel.

En annen utfordring kommer når eleven har flere veiledere i virksomheten. Da må skolen også forholde seg til flere.

Deichman-Sørensen (2009) har tatt for seg spørsmålet om en oppgradering av instruktørrollen i bedrifter. Hun viser blant annet til OECD, som anbefaler dette. Hun skriver i *Hvor går norsk fag- og yrkesopplæring*.

Det reiser imidlertid samtidig en mer prinsipiell diskusjon om formål og særtrekk ved opplæring i bedrift: I hvilken grad og på hvilken måte vil det være hensiktsmessig å profesjonalisere eller spesialisere instruktørrollen? Hva kan vi vinne og hva kan vi tape om det settes et skarpere skille mellom instruktørens rolle og oppgaver som henholdsvis praktiker og pedagog, som fagmann og veileder? Hvor går forskjellen mellom et skoleverksted og et praksisfelleskap? (Deichman-Sørensen, 2009, s.32).

I stortingsmelding 20 (2012-2013) skrives det om prosjektet *Bedre vurderingspraksis (2007–2009)* og evalueringen av denne. Det ble avdekket «(...) at mange lærere hadde begrenset erfaring med hva som kjennetegner at elevene når kompetansemål i praksis, og at det var stort behov for å utvikle vurderingskompetansen videre» (Meld. St.20 (2012-2013), 2013, s.33). Litt lenger ut i kapitlet vises det til satsingen *Vurdering for læring (2010–2014)* som er en oppfølger til prosjektet *Bedre vurderingspraksis*, og som «(...) har som mål å øke lærere og instruktørers forståelse for vurdering som redskap for læring» (Meld. St.20 (2012–2013), 2013, s.33).

Det viktigste er likevel, slik vi ser det, at *eleven* står i sentrum av disse utfordringene: Et tema skal læres, arbeide skal utføres, en rapport skal skrives. Veilederen/opplæringsansvarlige for det aktuelle opplæringstemaet representerer *sin* standard, og *sine* vurderinger underveis. Læreren i skolen har kanskje andre standarder og vurderer annerledes, utfra en logg eller rapport eleven har med tilbake til skolen.

Eleven vil på den ene side oppleve ett sett karakterer fra skolen og på den andre side halvårsvurderinger fra virksomheten.

Vi tror imidlertid ikke at dette er noe uoverkommelig problem. Samtidig heller vi til det Deichman-Sørensen skriver i sitatet ovenfor. Vi tror ikke at en ungdom søker seg til vekslingsmodellen fordi hun vil ha flere *lærere*. Dersom vi tolker for eksempel Kolb og Wenger korrekt forutsetter heller ingen av dem en utdannet *pedagog* som en nødvendig «ingrediens» i en læreprosess.

Regler for vurdering av elever og lærlinger er samlet i forskrift til opplæringsloven. Praktiseringen av disse, og dokumentasjon, blir problematisk når vekslingseleven er både elev og lærling samtidig. Dette mener vi å ha påvist i dette underkapitlet, samtidig som det understøttes i de funnene vi gjorde i kapittel 4.1.2.

I vår forforståelse trodde vi at viktige spørsmål omkring forsvarlig vurdering og dokumentasjon underveis er avklart på nasjonalt nivå. Som vi tidligere har skrevet tok vi feil i dette.

I stortingsmelding 20 (2012-2013) heter det «Departementet vil på sikt vurdere å likestille alternative modeller med dagens hovedmodell» (Meld. St.20 (2012–2013), 2013, s.128). Dersom dette skal kunne realiseres mener vi en avklaring av fellesprinsipper for vurderingspraksis *innenfor vekslingsmodellen* må gjøres nasjonalt og ikke lokalt.

5.4 Virksomhetenes svar på postenquete

5.4.1 Avsatt tid til vekslingselevene

I Forskrift til opplæringsloven heter det: «(...) Det skal vere samsvar mellom opplæringsansvaret og den tida bedrifta har ansvaret for lærlingen eller lærekandidaten» (Forskrift til opplæringslova § 6A-7 punkt d.)

NIFU-rapport 16/2014 omtaler denne problematikken på følgende måte, der de også viser til Norsk sykepleierforbunds *Innspill til fremtidens sykepleierutdanning. Februar 2011*.

Angående veiledning er et sentralt spørsmål hvordan man kan sikre pedagogisk kompetanse til et så vidt stort veilederkorps som trengs for å ta imot alle helse- og sosialfagsstudentene som skal ha praksis (UHR, 2010). Spørsmålet som da reises er om det er behov for å se på ordninger som både kan sikre pedagogisk kompetanse, stabilitet og forutsigbarhet i og for veiledergruppen.

Knappe ressurser og stort arbeidspress ofte fører til at undervisning og veiledning blir et arbeid som gjøres i tillegg til oppsatt arbeidsplan og oppleves som en merbelastning for veileder. NSF (2011) argumenterer derfor for at hensiktsmessige tiltak må iverksettes, både i spesialisthelsetjenesten og i den kommunale helse og omsorgstjenesten, for å kvalitetssikre veiledningsarbeid slik at rammeplanens krav til veiledning i praksisstudier blir oppfylt (Kårstein & Caspersen, 2014, s. 60).

Når vi tar med sykepleierforbundets innspill her er det fordi mange vekslingselever, spesielt HA-elever, vil møte nettopp sykepleiere som «sine» fagpersoner i virksomhetene. Personen som eventuelt følger opp eleven i den daglige arbeidspraksisen er ikke nødvendigvis sykepleier, men den fagansvarlige i virksomheten vil ofte være det.

Den bekymringen som kan tolkes implisitt i NIFU-rapporten ovenfor synes vi å finne igjen i mange av de svarene vi har mottatt fra virksomhetene: Der tidsressursen ikke er tydelig bestemt/avtalt, kan viljen til å veilede bli overskygget av mangel på tid til å veilede. Svarene samlet viser at en overveiende andel av virksomhetene har mangelfulle rutiner for slik tidsbruk. Dette mener vi kan ramme vekslingselevene på flere måter: For det første kan de gå glipp av verdifull veiledning de faktisk har krav på, for det andre kan det i verste fall føre til at enkelte elever ikke stiller spørsmål om ting de lurer på av redsel for å forstyrre veilederen i en travel hverdag. Slik kan «berøringsflater» (Dewey) og «praksisfellesskap»(Wenger) komme til å miste verdifulle komponenter, og «praksissjokket» (Illeris) kan bli unødvendig kraftig.

Nilsen og Haaland Sund viser til den didaktiske relasjonsmodellen som et redskap for å analysere og vurdere læringsarbeid. De peker på at ikke bare elevens innsats har betydning for vurderingen (Nilsen & Haaland-Sund, 2008, s.63). De skriver dette spesielt om vurdering av opplæringen i forbindelse med eksamen, fag- og svenneprøve, men vi mener det har stor relevans også i forhold til underveisvurdering (halvårsvurdering) av vekslingselevene. Ved en vurdering av elevenes kompetanse spiller selvfølgelig en rekke forhold de selv ikke har innflytelse på inn, herunder også den tidsressursen som er avsatt.

Virksomheter som mottar lærlinger får økonomisk støtte til dette, og fylkene har godkjenningsansvar og oppfølgingsansvar for slike bedrifter. Vi mener det bør være en naturlig del av godkjenningen at fylket forsikrer seg om at den enkelte bedrift har faktisk tid, ikke bare ønsket tid, til reell, løpende oppfølging av lærlingene, og dermed vekslingselevene, når de er ute i virksomhetene.

Riksrevisjonen skriver:

(...) det mangler rutinebeskrivelser på enkelte viktige området som berører lærlingene, og det konkluderes med at fylkeskommunen ikke har tilstrekkelig oversikt over lærlingenes opplærings situasjon. I en revisjon pekes det på at systemet for oppfølging av lærling i bedrift ikke er tilstrekkelig dokumentert (Riksrevisjonen, 2013, s.42).

5.4.2 Har vekslingselevne egen kontaktperson/veileder?

Ut fra svarene vi mottok på dette spørsmålet mener vi å kunne fastslå at det ofte kan bli tilfeldigheter som avgjør hvilke person i virksomheten som til en hver tid er veileder for vekslingselevne. Kravene er klare, som følgende sitat fra riksrevisjonen viser:

En lærebedrift skal også ha én eller flere faglig kvalifiserte personer (faglig leder) som har ansvar for opplæringen og skal se til at opplæringslova med forskrifter blir oppfylt (§ 4-3). Det legges i undersøkelsen til grunn at dette skal følges opp og dokumenteres i forbindelse med søknaden om å bli lærebedrift. Hver enkelt bedrift skal i tillegg ha én eller flere instruktører som har ansvar for gjennomføringen av opplæringen. Der lærebedriften er et opplæringskontor eller en opplæringsring, skal de samarbeidende bedriftene dokumentere at de samlet tilfredsstillt kravene til innhold i opplæringen (Riksrevisjonen, 2013, s. 35).

Det er selvfølgelig mulig at slike forhold er ordnet og regulert ved enkelte bedrifter, men dette er ikke vårt hovedinntrykk. NIFU-rapport 16/2014 *Praksis i helse- og sosialfagutdanningene* understreker dette. I kapittel 3.5 *Praksisveiledning*, beskrives en hverdag der veiledere føler at de ikke har nok tid til å utføre oppgavene sine,

videre at å motta og veilede studenter oppleves som en merbelastning for veileder og praksissted.

Et annet, sentralt moment er hvor *kvalifisert* veilederen er for oppgaven. Her tenker vi oss et spenn mellom den utdannede og dedikerte fagutøveren som synes det er interessant og forpliktende å innvie en vekslingselev i hverdagens utfordringer og hvordan man møter dem, og den ikke-skolerte vikaren som bare har fått en ekstra oppgave med å «drasse på en ungdom som stiller dumme spørsmål».

Hilde Hiim (2013) referer noen uttalelser fra elever: «De ansatte brydde seg ikke noe særlig om meg.» og «De voksne satt inne og ikke gjorde noe som helst. Vanskelig å få kontakt med de voksne.» Men hun har også med denne: «Praksisplassene var veldig imøtekommende. Jeg gledet meg til hver dag (...) Jeg har blitt godt tatt imot av de ansatte» (Hiim, 2013, s.234).

Forholdet mellom vekslingsseleven og den, eller de, som veileder vil ikke bare prege hverdagen, men også være et didaktisk element som har innvirkning på underveis- og sluttvurderinger. Slik vi ser det er det uheldig dersom arbeidsdagen gjennomføres med en person som opplever vekslingsseleven som en byrde, mens vurderingene foretas av en annen person som helt eller delvis må bygge sine konklusjoner på informasjon innhentet fra den andre. Dette forholdet blir mer komplisert jo flere personer som er inne i bildet. Ulike veiledere kan gi ulik veiledning innenfor samme oppgave, og vanskeliggjøre forståelsen hos en ungdom på 16 til 18 år.

Vi har tidligere skrevet om hvordan helse- og sosialyrkene er avhengig av rekruttering fra land utenfor Norge.

I helsefagarbeiderkategorien har det de siste årene vært en netto nedgang i rekrutteringen av «norske», både i betydningen født og utdannet i Norge (...) Økt arbeidsinnvandring har bidratt til at man foreløpig har unngått en direkte nedgang. Når det gjelder den ovenfor omtalte økningen i sykepleierårsverk i pleie- og omsorg, utgjør arbeidsinnvandringen rundt 40 prosent (ibid.). En

økende andel av de ufaglærte har innvandrerbakgrunn (Høst et al., 2012, s.95).

Dette kan medføre enda en utfordring for vekslingselevene. Utfra det materialet vi har hentet inn kan vi ikke slutte at språkproblemer er en didaktisk faktor, men vi finner det rimelig å anta at også dette momentet kan ha betydning.

Noen virksomheter svarer at vekslingselever følger veilederens turnus. For en BU-elev vil dette som regel innebære en arbeidsdag innenfor tidsrommet fra om lag 6.30 til 18.00. En HA-elev kan derimot ha en veileder som arbeider både dag-, kveld-, og nattevakter, foruten enkelte helge-vakter. Dette avspeiler virkeligheten i slike yrker, men kan sikkert øke «praksissjokket» hos ungdommer på 16-17 år. Arbeidsmiljølovens § 11-3. *Forbud mot nattarbeid* sier i punkt 2 for eksempel at ungdom mellom 15 og 18 år ikke skal jobbe mellom 23.00 og 06.00.

Vi går utfra at denne bestemmelsen respekteres uavhengig av veileders turnus

5.4.3 Rutiner for møter mellom virksomhet og skole

Bare få av virksomhetene svarer at de har *faste* rutiner for møter med lærer fra skolen, flere at slike møter holdes etter behov. For mange av virksomhetenes vedkommende virker det imidlertid som det ikke avholdes andre møter enn i forbindelse med oppstart og halvårsvurdering.

Hiim (2013) skriver om manglende tradisjoner for samarbeid mellom skole og arbeidsliv, særlig innenfor blant annet helse- og sosialfag. Hun skriver blant annet «(...) Flere av lærerne framhever at det vil være utfordrende for elever som mangler yrkeserfaring, å forholde seg til læreplaner for VG3 og begripe hva målene til et aktuelt yrke dreier seg om» (Hiim, 2013, s.105).

En virksomhet referer til kurssamlinger eller seminarer hvert halvår, men ved slike samlinger er temaet neppe den enkelte, konkrete elev og *hennes* utfordringer i hverdagen. Nettopp slike forhold som Hiim viser til vil etter vår oppfatning kreve en mer organisert møtearena rettet mot, og kanskje med, den enkelte elev.

Stortingsmelding 13 (2011-2012) sier eksplisitt: « For å sikre at praksisundervisningen blir relevant og kvalitativt god, er det nødvendig med et nært samarbeid mellom utdanningsinstitusjonen og praksisstedet» (Meld. St. 13, (2011–2012), 2012, s. 39). Arbeidsgruppe – Stortingsmelding 2013 følger opp: «Tett samarbeid mellom skole og lærebedrift er en forutsetning (...), og vil være spesielt viktig for en vellykket vekslingsmodell» (Rapport fra arbeidsgruppe – stortingsmelding 2013, s.9). Disse tankene gjentas flere steder i stortingsmelding 20 (2012–2013).

Nilsen og Haaland Sund (2008) viser til Sannerud (2005), om bedriftenes syn på samarbeid «De er positive til samarbeid så lenge læringsarenaen er bedriftens daglige virksomhet, og ikke etableres på siden av den daglige produksjonen» (Nilsen & Haaland-Sund, 2008, s.95).

Her mener vi Sannerud er inne på noe svært vesentlig. Lærerne i skolen har, om ikke annet er spesielt tilrettelagt, uansett mulighet til å hente tid til «tett samarbeid» fra sin ubundne arbeidstid, selv om også denne inneholder mange krevende oppgaver. For virksomhetenes del, og dermed instruktører/veiledere, må slike møter organiseres «på siden av den daglige produksjonen.» Dette vil i beste fall medføre ekstra utgifter i virksomhetens budsjetter, i verste fall at samarbeidet delvis må bygge på gratisarbeid.

I sluttkapitlet, *Økonomiske og administrative konsekvenser*, til Stortingsmelding 13 (2011–2012) skrives det at vekslingsmodellen forutsettes å ikke koste mer enn 2+2-modellen, bortsett fra kanskje merkostnader i form av administrativt merarbeid. Dette følges opp i stortingsmelding 20 (2012–2013), også der i sluttkapitlet med samme overskrift. Men her modereres budskapet noe, med en passus om at regjeringen i meldingen presenterer «(...) flere tiltak som vil medføre økte kostnader, blant annet for kommunesektoren» (Meld. St. 20 (2012–2013), 2013, s. 174).

Vi mener at vekslingsmodellen er et slikt tiltak. Den er lansert blant annet som en innsats mot frafall i videregående skole, og vi finner litt tidligere i sist siterte meldings sluttkapittel at hvis graden av fullført videregående opplæring øker fra 70 til 80 %, vil de samfunnsmessige besparelsene utgjøre mellom 5,4 og 8,8 mrd. kroner *per kull*. Statens kvern maler langsomt, og meldingen sier at det er regjeringens hensikt å

konkretisere (kostnadene) i senere budsjetter. Et pluss-minus-regnskap burde, slik vi ser det være relativt enkelt i forhold til vekslingsmodellen.

Etter vår oppfatning må et avklart og tilstrekkelig økonomisk fundament være en del av kvalitetssikringen av vekslingsmodellen, og noe så grunnleggende nødvendig som samarbeid skole/virksomhet har også økonomiske konsekvenser. Det handler ikke om tidligere elever som blir lærlinger, men om ganske unge mennesker som er begge deler samtidig.

6.0 Konklusjon

Denne konklusjonen gjøres tredelt. Først vil vi konkludere rundt metodene vi har brukt, deretter presenteres en konklusjon av det vi mener å ha funnet utfra problemstillingen. Til slutt kommer et innspill med utgangspunkt i disse funnene, med tanke på framtidige forhold.

6.1 Metodekonklusjon

Denne rapporten bygger på et relativt begrenset datamateriale. For det første er det bare seks fylker og seks skoler som deltar i det forsøket som er undersøkt her. For det andre hadde ett av fylkene ikke kommet i gang innenfor den tidshorizonten der vi foretok vår undersøkelse. At et annet fylke ikke svarte, gjorde datagrunnlaget ytterligere beskjedent. I tillegg mangler vi svar fra to skoler. Med utgangspunkt i problemstillingen formulerte vi forskningsspørsmål med tilhørende intervju spørsmål spesielt beregnet på de tre nivåene fylke, skole og virksomhet. Spørsmålene skulle være kognitive, ikke evaluative. Samtidig skulle de være åpne, ikke lukkede.

Undersøkelsen ble foretatt som postenquete, en metode som i utgangspunktet kan anses som kvantitativ. Svarene vi fikk inn er imidlertid behandlet kvalitativt, de var relativt få, og som regel korte og konsise.

I ettertid ser vi at intervju spørsmålene kanskje kunne vært flere, samtidig mener vi at de svarene vi har mottatt gir et relativt oversiktlig inntrykk av forsøket med vekslingsmodell etter 1 ½ års utprøving. Dersom spørsmålene hadde vært flere ville også tidsbruken hos respondentene nødvendigvis øke, noe som lett kunne ført til færre svar.

Da vi formulerte problemstillingen kjente vi til fylkenes halvårsrapporter til direktoratet, og ønsket å bruke også disse som en del av det samlede datagrunnlaget, og mottok rapportene fra samtlige seks fylker etter henvendelse til Utdanningsdirektoratet. Særlig stortingsmeldinger og forskningsrapporter er lagt til grunn for behandlingen av problemstillingens andre ledd. I forhold til disse og likeledes halvårsrapportene er dokumentanalyse brukt som metode.

Denne metodetrianguleringen mener vi styrker rapporten.

6.2 Konklusjon utfra problemstilling

Problemstillingen for denne oppgaven er: **Hvordan organiseres og kvalitetssikres vekslingsmodellen på de ulike nivåene, og hvordan kan modellen bidra til rekruttering innenfor helse- og sosialfaglige yrker?**

Det materialet vi kan presentere er for lite til å kunne trekke bastante konklusjoner. Likevel mener vi å ha sett noen forhold som viser tendenser av betydning for om vekslingsmodellen vil lykkes eller ikke.

Et vesentlig moment for denne rapporten er selvfølgelig at forsøket er nytt, og at undersøkelsen startet parallelt med utprøvingen. Det viste seg da også at enkelte viktige aspekter ved oppstarten av forsøket fortsatt var på planleggingsstadiet selv om kontrakter var skrevet og forsøket igangsatt. Det må her presiseres at det var til dels store forskjeller mellom deltakende aktører i hvor langt planleggingen hadde kommet, likeledes i hvilken grad forsøket faktisk var igangsatt da vi avsluttet vår undersøkelse.

Etter vår oppfatning har vekslingsmodellen gode muligheter som et supplement til den ordinære 2+2-modellen. Den kan, med noen viktige justeringer bli et godt tiltak i arbeidet for å få flere unge til å gjennomføre videregående utdanning med fagbrev. Vekslingsmodellen virker lovende som et effektivt tiltak mot frafall. Den er foreløpig et forsøk, og slik vi ser det trengs det allerede noen justeringer. Her følger forslag fire slike.

Ett hovedinntrykk er at virksomhetene ikke har vært tilstrekkelig deltakende på et tidlig stadium, men vi understreker at vi her bare kan uttale oss om vekslingsmodellen innenfor helse- og omsorgsfagene. Vårt inntrykk er at dette primært er et forsøk i regi av utdanningsinstitusjonene, og at virksomhetene har kommet inn mer eller mindre tilfeldig, kanskje noen steder på bakgrunn av erfaringer fra faget Prosjekt til fordyping. Dette kan føre til at virksomhetene ikke ser det nye ved vekslingsmodellen, og at vekslingselevene blir oppfattet som «bare enda en lærling». Flere av svarene fra virksomheter kan peke i denne retningen. Også svar fra

skoler viser utfordringer forbundet med dette. Vekslingseleven vil befinne seg midt i denne virkeligheten.

Å sørge for at virksomhetene kommer tidlig med, allerede i planleggingsfasen, bør etter vår oppfatning inngå i fylkenes kvalitetssikring av opplæring i bedrift. Hertil kommer også en tidlig involvering av den eller de personene i virksomheten som skal stå for den daglige veiledning og oppfølging av vekslingseleven. I denne sammenheng mener vi også at veiledere, der disse ikke er fagansvarlige ved sin virksomhet, bør gis mulighet til spesiell opplæring med tanke på en faglig helhet rundt vekslingselevne.

Det bør likeledes, slik vi ser det, settes av en fast tidsressurs for veiledning, der eleven vet at hun ikke forstyrrer alminnelige rutiner i virksomheten dersom hun har spørsmål til veileder. Også for den aktuelle veileder vil dette være med på å legitimere at man tar seg tid til eleven i en travel hverdag.

Et annet hovedinntrykk er at tidsressurs til samarbeid mellom skole og virksomhet om dokumentasjon og vurdering kan virke mangelfull. Vi ser det som verdifullt at vekslingsmodellen i stor grad legges opp slik at det kan utarbeides planer lokalt. Ikke minst fordi samarbeidet mellom ulike skoler og virksomheter da kan legges opp utfra aktuelle geografiske forhold. Imidlertid mener vi at dokumentasjon og vurdering som skal skje i *samarbeid* mellom skole og virksomhet bør kvalitetssikres med nasjonale føringer. Etter vår mening kan man ikke uten videre ta utgangspunkt i rutiner fra 2+2-modellen. Vekslingselevne er elever og lærlinger innenfor en 4-årsperiode.

Et tredje inntrykk er at modellen i begrenset grad er forberedt for muligheten av at også vekslingselever kan tenkes å ville avslutte kontrakten i løpet av perioden, for eksempel for å ta VG3 påbygg. Jo senere i løpet dette skjer, jo større praktiske vanskeligheter vil det medføre. Gjennom vår undersøkelse mener vi å ha funnet at den rent praktiske konsekvensen av et eventuelt avbrudd legges for mye til den enkelte elev. En løsning på dette dilemmaet kan være at utdanningsinstitusjonene, på både skole- og fylkesnivå, utarbeider løsninger som legger mindre ansvar på den enkelte elev. En annen løsning kan være at tidsrammen for omvalgsrett utvides med tanke på disse elevene. Vi kan ikke her komme med konkret forslag om utvidelsens omfang, men den bør etter vår oppfatning ta hensyn til *når* i løpet avbruddet skjer.

Et fjerde inntrykk handler om sammenhengen mellom opplæring og rekruttering. Vekslingsmodellen er selvfølgelig først og fremst et tiltak innenfor opplæring. Samtidig har vi sett at den er initiert og iverksatt som et middel i bekjempelse av frafall. Etter vår oppfatning vil en mer direkte kobling mot rekruttering til yrkene styrke dette tiltaket. Deltidsstillinger ned i 20 % og dårlige utsikter til fast tilsetting vil ikke være motiverende for unge mennesker. Vi finner det paradoksalt at samfunnet satser store summer på å øke antall lærlingsplasser og antall unge mennesker med bestått fagbrev, mens det ikke samtidig satses på tilbud om fast og full stilling i den andre enden av utdanningsløpet. Dette paradokset blir særlig gjeldende innen helse- og omsorgsbransjen, der vi altså vet at det om ganske få år vil være et akutt behov for flere kloke hender.

Etter vår oppfatning blir det feil å se utdanning som et isolert mål. En utdanning som ikke fører til en jobb blir ganske meningsløs. Vekslingsmodellen, slik den fremstår i dag kan, etter vår oppfatning, bare i beskjeden grad bidra til rekruttering innenfor helse- og sosialfaglige yrker. Dersom samfunnets behov for flere fagarbeidere i helse- og sosialsektoren følges opp med tilbud om fast stilling etter avlagte eksamener og fagbrev, kan vekslingsmodellen vise seg å være et utmerket tiltak. Hvis sektoren fortsetter å ansette eldre, ufaglærte arbeidstakere, eller «importere» fagarbeidere fra utlandet vil det bli vanskelig å løse problemet. At mange går i deltidsstilling kan sikkert være bra for den enkelte virksomhet, men styrker ikke rekrutteringen. Vi mener at hverken vekslingsmodellen eller andre utdanningsmodeller alene kan styrke rekrutteringen. Her trengs politisk vilje til en generell økonomisk styrking.

6.3 Veien videre

Med utgangspunkt i denne rapporten drister vi oss til å skissere mulige problemfelt for eventuelt senere forskning.

Vi mener å ha sett et behov for en felles kognitiv plattform for skoler og virksomheter, ikke minst når det gjelder arbeidet med dokumentasjon og vurdering. I perioden etter at vi har mottatt svarene er kanskje mye gjort på dette området. Dette

kan rimeligvis undersøkes, og en mastergradrapport om disse forholdene kunne også komme med konstruktive innspill.

Et annet felt for en mulig oppgave gjelder vekslingselevne. Her kan undersøkes forhold rundt de elevene som har gjennomført, eller har kommet langt i vekslingsløpet. Hvor mange har fått tilbud om en tilfredsstillende jobb? Hvordan er karakternivået i skolefagene sammenliknet med elever i ordinært løp. Kan eventuelle påfallende forskjeller ha en påviselig årsak? Hvordan har vekslingselevne trivdes?

En kvantitativ og bredt anlagt undersøkelse av virksomhetenes erfaringer kan også være et aktuelt tema.

En mer systemorientert oppgave kan være å følge modellens utvikling fra forsøkets oppstart i 2013 og noen år fremover. Har virksomhetene kommet mer med i planleggingsfasen? Har eventuelle problemer med økonomisk opprinnelse blitt løst ved økte overføringer fra staten?

7.0 Litteraturliste

- Aamodt, P. O. & Tjerbo, T. (2012). *Får vi nok personell til omsorgstjenestene?* Hentet fra http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2012-får_vi_nok_personell.pdf
- Andersen, K. (1999). *Allmennutdanning og yrkesutdanning i Norge*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Arbeidsgruppe - stortingsmelding 2013. (2013). *Rapport fra arbeidsgruppe- stortingsmelding 2013*. Oslo: Utdanningsningsdirektoratet.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2013). *Samtalen som forskningsmetode*. I S. & Brinkmann, *Kvalitative metoder, en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. (2006). *John Dewey, en introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dalland, O. (2011). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4. utgave, 5.opplag. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Deichman-Sørensen, T. (2009). *Hvor går norsk fag- og yrkesopplæring*. Kjeller: Høgskolen i Akershus.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Forlaget Klim.
- Dolven, A. S. (2009). *Laug*. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/laug>
- Dolven, A. S. (2009). *Skrå*. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/skr%C3%A5>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Grevenor, H. (1924). *Fra laugstiden i Norge*. Kristiania: Krsitiania haandverks- og industriforening.
- Grønmo, S. (2007). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halvorsen, K. (2006). *Å forske på samfunnet* (4. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Heum, T., Dahl Martinsen, K., Moum, T. & Teige, O. (2014). *Alle tiders historie*. Oslo: Cappelen Damm.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Høst, H., Karlsen, H., Skålholt, A. & Hovdhaugen, E. (2012). *Yrkesfagutdanning eller allmenfagutdanning for sektoren?* Hentet fra <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2012-30.pdf>
- Høst, H., Skålholt, A. & Nyen, T. (2012). *Om potensialet for å få bedriftene til å ta inn flere lærlinger*. Hentet fra <http://www.nifu.no/publications/996161/>
- Høst, H., Skålholt, A., Reiling, R.B. & Gjerustad, C. (2014). *Hvorfor blir lærlingeordningen annerledes i kommunesektoren enn i privat sektor*. Hentet fra

- <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280140/NIFUrapport2014-22.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Illeris, K. (2000a). *Læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Illeris, K. (2000b). *Læring* (1999). I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Iversen, K. (2013, 3 22). Kompendium . *Dialogmøte med kommunene i Nord-Gudbrandsdal*. Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer (Upublisert).
- Karpatschof, B. (2013). Den kvalitative undersøgelsesforms særlige kvaliteter. I S. & Brinkmann, *Kvalitative metoder, en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kårstein, A. & Caspersen, J. (2014). *Praksis i helse- og sosialfagutdanningene*. Hentet fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280127/NIFUrapport2014-16.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Libæk, I., Stenersen Ø., Sveen, A. & Aastad, S. A. (2008). *Historie Vg3 Påbygging*. Oslo: Cappelen.
- Lynggaard, K. (2010). Dokumentanalyse. I Binkmann & Tanggaard, *Kvalitative metoder, en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Meld. St. 13 (2011 - 2012). (2012). Utdanning for velferd. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-13-20112012/id672836/>.
- Meld. St. 20 (2012-2013). (2013). *På rett vei*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nilsen, S.E. & Haaland Sund, G. (2008). *Innhold og arbeidsmåter i opplæringen*. Oslo: Pedlex.
- Nyen, T., Skålholt, A. & Tønder, A. H. (2014). Fagbrevet som grunnlag for arbeid og videre utdanning. I H. Høst, *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Fokus på opplæringen i bedrift*. <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280119/NIFUrapport2014-12.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>
- Rian, Ø. (1995). Bind 5, Den nye begynnelsen 1520-1660. I K. Helle (Hovedredaktør), *Norges historie*. Oslo: Aschehoug & Co.
- Riksrevisjonen. (2013). *Riksrevisjonens undersøkelse av fagopplæring i bedrift. Dokument 3:6 (2012-2013)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rundberg, M. (2009). *Wengers praksisfellesskap*. Hentet fra http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20skole/BS_nr%203-09/BS_409_Rundberg.pdf

- St.meld. nr. 30 (2003 -2004). (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stålhane, J. (2011, 10 24). *Hovedbegreper i forskningsdesign i en kvalitativ undersøkelse*. Upublisert kompendium fra forelesning, HiOA.
- Stålsett, U. (2009). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tesfaye, M. (2013). *Kloge hænder - et forsvar for håndværk og faglighed*. København: Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Veileder om kravet til skoleeiers forsvarlige system*. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Tilsyn/5/veileder_forsvarlig_system.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 1 30). *Samfunnskontrakt for flere læreplasser*. Hentet fra [http://www.udir.no/Spesielt-for/Fag-og-yrkesopplaring/Samfunnskontrakten-/](http://www.udir.no/Spesielt-for/Fag-og-yrkesopplaring/Samfunnskontrakten/)
- Wenger, E. (2000). En social teori om læring (1998). I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

7.1 Rapporter fra fylker, invitasjon fra undervisningsdirektoratet m.v.

Samtlige nedenstående dokumenter er innhentet etter henvendelse til undervisningsdirektoratet.

- Akershus fylkeskommune (2014). *Rapport Samfunnskontrakten – utprøving av vekslingsmodell. Rapport for 2013*. Upublisert.
- Akershus fylkeskommune (2014). *Rapport Samfunnskontrakten – utprøving av vekslingsmodell. Rapport for 2014*. Upublisert.
- Hedmark fylkeskommune (2014). *Rapport Samfunnskontrakten – utprøving av vekslingsmodell. Rapport for 2013*. Upublisert.
- Hedmark fylkeskommune (2014). *Rapport Samfunnskontrakten – utprøving av vekslingsmodell. Rapport for 2014*. Upublisert.
- Hordaland fylkeskommune (2014). *Rapport Samfunnskontrakten – utprøving av vekslingsmodell. Rapport for 2013*. Upublisert.
- Hordaland fylkeskommune (2014). *Rapport Samfunnskontrakten – utprøving av vekslingsmodell. Rapport for 2014*. Upublisert.
- Nordland fylkeskommune (2014). *Rapport Samfunnskontrakten – utprøving av vekslingsmodell. Rapport for 2013*. Upublisert.
- Nordland fylkeskommune (2014). *Rapport Samfunnskontrakten – utprøving av vekslingsmodell. Rapport for 2014*. Upublisert.
- Oslo fylkeskommune (2014). *Rapport Samfunnskontrakten – utprøving av vekslingsmodell. Rapport for 2013*. Upublisert.
- Oslo fylkeskommune (2014). *Rapport Samfunnskontrakten – utprøving av vekslingsmodell. Rapport for 2014*. Upublisert.

Troms fylkeskommune (2014). *Rapport Samfunnskontrakten – utprøving av vekslingsmodell.*

Rapport for 2013. Upublisert.

Troms fylkeskommune (2014). *Rapport Samfunnskontrakten – utprøving av vekslingsmodell.*

Rapport for 2014. Upublisert.

Utdanningsdirektoratet, (2013a). *Beskrivelse av vekslingsmodellen.* Upublisert.

Utdanningsdirektoratet (19. 03. 2013). *Invitasjon til utprøving av vekslingsmodeller innenfor*

helse- og oppvekstfagene. Upublisert.

Utdanningsdirektoratet (2014a). *Utprøving av vekslingsmodeller – Oppsummering av fylkenes rapportering for 2013.* Upublisert notat fra 07. 03. 2014 .

Utdanningsdirektoratet (2014b). *Utprøving av vekslingsmodeller.* Kompendium utdelt i seminar, Aur gjestegård, 17. 09.2014. Upublisert.

8.0 Vedlegg

1. Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet
2. Intern plan for opplæring i bedriften

Vedlegg 1

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”VEKSLINGSMODELLEN”

Bakgrunn og formål

Undertegnede holder på med en mastergrad-studie ved Høgskolen i Oslo og Akershus, der formålet er å sammenstille og analysere/drøfte enkelte aspekter ved vekslingsmodellen slik den foreligger etter ca. 1 års utprøving.

Vi stiller våre spørsmål til de fylkene som deltar i utdanningsdirektoratets opprinnelige deltakergruppe, til de skolene som deltar samt til noen utvalgte bedrifter/virksomheter som tar i mot vekslingslever. I tillegg vil vi rette noen spørsmål direkte til direktoratet.

Vi opplever allerede å ha en god dialog med så vel Utdanningsdirektoratet som de ulike fylkeskommunene

Hva innebærer deltakelse i studien?

Spørsmålene omhandler ønsket informasjon som kan anses som allerede mer eller mindre offentlig tilgjengelig i den forstand at den foreligger i form av rapporter og notater mellom deltakerne i vekslingsmodellen. Alle spørsmål i denne omgang er skriftlige, og vi ber om skriftlige svar.

Spørsmålene omhandler:

- Kvalitetssikring av opplæring i bedriftene
- Rettslige forhold rundt kontraktene som inngås med vekslingsselevne
- Organisering av vekslingsopplæringen i skolene
- Organisering av vekslingsopplæringen i bedriftene

Hva skjer med informasjonen fra deg?

I denne studien spør vi ikke etter, og omhandler heller ikke, noen personlige opplysninger. I og med at vi stiller spørsmålene via e-post, og ber om svar via e-post, vil vi sitte med navn og avsenderadresse til våre informanter. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i masterstudien, utover som f.eks. forfattere av rapporter eller notater, men heller ikke ved bruk av slike vil vi bruke personnavn.

Prosjektet skal avsluttes 1.06.2015. Inntil da, eller så lenge høgskolen bestemmer, vil alle innsamlede data oppbevares på eksternt lagringsmedium ikke tilsluttet nettverk og «under lås og lukke». På den annen side vil vi igjen understreke at materialet ikke kan klassifiseres som sensitive opplysninger.

Frivillig deltakelse

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

Studien er ikke meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Dette etter at vi å ha gjennomført NSDs meldeplikttest ikke har funnet dette påkrevet.

Respons på denne henvendelsen vil vi oppfatte som samtykke til at opplysningene vi mottar kan brukes i mastergradsstudiet på de betingelser vi har skissert ovenfor.

Med vennlig hilsen

Leif Katle og Tom Klemetzen

Vedlegg 2

Intern plan for opplæring i bedriften

Publisert: 17.06.2013 / Sist endret: 19.06.2013

1. Ta utgangspunkt i en oversikt over alle arbeidsoppgaver som utføres av fagarbeidere ved bedriften. Dersom bedriften er stor, kan dette gjøres avdelingsvis. De fleste bedrifter har en oversikt over arbeidsoppgaver i sine interne dokumenter, men de har ikke nødvendigvis noen oversikt over hva en fagarbeider i et konkret fag jobber med.
2. Diskuter hvilke oppgaver det kan være relevant å sette lærlinger til. Vurder nødvendige forutsetninger for å utføre oppgaven. Det kan være at en oppgave krever faglig modenhet og først kan utføres av en lærling mot slutten av læretida. Det kan også være at en oppgave er så enkel at lærlingen allerede har utført den mange ganger på skolen og i prosjekt til fordypning. Diskuter også om oppgavene som lærlingene settes til i deres bedrift har relevans for arbeid med faget i andre bedrifter. Diskuter også om oppgavene kan bidra til utvikling i faget over tid. Husk at dere er med på å utdanne framtidens fagarbeidere.
3. Diskuter hva lærlingene kan lære gjennom arbeidet med de ulike oppgavene. Punkter dere setter opp her, kan ofte være mer konkrete og forståelige for lærlingene enn kompetansemålene.
4. Velg ut oppgaver som tydelig viser lærlingene og omverdenen hva de kan jobbe med og lære nettopp i deres bedrift innenfor rammen av læreplanen i faget.
5. Vurder oppgavene opp mot kompetansemålene i læreplanen. Merk hvilke kompetansemål som kan nås gjennom de ulike oppgavene. Ofte er flere kompetansemål representert i en oppgave, jf. definisjonen på kompetanse som evne til å mestre komplekse oppgaver og utfordringer.
6. Knytt interne krav (kvalitetsstandarder, prosedyrer, rutiner osv.) til oppgavene. Hvis lærlingene blir oppmerksom på interne krav knyttet til arbeidsoppgaver i bedriften, vil de lettere se hva som forventes av dem, og hvilke krav arbeidet blir vurdert etter internt. Å knytte interne krav til oppgavene er også et godt utgangspunkt når man skal utarbeide grunnlag for vurdering av lærlingens arbeid og av læring og kompetanseutvikling.
7. Diskuter instruksjons- og veiledningsbehov knyttet til de ulike oppgavene. Noen bedrifter krever interne sertifikater eller godkjenninger før man kan slippe til på en oppgave eller utføre den alene.
8. Lag utkast til en framdriftsplan dersom det er mulig. I serviceyrker og tjenesteytende næringer er ikke dette alltid like lett, men oppgavene er der og utføres mer eller mindre jevnlig. Når tenker dere at lærlingen kan være med på de ulike oppgavene? Hvem skal være instruktør eller veileder på oppgaven? Arbeidet med framdriftsplan vil bidra til å sikre helhet og sammenheng mellom oppgavene og en god progresjon i opplæringen.
9. Bli enige om hvordan dere ønsker at lærlingen skal dokumentere arbeidet med oppgavene. Vurder om lærlingene skal følge alle bedriftens rutiner, eller om det skal stilles egne krav til

lærlingens dokumentasjon.

10. Bli enige om når og hvordan dere vil gjennomføre samtaler med lærlingene som kan bidra til at de utvikler en reflektert praksis i fagene. I de lokale planene bør det framgå at det er satt av tid til samtaler underveis i læretida. Her tenker vi først og fremst på tid og rom for hverdagssamtalene med oppsummering etter en arbeidsoppgave. Det kan også dreie seg om samtaler i forbindelse med at lærlingen bytter avdeling og instruktør.