

**MASTEROPPGAVE**  
**Master i yrkespedagogikk**  
**Mai 2020**

**Samspeilet mellom skole og bedrift**

En kvalitativ studie i tømmerfaget

Geir Morten Fylling



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for yrkesfaglærerutdanning**

## Forord

Denne masteroppgaven i yrkespedagogikk avslutter et fireårig studieløp ved OsloMet-storbyuniversitetet. Innleveringen av oppgaven markerer slutten på fire inspirerende og lærerike år fra jeg startet på studiet i 2016. Temaet for oppgaven har vært arbeidslivets forventninger til samspillet med skolen om opplæringen av fremtidige tømrere. Min interesse for dette temaet baserer seg på utdanningsmyndighetenes og arbeidslivets uttalte ønsker om bedre kvalitet og relevans i opplæringen av fremtidige fagarbeidere.

Jeg har hatt gleden av å møte mange erfarne og kunnskapsrike informanter fra ulike tømrerbedrifter i intervjuene jeg har gjennomført i denne masteroppgaven, og jeg vil takke alle sammen for deres imøtekommenhet og velvilje. Jeg vil rette en ekstra stor takk til min veileder ved OsloMet-storbyuniversitetet, Evi Schmid for uvurderlig hjelp og støtte i arbeidet med masteroppgaven. Takk for hyggelige, og ikke minst lærerike og inspirerende veiledninger. Jeg vil videre takke mine medstudenter i læringsgruppa, som alle har bidratt til et godt miljø og stort læringstrykk på samlingene disse årene. En stor takk til gode kollegaer ved Elverum videregående skole for støtte og motivasjon underveis. Jeg vil også takke min arbeidsgiver, som har tilrettelagt timeplanen slik at jeg har kunnet gjennomføre dette studiet.

Den aller største takken retter jeg likevel til min samboer Ann-Kjærsti for all støtte underveis, og ikke minst for mange kloke innspill og gode råd når det har vært nødvendig.

Ingeberg, 15. mai 2020

Geir Morten Fylling

## Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om bedriftenes forventninger til samspillet med skolen om opplæringen av fremtidige tømrere. Bakgrunnen for min interesse omkring dette temaet har vært de senere års fokus på ulike utfordringer ved de yrkesfaglige linjene i videregående opplæring. De utfordringene som utdanningsmyndighetene peker på er blant annet det store frafallet på yrkesfag, mens arbeidslivet har signalisert sine ønsker om bedre kvalitet og relevans i yrkesopplæringen i skolen. Alle aktørene i yrkesopplæringen er tjent med en best mulig opplæring, det er alle partene enige om. Utfordringen er å få en opplæring som ivaretar alle partenes behov, og ikke minst felles forståelse av hva som er god kvalitet i opplæringen. Uavhengig av hvilke tiltak som blir iverksatt for å løse utfordringene som de yrkesfaglige utdanningene står i, vil samspillet mellom skole og arbeidsliv være en svært viktig forutsetning for å lykkes med fag- og yrkesopplæringen.

I masteroppgaven benyttes en kvalitativ studie for å finne svar på oppgavens problemstilling: *Hvilke forventninger har arbeidslivet til samspillet med skolen om opplæringen av fremtidige tømrere?* Gjennom intervju av opplæringsansvarlig i seks ulike entreprenør- og tømrerbedrifter, besvares hvilke forventninger de har til elevenes kompetanse etter at de har fullført den skolebaserte delen av opplæringen. Det presenteres også svar på hvordan bedriftene tilrettelegger for elevenes overgang fra Vg2 til læretiden. Avslutningsvis beskrives hvilke forventninger de opplæringsansvarlige har til hva skolen skal forberede elevene på før de starter på læretiden i bedrift.

I den teoretiske tilnærmingen i oppgaven har jeg støttet meg på det jeg anser for å være relevant teori for å kunne besvare oppgavens problemstilling. Jeg har valgt teori som fokuserer på de ulike læringskulturene som tradisjonelt eksisterer i skole og bedrift. Disse ulike læringskulturene må elevene forholde seg til når de beveger seg mellom skole og bedrift. Videre bruker jeg læringsteorien om *boundary crossing* som er aktuell for de ulike aktørene som er involvert i grensekryssingen i yrkesopplæringen.

Mine funn i oppgaven peker på at skolen oppfyller mange av bedriftenes forventninger til hva elevene skal besitte av kompetanser når de starter på læretiden. Fortsatt er det likevel områder hvor den skolebaserte opplæringen må forbedres, slik at bedriftenes behov for dyktige fagarbeidere blir ivaretatt i fremtiden.

## Summary

### The interaction between school and workplace

This master's thesis is about the workplace's expectations for the interaction with the school regarding the training of future carpenters. The reason for my interest in this topic has been the focus in recent years on various challenges in the vocational lines in upper secondary education. The challenges that the educational authorities point to are, among other things, the large dropout in vocational subjects, while the work life has signaled their wishes for better quality and relevance in vocational education in the school. All the parties agree that the parties involved in vocational training are served with the best possible training. The challenge is to get training that meets the needs of all parties, and not least a common understanding of what good quality in training is. Regardless of the measures taken to address the challenges of vocational education, the interaction between school and work life will be a very important prerequisite for success in vocational education. In this master's thesis, a qualitative study is used to find answers to the main research question: *What are the workplace's expectations for the interaction with the school regarding the training of future carpenters?* Through the interviews of training managers in six different contractor and carpentry companies, what expectations they have of the pupils' competence after completing the school-based part of the training is answered. Answers are also presented on how the workplace prepares for pupils' transition from the school-based part of the vocational training to the apprenticeship. In conclusion, the training managers' expectations regarding what the school should prepare the pupils for before they start their apprenticeship are described. In the theoretical approach of the thesis, I have relied on what I consider to be relevant theory in order to answer the thesis's main research question. I have chosen theory that focuses on the different learning cultures that traditionally exist in schools and workplaces. These different learning cultures must be addressed by the pupils as they move between school and workplace. Furthermore, I use the learning theory of *boundary crossing*, which is relevant to the various parties involved in the boundary crossing in the vocational training. My findings in the thesis point to the fact that the school meets many of the workplace's expectations of what pupils should possess of competences when they start their apprenticeship. However, there are still areas where school-based education needs to be improved, so that the need for skilled professionals in the workplace is met in the future.

## **Innhold**

Forord .....	ii
Sammendrag .....	iii
Summary .....	iv
Kapittel 1. Innledning .....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	2
1.3 Forforståelse .....	4
1.4 Oppbygging og struktur .....	6
Kapittel 2. Feltbeskrivelse .....	8
2.1 Ulike modeller for fag og yrkesopplæring .....	8
2.2 Fag og yrkesopplæring i Norge .....	9
2.3 Krav til kompetanse i dag og i fremtiden .....	15
2.4 Tidligere forskning på samspillet skole-arbeidsliv .....	17
Kapittel 3. Teori .....	26
3.1 Læringskulturer i bedrift og skole .....	26
3.2 Boundary crossing .....	32
Kapittel 4. Metode .....	38
4.1 Valg av metode .....	38
4.2 Utvalg av informanter .....	39
4.3 Forberedelse av intervjuene .....	41
4.4 Utforming av intervjuguiden .....	42
4.5 Gjennomføring av intervjuene .....	43
4.6 Transkribering .....	45
4.7 Analyse av data .....	46
4.8 Vurdering av undersøkelsens validitet og reliabilitet .....	49
4.9 Ethiske refleksjoner .....	51
Kapittel 5. Funn .....	53
5.1 Basiskunnskaper .....	53
5.2 Ansvarskompetanse .....	56
5.3 YFF – et utstillingsvindu .....	59
5.4 Elevenes plattform .....	62
5.5 Åpen dialog .....	64

Kapittel 6. Drøfting .....	67
6.1 Lærebedrifters forventninger til nyansatte lærling .....	67
6.2 Bedriftenes tilrettelegging for overgangen fra Vg2 til læretiden .....	71
6.3 Bedriftenes forventninger til hva skolen skal tilrettelegge for overgangen .....	73
6.4 Oppsummering av drøfting .....	77
Kapittel 7. Konklusjon og svar på problemstillingen .....	81
7.1 Veien videre .....	83
Litteraturliste .....	84
Vedlegg 1. Forespørsel til informantene .....	89
Vedlegg 2. Samtykkeerklæring .....	90
Vedlegg 3. Intervjuguide .....	92
Vedlegg 4. Godkjenning fra NSD .....	96
Vedlegg 5. Eksempel fra analysen .....	98
Figur 1 – Den deduktive, induktive og abduktive tilnærmingen .....	47
Tabell 1 – Skolens og bedriftens sterke sider i fagopplæringen .....	30
Tabell 2 – Læringsmekanismer i grensekryssing på ulike nivåer .....	34
Tabell 3 – Presentasjon av informantene .....	40
Tabell 4 – Informasjon om intervjuene .....	45
Tabell 5 – Oversikt over hovedfunnene med underkategorier i analysen .....	66

## **Kapittel 1. Innledning**

Denne masteroppgaven handler om hvilke forventninger bedriftene har til samspillet med skolen om opplæringen av fremtidige tømrere. Jeg har intervjuet opplæringsansvarlige i seks ulike tømrerbedrifter for å få svar på problemstillingen min. Jeg har benyttet en kvalitativ metode for å innhente data fra informantene i undersøkelsen, for å få deres synspunkter og meninger på temaet jeg har forsket på. Innledningsvis i oppgaven vil jeg begrunne valg av tema, problemstilling, samt redegjøre for min forforståelse.

### **1.1 Bakgrunn for valg av tema**

Fag- og yrkesopplæringen i Norge kan beskrives som et opplæringsløp satt sammen fra to ulike verdener. Hovedmodellen som benyttes i dag er i hovedsak 2 + 2-modellen der opplæringen starter med to år i skole, etterfulgt av to år i lærebedrift (Nyen & Tønder, 2014, s. 24). Opplæringen innenfor byggfagene som jeg retter søkelyset mot i denne oppgaven foregår dermed på to veldig ulike læringsarenaer: den skolebaserte delen av opplæringen i offentlig sektor og den bedriftsbaserte opplæringen som for byggebransjens del i all hovedsak finner sted i privat sektor. Intensjonene med denne opplæringsmodellen er å utnytte de to ulike læringsarenaenes respektive fortrinn. I denne modellen beveger elevene seg dermed fra den mer teoribaserte opplæringen de to første årene i skolen, til den praksisnære delen av opplæringen ute i bedriftene som lærlinger de to siste årene av utdanningen (Buland & Fonn, 2010, s. 21). Disse to læringsarenaenes tradisjonelt ulike opplæringspraksiser representerer på mange måter to ulike kunnskapssyn, noe som igjen kan fremstå som to ulike verdener for elevene og lærlingene som skal krysse denne grensen halvveis i utdanningen sin. Et sentralt spørsmål omkring denne strukturen på yrkesopplæringen er om disse to ulike opplæringsarenaene klarer å samspille omkring dette fireårige utdanningsløpet. Formålet må være å skape et helhetlig og sammenhengende fireårig utdanningsløp for ungdommene som befinner seg i denne opplæringsmodellen. Selv om synet på hovedmodellen som benyttes i dagens yrkesopplæring har vært, og stadig er gjenstand for kritikk, er det fortsatt vilje til å videreføre 2 + 2-modellen (NOU 2019:25, 2019, s. 94). Dette krever at aktørene som har ansvaret for gjennomføringen av opplæringsmodellen jobber aktivt og utvikler samarbeidsformer for å kunne skape ett fireårig opplæringsløp som oppleves som sammenhengende og relevant for alle partene i yrkesopplæringen. Vi må fortsatt forvente å

finne ulikheter mellom hvordan skole og bedrift konstruerer kunnskap, nettopp på bakgrunn av hvordan de to partene historisk sett har forskjellig kultur for hvordan denne kunnskapen skapes.

Fag- og yrkesopplæringen i Norge har gjennom ulike endringsprosesser gått fra å være styrt av arbeidslivet til å i større grad ha blitt en oppgave for offentlige utdanningsmyndigheter. Denne endringen har skjedd gradvis, og det er særlig tre hendelser som har bidratt til denne utviklingen. Endringene startet med innføringen av *lærlingeloven* i 1950, videre gjennom *lov om fagopplæring i arbeidslivet* i 1980, og til slutt gjennom *Reform 94* (NOU 2008:18, 2008, s. 44). For å illustrere utviklingen i denne perioden så ser vi at antallet nye lærekontrakter økte fra omtrent tusen lærekontrakter i midten av 1950-årene til 4600 i 1980, mens tallet på inngåtte lærekontrakter i 1994 var på cirka 8000. Tallet på nytegnede lærekontrakter har siden Reform 94 nesten tredoblet seg frem mot i dag, hvor tallene for 2019 viser at det ble inngått 23 000 nye lærekontrakter (NOU 2008:18, 2008, s. 18; Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 1).

Med disse endringene som bakteppe og gjennom den utviklingen vi har sett av fag- og yrkesopplæringen de siste tiårene, med utdanningsmyndighetenes stadig større fokus på frafallsproblematikken på yrkesfag, samt bedriftenes uttalte ønsker om bedre kvalitet og relevans i opplæringen, har dette dannet bakgrunnen for min interesse omkring temaet i denne oppgaven. Alle aktørene i yrkesopplæringen er tjent med en best mulig opplæring. Dette er alle partene enige om, men utfordringene er å få til en opplæring som ivaretar de ulike partenes behov og ikke minst forståelser av hva som er god kvalitet i opplæringen, hvem den skal være relevant for, og om endringene vil bidra til å redusere frafallet i videregående opplæring. Uavhengig av hvilke andre tiltak som blir iverksatt for å løse de utfordringene vi står midt oppi, er trolig samspillet mellom skole og bedrift en svært viktig forutsetning for å lykkes med fag- og yrkesopplæringen.

## **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**

I utarbeidelsen av problemstilling i denne masteroppgaven har det overordnede tema vært i hvilken grad de ulike partene i yrkesopplæringen ivaretar elevenes og lærlingenes opplæring i skole og arbeidsliv. Det finnes flere måter å oppnå fag-/svennebrev i yrkesopplæringen i dag, men i denne undersøkelsen vil jeg fokusere på 2 + 2-modellen som benyttes som hovedmodell i fag- og yrkesopplæringen. Intensjonen med denne opplæringsmodellen er å skape



sammenheng i den fireårige utdanningen som starter med to år i skole, og avsluttes med to år i bedrift.

I denne oppgaven vil jeg gjennom en kvalitativ studie forsøke å finne svar på studiens problemstilling, som er: *Hvilke forventninger har arbeidslivet til samspillet med skolen om opplæringen av fremtidige tømrere?*

Gjennom å intervjuer opplæringsansvarlige i seks ulike tømrerbedrifter håper jeg å få svar på hvilke forventninger som stilles til elevene etter at de har fullført den skolebaserte delen av opplæringen, og skal til å starte på læretiden sin ute i bedriftene. I tillegg til å få svar på bedriftenes forventninger om hva elevene skal besitte av kunnskaper og kompetanser etter to år på skolen, vil jeg også be om informantenes redegjørelser for hvordan bedriftene tilrettelegger for elevenes overgang fra Vg2 til læretiden i bedriftene deres. I den skolebaserte delen av opplæringen er denne overgangen noe vi lærerne fokuserer mye på, og det vil derfor være nyttig å få svar på hvordan bedriftene jobber med dette. Til slutt ber jeg om informantenes synspunkter om hva de forventer at skolen skal forberede elevene på før de starter på læretiden sin. Svarene på disse spørsmålene vil gjøre det tydeligere hvordan de ulike aktørene i yrkesopplæringen av fremtidige fagarbeidere skal samarbeide, og derved bidra til de uttalte ønsker og forventninger om et bedre samspill mellom skole og arbeidsliv.

### **Problemstilling:**

Hvilke forventninger har arbeidslivet til samspillet med skolen om opplæringen av fremtidige tømrere?

### **Forskningsspørsmål:**

1. Hva forventer bedriftene at nyansatte tømrerlærlinger skal kunne når de begynner i bedriften?
2. Hvordan legger bedriftene til rette for overgangen fra Vg2 til læretiden?
3. Hva forventer bedriftene at skolen skal tilrettelegge for overgangen fra Vg2 til læretiden?

### 1.3 Forforståelse

«Alle mennesker møter verden med en forforståelse, med kunnskaper og oppfatninger om virkeligheten, som vi, svært ofte ubevisst, bruker til å tolke det som skjer rundt oss. Denne forforståelsen er helt nødvendig for å forstå virkeligheten» (Johannessen, Christoffersen & Tuft, 2016, s. 34). I min rolle som forsker skiller jeg meg ikke fra andre på dette området. Min forforståelse vil kunne påvirke *hva* jeg observerer, og *hvordan* jeg vektlegger og tolker observasjonene i undersøkelsen min. Johannessen et al. (2016, s. 35) hevder at en forsker sjelden starter med helt blanke ark og uten egne oppfatninger av det som skal undersøkes, og at man ofte har med seg en oppfatning av hva man forventer at undersøkelsen skal gi av resultater. I vitenskapsteorien omkring dette temaet blir det hevdet at i all forskning vil man ha med seg sin egen forståelse som omfatter de meninger og oppfatninger vi på forhånd har i forhold til det fenomenet som skal undersøkes (Dalen, 2011, s. 16). Videre sier hun at å ha en forforståelse også kan være viktig for å gi en utfyllende innsikt og en større forståelse omkring temaet som skal undersøkes. Man kan også hevde at en slik forforståelse er nødvendig, og vil kunne bidra til at forskeren sikrer seg best mulig innsikt i det fenomenet som skal utforskes. I tillegg kan en eksisterende innsikt om fenomenet som skal undersøkes også bidra til å gi en trygghet som igjen vil kunne fremme en god ramme for utveksling av kunnskap om fenomenet. Dalen (2011) viser til at det også kan være visse ulemper med den forforståelsen jeg har beskrevet her. En forsker som har med seg en forforståelse gjennom sin kunnskap og innsikt om fenomenet som skal studeres, kan påvirke og dermed også fordreie den kunnskap som skal utvikles og tolkes videre i en analyse.

Hvorvidt min forforståelse har påvirket objektiviteten i undersøkelsen jeg har gjennomført i oppgaven, vil være avhengig av mange forhold. Det er derfor viktig at jeg reflekterer åpent over hvilke forhold det er som kan ha påvirket min objektivitet. Dette fremholdes av Jacobsen (2015, s. 39). Min interesse for samspillet mellom skole og arbeidsliv i yrkesopplæringen som finner sted i dag, ble vekket etter at jeg begynte som yrkesfaglærer ved en videregående skole i 2011. Min forforståelse for dette temaet har blitt preget av min tidligere yrkesbakgrunn fra byggebransjen. Jeg startet min over 30 år lange fartstid i tømreryrket i 1978 med yrkesskole og læretid, etter å ha avlagt svenneprøve fortsatte jeg som fagarbeider og siden som tømremester frem til jeg begynte å jobbe i skoleverket. Min motivasjon for å utføre undersøkelsen har vært knyttet til de erfaringene jeg har gjort meg som lærer- jeg sikter da til det store fokuset det har vært de seneste årene på å skape en relevant og sammenhengende

yrkesopplæring i 2+2-modellen. Kritikken fra mange hold omkring dette temaet har dreid seg om hvorvidt dagens yrkesopplæring i videregående skole blir oppfattet som relevant og nyttig for elevene, og ikke minst om den svarer til bedriftenes forventninger til hva elevene skal ha av kompetanser når de starter på læretiden sin. Min interesse og engasjement for dette temaet har jeg definert å være av profesjonell art, gjennom at dette er et tema jeg i hovedsak møter i min jobb som lærer.

I undersøkelsen jeg har utført i denne oppgaven har jeg vært bevisst på hvordan jeg i min lærerrolle kan ha hatt påvirkning på svarene som informantene har gitt i intervjusituasjonene. Thagaard sier at det er «viktig at forskeren reflekterer over relasjonene til dem som studeres, og vurderer hvilken betydning disse relasjonene kan ha for den informasjonen forskeren får» (Thagaard, 2013, s. 88). Jeg må med andre ord ta hensyn til at det informantene forteller i intervjuene, kan være preget av den kontakten jeg har med dem gjennom skoleåret. Kontakten jeg sikter til her, er i all hovedsak i forbindelse med praksisperiodene elevene har i bedriftene deres. I tillegg møter jeg mange av dem i min rolle, i prøvenemda for tømmerfaget i forbindelse med gjennomføring og bedømming av svenneprøvene for lærlingene deres. Det var viktig for meg å reflektere over problemstillingene i forkant av intervjuene, for å vurdere hvilken betydning disse relasjonene kunne ha for den informasjonen jeg ville få. Min målsetting i forkant av intervjuene var å la intervjupersonene svare fritt på spørsmålene, og dermed unngå at de ble påvirket til å svare ut fra deres oppfatning av hva *jeg* forventet. Thagaard (2013) fremholder dette punktet som svært viktig å forholde seg til for forskeren, men sier også at det ikke finnes en helt tilfredsstillende løsning på dette problemet.

Den påvirkningen min forforståelse kan ha, vil kunne gjøre seg gjeldene allerede i mitt valg av problemstilling i undersøkelsen jeg skal gjennomføre. Dette forklares med at det ikke er mulig for meg som forsker å ha full oversikt over temaet jeg skal undersøke, og derfor vil jeg være påvirket av de erfaringene jeg har med meg, i tillegg til den forskningsbaserte kunnskapen som allerede finnes omkring fenomenet jeg undersøker. Johannessen et al. (2016, s. 35) kaller dette for *teoriimpregnerte data*. Videre vil min forforståelse kunne påvirke hvilke temaer jeg velger å ta opp i intervjuguiden, og hvilke spørsmål jeg ønsker at informantene skal besvare i undersøkelsen. Til slutt vil utvelgelsen av hvilke data jeg velger å benytte og presentere kunne påvirke resultatene i min undersøkelse. Som vi forstår av dette må jeg som forsker være bevisst på at jeg er en utvelgende aktør, og at muligheten for at det jeg bruker av data i min undersøkelse ikke er helt uavhengig av min forforståelse. De forholdene jeg har

redegjort for her illustrerer hvordan min forforståelse kan påvirke resultatet av denne masteroppgaven.

## **1.4 Oppbygging og struktur**

I innledningen presenteres min begrunnelse for hvorfor jeg har valgt et tema som tar for seg samspillet mellom skole og bedrift i masteroppgaven. Her redegjør jeg for utfordringer man møter i dette samspillet, samt hvorfor jeg mener at dette er et relevant tema i dagens fag- og yrkesopplæring. Jeg legger videre frem oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg redegjør også for hvordan min forforståelse har innvirkning på mitt arbeid med oppgaven. Jeg gir videre i dette underkapitlet en kort beskrivelse av oppgavens ulike kapitler for at leserne enklere skal kunne orientere seg i kapitlene som følger i oppgaven.

I kapittel 2 beskriver jeg innledningsvis i feltbeskrivelsen hvordan den norske modellen for fag- og yrkesopplæring plasserer seg i forhold til ulike modeller som benyttes i andre europeiske land som vi liker å sammenligne oss med. Videre i kapitlet tar jeg et historisk tilbakeblikk fra 1970-årene, for å se på hvordan yrkesopplæringen har utviklet og endret seg fra starten på denne perioden og frem til i dag. Jeg ser også på hvordan de økte kravene til en fagarbeiders ulike kompetanser bidrar til at det i dag er helt andre forventninger til hva de skal kunne enn for bare noen år tilbake. Kapitlet avsluttes med ulike innfallsvinkler for hvordan et bedre samspill mellom de yrkesrettede utdanningene i skole og arbeidsliv kan etableres. Her presenteres tidligere forskning fra inn- og utland, med fokus på hvilke muligheter dette samspillet gir for å gjennomføre en fremtidsrettet fag- og yrkesopplæring.

I kapittel 3 viser jeg til, og redegjør for relevant teori til masteroppgavens problemstilling. Hensikten er å belyse teoretiske perspektiver som er knyttet til sentrale begreper i oppgavens problemstilling. I dette teorikapitlet velger jeg å fokusere på de ulike læringskulturene som tradisjonelt eksisterer i skole og bedrift, og ser blant annet på hvilke styrker og svakheter de to ulike opplæringsarenaene har. I 2+2-modellen, som jeg fokuserer på i denne oppgaven, må elevene som senere blir lærlinger forholde seg til begge disse ulike læringskulturene. Videre i kapitlet trekker jeg inn læringsteorien om Boundary crossing. Dette mener jeg er aktuelt for de ulike aktørene som er involvert i grensekryssingene som finner sted i ulike faser av yrkesopplæringen.

I kapittel 4 beskrives de ulike fasene i forskningsprosessen. Jeg beskriver min begrunnelse for valg av kvalitativ metode i innsamlingen av data som ble gjennomført ved hjelp av semistrukturerte intervjuer. Jeg beskriver prosessen med utvelgelse av informanter i undersøkelsen, og forberedelse og gjennomføring av intervjuene. I metodekapitlet viser jeg hvordan jeg har behandlet empirien fra transkriberingen, og til jeg satt igjen med funnene etter analyseprosessen. Kapitlet avsluttes med en redegjørelse for hva jeg har tenkt og gjort for å ivareta undersøkelsens gyldighet og pålitelighet på best mulig måte.

I kapittel 5 presenteres resultatene fra undersøkelsen ved å synliggjøre de fem funnene fra analysearbeidet. Jeg velger å strukturere presentasjonen av funnene i fem deler, en for hver hovedkategori. Jeg presenterer funnene så transparent som mulig, gjennom å vise utvalgte sitater fra intervjuene som jeg så tolker og kommenterer. I denne fasen av arbeidet velger jeg å sammenstille eller sammenligne uttalelsene i intervjuene, og ser etter likheter og forskjeller i sitatene som presenteres.

I kapittel 6 drøftes funnene på bakgrunn av resultatet av analysen av de seks intervjuene. De fem funnene drøftes i lys av teorien og tidligere forskning. Drøftingskapitlet er strukturert i tre underkapitler, et for hvert forskningsspørsmål og avsluttes med en oppsummering.

I kapittel 7 skriver jeg konklusjonen, hvor jeg vil besvare problemstillingen i oppgaven. I dette kapitlet vil jeg også vise hvilken innvirkning resultatene av denne undersøkelsen har for veien videre i min praksis.

I vedleggene sist i oppgaven ligger forespørselen til informantene om deltagelse i undersøkelsen. Der ligger også samtykkeerklæringen som informantene ble forelagt og underskrev i forkant av intervjuene. Jeg legger også ved intervjuguiden som ble benyttet i undersøkelsen. Dokumentasjon på kravet om godkjenning fra NSD ligger vedlagt, samt et eksempel fra analysedelen i oppgaven, som illustrerer en liten del av det analysearbeidet som er gjort. Her vises meningsbærende utsagn i intervjuene, koder, underkoder og sist hovedkategorier.

## Kapittel 2. Feltbeskrivelse

I dette kapitlet vil jeg først se på hvordan dagens norske modell for fag- og yrkesopplæring plasserer seg i forhold til de ulike modellene som benyttes i andre europeiske land. Videre vil jeg gjøre et historisk tilbakeblikk på utviklingen av fag- og yrkesopplæringen som har blitt praktisert i Norge fra begynnelsen av 1970-årene og frem til i dag, og presentere noen sentrale utviklingstrekk som har funnet sted i denne perioden. Videre i kapitlet vil jeg fokusere på de økte kravene til kompetanse som stilles til dagens og fremtidens fagarbeidere, og vise til hvordan dette bidrar til at forventningene omkring en fagarbeiders kompetanse er større i dag enn for bare noen få år siden. Kapitlet avsluttes med å se på ulike innfallsvinkler for et bedre samspill mellom de yrkesrettede utdanningene i skolen og arbeidslivet, og hvilke muligheter dette samspillet gir for å gjennomføre en fremtidsrettet fag- og yrkesopplæring.

### 2.1 Ulike modeller for fag og yrkesopplæring

For å bedre kunne forstå dagens norske modell for fag- og yrkesopplæring kan det være nyttig å se på hvordan modellen praktiseres i forhold til andre europeiske land som vi kan sammenligne oss med. Den norske modellen har blitt til det den er i dag dels gjennom gradvise endringer, og dels gjennom reformer som Reform 94 (Nyen & Tønder, 2014, s. 21). Det er i dag store forskjeller på hvordan fag- og yrkesopplæringen blir praktisert i de ulike europeiske landene. Nyen & Tønder (2014) viser til noen hovedmodeller som synliggjør hvordan de respektive landene organiserer yrkesopplæringen sin, for å utvikle yrkesrettet kompetanse for sine fagarbeidere. Vi kan i denne sammenhengen skille mellom tre ulike modeller for yrkesopplæring: den *markedsbaserte*, den *statsstyrte*, og til slutt den *fagopplæringsbaserte* modellen (Nyen & Tønder, 2014, s. 22).

Den *markedsbaserte* modellen er preget av at yrkesopplæringen har få statlige reguleringer. Her foregår fag- og yrkesopplæringen i hovedsak i bedriftene, og opplæringen blir styrt av bedriftenes egne kompetansebehov. Denne opplæringen gir de kommende fagarbeiderne en helt spesifikk kompetanse, gjennom at den blir rettet mot et snevert sett av oppgaver som de enkelte bedriftene utfører i sin egen produksjon. Konsekvensen av opplæring i denne modellen er at bedriftene dermed utdanner sine egne spesialiserte fagarbeidere til sine spesifikke behov. Storbritannia blir særlig nevnt som et land hvor dette opplæringsregimet blir praktisert (Nyen & Tønder, 2014, s. 22).

Sverige og Frankrike blir trukket frem som eksempler for en *statsstyrt* modell, hvor det primært er staten og utdanningsmyndighetene som har ansvaret for den yrkesrettede utdanningen. Her har bedriftene eller arbeidslivet en mer perifer rolle i dette arbeidet. Opplæringen av fagarbeidere i dette utdanningsregimet er i all hovedsak skolebasert, eventuelt med korte innslag av praksisperioder i bedriftene. Utdanningen i denne modellen foregår i hovedsak gjennom vektlegging av teoretisk kunnskap, og med liten vekt på opplæring i praktiske ferdigheter (Nyen & Tønder, 2014, s. 22).

Den tredje hovedmodellen som også benyttes i fag- og yrkesopplæringen i Europa, blir beskrevet som en *fagopplæringsbasert* modell. I denne modellen hvor fagene og yrkene har en sentral plass i utdanningen, er opplæringen organisert for å kunne gi en kompetanse for selvstendig yrkesutøvelse på tvers av bedrifter. Opplæringen skjer vekselvis i skole og bedrift, og kompetansen som blir utviklet er både yrkesrettet og praktisk.

Denne fagopplæringsmodellen benyttes blant annet i Danmark, Tyskland og Sveits, og partene i arbeidslivet har en sentral rolle i styringen av opplæringen i disse landene (Nyen & Tønder, 2014, s. 23). Utdanningen innenfor dette fagopplæringsbaserte regimet er regulert av staten, på grunnlag av samarbeidet mellom partene i arbeidslivet og utdanningsmyndighetene. Når vi skal plassere fag- og yrkesopplæringen i Norge i forhold til de tre beskrevne modellene, kan vi si at den har trekk fra både det statsstyrte- og det fagopplæringsbaserte regimet for utdanning som praktiseres henholdsvis i Sverige og Danmark. Vi kan dermed si at vi har en *blandings-* eller *hybridmodell* (Nyen & Tønder, 2014, s. 35), men modellen vår er nærmere den danske enn den svenske modellen.

## **2.2 Fag og yrkesopplæring i Norge**

I dette avsnittet vil jeg gjøre et historisk tilbakeblikk på utviklingen av fag- og yrkesopplæringen som har blitt praktisert i Norge de siste 50 årene, og presentere noen sentrale utviklingstrekk som har funnet sted i denne perioden. Videre vil jeg se på de endringene som har funnet sted. Det historiske tilbakeblikket mitt starter på begynnelsen av 1970-tallet da Steen-komiteen la fram sin innstilling som var grunnlaget for den nye *Lov om videregående opplæring* i 1974. Jeg vil her se på hvilken innvirkning denne loven hadde på yrkesopplæringen som ble praktisert i denne tidsperioden. I 1981 ble *Lærlingeloven* fra 1950 avløst av en den nye *Lov om fagopplæring i arbeidslivet*, og denne loven hadde som

målsetting å styrke opplæringen i arbeidslivet. Schönberg-utvalgets innstilling *Yrkesutdanning i skole og arbeidsliv* fra 1976 var et sentralt dokument i opprettelsen av denne loven. Utvalget hadde i dette arbeidet blant annet vurdert hvordan samarbeidet mellom skole og arbeidsliv kunne forbedres. I 1991 leverte Blegen-utvalget sin innstilling som de kalte *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*, arbeidet som dette utvalget hadde gjort hadde sin bakgrunn i utfordringene som fag- og yrkesopplæringen stod ovenfor på den tiden. Dette arbeidet spilte en sentral rolle i utformingen av *Reform 94*. Den neste endringen jeg presenterer er *Kunnskapsløftet (LK06)*. Dette var en omfattende læreplanreform som bygget på den samme utdanningsstrukturen vi hadde fått med 1990-talls reformene, og den var ment å skulle være en fornyelse av reformene fra den perioden. Stortingsmeldingen *Kultur for læring* ble fremholdt som et banner i denne reformen. Den siste reformen jeg viser til i dette avsnittet om fag- og yrkesopplæringen i Norge er den vi står foran i disse dager. Tidligere kunnskapminister Torbjørn Røe Isaksen har lansert *Kunnskapsløftet 2020 (LK20)* som en fornyelse og revisjon av *Kunnskapsløftet* fra 2006. Stortingsmeldingen som ligger til grunn for denne læreplanreformen har sin bakgrunn i Ludvigsen-utvalgets to utredninger om *Fremtidens skole*. Utvalgets mandat i dette arbeidet var å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv.

Med loven fra 1974 (Lov om videregående opplæring, 1974), fikk vi en navneendring fra gymnas til videregående skole, og de nye videregående skolene skulle ha både teoretiske og praktiske studieretninger. Med denne loven ble det innført et sterkere innslag av allmennfag i den yrkesfaglige opplæringen, og Steen-komiteen begrunnet dette med at moderniseringen og omstillingstakten i arbeidslivet gjorde sitt til at bedriftene stilte stadig større krav til teoretisk kompetanse hos sine ansatte (Nyen & Tønder, 2014, s. 64). Den nye organiseringen av den videregående skolen førte imidlertid til at de yrkesfaglige studieretningene etter innføringen av den nye loven opplevde en negativ utvikling og en gradvis endring til å bli omdefinert og innrettet mot å være et tilbud for de skoletrøtte og skolesvake elevene (Nyen & Tønder, 2014, s. 65).

Schönberg-utvalget som ble oppnevnt i 1972 for å vurdere blant annet hvordan samarbeidet mellom skole og arbeidsliv i yrkesopplæringen kunne bedres leverte i 1976 sin innstilling, *Yrkesutdanning i skole og arbeidsliv* (NOU 1976:31, 1976). De hadde også i sitt arbeid drøftet behovet for faglært arbeidskraft innenfor håndverks-, industri- og servicenæringene. Utvalgets forslag om større bredde i starten av opplæringen på daværende grunnkurs ble begrunnet med



at dette ville gi et bedre grunnlag for inntak til de videregående kursene som ble foreslått å samles i ti brede bransjefamilier. Et annet argument som ble brukt for færre og bredere grunnkurs var at det ville gjøre det mulig for utdanningsmyndighetene å tilby et så likt tilbud som mulig over hele landet (Bjørndal, 2005, s. 183). Schönberg-utvalget foreslo også at normalløpet for mange av håndverks- og industrifagene skulle være to års grunnleggende opplæring i skole, etterfulgt av to års opplæring i bedrift. Dette forslaget er opprinnelsen til 2 + 2-modellen slik den praktiseres i dagens yrkesopplæring. Forslagene til Schönberg-utvalget møtte sterk motstand fra flere interesseorganisasjoner, og kritikken dreide seg særlig om utvalgets forslag til brede grunnkurs det første året. Med en slik struktur ble det hevdet at dette ville gå på bekostning av en faglig fordypning og innsikt i det faget elevene ønsket opplæring i, og at denne strukturen også ville føre til en forringelse av selve fagopplæringen (NOU 1976:31, 1976; Nyen & Tønder, 2014, s. 66). Dette er argumenter som vi kjenner igjen fra dagens debatt omkring fagfornyelse i *Kunnskapsløftet 2020*.

I 1981 ble *Lærlingeloven* av 1950 avløst av den nye *Lov om fagopplæring i arbeidslivet* (Lov om fagopplæring i arbeidslivet, 1981). Hensikten med denne loven var å styrke opplæringen i arbeidslivet, og samtidig fastslo den at fag- eller svennebrev var målsettingen for yrkesopplæringen som foregikk i både skole og bedrift. Etter innføringen av denne loven på begynnelsen av 1980-tallet ble en rekke nye fag lagt inn under loven, og dette resulterte i en sterk økning av nye lærlingkontrakter utover i dette tiåret. Mens det på 1970-tallet ble tegnet mellom 2000-3000 nye lærekontrakter hvert år, økte dette tallet til 10 000 nye lærekontrakter i året midt på 1980-tallet. Begrunnelsen for den sterke økningen av nye lærekontrakter inngått i denne perioden blir forklart med arbeidsgiversidens vilje til å satse på lærlingeordningen, samt en økning av statlige tilskudd til bedrifter som tok inn nye lærlinger. Videre blir etableringen av de nyopprettede opplæringskontorene også pekt på som nok en viktig faktor for den positive trenden med hensyn til økningen av inngåtte lærekontrakter. Denne perioden på midten av 1980-tallet var preget av stor optimisme og en sterk tro på lærlingordningen som utdanningsvei, men dette bildet endret seg radikalt på slutten av dette tiåret som var preget av økonomiske nedgangstider og påfølgende konjunktursvingninger i blant annet byggebransjen (Nyen & Tønder, 2014, s. 68).

Midt på 1970-tallet hadde så mange som én av tre ungdommer i aldersgruppen 17-19 år sysselsetting i arbeidslivet som sin hovedaktivitet. På begynnelsen av 1990-tallet var den samlede sysselsettingen for ungdommer i denne aldersgruppen redusert med så mye som 30

prosent sammenlignet med 1970-tallet, og med dårligere muligheter på arbeidsmarkedet så bidro dette til at stadig flere unge søkte seg til videregående skoler i denne perioden (NOU 1994:3, 1994; Nyen & Tønder, 2014, s. 70). Bakgrunnen for denne utviklingen var blant annet at kompetansekravene i arbeidslivet endret seg i denne perioden, det pågikk en omstrukturering ute i bedriftene og det ble stadig færre jobber tilgjengelig for ungdom uten utdanning. På denne tiden var det også stor nedgang i sysselsettingen generelt og i industrien spesielt, noe som rammet de unge uten utdanning særlig hardt. Ved oppnevningen av Blegen-utvalget i 1989 ble det særlig pekt på to utfordringer i den videregående opplæringen. Den ene utfordringen det ble pekt på var tilbudsstrukturen i opplæringsarbeidet, og den andre var å skaffe nok elev- og lærlingplasser til å få alle ungdomskullene gjennom videregående opplæring (NOU 1991:4, 1991). Problemene med frafall og svak progresjon ble knyttet til tilbudsstrukturen i daværende videregående skole, i tillegg ble koordineringen og samarbeidet mellom yrkesopplæringen i skolen og fagopplæringen i arbeidslivet ansett for å være for dårlig. Blegen-utvalget leverte sin innstilling (NOU 1991:4, 1991), *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle* i 1991 med bakgrunn i sin analyse av utfordringene for fag- og yrkesopplæringen. Utvalget gikk inn for en lovfestet rett til videregående opplæring for all ungdom mellom 16-19 år, redusere antall grunnkurs til fordel for et bredere opplæringstilbud som var knyttet til de ulike bransjene. Dette punktet samsvarte med Schönberg-utvalgets forslag om bredere bransjefamilier (NOU 1976:31, 1976). Utvalgets innstilling til felleserklæringen fra LO og NHO hvor det framgikk at arbeidslivets behov når det gjaldt dimensjoneringen av opplæringstilbudet måtte vektlegges langt sterkere, ble noe nedtonet i innstillingen deres. Blegen-utvalget pekte på samarbeidet mellom skole og arbeidsliv som nødvendig for å utvikle en struktur og modell som ville stimulere partene til et gjensidig forpliktende samarbeid (Nyen & Tønder, 2014, s. 80). Når det gjaldt rollefordelingen mellom skole og arbeidsliv så utvalget på flere ulike modeller i andre land. Diskusjonen i dette arbeidet tok utgangspunkt i tre mulige løsninger: en modell hvor arbeidslivet alene hadde ansvaret for yrkesopplæringen, en annen modell hvor skolen hadde hele ansvaret for opplæringen, og en tredje modell hvor dette ansvaret ble delt mellom skolen og arbeidslivet. Utvalget gikk inn for det siste alternativet som hovedmodell i innstillingen sin. Denne modellen har blitt omtalt som en *blandings-* eller *hybridmodell* av (Nyen & Tønder, 2014, s. 35) tidligere i dette avsnittet, mens Blegen-utvalget definerte modellen som en *kombinert løsning* eller *dualmodell* (Nyen & Tønder, 2014, s. 81).

Den negative utviklingen i arbeidsmarkedet for ungdom på slutten av 1980-tallet var en utløsende årsak til at utdanningsmyndighetene måtte revurdere fag- og yrkesopplæringen på nytt i denne perioden, og det var en av grunnene til innføringen av en ny reform. Daværende utdanningsminister Gudmund Hernes blir ofte omtalt som arkitekten bak Reform 94, og 2 + 2-modellen, som i all hovedsak benyttes i fag- og yrkesopplæringen i dag, ble etablert med innføringen av denne reformen. Imidlertid var mye av grunnlaget for reformen allerede lagt gjennom det arbeidet som partene i arbeidslivet hadde gjort før Hernes overtok statsrådsposten i 1990. Det er kanskje derfor mer riktig å si at partene fra LO og NHO, med sine respektive ledere Yngve Hågensen og Karl Glad i spissen, egentlig var arkitektene bak denne hovedmodellen som vi benytter i yrkesopplæringen i dag. Målsettingen med Reform 94 kan sies å være todelt; for det første ønsket man å heve statusen til yrkesrettet utdanning, for det andre ønsket man å imøtekomme arbeidslivets krav om godt kvalifiserte yrkesutøvere (Volckmar, 2016, s. 98). Reform 94 hadde videre flere siktemål. Den var en *rettighetsreform* (Thuen, 2017, s. 192) gjennom at all ungdom mellom 16-19 år fikk en lovfestet rett til videregående opplæring. Den inneholdt en *strukturreform* (Thuen, 2017, s. 193) som skulle ivareta to spesifikke sider ved opplæringen: både det å gi elevene mulighet for å innøve konkrete ferdigheter som trengs for spesialiserte oppgaver, i tillegg til at den skulle gi en bred og generell kompetanse som grunnlag for videre fornying og omstilling senere i livet. Det siste siktemålet i reformen ble definert som en *innholdsreform* (Thuen, 2017, s. 194), og redskapen som skulle benyttes til det var de nye læreplanene som ble lagt til grunn for all opplæring i skole og bedrift. Tidligere hadde man hatt *fagplaner* i skolen og *opplæringsplaner* i bedriftene, mens de nye planene i Reform 94 nå skulle gjelde for både skole og bedrift, og betegnes som *læreplaner*. De nye læreplanene skulle fastsette rammene og målene for innholdet i opplæringen, og de skulle være så presise at de nasjonale kravene til kompetanse skulle kunne ivaretas på samme måte i hele landet (Nyen & Tønder, 2014, s. 86).

*Kunnskapsløftet 2006 (LK06)* var en omfattende læreplanreform og ble lansert som et systemskifte signert av statsråd Kristin Clemet i 2006 (Thuen, 2017, s. 204). LK06 bygde på den samme utdanningsstrukturen som 1990-tallets reformer hadde skapt, og var ment å være en fornyelse av reformene fra denne perioden. Samtidig skulle *Kunnskapsløftet* ta høyde for de endringer som hadde funnet sted i arbeidslivet og samfunnet for øvrig det siste tiåret. For å løse disse utfordringene ble denne læreplanreformen utformet ut fra behovet for en *styrings-, innhold- og strukturreform* (Thuen, 2017, s. 205), og den var slik sammenlignbar med strukturen i Reform 94 gjennom at denne reformen også hadde et tresidig siktemål. Men

innholdet i disse siktemålene var endret på mange punkter i LK06. På *styringsnivået* var målet at læreplanen skulle bringe med seg et nytt kvalitetsvurderingssystem, større lokal valgfrihet for de enkelte skolene, samt at den skulle gi en styrket skoleledelse. På *innholds nivået* fant vi kompetansemål, grunnleggende ferdigheter, læringsstrategier og individuelt tilpasset opplæring. På de yrkesfaglige studieretningene ble *Prosjekt til fordypning* (PTF) innført som et nytt fag. Faget var ment for å skulle ivareta den faglige fordypningen i elevenes ønskede lærefag, og hadde på den tiden et omfang på 20 prosent av undervisningstiden på Vg1 og 30 prosent av tiden på Vg2 (Meld. st. 30, 2004, s. 69). Dette faget ble senere omdøpt til *Yrkesfaglig fordypning* (YFF), og har i dag et omfang på henholdsvis 17 prosent av det totale timetallet på Vg1, og drøyt 25 prosent av det totale timetallet på Vg2 (NOU 2019:25, 2019, s. 97). En av begrunnelsene for innføringen av dette faget var at elevene på de yrkesfaglige linjene trolig ville bli mer motivert for å gjennomføre opplæringen ved at fordypningen kunne begynne allerede på Vg1. På *strukturnivået* ble en ny fag- og timefordeling synlig. Det ble en styrkning av opplæringen av elevenes lese- og skriveferdigheter, og i tillegg en justering av strukturen i videregående opplæring. Når vi i dag skal oppsummere hva *Kunnskapsløftet* blir forbundet med, så er det sannsynligvis kvalitetsvurderingssystemet, kompetansemålene og de fem grunnleggende ferdighetene som først blir trukket fram.

*Kunnskapsløftet 2020 (LK20)* er blitt lansert som en fagfornyelse av *Kunnskapsløftet 2006 (LK06)*. Bakgrunnen for fornyelsen av LK06 blir begrunnet med en målsetting om at det elevene og lærlingene lærer skal ha større relevans for den enkelte, og ikke minst ha relevans i et samfunns- og arbeidsliv som er i stadig endring. Det blir videre fremhevet at elevene og lærlingene skal få mer tid til dybdelæring, og at utformingen av de nye læreplanene skal skape bedre rammer for nettopp det. I fagfornyelsen ligger det også et uttrykt mål om å skape bedre sammenheng i og mellom fagene, og at de forskjellige delene av læreplanverket skal henge bedre sammen. Bakgrunnen for innføring av nye læreplaner på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene har sin bakgrunn i endringer av tilbudsstrukturen på mange av programområdene. De nye læreplanene i grunnskole og videregående opplæring skal tas i bruk fra høsten 2020. Stortingsmelding 28, *Fag – Fordypning – Forståelse, En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. st. 28, 2016) ligger til grunn for denne læreplanreformen. Denne stortingsmeldingen bygger på Ludvigsen-utvalgets to utredninger, *Elevenes læring i fremtidens skole* (NOU 2014:7, 2014), samt *Fremtidens skole* (NOU 2015:8, 2015). Utvalgets mandat i dette arbeidet var å vurdere grunnopplæringens fag opp mot de krav til kompetanse som stilles i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv.

Gjennom å belyse de mest sentrale utviklingstrekkene som norsk fag- og yrkesopplæring har gjennomgått de siste femti årene viser historien oss at forholdet mellom bredde og dybde, samt det uttrykte ønsket om et bedre samspill mellom skole og arbeidsliv, har vært viktige temaer i fagopplæringen helt frem til i dag. Med dagens system, hvor både skolen og arbeidslivet er forent under samme tak og under samme lov, legges det opp til en «felles videregående opplæring». De utfordringene som eksisterer i dagens opplæringsmodell hvor skole og bedrift kan sies å representere to ulike verdener for hvordan opplæring foregår, og med de grunnleggende forskjellige læringskulturer som eksisterer på disse arenaene vil jeg komme mer inn på senere i oppgaven.

### **2.3 Krav til kompetanse i dag og i fremtiden**

Kompetansebegrepet blir brukt i mange ulike sammenhenger, og begrepet tillegges forskjellige betydninger. Det engelske ordet *skills* kan oversettes til norsk med både ferdigheter og kompetanse, dermed kan innflytelsen fra engelskspråklig litteratur ha bidratt til at disse to begrepene brukes om hverandre i faglitteraturen og offisielle dokumenter.

Kompetansebehovsutvalget (KBU) leverte i februar 2020 sin tredje og foreløpig siste rapport, hvor de presenterer sin faglige vurdering av Norges fremtidige kompetansebehov (NOU 2020:2, 2020). I denne rapporten legger KBU en bred forståelse til grunn for kompetansebegrepet. Utvalget bruker *kompetanse* som ett felles begrep på ferdigheter, kunnskap, forståelse, egenskaper, holdninger og verdier (NOU 2020:2, 2020, s. 29). Kravene til disse kompetansene øker innenfor de fleste fag i dag, og dette gjelder også for bygg- og anleggsgfagene. Nye produksjonsmetoder, nye produkter og materialer, samt økte krav til kvalitet på utførte arbeider bidrar til at forventningene omkring en fagarbeiders kompetanse er større i dag enn for bare noen få år siden. Denne tendensen rapporterte utvalget som vurderte hvordan fag- og yrkesopplæringen kan være best mulig rustet for å møte fremtidens utfordringer i innstillingen *Fagopplæring for framtida* (NOU 2008:18, 2008, s. 72). Den samme tendensen ble signalisert i Sintef's kartlegging av dagens og fremtidens kompetansebehov i fagarbeiderrollen i sin rapport *Fagarbeiderkompetanse* (Sintef, 2016, s. 8). Disse kravene til økt kompetanse eller spesialisering må de ulike partene i utdanningssystemet forholde seg til og forsøke å møte på best mulig måte. Parallelt med behovet for økt spesialisert kompetanse er det også behov for større breddekompetanse.

Breddekompetanse i bygg- og anleggsgagnene kan forstås som å inneha en helhetsforståelse for faget, og gjennom å kombinere praktisk og teoretisk kunnskap kan elevene utføre spesifikke arbeidsoppgaver. Denne breddekompetansen vil gjøre de kommende fagarbeiderne i stand til å se og møte utfordringer knyttet til de ulike oppgavene han/hun møter i utøvelsen av yrket sitt. Kravene til grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving, regning og digitale ferdigheter vil i de fleste yrker omfattes av det som defineres som breddekompetanse (NOU 2008:18, 2008, s. 73). Utvalget bak NOU 2008:18, *Fagopplæring for framtida*, fremholder at det er en styrke ved den norske fag- og yrkesopplæringen at skolens fokus på arbeidet med grunnleggende ferdigheter blir vektlagt så sterkt. Dette er etter utvalgets oppfatning ett viktig bidrag for å gi bedriftene kommende fagarbeidere med høy kompetanse og evne til omstilling. I NOU 2015:8, *Fremtidens skole* har ferdighetsbegrepet blitt erstattet med kompetansebegrepet. Ludvigsen-utvalget, som stod bak denne innstillingen, begrunner dette blant annet med at de ønsker å fremheve flere kompetanser som viktige i fremtidens skole, og derfor vil det bidra til klarhet ved å videreføre begrepet grunnleggende ferdigheter mens andre omtales som kompetanser (NOU 2015:8, 2015, s. 35). De kompetansene utvalget trekker frem er fagspesifikk kompetanse som blant annet utvikles i fagene matematikk, språk, samfunnsfag, samt i praktiske og etiske fag. De fagovergripende kompetanseområdene beskrevet som hvordan man lærer å lære, kritisk tenkning og problemløsning, kulturell bevissthet, og ferdigheter i samarbeid og kommunikasjon vil alle få en sentral plass i fremtidens skolefag, hevder utvalget (NOU 2015:8, 2015, s. 22). Denne type kompetanse vil være særdeles viktig fremover, både i arbeidslivet og samfunnet for øvrig. Denne forståelsen av kompetansebegrepet er lagt til grunn for min benyttelse av begrepene *fagkompetanse*, *nøkkekompetanse*, samt *grunnleggende ferdigheter* i min oppgave. Denne forståelsen støttes også av Sintef, (2026, s. 12) i rapporten sin som jeg henviser til i neste avsnitt.

I Sintefs rapport om *Fagarbeiderkompetanse* fra 2016 har det blitt utført en kartlegging av dagens og fremtidens kompetansebehov i fagarbeiderrollen i industri, og bygg og anlegg. Identifiseringen av de kompetansekravene som respondentene i denne undersøkelsen har tatt stilling til i tillegg til ferdigheter og egenskaper i fagarbeiderrollen har vært helhetsforståelse, kommunikasjon, ansvarskompetanse, språk-kulturforståelse, innovasjonsaktiv, beherske IKT-verktøy, og HMS. Dette perspektivet på kompetanse samsvarer godt med konklusjonene fra NOU 2015:8 om kompetansebehovet for den fremtidige skole (Sintef, 2016, s. 7). Den første respondentgruppen definert som «ansatt i bygg og anlegg», som har bestått av lærlinger, ufaglærte, og fagarbeidere, samt den andre gruppen definert som «leder i bygg og anlegg»,

bestående av prosjektledere, samt daglige ledere svarer i denne undersøkelsen at de egenskapene og kvalitetene de anser for å være viktigst i dag er i prioritert rekkefølge: «å kunne jobbe sikkert, å kunne selve håndverket godt, å kunne se av erfaring hva som må utføres av arbeid, å ha yrkesstolthet, å utføre arbeidet innen gitte tidsfrister, samt å ha interesse for å lære og utvikle seg selv» (Sintef, 2016, s. 7). Resultatene fra begge gruppene av respondenter viser at det er høy grad av samstemthet i gruppene. De egenskapene og kvalitetene hos fagarbeideren som scoret aller høyest er både relatert til selve utøvelsen av faget og det som kan kalles utvidede egenskaper og kvaliteter ved fagarbeiderrollen. Undersøkelsen bekrefter dermed fagarbeiderens behov for utvidede nøkkelkompetanser (Sintef, 2016, s. 7), noe som Ludvigsen-utvalget også har identifisert i sine utredninger i *Elevenes læring i fremtidens skole* (NOU 2014:7, 2014) og i *Fremtidens skole* (NOU 2015:8, 2015). Denne undersøkelsen viser at dyktige fagarbeidere i bygg og anleggsbransjen er viktig. Resultatene viser med all tydelighet at flere kompetanser enn de tekniske kjernefagene er avgjørende å beherske, og er dermed viktige forutsetninger for dagens og fremtidens fagarbeidere. Resultatene fra denne undersøkelsen underbygges i rapporten *Future of work and skills* (OECD, 2017). I denne rapporten fremheves det at utdanningsmyndighetene i de ulike europeiske landene har et særlig ansvar for å sørge for at fremtidens fagarbeidere er utstyrt med riktig type kompetanser for å lykkes med å navigere seg gjennom et stadig skiftende teknologirikt arbeidsliv. Rapporten peker på to typer kompetanser som sannsynligvis vil være spesielt viktige i fremtiden. For det første vil det i økende grad etterspørres *myke ferdigheter* som: «evnen til å kommunisere, jobbe i team, lederevner, problemløsningsevne, samt evne til å organisere arbeid for seg selv og andre» (OECD, 2017, s. 19). I tillegg vil viktigheten av *digitale ferdigheter* øke. I tillegg til å peke på disse spesifikke kompetansene i rapporten sin, ble det konkludert med at arbeidsmarkedene ville være tjent med å gi arbeidstakere muligheten til å opprettholde og videreutvikle sin kompetanse kontinuerlig gjennom hele arbeidslivet (OECD, 2017, s. 20).

## **2.4 Tidligere forskning på samspillet skole-arbeidsliv**

Det blir fra mange hold i dag gitt uttrykk for behovet for et bedre samspill mellom de yrkesrettede utdanningene i skolen, og arbeidslivet (Bottrup & Jørgensen, 2004b). Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom uttalelser fra elever og lærlinger om manglende relevans mellom det de lærer eller har lært i skolen, og det de trenger når de kommer ut i

arbeidslivet (Høst, 2015, s. 119). Bedre sammenheng mellom det som læres i skole og det som etterspørres i arbeidslivet er også et uttrykt ønske fra bedriftene, som stiller stadig høyere krav til ulike kompetanser hos sine ansatte (Høst, 2013, s. 159). Det er også et uttrykt ønske fra politisk hold om at yrkesutdanningene må bli mer yrkesrettede for å bidra til å møte bedriftenes ønsker og forventninger på dette området. Til tross for denne tilsynelatende brede enigheten om et bedre samarbeid mellom de ulike aktørene i fag- og yrkesopplæringen, er det likevel problematisk å skape dette samspillet mellom yrkesutdanningen med skolen på den ene siden og arbeidslivet på den andre siden (Bottrup & Jørgensen, 2004b, s. 9). Disse problemene vil jeg utdype mer i de neste avsnittene.

For å forstå samspillet mellom utdanning og arbeidsliv og hvordan vi kan forbedre dette må vi forsøke å finne svar på hva som menes med dette samspillet, samt hvilke aktører det er vi skal se på. Samspill i denne konteksten kan dreie seg om at det som læres i skolen umiddelbart skal kunne anvendes av elevene i en konkret arbeidssituasjon. Med en slik forståelse av begrepet vil forventningene til et godt samspill være at skole og arbeidsplass skal være mest mulig lik hverandre. En annen forståelse av begrepet består i at yrkesutdanningen elevene får i skolen kan bidra til å forandre og utvikle arbeidsplassene. Dette foregår ved at utdanningen gir elevene faglige kunnskaper som er nødvendig for at de skal kunne delta aktivt i en slik endringsprosess. Samspillet mellom skole og arbeidsliv handler da om å utnytte de forskjellige læringsmiljøene på de respektive arenaene som et ledd i en utviklingsprosess. Videre kan samspillet også handle om å kvalifisere elevene og lærlingene til en bredere kompetanse enn kun det å utføre spesialiserte arbeidsoppgaver i et fag eller en bransje. I det ligger det en forventning om å tilby en utdanning som gjør de nevnte elevene og lærlingene i stand til å kunne både planlegge, utføre og vurdere eget arbeid. For å oppnå dette kreves det at utdanningen for yrkesfagelevne tilbyr en bredere kompetanseplattform enn det som trengs for å utføre en spesifikk arbeidsoppgave. Til slutt kan en videre forståelse av samspillbegrepet også være at utdanningen som tilbys elevene er proaktiv og forbereder dem på eventuelle og nye kommende arbeidsoppgaver. Med andre ord at utdanningen ikke bare planlegges ut ifra allerede kjente kvalifiseringsbehov i sitt yrke (Bottrup & Jørgensen, 2004a, s. 17).

Med en yrkesutdanning som kan forstås med så mange innfallsvinkler og muligheter for hvordan den kan gjennomføres, vil et av spørsmålene være hvordan vi kan gjennomføre en fremtidsrettet utdanning for ungdommene i et relativt uforutsigbart arbeidsliv (Nyen & Tønder, 2014, s. 75). Det blir argumentert for at den forholdsvis brede og allmenne inngangen



vi har i dag har lengre holdbarhet for elevene enn en snevrere og mer spesifikk utdanning, samt at den kan brukes på flere områder. På den annen side så finner vi argumenter fra elever som ikke opplever behovet for bredere utdanninger som relevante for sitt fremtidige arbeidsliv, og bedrifter som sier at de ikke har behov for den kompetansen som læres i skolen hos sine lærlinger (Bottrup & Jørgensen, 2004a, s. 18). Utdanningsmyndighetene blir stilt ovenfor noen dilemmaer i dette spørsmålet: skal undervisningen som foregår i skolene først og fremst være relevante og motiverende for elevene, skal den rette seg mot arbeidslivets og bedriftenes spesifikke behov, eller skal den innrette seg mot et bredere og fremtidig behov som elevene kan møte på fag- eller høyskoler? (Bottrup & Jørgensen, 2004a, s. 18).

Historisk sett har utdanning og arbeid blitt adskilt og utviklet med hver sin begrunnelse på bakgrunn av et skolegrunnlag og et produksjonsgrunnlag. Dette hevdes i Jørgensen (2004) sin studie fra den danske fag- og yrkesopplæringen. Forskeren har som målsetting i denne studien å undersøke samspillet mellom læring i skolen og læring på arbeidsplassen, og tar i dette arbeidet utgangspunkt i de tre aktørene som har forventninger eller interesser i at utdanning og arbeid blir knyttet sammen, nemlig skolene, bedriftene og elevene. Det sentrale målet for skolene i yrkesopplæringen er å forberede elevene på de oppgavene de vil møte videre i samfunnet etter endt skolegang. Bedriftene på sin side forventer at lærlingene har fått en skolebasert opplæring som støtter opp om deres krav til produksjon og effektivitet. Og til slutt så forventer elevene å kunne bruke det de har lært på skolen videre i yrkeslivet sitt. Til tross for de anstrengelser som har blitt gjort i arbeidet med å styrke sammenhengen mellom disse tre aktørenes forventninger så gis det signaler fra flere hold om at dette samspillet ikke fungerer bra nok slik det er i dag (Jørgensen, 2004, s. 3).

En av grunnene til at de ferdigheter som tidligere kunne læres i arbeidslivet nå er overført til skolene kan blant annet forklares med de økte kravene til ulike kompetanser i arbeidslivet. Vi har opplevd en økning i kravene til bedriftene med hensyn til effektivitet, økte kvalitetskrav og teknologisk utvikling. Denne utviklingen har ført til at mange bedrifter ikke kan tilby tilstrekkelige opplæringsmuligheter i sine virksomheter. Forskeren peker også på andre grunner utover de økende kvalifikasjonskravene i arbeidslivet, til at opplæringen i økende grad har blitt overført til skolesystemet i dag. For det første har generell utdanning blitt stadig mer nødvendig for sosialisering og utvikling av elevene i et moderne og sammensatt samfunn. Denne begrunnelsen har vært et sentralt argument for ønsket om en mer generell utdanning i yrkesopplæringen, for dermed å kunne bidra til en sosial utjevning i samfunnet (Jørgensen,

2004, s. 4). Den andre grunnen som oppgis er at når utdanning historisk sett har blitt mer tilgjengelig for alle lag av befolkningen, vil mulighetene for at flere kan utdanne seg legitimere forskjeller i arbeidstakernes sosiale status. Med andre ord vil flere i dag kunne oppnå denne sosiale statusen gjennom utdanning, og ikke som tidligere gjennom eiendeler, arv og familierelasjoner. Den tredje grunnen forskeren oppgir er at utdanning i dag i stadig sterkere grad benyttes til identitetssøking og selvrealisering. Dette gjelder spesielt for unge mennesker som gjennom utdanning gis muligheten til å finne sine identiteter og livsstier på sin vei mot arbeidslivet (Jørgensen, 2004, s. 5).

Adskillelse av utdanning fra arbeidslivet betyr at ulike typer kompetanser verdsettes i skoler kontra i produksjonsbedrifter. Mens det sentrale kriteriet for gyldighet av kompetanser i bedriftene er dens praktiske nytte i den daglige produksjonen, er kriteriet i skolen å kvalifisere elevene for det neste trinnet i utdanningen. Det formelle målet med skolen er at elevene skal lære noe de kan bruke utenfor skolen- det være seg i arbeidslivet, i samfunnet generelt eller på det personlige planet for elevene. Med en stadig større grad av spesialisering i arbeidslivet vil arbeidstakerne på noen områder være i stand til å lære mer på jobb enn tidligere, mens på andre områder kan man lære mindre av det som kreves for å komme videre i samfunnet (Jørgensen, 2004, s. 5). For å møte disse utfordringene rapporterer forskeren at det vil være nødvendig med kontinuerlig modernisering av yrkesutdanningene som praktiseres i de ulike europeiske landene, enten det er i dualsystemet som benyttes i blant annet Danmark, Tyskland og Sveits, eller det er andre modeller for opplæring som benyttes (Jørgensen, 2004, s. 12).

Tanggaard (2007) påpeker at et av hovedtrekkene ved den danske modellen for yrkesopplæring er at opplæringen foregår i både skole og bedrift, og at elevene oppnår sin læring i denne kombinasjonen av læringsarenaer. I forskning som har blitt gjort i dansk kontekst blir det trukket frem at elevene setter pris på den muligheten denne opplæringsmodellen gir for veksling mellom skole og bedrift, mens det blir klaget på mangelen på en klar koordinasjon mellom den opplæringen som foregår i skolen og den som foregår i bedriftene. I denne undersøkelsen blir det poengtert at elevene på den ene side opplever skole og bedrift som svært forskjellige arenaer å tilegne seg ferdigheter i, mens det på den andre side blir uttrykt at de finner klare sammenhenger mellom hva de lærer på de ulike læringsarenaene. Denne opplevelsen får de gjennom at teorien de lærer i skolen i stor grad kan benyttes i praksisen ute i bedriftene (Tanggaard, 2007, s. 3). En av elevene som blir sitert i undersøkelsen illustrerer dette ved å vise til at gjennom vekslingene han gjør mellom

skole og bedrift har han blitt mer bevisst på hva han trenger å lære mer av i både skole og bedrift. Eleven utdyper dette ved å vise til at han ofte møter oppgaver i sin praksis ute i bedriften som gjør ham oppmerksom på hva han må lære mer om når han kommer tilbake til skolen (Tanggaard, 2007, s. 13).

Tradisjonelt har begrepet *læring* blitt relatert til formell læring som finner sted på skolen, mens det er et relativt nytt fenomen at det brukes i arbeidssammenheng. Interessen for læring på arbeidsplassen og forskning på dette området har økt betraktelig siden begynnelsen på 1990-tallet. Årsaken til dette er den raske forandringen som har funnet sted både i arbeidslivet og samfunnet for øvrig i denne perioden. For å møte disse endringene og utvikle nye måter å styrke arbeidstakernes kompetansenivå på har kontinuerlig læring blitt viktig for både den enkelte arbeidstaker og ikke minst for bedrifter som konkurrerer i markeder som er i stadig endring (Tynjälä, 2008, s. 2). Tidligere forskning har vist at det er et gap mellom kompetansen som trengs på jobb, og kunnskap og ferdigheter som erverves gjennom formell utdanning. I en undersøkelse fra Finland som ble utført på arbeidstakere med 2-10 års erfaring fra arbeidslivet uttalte flertallet at de hadde lært de ferdighetene som var nødvendig for å utføre jobben sin på en god måte gjennom jobben sin, og ikke under den formelle utdanningen sin (Tynjälä, 2008, s. 2). Forskeren viser med dette til at det er viktig med et godt samspill mellom skole og arbeidsliv, og at utvikling av gode læringsmiljøer på begge arenaene er viktig for å sikre kontinuerlig kompetanseutvikling. Det er viktig at den skolebaserte/ og arbeidsbaserte læringen inngår et tettere samarbeid for at elevene skal oppleve at den formelle læringen er relevant og nyttig videre i deres arbeidsliv. Samarbeid mellom utdanning og arbeid har stor betydning for å styrke læringen som finner sted på begge arenaene.

Yrkesopplæringen bør utformes på en slik måte at elevene opplever autentiske arbeidssituasjoner mens de går på skolen, og samtidig gi elevene som har fått denne arbeidslivspraksisen mulighet til å integrere lærdommen i den teoretiske delen av den formelle utdanningen sin. Det blir fremhevet at for å få til denne integreringen av kunnskap hos elevene, er det viktig at lærerne bak den formelle utdanningen gis mulighet til å oppdatere sine faglige kunnskaper og ferdigheter i det yrket de gir opplæring i (Tynjälä, 2008, s. 21).

I en studie fra Nederland (Schaap, Baartman & de Bruijn, 2012) ble det i 2011 gjennomført en undersøkelse for å skaffe en bedre innsikt i elevenes læringsprosesser i sin kombinasjon av skolebasert læring og arbeidsplassbasert læring i den yrkesfaglige utdanningen sin. Nederland praktiserer en opplæringsmodell med to mulige veier for yrkesopplæring: en skolebasert

opplæring og en bedriftsbasert opplæring. Disse to mulige veiene kvalifiserer ungdommene seg for gjennom grunnskolen og videre i ungdomsskolen (Schaap et al., 2012, s. 2). Det blir i denne studien gitt uttrykk for bekymring for kombinasjonen av læring i disse to læringsmiljøene. Dette begrunnes med at de yrkesfaglige skolene først og fremst er basert på deres rasjonalitet til teoribasert læring, mens læringen på arbeidsplassene i hovedsak er basert på bedriftenes hovedoppgave som er å produsere. Der den skolebaserte opplæringen først og fremst er fokusert på elevenes læringsprosesser, refleksjon og teoretiske innsikt, er opplæringen i den bedriftsbaserte delen i hovedsak opptatt av å jobbe, tjene penger og å finne effektive måter å oppnå dette på (Schaap et al., 2012, s. 2). Konsekvensene av dette blir at det blir utviklet forskjellige typer kompetanser i disse ulike læringsmiljøene. I skolene læres teoretiske modeller, metoder og prosedyrer, mens i bedriftene læres for eksempel det å møte kunder på en god måte, å følge med i utviklingen av ny teknologi, samt å utvikle seg faglig. Forskeren hevder at disse forskjellige typene kompetanse må være innebygd i begge læringsmiljøer, både i skole og bedrift (Schaap et al., 2012, s. 3).

Begrepet dualsystem ble for første gang brukt i sammenheng med yrkesutdanning i 1964 i en rapport utgitt av den Tyske komite for utdanningssystem (Gessler, 2017, s. 6). Begrepet dualsystem understreker at det er et system for samtidig opplæring i bedrifter og yrkesskoler. Forutsetningen for at dette dobbeltsystemet skulle fungere var avhengig av at de ansvarlige partene i opplæringen samhandlet. Dualitet og samarbeid om opplæringen på de to arenaene preget det opprinnelige konseptet. I utarbeidelsen av denne modellen for fag- og yrkesopplæringen i Tyskland var intensjonen at i dette doble systemet var de yrkesfaglige skolene likeverdige partnere med bedriftene, begge partene skulle ha samme formål, og stikkordene som ble brukt var delt ansvar, balanserte forpliktelser og rettigheter, samt et likeverdig partnerskap. Dette konseptet fra 1960-tallet brukes fremdeles for å karakterisere dualsystemet. Intensjonene med modellen som er gjengitt ovenfor skjuler ikke det faktum som Gessler (2017) påpeker i rapporten sin, nemlig at det er bedriftene som er den dominerende part i yrkesopplæringen i dualsystemet i dag. Det er bedriftene og ikke de yrkesfaglige skolene som bestemmer hvem som skal få et opplæringssted og en opplæringskontrakt, og hvem som ikke får det. Lærlingene tilbringer to tredjedeler av læretiden sin i bedrift og bare en tredjedel i skolen. Opplæringen anses som vellykket kun hvis lærlingen består den avsluttende eksamen, som organiseres av kamrene som igjen er styrt av bedriftene (Gessler, 2017, s. 6). Det maktforholdet mellom partene som illustreres her viser at dette ikke er et partnerskap mellom likeverdige, som var intensjonen for modellen.

På slutten av 1990-tallet ble det utarbeidet retningslinjer for samarbeidet mellom bedrifter og de yrkesfaglige skolene på bakgrunn av et ønske om bedre samarbeid mellom læringsstedene i det tyske dualsystemet. Disse anbefalingene inneholdt punkter som hadde som formål å legge grunnlag for kontinuerlig utveksling av informasjon mellom instruktører i bedriftene og lærere i skolene angående organisatoriske forhold. Retningslinjene inneholdt også et ønske om gjennomføring av felles opplæringsprosjekter i skole og bedrift. Videre ble det foreslått at instruktører og lærere skulle delta i felles tilbud for etterutdanning, som kunne bidra til å etablere felles retningslinjer og bryte ned eventuelle fordommer som eksisterer hos de respektive aktørene. Det ble videre foreslått at de ansvarlige organene for den yrkesfaglige opplæringen skulle brukes til å ta opp spørsmål knyttet til samarbeid mellom læringsstedene. For å bedre kontakten mellom instruktørene i bedriftene og lærerne i skolen ble det foreslått at lærerne skulle hospitere i bedriftene, og gjennom det også få oppdatert seg faglig på den utviklingen som finner sted i bedriftene. Til slutt ble det foreslått at instruktørene skulle inviteres til skolene for at de kunne ta opp ulike temaer med sikte på å forbedre relevansen for lærlingene i den skolebaserte opplæringen (Gessler, 2017, s. 11).

Gessler (2017) viser til resultater fra to store undersøkelser som ble publisert i henholdsvis 2015 og 2017, hvor til sammen over 20 000 bedrifter var involvert. Disse undersøkelsene hadde som formål å få bedriftenes syn på positive og negative aspekter ved de yrkesfaglige skolene, og 86 prosent av bedriftene uttrykte at de er fornøyd med det arbeidet som blir gjort ved de yrkesfaglige skolene. Når de blir spurt om forbedringspotensialet for skolene ønsket imidlertid 63 prosent av de spurte bedre kommunikasjon mellom bedrift og skole. Dette resultatet fra studien i 2017 ble tolket til at samarbeid mellom læringssteder på skoler og i bedrifter kan intensiveres (Gessler, 2017, s. 13). I undersøkelsen fra 2015 ble det rapportert at det bare var 38 prosent av bedriftene som meldte at det var regelmessig utveksling av informasjon mellom bedrift og skole, mens 48 prosent spesifiserte at samarbeidet trengte forbedring. I sammenligningen av disse to studiene ser vi klare likheter mellom dem gjennom at 62 prosent av bedriftene sier at det ikke er vanlig med utveksling av informasjon mellom de to aktørene, og at 63 prosent av bedriftene ønsker mer kommunikasjon med skolene (Gessler, 2017, s. 13). Avslutningsvis poengterer Gessler (2017) at det tyske dualsystemet fungerer godt til tross for det manglende samarbeidet mellom bedrifter og skoler. Han viser i sin artikkel til dualsystemets robusthet, noe han anser for å være både en velsignelse og en forbannelse på samme tid (Gessler, 2017, s. 27).

Også i Norge ses behovet for et bedre samspill mellom den yrkesrettede opplæringen som foregår i skolen og den som foregår i arbeidslivet som et viktig tema. Nyere læreplanforskning peker på store utfordringer innenfor den yrkesfaglige utdanningen i Norge. Problemene som nevnes er at pedagogisk innhold i utdanningene ikke er tilstrekkelig relevant for behovene for kvalifikasjoner i yrkene som ungdommene utdanner seg i. Elevene klager på at de mister synet av yrket de ønsker å utdanne seg til i opplæringen sin, og bedriftene klager på at elevene ikke er tilstrekkelig kvalifiserte når de kommer ut i praksis (Hiim, 2017, s. 2). Hiim (2017) viser til resultater fra andre prosjekter som indikerer at et tett samarbeid mellom skole og arbeidsliv er en viktig forutsetning for å forbedre dagens læreplaner og derved øke elevenes læring. I Norge har vi et høyt frafall i den yrkesfaglige utdanningen som kan være relatert til den manglende relevansen mellom læreplanene og yrkene den er ment å kvalifisere elevene for. Hiim (2017) peker på at en hovedoppgave i den yrkesfaglige utdanningen vår er å utvikle en læreplan som gir elevene på de yrkesfaglige linjene muligheten til å utvikle fagkunnskap i de yrkene de ønsker å kvalifisere seg til. En viktig forutsetning for en yrkesrelevant læreplan er at den utarbeides på bakgrunn av en grundig analyse av arbeidskrav for det aktuelle yrket - hva kreves av kjernekompetanser, og hvilke kvalifikasjoner kreves i yrket? Samarbeid mellom yrkesfaglærere i skolen og instruktører fra bedriftene vil gjennom et slikt arbeid sikre relevansen av pedagogisk innhold i læreplanene (Hiim, 2017, s. 5). En viktig del av samarbeidet mellom yrkesfaglærerne og instruktørene er å tydeliggjøre hvilke grunnleggende ferdigheter og arbeidsoppgaver det er som gjelder for de enkelte yrkene, og relatere disse funksjonene til autentiske situasjoner der elevene kan være aktivt involvert. Målsettingen for dette samarbeidet er at skole og bedrift kan skape en felles forståelse av hvilken kjernekompetanse og hvilke kvalifikasjoner det er som trengs i yrket. For at elevene skal lære et yrke må de delta i reelle arbeidssituasjoner og de må veiledes av eksperter i utøvelsen av faget. Det er med andre ord ikke nok å bare bli fortalt om yrket eller å se på at andre utøver det som ofte er tilfelle i skolebasert yrkesutdanning (Hiim, 2017, s. 7). Forskeren viser videre til tidligere forskningsprosjekter som rapporterer at mange av disse elevene ikke får den arbeidslivspraksisen som den formelle læreplanen oppmuntrer til i løpet av det første året. Denne tendensen forklares fra lærerhold med at ansvaret for den alternative opplæringen i bedrift ofte blir overlatt til den enkelte lærer, og dermed blir dette samarbeidet mellom skole og bedrift veldig avhengig av de relasjoner hver enkelt lærer har med arbeidslivet. Resultater fra dette prosjektet indikerer at et godt samarbeid mellom skoler og arbeidsliv er avgjørende for elevenes yrkesfaglige opplæring, og bør ikke overlates til enkeltlærere (Hiim, 2017, s. 4).

Den norske 2 + 2-modellen er mer eller mindre bygget på antagelsen om at teoretisk kunnskap kan læres i den skolebaserte delen de to første årene, for deretter å kunne anvendes i læretiden de to siste årene. Resultater fra det tidligere nevnte prosjektet viser at en separasjon av teoretiske fagkunnskaper fra praktiske ferdigheter og kunnskaper er problematisk for både studentene og yrkesfaglærerne (Hiim, 2017, s. 5). Et kriterium for en relevant læreplan er at elevene får muligheten til å delta i prosjekter som de forstår er nyttige for dem i sine fremtidige yrkesplaner. Det vil si at elevene må forstå formålet, være direkte involvert i, og gis muligheten til å utføre autentiske arbeidsoppgaver i prosjektene de deltar i (Hiim, 2017, s. 8). Resultatene som rapporteres fra dette prosjektet indikerer at en relevant læreplan for yrkesfagelevne er en læreplan der autentisk arbeidspraksis er i sentrum. I norsk yrkesutdanning vil dette bety at elevene gis muligheten til å velge og spesialisere seg i sitt yrke tidlig. I 2 + 2-modellen må elevene tidlig i utdanningsløpet gis muligheten til *Yrkesfaglig fordypning* (YFF) i valgt yrke ute i bedrift. At denne aktiviteten blir systematisk planlagt, fulgt opp, og jobbet med på skolen i ettertid virker avgjørende. Fellesfagene må systematisk relateres til og integreres i programfagene, og til slutt må vi tillate og stimulere til ulike vurderingsformer av elevenes arbeid. Forskeren sier avslutningsvis i artikkelen at læreplanforskning på den yrkesrettede utdanningen i Norge er begrenset, og at det er behov for mer forskning på dette feltet.

## Kapittel 3. Teori

I dette kapitlet vil jeg vise til og redegjøre for teori som er relevant omkring denne masteroppgavens problemstilling. Hensikten er å belyse teoretiske perspektiver som er knyttet til sentrale begreper i problemstillingen og forskningsspørsmålene mine, og således gi meg en større innsikt omkring temaet jeg undersøker.

### 3.1 Læringskulturer i bedrift og skole

For å kunne beskrive skolens og bedriftens læringskultur må vi først forstå hva en læringskultur er. På generelt grunnlag kan en læringskultur forstås som de normer og verdier som holder en bedrifts- eller skoleorganisasjon sammen. Man kan ut fra dette forstå en læringskultur som den praksis som eksisterer i en organisasjon, med de systemer av meningsskapning som finnes der samt de tradisjoner og verdier relatert til læring som man kan finne i de ulike organisasjonene. Den læringskulturen som finnes henholdsvis i skole og bedrift kan sies å omfatte de kulturelle verdier som styrer *hva* medlemmene i lærer og ikke minst *hvordan* de lærer det. Det finnes visse uttalte og uuttalte verdier knyttet til læring både i skolene og bedriftene, og disse vil fungere som *oppskrifter* for hvordan dette læringsarbeidet praktiseres på de respektive arenaene (Fuglestad & Lillejord, 1997, s. 50). Disse to organisasjonenes ulike læringskulturer vil jeg utdype nærmere i de følgende avsnittene.

Skolens læringskultur kan beskrives ved at opplæringen i skolen foregår et annet sted og i en annen sammenheng enn der hvor det lærte skal anvendes. Denne måten å drive opplæring på kan ses på som en styrke sett fra skolens side, gjennom at opplæringen da utspiller seg i et læringsrom som ikke er utsatt for *forstyrrelser* som ofte finnes ute i bedriftene (Saugstad, 2003, s. 309). Forstyrrelsene det siktes til her kan være krav til inntjening, fysisk- og psykososialt arbeidsmiljø, samt bedriftenes fokus på produksjon i stedet for opplæring. I skolen er tradisjonelt klasserommet eller verkstedet det læringsrommet der læring foregår. Skolene kan dermed fritt konstruere sitt eget læringslandskap hvor de kan styre elevenes læreprosesser. Denne friheten gir også skolene muligheten til å fastlegge læringsmål, læringsinnhold, læringsformer og vurdering av elevenes læringsprosesser innenfor de strukturelle rammene utdanningsmyndighetene setter (Saugstad, 2003, s. 309). Skolens viktigste læringskilder blir dermed læreren, og da ofte yrkesfaglæreren, som vanligvis har yrkesbakgrunn fra faget han underviser i samt en pedagogisk utdanning. Et annet kjennetegn



ved skolens læringskultur er at den fremstår som effektiv, i den forstand at den kan gi opplæring til mange elever på en gang. Undervisningen i skolen er tilrettelagt for å kunne gi lik undervisning til elever som er i samme aldersgruppe, har tilnærmet samme modenhetsnivå og likt faglig nivå. I tillegg kan de planlegge og tilrettelegge elevenes pensum med hensyn til elevgruppens behov for faglig progresjon og læringstempo uten å måtte ta hensyn til omkringliggende forstyrrelser (Saugstad, 2003, s. 310). Til tross for alle de fordelene som eksisterer i skolens læringskultur som det har blitt vist til i dette avsnittet, knytter det seg også flere problemer til denne måten å organisere opplæringen på.

I boken til Nielsen & Kvale (2003), peker Saugstad (2003), som er en av medforfatterne i boken, på ett av skolens *liv og lære*-problem. Hun fremhever at det stoffet som elevene skal lære kan oppleves som både abstrakt og generelt, ettersom det ofte ikke er et umiddelbart krav om at det lærte skal kunne omsettes i praksis. Læring i en annen kontekst enn der hvor det skal brukes vil kunne gjøre det vanskelig for elevene å få øye på relevansen og anvendelsesområdet for læringsmålene de arbeider med i skolen (Saugstad, 2003, s. 311). Hun påpeker også som et problem i skolens læringskultur hvor læringsprosessene tilrettelegges etter pedagogiske prinsipper at de ofte har en tendens til å se på læring i seg selv som målet, og ikke som i bedriftene hvor læringsarbeidet er middelet og målet er å kunne løse arbeidsoppgaver (Saugstad, 2003, s. 313). Saugstad (2003) konkluderer med at det er kvalitative forskjeller på teoretisk og praktisk kunnskap gjennom at de har hver sin funksjon og kjennetegn, og gjennom at denne kunnskapen tilegnes på forskjellige måter. Hun definerer teoretisk kunnskap som noe du erverver deg som tilskuer, gjennom at du forsøker å forklare og forstå. Praktisk kunnskap derimot får du gjennom å være deltager i læringsarbeid som er anvendelig i handling og må læres gjennom erfaring, øvelse og ved hjelp av gode forbilder. Praktisk kunnskap tilegner man seg dermed gjennom å gjøre det man skal lære, i den situasjonen hvor det lærte skal brukes. Den teoretiske kunnskapen skolen formidler handler om å forstå hvorfor denne kunnskapen skal læres og hva den kan brukes til i utøvelsen av yrket man utdanner seg til.

Det som best kan beskrive den kulturen som er dominerende i en bedrifts læringskultur er kanskje *produksjonskultur*. Denne beskrivelsen forteller oss at det som i hovedsak styrer en produksjonsbedrifts tenkemåte er bedriftens fokus på verdiskapning – flest og best mulige produkter på kortest mulig tid. Dette ønsket om høy produktivitet kan tenkes å stå i et motsetningsforhold til opplæringsarbeidet i bedriftene. I en slik konflikt vil bedriftens krav til

produksjon lett kunne komme til å sette hensynet til opplæring til side (Lyngsnes & Rismark, 2019, s. 171). I bedriftenes læringskultur foregår hovedtyngden av opplæringen gjennom praksisnær læring, der eleven eller lærlingen lærer gjennom å delta i opplæringsbedriftens daglige produksjonsoppdrag. Her lærer man faget gjennom å utføre de oppgavene man blir satt til, enten på egen hånd – *learning by doing* – eller ved å følge en erfaren fagarbeider som kan dele sine kunnskaper med eleven eller lærlingen. Læringskulturen hvor den lærende gjennom å delta i ulike aktiviteter i en bedrifts produksjon kalles ofte *mesterlære* (Nielsen & Kvale, 1999, s. 19; Tynjälä, 2008, s. 135). Mesterlære har historisk sett vært den læringsformen som har blitt mest benyttet i opplæringen av nye fagarbeidere opp gjennom tidene (Nielsen & Kvale, 1999). Mesterlære karakteriseres som et forhold mellom en læremester og en elev, hvor eleven tilegner seg kunnskap hovedsakelig gjennom observasjon av læremesteren (Nielsen & Kvale, 1999). Opplæringen foregår i bedriftens produksjon, hvor eleven eller lærlingen bygger erfaring og kunnskap om de ulike elementene han må forholde seg til i yrket. I de senere årene har det tradisjonelle synet på mesterlære utviklet seg til å se på læreforholdet i bedrift som det å være deltaker i et praksisfellesskap, etter Lave og Wengers teori om situert læring (Lave & Wenger, 2003). I lys av situert læring handler ikke mesterlære i hovedsak om et forhold mellom en mester og en lærling, men om en lærings deltakelse i et sosialt fellesskap – et praksisfellesskap (Wenger, 2004).

I læringskulturen i bedriftene vil opplæringen bli en naturlig del av de daglige gjøremålene, hvor læring er knyttet til det å gjennomføre praktiske oppgaver. I bedriftene vil opplæringen være mer eller mindre usynlig gjennom at den blir en naturlig del av de daglige gjøremålene, hvor læring er knyttet til det å gjennomføre praktiske oppgaver. Opplæring vil med andre ord foregå som en tilleggsaktivitet i bedriften, i stedet for at læring er noe det blir satt av tid til. Opplæringen vil dermed handle om å kunne utføre arbeidsoppgaver som man blir satt til å gjøre på en tilfredsstillende måte, uten å nødvendigvis måtte beskrive muntlig eller skriftlig til noen hva man gjør. Opplæringen i bedriftene foregår dermed gjennom elevens eller lærlingens deltakelse i arbeidsproduksjonen og gjennom ulike former for interaksjon med de øvrige aktørene i fellesskapet. Bedriftenes tilnærming til læring er preget av sitt syn på at praktisk erfaring er det viktigste for å tilegne seg den kompetansen som er nødvendig for å utføre faget sitt på en faglig god måte. De kan da fremstå som å ha et lite bevisst forhold til læreplaner og andre sentrale føringer fra utdanningsmyndighetene (Nielsen & Kvale, 2003, s. 22).

I dette avsnittet vil jeg presentere de ulike styrkene i opplæringsarbeidet som henholdsvis skole og bedrift kan bidra med på sine respektive opplæringsarenaer. Hvordan foregår opplæringen som skal gjøre byggfagelevne til kompetente yrkesutøvere i dag?

Utgangspunktet for all undervisning må være elevenes læringsbehov ut ifra dagens og morgendagens krav i skole og lærebedrift. Samspill mellom disse ulike opplæringsarenaene er identifisert som en forutsetning for at kommende fagarbeidere skal lære seg et yrkesfag (Høst, 2015, s. 173). Det er tradisjonelt sett kvalitative forskjeller på læring i skole og læring i bedrift hevdes det i boken til (Nielsen & Kvale, 2003). En av bidragsyterne i boken hevder at det ikke bare er forskjell på *hva* man lærer, men også på *hvordan* man lærer henholdsvis i skole og lærebedrift (Saugstad, 2003, s. 307). Forfatteren tar utgangspunkt i den grunnleggende forskjell at ved læring i bedrift så foregår læringsarbeidet på det stedet hvor det lærte skal anvendes, mens læring i skolen foregår på et annet sted enn det skal anvendes. Ut ifra dette perspektivet pekes det på skolens og bedriftens styrker og svakheter, samt hvilke potensialer og ulemper dette medfører. I stedet for å spørre om hvordan man får best mulig sammenheng og samspill mellom opplæringen som finner sted på disse arenaene, bør man kanskje heller spørre om hvor skolens og bedriftens sterke sider ligger, og forsøke å utnytte begge partenes sterke sider i dagens opplæringen av fremtidige fagarbeidere (Saugstad, 2003, s. 321).

Tilrettelegging av en god fagopplæring er ikke et spørsmål om enten opplæring i bedrift eller opplæring i skole, men snarere en optimal anvendelse av begge opplæringsarenaenes fortrinn. I boken til Nielsen & Kvale (2003) pekes det på mange muligheter for å utnytte skolens og bedriftens respektive styrker i fag- og yrkesopplæringen. Flere av bidragsyterne i boken fremholder at istedenfor å prøve å gjøre opplæringen i skole og bedrift lik, bør heller målet være å se etter muligheter for et fruktbart samspill mellom de ulike kunnskaps- og læringsformene som de representerer (Nielsen & Kvale, 2003, s. 328). Den følgende tabellen viser en skjematisk oversikt over noen av de aspekter ved opplæringsarbeidet som henholdsvis skole og bedrift er best rustet til ifølge forfatterne av ovennevnte bok.

Tabell 1

*Skolens og bedriftens sterke sider i fagopplæringen*

Hva skolene kan gi elevene	Hva bedriftene kan gi elevene
<ul style="list-style-type: none"> <li>• En bred introduksjon til den generelle kunnskapen om et fag</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Innøvelse av rutiner og en fornemmelse for faget</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tid til fordypelse og refleksjon over et fag</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reelt ansvar for produksjonen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rom for forklaringer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faglige rollemodeller</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refleksjon over elevenes arbeidserfaringer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ny fagkunnskap og ny teknologi</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Øving på marginale fagtekniker</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etablering av faglige nettverk</li> </ul>

Kilde: (Nielsen & Kvale, 2003, s. 329-331).

Som vi ser i tabellen over er en av skolens sterke sider i fagopplæringen at de kan gi *en bred introduksjon til den generelle kunnskapen om et fag*. Mange virksomheter er i dag så spesialiserte at det er vanskelig for skolene å kunne gi en fullgod opplæring som favner alle elementer elevene kan møte senere i fagopplæringen sin. Skolen kan likevel gi elevene en bred innføring i et fags sentrale elementer – en opplæring som kan bestå av så vel teoretisk som teknisk kunnskap. Aakrog (2003) er inne på at en del av den kompetansen som best kan læres på skolen kan danne viktige forutsetninger for at elevene kan jobbe og lære i bedriftene (Aakrog, 2003, s. 50). En annen styrke som skolen har som opplæringsarena er at man der kan

avsette *tid til fordypelse og refleksjon over et fag*. Aarkrog viser her til at det er i skolens klasserom og verksteder at elevene kan gis muligheten til å prøve ut forskjellige løsninger på ulike arbeidsoppgaver. Der er det rom for å prøve og feile uten at det går ut over bedriftens produksjon og renomme, og uten at det får økonomiske konsekvenser for bedriften. Elevene gis gode muligheter til felles refleksjoner over de erfaringene de gjør seg i dette læringsarbeidet (Aarkrog, 2003, s. 53). I skolens læringslandskap er det også *rom for forklaringer*. Wilbrandt (2003) hevder at en av skolens styrker er at det der er tid og anledning til å forklare de regler og rutiner elevene møter ute i bedriftene. Han viser til at det i bedriftene fokuseres mest på *hva* man skal gjøre, mens skolen i større grad har muligheten til å fokusere på *hvorfor* man gjør ting slik man gjør (Wilbrandt, 2003, s. 203). I skolen er det også gode muligheter for *refleksjon over elevenes arbeidserfaringer*. De erfaringene elevene har med seg fra sine praksisperioder i bedriftene bør de få anledning til å reflektere over og sammenligne med hverandre. Ved å integrere elevenes arbeidserfaringer i undervisningen på skolen vil læringsmålene fremstå som mer relevante og forståelige for elevene. Læringsmålene det jobbes mot i skolen har ofte sitt utspring fra sentralt satte kompetansemål i læreplanene – dette er læringsmål som elevene ikke nødvendigvis møter ute i bedriftene. Skolen er også en velegnet arena for *øving på marginale fagtekniker* som ikke brukes hver dag ute på arbeidsplassene, men som likevel er viktig å kunne i fagutøvelsen av elevenes valgte yrker (Kvale & Nielsen, 2003, s. 330).

Som en av bedriftenes sterke sider i fagopplæringen fremheves det i tabell 1 at der gis elevene muligheten til *innøvelse av rutiner og en fornemmelse for faget*. Elevene lærer hvordan tingene skal gjøres ved å utføre faglig arbeid gjentatte ganger, og gis dermed muligheten til å få relevant rutine i faget de skal lære (Meyer, 2003, s. 137; Saugstad, 2003, s. 318). Det blir videre påpekt at i utøvelsen av de fleste fag finnes det sentrale elementer som man kun lærer ved å utføre dem (Kvale & Nielsen, 2003, s. 330). Ett annet aspekt som fremheves som vesentlig ved opplæring i bedrift, er elevenes opplevelse av å ha ett *reelt ansvar for produksjonen* i arbeidsfellesskapet (Hansen, 2003, s. 57). Elevenes opplevelse av få ansvar for sin del av produksjonen med risiko for å gjøre feil, blir hevdet og ha stor betydning for deres opplæring (Kvale & Nielsen, 2003, s. 331). Tanggaard & Elmholdt (2003) trekker frem betydningen av *faglige rollemodeller* som et sentralt element i opplæringsarbeidet. Det at elevene kan arbeide med, og ikke minst identifisere seg med, kompetente fagfolk fremholdes som svært viktig i opplæringsarbeidet (Kvale & Nielsen, 2003, s. 331; Tanggaard & Elmholdt, 2003, s. 196). På de fleste fagområder i dag er det en stor utvikling av både *ny*

*fagkunnskap og ny teknologi*. Mjelde (2003) viser blant annet til ett konkret problem som knytter seg til denne utviklingen – det er at det kan være vanskelig for skolene å følge med på all den nyvinningen som foregår ute i arbeidslivet. Bedriftene i dagens arbeidsliv står midt oppi denne utviklingen, og har dermed større muligheter og bedre forutsetninger for riktig opplæring på dette området enn det skolene har (Mjelde, 2003, s. 239). Den samme tendensen rapporteres også av Kvale & Nielsen (2003, s. 331). Et vesentlig element for opplæringen ute på arbeidsplassene er at elevene må kunne tilegne seg bedriftens kultur, omgangsformer og språk. Det at elevene lærer å tilpasse seg arbeidsplasskulturen i bedriften på denne måten er en viktig forutsetning for elevenes *etablering av faglige nettverk* på arbeidsplassen. Et slikt nettverk vil være til stor nytte når de for eksempel skal søke om læreplass. Dette er ikke noe som kan læres på skolen – det må erfares og læres ute på arbeidsplassene (Kvale & Nielsen, 2003, s. 332).

### **3.2 Boundary crossing**

All læring innebærer forskjellige former for grenser. Enten vi snakker om læreprosessen fra nybegynner til ekspert innenfor et bestemt område (Dreyfus & Dreyfus, 2012, s. 423), eller utviklingen fra legitim perifer deltagelse til å bli et fullverdig medlem innenfor et yrke eller område (Lave & Wenger, 2003, s. 31). Disse grensene er potensielle ressurser for læring, og grensekryssing er nødvendig for å forhindre at et praksisfellesskap blir statisk (Lave & Wenger, 2003; Wenger, 2004).





Begrepet «boundary crossing», eller grensekryssing, refererer til prosessen en person gjennomgår i sin sammenkobling av inntrykk og perspektiver fra ulike kontekster for å kunne benytte dem i hybride situasjoner (Akkerman & Bakker, 2011b, s. 2). Overgangen mellom skole og arbeidsliv blir ofte knyttet til en form for grensekryssing, og i den konteksten handler grensekryssing om å finne måter å relatere to eller flere ulike praksiser til hverandre. Innenfor pedagogisk forskning fokuseres det på at grensekryssing handler om «sosiokulturelle forskjeller som fører til diskontinuitet i handling eller samhandling» (Akkerman & Bakker, 2011a, s. 133; Akkerman & Bakker, 2012, s. 155). Forskerne utdyper begrepet diskontinuitet i den sammenhengen det er brukt her på følgende måte: «når handlinger eller interaksjoner ikke viser ønsket fremgang, eller når de krever betydelig innsats fra aktørene» (Bakker & Akkerman, 2017, s. 354). Skole og arbeidsliv blir tradisjonelt sett på som to ulike

læringsarenaer med forskjellige mål og kulturer for læring. Denne kulturforskjellen blir synlig for elevene når de krysser grensene mellom disse ulike praksisene. I grensekryssingen mellom skole og bedrift kan de bli avkrevd å innta en annen rolle enn den de er vant til eller vise de ulike kompetansene sine på uvante måter, og disse nye perspektivene kan skape diskontinuitet i læringsarbeidet deres (Akkerman & Bakker, 2012, s. 155).

Forskningen på grenseoverganger viser til den betydningsfulle rollen som enkeltpersoner har i arbeidet med å etablere grensekryssing mellom de ulike opplæringsarenaene hvor samarbeidsstrukturen ikke er formalisert. Disse nøkkelpersonene, såkalte *meglere*, har som oppgave å *bygge broer* mellom ulike læringskulturer, og de er helt avgjørende for at samarbeidet mellom de ulike arenaene skal fungere (Akkerman & Bruining, 2016, s. 250). Typiske *meglere* i grensekryssingen mellom skole og arbeidsliv er læreren, instruktøren i bedriften eller andre opplæringsansvarlige som er involvert i dette samarbeidet. Denne «brobyggingen» blir sett på som utfordrende for alle aktørene fordi man da må bevege seg inn på et territorium man ikke er kjent med, og man er derfor til en viss grad ukvalifisert på dette området (Bakker & Akkerman, 2017, s. 354). Dette kan oppleves som problematisk for meglerne, og mange kvier seg dermed for å foreta denne grenseovergangen. Mange meglere opplever også fra skolehold å bli konfrontert med påstander om å *være på linje med bedriftene*, eller fra bedriftenes sin side å *være for akademiske* (Akkerman & Bruining, 2016, s. 251). Grensekryssing handler altså om å utnytte læringspotensialet som ligger mellom to eller flere ulike læringsarenaer. I tråd med forskerne brukes begrepet *læring* i svært bred forstand i denne sammenhengen, og begrepet inkluderer nye forståelser, identitetsutvikling, endring av praksis, samt organisatorisk utvikling (Akkerman & Bakker, 2011a, s. 142). Akkerman og Bruining (2016) trekker frem fire ulike læringsmekanismer som fremtrer på ulike nivåer innenfor grensekryssing, og kaller dette *multilevel boundary crossing* (Akkerman & Bruining, 2016, s. 245). Den følgende tabellen illustrerer disse læringsmekanismene på tre ulike nivåer.

Tabell 2

*Læringsmekanismer i grensekryssing på ulike nivåer*

<b>Læringsmekanismer på ulike nivåer i «grensekryssingen»</b>			
<b>Læringsmekanismer</b>	<b><u>På organisatorisk nivå</u></b>	<b><u>På gruppenivå</u></b>	<b><u>På individnivå</u></b>
	Handling og samspill mellom organisasjoner	Handling og samspill mellom aktører fra forskjellige praksiser	Deltakelse av en person i to eller flere praksiser
<b>Identifikasjon</b> 	Organisasjoner eller enheter (re)definerer sine forskjeller og komplementære (utfyllende) karakterer	Medlemmer (re)definerer sine forskjellige og komplementære (utfyllende) roller og oppgaver	Medlemmet definerer sin nåværende og særegne posisjon
<b>Koordinasjon</b> 	Organisasjoner eller enheter søker meninger eller prosedyrer for institusjonell utveksling og samarbeid	Medlemmer søker felles meninger eller prosedyrer for utveksling og samarbeid	Medlemmet søker mening og prosedyrer for å innrette sin egen deltakerposisjon i flere praksiser
<b>Refleksjon</b> 	Organisasjoner eller enheter verdsetter og vurderer andres perspektiv ved å se på egen praksis	Medlemmer verdsetter og vurderer andres perspektiv	Medlemmet ser annerledes på sin egen deltakerposisjon gjennom andres deltakerposisjon
<b>Transformasjon</b> 	Organisasjoner eller enheter står ovenfor et delt problemområde og starter et institusjonelt samarbeid	Medlemmer står overfor et delt problem og starter samarbeid for å kunne bygge gruppeidentitet	Medlemmet utvikler en hybrid posisjon der tidligere særegne måter å tenke, gjøre, kommunisere og føle er integrert

Kilde: (Akkerman & Bruining, 2016, s. 246).

Som man ser av tabellen over er de fire læringsmekanismer som fremtrer i grensekryssingen mellom ulike læringsarenaer identifisert i tre ulike nivåer: organisatorisk-, gruppe-, og individnivå. Jeg velger å se på Akkerman & Bruining (2016) sin læringsteori fra min kontekst, som er grensekryssingen mellom skole og bedrift. I mitt tilfelle vil det



organisatoriske nivået representere henholdsvis skoleledere og ledere i lærebedrift, mens gruppenivået vil finne sted gjennom samspeilet mellom skole og bedrift, representert ved for eksempel lærere og instruktører fra de respektive arenaene. På individnivået deltar en elev eller lærling hvor han eller hun prøver å koble to eller flere ulike parallelle praksiser, i dette tilfellet skole og bedrift (Akkerman & Bruining, 2016, s. 247; Bakker & Akkerman, 2017, s. 354).

De fire læringsmekanismene Akkerman & Bruining (2016) viser til i sin læringsteori er *identifikasjon*, *koordinasjon*, *refleksjon* og *transformasjon*. Vi finner alle disse læringsmekanismene på de ulike nivåene som er omtalt tidligere og illustrert i tabell 2, og forskerne poengterer at disse mekanismene ikke nødvendigvis opptrer hierarkiske. Dette forklarer forskerne ved å vise til at man kan forestille seg at for eksempel kan identifikasjon føre til refleksjons – og transformasjonsprosesser, og at transformasjon kan føre til koordineringsprosesser på lengre sikt (Akkerman & Bruining, 2016, s. 247).

Grenseovergang kan føre til en prosess med gjensidig *identifikasjon*. Denne identifiseringen kan foregå på alle de tre ulike nivåene i tabellen (Akkerman & Bakker, 2011a, s. 142). Identifikasjonsprosessen kan foregå ved at partene eller medlemmene gjennom dialog definerer en praksis i lys av en annen, og avgrenser hvordan den ene skiller seg fra den andre. Identifikasjonsmekanismer blir ofte utløst fordi etablerte grenser mellom de ulike praksisene blir gjensidig utfordret gjennom at partene beveger seg inn i den andres praksis, og dette kan oppleves som en trussel om at *den andre* tar over sin praksis (Akkerman & Bakker, 2011a, s. 142; Akkerman & Bruining, 2016, s. 245). Som vi ser i tabell 2 vil identifikasjonsmekanismene på det organisatoriske nivået fremtre ved at partene definerer eller redefinerer likheter eller ulikheter som finnes mellom dem. I mitt tilfelle, hvor partene er skole og bedrift, kan identifiseringen for eksempel vise seg gjennom den tradisjonelle fordelingen av oppgaver ved at skolen definerer at de skal ta seg av den teoretiske undervisningen, mens bedriften tenker at de skal ta seg av de praktiske oppgavene. På gruppenivået vil de ulike aktørene i skole og bedrift (re)definere sine forskjellige og utfyllende roller og oppgaver. Mens på individnivået vil medlemmene hver for seg definere sin nåværende og særegne posisjon på de ulike arenaene.

*Koordinasjon* handler ifølge Akkerman & Bruining (2016) om organisasjonenes forsøk på å koordinere de ulike praksisene sine i velfungerende samarbeidsstrukturer. Det viser seg dessverre ofte at en slik dialog mellom aktørene kun blir etablert i den grad det er nødvendig

for å kunne gjennomføre et samarbeid, selv om man ikke alltid har samme målsetting for samarbeidet (Akkerman & Bruining, 2016, s. 245). I mitt tilfelle kan en prosedyre for koordinering av de forskjellige praksisene på det organisatoriske nivået fremtre gjennom at skole og bedrift søker å finne måter for utveksling av informasjon og måter å samarbeide på. Dette kan for eksempel foregå ved at skole og bedrift etablerer nødvendig kommunikasjon for å få formidlet elevene fra skolen til læreplassen i bedrift (Akkerman & Bakker, 2011a, s. 143). På gruppenivået vil medlemmene i de ulike praksisene forsøke å finne felles meninger eller prosedyrer for utveksling og samarbeid, mens medlemmet på individnivået vil forsøke å finne måter å innrette sin deltakerposisjon i de ulike praksisene på. Ved å skaffe seg en deltagerposisjon i begge praksiser vil fremtidige grensekryssinger kunne foregå på en enklere og mer uanstrengt måte for medlemmet (Akkerman & Bakker, 2011a, s. 144).

Videre er *refleksjon* en læringsmekanisme som har en fremtredende rolle i grensekryssingen mellom de ulike læringsarenaene. Refleksjonsprosessen i mitt tilfelle handler om en gjensidig prosess hvor aktørene fra de ulike organisasjonene i skole og bedrift ser på sin egen, i tillegg til *den andres*, praksis. Denne prosessen er viktig for å bli bevisst på hverandres ofte ulike perspektiver og kompetanser i opplæringsarbeidet som finner sted på begge plasser. En gjensidig definering av hva den andre kan bidra med vil åpne opp for utvikling av egen organisasjon, gjennom at aktørene kan ta med seg ulike perspektiver inn i sin egen praksis. Refleksjonsprosessen vil dermed kunne bidra til at begge parter vil være bedre i stand til å se sin egen praksis gjennom andres øyne, og på den måten kunne lære noe nytt om sin egen praksis (Akkerman & Bruining, 2016, s. 245; Bakker & Akkerman, 2017, s. 357). For at disse refleksjonene skal finne sted må man finne en felles arena hvor representanter fra skole og bedrift kan møtes på det organisatoriske nivået. Erfaringsdelingen om hvordan opplæringen foregår i den andres praksis vil kunne gi nyttige perspektiver å ta med seg inn i sin egen praksis. Dette kan resultere i endringer i egen praksis som er bedre tilpasset både skolens og bedriftens ønsker og behov. På gruppenivået vil en slik prosess kunne føre til at medlemmene fra skole og bedrift blir bedre i stand til å kunne vurdere og forhåpentligvis verdsette den andres perspektiv. På individnivået vil det enkelte medlem i denne prosessen kunne oppleve å se annerledes på sin posisjon i den ene organisasjonen i lys av sin posisjon i den andre organisasjonen (Bakker & Akkerman, 2017, s. 358). I Akkerman & Bruining (2016) sin forskning om grensekryssing pekes det på et viktig forhold vedrørende refleksjonsprosessene til aktørene fra de ulike organisasjonene. Forskerne tar opp problematikken omkring eventuell asymmetri i maktforholdet mellom aktørene, i mitt tilfelle skole og bedrift. Det hevdes at den

part som anser at de har minst makt i forholdet ofte unngår å investere i refleksjonsprosessen grunnet manglende eierskapsfølelse. For at læringspotensialet i prosessen skal bli best mulig, er det derfor nødvendig å bli kjent med den andre slik at partene kan utnytte hverandres unike perspektiver i det videre samarbeidet (Akkerman & Bruining, 2016).

Den fjerde læringsmekanismen i grensekryssing kan medføre *transformasjon*. Denne prosessen kan endre organisasjonenes eksisterende praksis, og nye mellompraksiser kan oppstå. Transformasjon karakteriseres ved at skole og bedrift anerkjenner et felles problem eller identifiserer en mangel i opplæringsarbeidet som tvinger partene til å revurdere nåværende praksis (Akkerman & Bakker, 2011a, s. 146). I denne prosessen, kanskje mer enn i de andre læringsmekanismene, kreves det et *kontinuerlig felles arbeid ved grensen* av partene i samarbeidet. Det er her transformasjon virker nesten motsatt av for eksempel koordineringsmekanismen, hvor fokus er på å oppnå en måte å krysse praksis på uten mye innsats eller bevissthet. Transformasjonsprosessen derimot innebærer ekte dialog og samarbeid mellom *kjøtt og blod-partnere* på begge sider av grensen (Akkerman & Bakker, 2011a, s. 149). Transformasjonen kan karakteriseres som vellykket hvis partene lykkes i å finne gode strukturer som fungerer for begge parter, samtidig som de ulike organisasjonene klarer å ta vare på sine respektive unike perspektiver. På organisatorisk nivå vil transformasjon dermed fremtre gjennom å oppdage et felles problem eller en mangel, for deretter å løse det sammen. På gruppenivå fremtrer det ved at medlemmene står ovenfor et felles problem, og deretter starter et samarbeid for å finne en form for felles gruppeidentitet. På individnivået vil medlemmet utvikle en hybrid posisjon hvor han eller hun vil ta med seg og integrere tidligere særegne måter å tenke, gjøre, kommunisere og føle på (Akkerman & Bruining, 2016, s. 246). I innsatsen som legges ned i grensekryssingen mellom organisasjoner med ulike kunnskapskulturer er det viktig at de finner gode måter å samarbeide på til tross for sine ulikheter. Begrunnelsen for at dette samarbeidet bør prioriteres ligger i læringspotensialet som finnes i deres ulikheter, det er derfor viktig at de ulike organisasjonene opprettholder sin egenart og sine sterke sider i dette samarbeidet (Akkerman & Bruining, 2016).

## **Kapittel 4. Metode**

I metodekapittelet vil jeg redegjøre for mine valg av metoder i dette prosjektet. Jeg vil beskrive de ulike fasene i forskningsprosessen, samt begrunne valget mitt om å benytte en kvalitativ metode. Jeg vil videre i dette kapittelet beskrive innsamlingen av data som er gjort, jeg vil begrunne intervjuformen jeg har benyttet, i tillegg til hvordan utvelgelsesprosessen av informanter og bedrifter har blitt foretatt. Jeg vil også redegjøre for forberedelsene mine til intervjuene og utformingen av intervjuguiden, samt hvordan jeg har gjennomført intervjuene i undersøkelsen. Kapittelet inneholder beskrivelser og begrunnelser for valgene jeg har gjort i arbeidet med denne delen av prosjektoppgaven, fra starten av metodekapittelet med begrunnelse for valg av metode og videre frem til de etiske avveiningene jeg gjør i slutten av kapittelet.

### **4.1 Valg av metode**

For å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene i dette prosjektet har jeg benyttet meg av en kvalitativ metode for å innhente data om informantenes mening og oppfatning omkring temaet jeg forsker på. Formålet med dette prosjektet er å belyse hvilke forventninger arbeidslivet har til samspeillet med skolen om opplæringen av fremtidige tømrere.

Jeg ønsket å få tak i informantenes meninger og erfaringer omkring dette temaet, og anser derfor en kvalitativ forskningsmetode som det mest hensiktsmessige i denne undersøkelsen. I den kvalitative forskningen går man i dybden på et tema for å utvikle forståelsen av gitte fenomener knyttet til mennesker i deres sosiale virkelighet (Postholm, 2010). Jeg har valgt å bruke en fenomenologisk tilnærming i undersøkelsen. Denne tilnærmingen beskriver den meningen andre mennesker legger i en opplevelse knyttet til deres egne erfaringer av et fenomen (Postholm, 2010, s. 41). I kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut ifra aktørens egne perspektiver, og beskriver verden slik den oppleves av intervjupersonene (Anker, 2020, s. 50-51; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44-45). Denne tilnæringsmåten har jeg brukt for å belyse hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av de forskjellige intervjupersonene.

Jeg har benyttet meg av semistrukturerte intervjuer i dette prosjektet. Denne intervjuformen er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale, men beskrives best som en interaksjon mellom mine spørsmål, hvorav de fleste er planlagt og uttrykt i intervjuguiden på

forhånd, og informantens svar. I utarbeidelsen av spørsmålene i undersøkelsen fokuserte jeg på *hva* jeg ville vite noe om, før jeg fokuserte på *hvordan* jeg kunne oppnå den ønskede kunnskapen. Dermed ble forskningsspørsmålene mine styrende for intervju spørsmålene i intervjuguiden, men jeg var også innstilt på å måtte avvike noe fra de prefabrikerte spørsmålene avhengig av hva informantene mine hadde å fortelle i intervjuet (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 26; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

## 4.2 Utvalg av informanter

Betegnelsen *informanter* som brukes i denne prosjektoppgaven er bevisst valgt fordi jeg ønsket at denne betegnelsen skulle assosieres med at de jeg intervjuer var spesielt informative om de temaene som skulle studeres (Jacobsen, 2015, s. 178; Thagaard, 2013, s. 97; Tjora, 2017, s. 130). I mine valg av informanter ble det foretatt et strategisk utvalg. Jeg valgte å intervju opplæringsansvarlige ved seks ulike tømmerbedrifter i min region. I utvelgelsen av disse informantene var kriteriene at de har en nær yrkesmessig kontakt med lærlingene i bedriftene sine, og i tillegg at de i hovedsak rekrutterer lærlingene sine fra skolene i nedslagsfeltet sitt. Skolen min er en av flere skoler som disse bedriftene rekrutterer lærlinger fra og samarbeider med. Denne utvelgelsen av informanter har jeg gjort fordi jeg antar at de skal ha bestemte kunnskaper og erfaringer om opplæringen av lærlinger som blir praktisert i sin bedrift (Dalland, 2012, s. 163).

Med hensyn til antall informanter som jeg skulle intervju dukket spørsmålet om hvor mange jeg trengte i dette prosjektet tidlig opp. Kvale & Brinkmann (2015) anbefaler å intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite. Antall informanter jeg intervjuer er avhengig av formålet med undersøkelsen som skulle gjennomføres, der formålet i intervjuene mine var å forstå den livsverden informantene mine befinner seg i. Hvis antall informanter er for lite, vil det være vanskelig å generalisere eller teste ulikheter i gruppen av informanter. På den annen side vil det å ha for mange informanter gi meg mindre – og kanskje for liten – tid til en dyptgående analyse av intervjuene. I undersøkelsen i denne studien endte jeg opp med å intervju seks opplæringsansvarlige.

Informantene i undersøkelsen min kommer fra bedrifter som i hovedsak har sitt daglige arbeid i nærmiljøet til skolen jeg arbeider ved, og som skolen og jeg har et godt samarbeid med. En

av bedriftene i undersøkelsen definerer jeg som en ledende entreprenør i vår region, med 50 – 100 ansatte. De fem andre bedriftene defineres som små eller mellomstore entreprenørbedrifter med 5-50 ansatte. Fem av bedriftene jeg intervjuet tilhører en geografisk region som defineres som småby i Indre Østland, mens den siste bedriften i undersøkelsen har sitt virke i en større by. Bakgrunnen min for å benytte informanter fra både store og små bedrifter, samt fra by og land, har blitt gjort for å ivareta bredden av bedrifter. Gjennom denne utvelgelsen av bedrifter fikk jeg et variert utvalg av informanter i forhold til deres erfaring som opplæringsansvarlige, bedriftsstørrelse, samt antall lærlinger i bedriftene. Dette utvalget av informanter, med den nevnte informasjonen, fremgår i tabellen under.

Tabell 3

*Presentasjon av informantene*

Informantene	Informantenes ståsted i bedriften		
	Opplæringsvarlig i antall år	Antall ansatte i bedriften	Antall lærlinger i bedriften
Informant 1	10	Ca. 100	6
Informant 2	9	Ca. 40	3
Informant 3	15	15	1
Informant 4	3-4	19	2
Informant 5	15-16	18	3
Informant 6	6	17	3

### 4.3 Forberedelse av intervjuene

I forberedelsene til intervjuene jeg gjennomførte satte jeg meg inn i ulike retningslinjer som bør følges for at jeg skulle kunne utføre et godt intervju. Det var viktig for meg å lære mer om dette feltet og intervjusituasjonene jeg sto ovenfor (Dalen, 2011; Grønmo, 2016; Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013).

Et av de overordnede målene omkring det å etablere en god kjemi mellom forsker og informant er å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160; Thagaard, 2013, s. 109). Dette så jeg på som svært ønskelig, da det ville bidra til at informantene mine lettere ville åpne seg omkring temaene jeg som forsker ønsket å studere. Betydningen av å etablere dette tillitsforholdet med informanten kan ikke overvurderes, hevder Thagaard (2013, s. 113) i boken sin. Dette tillitsforholdet er lettere å etablere gjennom at jeg som forsker i likhet med informantene mine tilhører samme yrkesgruppe, og dermed reduseres muligheten for at det oppstår en sosial avstand mellom oss. Men det er ikke bare fordeler ved dette; ulempen ved at jeg har samme yrkesbakgrunn som informantene er at jeg da ikke er like objektiv som en forsker uten denne yrkesbakgrunnen. Dette begrunner jeg med at jeg da ville ha med meg både forkunnskaper og en forforståelse som kunne påvirke min objektivitet.

Det var også viktig at jeg som intervjuer tok regi over intervjusituasjonen for å skape en kontakt med informantene slik at de følte seg komfortable og trygge, og hadde oppriktig lyst til å dele sine synspunkter og erfaringer med meg. For å oppnå dette tillitsforholdet måtte jeg gjennom hele intervjuet vise støtte og sympati for informanten. Den regien jeg sikter til her gjaldt på mange områder i intervjuet, og det var viktig å finne en balanse mellom å lytte til informanten, stille spørsmål, samt å gi nødvendige tilbakemeldinger for at intervjuet skulle utvikle seg i den retningen jeg ønsket (Thagaard, 2013, s. 110). Det var vanskelig for meg som forsker å vite hvilken betydning min relasjon til informanten hadde å si for kvaliteten på intervjuet; dette måtte jeg reflektere over i forkant av intervjuene. Et intervju er en sosial interaksjon mellom forsker og den som blir intervjuet, og dette kan problematisere betydningen av de utsagn jeg eventuelt ville få i intervjuet. Jeg måtte som forsker være bevisst på at de beskrivelsene som kom frem i intervjuet kunne være preget av hvordan informantene ønsket å presentere seg selv. På den ene siden kunne informanten beskrive sine erfaringer for å sette seg selv i et godt lys, og på den andre siden kunne de gi en beskrivelse av situasjonen

for å overbevise meg som forsker om for eksempel sin vanskelige arbeidssituasjon (Thagaard, 2013, s. 115). En viktig målsetting i intervjuene mine var derfor at jeg så godt det lot seg gjøre prøvde å unngå at mine verdier og synspunkter skulle påvirke informantene til å besvare spørsmålene i undersøkelsen ut ifra sin oppfatning om hva de tror jeg ønsket å høre. Men en helt tilfredsstillende løsning på dette problemet finnes trolig ikke. Uansett hvordan jeg som forsker møtte informantene mine i en intervjusituasjon, vil spørsmålet omkring min påvirkning på intervjuet være uavklart. I forkant av de ulike intervjuene i denne undersøkelsen prøvde jeg å se på intervjusituasjonen med informantenes øyne i tillegg til mine egne. I forskningsintervjuene som mine informanter deltok i, er det nok riktig å si at det eksisterer et asymmetrisk maktforhold. Dette begrunner jeg med at det var jeg som forsker som hadde regien på intervjusituasjonen, det var jeg som hadde bestemt temaer og spørsmål i intervjuene, og jeg besluttet også hvilke av informantenes svar jeg ville følge opp eller ikke. Til slutt var det jeg som besluttet når intervjuet skulle avsluttes. Maktforholdet kjennetegnes også ved å være en enveisdialog hvor min rolle var å spørre, og informantens rolle var å svare. Det asymmetriske maktforholdet i intervjuet synliggjøres til slutt ved at jeg som intervjuer hadde monopol på å fortolke og analysere mine informanters utsagn som kom frem i denne undersøkelsen. De momenter jeg har beskrevet her reiser etiske spørsmål vedrørende intervjusituasjonen som jeg måtte være bevisst på og ta hensyn til i møtet mitt med informantene i disse intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52).

I prosessen med å skaffe informanter til de seks intervjuene avtalte jeg først på mail et møte med de opplæringsansvarlige som jeg ønsket å ha med som deltagere i undersøkelsen. Det første møtet avtalte vi å holde på informantenes respektive arbeidsplasser. Dette foreslo jeg for at informantene i størst mulig grad skulle slippe å oppleve møtet som en unødig heftelse i deres travle arbeidsdag. Til dette møtet hadde jeg med den formelle forespørselen om intervju der informantene ble informert om bakgrunnen for intervjuet, i tillegg til samtykkeerklæringen.

#### **4.4 Utforming av intervjuguiden**

Postholm (2010) sier at nettopp det kvalitative forskningsintervjuet er godt egnet når intervjueren er ute etter å få kjennskap til informantens subjektive opplevelse av et fenomen (Postholm, 2010, s. 68). I forberedelsene mine til intervjusituasjonene jeg sto ovenfor i dette prosjektet var det viktig at jeg fokuserte på formålet med intervjuene og det jeg ønsket å få



informasjon om. I utarbeidelsen av spørsmålene i intervjuguiden var målsettingen min å utforme dem slik at informantene kunne beskrive med egne ord sine individuelle opplevelser omkring de temaene jeg spurte om. «Intervjuet har som formål å tolke meningen med sentrale temaer i informantenes livsverden. Intervjueren registrerer og tolker meningen med det som blir sagt, og måten det blir sagt på» (Dalland, 2012, s. 155). Formålet med intervjuene jeg har gjort i dette prosjektet var å gjøre meg i stand til å forstå innholdet og meningen med informantenes beskrivelse og forståelse av problemstillingene de ble stilt ovenfor. Intervjuet hadde som formål å innhente kvalitativ kunnskap, uttrykt med informantenes eget språk. Med kvalitativ kunnskap i denne konteksten menes det at intervjuene tok sikte på å få frem nyanserte beskrivelser av informantenes subjektive opplevelser i den yrkesmessige livsverdenen de selv befinner seg i (Tjora, 2017, s. 114). Spørsmålene i intervjuguiden består av 13 spørsmål. Intervjuene startet med to innledende spørsmål (oppvarmingsspørsmål) som var ment for å hjelpe informantene med å komme i gang, og som kunne besvares med enkle faktaopplysninger. De ti neste spørsmålene, nummer tre til tolv, definerer jeg som hovedspørsmålene i undersøkelsen. De ti hovedspørsmålene er delt opp i tre temaer, ett tema for hvert forskningsspørsmål, og utspørringen ble avrundet med et generelt avslutningsspørsmål (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 31; Postholm, 2010, s. 69).

#### **4.5 Gjennomføring av intervjuene**

I dette avsnittet vil jeg beskrive hvordan datainnsamlingen i undersøkelsen ble utført, samt hvilke valg jeg foretok for å tilstrebe intensjonene mine om full åpenhet og gjennomsiktighet omkring gjennomføringen av intervjuene. Avsnittet inneholder betraktninger jeg gjorde meg omkring dette emnet i forkant av de konkrete intervjuene, og videre en redegjørelse for hvordan jeg gjennomførte intervjuene. Avsnittet avsluttes med en tabell som viser når og hvor intervjuene ble gjennomført, samt varigheten på de ulike intervjuene.

I gjennomføringen av intervjuene i denne undersøkelsen var det viktig at jeg i hvert enkelt intervju måtte vurdere i hvilken grad jeg skulle følge rekkefølgen på spørsmålene i intervjuguiden, eller om jeg skulle endre på strukturen i forhold til informantenes svar og de eventuelle nye retningene de kunne åpne for. I en forholdsvis ustrukturert intervjuprosedyre som vektlegger å innhente informantenes spontane svar, vil sannsynligheten for å få levende

og uventede svar øke. På den annen side vil en mer strukturert utspørring være enklere å forholde seg til i arbeidet med struktureringen av intervjuene i analysedelen av oppgaven (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162-163). Thagaard (2013) omtaler dramaturgien i intervjuguiden som avgjørende for hvordan intervjuet skal forløpe. Dette har jeg tatt hensyn til ved at jeg startet intervjuene med innledende spørsmål om forholdsvis nøytrale temaer omkring informantens og bedriftens ståsted. Deretter fortsatte jeg med hovedspørsmålene mine om sentrale temaer i studien, som kunne fremstå som mer emosjonelle for informantene. Intervjuene ble avsluttet med et generelt avslutningsspørsmål som hadde som hensikt å nedtone det emosjonelle nivået hos informantene (Thagaard, 2013, s. 111).

Alle intervjuene med ett unntak ble gjennomført på informantenes arbeidsplass, og jeg opplevde intervjuene som gode samtaler med en fin flyt omkring temaene jeg tok opp. Jeg erfarte ikke at noen av informantene hadde problemer med å svare på spørsmålene i intervjuene, som varte i gjennomsnitt ca. 25 minutter. Intervjuene ble tatt opp ved hjelp av en diktafon, fremfor at jeg noterte underveis i intervjuet. En fordel med lydopptak er at alt som sies i intervjuet da blir bevart. Informantene ble forespurt i forkant av intervjuet om det var greit at jeg benyttet en lydopptaker i intervjusituasjonen og de godtok det. Jeg opplyste om hvordan opptakene skulle oppbevares, hvordan de skulle brukes samt når de skulle slettes. En annen fordel med lydopptak var at jeg da kunne konsentrere meg om informantenes reaksjoner og kroppsspråk på en helt annen måte enn om jeg hadde benyttet meg av notater i intervjusituasjonen. Jeg ville dermed ha alt som ble sagt i intervjuet tilgjengelig på en lydfil, noe som ville være en fordel slik at jeg kunne bruke ordrette sitater i presentasjonen av mine funn senere i undersøkelsen (Jacobsen, 2015, s. 153; Thagaard, 2013, s. 112; Tjora, 2017, s. 166). Den følgende tabellen gir en oversikt over når og hvor intervjuene fant sted, samt varigheten på hvert enkelte intervju.

Tabell 4

*Informasjon om intervjuene*

<b>Informanter</b>	<b>Dato for intervjuene</b>	<b>Hvor foregikk intervjuene</b>	<b>Varighet på intervjuene</b>
<b>Informant 1</b>	3 juli 2019	På informantens arbeidsplass	32 min 54 sek
<b>Informant 2</b>	6 august 2019	På informantens arbeidsplass	27 min 58 sek
<b>Informant 3</b>	13 august 2019	På informantens arbeidsplass	36 min 57 sek
<b>Informant 4</b>	14 august 2019	På informantens arbeidsplass	22 min 32 sek
<b>Informant 5</b>	30 august 2019	På offentlig plass	12 min 08 sek
<b>Informant 6</b>	06 september 2019	På informantens arbeidsplass	21 min 50 sek

#### 4.6 Transkribering

Før analysearbeidet med intervjuene kunne starte måtte lydopptakene av intervjuene transkriberes. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 205) betyr begrepet «å transkribere» det samme som å transformere, med andre ord å skifte fra en form til en annen. I denne sammenhengen brukes begrepet om prosessen med å omgjøre de muntlige lydopptakene i intervjuene til skriftlig tekst. Transkribering av intervjuene fra muntlig til skriftlig form vil strukturere intervjuene slik at de blir bedre egnet for analysearbeidet senere i oppgaven. Før transkriberingen kunne starte måtte jeg vurdere noen problemstillinger, blant annet valg av ordrett talespråkstil kontra skriftspråkstil. Det pekes også på en ufravikelig regel i transkripsjonsarbeidet, nemlig at forskeren må gjøre rede for hvordan han eller hun har utført transkriberingen i rapporten sin (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-208). Arbeidet med å transkribere intervjuene startet umiddelbart etter at intervjuene var gjennomført. Jeg har

transkribert intervjuene i en formell skriftlig stil, uten «eh»-er og pauser og andre følelsesuttrykk fra informantenes side. Transkriberingen vil dermed fremstå som en lettlest, og i størst mulig grad ordrett, skriftlig fremstilling av informantenes historier fra intervjuene.

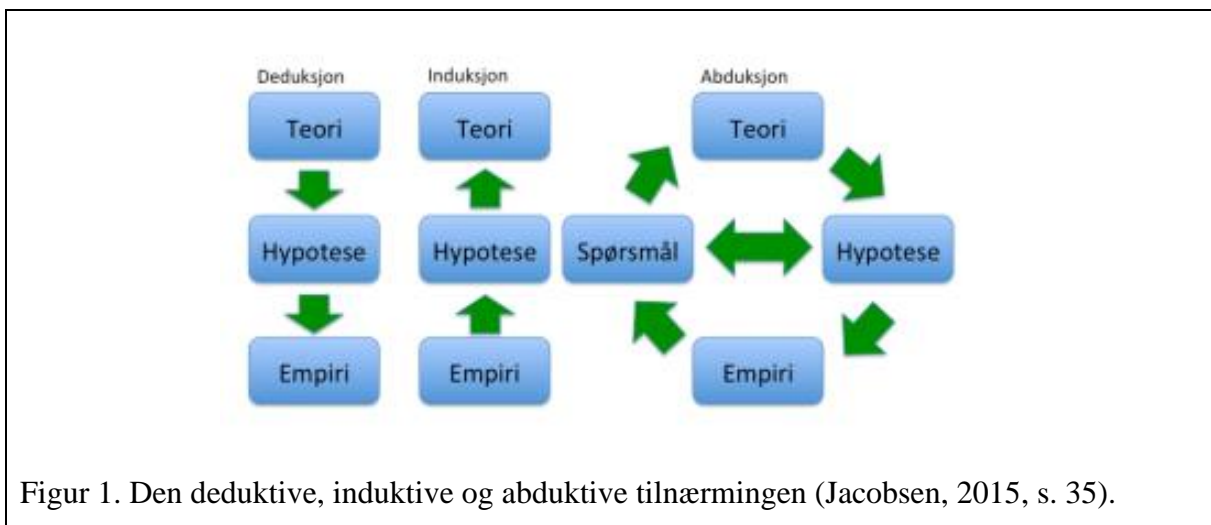
#### **4.7 Analyse av data**

Analyse i kvalitativ forskning er ikke en lineær, avgrenset prosess. Kvalitative analyser starter allerede ved det første intervjuet, observasjoner og gjennom forskerens første blick på dokumenter. Innsamling av data og dataanalysen er repeterende og dynamiske prosesser. Dette betyr at analysen på ingen måte er ferdig når alt datamaterialet er samlet inn. Man kan til tross for dette sette et skille mellom den analysen som foregår underveis i forskningsarbeidet og det analysearbeidet som blir gjort av det innsamlede materialet (Postholm, 2010, s. 86).

I planleggingen av hvordan jeg skulle gå frem for å redusere datamaterialet fra intervjuene og gjøre det mer håndterlig og oversiktlig valgte jeg å benytte en deskriptiv analysemetode. Postholm (2010, s. 91) sier at en analyse som innebærer koding og kategorisering, kan kalles en deskriptiv analyse. Her blir datamaterialet redusert, slik at det fremstår som mer oversiktlig og forståelig for forskeren. Postholm (2010) definerer denne analyseprosessen som godt egnet når formålet mitt var å strukturere datamaterialet jeg satt igjen med etter at intervjuene var gjennomført. Det analytiske arbeidet med datamaterialet startet med en dekontekstualisering av dataene jeg hadde samlet inn i intervjuene, det vil si at dette materialet nå kunne løsrives fra intervjusituasjonene jeg hadde vært igjennom. Prosessen beskrives av Leseth & Tellmann (2018, s.123) som fasen hvor jeg tar med meg mine notater, transkripsjoner og lydopptak *ut av feltet og inn på kontoret*.

Den neste fasen, som de samme forskerne kaller rekontekstualisering, var viktig for at jeg skulle kunne skaffe meg en bedre helhetsforståelse av det innsamlede datamaterialets meningsinnhold gjennom å strukturere dataene på en ryddig og systematisk måte. Denne rekontekstualiseringen omfatter blant annet at jeg kunne se dataene i empiriske og teoretiske sammenhenger. Valget mitt om å benytte en abduktiv tilnærming i analysearbeidet med denne oppgaven ble tatt med bakgrunn i at jeg i denne prosessen fant det nyttig å gå fra en induktiv fase i starten av analysearbeidet, til en mer deduktiv tilnærming videre i arbeidet (Leseth &

Tellmann, 2018, s. 123-124). Dette har jeg illustrert i Figur 1 som ses under. I den fasen av analysearbeidet jeg da befant meg hvor jeg skulle gå over til å analysere og fortolke materialet som var fremkommet gjennom datainnsamlingsprosessen, var det viktig for meg å ha planlagt på forhånd hvordan dette arbeidet skulle gjøres (Leseth & Tellmann, 2018, s. 123). Jeg måtte overveie hvordan intervjuguiden skal utformes, hvordan transkripsjonen av intervjuer skal gjøres, og hvilke analysemetoder man ønsker å benytte (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 45). Jeg vil videre i dette avsnittet beskrive den analytiske fremgangsmåten jeg benyttet i analysearbeidet med denne undersøkelsen.



Figur 1. Den deduktive, induktive og abduktive tilnærmingen (Jacobsen, 2015, s. 35).

Når jeg i starten av forrige avsnitt omtaler denne fasen som et skille mellom datainnsamling og analyse, kan det være på sin plass å nyansere dette noe. Allerede i starten av en datainnsamling, som for mitt vedkommende besto i å intervju seks opplæringsansvarlige for seks ulike tømmerbedrifter, var jeg i gang med analyse og tolkning. Det er viktig å huske at analyseprosessen er i gang allerede mens vi har kontakt med informantene våre i felten (Thagaard, 2013, s. 120). De seks intervjuene som utgjorde datamaterialet som ble benyttet i analysearbeidet hadde en samlet varighet på ca. 3 timer, og det transkriberte materialet fra intervjuene endte opp i 68 sider tekst pluss notater skrevet i etterkant av intervjuene. Jeg valgte å transkribere intervjuene umiddelbart etter at hvert enkelt intervju var gjennomført, og det transkriberte materialet er skrevet i et formelt skriftspråk og fremstår dermed som et lettlest Word-dokument.

I mitt første møte med det ferdig transkriberte materialet startet jeg analysearbeidet uten å ta hensyn til teori – dette gjorde jeg fordi jeg ønsket å møte datamaterialet med et mest mulig

åpent sinn. De meningsbærende enhetene som fremkom i denne induktive prosessen var utgangspunkt for kodene i materialet mitt, og disse kodene var videre grunnlaget for underkategoriene i undersøkelsen. Fremgangsmåten jeg benyttet i analysen av det innsamlede materialet, var at jeg startet med å sette det transkriberte materialet fra hver enkelt av de seks informantene inn i hvert sitt skjema som jeg laget i Word. I denne prosessen ble alle svarene fra informantene satt inn etter hvert spørsmål på ene halvdel av dokumentet. På den andre halvdel gjorde jeg en meningsfortetting av alle svarene jeg tolket til å ha relevans til spørsmålet, og jeg endte opp med 173 meningsbærende utsagn i denne prosessen. I den neste fasen av analysearbeidet satte jeg disse meningsbærende utsagnene inn i nye skjemaer, ett skjema for hver av informantene. I denne fasen med åpen koding var formålet mitt å sette navn på fenomener gjennom nøye gjennomgang av disse utsagnene (Postholm, 2010, s. 88).

Etter denne prosessen satt jeg igjen med 179 koder. Den tredje fasen av analysearbeidet ble gjort ved å sette alle disse kodene inn i et nytt skjema, stadig vekk gruppert under hvert enkelt spørsmål i undersøkelsen, og formålet med denne aksiale kodingen var å plassere de åpne kodene i underkategorier som derved reduserte datamaterialet ytterligere (Postholm, 2010, s. 89). Samtidig bidro denne prosessen til at kodene da fremsto som mer presise og fullstendige. Etter denne tekstreduksjonsprosessen besto da datamaterialet mitt av 38 underkategorier. Disse underkategoriene fremsto i et eget skjema i sammen med kodene og de meningsbærende utsagnene som jeg har omtalt tidligere i denne beskrivelsen av fremgangsmåten i analysearbeidet. I dette skjemaet fremsto alt materialet relatert til hvert enkelt forskningsspørsmål. Denne struktureringen av datamaterialet har vært en viktig prosess i det foreløpige analysearbeidet mitt, og vil gjøre den deduktive tilnærmingen til empirien som jeg står ovenfor mye enklere.

Etter jeg hadde dannet meg et inntrykk av helheten i datamaterialet gjennom denne analyseprosessen, gikk jeg tilbake til teorien og tidligere forskning jeg hadde jobbet med tidligere for å se om den var relevant for datamaterialet mitt. Det var i denne deduktive fasen jeg fikk foretatt de foreløpige siste justeringene med hensyn til hvilke teorier jeg skulle benytte. Jeg hadde på dette tidspunktet veldig mange underkategorier å forholde meg til, men gjennom å koble dette datamaterialet opp mot teoriene jeg valgte å bruke ble de endelige hovedkategoriene i undersøkelsen min etter hvert synlige. I denne prosessen var det viktig å passe på at jeg ikke mistet datamaterialet av syne, men hele tiden forholdt meg til det som ble

sagt i intervjuene. Jeg endte til slutt opp med følgende fem hovedkategorier: *Basiskunnskaper, Ansvarskompetanse, YFF – et utstillingsvindu, Elevenes plattform, samt Åpen dialog.*

#### **4.8 Vurdering av undersøkelsens validitet og reliabilitet**

I den sammenhengen det brukes her har betydningen av begrepet *validitet* å gjøre med i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke; «i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Validitet omtales i dagligtalen som en undersøkelses gyldighet, og i dette underkapitlet vil jeg redegjøre for hva som er tenkt og gjort for å ivareta validiteten i undersøkelsen min. Det at jeg redegjør for dette er også nødvendig for at andre skal kunne avgjøre om undersøkelsen er valid. Kvale & Brinkmann (2015) sier at validitet ikke bare handler om metoden som er brukt eller en spesiell undersøkelsesfase, men at begrepet brukes om hele forskningsprosessen som har blitt utført. For å kunne vurdere validiteten i en undersøkelse må man se på om undersøkelsesopplegget som har blitt benyttet egner seg for å samle inn data som er relevant, og om datamaterialet er gyldig for problemstillingen som skal belyses (Grønmo, 2016, s. 241). For å få svar på problemstillingen i denne masteroppgaven vektla jeg at informantene mine oppfylte visse kriterier i den strategiske utvelgelsen som ble gjort. I utvelgelsen av informanter var de kriteriene jeg sikter til her at de skulle ha en nær yrkesmessig kontakt med lærlingene i bedriftene sine, og i tillegg skulle bedriftene deres i hovedsak rekruttere lærlinger fra den skolebaserte delen av opplæringen. Dette gjorde jeg for å ivareta ønsket mitt om at informantene da skulle ha best mulige kunnskaper om opplæringsarbeidet av lærlingene i bedriftene sine. Betegnelsen *informanter* som jeg har brukt er bevisst valgt fordi jeg ønsket at denne betegnelsen skulle assosieres med at de jeg intervjuet var spesielt informative om temaet jeg skulle undersøke (Jacobsen, 2015, s. 178; Thagaard, 2013, s. 97; Tjora, 2017, s. 130).

I utformingen av masteroppgaven har jeg vært opptatt av å synliggjøre fremgangsmåten jeg har benyttet i de ulike delene av oppgaven, og jeg har forsøkt å styrke oppgavens validitet gjennom å gjøre dette arbeidet så gjennomskiktig som mulig (Thagaard, 2013, s. 205). For å øke sannsynligheten for at jeg har undersøkt og målt det som er relevant for studien, har jeg gjennom hele prosessen fokusert på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jacobsen (2015, s. 229) viser til at alt for mange forskere tar det for gitt at det mennesker sier og gjør i en slik undersøkelse, faktisk representerer virkeligheten. Informantene i undersøkelsen var ikke ukjente for meg – jeg kjente dem fra min rolle som lærer og prøvenemdsleder, mens jeg

nå møtte dem i en annen kontekst som masterstudent og forsker. Dette sier meg at jeg ikke kan være helt sikker på om informantene alltid mener det de sier i intervjuene, og at dette kan forklares med at de kan ha følt et ansvar for å pynte på og skjermes for det bedriftene står for på enkelte områder. Jeg har likevel liten grunn til å tro at dette har vært tilfelle i denne undersøkelsen, og begrunner dette med at informantene har blitt informert om sin anonymitet og at temaene som har blitt berørt ikke har vært av noen sensitiv art for informantene. I tillegg til dette konstaterer jeg at uttalelsene deres samsvarer på mange områder informantene imellom (Jacobsen, 2015, s. 231).

Etter å ha redegjort for den interne gyldigheten i denne studien så langt, vil jeg nå i avslutningen av dette underkapitlet se på momenter ved den eksterne gyldigheten. «Et spørsmål som stadig blir stilt om intervjustudier, er hvorvidt funnene er generaliserbare» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Vil funnene fra denne undersøkelsen ha overføringsverdi til andre tømmerbedrifter, og til andre geografiske deler av landet? Jacobsen (2015, s. 237-238) peker på at den eksterne gyldigheten i en studie er vanskeligere å få til ut ifra en kvalitativ tilnærming. Med bare seks informanter fra et geografisk snevert område, vil det være vanskelig for meg å påstå at dette utvalget vil være representativt for store deler av byggebransjen. Men det er likevel naturlig for meg å spørre om ikke de funnene jeg har avdekket hos bedriftene i undersøkelsen min, også vil kunne gjelde for andre bedrifter. Dette spørsmålet har jeg reflektert over gjennom analysen og drøftingen.

Begrepet *reliabilitet* forklares av Kvale & Brinkmann (2015, s. 357) med «en forskningsrapports konsistens og pålitelighet; [...] reliabilitet henviser til om et resultat kan gjentas på andre tidspunkter og av andre forskere ved hjelp av den samme metoden». Reliabilitet refererer dermed i utgangspunktet til spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene som jeg har brukt, vil komme frem til samme resultat som meg. Gjennom innsamlingen av de kvalitative dataene jeg har fått i utspørringen av mine informanter, vil disse dataene være vanskelig å gjenskape av en annen forsker selv om det brukes en identisk undersøkelse. Grønmo (2016) bekrefter dette og sier at i praksis vil ikke en annen person kunne gjennomføre en tilsvarende undersøkelse og komme frem til de samme resultatene som jeg har i undersøkelsen min, og begrunner dette med den store kompleksiteten som eksisterer i en kvalitativ undersøkelse. Det vil dermed være vanskelig for meg å hevde at resultatet av en tilsvarende undersøkelse som den jeg har gjort ville blitt identisk med mine resultater. Jeg har vært opptatt av å synliggjøre fremgangsmåten jeg har benyttet i de ulike



delene av oppgaven og har forsøkt å styrke oppgavens pålitelighet gjennom å gjøre dette arbeidet så gjennomsiktig som mulig.

Ved å delta i en undersøkelse relatert til egen arbeidsplass, som gjaldt for alle deltakerne i denne undersøkelsen, anså jeg det som viktig at jeg i forkant av intervjuene poengterte at jeg i størst mulig grad ville ivareta deres og bedriftenes interesser (Thagaard, 2013, s. 119). I denne sammenhengen var det også naturlig å minne om frivilligheten til å delta, og at de kunne trekke seg fra intervjuet uten begrunnelse når som helst. Samtykkeerklæringen ble underskrevet av alle informantene før intervjuene startet, og jeg opplyste dem om at alt datamaterialet i undersøkelsen ville bli anonymisert og at det ikke ville fremkomme noen personlige opplysninger om dem i masteroppgaven. I refleksjonene mine omkring fremgangsmåten jeg har benyttet i innsamlingen av data, ser jeg først på konteksten som intervjuene ble gjort i. Alle intervjuene med unntak av ett ble foretatt på informantens arbeidsplass etter dere eget ønske. Det siste intervjuet ble gjort på en kafè etter forslag fra informanten selv. Dette intervjuet var det som hadde kortest varighet av alle, og jeg ser ikke bort ifra at valg av intervjusted kan ha medvirket til det (Grønmo, 2016, s. 243). Til tross for at dette intervjuet var det som var kortest, har jeg ikke belegg for å si at det er mindre pålitelig enn de andre intervjuene av den grunn. Dette begrunner jeg med at svarene fra dette intervjuet ikke avviker vesentlig fra de andre intervjuene når det gjelder innhold. Min relasjon til deltakerne har i intervjusituasjonen vært preget av åpenhet, og jeg opplevde at informantene svarte på spørsmålene mine ganske ubesværet til tross for en noe uvant setting for dem. Informantene i studien bidro velvillig med sine tanker og meninger i intervjusituasjonene om egne opplevelser og erfaringer omkring denne masteroppgavens problemstilling. Jeg mener dermed at jeg har fått veloverveide og gode svar fra alle informantene i undersøkelsen. Uten deres velvilje og engasjement ville det ikke vært mulig å gjennomføre denne undersøkelsen.

#### **4.9 Etske refleksjoner**

Dette prosjektet ble meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), og ble vurdert av Personvernombudet for forskning. Det blir stilt krav til at alle empiriske undersøkelser som innebærer behandling av personopplysninger skal gjennom en slik vurdering (Jacobsen, 2015, s. 50-51). Prosjektet ble godkjent under forutsetning av at jeg rettet meg etter de vilkår som ble gjort kjent for meg i godkjenningensdokumentet for dette prosjektet (Vedlegg 4).

Et generelt etisk prinsipp jeg som forsker må ta hensyn til er at deltakerne ikke skal kunne skades gjennom sin deltagelse i et forskningsprosjekt, og at jeg som forsker er bevisst på og forvalter dette ansvaret gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2013, s. 217). I intervjusituasjonene jeg sto ovenfor måtte jeg både ta hensyn til og være bevisst på det asymmetriske maktforholdet som eksisterer i en slik situasjon. Som forsker har jeg et klart ansvar for de konsekvenser intervjusituasjonen kan få for informantene mine (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). De etiske avveiningene jeg måtte gjøre i intervjusituasjonene var særlig knyttet til hvor personlige og nærgående spørsmål jeg som forsker kunne stille i intervjuene. Det var derfor viktig at jeg i størst mulig grad forsøkte å bevare informantenes integritet ved ikke å stille spørsmål ved deres vurderinger og motiver, men tvert imot respektere at det de gir uttrykk for i intervjuene gjenspeiler deres egen forståelse av sin livsverden. I samtykkeerklæringen informantene underskrev på i forkant av intervjuene gir de sitt samtykke til å svare på spørsmålene mine, men de har ikke samtykket i å bli konfrontert med min fortolkning av sin situasjon. Dette er et viktig prinsipp jeg må ha med meg inn i enhver undersøkelse (Thagaard, 2013, s. 119).

I dette kapitlet har jeg redegjort for og begrunnet de valg og fremgangsmåter jeg har benyttet for å fremskaffe empirien som er brukt i undersøkelsen. I hele dette arbeidet har jeg vektlagt at leseren i detalj skal ha mulighet til å se hvordan undersøkelsen har foregått.

## Kapittel 5. Funn

I det videre arbeidet med å synliggjøre funnene i undersøkelsen min vil jeg i dette kapitlet presentere de fem hovedfunnene, samt et sammendrag av underkategorier som underbygges ved å vise et utvalg av sitater fra intervjuene. Jeg har valgt å strukturere presentasjonen av mine funn i fem deler, én del for hvert hovedfunn (Anker, 2020, s. 83; Fekjær, 2013, s. 76). Jeg har prøvd å gjøre presentasjonen av hovedfunnene så transparent som mulig gjennom å bruke utvalgte sitater fra intervjuene, som jeg så tolker og kommenterer. Jeg har i denne fasen av arbeidet vektlagt å sammenstille eller sammenligne uttalelsene fra informantene mine, for å se etter likheter og forskjeller i sitatene jeg presenterer (Anker, 2020, s. 88-89).

### 5.1 Basiskunnskaper

I informantenes uttalelser om hvilke forventninger de har til hva de nyansatte lærlingene skal kunne når de starter på læretiden sin hos dem, var lærlingenes *basiskunnskaper* noe som gikk igjen i intervjuene, og dette ble dermed en av hovedkategoriene i undersøkelsen. Spørsmålene informantene har tatt stilling til omhandler temaene fagkompetanse, grunnleggende ferdigheter og nøkkelkompetanser. En av de opplæringsansvarlige i denne undersøkelsen ga uttrykk for at han har en forventning om at de nye lærlingene som begynner i bedriften deres har med seg en grunnplattform fra den skolebaserte delen av opplæringen sin. Informanten uttrykker dette gjennom følgende utsagn om hvilke grunnleggende kunnskaper han forventer at lærlingene skal inneha:

Vi forventer at elevene skal ha en grunnplattform på den praktiske kursingen i forhold til det å være på en byggeplass, og de tingene som er litt sånn forskriftsmessig og sikkerhetsmessig å ha i sekken. Det har vi en forventning om at skoleverket ivaretar, gjerne med vårt bidrag (Inf.1).

Han sier at dette opplæringsarbeidet bør inneholde sikkerhetskursing i stillas, anhukning, kurs i varme arbeider i tillegg til annen sikkerhetsopplæring som er nødvendig for å kunne jobbe sikkert på en byggeplass. Informanten uttaler også at han ikke forventer så mye på det rent

yrkesfaglige området, utover en liten basiskunnskap hos de nye lærlingene om hvordan et bygg er satt sammen.

Informantene er samstemte omkring forventningen om at en nytilsatt lærling skal ha grunnleggende ferdigheter omkring det å kunne lese og forstå en byggetegning, samt utføre enkle byggeoppdrag etter den samme tegningen. Denne kompetansen anses som nødvendig for å kunne fungere på en byggeplass. En av informantene uttrykker det slik:

Det viktigste er at de klarer å lese en tegning [...] det er ikke viktig om tegninga er på papir eller digital, men vi skal ha korrekte tegninger, og vi skal skjønne dem, om de er papir eller på ipad, det er flunkende likegyldig (Inf. 1).

Informant 2 uttrykker følgende: «Jeg forventer at de har evnen til å skjønne en tegning. Hvis vi skal prate på det som gjør litt vondt, der det er mye å hente, så er det på tegningslesing» (Inf. 2). En annen av informantene sier videre at i dag så snakkes det mye om en digitalisering av byggebransjen, og informanten mener det vil være vanskelig for skoleverket å henge med i den raske utviklingen på dette området. Han sier videre at det ikke er viktig for ham om elevene lærer å jobbe med tegningene på papir eller på digitale plattformer, bare de lærer å lese og forstå en byggetegning før de starter på læretiden sin. En annen av informantene poengterer at denne tegningsforståelsen ofte er mangelvare hos lærlingene når de kommer fra den skolebaserte delen av fagopplæringen sin.

For at elevene skal kunne forstå en byggetegning, må de lære seg den mest grunnleggende yrkesteorien i faget sitt, hevdes det av informanten bak følgende utsag: «[...] i hvert fall ha en liten forståelse av tegninger. Dette med målestokk og slike ting, at de kan lese målene på en tegning og gjøre seg en illusjon om hvordan arbeidet skal se ut når det er ferdig» (Inf. 4). En annen av informantene sier videre at skolene må gi elevene opplæring og forståelse for begreper som målestokk, diagonaler, c/c-60 cm, kvadratmeter, samt kubikkmeter. «Jeg synes elevene burde sett noen byggetegninger, diagonaler, det er viktig. Også c/c-60 cm som vi pratet på, kvadratmeter, kubikkmeter, lette utregninger som det er normalt å komme bort i» (Inf. 6). Dette er grunnleggende begreper de vil møte i det daglige arbeidet sitt som lærlinger på en byggeplass. På bakgrunn av disse utsagnene antar jeg at de av elevene som ikke innehar denne kompetansen når de starter på læretiden sin, vil ha noen ekstra utfordringer med å kunne fungere blant kollegaer i bedriften.

I intervjuene ble det også fokusert på det faktum at det på en byggeplass blir benyttet et fagspråk som det er viktig at de nye lærlingene kan ta del i raskest mulig. En av informantene mener derfor at elevene må lære litt om grunnleggende faguttrykk i skolen. «I tillegg bør de vite hva vi snakker om når det gjelder faguttrykk [...] for det blir jo mye fagspråk, det gjør det vel i alle yrker [...] disse begrepene forventer vi er en del av pensum på skolen» (Inf. 3). Det ble også uttrykt et ønske fra en av informantene om at elevene bør få noe opplæring i materiallære på skolene, og gjennom det lære seg å benevne de mest brukte materialene på en byggeplass med korrekt fagnavn. «Stort sett må de jo vite forskjellen på en 2"x4" og en 2"x2", en utvendig kledning og en innvendig kledning, altså det å ha litt materialkunnskap og kunne noe fagterminologi» (Inf. 4). Disse utsagnene tolker jeg dithen til at det å lære seg *stammespråket* i en bedrift er svært viktig for at de nye lærlingene raskest mulig skal kunne bli en integrert del av fagmiljøet og praksisfellesskapet i bedriften.

Informantene er samstemte på at elevene de ansetter som lærlinger i dag har gode nok digitale ferdigheter til å kunne utføre de oppgavene de blir pålagt av arbeidsgiver på dette området. En av informantene illustrerer dette med følgende utsagn: «De må ha litt digitale ferdigheter, men det har jo stort sett alle yngre i dag. Alt går jo elektronisk; timeregistrering, kjørebøker, og nå implementerer vi et nytt kvalitetssikringssystem, som også er digitalt» (Inf. 4). Det at lærlingene er i stand til å lete seg frem til teoretiske og preaksepterte løsninger på konkrete byggeoppgaver de blir satt til å utføre i det daglige arbeidet sitt, fremholdes som en positiv ting fra en av de andre opplæringsansvarlige. «Vi bruker jo både Byggforsk og Sintef sine preaksepterte løsninger. Det å kunne bruke dette aktivt mens man gjør et praktisk prosjekt, og sette det inn i en sammenheng, det tror jeg kan være veldig fint» (Inf. 1). I sammenligningen av informantenes vurderinger av elevenes digitale kunnskaper og ferdigheter, finner jeg grunn til å tro at skolene oppfyller bedriftenes forventninger til opplæringen på dette området.

En av informantene uttaler at han ser store individuelle forskjeller på hvor skriftlig lærlingene hans er villige til å være. Han uttrykker at det er en stor fordel for bedriften om lærlingene kan opptre skriftlig, men sier også at det kan være andre egenskaper han ser på som viktigere hos lærlingene sine.

Det er klart at vi ønsker å ha med oss noen som kan opptre skriftlig. Det er en stor fordel for oss [...] men det kan også være andre egenskaper jeg mener er viktigere, men det er jo med i vurderingen (Inf. 3).

De individuelle forskjellene på lærlingenes skriveferdigheter som denne informanten viser til i dette utsagnet, samsvarer godt med mine erfaringer omkring mange av yrkesfagelevnes manglende lese- og skriveferdigheter når de starter på den videregående opplæringen sin.

Flere av informantene fremholder videre at elevenes interesse for faget er noe bedriftene forventer at de må vise hvis de skal lykkes i å få lærekontrakt hos dem etter endt skolegang. En av informantene fremholder at denne interessen for faget kanskje må skapes i den skolebaserte delen av opplæringen hos noen av elevene. «[...] for det som er viktigst er at de har interesse for faget. Det er egentlig det jeg forventer mest [...] at de har fått den lille nysgjerrigheten fra skolen. Det er hovedforventningen min til alle elevene» (Inf. 2). En annen av informantene hevder at denne interessen raskt kommer til uttrykk gjennom samtaler bedriften har med elevene, eller den blir synlig i forbindelse med praksisperioder som elevene har i bedriften, eller ved et intervju i forbindelse med en lære plassøknad.

Det første jeg forventer, det er at kandidaten er interessert i faget sitt. For når du er interessert i et fag, da går alt mye bedre. Og det inntrykket får du ved et førstegangsintervju, eller en prat i forkant av en lærekontrakt (Inf. 5).

Informant 4 fremholder videre at han vektlegger elevens interesse for faget foran faglige ferdigheter. Han sier det slik: «[...] å kunne er jo en ting, men det jeg forventer meg mest, det er at de er interessert i faget [...] jo mer de kan jo bedre er det, men det absolutt viktigste er at de er interessert» (Inf. 4). Dette samsvarer i hovedsak med de erfaringene jeg har gjort meg i forhold til bedriftenes generelle forventninger vedrørende dette temaet.

## **5.2 Ansvarskompetanse**

*Ansvarskompetanse*, det å kunne ta ansvar for egen sikkerhet og HMS-arbeidet ellers på en byggeplass, ble fremhevet i alle intervjuene og ble derfor en av hovedkategoriene. Utsagnene jeg presenterer i denne hovedkategorien omhandler hvorvidt elevene har gjennomført nødvendige sikkerhetskurs i den skolebaserte delen av yrkesopplæringen sin. Denne kategorien har også sitt utspring i fra spørsmålene omkring temaene fagkompetanse, grunnleggende ferdigheter og nøkkelkompetanser. Det ble presisert av den ene informantene at

hvis de nye lærlingene kom fra skolen uten denne sikkerhetsopplæringen, kunne de ikke jobbe på byggeplassene deres før denne opplæringen var gjennomført og dokumentert.

[...] og det ønsker jeg at de har gjennomført, hvis ikke så ender de opp med å være på kurs de første 3-4 ukene av læretiden sin for i det hele tatt å få lov til å bevege seg ut på byggeplassen (Inf. 2).

Flere av informantene sier videre at de opplever at denne sikkerhetsopplæringen blir gjort på veldig forskjellige måter ved de ulike skolene som de rekrutterer lærlinger fra. Når de ansetter lærlinger fra ulike skoler med ulik opplæring på dette området, oppleves dette som et problem for bedriftene. I sammenligningen av utsagn omkring dette spørsmålet så er det nærliggende å tro at det er et ønske fra bedriftene om en mer ensartet praksis i HMS-opplæringen ved de ulike skolene.

Det at elevene kan starte læretiden sin i bedrift med den dokumenterte sikkerhetsopplæringen på plass fra dag én, vil være et stort fortrinn.

[...] det er jo klart at det er en fordel at de har vært igjennom disse sikkerhetskursene og stillaskursene [...] da kan de være med på det som foregår på byggeplassene fra dag en, i stedet for å bli plassert på bakken (Inf. 5).

Dette utsagnet stiller alle de opplæringsansvarlige fra bedriftene i denne undersøkelsen seg bak. Informantene sier videre at det er ønskelig at elevene gjennomfører nødvendige HMS-kurs i den skolebaserte delen av opplæringen. En av informantene viser til tilgjengelig kursmateriale i en konkret læreportal som skoleverket fritt kan benytte i opplæringen sin av byggfagelevne: «Vi har flere muligheter som vi kan utnytte her [...] læreportalen til EBA er en kjempemulighet for skoleverket å bruke mer av [...] du kan ta masse fine kurs, som anhukerkurs, arbeid i høyden, og HMS på byggeplass» (Inf. 1). Bak dette utsagnet er det nærliggende å tro at informanten har vurdert dette kursmaterialet som tilbys til elevene, for å være tilfredsstillende i forhold til de krav for dokumentert sikkerhetsopplæring som bedriftene har.

Informanten bak følgende uttalelse er som man kan se opptatt av at elevene bør være opplært i å kunne ivareta sin egen sikkerhet på en byggeplass når de starter på læretiden sin.

Men de må i hvert fall være i stand til å ivareta sin egen sikkerhet ute på byggeplassene, og være i stand til å ta imot beskjeder fra de som er ansvarlige. De må også kunne forholde seg til det som gjelder av regelverk vedrørende sikkerheten på byggeplassene (Inf. 3).

Han uttaler at HMS-arbeidet som kreves for å kunne fungere på en byggeplass er et omfattende tema, og han antyder at dette arbeidet er noe det bør jobbes mer med i skolene. Han sier videre at han ikke har noe forventning om at elevene har 100 prosent kontroll på dette sikkerhetsarbeidet når de kommer til bedriften hans som lærling, men de må ha en viss forståelse og noen kunnskaper om hva dette temaet dreier seg om.

Denne informanten er opptatt av at elevene bør få opplæring i å ta ansvar for egen arbeidsplass. «[...] og så må de ta ansvar for egen arbeidsplass, både sikkerhet og arbeidsmiljø og sine egne arbeidsoppgaver. De skal jo levere et stykke arbeid på lik linje med alle de andre de jobber sammen med» (Inf. 4). Han viser til det medansvaret som påhviler hver enkelt ansatt når de begynner som lærlinger, og at dette ansvaret ikke begrenser seg til sikkerheten omkring egne arbeidsoppgaver men også gjelder med hensyn til å bidra til et godt arbeidsmiljø i bedriften.

Et annet moment lærlingene må forholde seg til som ansatt, er de krav som stilles til dem av bedriftene. Det forventes at de skal være forberedt på ulike utfordringer de vil møte i det daglige arbeidet sitt på en byggeplass. En av informantene uttrykker dette slik: «[...] å ha orden på seg selv på et vis. Komme forberedt, ha med seg matpakke, vite hva som skal skje om dagen og engasjere seg i planleggingen av arbeidsoppgavene sine, det er en viktig nøkkelkompetanse» (Inf. 3). Denne informanten poengterer at han har forventninger til at lærlingene hans blant annet skal være i stand til å kunne planlegge neste dags arbeid, og gjennom det være forberedt på de ulike utfordringene de vil møte neste dag. Det blir i intervjuene gitt uttrykk for en forventning fra informantenes side om at skolen har forberedt elevene på de krav som stilles til dem når de skal starte på læretiden sin ute i bedriftene. En av informantene uttrykker dette på følgende måte: «[...] at de skjønner at de skal møte opp om morgenen, de kan være gode til det de vil, men hvis de er gode kun tre timer om dagen, så har jeg faktisk ikke bruk for dem» (Inf. 2). Det signaliseres dermed en klar forventning fra informantenes side at skolene må forberede elevene på dette, og at arbeidslivet stiller større



krav til dem enn det tradisjonelt blir gjort i skolen. I et av utsagnene omkring denne problemstillingen pekes det på noe en av informantene oppfatter som ganske grunnleggende lærdom, men som han likevel har erfart kan være utfordrende for noen av lærlingene:

[...] de skal kunne stå opp om morgenen, og være til stede og ta vare på seg selv [...] bare det å kunne kle seg riktig når de skal ut en vinterdag [...] det er faktisk noen som trenger å lære det også (Inf. 1).

En av informantene poengterer videre at hans forventninger til lærlingene gjelder på mange områder, som for eksempel hvor viktig det er at lærlingene møter på jobb til riktig tid, at de viser god innsats, og at de møter uthvilt og godt forberedt til en ny arbeidsdag. Han sier: «Jeg forventer at de som skal ut i arbeidslivet, klarer å forplikte seg til det å møte opp om morgenen, ha med seg matpakke, og klare å være på jobben og ha fokus på det hele dagen» (Inf. 3). Det siste utsagnet som jeg viser til her må kunne defineres som ganske grunnleggende, men jeg har tatt det med her fordi jeg mener det også har med ansvar å gjøre.

### **5.3 YFF – et utstillingsvindu**

I informantenes svar på hvordan de tilrettelegger for overgangen fra den skolebaserte delen til den bedriftsbaserte delen av opplæringen, ble det pekt på av de opplæringsansvarlige hvor viktig det var at elevene kunne bruke faget yrkesfaglig fordypning (YFF) til å vise seg frem for bedriftene. Gjennom de opplæringsansvarliges fokus på dette ble *YFF – et utstillingsvindu* en hovedkategori.

Det poengteres av flere av informantene at det å kunne tilby elevene som ønsker det en mulighet for arbeidspraksis i bedrift, fungerer som et slags langt jobbintervju for bedriftene. En av informantene uttrykker dette slik:

[...] vi ønsker jo primært å prøve ut elever i YFF-faget, og vi har egentlig brukt det som et langt jobbintervju [...] da blir lærlingen vant til oss, og vi blir vant til ham. Jeg tror det har vært en viktig del (Inf. 2).

Informanten bak dette utsagnet utdyper det med at da gis bedriften mulighet til å se om elevene passer inn som fremtidige lærlinger i bedriften deres. En annen av informantene definerer YFF – faget som en prøveperiode i forkant av en eventuell lærekontrakt, og at de ikke skriver kontrakt med en ny lærling uten denne prøveperioden. Han sier: «[...] som regel har det vært en prøveperiode i forkant, vi pleier aldri å skrive kontrakt med en lærling som ikke har vært hos oss på prøve først» (Inf. 3). Den samme tendensen fremheves av flere av de opplæringsansvarlige som sier at de fleste elevene har vært utplassert fra skolen over en lengre tid, og da har de fått kjenne på denne overgangen fra skole til bedrift før de begynner på læretiden sin. Den ene informanten uttrykker det slik:

Når vi prater om overgang [...] de fleste som blir lærlinger i vår bedrift har gjerne vært utplassert fra skolen over en lengre tid og blitt kjent med både kollegaer og bedriften. Da har de vel egentlig fått den overgangen før de begynner på læretiden sin, jeg mener utplasseringen ivaretar denne overgangen (Inf. 5).

Jeg tolker de felles utsagnene fra informantene på dette spørsmålet til å være en bekreftelse på at faget YFF oppfyller bedriftenes forventninger om en god overgang mellom skole og læretid.

Den opplæringsansvarlige i en av bedriftene vektlegger at de nye lærlingene skal føle seg velkomne i sitt første møte med bedriften, og poengterer at hos dem er alle de ansatte like mye verdt selv om de ikke produserer like mye som de mer erfarne tømmerne deres. «Alle skal føle seg velkommen når de kommer hit [...] alle er like mye verdt, selv om de ikke produserer like mye fra dag en. Vi er avhengig av alle» (Inf. 4). Flere av bedriftene rapporterer også at de praktiserer en form for fadderordning for de nye lærlingene sine, ved at de forsøker å plassere dem i sammen med *riktige* fagarbeidere som har god kompetanse i nettopp det å jobbe med lærlinger. En av informantene forklarer hvordan de praktiserer denne fadderordningen på følgende måte:

I utgangspunktet prøver vi å plassere dem med en fadder, i hvert fall det første halve året med den samme personen. [...] jeg ser at vi har noen som er veldig gode på å ha med seg lærlinger, og noen som kanskje ikke burde være i nærheten av lærlingene (Inf. 2).

En annen av informantene mener derimot at det kan være lurt å bytte faddere ofte, for å forsikre seg om at de nye lærlingene ikke havner i sammen med *feil* fadder, en de ikke trives sammen med.

Informanten fremholdt som sin hovedoppgave i forhold til den nytilsatte lærlingen at det er å gi ham trygge rammer i sitt tilsettingsforhold i bedriften. At bedriften gir uttrykk for at de har tillit til ham, og derved gjør overgangen litt tryggere. Han sier at han ønsker å få lærlingene til å føle at de har gjort et godt valg i forhold til bedriften de har startet læretiden sin i. «[...] og prøve å skape tilliten, få dem til å skjønne at vi har tillit til dem. Så vi rett og slett prøver å gjøre overgangen litt trygg [...] får dem til å føle seg trygge» (Inf. 1). Den opplæringsansvarlige i en annen bedrift definerer sin rolle i forhold til lærlingene sine som organisatorisk. I starten på lærlingenes ansettelsesforhold i bedriften tar informanten seg av lærlingene på ulike måter, som hjelp til å kunne benytte bedriftens kvalitetssikringssystem, utruste dem med arbeidsklær, verneutstyr, verktøy osv. Denne informanten definerer sin rolle slik: «min rolle blir på en måte litt slik organisatorisk egentlig i vår bedrift [...] og de administrative tingene de trenger for å operere i vår bedrift. Alle de tingene der sørger jeg for» (Inf. 3). Den samme informanten forklarer videre at han etter å ha hatt hovedansvaret for lærlingene i starten på ansettelsesforholdet, etter hvert delegerer ansvaret for oppfølgingen av lærlingene til tømmerbasene på de ulike byggeplassene. «[...] så delegerer jeg ansvaret ned på tømmerbasene [...] så får jeg signaler fra tømmerbasene om hvordan det går med lærlingen [...] og så får jeg signaler fra lærlingen om hvordan det går, og hvordan han mener det fungerer» (Inf. 3). På bakgrunn av disse utsagnene forstår jeg at det er et stort fokus hos informantene om at lærlingene skal bli godt ivaretatt, og kanskje litt ekstra i starten på ansettelsesforholdet sitt i de ulike bedriftene.

I det følgende utsagnet sier informanten at det er ulik praksis og veldig personavhengig hvordan skolene de rekrutterer lærlinger fra praktiserer samarbeidet med bedriftene: «[...] så opplever vi at samarbeidet er veldig personavhengig [...] informasjonen fra skoleverket opplever jeg som veldig varierende [...] når ingen egentlig klarer å svare oss på dette før dagen før praksisperioden, når eleven selv ringer» (Inf. 1). Informasjonen fra skolene oppleves ifølge dette utsagnet som veldig varierende og fremstår for denne informanten som helt tilfeldig. Informanten fremholder at samarbeidet kunne hatt en mye klarere struktur, og dermed blitt gjort mer forutsigbart både for eleven, bedriften og skolen/læreren.

En av informantene antyder at han tror at manglende økonomiske ressurser i skolene kan være en årsak til at det er begrenset hvor store og kompliserte ting de kan drive med av praktiske oppgaver i skolens verksteder. Han uttaler at hvis elevene skal få god nok praktisk opplæring i faget sitt er de avhengig av egne byggeprosjekter hvor de kan få mulighet til å bygge større ting. Han uttaler: «[...] jeg tror at skolene er veldig avhengig av egne byggeprosjekter [...] men jeg tror at ressursituasjonen i skolen er såpass tynn, at det er begrenset hvor store og kompliserte ting de kan drive med på grunn av økonomien» (Inf. 2). En annen av informantene poengterer videre at det å inkludere alle elevene i skolens byggeprosjekter anser han for å være særs viktig.

Det er viktig at alle får delta i en klasse [...] det er ikke sikkert at de blir noen dårligere håndverkere de som står i rekke nummer to, bare de får sjansen [...] vi må bare prøve å løfte fram alle elevene» (Inf. 4).

Han begrunner dette med at det bestandig er noen elever som står i rekke nummer to, både på byggeplasser og i skolen, men det er ikke sikkert at denne gruppen blir dårligere håndverkere enn de andre bare de får sjansen.

## **5.4 Elevenes plattform**

*Elevenes plattform* ble en hovedkategori gjennom utsagnene til informantene om hva de forventer at skolene skal tilrettelegge for overgangen fra skole til bedrift. En av informantene uttaler at han tror at de fleste bedrifter har veldig liten innsikt i hva fagene og læringsmålene til elevene i skolen inneholder, og dette gjør det vanskelig for bedriftene å koble sammen det elevene har lært i skolen med det de lærer i bedriften.

Vi har for lite innsikt i hva elevene lærer i skolen [...] slik at vi kan ta tak i læringsmålet fra det faget og realisere det i praksis. Den brua er ikke der [...] annet enn at vi har det store bildet (Inf. 1).

Han sier videre at han er usikker på hvor viktig det er for bedriftene å ha denne koblingen til skolene for å kunne få vite hva elevene lærer på skolen. Den samme tendensen rapporteres av

flere av informantene. En annen informant uttaler at det er lite fokus fra bedriftens side på sammenkoblingen av hva elevene har lært på skolen og det de skal gjøre i bedriften som lærlinger. Han sier følgende:

Men den sammenkoblingen der er det lite fokus på egentlig [...] fokusområdet vårt til de nye lærlingene er at de skal gjøre alle de arbeidsoppgaver som blir gjort under oppføring av et bygg. Slik sett er det en logisk sammenkobling mellom det de har lært, og det vi gjør (Inf. 3).

Det fremholdes videre at bedriftene har størst fokus på egen produksjon, og at lærlingene ved å delta i denne produksjonen får opplæring gjennom varierte arbeidsoppgaver rundt omkring på byggeplassene. Informant 5 oppsummerer det slik: «Når vi prater om overgang så har de fleste som blir lærlinger i vår bedrift gjerne vært utplassert fra skolen over en lengre tid, og da har de fått den overgangen før de begynner på læretiden sin» (Inf. 5).

Informant 1 fremholder at det å skape gode holdninger hos elevene er noe man kan jobbe mer med i skolen før elevene starter på læretiden sin. Kursing nevnes også som noe som vil øke motivasjonen hos elevene, samt det å forberede dem på hva som venter dem i arbeidslivet etter skolegangen sin. Han innser samtidig at «det er ikke så lett å være i skoleverket og forberede elevene på alt de kan møte i læretiden [...] hvordan skal skoleverket klare å forberede elevene på dette? Litt vanskelig, jeg tror lærlingene må koble det litt selv» (Inf. 1). Videre stiller den samme informanten et betimelig spørsmål omkring denne tematikken: hvem har ansvaret for at elevene skal fungere som kommende lærlinger – er det skolen, bedriften eller er det foreldrene som har hovedansvaret?

[...] også er det å forberede dem på hva som venter dem [...] nå er jo ikke vi foreldrene deres, og akkurat hvor stor del av ansvaret skal vi egentlig ta? Men samfunnstrenden er blitt slik, et sted må de få innputten (Inf. 1).

Denne informanten fremholder faget YFF som et veldig viktig element i elevenes opplæring på veien mot en lærekontrakt ute i bedriftene. Praksisperiodene som elevene får ute i bedriftene gjennom dette faget fremheves hos en av informantene som en nyttig og lærerik overgang fra skole til bedrift for yrkesfagelevne. «Jeg tror at YFF er en veldig vesentlig del

for å få til en glidende overgang [...] både for bedriften og for skolen er det den vesentligste delen av dette her, for da får de prøve seg for alvor» (Inf. 2). Videre fremholder informanten viktigheten av at lærlingen må få jobbe uten tidspress, og med varierte oppgaver. Han sier også at det er viktig at de får lære seg de grunnleggende tingene først, før de skal lære seg å arbeide raskere etter hvert som de får mer erfaring.

Lærlingene lærer ved å jobbe i sammen med erfarne fagfolk på byggeplassene, og det de ikke har lært noe om på skolen må de få opplæring i ute i bedriftene. Informant 4 mener

[...] at de får prøvd kunnskapen sin i sammen med erfarne kollegaer [...] det er viktig at de får prøve å løse det selv, og spørre dem hvordan vil du måle ut? Hvordan vil du løse dette? For det er det de lærer av (Inf. 4).

Informanten bak denne uttalelsen fremholder viktigheten av at lærlingene får jobbe med erfarne håndverkere. I et annet intervju ble det hevdet at læring ute i praksis bør være en viktig del av opplæringen, og praksisen i skolene bør bestrebe seg etter å være mest mulig lik en tradisjonell byggeplass. Denne informanten uttalte «[...] at lærlingene er med helt fra starten av på nye hus, og frem til siste spikeren er slått inn. Hvis skolene hadde hatt en lignende praksis i opplæringen sin, så hadde det vært bra for elevene.» (Inf. 6).

## 5.5 Åpen dialog

Informantenes ønske om en åpen og ærlig dialog mellom skole og bedrift gikk igjen i flere av intervjuene i denne undersøkelsen. Informantene uttalte at de forventet at denne dialogen var noe skolene kunne tilrettelegge for i forbindelse med elevenes overgang fra skole til bedrift, og derfor ble *åpen dialog* en av hovedkategoriene. En av informantene poengterer at han savner en mer åpen og ærlig kommunikasjon mellom skole og bedrift angående elevenes positive og negative sider før de skal ut i praksisperiodene, eller i forkant av en lærekontrakt.

At vi kunne ha hatt en åpen og ærlig dialog med skolen, og at skolen kunne opplyse om hva elevene er gode på, og hva de er dårlige på. At vi kunne være litt mer ærlig mot hverandre [...] så vi får en tettere dialog (Inf. 2).

Det påpekes at en slik dialog vil gjøre bedriften bedre i stand til å tilrettelegge på en enda bedre måte for elevene som skal ha praksisperiodene sine i bedriften deres. Informanten viser i det neste utsagnet til et eksempel og en erfaring han gjorde seg med en tidligere elev: «I fjor hadde vi ei jente utplassert hos oss som ga meg tilbakemelding på hva vi er gode og dårlige på, det syntes jeg var veldig bra. Hun skal tilbake til oss [...] litt mer kommunikasjon ville vært bra» (Inf. 2).

I et av intervjuene blir den nåværende statusen til tømrere sammenlignet med den høye statusen denne yrkesgruppen hadde tidligere, og informanten spør seg hvordan skolen og bedriftene i fellesskap skal kunne heve statusen for tømrerne. «Det er stor forskjell på hvordan det var å være tømrer i Oslo på 70-tallet med den statusen det hadde da, og det å være tømrer i dag. For oss som brenner for yrket, plager dette oss» (Inf. 1). Informanten tar videre opp aktuelle problemstillinger som påvirker statusen til tømreryrket i dag, blant annet utenlandsk arbeidskraft, sosial dumping, og ikke minst foreldrenes påvirkning omkring elevenes yrkesvalg. Jeg opplever at informanten har et sterkt ønske om å sette tømreryrkets status på dagsordenen igjen.

Informanten bak de neste utsagnene er opptatt av hvordan skolene og bedriftene i fellesskap skal klare å få flest mulig elever og lærlinger til å fullføre utdanningen de har begynt på, og derved øke rekrutteringen av kommende fagarbeidere til de ulike bransjene. «[...] hvordan skal vi i fellesskap klare å øke rekrutteringen til bransjen? Hvem lykkes, hvem lykkes ikke, hvorfor lykkes noen? [...] hvis vi kan heve prosenten av ferdig utdannede håndverkere i fellesskap, da har vi kommet vi langt» (Inf. 1). Informanten poengterer at skole og bedrift har et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre og at bedriftene også er avhengig av at foreldrene ikke styrer alle ungdommer mot høyere utdanning. «Vi er avhengig av dere, dere er avhengig av oss, og så er vi avhengig av at foreldrene ikke styrer alle mot høyere utdanning. Da blir det ikke produsert så mye. Jeg bygger ikke noe bygg alene» (Inf. 1).

I analysen fremgår det hvilke forventninger intervjudeltakerne fra bedriftene har til de nyansatte lærlingenes ferdigheter og kunnskaper når de kommer fra skolen. Analysen gir også et godt bilde av hvordan bedriftene tilrettelegger for elevenes overgang fra skole til læretiden i bedrift, og videre hva de forventer at skolene skal bidra med i forkant av denne grensekryssingen. Tabellen under viser hovedfunnene med underkategorier i analysen.

Tabell 5

*Oversikt over hovedfunnene med underkategorier i analysen*

<b>Hovedfunn</b>	<b>Underkategorier</b>
<b>Basiskunnskaper</b>	Har grunnleggende kunnskaper om faget, har gjennomført nødvendige sikkerhetskurs, kunne forstå en byggetegning, vise tegningsforståelse, kunne grunnleggende yrkesteori, kunne grunnleggende faguttrykk, kunne å bruke digitale plattformer i jobben, grunnleggende lese/skrive ferdigheter, har forstått kravene til det å være i jobb, har interesse for faget
<b>Ansvarskompetanse</b>	Har gjennomført HMS kurs, kunne ivareta egen sikkerhet, kunne ta medansvar på byggeplassen, kunne forholde seg til krav i jobben
<b>YFF - ett utstillingsvindu</b>	YFF fungerer som et langt jobbintervju, alle skal føle seg velkomne, fadderordning, skape trygghet, organisatorisk rolle, delegerende rolle, læreravhengig, små ressurser i skolen, alle skal gis samme mulighet
<b>Elevenes plattform</b>	Bedriftene har liten innsikt i hva elevene har gjort på skolen, forberede elevene på hva som venter dem i bedriftene, YFF er veldig viktig, lærer ved å jobbe med andre, læring ute i praksis er viktig
<b>Åpen dialog</b>	Åpen og ærlig kommunikasjon med bedriftene, statusen på yrket, bedre gjennomføringen, felles ansvar



## Kapittel 6. Drøfting

I dette kapitlet vil resultatet av analysen fra de seks intervjuene danne grunnlaget for drøftingen av funnene. Jeg har gjennom problemstillingen i oppgaven søkt å belyse hvilke forventninger bedriftene har til samspillet med skolen omkring opplæringen av de nye lærlingene. Jeg har trukket frem de fem hovedfunnene fra analysedelen, og vil nå drøfte disse funnene i lys av tidligere forskning og teori jeg har benyttet i oppgaven. De fem hovedfunnene i undersøkelsen er elevenes *basiskunnskaper*, *ansvarskompetanse*, *Yff – et utstillingsvindu*, *elevenes plattform*, samt *åpen dialog*. Drøftingen er strukturert i tre underkapitler, ett for hvert av forskningsspørsmålene. Kapitlet avsluttes med en oppsummering.

### **Problemstilling:**

Hvilke forventninger har arbeidslivet til samspillet med skolen om opplæringen av fremtidige tømrere?

### **Forskningsspørsmål:**

1. Hva forventer bedriftene at nyansatte tømrerlærlinger skal kunne når de begynner i bedriften?
2. Hvordan legger bedriftene til rette for overgangen fra Vg2 til læretiden?
3. Hva forventer bedriftene at skolen skal tilrettelegge for overgangen fra Vg2 til læretiden?

### **6.1 Lærebedrifters forventninger til nyansatte lærling**

Det første forskningsspørsmålet handler om informantenes forventninger til hva elevene har med seg av ulike ferdigheter og kompetanser fra den skolebaserte delen av opplæringen når de starter på læretiden sin. I spørsmålene til de opplæringsansvarlige er disse ulike ferdighetene og kompetansene beskrevet som fagkompetanse, grunnleggende ferdigheter, samt nøkkelkompetanser. Hensikten er å få en beskrivelse av deres forventninger til de nye lærlingene på disse områdene.

Kravene til økt kompetanse må både skolene og bedriftene forholde seg til og forsøke å møte på best mulig måte. For å oppnå den ønskede kompetansen hos kommende fagarbeidere blir det fra mange hold gitt uttrykk for behovet for et bedre samspill mellom yrkesutdanningen i skole og arbeidslivet. Det blir da ofte referert til den manglende relevansen i det elevene lærer på skolen, og det de trenger som lærlinger når de starter på læretiden sin f.eks. Høst (2015, s.119). Til tross for den tilsynelatende brede enigheten om bedre samspill mellom skole og bedrift, har det likevel vist seg å være problematisk å få til dette (Bottrup & Jørgensen, 2004a, s. 9). Bedriftene i denne undersøkelsen forventer ikke at elevene skal ha mye fagkompetanse når de kommer fra skolen. De peker istedenfor på to andre ting som de anser for å være vel så viktig. Dette er elevenes basiskunnskaper og ansvarskompetanse.

*Basiskunnskaper* er et av hovedfunnene i denne undersøkelsen, og sier noe om hva informantene forventer at lærlingene skal kunne når de starter på læretiden sin. De opplæringsansvarlige uttaler at de ikke har så store forventninger til elevenes/lærlingenes fagkunnskaper, utover det at de skal vite litt om hvordan et bygg er sammensatt. En av informantene sa det slik:

Vi forventer jo sånn rent faglig sett kanskje ikke det aller største, men vi ønsker jo at de har en liten basis i bunn, slik som dette med sikkerhetskursing samt litt yrkest teori, med andre ord hvordan et bygg henger sammen (Inf. 1).

Informantene ønsker at lærlingene skal ha en viss tegningsforståelse, kunne litt yrkest teori, og gjennom det ha tilegnet seg et visst fagspråk. I tillegg har de forventninger om at lærlingene skal ha grunnleggende lese- og skriveferdigheter, samt å inneha en viss digital kompetanse. De kompetansene som informantene ønsker at elevene skal besitte samsvarer godt med konklusjonene vi finner i Ludvigsen-utvalgets utredninger i *Elevenes læring i fremtidens skole* (NOU 2014:7, 2014), *Fremtidens skole* (NOU 2015:8, 2015) og Sintefs rapport om *Fagarbeiderkompetanse* (Sintef, 2016). Resultatene fra den sistnevnte rapporten viser at mange andre kompetanser enn de tekniske kjernefagene er viktig å beherske for dagens og fremtidens fagarbeider. Jeg tolker informantens oppfatning av begrepet basiskunnskaper som brukes her til å være knyttet til de egenskaper og kvaliteter hos fagarbeideren som er relatert til selve utøvelsen av faget og det som kan kalles utvidete egenskaper eller kvaliteter ved fagarbeiderrollen. Eksempler på dette kan være å kunne jobbe sikkert, å kunne se hva som må utføres av arbeid, samt å ha interesse for å lære å utvikle seg (Sintef, 2016, s. 7).

Et annet funn som blir trukket frem i denne undersøkelsen er *ansvarskompetanse*. En av informantene sier at han har forventninger om at elevene har med seg et basisgrunnlag fra skolen, blant annet omkring den sikkerhetsopplæringen som kreves for at lærlingene skal få lov til å være på en byggeplass. Han sier videre at han har sett en bedring i denne opplæringen fra skoleverket de siste årene, men at det varierer litt for mye fra skole til skole hvilken ballast de har med seg når de starter på læretiden sin. Han sier: «[...] å kunne ha gjort litt omkring stillas, anhukerkurs, varme arbeider, de tinga som er litt sånn forskriftsmessig og sikkerhetsmessig å ha i sekken når de kommer på en byggeplass, det har vi en forventning om at skoleverket ivaretar» (Inf. 1). I Sintefs (2016) rapport om fremtidige kompetansebehov i bygg og anleggsbransjen blir denne delen av HMS-arbeidet beskrevet som det å «*jobbe sikkert*». I rapporten defineres dette som å kunne ta aktivt medansvar for sikring og utvikling av helse, arbeidsmiljø og sikkerhet for seg selv, for kollegaer og for hele bedriften (Sintef, 2016, s. 14). Denne kompetansen kom helt øverst i Sintefs undersøkelse om hvilke kompetanser det er viktig å besitte for fagarbeideren i dag. I rapporteringen fra denne undersøkelsen ser vi også at denne kompetansen scorer meget høyt på kompetanser som fagarbeidere og ledere mener det er viktig å inneha om ti år (Sintef, 2016, s. 7-8).

Min erfaring er at mange videregående skoler gjennomfører godkjente og dokumenterte stillaskurs for elevene på bygg- og anleggslinjene, i tillegg til sikkerhetsopplæring på elektrisk håndholdt verktøy. Noen skoler holder også kurs i varme arbeider for elevene, dette henger nok sammen med at bedriftene har vært flinke og tydelige på å signalisere disse behovene, samt at skolene tar sin del av ansvaret for at denne opplæringen tilbys elevene på Vg1 og Vg2. Flere av informantene uttaler at uten denne opplæringen vil ikke elevene kunne fungere på en byggeplass når de starter på læretiden. Bedriftene må da starte ansettelsesforholdet til de nye lærlingene med å bruke mange uker på å holde de nevnte kursene.

En av informantene uttaler videre at det ansvaret han forventer at lærlingene skal ta, ikke begrenser seg til kun det spesifikke sikkerhetsarbeidet som skal finne sted på en byggeplass. Det omhandler i like stor grad at de tar et selvstendig ansvar for det som foregår på en arbeidsplass. Han utdyper dette med å si at for han handler ansvar like mye om hvordan en lærling skal opptre på en byggeplass. Dette handler om å møte opp i rett tid, ha orden på tingene sine, at lærlingene møter godt forberedte til en ny arbeidsdag, vet hva som skal skje i løpet av dagen og har engasjert seg i planleggingen og driften av arbeidsoppgavene de jobber med. Han avslutter med å si at dette er viktige egenskaper han ser etter hos de elevene som

har praksisperiodene i sin bedrift. De elevene som viser denne kompetansen vil ha bedret sjansene sine for å få lærlingplass i bedriften. Jeg tolker informantens uttalelser om hva han legger i begrepet ansvarskompetanse til å omhandle lærlingens evne til å jobbe selvstendig, og samtidig ta sin del av ansvaret for egen arbeidsplass. Dette er i tråd med Sintef's definisjon av begrepet (Sintef, 2017, s. 5). Når jeg sammenligner skolens og lærebedriftens ulike læringskulturer på dette området, finner jeg store forskjeller på hvilke forventninger elevene og lærlingene tradisjonelt møter på disse to læringsarenaene (Nielsen & Kvale, 2003, s. 22). I skolens læringsrom møter elevene til en viss grad kravet om å planlegge sine egne arbeidsoppgaver, men trolig ikke i samme grad som det bedriftene forventer av sine lærlinger. Et annet aspekt som er fremtredende i sammenligningen av skolens- og bedriftens læringskultur, er at elevene eller lærlingene får en helt annen opplevelse av å ha ett reelt ansvar for arbeidsoppgavene de utfører ute i bedriftene (Nielsen & Kvale, 2003, s. 331). Dette kan forklares med at arbeidsoppgavene som blir utført i arbeidslivet oppleves som mer relevante for elevene, i motsetning til oppgaver i skolens verksted.

Flere av informantene sier at noe av det viktigste for dem er at de nye lærlingene er interessert i faget de har valgt, og at læretiden er noe de har lyst til å gjennomføre. Denne interessen kan vel ikke sies å være hverken en ferdighet eller en kompetanse, men er kanskje mer et uttrykk for en holdning. Den blir like fullt trukket frem som helt avgjørende for at lærlingene skal lykkes med læretiden sin. Det ble hevdet i flere av intervjuene at en av de viktigste oppgavene som skolene har er å vekke elevenes nysgjerrighet for fagene de skal ta læretiden sin i. Informantene hevdet at dette er en av hovedforventningene de har til skolene. En av informantene uttrykte det slik: «[...] og det jeg forventer meg mest er at de har blitt litt nysgjerrig på faget, og at de har fått vekket interessen sin for faget. Det er det jeg ønsker meg mest» (Inf. 2). Det er da nærliggende å spørre seg hva informanten legger i dette utsagnet, og se på hva skolene kan gjøre for å få vekket denne nysgjerrigheten og interessen hos elevene.

For at elevene skal få økt interessen for sitt fremtidige yrke må de få delta i prosjekter i skolens regi som de forstår er nyttige for dem, hevder Hiim (2017). Forskeren sier videre at elevene må få utføre autentiske arbeidsoppgaver i de prosjektene de deltar i. De må være direkte involverte i, og forstå hensikten med arbeidet for å kunne utvikle en faglig interesse for de arbeidsoppgavene de møter i skolehverdagen. For at skolene skal kunne få til en slik opplæring, så vises det til at læreplanene må utvikles på en slik måte at yrkesfagelevne opplever at en autentisk arbeidspraksis er i sentrum for den yrkesopplæringen de møter i

skolen (Hiim, 2017, s. 8). Forskeren poengterer viktigheten av at opplæringen som gis blir systematisk planlagt, fulgt opp, og jobbet med i ettertid for at den skal kunne oppleves som relevant og dermed interessant for elevene. For at skolene skal klare å oppfylle ønskene fra politisk hold om en mer yrkesrettet utdanning, vil det være svært viktig at skolene klarer å bedre sammenhengen mellom det elevene lærer i skolen og det som etterspørres i arbeidslivet. Dette rapporteres også av Høst (2013, s 159; 2015, s.119). Flere av informantene trekker fram elevenes interesse for faget som et viktig kriterium for dem, og nevner på erfaringer de har hatt med lærlinger som ikke var interessert i faget. En av informantene illustrerer denne problematikken slik:

[...] og på grunn av at når alt for mange elever som ikke kommer inn på noe annet til slutt, kommer inn på tømrerlinja, så betyr jo det at da får du ikke bare de som er interessert i tømrerfaget dessverre (Inf. 5).

Opplæringsansvarlige møter mange elever som er i ferd med å ta et yrkesvalg, først og fremst gjennom faget YFF. Disse praksisperiodene blir på mange skoler i all hovedsak gjennomført ute i bedriftene. Når bedriftene tilbyr plass til elever i denne alternative opplæringen, er det rimelig å anta at de har en forventning om at elevene har bestemt seg for å satse på dette yrket. Når dette ikke alltid stemmer, blir det et stort sprang mellom bedriftenes forventninger til elevene og den manglende interessen for det aktuelle faget som elevene viser. Denne mangelen på samsvar mellom elevenes interesser og bedriftenes forventninger, beskrives i en studie av den danske fag- og yrkesopplæringen jeg har vist til tidligere i oppgave (Jørgensen, 2004, s. 3).

## **6.2 Bedriftenes tilrettelegging for overgangen fra Vg2 til læretiden**

Forskningsspørsmål to har til hensikt å få frem informantenes beskrivelse av hvordan de tilrettelegger for elevenes overgang fra Vg2 til læretiden som lærlinger, og hvordan de ser på sin egen rolle i dette arbeidet. I tillegg vil informantenes syn på den læringen som foregår i skolen bli diskutert. I drøftingen omkring disse temaene vil de tradisjonelt ulike kunnskapskulturene i skole og bedrift bli løftet frem.

De fleste av informantene viser til en ganske lik praksis for hvordan de tilrettelegger for overgangen fra skole til læretiden for sine nye lærlinger. En av de opplæringsansvarliges utsagn omkring dette spørsmålet, viser det flere av informantene utalte i intervjuene: «[...] vi ønsker jo primært å prøve ut elever i YFF-faget, vi har egentlig brukt det som et langt jobbintervju [...] da blir lærlingen vant til oss, og vi blir vant til ham» (Inf.2). Flere av informantene viste til praksisperiodene som elevene har ute i bedriftene på Vg1 og Vg2, og definerte faget *YFF som et utstillingsvindu* for både elevene og bedriftene i forkant av en eventuell lærekontrakt.

Den yrkesfaglige fordypningen som elevene gis muligheten for i praksisperiodene ute i bedriftene, er et viktig bidrag i opplæringen av fremtidige fagarbeidere. Elevene vil her møte en opplæringskultur som er grunnleggende ulik den de tradisjonelt møter i skolen. I den alternative opplæringen i bedriftene vil elevene møte læringsarbeidet sitt på det stedet hvor det lærte skal anvendes, i motsetning til det som ofte er tilfelle i skolen (Saugstad, 2003, s. 321). Det blir videre hevdet fra forskerhold at i disse praksisperiodene vil elevene erfare at det ikke bare er forskjell på *hva* man lærer, men også på *hvordan* man lærer i henholdsvis lærebedrift og skole (Saugstad, 2003, s. 307). Elevene vil her møte en læringskultur i bedriftene hvor de lærer gjennom å delta i bedriftens daglige produksjon, enten gjennom å bli satt til å utføre selvstendige oppgaver, eller ved å følge en eller flere erfarne fagarbeidere (Nielsen & Kvale, 1999, s. 19). Betydningen av *faglige rollemodeller* beskrives som ett sentralt trekk ved den læringskulturen vi finner i bedriftene, og som trekkes frem som svært viktig i opplæringsarbeidet for elevene (Lave & Wenger, 2003, s. 176; Tanggaard & Elmholt, 2003, s. 190). Videre beskrives den læringskulturen som er mest dominerende i en bedrift som en *produksjonskultur*, og denne beskrivelsen forteller oss at bedriftene i all hovedsak har fokus på å produsere mest mulig på minst mulig tid. Bedriftenes målsetting om høy produktivitet kan dermed tenkes å stå i ett motsetningsforhold til opplæringen av de nye lærlingene (Lyngsnes & Rismark, 2019, s. 171).

Slik jeg tolker informantenes redegjørelser for hvordan de tilrettelegger for elevenes overgang fra skole til læretiden, så gjøres dette blant annet ved å plassere de nye lærlingene sammen med erfarne fagarbeidere, eller *faddere*, som de skal lære av (Akkerman & Bruining, 2016, s. 250; Lave & Wenger, 2003). Informantene tilkjenner litt ulike synspunkter på hvordan de praktiserer denne fadderordningen i sine bedrifter. En av dem sier at de prøver å plassere lærlingen i sammen med *riktig* fagarbeider som har god kompetanse på nettopp det å jobbe

med lærlinger. En annen informant mener derimot at det kan være lurt å bytte faddere ofte for at lærlingen ikke skal måtte jobbe med *feil* fadder som han ikke trives med. Et annet poeng som blir fremholdt som positivt ved å bytte faddere underveis i læretiden, er at lærlingen får anledning til å lære av flere forskjellige fagarbeidere. I intervjuene med de opplæringsansvarlige registrerer jeg at de fleste av dem er bevisste på at overgangen fra skole til bedrift kan oppleves som både ukjent og skummel for elevene, og at de derfor prøver å gjøre overgangen så trygg og forutsigbar som mulig. En av informantene fra en av de store bedriftene i undersøkelsen forteller at de forsøker å ivareta dette gjennom å samle de nye lærlingene til en felles samling før sommerferien. Der får de anledning til å møte hverandre, og de får hilse på andre nøkkelpersoner i bedriften. Samlingen benyttes også til praktiske gjøremål som å bestille arbeidstøy, skrive lærekontrakter, og ikke minst prate om løst og fast for å ufarliggjøre oppstarten på læretiden for lærlingene. Dette tror jeg er en fin måte å tilnærme seg læretiden på for elevene. Oppstarten på lærlingetiden deres fremstår dermed både tryggere og mer forutsigbar, og de slipper å bruke sommerferien på å grue seg til de skal møte første dag på jobb. Noen av informantene fra de mindre bedriftene derimot signaliserer at de mener at denne overgangen blir ivaretatt gjennom de praksisperiodene som elevene har hatt i bedriftene deres i faget yrkesfaglig fordypning. De hevder at da har elevene blitt kjent med bedriften og de ansatte som jobber der, og at de anser dette for å være tilstrekkelig tilrettelegging for elevenes overgang fra Vg2 til læretiden.

Det blir hevdet i intervjuene at det er veldig ulik praksis på de forskjellige skolene hvordan samarbeidet omkring elevenes praksisperioder ute i bedriftene foregår. Det blir fremhevet at samarbeidet er veldig personavhengig, og at bedriftene ofte opplever samarbeidet med skolen og lærerne som ganske tilfeldig. Bedriftene ønsker at dette samarbeidet skal ha en mye klarere struktur, og dermed være mer forutsigbart for alle partene i samarbeidet.

### **6.3 Bedriftenes forventninger til hva skolen skal tilrettelegge for overgangen**

Intensjonen med forskningsspørsmål tre er å få belyst informantenes synspunkter på hvordan de mener at skolene skal tilrettelegge for elevenes overgang fra skolen til læretiden i bedriften. I tillegg vil informantenes redegjørelser for hvordan læring foregår i bedriftene være interessant å drøfte. Her vil elevenes grensekryssing mellom skole og bedrift, og

sammenkoblingen av det de har lært i skolen og det de lærer i bedrift, være av spesiell interesse.

Det blir hevdet i intervjuene at bedriftene har liten innsikt i hva elevene jobber med på skolen, de har dermed lite grunnlag for å kjenne til *elevenes plattform*. En av informantene uttrykker det slik:

Vi har litt for lite innsikt i hva elevene lærer i skolen [...] slik at vi kan ta tak i læringsmålene fra det faget og realisere det i praksis. Den brua er ikke der [...] annet enn at vi har det store bildet (Inf.1).

Det blir videre hevdet av en annen informant at bedriftene heller ikke er så interessert i å koble det elevene har lært i skolen med det de skal gjøre i bedriftene som lærlinger.

[...] den sammenkoblingen er det lite fokus på egentlig [...] de skal få prøve å gjøre alle de arbeidsoppgaver som blir gjort under oppføring av et bygg. Slik sett er det en logisk sammenkobling mellom det de har lært, og det vi gjør (Inf.3).

Ut ifra disse uttalelsene kan det se ut som om bedriftene ikke har noe særlig interesse for, eller fokus på, å tilrettelegge for å koble sammen det elevene har lært i skolen med det de skal jobbe med som lærlinger.

Dette kan ha sin bakgrunn i at skole og arbeidsliv historisk sett har blitt adskilt og utviklet med hver sin begrunnelse. Skolens sentrale mål er å forberede elevene på de oppgavene de vil møte etter endt skolegang, mens bedriftene på sin side forventer at de samme elevene har fått en skolebasert opplæring som støtter opp om deres krav til produksjon og effektivitet (Jørgensen, 2004, s. 3). I forskning fra Finland, som har blitt gjort på sammenhengen mellom det som læres i skolen og det som trengs av kompetanser i arbeidslivet, uttaler flertallet av de spurte i undersøkelsen at det de har lært for å kunne utføre jobben sin på en god måte har de tilegnet seg gjennom jobben (Tynjälä, 2008, s. 2). Denne forskningen viser hvor viktig det er med ett godt samspill mellom den skolebaserte og den bedriftsbaserte opplæringen for at elevene skal oppleve det de lærer i skolen som nyttig og relevant i sitt fremtidige yrke (Tynjälä, 2008, s. 21). For at elevene skal oppleve den sammenhengen, peker Hiim (2017) blant annet på viktigheten av at skole og bedrift samarbeider for å utvikle yrkesrelevante



læreplaner. En viktig forutsetning for å få til det er at læreplanene utarbeides på bakgrunn av grundige analyser av de arbeidskrav og kjernekompetanser som gjelder for det aktuelle yrket. Målsettingen med dette arbeidet må være at lærerne i skolen og instruktørene i bedriftene samarbeider om å tydeliggjøre hvilke kompetanser og arbeidsoppgaver som gjelder for de enkelte yrkene (Hiim, 2017, s. 5).

Slik jeg tolker utsagnene fra bedriftene, så har de små forventninger til hva skolene skal bidra med i elevenes overgang fra skole til læretid. Dette kan forstås i lys av bedriftenes tradisjonelle læringskultur hvor læring er knyttet til de arbeidsoppgavene som lærlingene møter i sine daglige gjøremål på en byggeplass. Bedriftenes tilnærming til læring kan dermed se ut til å være preget av sitt syn på at praktisk erfaring er det viktigste for å tilegne seg den kompetansen som er nødvendig for at lærlingene skal lære seg faget på en god måte.

Det siste funnet i undersøkelsen er *åpen dialog*. En av informantene uttrykker at han ønsker å ha en åpen og ærlig dialog med skolene om den enkelte elevs positive og eventuelle negative sider, og at denne kommunikasjonen bør skje i forkant av praksisperiodene som elevene har hos dem. Han uttrykker dette slik i intervjuet:

Jeg ønsker en ærlig og åpen dialog med skolen [...] jeg kunne tenke meg at skolen kunne si at han er god på det og dårlig på det. At vi kunne vært litt mer ærlig mot hverandre og hatt en tettere dialog (Inf. 2).

Han utdyper dette med at en slik åpen dialog ville gjøre det enklere for bedriften å kunne tilrettelegge arbeidsoppgavene for den enkelte elev. De erfaringene han har gjort seg omkring den dialogen som eksisterer i dag, er at læreren bare presenterer elevens positive sider til bedriftene i forkant av praksisperiodene. Han mener at elevene ville være bedre tjent med at lærerne var tydeligere på å signalisere elevenes gode og dårlige sider til bedriftene.

Informanten sier at han har forståelse for skolens praksis og eventuelle reserverasjoner mot en slik åpen kommunikasjon. Han sier videre at han tolker dette til å ha sin bakgrunn i skolens manglende vilje til å bidra til noe som kan oppfattes som det informanten kaller en elitetankegang.

I læringsteorien om grensekryssing vises det til prosessen som en organisasjon, gruppe eller person gjennomgår i sin sammenkobling av inntrykk og perspektiver fra ulike sammenhenger,

for å kunne benytte dem i hybride situasjoner (Akkerman & Bakker, 2011b, s. 2). Overgangen mellom Vg2 i skole til læretiden i bedrift kan beskrives som en form for grensekryssing, og i den konteksten handler grensekryssing om å finne måter å relatere de to ulike praksisene til hverandre. Kulturforskjellene i disse to tradisjonelt ulike læringsarenaene blir synlige for både elevene på individnivå, og for opplæringsansvarlige og lærere i bedriftene og skolene på gruppenivå (Akkerman & Bakker, 2012, s. 155). I forskningen på grensekryssing refereres det videre til den betydningsfulle rollen som enkeltpersoner har i arbeidet med å etablere denne grensekryssingen mellom skole og arbeidsliv, og da særlig der hvor samarbeidsstrukturen mellom de ulike opplæringsarenaene ikke er godt nok formalisert. De nøkkelpersonene det siktes til her, såkalte *meglere*, har da som oppgave å *bygge broer* mellom de ulike læringskulturene som eksisterer i skole og bedrift. Akkerman & Bruining (2016) hevder at disse *meglerne* er helt avgjørende for at samarbeidet mellom disse to ulike arenaene skal kunne fungere. Grensekryssing handler altså om å utnytte det læringspotensialet som finnes i skolens og bedriftenes ulike læringskulturer. Forskerne bruker begrepet læring i svært bred forstand og i denne oppgavens kontekst inkluderer begrepet nye forståelser som identitetsutvikling, endring av praksis og organisatorisk utvikling (Akkerman & Bakker, 2011a, s. 142).

Det vises videre til fire ulike læringsmekanismer som fremtrer på ulike nivåer innenfor grensekryssing, og Akkerman & Bruining (2016) kaller dette for *multilevel boundary crossing*. De fire læringsmekanismene som forskerne viser til i sin læringsteori er *identifikasjon*, *koordinasjon*, *refleksjon* og *transformasjon*. I avsnittet under viser jeg hvordan disse læringsmekanismene kan framtre i samspillet mellom skole og bedrift.

Den opplæringsansvarlige bak utsagnet jeg har vist til i dette avsnittet, kan defineres som en typisk *megler* i lys av læringsteorien om grensekryssing. I rollen som *megler* gir han uttrykk for ønsket sitt ønske om en åpen dialog med skolen vedrørende elevenes sterke og svake sider i forkant av praksisperiodene. Jeg tolker informantens rolle, i det samspillet han ønsker å etablere med skolen, til å være en grensekryssing på gruppenivå gjennom at han ønsker å få til en endring av eksisterende praksis på dette området. Den første læringsmekanismen den opplæringsansvarlige berører i utsagnet sitt er *identifikasjon*. Denne identifikasjonsprosess har sannsynligvis blitt igangsatt gjennom egne erfaringer på hvordan dialogen mellom skole og bedrift om elevenes sterke og svake sider fungerer med dagens praksis. På den annen side så er det også tenkelig at denne identifisering av problemet han viser til, har blitt ytterligere

aktualisert for ham gjennom at jeg som representant for skolens praksis har beveget meg inn i hans praksis (Akkerman & Bruining, 2016 s. 245). Videre vil læringsmekanismen *koordinasjon* bli synlig gjennom den opplæringsansvarliges initiativ til å finne felles prosedyrer for hvordan den åpne dialogen skal foregå. I denne prosessen vil bedriftens og skolens ofte ulike målsettinger lett kunne skape problemer for å kunne gjennomføre et slikt samarbeid (Akkerman & Bruining, 2016 s. 245). Den neste læringsmekanismen som berøres i prosessen er *refleksjon*. Denne prosessen er viktig for at aktørene i bedrift og skole skal bli bevist på hverandres perspektiver i opplæringsarbeidet som finner sted på begge plasser. Den opplæringsansvarlige sier at han skjønner skolens eventuelle reservasjoner omkring konsekvensene av den praksisen om åpen dialog som han ønsker. Han har også forståelse for at skolen og bedriften kan ha ulikt syn på hvordan dette samarbeidet kan foregå. Han viser til sine intensjoner om at han ønsker å ha denne dialogen for å kunne tilrettelegge bedre for de nye elevene som kommer til bedriften, mens skolene på sin side kan relatere hans ønske om en åpen dialog på dette området til å omhandle bedriftens ønske om å velge de beste elevene. Refleksjonene som finner sted hos aktørene i skole og bedrift i en slik prosess vil kunne føre til at begge parter blir bedre i stand til å vurdere, og forhåpentligvis verdsette *den andres* perspektiv (Bakker & Akkerman, 2017, s. 358). *Transformasjon*, som er den siste læringsmekanismen i grensekryssingen, er en prosess som kan endre eksisterende praksis i samarbeidet mellom skole og bedrift. Transformasjon i den prosessen jeg har vist til her kjennetegnes ved at skole og bedrift anerkjenner den manglende dialogen som et felles problem. Denne erkjennelsen tvinger da skole og bedrift til å revurdere dagens praksis. Denne prosessen innebærer at skole og bedrift må samarbeide *ansikt til ansikt*, og kan bare karakteriseres som vellykket hvis aktørene lykkes i å finne strukturer for samarbeidet som fungerer for begge parter (Akkerman & Bakker, 2011a, s.149; Akkerman & Bruining, 2016).

#### **6.4 Oppsummering av drøfting**

Opplæringsansvarlige i bedriftene har ikke så store forventninger til lærlingenes fagkunnskaper når de starter på læretiden. De har derimot forventninger til at de innehar *basiskunnskaper*. Basiskunnskaper trekkes frem som hvordan et bygg er sammensatt, tegningsforståelse og at lærlingene har utviklet et fagspråk. De forventer også at lærlingene skal ha grunnleggende lese- og skriveferdigheter og tilstrekkelig digital kompetanse til å benytte bedriftens ulike rutiner med hensyn til HMS-arbeidet og timeregistrering. Disse

forventningene samsvarer godt med den kompetansen som fremheves som viktig i Ludvigsen-utvalgets to utredninger i *Elevenes læring i fremtidens skole (NOU 2014:7, 2014)*, *Fremtidens skole (NOU 2015:8, 2015)* og Sintefs rapport om *Fagarbeiderkompetanse* (Sintef, 2016).

Sikkerhetsarbeidet på byggeplassen er et prioritert område. Bedriftene verdsetter lærlingenes kompetanse på dette området høyt. Bedriftene forventer at lærlingene har gjennomført den sikkerhetsopplæringen som det stilles krav om, noe som vil spare bedriftene for mye tid når lærlingene starter på sin læretid. Det å *jobbe sikkert* definerer Sintef (2016, s.14) som en av de viktigste kompetansene en fagarbeider kan besitte. Informantene ser en bedring i sikkerhetsopplæringen som blir gitt i skolene, selv om de erfarer at dette varierer fra skole til skole. Informantene forventer at det ansvaret lærlingene skal ta på en byggeplass ikke begrenser seg til det spesifikke sikkerhetsarbeidet som kreves av dem, men at det forventes at de også skal ta et selvstendig ansvar for den daglige driften på en byggeplass. Dette omhandler hvordan lærlingene skal opptre på en byggeplass, som å møte opp til rett tid, komme forberedt på jobb og ta ansvar for å delta i planleggingen av sine arbeidsoppgaver. Den *ansvarskompetansen* som informantene beskriver er i tråd med Sintef's definisjon av denne spesifikke kompetansen (Sintef, 2017, s. 5). Bedriftene mener at de elevene som viser at de innehar denne kompetansen i praksisperiodene har større sjanse for å bli tilbudt lærekontrakt enn de som ikke har en slik kompetanse.

Bedriftene forventer at elevene viser interesse i det faget de har valgt når de blir tilbudt praksisplasser i faget yrkesfaglig fordypning. Denne interessen er avgjørende for å lykkes i læretiden. Når dette ikke alltid stemmer, så blir det synliggjort et stort sprik mellom bedriftenes forventninger og elevenes yrkesinteresser. Bedriftene i undersøkelsen har en ganske lik praksis for hvordan de tilrettelegger for elevenes overgang fra den skolebaserte opplæringen til læretiden sin ute i bedrift. Praksisperiodene ses på som en gjensidig prøveperiode både for elevene og bedriftene i forkant av en eventuell lærekontrakt. Faget Yff fungerer slik sett som et *utstillingsvindu* for bedriftene og elevene. Praksisperiodene i faget yrkesfaglig fordypning er elevenes første møte med den læringskulturen som finnes i bedriftene. Denne kan oppleves som veldig annerledes enn den de tradisjonelt møter i skolen (Saugstad, 2003, s. 321). I bedriftene møter de en læringskultur hvor læringsarbeidet består i å delta i bedriftens daglige produksjon, enten ved å utføre selvstendige arbeidsoppgaver eller ved å jobbe i sammen med en eller flere erfarne fagarbeidere på en byggeplass. Betydningen av disse *faglige rollemodellene* defineres av Akkerman & Bruining (2016, s.250) som svært

viktig i opplæringsarbeidet for elevene. Elevene møter her en læringskultur som best kan beskrives som en produksjonskultur, hvor elevene sammen med sine faglige rollemodeller har fokus på å produsere mest mulig på minst mulig tid (Lyngsnes & Rismark, 2019, s. 171). Denne læringskulturen vil fremstå som annerledes enn den læringskulturen de kjenner fra opplæringen sin i skolen, gjennom at de her møter læringsarbeidet sitt på det stedet hvor det lærte skal anvendes, i motsetning til det som ofte er tilfellet i skolen (Saugstad, 2003, s. 321). Bedriftene har ulik praksis for hvordan de praktiserer fadderordningen. Noen praktiserer at lærlingen jobber med en fast fadder hele læretiden for å sikre tett oppfølging av en fagarbeider med god kompetanse som fadder. Andre bedrifter bytter faddere underveis for at lærlingen kan lære av flere fagarbeidere. Bedriftene ønsker å gjøre overgangen fra skole til arbeidsliv så trygg og forutsigbar som mulig for de nye lærlingene.

Bedriftene har liten innsikt i hva elevene har jobbet med i skolen, og har derfor ikke kjennskap til *elevenes plattform*. Det får innvirkning på hvordan bedriftene kan tilrettelegge for overgangen fra skole til læretid. Bedriftene har lite fokus på hva de nye lærlingene har jobbet med i skolen. De fokuserer mer på de arbeidsoppgavene som lærlingen møter i det daglige arbeidet. Bedriftene har hverken fokus på, eller interesse for å koble sammen det de nye lærlingene har lært i skolen med det de møter i bedriftene. Jørgensen (2004, s. 3) hevder at bedriftenes manglende fokus på elevenes overgang fra skole til bedrift kan ha sin bakgrunn i at skole og arbeidsliv historisk sett har vært adskilt og utviklet med ulike kulturer for læring. Skolens målsetting er å forberede elevene på de oppgavene de vil møte etter endt skolegang, mens bedriftene forventer at elevene har fått en opplæring som gjør dem i stand til å fungere på en byggeplass. For at bedriftenes forventninger til elevene skal kunne oppfylles på dette punktet, påpeker Hiim (2017, s. 5) at dette forutsetter at skole og bedrift samarbeider for å utvikle yrkesrelevant innhold i opplæringen på skolen.

Elevenes overgang fra skole til læretid kan beskrives som en grensekryssing. Kulturforskjellene i skole og bedrift blir synlig for elevene i praksisperiodene og når de starter på læretiden ute i bedrift. For å redusere ulikhetene i de to læringskulturene som eksisterer i skole og bedrift, har læreren og representanten fra bedriften en betydningsfull rolle (Akkerman & Bakker, 2012, s. 155). Enkeltpersoners betydning i dette arbeidet er særlig viktig der samarbeidsstrukturen mellom skole og bedrift ikke er godt nok formalisert. Informanten som uttrykte et ønske om en *åpen dialog* med læreren om den enkelte elevens sterke og svake sider i forkant av elevens praksisperiode, kan ifølge Akkerman & Bruining

(2016) læringsteori om grensekryssing defineres som en typisk *megler*. Den samme betegnelsen kan også brukes på læreren i denne settingen. De to aktørene er nøkkelpersoner med en felles oppgave med å *bygge broer* mellom de ulike læringskulturene som eksisterer i skole og bedrift. Bedriftene erfarer at dialogen som eksisterer i dag ofte består av en ensidig fremstilling fra lærerhold om elevenes positive sider. Hvis bedriftene skal få tilrettelagt best mulig for elevenes opplæring, mener de at det også er avgjørende å få vite om elevenes eventuelle utfordringer. Denne erfaringen *identifiserer* et problem. Bedriftens ønske om samarbeid med læreren omkring det å få til en endring på denne praksisen, berører den første læringsmekanismen som Akkerman & Bruining (2016, s. 245) beskriver i læringsteorien om grensekryssing. Videre berøres læringsmekanismen *koordinasjon*, gjennom bedriftens initiativ til å prøve å finne gode prosedyrer for hvordan kommunikasjonen mellom skole og bedrift skal være. Den neste læringsmekanismen i læringsteorien er *refleksjon*. Bedriftene gir i denne prosessen uttrykk for at de har forståelse for at læreren eller skolen reserverer seg mot å gi tilbakemeldinger om elevenes negative sider, og at skolene og bedriftene kan ha ulikt syn på hvordan denne dialogen skal foregå. Refleksjonene som finner sted i en slik prosess vil kunne føre til at begge parter blir bedre i stand til å verdsette den andres synspunkter. Den siste læringsmekanismen er *transformasjon*, som kjennetegnes ved at skole og bedrift først anerkjenner den manglende kommunikasjonen som et felles problem, og deretter innser at de må revurdere den eksisterende praksisen de har omkring dette temaet. I læringsteorien til Akkerman & Bakker (2011a, s.149) kan denne prosessen bare defineres som vellykket hvis partene finner en struktur for samarbeidet som fungerer godt for begge parter.

## Kapittel 7. Konklusjon og svar på problemstillingen

I dette kapitlet vil jeg besvare problemstillingen i oppgaven som er: *Hvilke forventninger har arbeidslivet til samspillet med skolen om opplæringen av fremtidige tømrere?*

De opplæringsansvarlige i bedriftene er samstemte om at de ikke har så store forventninger til de nye lærlingenes fagkompetanse, men at de skal ha lært seg grunnleggende *basiskunnskaper* i faget sitt. De basiskunnskapene de forventer at lærlingene skal kunne er å lese og forstå en byggetegning og ha lært seg de vanligste faguttrykkene som brukes på en byggeplass. I tillegg forventer bedriftene at de har lært seg å bruke korrekte benevnelser på de mest brukte byggematerialene som benyttes i bransjen. De basiskunnskapene jeg viser til her samsvarer godt med det Sintef (2016) fremhever i sin rapport, der det sies at alle yrkesfag har en grunnkompetanse som fagarbeideren må beherske for å kunne arbeide i faget. Det er grunn til å anta at bedriftene har trukket frem de nevnte basiskunnskapene, fordi de har definert disse som sentrale elementer i utøvelsen av tømreryrket. Hiim (2017, s. 5) sier at skole og bedrift må samarbeide for å utvikle relevante læreplaner som tydeliggjør hvilke grunnleggende ferdigheter og arbeidsoppgaver som gjelder for de enkelte yrker. Jeg mener at skolen er en godt egnet arena til å gi en slik forholdsvis bred introduksjon til et fags sentrale elementer, slik at elevene kan være godt forberedte til arbeidslivets forventninger når de starter på læretiden sin.

Bedriftene forventer videre at de nye lærlingene skal ha utviklet sin *ansvarskompetanse*. Denne kompetansen bør ikke begrense seg til kun det å ivareta egen og andres sikkerhet, men handler like mye om det å kunne ta et selvstendig ansvar for mye av det som foregår på en byggeplass. Med dette menes å oppføre seg ordentlig, møte opp i rett tid, ha orden på tingene sine, møte uthvilt og godt forberedt samt å delta i planleggingen av egne og andres arbeidsoppgaver. Forventingene bedriftene har til lærlingenes ansvarskompetanse, stemmer godt overens med Sintef's (2017, s.5) beskrivelse av denne kompetansen. De nye lærlingene får en viktig rolle i HMS-arbeidet når de starter på læretiden sin. De får medansvar for helse, arbeidsmiljø og det sikkerhetsarbeidet som foregår på byggeplassene. Med bakgrunn i bedriftenes forventninger på dette området, er det grunn til å anta at skolene bør styrke opplæringen av elevenes ansvarskompetanse ytterligere.

Bedriftene ser på faget YFF som en prøveperiode for elevene. Faget fungerer dermed som et slags *utstillingsvindu* for både elevene og bedriftene. Bedriftene opplyser at de tilrettelegger

opplæringsarbeidet ved at elevene deltar i bedriftens daglige produksjon. Et sentralt trekk ved denne læringskulturen er at opplæringen foregår ved at elevene jobber med erfarne fagarbeidere, som derved blir deres faglige rollemodeller (Nielsen & Kvale, 1999, s. 19). Betydningen av å lære av disse rollemodellene blir fremhevet som svært viktig av bedriftene. De mener at samarbeidet mellom skole og bedrift, omkring praksisperiodene til elevene, fremstår som veldig tilfeldig. Bedriftene synes det virker som om samarbeidet er veldig personavhengig, og at informasjonen i forkant av praksisperiodene ofte er mangelfullt. De ønsker at samarbeidet får en klarere struktur for å gjøre det mer forutsigbart for alle parter. Mye kan tyde på at mangelfull informasjon fra skolene i forkant av praksisperiodene er et problem som mange bedrifter kjenner seg igjen i, og at skolene bør jobbe for å få til en forbedring av dagens praksis på dette området.

Bedriftene har liten innsikt i hva elevene har lært i skolen, og kjenner derfor ikke til *elevenes plattform* når de kommer ut i bedriften. Bedriftene mener derfor det er vanskelig å koble det lærlingene har lært i skolen med det de skal lære i bedriften. Bedriftene har lite fokus på denne sammenkoblingen, og at deres største fokus er på egen produksjon. Det kan se ut som at bedriftene, gjennom sitt manglende fokus på hva elevene har lært i skolen, tar for gitt at elevene har fått en opplæring som støtter opp om bedriftenes krav til sin produksjon. De samme forventningene fra bedriftene rapporteres også av Jørgensen (2004) i hans forskning fra dansk yrkesopplæring. Med bakgrunn i bedriftenes forventninger til hva de nye lærlingene skal kunne når de starter på læretiden, ser jeg viktigheten av et godt samspill mellom skole og bedrift for å oppfylle disse forventningene.

Bedriftene savner en mer åpen og ærlig kommunikasjon mellom skole og bedrift i forkant av praksisperiodene. De ønsker en mer *åpen dialog* omkring de enkelte elevenes prestasjonsnivå, dette vil gjøre bedriftene bedre i stand til å tilrettelegge arbeidsoppgaver for elevene. Bedriftene har både et ønske, og en forventning om at skolene skal tilrettelegge for en slik åpen dialog.



## 7.1 Veien videre

Resultatene i studien er ikke så overraskende, men like fullt interessante. De viser at bedriftenes forventninger til tømrerelevens ferdigheter og kompetanser ikke blir innfridd på flere områder.

Ut fra dette mener jeg det blir viktig å ta i bruk resultatene fra denne studien og styrke samspillet mellom skole og bedrift. For at den skolebaserte delen av opplæringen skal svare bedre til bedriftenes forventninger, bør skolen gi en opplæring som styrker elevenes basiskunnskaper. Det samme gjelder elevenes ansvarskompetanse. For å sikre en god overgang mellom skole og bedrift, bør skolen tilrettelegge for god kommunikasjon med bedriftene. Elevene vil gjennom dette kunne oppleve større mestring, at de passer bedre inn i bedriftskulturen og oppleve større tilhørighet i praksisfellesskapet i bedriftene.

## Litteraturliste

### Litteraturliste

- Aakrog, V. (2003). Læring i detailhandel. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Praktikkens læringslandskab: at lære gennem arbejde* (1. utg., s. 43-54). København: Akademisk Forlag.
- Akkerman, S. & Bakker, A. (2011a). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Akkerman, S. & Bakker, A. (2011b). Learning at the boundary: An introduction. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.002>
- Akkerman, S. & Bakker, A. (2012). Crossing Boundaries Between School and Work During Apprenticeships. *Studies in Vocational and Professional Education*, 5(2), 153-173. <https://doi.org/10.1007/s12186-011-9073-6>
- Akkerman, S. & Bruining, T. (2016). Multilevel Boundary Crossing in a Professional Development School Partnership. *Journal of the Learning Sciences*, 25(2), 240-284. <https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1147448>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis : en håndbok for masterstudenter* (1. utgave, 1. opplag. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bakker, A. & Akkerman, S. (2017). The learning potential of boundary crossing in the vocational curriculum. I(s. 349-372). Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Bjørndal, I. (2005). *Videregående opplæring i 800 år : med hovedvekt på tiden etter 1950*. Halden: Forum bok.
- Bottrup, P. & Jørgensen, C. H. (2004a). At finde tonen i samspillet. I P. Bottrup & C. H. Jørgensen (Red.), *Læring i et spændingsfelt : mellem uddannelse og arbejde* (s. 17-36). Roskilde: Roskilde universitetsforlag.
- Bottrup, P. & Jørgensen, C. H. (2004b). *Læring i et spændingsfelt : mellem uddannelse og arbejde*. Roskilde: Roskilde universitetsforlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Buland, T. & Fonn, K. H. (2010). Når ulike verdener møtes - Sluttrapport fra følgestudien av Prosjekt Vandreboka. I: SINTEF.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (2012). Fem stadier af færdighedstilegnelse-fra nybegynder til ekspert. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 423-436). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Fekjær, S. B. (2013). *Hvordan bli en lykkelig masterstudent? : masteroppgavehåndbok*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fuglestad, O. L. & Lillejord, S. (1997). *Pedagogisk ledelse : et relasjonelt perspektiv*. Bergen-Sandviken: Fagbokforl.
- Gessler, M. (2017). The Lack of Collaboration Between Companies and Schools in the German Dual Apprenticeship System: Historical Background and Recent Data, *4*(2), 164-195. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.4.2.4>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Hansen, R. (2003). Læring gjennom øget ansvar i en sportsbutikk. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Praktikkens læringslandskap: at lære gjennom arbejde* (1. utg., s. 55-68). København: Akademisk Forlag.
- Hiim, H. (2017). Ensuring Curriculum Relevance in Vocational Education and Training: Epistemological Perspectives in a Curriculum Research Project, *4*(1), 1-19. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.4.1.1>
- Høst, H. (2013). Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen Fokus på skoleopplæringen: Rapport 2 Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. I.
- Høst, H. (2015). Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen: Sluttrapport. I.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Jørgensen, C. H. (2004). Connecting work and education: should learning be useful, correct or meaningful? *Journal of Workplace Learning*, *16*(8), 455-465. <https://doi.org/10.1108/13665620410566423>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Kvale, S. & Nielsen, K. (2003). At lære et fag i vekselspillet mellom skole og virksomhet. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Praktikkens læringslandskap: at lære gjennom arbeide* (1. utg., s. 322-334). København: Akademiske Forlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster* (8. utg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lov om fagopplæring i arbeidslivet. (1981). *Lov om fagopplæring i arbeidslivet*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/1980-05-23-13>
- Lov om videregående opplæring. (1974). *Lov om videregående opplæring*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NLO/lov/1974-06-21-55>
- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (2019). *Yrkesopplæring* (1. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Meld. st. 28. (2016). *Fag-Fordypning-Forståelse*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Meld. st. 30. (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Meyer, H. (2003). Det praktiske skøn i sosialpedagogikken. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Praktikkens læringslandskap: at lære gjennom arbeide* (1. utg., s. 135-146). København: Akademisk Forlag.
- Mjelde, L. (2003). Hva skal jeg med teori? Det er trykker, jeg skal være. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Praktikkens læringslandskap: at lære gjennom arbeide* (1. utg., s. 236-246). København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). *Mesterlære : læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (Red.). (2003). *Praktikkens læringslandskap : at lære gjennom arbeide* (1. utg.). København: Akademisk Forlag.
- NOU 1976:31. (1976). *Yrkesutdanning i skole og arbeidsliv* Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- NOU 1991:4. (1991). *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 1994:3. (1994). *Ungdom, lønn og arbeidsledighet*. Oslo: Administrasjonsdepartementet.
- NOU 2008:18. (2008). *Fagopplæring for framtida*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Oslo: Kunnskapsdemartementet.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2019:25. (2019). *Med rett til å mestre*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- NOU 2020:2. (2020). *Fremtidige kompetansebehov III : læring og kompetanse i alle ledd*  
Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2014). *Yrkesfagene under press*. Oslo: Universitetsforl.
- OECD. (2017). *Future of Work and Skills*. Paper presented at the 2nd Meeting of the G20  
Employment Working Group, Hamburg: OECD Publishing.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi,  
etnografi og kasesstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Saugstad, T. (2003). Læring i skole og i praksis. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Praktikkens  
læringslandskap: at lære gjennom arbeide* (1. utg., s. 307-321). København:  
Akademisk Forlag.
- Schaap, H., Baartman, L. & de Bruijn, E. (2012). Students' Learning Processes during School-  
Based Learning and Workplace Learning in Vocational Education: A Review.  
*Vocations and Learning*, 5(2), 99. <https://doi.org/10.1007/s12186-011-9069-2>
- Sintef. (2016). Fagarbeiderkompetanse. Kartlegging av dagens og fremtidens  
kompetansebehov i fagarbeiderrollen, i industri og bygg og anlegg. *Byggforsk*, (1), 1-  
51.
- Sintef. (2017). Ansvarskompetanse. Produktivitets- og innovasjonsfaktor i virksomheter med  
høy involvering. *Byggforsk*, (1), 1-41.
- Tanggaard, L. (2007). Learning at trade vocational school and learning at work: boundary  
crossing in apprentices' everyday life. *Journal of Education and Work*, 20(5), 453-466.  
<https://doi.org/10.1080/13639080701814414>
- Tanggaard, L. & Elmholdt, C. (2003). Det er ikke snyd at arbe efter: Forsøk med ekspert- og  
sidemandsoplæring på en malerskole. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Praktikkens  
læringslandskap: at lære gjennom arbeide* (1. utg., s. 188-200). København:  
Akademisk forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.).  
Bergen: Fagbokforl.
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen : utdanningssystemets historie*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal  
akademisk.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*,  
3(2), 130-154. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>

- Utdanningsdirektoratet. (2020). Tall og forskning: Lærlinger, lærebedrifter og fagbrev. Hentet 30. april 2020 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-fag-og-yrkesopplaring/larlinger-larebedrifter-og-fagbrev/>
- Volckmar, N. (2016). *Utdanningshistorie : grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber : læring, mening og identitet*. København: Reitzel.
- Wilbrandt, J. (2003). Lærlinge i bevægelse - mellem skole og virksomhed og fra lærling til svend. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Praktikkens læringslandskab: at lære gennem arbejde* (1. utg., s. 201-216). København: Akademisk Forlag.

## Vedlegg 1. Forespørsel til informantene

Geir Morten Fylling

OsloMet -Storbyuniversitetet

[geifyl@hedmark.org](mailto:geifyl@hedmark.org)

Ingeberg 22.04.2019

FORESPØRSEL OM DELTAGELSE I ETT INTERVJU I FORBINDELSE MED STUDIET  
MITT: «MASTER I YRKESPEDAGOGIKK» VED OSLOMET -  
STORBYUNIVERSITETET.

I forbindelse med mastergradsstudiet mitt i yrkespedagogikk ved OsloMet -  
Storbyuniversitetet, skal jeg skrive en masteroppgave i studiets avslutning. I masteroppgaven  
setter jeg fokus på «Hvilke forventninger arbeidslivet har til samspillet med skolen om  
opplæringen av fremtidige tømrere». Hensikten med oppgaven er å få mer kunnskap om  
arbeidslivets oppfatning av denne problemstillingen, som jeg kan nyttiggjøre meg i min  
praksis som yrkesfaglærer.

### **Problemformuleringen i studien er:**

Hvilke forventninger har arbeidslivet til samspillet med skolen om opplæringen av  
fremtidige tømrere?

Undersøkelsen jeg ber deg om å delta i vil for ditt vedkommende bestå av å bli intervjuet  
omkring temaet i problemstillingen nevnt ovenfor. Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og  
du kan når som helst avstå fra å delta uten noen som helst forklaring.

Veileder på oppgaven er førsteamanuensis Evi Schmid ved OsloMet- storbyuniversitetet.  
Prosjektet er omsøkt og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk  
samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD).

Håper du er villig til å delta i undersøkelsen. Hvis du har noen spørsmål i forbindelse med  
undersøkelsen kan du ta kontakt med Geir Morten Fylling på tlf: 99 27 46 40, eller på epost  
til: [geifyl@hedmark.org](mailto:geifyl@hedmark.org)

Vennlig hilsen

Geir Morten Fylling

# Samtykkeerklæring

## Masteroppgave, MAYP5900

### Bakgrunn og formål

Formålet mitt med denne masteroppgaven er å forske på hvilke forventninger arbeidslivet har til samspillet med skolen om opplæringen av fremtidige tømrere.

Undersøkelsen vil derved kunne gi noen svar på hvordan opplæringen ivaretar det forventede samspill mellom skole og arbeidsliv i skolenes opplæringspraksis, og om denne praksisen gir elevene den kompetansen som er nødvendig for at de skal kunne møte arbeidslivets behov når de går ut som lærlinger.

Ordlyden i min problemstilling er: *Hvilke forventninger har arbeidslivet til samspillet med skolen om opplæringen av fremtidige tømrere?* Dette prosjektet er min masteroppgave ved OsloMet – storbyuniversitetet, og blir gjennomført som en innleveringsoppgave ved studiestedet mitt.

### Utvelgelse av intervjupersoner

I valg av intervjupersoner vil jeg gjøre et strategisk utvalg til denne undersøkelsen. Jeg velger å intervju seks opplæringsansvarlige ved lokale bedrifter i vår region. I utvelgelsen av disse fagfolkene har et av kriteriene hvert at de har lang yrkeserfaring. Denne utvelgelsen av intervjupersoner har blitt gjort fordi jeg ønsker at de skal ha bestemte kunnskaper og erfaringer om fagopplæringstradisjonen som blir praktisert i sin bedrift.



### **Hva innebærer deltagelse i studien?**

Undersøkelsen jeg spør deg om å delta i, vil for ditt vedkommende bestå av å bli intervjuet omkring temaet i problemstillingen nevnt ovenfor. Spørsmålene vil omhandle temaer omkring problemstillingen i oppgaven. Intervjuet vil bestå av 13 spørsmål, og vil ha en estimert varighet på ca. 45 minutter. I intervjuet vil jeg benytte meg av elektronisk lydopptaker for å registrere dataene som innhentes.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Prosjektet er å regne som en del av studiets masteroppgave, og vil ikke bli delt og gjort tilgjengelig for offentligheten. Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2020. Lydopptakene i denne undersøkelsen vil slettes høsten 2020, og frem til da vil lydfilene oppbevares utilgjengelig for andre på min private PC.

### **Frivillig deltagelse**

Det er frivillig å delta i studien og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Geir Morten Fylling tlf: 99 27 46 40, eller på epost til: [geifyl@hedmark.org](mailto:geifyl@hedmark.org). Veileder på oppgaven er førsteamanuensis Evi Schmid ved OsloMet- storbyuniversitetet, [Evi.Schmid@oslomet.no](mailto:Evi.Schmid@oslomet.no) Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Med vennlig hilsen

Geir Morten Fylling

## **Samtykke til deltagelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3. Intervjuguide

**Informasjon om intervjuguiden:** Kun spørsmålstekst og oppfølging av spørsmålene vil bli uttalt til informantene i intervjuet. Inndelingen i venstre marg i intervjuguiden jeg har benevnt med teksten «Innledende spørsmål», «Hovedspørsmål», og «Avsluttende spørsmål» er kun ment som informasjon for meg selv. Det samme gjelder for tematiseringen som er blitt gjort i intervjuguiden. Jeg har benevnt spørsmålene som har sitt utspring fra de tre forskningsspørsmålene i undersøkelsen som «Tema 1», «Tema 2», og «Tema 3».

**Før intervjuet starter:** Her vil jeg be om informantens underskrift på samtykkeerklæringen til deltagelse i intervju og bruk av digital opptaker. Jeg vil også forsikre informanten om at personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og at alt materiale vil bli anonymisert. Jeg vil også presisere ovenfor informanten at det er hans/hennes erfaringer og opplevelser jeg spør etter, og forsikre ham/henne om at det ikke er noen riktige eller feil svar i denne undersøkelsen.

**Innledende spørsmål:** Intervjuet starter med innledende spørsmål som kan besvares med faktaopplysninger omkring informantens og bedriftens ståsted vedrørende lærlingene deres.

**Hovedspørsmål:** Her etterspørres informantens erfaringer og tanker rundt aktuelt tema.

**Avsluttende spørsmål:** Gi informanten mulighet til å tilføye eller komme med innspill til spørsmålene han/hun har blitt stilt i undersøkelsen.

### **Problemstilling**

Hvilke forventninger har arbeidslivet til samspillet med skolen om opplæringen av fremtidige tømrere?

### **Forskningsspørsmål**

1. Hva forventer bedriftene at nyansatte tømrerlærlinger skal kunne når de begynner i bedriften?
2. Hvordan legger bedriftene til rette for overgangen fra Vg2 til læretiden?
3. Hva forventer bedriftene at skolen skal tilrettelegge for overgangen fra Vg2 til læretiden?

Spørsmål 1-2 Innledende spørsmål	Spørsmål 1-13	<b>Spørsmålstekst</b>
Spørsmål 3-12: Hovedspørsmål - (tema 1-3)		
Spørsmål 13 Avslutningsspørsmål		
<b>Innledende spørsmål:</b>		
Innledende spørsmål	<b>1</b>	<b>Hvor lenge har du vært opplæringsansvarlig?</b>
Innledende spørsmål	<b>2</b>	<b>Hvor mange lærlinger har dere nå?</b>
<p><b>Forskningsspørsmål 1: Hva forventer bedriftene at nyansatte tømmerlærlinger skal kunne når de begynner i bedriften?</b></p> <p><i>Spørsmålene 3-6 har sitt utspring fra dette forskningsspørsmålet.</i></p>		
Hovedspørsmål Tema 1	<b>3</b>	<b>Hva forventer du at elevene skal kunne når de starter på læretiden sin hos dere?</b>
<i>Oppfølging – la oss se litt nærmere på dette!</i>		
Hovedspørsmål Tema 1	<b>4</b>	<p><b>Hvilken fagkompetanse mener du de nyansatte lærlingene bør ha når de starter på læretiden sin hos dere?</b></p> <p><i>Med fagkompetanse menes i denne sammenheng de rent yrkesfaglige egenskaper/kvaliteter tømmerlærlingen bør inneha i tømmerfaget.</i></p>
Hovedspørsmål Tema 1	<b>5</b>	<p><b>Hvilke grunnleggende ferdigheter mener du de nyansatte lærlingene bør ha når de starter på læretiden sin hos dere?</b></p> <p><i>Med grunnleggende ferdigheter menes i denne sammenheng muntlige ferdigheter, å kunne lese, skrive, regne samt digitale ferdigheter.</i></p>

<b>Hovedspørsmål Tema 1</b>	<b>6</b>	<b>Hvilken nøkkelkompetanse mener du de nyansatte lærlingene bør ha når de starter på læretiden sin hos dere?</b>  <i>Med nøkkelkompetanse menes i denne sammenheng for eksempel det å kunne samarbeide med kollegaer, ta ansvar for egen arbeidsplass, samt å ta medansvar for HMS-arbeidet på egen arbeidsplass.</i>
<i>Oppfølging – er det andre nøkkelkompetanser du mener er viktige, og som du forventer at lærlingene har?</i>		
<b>Forskningsspørsmål 2: Hvordan legger bedriftene til rette for overgangen fra Vg2 til læretiden?</b>  <i>Spørsmålene 7-9 har sitt utspring fra dette forskningsspørsmålet.</i>		
<b>Hovedspørsmål Tema 2</b>	<b>7</b>	<b>Hvordan legger dere til rette for overgangen fra Vg2 til læretiden i din bedrift?</b>
<i>Oppfølging – kan du nevne noe konkret dere gjør for å legge til rette for dette?</i>		
<b>Hovedspørsmål Tema 2</b>	<b>8</b>	<b>Hvordan ser du på din rolle når det gjelder elevenes overgang fra Vg2 til læretiden?</b>
<b>Hovedspørsmål Tema 2</b>	<b>9</b>	<b>Hva tenker du kjennetegner læring i skolen?</b>
<b>Forskningsspørsmål 3: Hva forventer bedriftene at skolen skal tilrettelegge for overgangen fra Vg2 til læretiden?</b>  <i>Spørsmålene 10-12 har sitt utspring fra dette forskningsspørsmålet.</i>		
<b>Hovedspørsmål Tema 3</b>	<b>10</b>	<b>Nå har du sagt en del om hva dere gjør for å legge til rette for overgangen fra Vg2 til læretiden. Hva forventer dere at skolen skal tilrettelegge for overgangen fra Vg2 til læretiden?</b>

<b>Hovedspørsmål Tema 3</b>	<b>11</b>	<b>Hvordan jobber du med lærlingene dine slik at de kan koble sammen det de har lært på skolen med det de lærer hos dere?</b>
<b>Hovedspørsmål Tema 3</b>	<b>12</b>	<b>Hvordan forgår læring i bedriften deres?</b>
<b>Avslutningsspørsmål:</b>		
<b>Avslutnings- spørsmål</b>	<b>13</b>	<b>Er det noe du avslutningsvis ønsker å tilføye som du ikke har blitt spurt om i denne undersøkelsen?</b>

## **Vedlegg 4. Godkjenning fra NSD**

### **NSDs vurdering**

#### **Prosjektittel**

«Hvilke forventninger har arbeidslivet til samspillet med skolen om opplæringen av fremtidige tømrere?»

#### **Referansenummer**

584853

#### **Registrert**

19.02.2019 av Geir Morten Fylling - s194465@oslomet.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

OsloMet – storbyuniversitetet, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, Institutt for yrkesfaglærerutdanning

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatte/veileder eller stipendiat)**

Evi Schmid, Evi.Schmid@oslomet.no, tlf: 47745219

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Geir Morten Fylling, s194465@oslomet.no, tlf: 99274640

#### **Prosjektperiode**

04.03.2019 - 30.06.2020

#### **Status**

25.02.2019 - Vurdert med vilkår

## Vurdering (1)

---

**25.02.2019 - Vurdert med vilkår**

### FORENKLET VURDERING MED VILKÅR

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet har lav personvernulempe fordi det ikke behandler særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Vi gir derfor prosjektet en forenklet vurdering med vilkår. Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Dersom du følger vilkårene og prosjektet gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet, vil behandlingen av personopplysninger være i samsvar med personvernlovgivningen.

## Vedlegg 5. Eksempel fra analysen

<b>Forskningsspørsmål 1: Hva forventer bedriftene at nyansatte tømrerlæringer skal kunne når de begynner i bedriften?</b> <i>Spørsmålene 3-6 har sitt utspring fra dette forskningsspørsmålet.</i>			
<p>Notat for oppsummering og klargjøring av informantens uttalelser i intervjuet. Notatet er gjort parallelt med kodingsprosessen, og er en nyttig kvalitetssikring av uttalelser i intervjuet for meg.</p> <p><b><u>Meningsbærende utsagn</u></b></p> <p>74</p>	<p><b><u>Koder</u></b></p> <p>Fra forsknings- spørsmål 1: 76</p>	<p><b><u>Underkategorier</u></b></p> <p>Fra forsknings- spørsmål 1: 15</p>	<p><b><u>Hovedkategorier</u></b></p> <p>Fra forsknings- spørsmål 1: 2</p>
<b>Spørsmål 3: Hva forventer du at elevene skal kunne når de starter på læretiden sin hos dere?</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Det er en forventning fra informanten om at skolen bør stå for kursing av elevene så de kan fungere på en arbeidsplass, blant annet med stillasbygging, anhukning, varme arbeider samt sikkerhetsopplæring på el. verktøy.</li> <li>• Informanten har sett en bedring på dette de senere årene.</li> <li>• Varierer mye fra skole til skole hvilken ballast elevene har når de begynner i læra.</li> </ul>	<p><b><u>Grunnplattform.</u></b></p> <p><b><u>Sikkerhetskurs.</u></b></p>	<p>Har grunnleggende kunnskaper om faget.</p> <p>Har gjennomført nødvendige kurs.</p> <p>Har interesse for faget.</p> <p>Har forstått kravene til det å være i jobb.</p>	<p>Basiskunnskaper</p> <p>Ansvarskompetanse</p>



<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forventer ikke mye praktisk fagkompetanse, men noe basiskunnskap om tømrerteori forventes. «Hvordan henger et bygg i sammen».</li> <li>• De skal kunne stå opp om morgenen, være til stede, kunne ta vare på seg selv, og de må kunne kle seg for en arbeidsdag under alle slags forhold.</li> <li>• Elevene bør forberedes på hva som venter dem ute på en byggeplass.</li> <li>• Informanten forventer at lærlingene kan grunnleggende materiallære, og kjenner til utstyret som brukes på en byggeplass.</li> <li>• Det at de skjønner at de nå er på jobb, og ikke på skolen fremheves som svært viktig.</li> <li>• At de har fått vekket nysgjerrigheten for faget i skolen.</li> <li>• Interesse for faget fremheves som viktig.</li> <li>• Informanten forventer at de skal kunne grunnleggende faguttrykk og benevne materialer på korrekt måte.</li> <li>• Ellers så forventer informanten at de skal møte opp til riktig tid om morgenen, være forberedte og ha fokus på arbeidet sitt hele dagen. Dette er et minimumskrav som forventes av lærlingen.</li> <li>• Jeg forventer at, eller ønsker meg mest, at de er interessert i faget.</li> <li>• Bør kunne det grunnleggende, kjenne til</li> </ul>	<p>Lave yrkesfaglige forventninger.</p> <p>Basiskunnskaper.</p> <p>Bredde i opplæringen.</p> <p>Orientering.</p> <p>Skal kunne litt grunnleggende om faget.</p> <p>Skjønner at de har begynt å jobbe</p> <p>At skolen bidrar til at elevene blir nysgjerrig på faget.</p> <p>Interesse for faget.</p> <p>Skal kunne grunnleggende materiallære.</p> <p>Gjennomføre en hel arbeidsdag.</p> <p>Interessert i faget.</p> <p>Bør kunne det grunnleggende.</p>		
--	---	--	--

<p>faguttrykk på materialer, festemidler samt den grove gangen i bygging av hus.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Det første jeg forventer, det er at kandidaten er interessert i faget sitt</li> <li>• Jeg forventer at de kommer tidsnok på jobb.</li> <li>• At de skjønner det mest grunnleggende i tømmerbransjen.</li> <li>• At de kan litt tømmer teori og faguttrykk.</li> </ul>	<p>Interesse for faget.</p> <p>Kommer tidsnok.</p> <p>Kan grunnleggende tømmer teori og faguttrykk.</p>		
---	---	--	--