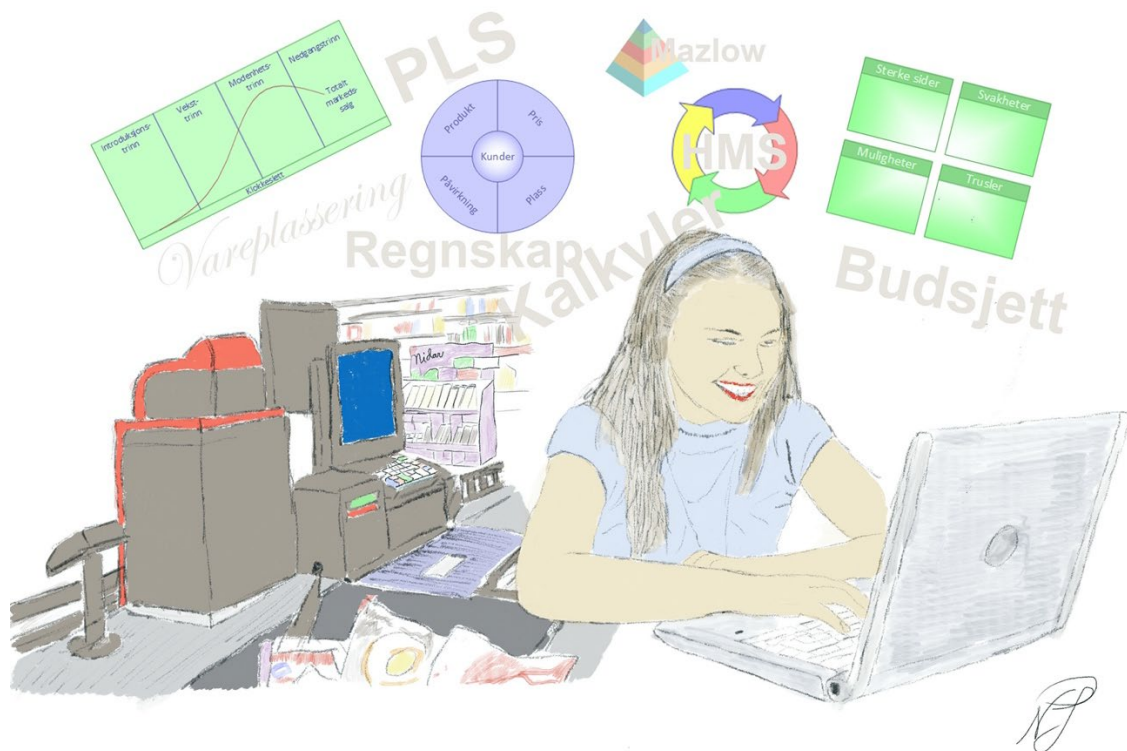


MASTEROPPGAVE
Master i yrkespedagogikk
November 2020

Lærling og Elev

– Vekslingsmodell innen Service og Samferdsel



Nils Petter Johnsrud

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for yrkesfaglærerutdanning

Forord

Bakgrunnen for denne undersøkelsen om hvordan vekslingsmodellen fungerer er mitt engasjement for å få til mer praktisk undervisning på Salg og Service og Service og samferdsel. Helt siden opprettelsen i år 2000 har jeg vært med i den faglige diskusjonen om hvordan vi skal lære elevene de praktiske delene av faget. Vi har vært gjennom mange forsøk, fra øvingsbutikk, simulerte bedrifter og ungdomsbedrifter. Ønsket har hele tiden vært at vi skulle få mer verkstedmessig opplæring innen Service og Samferdsel.

Derfor når muligheten bød seg til at vi kunne forsøke med vekslingsmodell ble jeg svært interessert i dette og ble med på forsøket. Ønsket har vært å lage en modell som kunne ende i produksjon, der elevene kunne søke seg inn til dette alternativet på samme måte som et ordinært løp hvert år. Vi har nå vært gjennom tre klasser, hvor den siste klassen skal opp til fagprøven i løpet av 2021.

Takk til alle som har bidratt til prosjektet og til at jeg har kunnet fordype meg i vekslingsmodellens ulike deler, både veiledere, medstudenter i læringsgruppa, partnere, informanter, kolleger og andre.

Moss 15.11.2020

Nils Petter Johnsrud

Sammendrag

Utgangspunktet for denne studien er forsøket med vekslingsmodeller for Service og samferdsel, som er gjennomført i Østfold. Studien går på hvordan to aktivitetssystemer kan føyes sammen til en grensekryssende organisasjon som arbeider mot et felles mål. Dette er en kvalitativ studie som går inn på hvordan aktørene samarbeidet for å nå deres felles mål og hva dette gjør med aktørene i prosessen. Gjennom intervjuer har de ulike aktørene forklart hvordan de har jobbet og hvordan de har opplevd denne grensekryssingen.

Gjennom å se på organiseringen ser jeg på vekslingsmodellen som en grensekryssende organisasjon som legger til rette for utvikling og læring, gjennom at to aktivitetssystemer flettes sammen til en organisasjon gjennom samarbeid mellom skole, opplæringskontor og opplæringsbedrift. I vekslingsmodellen får alle partene et felles mål – fagbrev og fagprøven. Gjennom dette skapes nye fagarbeidere. Dette samarbeidet har ført til gjensidig læring for alle parter og en større innsikt i helheten. Samarbeidet har blitt til en delingsarena, hvor yrkesutøverne, gjennom grensekryssing, har fått faglig oppdatering.

Elevene beveger seg mellom to aktivitetssystemer, med hvert sitt sett med regler, arbeidsdeling og kultur. Vekslingsmodellen fører til en myk overgang til arbeidslivet, ved at elevene gradvis overføres fra å være elev til å bli lærling. Gjennom vekslingsløpet svekkes skolens rolle og virksomhetene overtar. Eleven føler seg som gradvis mer og mer som lærlinger. Kontaktlæreren spiller en viktig rolle i denne overgangen.

Læring foregår på to arenaer, som gir en ekstra dimensjon til læring. Teoretisk innlæring og praktisering av faget ligger nært i tid. Dette skaper en følelse av relevans hos eleven. Læreren på skolen er også med på å skape relevans gjennom å bruke eksempler fra elevens hverdag i undervisningen. Problemstillinger fra virksomhetene trekkes inn i undervisningen. Kunnskaper og erfaringer flyter på tvers av aktivitetssystemene. Fagspråket uttrykker faglighet, men elevene er ikke bevisst på faguttrykkene i hverdagen. Faguttrykk er internalisert. Vekslingsmodellen hjelper flere til å gjennomføre videregående opplæring. Den er for elever som har fagbrev som mål og ønsker å komme raskt ut i lære.

Apprentice and student

The following study was performed on alternate courses within the educational program for Service and Transport in the municipality of Østfold. The study is based on how two activity systems can be combined into a boundary-crossing organization that works towards a common goal. This is a qualitative study that focus on how the participants are cooperating in order to achieve their common goals and how this affect the participants during the process. Through interviews, the various participants have explained how they have worked and how they have experienced these boundary-crossing activities.

It has become evident from this study that, the alternate course as a boundary-crossing organization facilitates development and learning through two activity systems merged into one organization. Collaboration between school, training office and training company were a key component for its outcome. In the alternate course, all parties have a common goal - a trade certificate and the trade test. Through this, new skilled workers are being created. This collaboration has led to mutual learning for all parties and a greater insight into the entire process. Collaboration became a sharing arena through boundary-crossing.

The students move between two activity systems, each with its own set of rules, division of labor and culture. The alternate course leads to a smooth transition to working life, in which students are gradually moving from being a student to becoming an apprentice. Through the exchange process, the school's role is reduced, and the organization takes over. The contact teacher then, plays an important role in this transition.

Learning takes place in two arenas, which gives an extra dimension to learning. Theoretical learning and practice of the subject become one. This creates a sense of relevance in the student. The teacher also helps to create relevance by using real cases from the companies, these cases are included and analyzed in the teaching. Knowledge and experience flow across the activity systems. The subject uses professional and relevant terminology, but the students are not aware of such terminology because this is internalized. The alternate course helps more students to complete upper secondary education. It is an educational model for students who have a trade certificate as a goal and want to become an apprentice quickly.

Innhold

Forord.....	1
Sammendrag	2
Apprentice and student.....	3
Figur- og tabell-liste.....	6
Innledning.....	7
Problemstilling og forskningsspørsmål	13
Feltbeskrivelse: Vekslingsmodellene innen Service og Samferdsel i Østfold	15
Teori.....	20
Batesons kategorier av læring	20
Engeströms Aktivitetssystem.....	21
Stephen Billetts teori om læring på arbeidsplassen	25
Expansive learning	26
Lev Vygotskijs teorier om læring.....	27
Metode	29
Valg av og begrunnelse for valg av metode	29
Utvalg av informanter.....	30
Forberedende arbeid – utvikling av intervjuguide	33
Innsamling av data.....	33
Transkribering.....	35
Analyse.....	36
Vurdering av undersøkelsens validitet og reliabilitet.....	37
Etiske refleksjoner	38
Resultater fra undersøkelsene	40
Identitet - Lærling eller elev?.....	40

Glidelås – fleksibel overgang mellom skole og arbeid	41
Læreplanene	42
Lærerrollen i vekslingsmodellen	43
Opplæringsansvarlig	45
Opplæringskontor og lærebedrift.....	45
Lærebedrift	47
Læringsprosessen i vekslingsmodellen.....	48
Relevans i opplæringen.....	48
Deltakende læring.....	49
Forberedelser til fagprøven	50
Utviklingen av fagarbeideren	51
Muligheter i dualiteten.....	52
Drøfting av funnene	54
Aktivitetssystemet	54
Lærling eller elev? - Subject.....	56
Skolen og bedriften – Comunity og Rules	58
Fagarbeider – Outcome	59
Maktforhold.....	61
Verktøy i læring – instruments	63
Læring - object.....	65
Læring og/eller utvikling	65
Individuell læring eller i et sosialt fellesskap?	66
Hvilken rolle har konteksten for læring?	68
Fagbrev - outcome.....	69
Språkets betydning for fagligheten.....	70
Hva skjer i kryssningen?.....	73

Relevans i opplæringen	76
Deltakende læring	78
Anbefalinger og muligheter i dualiteten	79
Konklusjon	82
Veier videre?	83
Referanser	85
Vedlegg	87
Vedlegg 1: Meldeskjema 908190	88
Vedlegg 2: Intervjuguide – Elever	97
Vedlegg 3: Intervjuguide – Opplæringskontor	99
Vedlegg 4: Intervjuguide – Lærebedrift	101
Vedlegg 5: Intervjuguide – Lærere og skole	103
Vedlegg 6: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	106

Figur- og tabell-liste

Figur 1 Sammenligning av ordinært løp, 2+2-modellen og vekslingsmodellen	9
Figur 2 Aktivitetssystemet slik det blir fremstilt hos Yrjö Engeström	22
Figur 3 Vekslingsmodellens aktivitetssystem	23
Figur 4 Fremstilling av Billets teori omkring læring på arbeidsplassen.	25
Figur 5 Aktivitetssystemer følger etter hverandre sekvensielt i et ordinært opplæringsløp på yrkesfag.	54
Figur 6 Vekslingsmodellen - aktivitetssystemene foregår parallelt, med et felles utbytte (outcome)	55
Figur 7 Grafisk oppstilling av hvor mye tid elevene bruker på skolen og på arbeidsplassen gjennom vekslingsløpet	56
Figur 8 Dimensjoner av læring - 3 dimensjoner	67

Innledning

Dualmodellen er utgangspunktet for yrkesfaglig utdanning i Norge. Utdanningen frem til et yrke foregår på to forskjellige arenaer, skole og virksomhet. På skolen, de to første årene, er ungdommen elever, mens i virksomhetene, de to neste årene, er de lærlinger. I Norge er standardmodellen en sekvensiell dualitet, ved at den første delen av opplæringen foregår i skole, deretter følger opplæring i bedrift. Skoleløpet avsluttes med en eksamen, mens opplæringen i bedrift avsluttes med at lærlingen går opp til en fagprøve. Ansvaret for opplæringen de to første årene ligger hos skolen, mens virksomhetene og opplæringskontorene overtar ansvaret de to neste årene. Dette er det vi kaller 2+2-modellen, som er standardmodellen for yrkesfaglig opplæring. Den har blitt Norsk fagopplærings varemerke fra den ble innført med Reform-94.

Salg og Service ble opprettet innenfor Reform-94, som en yrkesfaglig utdanning. Før reform-94 hadde vi Handel og kontor som et studieforbereende løp, ved at det ga studiekompetanse. Salg og service var det siste utdanningsprogrammet som ble opprettet i reform-94. Det kom så sent som i år 2000. Det betyr at den yrkesfaglige tradisjonen ikke har satt seg på samme måte som for andre tradisjonelle yrkesfag. Kunnskapsløftet gjorde ingen store endringer på Salg og Service annet enn at transport og logistikk ble lagt til utdanningsprogrammet. Navnet ble endret til Service og samferdsel. Det som var et felles grunnkurs og videregående kurs 1 under reform-94, ble nå til et felles VG1, som delte seg i tre retninger på VG2, Salg, service og sikkerhet, Reiseliv og Transport og logistikk.

Innenfor utdanningsprogrammet Service og samferdsel, sliter mange elever med motivasjonen, ved at de opplever utdanningen som svært teoretisk. Mange ønsker en mer praktisk opplæring. De ønsker å komme ut i jobb og bli lærling. Behovet eller ønske om en mer praktisk utdanning springer ikke ut av læreviser, men er heller et uttrykk for at elevene er lite motivert for skole. Relevansen mellom det de lærer på skolen og det de oppfatter at yrket går ut på gjennom utplassering samsvarer dårlig. Det er også en annen

gruppe elever som ikke fullfører utdanningen med fagbrev, men velger påbygg for å få studiekompetanse. Noen elever har studiekompetanse som mål, men ønsker en annen vei til studiekompetanse, enten ved at de får fag som er relevante for deres fremtid eller de ser på denne veien som den enkle veien til studiekompetanse.

Service og samferdsel blir oppfattet som en svært teoretisk yrkesutdanning. Elevene ser liten sammenheng mellom de teoretiske fagene på skolen og den virkeligheten som møter dem når de er utplassert i YrkesFaglig Fordypning (YFF). Mange av de oppgavene de får opplæring til gjennom VG1 og VG2 vil ikke en praksiselev komme i kontakt med. Først når de er ansatt i en virksomhet og fungerer i jobben vil de bli satt til denne typen oppgaver. Praksiselever får enkle oppgaver, som de trenger minimal opplæring for å utføre. Samtidig har bedriftene lite kunnskap, forutsetninger og tid i en hektisk hverdag til å sette seg inn i kompetansemålene til skolen og til å imøtekomme elevens behov for faglig oppfølging. Relasjonen til bedriften er avhengig av den enkelte faglærer. For å få nok praksisbedrifter kan ikke skolen ha strenge krav til opplæringen i praksisbedriftene.

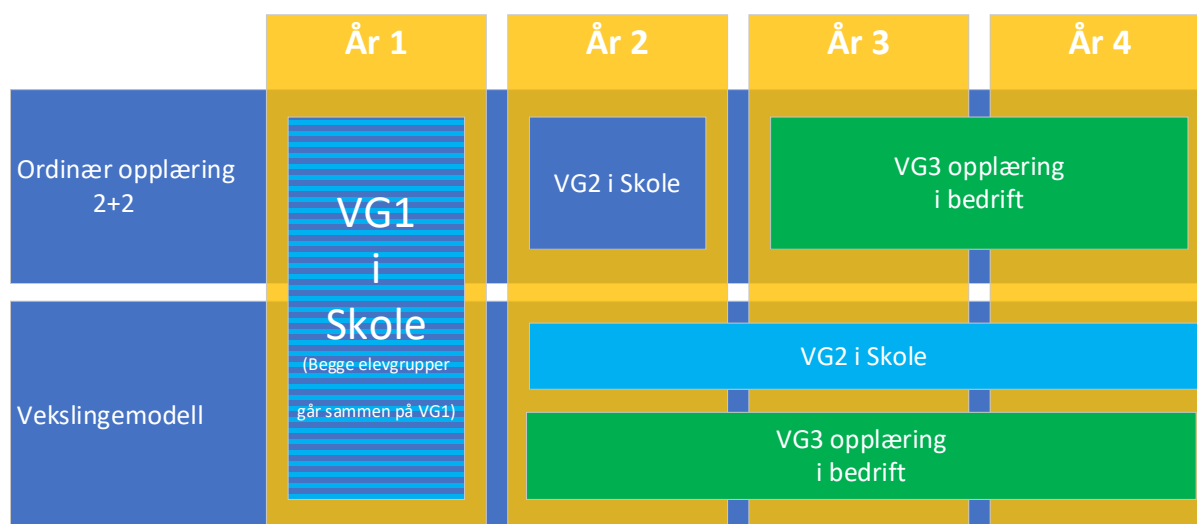
Faget Prosjekt til Fordypning (PTF), nå YrkesFaglig Fordypning (YFF) ble innført i Kunnskapsløftet for å balansere behovet for faglig bredde mot faglig fordypning og spesialisering. Faget skulle gi elevene et innblikk i arbeidslivet, ved å legge til rette for utplassering i virksomheter som leder frem til en fagkompetanse.

Et lite kjent faktum er at et fag tilsvarende PTF/YFF ble innført allerede under Reform-94. Salg og Service, som var det siste av utdanningsprogrammene som ble ferdig i år 2000, hadde et prosjektfag på VK1 (nå VG2), som utviklet seg til å bli det samme som PTF/YFF ble etter innføringen av Kunnskapsløftet. (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001)

Det har vært en del misnøye innen enkelte fagtradisjoner, som har måttet tilpasse seg en ny opplæringsmodell. I stortingsmelding nr. 20 fra 2013 kommer det frem at myndighetene ønsker å åpne opp for større differensiering mellom fag og løse opp noen av spenningene som kom som følge av standardiseringen gjennom Reform-94 og senere i Kunnskapsløftet. (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2013, s. 105) Opplæringsloven. §3-3 gir rom for at fylkeskommunen kan avvike fra 2+2-modellen, men stortingsmelding nr. 20 skriver at slike

ordninger er i liten grad blitt benyttet av fylkeskommunene (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2013, s. 120).

En slik avvikende ordning som gir muligheter for differensiering er vekslingsmodell, hvor elevene er lærling og elev samtidig i hele eller deler av opplæringsløpet. Modellene som er utprøvd innen Service og Samferdsel, forutsetter at elevene går ordinært VG1, men i løpet av VG1 velger elevene om de vil gå ordinær opplæring eller om de vil gå et vekslingsløp. Elevene som velger et vekslingsløp begynner da som lærlinger i det andre året de er i opplæringen. De er da lærling gjennom 3 år, samtidig som VG2 fordeles ut over 3 år.



Figur 1 Sammenligning av ordinært løp, 2+2-modellen og vekslingsmodellen

Den gangen Salg og Service ble opprettet så vi straks muligheten for å lage et vekslingsløp. Salg og service, nå Service og Samferdsel, hadde mål som gjorde at elevene raskt kunne lære nok til å være nyttig i en virksomhet, samtidig som regelverket åpnet for annerledes organisering av undervisningen, som f.eks. et vekslingsløp. Mulighetene ble diskutert i fagmiljøet, men det ble ikke igangsatt noen forsøk med vekslingsmodell. Når prosjektfaget kom, som var forløperen til YFF, så ble det sett på som tilstrekkelig utplassering, samtidig som man tok litt tid fra programfagene til utplassering.

I 2015 ble det satt i gang forsøk i flere fylker i landet hvor man begynte å utvikle flere varianter av vekslingsmodeller. Utdanningsdirektoratet har koordinert disse forsøkene. De to skolene som skulle gjennomføre forsøk innen Service og Samferdsel i Østfold var Halden

videregående skole og Mysen videregående skole. Etter at Mysen mistet en klasse på Service og Samferdsel trakk de seg fra forsøket og Kirkeparken videregående skole ble spurt om de ville være med på forsøket. Kirkeparken videregående skole utviklet en modell som ble solgt inn til skolens partnere, fylkeskommunen, opplæringskontorene og mulige lærebedrifter. Rekrutteringen av elever kunne starte. Den første klassen ble startet høsten 2016 med en klasse på 10 elever. Målet med forsøket var at dette skulle bli en ordinær klasse som skulle startes opp hvert år og at elever skal kunne søke seg inn på dette tilbudet på lik måte som andre valg. Målgruppen for dette tilbudet er elever som ønsker mer praksis i sin opplæring tidligere og hadde mål om å bli lærling. I den første klassen fikk vi elever som ønsket å komme raskt ut i lære, samt noen som hadde utfordringer som kunne ført dem over på drop-out-statistikken.

Vekslingsmodellen er en grensekryssende undervisningsmodell, ved at opplæring foregår på flere arenaer samtidig – skole og bedrift. I enhver yrkesfaglig utdanning vil man måtte bruke ulike arenaer til opplæringen. I større eller mindre grad vil man bruke arbeidsplassen og skolen som arenaer som elevene beveger seg mellom. Det er da viktig at elevens kunnskaper og ferdigheter kan overføres mellom disse arenaene. Slike arenaer legges det vekt på i læreplanene til VG1, VG2, YFF og VG3. Elevene i et ordinært løp veksler mellom ulike arenaer ved at de er på skolen det meste av tiden, men har utplassering i YFF-faget.

På samme måte som vekslingsmodellen er en grensekryssende modell for opplæring vil også vil også undervisningen i YFF være grensekryssende ved at undervisningen foregår i stor grad i ulike virksomheter, grensekryssing mellom skole og arbeidsliv. Ved å se på hvordan opplæring fungerer på flere arenaer, skole og bedrift, vil resultatene av undersøkelsene kunne være interessant for yrkesfaglig fordypning og andre grensekryssende modeller.

Det som skiller vekslingsmodellen fra ordinært løp, er at vekslingsmodellen har større andel av opplæringen i bedrift. Vekslingen mellom ulike arenaer blir en større del av opplæringen i et vekslingsløp, hvor elevene passerer grensen mellom skole og arbeidsplass hver uke. Opplæringen foregår på begge arenaene samtidig. Vekslingsmodellen legger stor vekt på samarbeid mellom skole og arbeidsliv, ved at elevene er både lærlinger og elever samtidig. Vekslingsmodell er ennå ikke noe standardisert løp, men er et utdanningsløp der elever vil

kunne veksle mellom det teoretiske på skolen og det praktiske i bedriften. Opplæringen vil da oppfattes som mer praktisk, ved at de er lærlinger og får en tilknytning til bedriften som praksiseleven ikke får. De vil da kunne anvende mer av den teorien de lærer på skolen med en gang og da se koblingene mellom de teoretiske fagene og praktiske oppgaver i bedriften.

Det finnes flere alternative løp, f.eks. det vi kjenner som TAF-modellen, som er en kombinasjon av yrkesfaglig opplæring og studiekompetanse, hvor eleven etter 4 år har både studiekompetanse og fagbrev. Denne modellen inneholder fagkravene til studiekompetanse og gir dermed det samme som man kan få ved å gå yrkesfag til fagbrev og påbygg etterpå, men elevene vil få begge deler på 4 år i stedet for 5 år.

Dual-modellen som fagopplæringen bygger på, finnes i mange varianter. Ulike land har sine varianter av opplæring i skole og bedrift. Her kan vi lære av hvordan andre gjør det. Her vil det derfor være mye forskning fra andre land som vi kan hente inspirasjon fra. Flere av disse modellene er næringslivets skoler, som fungerer som våre vekslingsmodeller gjennom hele utdanningsløpet. (Wettstein, Schmid, & Gonon, 2017)

Ser man på andre land i Europa, så har flere av dem valgt en dualmodell med parallelle løp med skole og opplæring i bedrift. I Danmark, hvor de har lange tradisjoner med lærlingeopplæring, søker elevene lærling og på bakgrunn av læreplassen får lærlingen skoleplass. Opplæringen starter da med 6 til 12 måneders skolebasert opplæring, etterfulgt av tre år med opplæring i bedriften, avbrutt av korte perioder med skolebasert opplæring. (Jørgensen, 2018)

Tyskland, Sveits og Østerrike har tilsvarende modeller som Danmark. Disse modellene vil være svært like det vi omtaler her som en vekslingsmodell. Sverige og Finland har yrkesfaglig opplæring i skolen, med all opplæringen i skole, kun med korte utplasseringsperioder. Norge blir derfor mellomløsningen mellom det dualsystemet vi finner i Nord-Europa og skoleopplæringen i Sverige og Finland, med et sekvensielt dualsystem, hvor opplæringen er først to år i skole og deretter to år i bedrift. Norsk modell fører til at elevene tegner lærekontrakter midtvegs i opplæringsløpet, mens f.eks. i Danmark tegner elevene lærekontrakt i begynnelsen av opplæringen, før opplæringen starter.

I 2018 kom siste delrapporten, hvor en forskergruppe hadde fulgt utprøvingen av ulike vekslingsmodeller i ulike fag på ulike steder i Norge. (Høst, Nyen, Reegård, Seland, & Tønder, Evaluering av vekslingsmodell i fag- og yrkesopplæringen - Delrapport 3, 2018) Innenfor fagfeltet Service og samferdsel var det to skoler som deltok i forsøket med utprøving av vekslingsmodell. Konklusjonen til rapporten var at modellene hadde liten forankring i næringslivet, noe som ble sett på som en svakhet. Samtidig er fagutdanning innenfor yrkene som hører inn under Service og samferdsel relativt nytt, uten lange tradisjonene for opplæring i bedrift. FAFO mente at modellene ved de to skolene var utviklet av skolen og var sterkt styrt av skolen, noe som førte til at næringslivet hadde lite eierskap til vekslingsmodellen. Konklusjonen til Utdanningsdirektoratet (UDIR) etter denne rapporten er at vi ikke har nok utprøving og forskning til å trekke konklusjoner vedrørende effekten av vekslingsmodeller innen Service og samferdsel.

På bakgrunn av konklusjonene fra FAFO oppstår flere spørsmål, som: Hvor involvert var næringslivet i utprøvingen og utformingen av vekslingsmodellene innen service og samferdsel? Hvordan var samarbeidet mellom skole og næringsliv? Hvordan bør samarbeidet være? Gitt at konklusjonen er rett. Hva skal til for at begge parter skal føle et eierskap til vekslingsmodellen? Hvordan fungerer egentlig en vekslingsmodell? Hvordan forholder de ulike aktørene seg til hverandre i en vekslingsmodell? Hvordan foregår læringen i vekslingsmodellen?

Utfordringen blir hvordan vi kan få til et godt samarbeid mellom skole og næringsliv, hvor begge parter føler eierskap til modellen. Mange av vekslingsmodellene som er utviklet har sitt utspring fra skolen, noe som gjør at min forskning om hvordan vekslingsmodellen innenfor service og samferdsel virker og hvordan læring foregår i vekslingsmodellen vil være aktuelt for flere skoler. Funnene vil også kunne benyttes av skoler som ønsker et bedre samarbeid med næringslivet. Vi ser i dag mange av de samme utfordringene i YFF, hvor det er skolen som organiserer undervisning, som skal foregå både på skole og i bedrift. I hvilken grad næringslivet selv involverer seg i denne opplæringen, vil gi resultater på rekruttering til fagene og den opplæringen den enkelte elev får i bedriften.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Forskningen på vekslingsmodellen har gått mye på systemperspektivet, gjennom å se på organiseringen av ulike modeller for vekslings. Jeg ønsker å se mer på hva som skjer i vekslingen mellom skole og bedrift. Hvordan forholder de ulike aktørene seg til hverandre og hvordan foregår læringen i vekslingen. Målet er å se på sider ved vekslingen som kan bidra til å utvikle vekslingsmodell som et alternativ til en ordinær 2+2-modell. Hvordan vi kan utvikle vekslingsmodellen videre? Min problemstilling blir derfor:

Hvordan fungerer vekslingsmodellen, som grensekryssende organisasjon, mellom skole og bedrift når det gjelder gjensidig utvikling og læring?

Forskningsspørsmål:

- Hva skjer når eleven krysser grenser: hvordan påvirker dette elevens identitet?
- Hva skjer når læreplanen krysser grenser: hvordan samarbeider skole og bedrift?
- Hva skjer med elevens læring når grenser krysses regelmessig i vekslingsmodellen?

Hva skjer når elevene krysser grenser? Inn i denne studien har jeg en arbeidshypotese og en forforståelse om at elever lærer mer når teori og praksis går hånd i hånd. Med det mener jeg at elever lærer mer når de lærer ting i teorien og praktiserer teorien i bedriften uten at det går for lang tid mellom disse to læringspunktene. Hvordan tar elevene med seg kunnskaper fra skolen og overfører dette til ferdigheter de kan bruke i sin bedrift? Kan det være at nærheten i tid gir mer dybdeforståelse?

I en vekslingsmodell vil læreplanene krysse grenser ved at læreplanen som er for skolen også brukes i bedriften og læreplanen som er laget for opplæring i bedrift tas inn i skolen.

Hvordan foregår samarbeidet mellom skole og bedrift i vekslingsmodellen?

Begrepet organisasjon vil i denne sammenhengen bety mennesker som arbeider mot et felles mål. I denne sammenhengen vil det felles målet være opplæringen av nye fagarbeidere, som kommer ut av fagprøven.

Min undersøkelse vil gå på vekslingsmodellen innen Service og Samferdsel og de forsøkene som har blitt gjennomført i Østfold fylkeskommune. Arbeidet kan gi muligheter til refleksjoner rundt hvordan opplæring på flere arenaer fungerer. Vi kan også få ideer til hvordan samarbeidet mellom skole og bedrift kan utvikles og hvordan vi kan få mest ut av et slikt samarbeid. Vi ønsker hele tiden å få bedre resultater enten det gjelder hva vi gjør i et ordinært 2+2-løp eller i en vekslingsmodell. Undersøkelsen min vil gå inn på sammenhengene mellom læring i skole og læring i bedrift.

Feltbeskrivelse: Vekslingsmodellene innen Service og Samferdsel i Østfold

Vekslingsmodeller innen Service og samferdsel har vært utprøvd ved Halden vgs. og Kirkeparken vgs. i Østfold. Det er noen forskjeller mellom hver av disse skolene og de modellene de valgte. Halden vgs. valgte en modell der vekslingselevene var en del av det ordinære løpet, ved at de var i samme klasse som ordinære elever. Kirkeparken vgs. valgte en modell der vekslingselevene var organisert i egne klasser. Disse rammefaktorene gjorde modellene svært ulike og med ulike erfaringer fra skolene og bedriftene. Kirkeparken vgs. hadde et team av lærere som arbeidet med vekslingsklassen, mens vekslingselevene var bare et tillegg til de elevene som allerede var i klassen på Halden vgs.

Hovedtrekkene i modellene er som følger:

Tabell 1 Trekk ved vekslingsmodellene ved Kirkeparken og Halden vgs.

Egenskap	Kirkeparken vgs. (1)	Kirkeparken vgs. (2)	Halden vgs.
Organisering	Egen klasse	Egen klasse	Del av ordinær klasse
VG1.	Ordinært løp	Ordinært løp	Ordinært løp
VG2/3 – Første år veksling	2 dager skole, 3 dager i bedrift Fag: Norsk Engelsk Programfag ¹	2 dager skole, 3 dager i bedrift Fag: Norsk Engelsk Markedsføring og salg	3 dager skole, 2 dager i bedrift Fag: Markedsføring og salg Sikkerhet Økonomi og administrasjon

¹ Programfag består av fagene *Markedsføring og salg*, *Sikkerhet* og *Økonomi og administrasjon* 8 timer per uke. Timene i programfagene ble fordelt ut over to år. Reglene ble etter hvert endret slik at skolen ikke kunne dele et fag over to år. Som en konsekvens av dette måtte Kirkeparken vgs. endre på sin modell.

Egenskap	Kirkeparken vgs. (1)	Kirkeparken vgs. (2)	Halden vgs.
VG2/3 – andre år veksling	2 dager skole, 3 dager i bedrift Fag: Samfunnsfag Programfag ²	2 dager skole, 3 dager i bedrift Fag: Sikkerhet Økonomi og administrasjon Samfunnsfag	1 dager skole, 4 dager i bedrift Fag: Norsk Engelsk Samfunnsfag
VG2/3 – tredje år veksling	1 dager skole, 4 dager i bedrift Fag: YFF	1 dager skole, 4 dager i bedrift Fag: YFF	0 dager skole, 5 dager i bedrift Fag: YFF På skolen ved behov
Eksamen – Tverrfaglig	Etter andre år veksling	Etter andre år veksling	Etter første år veksling
YFF	Teoretiske VG3-emner og forberedelse til fagprøven	Teoretiske VG3-emner og forberedelse til fagprøven	Utplassering og forberedelse til fagprøve

Vekslingsmodeller har blitt gjennomført som ulike forsøk på ulike utdanningsprogrammer forskjellige steder i landet. På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har FAFO og NIFU fulgt forsøkene og evaluert disse. Denne evalueringen har endt opp i tre rapporter.

Den første delrapporten gikk på organisering og implementering av forsøk med veksling i ulike fylkeskommuner og innen ulike fag. Denne rapporten belyste avveininger som er gjort lokalt og hvilke aktører som var involvert i planleggingen og implementeringen. De så på hvilke mål de ønsket å nå, variasjoner i organisering og ulike interesser og prosesser. (Høst,

² Programfag består av fagene *Markedsføring og salg, Sikkerhet og Økonomi og administrasjon* 9 timer per uke. Se fotnote 1.

Nyen, Reegård, Seland, & Tønder, Evaluering av vekslingsmodell i fag- og yrkesopplæringen - Delrapport 1, 2015)

Den andre delrapporten tok for seg faglig utvikling, motivasjon og gjennomføring for elevene/lærlingene som går i vekslingsløpene. De konkluderer med at elevene er svært fornøyde med å gå vekslingsløp. Gjennomføringen varierer en del, av ulike årsaker. De ser også at vekslingsmodellene krever en sterkere grad av koordinering mellom skole og arbeidsliv enn 2+2-løpet. De mener at samarbeidet bør skje mellom to likeverdige parter, skole og bedrift/opplæringskontor, for å opprettholde engasjementet for lærefaget og lærlingeordningen på lang sikt. (Høst, Nyen, Reegård, Seland, & Tønder, Evaluering av vekslingsmodell i fag- og yrkesopplæringen - Delrapport 2, 2016)

Den tredje delrapporten tok for seg i hvilken grad forsøkene vekslingsmodell klarte å gå over fra en implementerings- til en stabiliseringsfase, og i hvilken grad vekslingsmodellene treffer de ulike fagområdenes behov og særegenheter. De konkluderer med at i alle forsøkene så har de ulike aktørene i fagopplæringen kommet tettere på hverandre og samarbeidet bedre. Samtidig har dette krevd ressurser både for skole og opplæringskontorer. (Høst, Nyen, Reegård, Seland, & Tønder, Evaluering av vekslingsmodell i fag- og yrkesopplæringen - Delrapport 3, 2018)

Samtidig som denne evalueringen har blitt gjennomført, har mindre forskningsprosjekter blitt gjennomført på ulike deler av forsøket. June Kristin M. Enger har forsket på et utprøvningsprosjekt ved Bjørkelangen videregående skole. Dette forsøket gikk på vekslingsmodell innen helse- og oppvekstfag med forskjellige organiseringer og struktur i opplæringsløpet. Dette er et aksjonsforskningsprosjekt, som skulle gjøre elevenes opplæring relevant for elever og lærlinger inne på skole og ute i bedrift. (Enger, 2016)

Marie Mugaas har også forsket på vekslingsmodell innen helsefagarbeiderfaget. Dette er et litt annet forsøk som skulle gi en dobbelkompetanse med både fagbrev og studiekompetanse. Denne studien er gjennomført som aksjonsforskning og går på organisering av modellen og ser på utfordringer i forhold til ansvarsdeling og dokumentasjon. (Mugaas, 2017) Teori og praksis, hånd i hånd er en masteroppgave som går

på vekslingsmodell innen Barne- og ungdomsarbeiderfaget. Den ser på praksisbasert opplæring gjennom et samarbeid mellom skole og arbeidsliv. (Bjørge-Sundan, 2015)

I andre land har de utdanningsløp som kan minne om de vi forsøker å få til i vekslingsmodellen, men dette er da det ordinære løpet i disse landene. Danmark og flere land i Sentral-Europa har ulike dualmodeller hvor elevene får opplæringen sin delvis på skole og delvis på arbeidsplassen. Vi kan hente inspirasjon fra denne forskningen, som kan gi mange nyttige innspill og erfaringer som vi kan prøve ut. (Aarkrog, 2004) (CEDEFOP, 2004) (Hansen, 2004)

Organiseringen av norsk utdanning er annerledes og norsk kultur er annerledes enn andre land i Europa (konteksten). Vi har et fungerende trepartssamarbeid³ som legger rammer for utdanningen, hvor arbeidslivet er med på å legge rammene for utdanningen gjennom faglig råd for de ulike yrkesfaglige utdanningsprogrammene og det overordnede organet SamarbeidsRådet for Yrkesutdanningene (SRY). Dette medfører at vi trenger egen forskning innenfor norske rammer. Som nevnt over har mye av forskning på vekslingsmodell i Norge gått på systemene og organiseringen og lite på hvordan læring foregår i vekslingen mellom bedrift og skole.

Skal vi forske på utdanningssystemet vårt, må vi våge å sette spørsmålstegn ved vår nåværende praksis og foreslå endringer. Deretter må forslagene testes og evalueres. Vi må tørre å sette spørsmålstegn ved alle sider ved utdanningssystemene også ved de sidene som ser ut til å være hugget i stein. Ekspansiv læring går på å sette spørsmålstegn ved det eksisterende. (Engeström, *Learning by expanding (second edition)*, 2015, s. XX)

Vekslingsmodellen setter spørsmålstegn ved den tradisjonelle 2+2-modellen vi har i Norge og ser på hvordan vi kan gjøre dette på en annen måte. Ekspansiv læring fokuserer på læringsprosessen, der subjektet i læringen blir forvandlet fra isolerte individer til kollektive og samarbeidende. Hvordan foregår læringsprosessen i vekslingsmodellen? Hvordan

³ Trepartssamarbeidet omfatter partene i arbeidslivet – arbeidsgivere og arbeidstakere og skolemyndighetene, som regel representert gjennom ulike organisasjoner – arbeidsgiverorganisasjoner, arbeidstakerorganisasjoner og skolemyndighetene er representert gjennom organisasjoner som representerer skoleeier og arbeidstakerorganisasjonene i skolen.

forholder de ulike aktørene seg til hverandre i vekslingsmodellen? Gjennom forsøkene som er satt i gang har vi fått mange varianter av vekslingsmodeller som er satt i gang. Noen har kun vært et forsøk som kun har vært gjennomført en gang, mens andre modeller er satt i produksjon, ved at de gjentas på flere årskull av elever.

Når jeg skal analysere vekslingsmodellen vil jeg benytte aktivitetssystemet som Yrjö Engeström har fremsatt (Engeström, Learning by expanding (second edition), 2015). Tidligere har Liubov Vetoshkina har brukt aktivitetssystemet for å analysere et båtbyggerier. Trebåtbyggeriene blir satt inn i aktivitetssystemet og analysert ut fra denne teorien. Vetoshkina ser på hva de ulike instansene er og hvordan de fungerer sammen. (Vetoshkina, 2013) I min analyse vil jeg også benytte aktivitetssystemet og sette ulike aktivitetssystemer mot hverandre.

Teori

Utgangspunktet for min tilnærming til problemstillingen er teorien om aktivitetssystemer fremsatte av Yrjö Engeström (Engeström, *Learning by expanding (second edition)*, 2015). Denne teorien skal være som en mental modell som jeg skal benytte i min innsamling av data og analyse av innsamlede data. Jeg vil bruke modellen til å beskrive vekslingsmodellen og aktivitetssystemene som inngår i vekslingen og grensekryssingen. Dermed blir den et analyseredskap hvor jeg ser flere sammenhenger i aktivitetssystemet.

Utgangspunktet for aktivitetsteorien er begrepet aktivitet, som kan være en stor eller liten aktivitet som befinner seg i mellomrommet mellom Subjektet, verktøyene (Instruments) og hensikten med aktiviteten (Object). Denne teorien kan virke isolert på all aktivitet, men Engeström setter denne aktiviteten inn i en sammenheng ved at den foregår i et fellesskap (Community). I dette fellesskapet er det et sett med regler eller rammer som gjelder. De enkelte aktørene har sine roller eller sin arbeidsfordeling i systemet, noe som virker inn på den aktiviteten som utføres. (Engeström, *Learning by expanding (second edition)*, 2015) For å kunne gå dypere inn i modellen må vi ha klart for oss noen begreper, som også Engeström henter fra Gregory Bateson, som kategoriserer læringsaktiviteter.

Batesons kategorier av læring

Bateson kategoriserer læring inn i Læring I, Læring II og Læring III, men som utgangspunkt for disse kategoriene har han også med begrepet «Zero Learning» (jeg velger å ikke oversette dette begrepet, for på norsk kan dette nøytrale begrepet fra Bateson få en negativ klang) (Bateson, 2000)

«Zero Learning» er et begrep som går inn på kun å motta informasjon. (Bateson, 2000) Personen kan motta informasjon fra en hvilken som helst kilde og kan tolke denne informasjonen som han ønsker. En person kan se på klokka og finne ut tiden, så kan denne informasjonen tolkes så kan den føre til ulike handlinger eller utforskning av handlinger. Det

er ikke klart hva som er en rett og gal handling på bakgrunn av den informasjonen som er mottatt. Læringen foregår ved prøving og feiling.

Læring I har utgangspunkt i likheter, like forutsetninger eller samme kontekst skal føre til samme handling hver gang. Dette blir da en instrumentell læring, hvor subjektet benytter gitte verktøy for å komme frem til en hensikt. Aktiviteten er lik hver gang. Et eksempel kan være rutiner for varemottak, hvor man gjør det samme hver gang man mottar varer.

Læring II er endringer i prosessen ved læring I, ved at noen av faktorene endres, slik at subjektet får flere valg eller må angripe problemet på en ny måte. Det er her snakk om overføring av det som har funnet sted under læring I til et nytt område, det vi ofte snakker om som kunnskapsoverføring. Det kan være endringer i object eller tools, hvis vi ser på læring isolert. Det kan også være endringer på det underliggende nivået med endringer i regler, fellesskapet eller arbeidsdelingen.

I læring I lærer vi å nå frem til hensikten med aktiviteten gjennom et handlingsmønster som gjentas hver gang, uten at det foregår noen



UTEN MOTSETNINGER ER DET INGEN

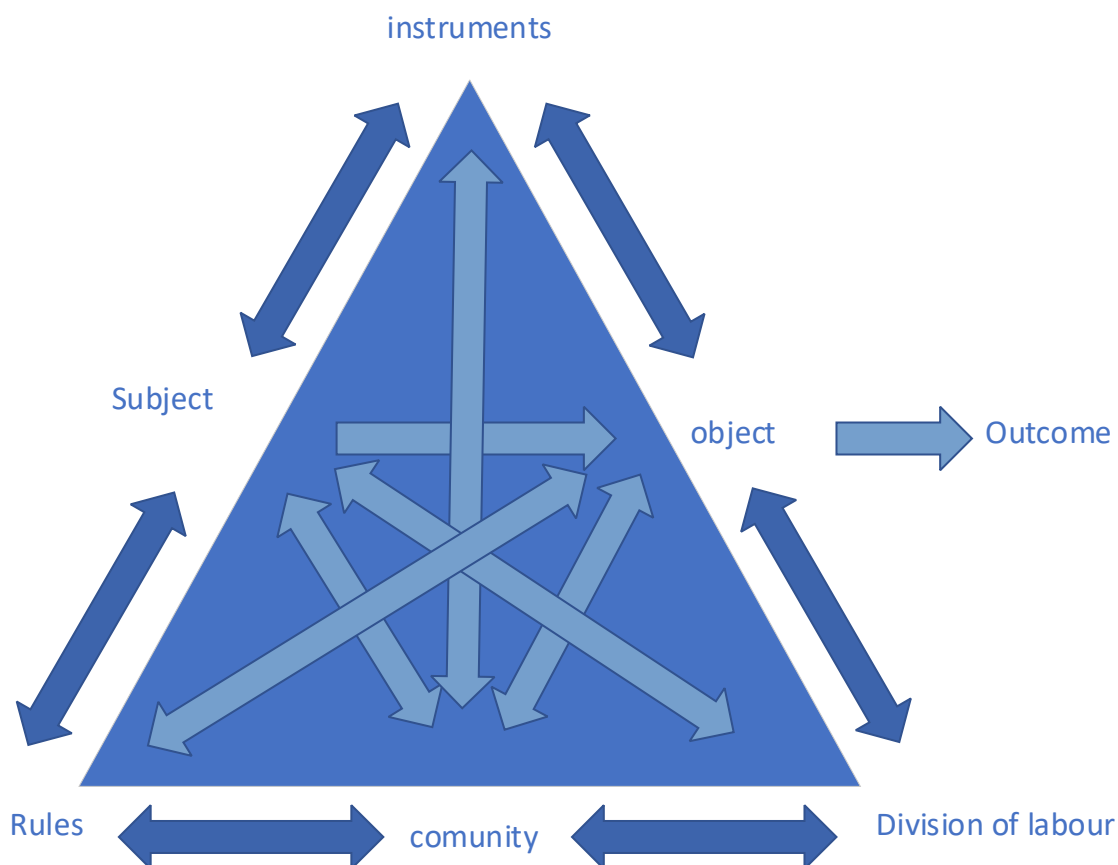
PROGRESJON.

William Blake

forbedring. Gjennomfører vi forbedringer på prosessen foregår læring II og Læring III foregår ved at vi anvender prinsippene fra læring II eller bruker den samme logikken på et nytt felt. (Bateson, 2000) Vi går da inn i åpne oppgaver hvor en eller flere deler (situasjonsbeskrivelse, mål eller tiltak) av oppgaven er ukjent (Blichfeldt, 2004).

Engeströms Aktivitetssystem

Engström benytter kategoriene til Bateson og setter dem inn i sin sammenheng med aktivitetssystemet. Vi får dermed et klarere bilde av hvilke faktorer som påvirker og hvordan motsetningsforhold i aktivitetssystemet driver ting fremover.

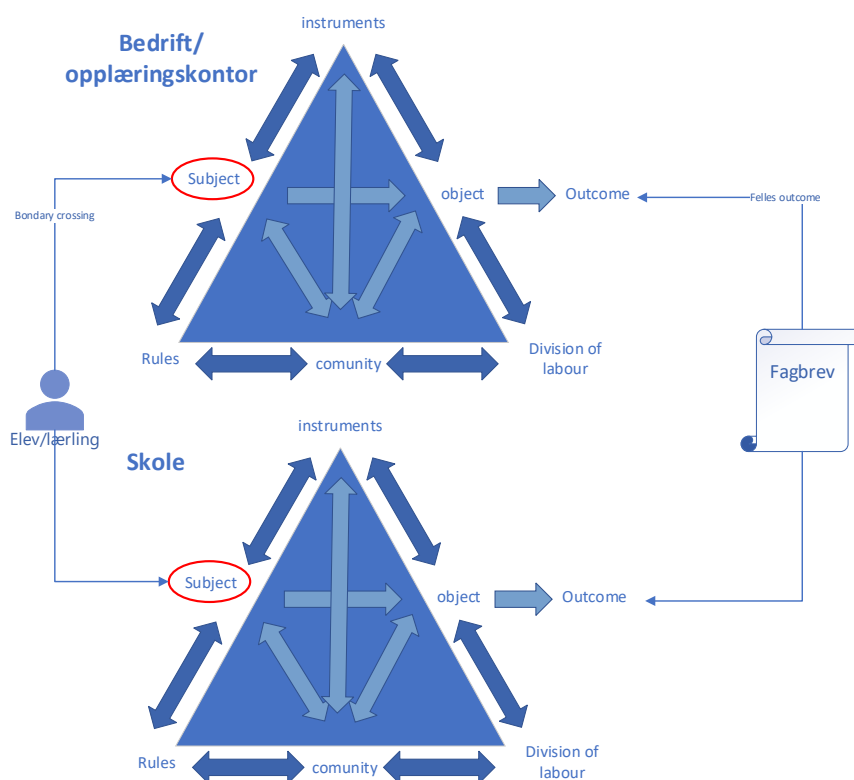


Figur 2 Aktivitetssystemet slik det blir fremstilt hos Yrjö Engeström

Satt inn i vår sammenheng her går Aktivitetssystemet ut på at eleven, som i figuren er subject, har et mål med å være lærling i en virksomhet, nemlig å komme frem til et fagbrev, i figuren outcome. Læringen, object, foregår innenfor en del rammer og det vil bygges opp gjennom mange elementer som fører frem til fagbrevet, outcome. Rules er de reglene virksomheten og lærlingen må forholde seg til, som f.eks. opplæringsloven, arbeidsmiljøloven osv, men også interne regler i virksomheten. Lærlingen benytter ulike verktøy for å utføre sitt arbeid i virksomheten, i figuren er det instruments. Community vil være de som arbeider i virksomheten og som samarbeider mot at eleven skal nå sitt mål (object). Internt i virksomheten har man en arbeidsdeling mellom de ansatte (division of labour), hvor elev/lærlingen (subject) har sin rolle med sine oppgaver.

I et ordinært 2+2-løp vil eleven først være i et aktivitetssystem – skolen, for så å skifte over til et nytt aktivitetssystem – virksomheten. Opplæring i skole og opplæring i bedrift vil følge etter hverandre i tid. Vi har med andre ord aktivitetssystemer som følger hverandre sekvensielt.

I en vekslingsmodell vil elevene derimot operere i to ulike aktivitetssystemer samtidig. Vi får derfor et system av parallelle aktivitetssystemer, i motsetning til det sekvensielle. Derfor vil skole og virksomhet være to ulike aktivitetssystemer som eleven vekselvis bytter mellom med sine ulike sett med regler, verktøy,



Figur 3 Vekslingsmodellens aktivitetssystem

community og arbeidsdeling, men begge aktivitetssystemene vil ha fagbrevet og fagarbeideren som outcome.

Vekslingen mellom disse aktivitetssystemene vil bli som en grense som krysses av eleven/lærlingen hver gang han eller hun går mellom skole og virksomhet.

Vekslingsmodell er en annen måte å organisere undervisningen enn 2+2-modellen (sekvensielt) som er vanlig i Norge. Vekslingsmodell defineres som «opplæring der det veksles mellom opplæringsperioder i skole og bedrift i hele, eller store deler av opplæringsløpet.» (Høst, Nyen, Reegård, Seland, & Tønder, Evaluering av vekslingsmodell i fag- og yrkesopplæringen - Delrapport 1, 2015, s. 10) Forskjellen fra en vanlig 2+2-organisering er at lærekontrakten tegnes tidligere enten i løpet av VG1 eller VG2 og det innebærer at det også blir gitt skolebasert opplæring utover det andre året (VG2).

Lærerne vil også være grensekryssere ved at undervisning foregår ute i bedriftene, ved at opplærings gis på lærlingens arbeidsplass og i samarbeid med lærlingens

opplæringsansvarlig. Den andre veien læreren vil være grensekrysser er ved å ta med seg virkelige problemstillinger fra arbeidsplassene inn i klasserommet.

I en yrkesfaglig utdanning må elevene få en overføring og kobling mellom skole og praksis. Slike overføringer og koblinger skapes når elevene krysser grensene mellom skole og arbeidsliv. Arthur Bakker og Sanne Akkerman tar utgangspunkt i sosiokulturelle grenser. (Bakker & Akkerman, 2018) Skolen med sine utdanningsprogrammer har sine grenser og regler. Arbeidsplassen har sine grenser og regler. Boundary crossing blir definert som forsøk på å skape kontinuitet i handling og interaksjon på tvers av ulike arenaer, her skole og virksomhet som to ulike aktivitetssystemer. Boundary crossers eller boundary worker er en som kan bytte og koble seg til og samarbeide på forskjellige arenaer, f.eks. en elev/lærling som benytter skolen og arbeidsplassen som arenaer de lærer og samarbeider med andre. Lærere kan samarbeide med opplæringsansvarlige i bedriftene og på den måten være boundary crossers. På institusjonsnivå kan det være skoler som samarbeider med bedrifter gjennom å danne et partnerskap. Kunnskaper og ferdigheter vil gå begge veier mellom de ulike arenaene. Teorien går på overførbarhet av kunnskaper og ferdigheter.

Elevene vil i første rekke være boundary crossers, ved at de hele tiden i vekslingsløpet veksler mellom skole og bedrift. På grunn av at hele opplæringsløpet sees under ett vil læreplanen bli en boundary crosser, ved at den blir regler som skal gjelde for begge aktivitetssystemene i en vekslingsmodell. Elevene og læreplanen er boundary crossers i en vanlig 2+2-modell, ved at elevene er utplassert i en virksomhet i YFF-faget, med en læreplan for opplæringen som kommer fra skolen.

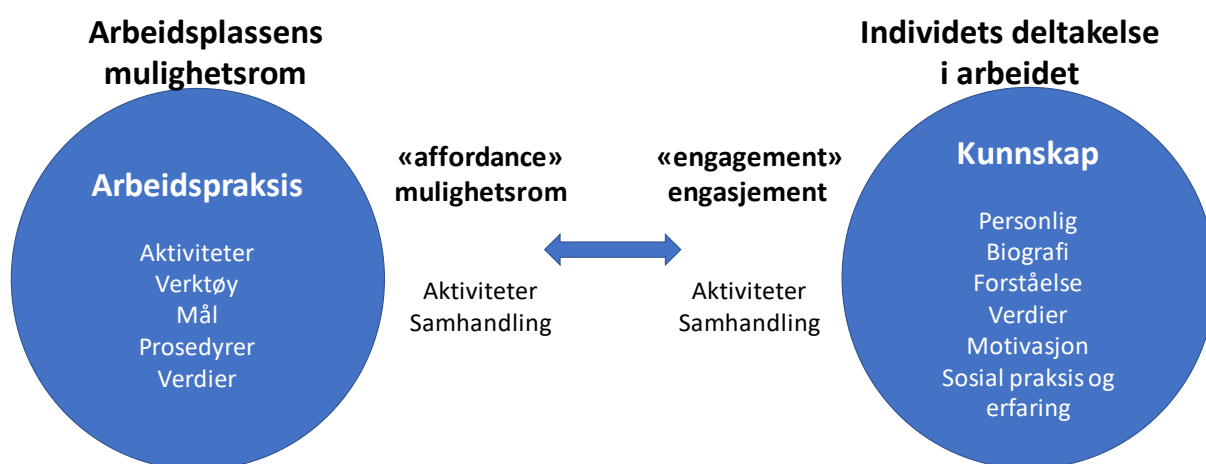
I et grensekryssende system vil også lærere og opplæringskontorer/lærebedrifter være boundary crossers, ved at de beveger seg inn på hverandres arenaer. Opplæringskontorer og lærebedrifter vil påvirke rekkefølge og hva som undervises på skolen. Samtidig vil læreren bruke arbeidsplassen til praksisretting og eksemplifisering av undervisningen, samtidig som de også vil bruke arbeidsplassen som en arena for vurdering av elevene.

Stephen Billetts teori om læring på arbeidsplassen

I tillegg til teorien om Boundary crossing vil jeg benytte Stephen Billetts teori om hvordan læring foregår på arbeidsplassen, slik han formulerer den i artikkelen «Learning through work: workplace affordances an individual engagement». Fritt oversatt blir det «læring på arbeidsplassen – arbeidsplassens mulighetsrom og individuelt engasjement». (Billett, 2001)

Stephen Billett mener at måten arbeidsplassens mulighetsrom for læring og hvordan individene velger å engasjere seg i aktiviteter og med støtten og veiledningen de får fra arbeidsplassen er sentralt i forståelsen av arbeidsplassen som en læringsarena. Det er ikke noe skille mellom deltakelse i arbeidet og læring. Arbeidsaktiviteten, arbeidsplassen, andre arbeidere og observasjon og lytting er nøkkelkildene til hvordan man lærer på arbeidsplassen.

Billett: Co-operation at work



Figur 4 Fremstilling av Billets teori omkring læring på arbeidsplassen.

Læring gjennom deltakelse i arbeid kan bli forstått i sammenheng med hvordan arbeidsplassen støtter eller motarbeider individets engasjement i aktiviteter på arbeidsplassen og tilgang til både direkte og indirekte veiledning. Disse iboende mulighetene gjør seg gjeldende i praksisen på en arbeidsplass.

Læring på arbeidsplassen gjøres gjennom uformell læring (hverdagslige aktiviteter, observering og lytting, andre arbeidere, arbeidsplassen) og formell læring (kurs, eksempler, modeller, veiledning, sammenligninger, spørsmål). Funn fra Billetts forskning viser at

læringsutbyttet og mulighetsrommet henger nøye sammen. Hvis arbeidsplassen legger til rette for læring kan de ansatte gripe denne muligheten og delta i det som foregår på arbeidsplassen og skape lærings situasjoner og utviklingsmuligheter.

For å finne ut hvordan vi skal utnytte dualiteten som ligger i vekslingsmodellen må vi se på mulighetene dette gir til læring. Billetts mulighetsrom med læring på arbeidsplassen kan være en felles teori som kan benyttes både på skole og virksomhet. Disse tre teoriene knyttet sammen gjør at vi kan få et enhetlig teorigrunnlag for denne undersøkelsen.

Skolens oppgave er knyttet til læring og hensikten er at skolen skal være en lærende organisasjon. Da må skolen ha et mulighetsrom som gir muligheter for utvikling og engasjement hos de ansatte og elever. Skolen må legge til rette for aktiviteter som fremmer læring og engasjement. Sørge for at læreren har de nødvendige verktøyene han eller hun trenger, ha mål å strekke seg etter, sammen med læreplanens mål. Læreren må også være godt kjent med skolens prosedyrer i ulike sammenhenger, slik at det blir en effektiv saksgang og rom for læring. Dette blir til sammen arbeidsplassens mulighetsrom

Expansive learning

Forskningen er også basert på teorien om ekspansiv læring (Engeström & Sannino, *Study of expansive learning: Foundation, findings and future challenges*, 2010). Teorien om ekspansiv læring fokuserer på læringsprosessen, der subjektet i læringen blir forvandlet fra isolerte individer til kollektive og samarbeidende. Dette er også en teori som tar utgangspunktet i at man stiller spørsmål ved det eksisterende, for så å gjøre noe med situasjonen og sette i gang med noe nytt. Vekslingsmodellen tar utgangspunkt i at man stiller spørsmål mot den tradisjonelle 2+2-modellen vi har i Norge og ser på hvordan vi kan gjøre dette på en annen måte. Gjennom forsøkene som er satt i gang har vi fått mange varianter av vekslingsmodeller som er satt i gang. Noen har kun vært et forsøk som kun har vært gjennomført en gang, mens andre modeller er satt i produksjon, ved at de gjentas på flere årskull av elever. Evaluering av disse forsøkene blir viktig for å finne frem til hvordan vekslingsmodellene kan bli så effektive som mulig er viktig og da begynner prosessen igjen med å være spørrende til eksisterende praksis.

Lev Vygotskijs teorier om læring

Engeströms teori om aktivitetssystemet tar utgangspunkt i Lev Vygotskijs teorier omkring læring. Vygotskij så på ulike måter å lære på gjennom språklig utvikling. Han skilte mellom vitenskapelige begreper og spontane begreper. Vitenskapelige begreper er begreper som læres gjennom en læringsprosess, mens spontane begreper er begreper som oppstår gjennom erfaringer.

«Så lenge pensum gir det nødvendige materiale, foregår utviklingen av vitenskapelige begreper forut for utviklingen av spontane begreper.» (Vygotskij, 2001, s. 136) Vitenskapelige begreper kan i vår sammenheng her være faglige begreper som elevene lærer gjennom den litteraturen og undervisningen som de blir utsatt for. Etter hvert som de går fremover i læringsprosessen vil de lære mer om fagene og fagbegrepene vil få innhold. Da vil fagbegrepene komme forut for spontane begreper som utledes av de erfaringene elevene får gjennom arbeidet. (Vygotskij, 2001)

Vygotskij sier:

«De to forskjellige formene for tenkning følger to forskjellige veier i sin utvikling. I vitenskapelig tenkning spilles hovedrollen av den primære språklige definisjon, som anvendes systematisk og gradvis føres ned til konkrete fenomener. I utviklingen av spontane begreper er det ingen systematikk og de stiger opp fra fenomener til generaliseringer.

Vitenskapelige begreper utvikler seg gjennom et systematisk samarbeid mellom barn og lærer.» (Vygotskij, 2001, ss. 136-137)

Overført til vår situasjon vil elevene lære faguttrykk systematisk gjennom undervisningen og gradvis integrere dem i sin språkbruk. Utviklingen av disse fagbegrepene eller vitenskapelige begreper foregår systematisk gjennom det læringsarbeidet elevene utfører. Spontane begreper som Vygotskij nevner vil da være basert på en generalisering som elevene/lærlingene erfarer og lager egne allmenne begreper omkring dette. For eksempel har vi fagbegrepet mersalg, som elevene lærer fra teorien, mens et begrep som tilleggssalg kan være en generalisering basert på erfaringer. Denne prosessen følger ingen systematikk,

for den er avhengig av elev/lærlingens erfaringsbakgrunn og i hvilke muligheter de har til å generalisere sine egne erfaringer.

Vygotskij sier at det «pågår en «krig» mellom spontane begreper og ikke-spontane begreper som er lært på systematisk vis». Måten dette foregår på er ved at elevene har erfaringer som de trekker slutninger av og danner spontane begreper ut fra erfaringene. Samtidig lærer de fagspråket og faguttrykk, altså vitenskapelige begreper, gjennom undervisningen. Denne kriger foregår gjennom å knytte erfaringene til de innlærte faguttrykkene eller knytte erfaringene til de spontane begrepene. Hvilke begreper er det eleven integrerer i sin språkbruk? Det er her vi kan se faglighet gjennom de språklige uttrykkene elevene bruker i sin jobb eller på skolen. Det å lære et fagspråk er en viktig del av å lære et fag. Dermed vil bruken av fagbegreper være en indikator på hvor langt eleven/lærlingen har gått på veien til å bli en fagperson.

Faguttrykkene blir et verktøy eleven kan bruke for å snakke om ting eller fenomener uten at de fysisk er til stede - mediering. F.eks. kan vi snakke om vareplassering uten å ha noen varer til stede for begrepet vare er meningsbærende for elevene ved at eleven har lært hva vare betyr og vet når det settes sammen med plassering betyr hvordan vi presenterer ulike varer for kundene i en butikk.

Metode

Denne studien er gjort for at vi på service og samferdsel skal bli flinkere til organisering av vekslingsmodeller fremover, men for å klare det må vi forstå hva som skjer i vekslingsmodellen. Resultatene er da først og fremst for de skolene som ønsker å vurdere vekslingsmodell for service og samferdsel. I hvilken grad andre kan dra nytte av resultatene avhenger av måten den benyttes. Når det gjelder delen om identitet, kan den være ganske generell for alle vekslingsmodeller, men resultatene av min undersøkelse må tolkes ut ifra den konteksten den har oppstått og hvilke rammer de vekslingsmodellene vi har prøvd ut har arbeidet innenfor.

Valg av og begrunnelse for valg av metode

Problemstillingen går ut på å finne frem til mekanismene som gjør at vekslingsmodellen fungerer og hvordan disse mekanismene fungerer. Jeg må derfor komme litt dypere enn de formelle strukturene. Formelle strukturer er rammene for vekslingsmodellen, men bak dette er det noen forhold som gjør at vekslingsmodellen fungerer eller ikke fungerer. Jeg ønsker å finne frem til dette og komme frem til mulige veier videre i utviklingen av vekslingsmodeller. Tidligere forskning har gått på formelle strukturer. Jeg ønsker å se på hva som foregår innenfor disse formelle strukturene. Forskningsspørsmålene og problemstillingen avgjør valget av metode. Jeg ønsker å få frem hvilke erfaringer deltakerne i vekslingsmodellen har med modellen og deres opplevelser av å jobbe innenfor rammene av vekslingsmodellen. For å få frem et datagrunnlag på dette velger jeg da en kvalitativ metode eller kvalitativ undersøkelse.

Datainnsamlingen vil foregå gjennom intervjuer. Populasjonen for vekslingsmodellen innen Service og Samferdsel er svært liten, noe som gir utfordringer og etiske dilemmaer. Jeg vil foreta alle intervjuene selv, ved hjelp av en intervjuguide, for å holde tråden gjennom intervjuet og sikre at jeg kommer gjennom de samme temaene med alle informantene.

Fleksibiliteten som intervjuer gir er også viktig, for det gir anledning til utdypende spørsmål og å be om forklaringer der informanten er uklar. I en intervjusituasjon kan man benytte teknikker som gjør at man sikrer seg at man forstår det som blir fortalt.

En metodisk utfordring jeg må stå i er at jeg er nær på de menneskene og flere av informantene mine. Jeg kjenner elevene og den ene skolens kultur godt, noe som gjør at jeg forstår godt det som kommer frem og forstår konteksten bak deres uttalelser. Fordelen ved å kjenne den kulturen man forsker på gjør at jeg ikke bruker så mye tid og krefter på å lære kulturens elementer. Jeg kjenner for eksempel språket og kan være delaktig i samtalen på en annen måte enn en ekstern forsker. Utfordringen ligger i at denne kompetansen og delaktigheten kan forblinde. (Billy Ehn, 1982, s. 11) Utfordringen i å være tett på de man forsker på, ligger i at vi ikke ser det som for oss er en selvfølge, men ikke er det for andre. Vi ser ikke linsen som vi betrakter verden gjennom. (Billy Ehn, 1982, s. 11) Så man kan bli litt blind og farget av å komme for nær, så jeg må arbeide for å skaffe meg den nødvendige avstanden, jeg må prøve å finne et utenforperspektiv. Dette må jeg ta i betraktning når jeg intervjuer og når jeg analyserer dataene fra intervjuene.

Undersøkelsen vil se på både prosessen frem til den vekslingsmodellen som vi har i dag og det produktet som nå foreligger, for å komme frem til forslag til hvordan vi kan utvikle modellen videre og hva som kan gjøre vekslingsmodellen bedre. Jeg ønsker å se på hva som skjer i vekslingsmodellen gjennom å se på den som et aktivitetssystem, med fokus på «subject», «outcome» og «effect».

Utvalg av informanter

Hvem man velger ut til å være informanter vil ofte være avhengig av hva situasjonen tillater. Her foreligger det et begrenset antall mulige informanter. Det viktige er å finne informanter som kan svare på min problemstilling og få representasjon fra de ulike aktørene i vekslingsmodellen – «hensiktsmessig utvalg». (Maxwell, 2008, s. 235) Hensiktsmessig utvalg kan her bli brukt for å fange ulikheter i populasjonen. Representanter fra de ulike aktørene i vekslingsmodellen kan belyse ulike sammenhenger ut ifra sitt ståsted. Elever belyser et

emne fra elevens vinkel, mens lærerne kan belyse det samme emnet fra en annen vinkel og opplæringskontoret vil gi et tredje perspektiv på samme emnet. Med et begrenset utvalg, men med ulike roller representert kan jeg få svar på ulike sider ved min problemstilling og vekslingsmodellen. Jeg har derfor valgt ut informanter fra følgende grupper:

- Elever – elevperspektivet. Viktig for det er de som er bonderycrossers i vekslingsmodellen.
- Lærere – lærerperspektivet. De er bonderycrossers sammen med elevene og tilretteleggere i vekslingsmodellen.
- Opplæringskontor/opplæringsbedrift – bedriftsperspektivet. De representerer opplæringsbedriftene og næringslivet inn i vekslingsmodellen. De har elevene som lærlinger.
- Skolen – systemperspektiv. Disse informantene bidrar med systemperspektiv og rammer for vekslingsmodellen, samt hva som er skolens bidrag i vekslingsmodellen.

Vekslingsmodellen innen service og samferdsel har kun blitt prøvd ut på to skoler i landet – Halden videregående skole og Kirkeparken videregående skole, noe som betyr at totalpopulasjonen for denne undersøkelsen er svært begrenset. De fleste elever og lærere som har gjennomført vekslingsmodellen har tilknytning til Kirkeparken vgs. I tillegg har to opplæringskontorer vært involvert, ved at de har hatt lærlinger fra begge skolene.

Selv har jeg vært svært involvert i vekslingsmodellen, så mange av de elevene som har vært med på forsøket har vært egne elever. Utfordringene rundt dette vil jeg komme tilbake til, men det var da viktig at elevene ikke svarte det de trodde jeg ville høre, men beskrev sine faktiske opplevelser og erfaringer rundt sin egen opplæring gjennom vekslingsmodellen.

Elevene ble spurt om de ønsket å delta, gjennom å la seg intervjuet. Elevene var på forskjellige faser i sin utdanning, ved at noen var ferdig med fagbrev, mens noen var i fasen mellom tverrfaglig eksamen og fagprøven. Årsaken til at jeg ønsket elever i ulike faser var at de trolig ville gi ulike perspektiver på identiteten og hvordan de selv opplever vekslingsmodellen. Det er forskjell på om man står midt oppe i vekslingsmodellen eller om man kan se tilbake på hvordan vekslingsmodellen var for egen opplæring. Dette ville også gi ulike perspektiver på

fagprøven, som er det endelige målet for utdanningen. De som var ferdig med fagbrevet viste det seg vanskelig å få kontakt med. Ungdom skifter telefonnummer og skole-epost er ikke lenger aktiv. Fra de elevene som var villige til å delta intervjuet jeg fire elever/lærlinger. Kun en av disse er fra kategorien egne elever.

Lærere som hadde vært involvert i vekslingsmodellen ble også intervjuet. Disse lærerne underviste i programfag på Salg, Service og Sikkerhet, som var utgangspunktet for vekslingsmodellen. Det er disse programfagene som knyttes sammen med opplæring i bedrift og gir vekslingsmodellen sin mening.

Skolene ble representert ved de to faglederne som hadde ansvaret for organiseringen av vekslingsmodellen på skolene. De hadde primært rollen som organisatorer, men de hadde også vært lærere i programfag på vekslingsmodellen.

To opplæringskontorer var involvert i vekslingsmodellen. Begge disse var villige til å la seg intervjuet. Disse opplæringskontorene har hatt lærlinger fra begge skolene og har forholdt seg til begge de ulike modellene. Begge opplæringskontorene har hatt lærlinger innen salgsfaget og kontorlaget, som er retninger videre fra VG2 Salg, Service og Sikkerhet.

Da endte jeg opp med:

- 4 elever
- 2 lærere
- 2 opplæringskontorer/opplæringsbedrifter
- 2 skoler (fagledere)

Intervjuene foregikk i stor grad på skolen, men der det ikke er hensiktsmessig var det ute på arbeidsplassen. På grunn av Corona-pandemien ble de siste intervjuene tatt over teams – videokonferanse.

Forberedende arbeid – utvikling av intervjuguide

Da problemstillingen var klar utarbeidet jeg en intervjuguide som jeg tenkte å bruke som en momentliste gjennom intervjuene. Jeg tenkte å bruke en momentliste liste hvor jeg plukket ut de spørsmålene og temaene som var aktuelle for den informanten jeg intervjuet. Årsaken til dette er at jeg ønsket en stor fleksibilitet i intervjusituasjonen. Derfor hadde jeg en intervjuguide som omfattet alle temaene.

Det viste seg at dette ble problematisk, for de ulike aktørene i vekslingsmodellen og da de ulike gruppene informanter er svært forskjellige. Jeg omarbeidet derfor momentlisten til en intervjuguide for hver gruppe informanter. Da kunne jeg gå mer direkte inn på området som er aktuelle for dem og passe på at jeg hadde spørsmål som informantene forstod. Spesielt viktig var dette for gruppen elever, for de har andre språklige referanser enn meg. Jeg endte derfor opp med fire intervjuguides, en for hver gruppe. (Vedlegg 2-5) Intervjuguidene fungerte som rettleidere gjennom intervjuet, slik at jeg klarte å holde strukturen, samtidig som jeg supplerte med utfyllende spørsmål underveis.

Dette prosjektet har meldeplikt til NSD. Jeg søkte derfor NSD med en prosjektbeskrivelse og intervjuguidene. (Vedlegg 1) De hadde noen kommentarer til intervjuguidene, men etter noen små justeringer av intervjuguidene ble prosjektet godkjent.

Jeg laget deretter et informasjonsskriv til informantene basert på forslaget fra NSD og et tilhørende samtykkeskjema (Vedlegg 6), hvor de skriver under på at de deltar frivillig i denne undersøkelsen. I begynnelsen av hvert intervju gikk vi gjennom dette informasjonsskrivet, som de fikk med seg og så signerte de på samtykkeskjemaet.

Innsamling av data

I dette prosjektet benyttet jeg kvalitative intervjuer. Det totale antallet elever som har vært involvert i vekslingsmodellene i Østfold er 21. Fire av disse elevene var villige til å stille opp og bli intervjuet. Elevene var på ulike trinn i opplæringsprosessen da jeg intervjuet dem.

Noen elever var nettopp ferdige med sin tverrfaglige eksamen og hadde begynt på sitt siste år som vekslingselev, mens andre hadde avsluttet opplæringen med fagbrev.

Intervjuene tok jeg opp som lydfiler for deretter å transkribere. Strukturen i intervjuet ble styrt av en intervjuguide. Det var en intervjuguide for hver kategori informanter – elev/lærling, lærer, skole, opplæringskontor og lærebedrift. Intervjuguidene fungerte som rettleidere gjennom intervjuet, slik at jeg klarte å holde strukturen, samtidig som jeg supplerte med utfyllende spørsmål underveis.

Alle informantene ble intervjuet av meg personlig, slik at jeg klarte å holde en lik struktur og likt innhold til alle informantene. Det medførte at jeg kunne korrigere mine spørsmål og gi tilleggsspørsmål der jeg så at intervjuguiden kunne ha mangler. Hvis ulike personer intervjuer kan det som kommer frem bli ganske forskjellig, ved at man legger ulik vekt på ulike ting og ved at man graver ulikt, ved at man stiller ulike utfyllende spørsmål.

Jeg intervjuet representanter fra ulike aktører i vekslingsmodellen. Det var elever/lærlinger, lærebedrifter, opplæringskontorer og lærere. Lærebedrifter og opplæringskontorer representerer arbeidsgiverne, så de vil kunne si noe om samarbeidet og deres opplevelse av vekslingen. Andre lærere kan gi svar på hvordan og hvilke fordeler vi har med veksling fra skolens ståsted. Både lærebedrifter og skole kan si noe om hvordan vi utnytter mulighetsrommet som boundary crossing gir. Elevene ble spurt om hvordan de opplevde vekslingen, hvordan var tilknytningen mot skole og opplæringsbedriften og hvordan opplæringen foregikk på de ulike arenaene. De kunne også si noe om hvordan de følte mulighetsrommet i vekslingen ble benyttet.

Informantene har vært frivillige deltakere i prosjektet. I starten av hvert intervju gikk jeg gjennom informasjonsskrivet med informanten og informantene skrev under på en samtykkeerklæring, før vi gikk i gang med selve intervjuet og opptaket ble satt i gang. Intervjuene foregikk i stor grad på skolen, men der det ikke er hensiktsmessig var det ute på arbeidsplassen. Da corona-pandemien inntraff og vi fikk en nedstenging av skoler og arbeidsplasser ble de siste intervjuene foretatt på teams, som videokonferanser, hvor jeg tok opp lydfil av intervjuet for transkribering. Jeg valgte å ikke ta opptak av selve

videokonferansen på grunn av hensynet til kilden og datasikkerhet. Ved opptak ville jeg ikke ha full kontroll over opptaket og hvor det befant seg. Corona-pandemien gjorde det vanskeligere å få tak i de som tilhørte elevgruppen. Et av elevintervjuene ble foretatt over Teams via videokonferanse. Dette ble et svært åpenhjertig intervju – mer åpenhjertig enn de andre. Mulige årsaker til dette kan være at han satt på sitt eget soverom når vi snakket sammen – en trygg arena for ham. Han kan ha følt seg avslappet og trygg i situasjonen. Han kan også bare ha vært en svært åpen person og at samtalen gled lett mellom oss.

Totalt ble fire elever intervjuet, i tillegg til to lærere, to skoler og to opplæringskontorer. Hver av gruppene snakker ut fra sitt eget ståsted, men samtidig blir det også en bekreftelse eller avkreftelse av de andre grupper forteller

Transkribering

Intervjuene ble transkribert, ved at alt ble skrevet ned ord for ord. I en slik prosess må man ta noen valg om hvor detaljert man skal transkribere intervjuene. Man kan skrive ned alt som sies ord for ord og gjerne ved at man også tar vare på språklige uttrykk som kilden har, som f.eks. dialektord, «stammespråk» eller andre språklige ting man vil ha frem. Jeg har i transkriberingen tatt med slike ord, for språk var en av de faktorene jeg skulle se på. Derimot har jeg fjernet tegnene på at kilden tenker høyt, som f.eks. «eh» eller lignende uttrykk. Det jeg mister her i transkriberingen har jeg med i mine notater fra intervjusituasjonen, om kilden virker usikker eller virker som om det han/hun sier ikke kan stemme. Begrunnelsen for dette er at jeg ikke skal analysere språk eller psykologiske temaer der dette vil være av betydning. Da velger jeg heller å ha litt mere lettleste intervjuer, med et mindre detaljnivå, siden dette ikke får betydning for analysen.

Konsekvensene av å være så detaljert i transkriberingen er at filene blir tunge å lese. Noen ganger snakker kildene usammenhengende ved at de hopper frem og tilbake mellom ulike punkter. For å få dokumenter som er lettere å arbeide med har jeg kodet intervjuene ut fra meningsinnholdet. (Thagaard, 2018) Jeg får da en bedre oversikt over intervjuene og kan

lettere se sammenhenger. Samtidig kan jeg lett finne frem til sitater jeg ønsker å benytte fra kildene, ved å gå inn til den tilsvarende passasjen i intervjuets transkribering.

Analyse

I en kvalitativ undersøkelse foregår analysen parallelt med datainnsamlingen, gjennom utfyllende spørsmål og observasjon i intervjusituasjonen. Likevel blir analysene til i granskningen av det materialet som har kommet frem og i sammenligning med de andre kildene. Jeg ønsker og finne likheter i det de forteller. Samtidig kan forskjeller fortelle en annen historie eller gi nyanser til det de andre sier. I kvalitativ forskning er målet med koding, ikke å komme frem til en telling av ting, men å bryte ned dataene og sette dem sammen på en ny måte etter kategorier. Likevel kan oppbryting og kategorisering av dataene føre til at sammenhenger fra teksten blir borte. Sammenhenger basert på likhet kan skape analytiske blindsoner som hindrer oss i å se alternative måter å forstå dataene våre. Det er da bedre å ha kategorier basert på nærhet i stedet for likhet. (Maxwell, 2008, s. 237) Vi skal bryte ned datagrunnlaget og sette det sammen på nytt, for å se på sammenhengene, men samtidig må vi ikke bryte det ned i så små biter at vi ikke kan se linjene lenger. Har vi mange små biter som skal settes sammen blir det et lappeteppe uten noen sammenheng mellom bitene, i motsetning til et teppe der trådene er vevd sammen til et mønster.

Først vil jeg ta tak i transkriberingene og kode dem ut fra meningsinnholdet i teksten. Deretter er kodene klassifisert i mer overordnede koder. Disse gir meg en hensiktsmessig fremgangsmåte for analyse av de ulike informantgruppene. De overordnede kodene representerer følgende temaer:

- Identitet
- Glidelåsen – hvordan glir skole og opplæringsbedrift sammen?
- Læringsprosessen i vekslingsmodellen
- Fagarbeideren – hvordan utvikles fagarbeideren gjennom vekslingsmodellen?
- Muligheter i dualiteten

Disse kategoriene vil fungere som sorteringsbokser som datagrunnlaget skal sorteres i for videre analyser. Samtidig er jeg opptatt av at jeg ikke skal sortere i for små fraksjoner, slik at jeg mister helhetsbildet.

Vurdering av undersøkelsens validitet og reliabilitet

Hvor pålitelige er dataene som er samlet inn? Rammene for denne undersøkelsen er vekslingsmodellen innen service og samferdsel. Det betyr at alle dataene er samlet inn innenfor disse rammene. Ved at flere grupper informanter, elever, lærere, skole og opplæringskontorer, er med vil dette gi god validitet. Informantene kunne bekrefte hverandre og gi validitet til konklusjonene jeg kommer frem til gjennom studien.

Fordelene man har som intern forsker på feltet er at man har inngående detaljkunnskap til prosjektet som en ekstern ikke kan skaffe seg. Faren med å være for nær prosjektet og at engasjementet kan stå i veien for objektive betraktninger, man kan bli blind. I

intervjusituasjonen vil det være en fare for at jeg ikke stiller spørsmål som vil være viktige, fordi jeg forstår svaret ut fra sammenhengen, men vet da egentlig ikke hva som ligger bak svaret, men jeg har tolket inn noe bakenforliggende. Faren er også at jeg ikke ser skogen for alle trærne. Jeg kan bli så detaljfokusert at jeg ikke ser de store sammenhengene.

Muligheten ved å være nær gjør at det skapes følelsen av at intervjuet blir en samtale mellom to fagpersoner i samme faget. Som lærer er jeg fagperson med lærlingene, ved at jeg kan faget og jeg er fagperson med opplæringskontoret ved at jeg er knyttet til dem i opplæringen. Dette vil medføre at f.eks. lærlingene bruker et naturlig fagspråk i samtalen, som jeg kan dra nytte av i mine analyser.

Antallet informanter er relativt få, men det er også den totale populasjonen i denne sammenhengen. Så spørsmålet er om de kildene som er valgt ut er representative ut fra populasjonen. Selv om jeg har vært sterkt involvert i vekslingsmodellen, så har ingen av informantene noen relasjon til meg som tilsier at de ikke skulle fortelle sine egne opplevelser. En av elevene har jeg hatt som lærer, men han er helt ferdig med sin fagprøve, så han har ingen ting å tjene på at han gir meg svar som han tror jeg ønsker å høre. Samtidig

kjenner jeg denne eleven, så jeg ville oppdage om det var indre motsetninger i intervjuet. De andre elevene har jeg ingen relasjon til i undervisning. Mitt inntrykk er derfor at de gir meg reelle situasjoner og korrekte opplysninger ut fra sitt ståsted i intervjuene. Lærerne er kolleger i vekslingsmodellen og vil da svare ut ifra sitt ståsted. Jeg har ikke noen rolle som gjør at svarene deres vil bli påvirket. Opplæringskontorene er eksterne på skolen og lever sitt eget liv, men vi samarbeider og deres ståsted vil være at de ønsker å påvirke prosessen etter sine ønsker og derfor vil de komme frem med sine meninger og erfaringer, som er det jeg er ute etter i intervjuene.

I hvilken grad blir datainnsamlingen eller analysen påvirket av mitt ståsted? Som intern forsker på vekslingsmodellen har jeg fordeler ved at jeg har tilgang til mye kunnskap som en ekstern forsker aldri får tilgang til. Samtidig gjør dette at jeg har en nærhet til kilder som er drøftet tidligere og kan ha forutinntatte meninger. I analysearbeidet må jeg være klar på å kun ta med det som kildene kan fortelle meg og skille mellom hva kildene forteller og mine egne meninger.

Avslutningsvis ønsket jeg å drøfte mine funn med de ulike aktørene i vekslingsmodellen ved å kalle sammen til et møte hvor jeg la frem mine funn og vi drøftet disse sammen. Funnene fra forskningen vil bli presentert og deretter vil funnene bli diskutert med tanke på å finne mulige veier videre. Dette som et ledd i valideringsprosessen. Corona-situasjonen gjorde dette umulig å gjennomføre slik jeg hadde planlagt drøftingen av funnene.

Etiske refleksjoner

Frivillighet var et viktig prinsipp i utvalget, så ingen deltakere ble «tvunget» eller presset til å delta. Dette var viktig på grunn av at jeg hadde nære relasjoner som kontaktlærer til mange av deltakerne i vekslingsmodellen. Ingen av disse skulle føle seg presset til å delta i undersøkelsen. Samtidig hadde jeg av kildekritiske hensyn et fokus på å finne informanter som jeg ikke hadde en for tett relasjon med.

I starten av hvert intervju gikk vi gjennom informasjonsskrivet og informantene skrev under på en samtykkeerklæring til at de deltar frivillig som informanter i undersøkelsen. De kunne når som helst trekke seg fra undersøkelsen.

Det største etiske dilemmaet i denne undersøkelsen er hvordan jeg kan bevare informantenes anonymitet. Utvalget som det forskes på er så lite at enkeltpersoner kan gjenkjennes. Vi som har deltatt i vekslingsmodellen vil kunne gjenkjenne kildeutsagn, men det bør ikke en utenforstående kunne gjøre. I samtalen vi hadde før intervjuet ble informantene gjort oppmerksom på denne muligheten for gjenkjenning fra andre deltakere i prosjektet. Populasjonen jeg kan hente informanter fra, er så liten at hvis jeg siterer direkte fra informantene, vil de kunne kjenne igjen hvem som har sagt dette. Hvis jeg sier at et opplæringskontor har fortalt ..., så vil begge opplæringskontorene vite hvem som har kommet med denne uttalelsen. Det vil være lett for aktørene i vekslingsmodellen å gjenkjenne sitater og identifiserbare utsagn.

Måten jeg kan motvirke dette er å være forsiktig med identifiserbare sitater. Samtidig vil det ikke være de innenfor populasjonen det er viktig å bevare anonymiteten, for her kjenner nesten alle hverandre. Ved å være forsiktig med identifiserbare sitater vil jeg sørge for at alle som leser denne rapporten utenfor populasjonen ikke gjenkjenner utsagn og hvem som har vært informanter til mitt prosjekt.

For å sikre anonymitet vil data bli slettet etter at prosjektet er ferdig. Samtidig inneholder opptaksfilene ingen persondata som kan brukes som identifisering. Filene er lagret på egen kryptert enhet.

Et annet dilemma er det med egne elever som informanter. Metodisk kan de svare det de tror jeg ønsker å høre og ikke holde seg til egne opplevelser og erfaringer, men det kan også være en fare for resultatene om de tror jeg kan påvirke deres karakter eller at de tror det de svarer på intervjuet kan få betydning for deres karakterer. Måten jeg kommer rundt dette er at jeg ventet med å intervjuer egne elever til etter de var ferdig med opplæringen, slik at min rolle som lærer ikke skulle få noen påvirkning på hvordan elevene svarte meg. Min relasjon som lærer og mulig påvirker på deres utdanning var da borte.

Resultater fra undersøkelsene

Identitet - Lærling eller elev?

I vekslingsmodellen har eleven dobbel formell status i systemet. De er elever i skolen og lærlinger på arbeidsplassen. De har både en skoleplass, samtidig som de har en lærekontrakt som begge løper samtidig. Eleven veksler mellom skole og arbeidsplass gjennom hele tiden de er vekslingselever. Formell status er noe annet enn hva elevene føler. Hvor er de mest hjemme? Identifiserer de seg som lærling eller elev? De elevene som har vært vekslingselever i Østfold har gått VG1 (et år) som ordinære elever og så fulgt et vekslingsløp gjennom VG2 og VG3 (tre år).

Elevene veksler mellom to aktivitetssystemer, skole og bedrift. Dette vil gjerne føre til at et system blir viktigere for elevene enn det andre eller at det gradvis skjer en overføring fra det ene aktivitetssystemet til det andre. Et tredje alternativ er at elevene har et skille mellom de to aktivitetssystemene og opererer i hvert system for seg.

Resultatene fra mine intervjuer er at for de fleste elevene/lærlingene har det skjedd en gradvis overføring mellom aktivitetssystemet skole til aktivitetssystemet bedrift. Til å begynne med følte ungdommene seg mest som elever, men etter hvert som de arbeidet i bedriften og kom mer inn i arbeidet og fikk ansvarsoppgaver, gikk de mer over til å føle seg som lærlinger. Aktivitetssystemet bedrift ble viktigere for eleven på bekostning av aktivitetssystemet skole. En av informantene uttalte det slik:

«Jeg følte meg mest som elev i starten fordi at jeg følte at jeg var der så lite, selv om vi var der (i bedriften) tre dager i uka, så følte jeg meg mer elev selv om det var to dager. <...> Nå i år føler jeg veldig på at jeg er lærling, siden det er siste året. Det har forandret seg veldig over tid.»

En av informantene hadde et skarpt skille mellom skole og bedrift, han nevnte at han enten var elev eller lærling og flyttet seg mellom de to ulike aktivitetssystemene og gikk ut og inn av de forskjellige rollene som aktivitetssystemet krevde. Når han var på skolen gikk han inn i rollen elev, mens på jobb var han i rollen ansatt/lærling.

Det var ingen av ungdommene som følte seg mest som elev, selv om de i begynnelsen følte seg mest som elev var dette en følelse som ble borte.

Lærerne bekrefter også denne overgangen fra elev til lærling, men ser det som noe helt naturlig. Ungdommene får en svakere tilknytning til skolen som institusjon, men en sterkere tilknytning til kontaktlærer, som følger elevene over flere år. Lærerne påpeker også at de får en svakere tilknytning til det sosiale som foregår på skolen og det som foregår i skolemiljøet.

Opplæringskontorene påpeker at vekslingselevene er annerledes enn ordinære elever ved at de virker mer modne og klare for å bli lærlinger. Det virker som om de er mer bevisst over det valget de tar. Mange som går Salg, service og sikkerhet⁴ på ordinært løp er usikre på om de skal bli lærlinger eller om de skal gå allmennfaglig påbygning. Ofte er årsaken til at de ønsker å gå allmennfaglig påbygning at de ønsker å bli russ. De som velger vekslingsmodellen tar valget om å bli lærling og ønsker da å komme ut i jobb.

Glidelås – fleksibel overgang mellom skole og arbeid

På samme måte som at elevene gradvis går over fra å være elev til å bli lærling, så glir skole og arbeidsplass sammen i ett opplæringsystem. Vekslingen mellom skole og lærebedrift fører til en gradvis overføring fra elev til lærling. De har formell status som elev og lærling gjennom hele løpet, men deres følelse av hva de er glir gradvis fra elev til lærling gjennom opplæringsløpet. Denne overgangen er så glatt at de nesten ikke merker den. Det tar ikke lang tid før de føler seg mest som lærlinger. Tilknytningen til skolen svekkes ved at de ikke er på skolen hver dag, samtidig føler de en sterk tilknytning til lærerne som følger dem gjennom flere år.

⁴ VG2-retning under Service og Samferdsel.

I vekslingen mellom skole og bedrift tar elevene med seg skolehverdagen ut i bedrift og erfaringer fra opplæringen og arbeidet i bedriften tilbake på skolen. Som elevene sier: «jeg tar med det jeg lærer på skolen ut i bedriften, når jeg er på skolen i begynnelsen av uka, mens jeg tar med bedriftshverdagen min inn på skolen med undervisning i slutten av uka». Undervisningen på mandag og tirsdag på skolen, ble tatt med ut i bedriften og teorien ble satt ut i praksis resten av uka. Med undervisning fredag, som de har hatt tredje året, så tar man med arbeidsuka inn i skolen. Problemstillinger fra lærlingenes hverdag i bedriften tas med inn i klasserommet og drøftes der. Det fører til at andre lærlinger/elever drøfter problemstillingene sammen med dem og de kan ta med seg nye momenter eller forslag til løsninger tilbake til bedriften.

Gjennom at elevene veksler mellom skole og bedrift, så fører det til tettere kontakt mellom de ulike aktørene i utdanningen. Skole og opplæringsbedrift trekkes mot hverandre gjennom elevenes veksling. Lærerne holder seg oppdatert gjennom å drøfte aktuelle problemstillinger lærlingene/elevne møter i sin hverdag på arbeidsplassen. Opplæringsansvarlig i opplæringsbedriften og lærere trekkes sammen, gjennom oppgavesamarbeid og forberedelser til fagprøven. Opplæringskontorer og skolen trekkes mot hverandre gjennom en felles organisering av opplæringen. De ulike aktørene får endret sine roller i forhold til et ordinært 2+2-løp, men også læreplanene er med på å sørge for at overgangen blir lett.

Læreplanene

Læreplanene brukes i planleggingen av opplæringen både i skole og bedrift. I skolen legges undervisningen opp etter læreplanens emner og elevene vurderes etter læreplanene. Elevene har hele tiden tilgang til læreplanen og hvilke kriterier de blir vurdert etter gjennom skolens digitale plattformer.

Opplæringskontorene bruker læreplanene mest når de går gjennom opplæringen til lærlingene i bedriften og sørger for at de dekker hele læreplanen eller har en plan for å dekke de målene som opplæringsbedriften ikke kan dekke. For noen kan opplæringen i enkelte mål foregå i en annen bedrift i konsernet, eller en samarbeidende bedrift. Dette

ender opp i en plan for opplæringen av den enkelte lærling for den tiden han er i lærebedriften.

For vekslingsmodellen vil VG2 læreplanen påvirke opplæring i bedrift ved at elevene tar med seg det de lærer i bedriften inn på skolen, ved at de tar med egne opplevde eksempler fra lærebedriften. Etter opplæringen på skolen tar elevene/lærlingene med seg resultater av drøftelsene på skolen med ut til sin bedrift og jobber da for eksempel med mulige forbedringer av rutiner. I lærebedriften får lærlingene opplæring etter VG3-læreplanen. På grunn av at elevene veksler mellom skole og bedrift bidrar de til læreplanene krysser mellom de ulike aktivitetssystemene. VG2-læreplanen påvirker opplæringen i bedrift, ved at elevene tar med seg det de lærer på skolen ut i bedriften og praktiserer der. VG3-læreplanen påvirker opplæringen i skolen, ved at elevene tar med seg problemstillinger fra bedriften inn på skolen. Samtidig samarbeider skole og opplæringsbedrift om å forberede lærlingen til fagprøven.

Den vanlige kryssingen for VG3-læreplanen er gjennom at det lages lokale læreplaner i YFF, som er basert på VG3-målene. For vekslingselevne blir opplæringen innen YFF helt annerledes, ved at vekslingselevne får opplæring i bedriften, på samme måte som en som er utplassert. YFF får en annen rolle i vekslingsmodellen, ved at noe av VG3-målene flyttes inn til skolen og YFF blir forberedelser til fagprøven.

Lærerrollen i vekslingsmodellen

Lærerne er primært elevenes kontakt med skolen. I vekslingsmodellen blir lærerne en veileder som følger elevene mye lenger enn i det tradisjonelle 2+2-løpet. Det medfører at læreren også blir lærlingens rådgiver i forhold som vedrører lærlingen og arbeidsgiveren. Problemstillinger drøftes med lærer før de tas opp med arbeidsgiver for å få støtte eller for å få avklart en sak før de tar den opp med arbeidsgiveren sin. Det betyr at en del feiloppfatninger som lærlingene har blir oppklart og man unngår en konflikt på arbeidsplassen eller lærlingen får en strategi til hvordan en sak kan tas opp med arbeidsgiveren uten å skape unødvendig konflikt.

Læreren er i første rekke en person som tilrettelegger lærestoff ut fra læreplanen til elevene for å få i gang en læringsprosess mot et mål. Læreplanen er derfor lærerens arbeidsredskap. Utfordringen for vekslingselevne er at de jobber med to læreplaner samtidig. VG2-læreplanen i skole og VG3-læreplanen i opplæringsbedriften. En lærer i vekslingsmodellen må håndtere begge læreplanene og vite at det endelige målet for eleven er fagprøven. Da Kirkeparken videregående skole utviklet sin modell la de opp til at man hadde programfag over to år. De så på de tre programfagene som en enhet og delte fagene over de to første årene av vekslingsløpet. Det betyr at de for eksempel at det første året hadde de 2 timer økonomi, mens det andre året hadde de 4 timer økonomi. Temaer i undervisningen ble flyttet slik at de skulle være relevante for praktiseringen av yrket. Fokuset var på det å være ute i jobb og relatere teoristoffet til praksis.

I vekslingsmodellen tar lærerne ansvar for hele opplæringsløpet frem til fagprøven. De hjelper elevene med å forberede seg til fagprøven. De underviser i relevante temaer for fagprøven og tester vekslingselevne på VG3 nivået. Testfagprøver arrangeres av skolene i samarbeid med opplæringskontorene og lærebedriftene. Opplæringsansvarlig i bedrift og lærer samarbeider om å utvikle denne fagprøven, ved at den skal inneholde en praktisk del som skal utføres i bedriften og ikke i et øvingslokale. Dette er en av gangene lærerne krysser grenser og går ut i bedriftene og driver undervisning på deres arena. Testfagprøvene blir arrangert i bedriftene, med praktiske oppgaver på linje med de oppgavene de kan få på en ordinær fagprøve.

Lærere i den vanlige 2+2-modellen kan lite om fagprøven, men opplæringskontorene påpeker at lærere som underviser i vekslingsmodellen har en helt annen forståelse av hva fagprøven er og går ut på. Gjennom arbeidet med vekslingselevne har satt seg godt inn i læreplanen for VG3 og reglementet for fagprøvene.

Forskjellen mellom å være lærer på vekslingsmodellen og det å være lærer i det ordinære 2+2-modellen ligger i at læreren på det ordinære løpet kun har ansvar for elevens progresjon frem til tverrfaglig eksamen etter 2. året, mens vekslingslæreren må ta ansvar helt frem til fagprøven, det vil si alle 4 årene av opplæringen. For vekslingslæreren er tverrfaglig eksamen bare et delmål på veien til fagprøven, mens for det ordinære løpet er det sluttmålet.

Opplæringsansvarlig

I intervjuene har jeg ikke snakket direkte med opplæringsansvarlige i bedriften, men opplæringskontorene bringer deres synspunkter frem i lyset. En som er opplæringsansvarlig i en lærebedrift er på en måte læreren til lærlingen i virksomheten. Det er opplæringsansvarlig som skal tilrettelegge for å lærlingen lærere det han/hun trenger frem til lærlingen kan avlegge fagprøven.

For at bedriftene kan ta denne jobben på en god måte, gir opplæringskontorene opplæring som går på pedagogikk og veiledning. Opplæringsansvarlig må kunne faget og kunne formidle det til lærlingene gjennom å veilede lærlingene. Lærlingene får avsatt tid til å arbeide med oppgaver som går på å forberede lærlingen til fagprøven og noen lærlinger har en fastsatt tid til veiledningssamtale hver uke, i tillegg til det man samtaler i løpet av arbeidsdagen.

Fagprøven er målet for opplæringsansvarlig og jobber derfor med å forberede lærlingen til fagprøven. Derfor samarbeider opplæringsansvarlig med lærerne i gjennomføringen av testfagprøver. De foreslår temaer for testfagprøven og er med i formuleringen av testfagprøvene. Deretter er de med som sensorer for den praktiske delen av testfagprøven. Av praktiske grunner overtar så opplæringskontoret den videre sensureringen av testfagprøven.

Opplæringsansvarlig skal også komme med forslag til temaer til fagprøvenemda, men er ikke like involvert i den prosessen.

Opplæringskontor og lærebedrift

Opplæringskontorene er en av partene i lærlingekontrakten, der bedriften er tilknyttet et opplæringskontor. De to andre kontraktspartene er lærebedriften og eleven.

Opplæringskontoret blir lærebedriftens støttespiller og sørger for at lærebedriften overholder de kravene som settes til lærebedrifter fra det offentlige. Opplæringskontorene blir ofte også lærebedriftenes talsperson inn i ulike systemer, ved at de ofte snakker deres

sak, for eksempel overfor fylkeskommunen eller andre utdanningsmyndigheter. Derfor har opplæringskontorene uttalt seg både for seg selv og på vegne av opplæringsbedriftene i denne undersøkelsen.

Oppfølging av elevene er opplæringskontorets viktigste oppgave. De følger opp hvor langt eleven er kommet i sin opplæring ved jevnlig kontakt med lærlingen. De er lovpålagt halvårssamtaler med bedriften og lærlingen, men de har hyppigere kontakt. Et av opplæringskontorene har som mål å være i kontakt med alle lærlinger hver syvende til åttende uke. I tillegg har de kontakt med lærlinger etter behov, så hvis det er problemer med en lærling har de tett kontakt med vedkommende lærling. Oppfølgingen foregår med ordinære avtalte møter, tilfeldige eller drop-in møter, telefonkontakt og SMS. I tillegg til denne kontakten med elevene, følger opplæringskontoret med på progresjonen gjennom at lærlingene løser oppgaver gjennom læretiden. Opplæringskontorene setter krav om at disse oppgavene skal være ferdige før de får lov til å gå opp til fagprøven. Etter hvert som lærlingene løser oppgaver, gir opplæringskontoret tilbakemeldinger på dette arbeidet. På den måten kan de følge med på lærlingens progresjon.

Til oppgaveløsningen har opplæringskontorene forskjellige løsninger. Et opplæringskontor har en form for LMS-system, mens det andre bruker OneNote mot elevene.

Tilbakemeldingene på arbeidet kommer da også gjennom det samme systemet.

Noen ganger hvert halvår kaller opplæringskontoret inn sine lærlinger til kurs. Da samles alle lærlingene som er kommet like langt i sin læretid, til opplæring i regi av opplæringskontoret. Dette er ofte kurs som går over 1 eller 2 dager.

Fra opplæringskontorenes side er det ingen forskjell om lærlingene følger et ordinært løp eller er vekslingselever. Vekslingselevene får noen flere halvårssamtaler enn ordinære lærlinger, på grunn av at de er lærling i 3 år. Kursene som opplæringskontorene arrangerer er lagt opp til ordinært løp over 2 år, så vekslingselever trenger kun å delta på de ulike kursene en gang. De kan derfor i samarbeid med opplæringskontoret velge når de skal ta de ulike kursene gjennom disse 3 årene.

Opplæringskontorene var med på utviklingen av vekslingsmodellene ved disse to skolene. De følte at de var mer aktiv part i samarbeidet med den ene vekslingskolen. Der var de en part som kom med innspill og skolen sendte sine planer til opplæringskontoret for at de skulle komme med innspill til disse før de ble satt i verk. De påpeker at det var skolen som satt i førersetet på vekslingsprosjektet, men samtidig synes de det var greit, for de følte at de ble hørt og deres synspunkter ble tatt hensyn til.

Lærebedrift

Lærebedriftene er den virksomheten hvor lærlingene jobber og får sin opplæring. Det betyr at det er der elevene er mesteparten av tiden de får sin opplæring som vekslingselev. I den vanlige 2+2-modellen er lærlingene 100% av tiden i bedriften, mens en vekslingselev vil være 40-80% i lærebedriften, mens han/hun vil være den resterende tiden på skolen. Dette kunne vært et problem for lærebedriftene. Opplæringskontorene forteller at så lenge bedriftene visste hva de hadde å forholde seg til så var det OK. Når bedriftene visste at lærlingen var på skolen mandager og tirsdager, så kunne de legge til rette for dette og ta det med i sine planer. Den ene skolen tok også hensyn til høysesongperioder og lot elevene være 100% lærling i disse periodene. Denne skolen hadde for eksempel ikke undervisning etter første uka i desember, for at lærlingene skulle kunne være mer til stede i forbindelse med julehandelen, som er svært viktig for mange butikker.

En annen begrensning som lå på vekslingsbedriftene, var ferieavvikling. Sommerferien til vekslingselevene måtte gjennomføres i skolens ferie, noe som betyr en begrensning i forhold til ferieloven. Denne begrensningen var det ingen som hadde noen problemer med.

Noen lærebedrifter så også muligheter i vekslingsmodellen. Det var noen virksomheter som tok inn lærling på grunn av at de var vekslingselever og virksomheten ikke hadde arbeid til en som skulle være der 100%, mens 60-80% passet arbeidsgiveren. De så muligheter i vekslingselevens som ikke lå i den ordinære modellen.

Utfordringen for lærebedrifter med vekslingselever var i noen sammenhenger at lærlingene ikke var 18 år ennå. Det betydde at de ikke kunne arbeide i kassa der de selger tobakk eller

alkohol. Når det gjelder tobakk ble det løst ved at det var en annen ansvarlig sammen med lærlingen, men det var ikke mulig å få unntak fra regelen med alkohol.

Lærebedriftene er de som har den daglige opplæringen av lærlingene den tiden de er i virksomheten. De gir opplæring i rutiner virksomheten har og tar inn faglige problemstillinger slik at lærlingene utvikler seg frem til en fagarbeider, som gjennomfører fagprøven.

Læringsprosessen i vekslingsmodellen

Ideen med vekslingsmodell er at elevene skal lære både i teorien og praktisere det de lærer samtidig, eller nært knyttet i tid. Da handler det om elevens læring, men i vekslingsmodellen foregår det læring på flere plan. Lærerne og opplæringsansvarlige i virksomhetene lærer av hverandre gjennom å samarbeide og gjennom at elevene tar med problemstillinger og innspill i saker de drøfter på skolen.

Opplæringskontorer og skole lærer av hverandre gjennom sitt samarbeid. Skolen beveger seg inn på områder som tradisjonelt har vært ivaretatt av opplæringskontorene, som for eksempel oppgaven med å rekruttere lærebedrifter. Skolen har arbeidet frem en bedrift som ønsker lærling og overlater til opplæringskontoret å tegne kontrakter med bedriften. Skolen har da lært hvilke utfordringer som ligger i rekruttering av bedrifter. Ved at opplæringskontorene har fått mer innblikk i skolens indre liv gjennom å samarbeide om undervisningsplanlegging, så har de lært mer om skolens aktiviteter gjennom opplæringen. Begge har vært med på å legge til rette og samarbeide om å finne løsninger på utfordringer de møter.

Relevans i opplæringen

Både elever og lærere kommer inn på det som har med relevans i utdanningen å gjøre. Begge påpeker at den avstanden det er i tid, fra innlæring av teori og utøvelse av dette i praksis er positivt for læringen. Lærerne tar også med erfaringene som elevene har fra

praksis inn i undervisningen. Dette får betydning for deres forståelse av teoriene i faget. De klarer å se sammenhenger og klarer å se anvendelsen av teorien på deres arbeidsplass.

I organiseringen av opplæringen nevner lærerne at de har forsøkt å legge opp til at rekkefølgen av ulike temaer, skal passe med hvordan de utøver dette på arbeidsplassen. Denne rekkefølgen blir da en annen enn den som følges av klasser der elevene er på skolen hele tiden.

Opplæringskontorene trekker frem at elevene lærer på litt ulike måter. Noen ganger lærer de fagstoff på skolen som de praktiserer i bedriftene. Andre ganger lærer de i praksis først for så å få begrunnelser gjennom teorien de lærer på skolen. Styrken i vekslingsmodellen, etter deres mening, er denne vekselvirkningen som kan skape en annen grad av refleksjon hos eleven/lærlingen.

En av elevene sa at når de hadde skoleundervisning på mandag og tirsdag, så tok de med seg teorien de lærte ut i praksis. Mens når de hadde skoleundervisning på fredag tok de arbeidsukas utfordringer med inn på skolen.

Både elever og lærere poengterer at elevene trekker slutninger på bakgrunn av de erfaringene de har fra arbeidsplassen og den opplæringen de får i teori, som til sammen gir elevene et helhetsbilde av fagstoffet. F.eks. en elev fikk økonomi og lærte om oppstilling av produktkalkyler og utbryter «nå forstår jeg de tallene jeg ser på kassa hver dag».

Deltakende læring

Opplæringskontorene og lærerne kommer inn på at det ligger mange muligheter til gjensidig læring gjennom vekslingsmodellen. Lærerne beveger seg inn på arenaer de ikke har erfaring fra og opplæringskontorer og lærebedrifter får større innblikk i hva som skjer i skolen. Denne kryssningen fører til gjensidig læring.

Lærerne har måttet gå over fra å tenke 2 år i skole og tverrfaglig eksamen, til å tenke på det 4-årige fagopplæringsløpet frem til fagprøven. Dette har ført til mye læring for de lærerne

som har vært del av vekslingsmodellen, ved at de har måttet tenke mer over egen praksis, praksisretting og områder de ikke har jobbet med tidligere, som praksisopplæring i bedriftene og fagprøven.

Opplæringskontorene sier at de har en helt annen kommunikasjon med vekslingslærere enn lærere som kun er på det ordinære løpet. De sier at vekslingslærerne har en helt annen forståelse for det som foregår ute i bedriftene. Lærerne har forståelse for den opplæringen som gis i bedriftene for at elevene skal nå frem til bestått fagprøve. Vekslingslærerne får også mange problemstillinger fra bedriftene som de jobber med i timene og bruker det som eksempler i undervisningen. Dette blir da konkrete eksempler som elevene har opplevd i lære den seneste tiden. En lærer sier:

«Elevene tar med seg erfaringer inn i skolesituasjonen. Når vi snakker om teori i timene klarer elevene å relatere teorien til sine arbeidssituasjoner. De tar med ulike erfaringer fra sine bedrifter og drøfter dette opp mot teorien. En elev kan si at dette er vi gode på og komme med sine erfaringer, mens en annen elev kan si at dette er dårlig på. Deretter kan de ta med seg dette til bedriften og si at dette må vi bli bedre på. Så har de jobbet med dette i bedriften for at de, for eksempel, skal forbedre sine rutiner.»

På denne måten har bedriften nytte av at lærlingen er i et fellesskap på skolen og læreren får nytte av elevens erfaringer, som blir en måte å holde seg oppdatert faglig.

Forberedelser til fagprøven

Fagprøven er lærlingenes sluttprøve før de kan kalle seg fagarbeider. Elevene forbereder seg gjennom tiden på skolen og tiden som lærling, ved å ta til seg kunnskaper og ferdigheter som gjør dem i stand til å ta fagprøven. Et delmål på denne veien er tverrfaglig eksamen på skolen. Denne tverrfaglige eksamen trener elevene på selve situasjonen med en praktisk eksamen.

Elevene forteller at de forbereder seg til fagprøven ved å gjøre oppgaver og delta på arrangementer i regi av opplæringskontorene. Opplæringskontorene gir tilbakemeldinger på

oppgavene de gjør og samarbeider med opplæringsbedriften om å gi tilbakemeldinger til lærlingene.

Før selve fagprøven ble det arrangert testfagprøve. For vekslingselevne var både lærere, opplæringskontor og faglige ledere involvert i utformingen av fagprøven. Faglig leder og lærer drøftet temaer som kunne brukes på fagprøven og hvordan dette skulle presenteres til lærlingen. Lærerne lagde selve prøvene, men sendte dem til opplæringskontor og faglig leder for godkjenning eller omarbeiding. Lærlingene fikk prøven fra lærer og faglig leder i bedriften mens de var på jobb, slik at de hadde mulighet til å stille spørsmål til oppgaven.

Lærlingen gjennomførte testfagprøven, både det praktiske og teoretiske og leverte til sensorene. Sensorene på testfagprøven var opplæringskontor, faglig leder og lærer. Opplæringskontor og lærer var med hele tiden, mens faglig leder var med på den praktiske delen av oppgaven.

Noen av elevne sier at de ikke forstod alvoret i testfagprøven og hvilken hjelp dette kunne vært i arbeidet med selve fagprøven. De sier at hvis de bare hadde forstått og jobbet hardere med testfagprøven ville det gått mye lettere senere ved selve fagprøven. De samme sa også at de ønsket at de hadde hatt flere testfagprøver, men innrømmer at de kanskje ikke ville vært motivert til det på det tidspunktet. De informantene som har gjennomført fagprøven sier at fagprøven var vanskeligere enn de hadde trodd.

Utviklingen av fagarbeideren

Hvilke indikatorer kan vi finne på at elevne/lærlingene er i ferd med å bli en fagarbeider? Vi tenker da naturligvis på fagteorien og de ferdighetene de trenger for å utføre de oppgavene de blir satt til. Overgangen til en fagperson er ofte en mental overgang. Mentalt skal lærlingen, så langt at han klarer seg på egenhånd, overføre kunnskaper fra rutiner og arbeidsoppgaver til nye oppgaver. Lærlingen skal gjøre dette gjennom å generalisering og å overføre kunnskapene og ferdighetene til nye oppgaver. Fagprøven er testen myndighetene bruker for å teste lærlingens fagkunnskaper.

En viktig del av å bli en fagarbeider er å lære de ord og uttrykk som hører til faget. Elevene sier at mye av innlæringen av fagspråket skjer i skolen, men de benytter faguttrykk i varierende grad. Jeg merker gjennom intervjuene at fagspråk er internalisert ved at de bruker fagspråket og språklige uttrykk naturlig når de prater med meg, mens de selv føler at de ikke bruker faguttrykk så mye. Faguttrykkene har for mange av dem blitt en del av dagligspråket. Bruken av faguttrykk er også avhengig av fagligheten til opplæringsansvarlig og hvilken grad av sosial interaksjon som foregår på arbeidsplassen. Skolen gir opplæring i faguttrykkene og innholdet, men å få dem i bruk er avhengig av i hvilken grad uttrykkene brukes i bedriften.

En av informantene forklarer at hun lærte faguttrykkene på skolen, men veilederen hennes kunne ikke disse uttrykkene, så hun måtte forklare uttrykkene til veileder. Samme informant forteller at hun lærer faguttrykkene både på jobb og på skolen, men kanskje mest på skolen. En annen informant forteller at de bruker svært lite faguttrykk på jobben. Det går mest i dagligdagse uttrykk for å uttrykke faglighet. Et eksempel han trekker frem er uttrykket «selge mer», som de benytter der han jobber og skiller ikke mellom «mersalg», «gjensalg», «oppsalg» og andre uttrykke som fagteorien benytter.

Opplæringskontorene beskriver at bedriftene er svært opptatt av rutiner og prosedyrer, som lærlingene skal følge. Klarer bedriftene å løfte blikket fra rutiner til å utvikle fagligheten hos lærlingen? Er dette et uttrykk for manglende faglighet i opplæringsbedriftene?

Muligheter i dualiteten

Elever, lærere og opplæringskontorer er positive til vekslingsmodellen og de mulighetene som ligger i den. Elevene påpeker at de synes delingen mellom skole og jobb var avbrekk som ga motivasjon. Gjennom vekslingen føler de at de har lært mer og at de har fått brukt det de lærer. Vekslingselevne har selv en følelse av at de har fått mer hjelp gjennom opplæringen enn de som har gått ordinært løp.

Opplæringskontorene tar frem at dette er en fin modell for noen elever, men ikke alle. Den krever en viss grad av modenhet og bør ikke presenteres om en mulighet for de som er skolelei. For de som har bestemt seg for å bli lærling, så synes opplæringskontorene dette er en flott modell. Elevene kommer raskere ut i jobb og drar nytte av å både være lærling og elev.

Den store muligheten som ligger i vekslingsmodellen er samarbeid mellom skole, opplæringskontor og lærebedrift. Partene uttaler at de har utviklet et godt samarbeid gjennom prosjektet, men at det er et stort potensial for å få mer ut av dette samarbeidet. Ikke minst gjennom mer undervisningsplanlegging, hvor man planlegger konkret for å dra nytte av vekslingen. Et opplæringskontor uttaler:

«Like temaer eller beslektede temaer kan behandles likt både i skole og bedrift, eller slik at man kan dra mest mulig ut av vekslingen. Man kan tenke seg at man blir enige om å behandle kompetansemål nr. 13 i læreplanen samtidig på skolen og i lærebedriften. Alternativt kan man planlegge for at man først tar opplæringen i bedrift, for så å ta den teoretiske delen i skolen etterpå for å få frem større grad av refleksjon. Som et siste alternativ kan vi ta den teoretiske opplæringen først, for å praktisere dette i lærebedriften. Gjennom samarbeid kan dette løses, for å få ut større effekter av vekslingsmodellen.»

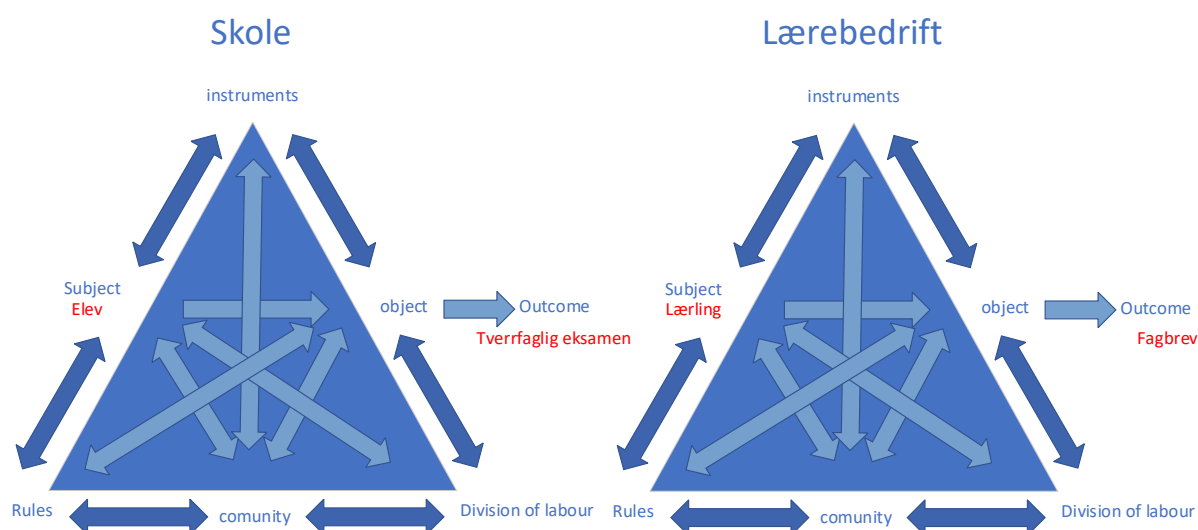
Opplæringskontorene opplever det at hver skole har sin modell som vanskelig. For fremtiden ønsker de at det blir en modell innenfor fylket. I dag har hver skole sin modell.

Harmoniseringer av vekslingsmodellen fremheves som et ønske. Skolene forteller at variasjonen i modeller som er nå, kommer av varierende rammebetingelser og ønske om utprøving av ulike modeller for å høste erfaringer.

Drøfting av funnene

Aktivitetssystemet

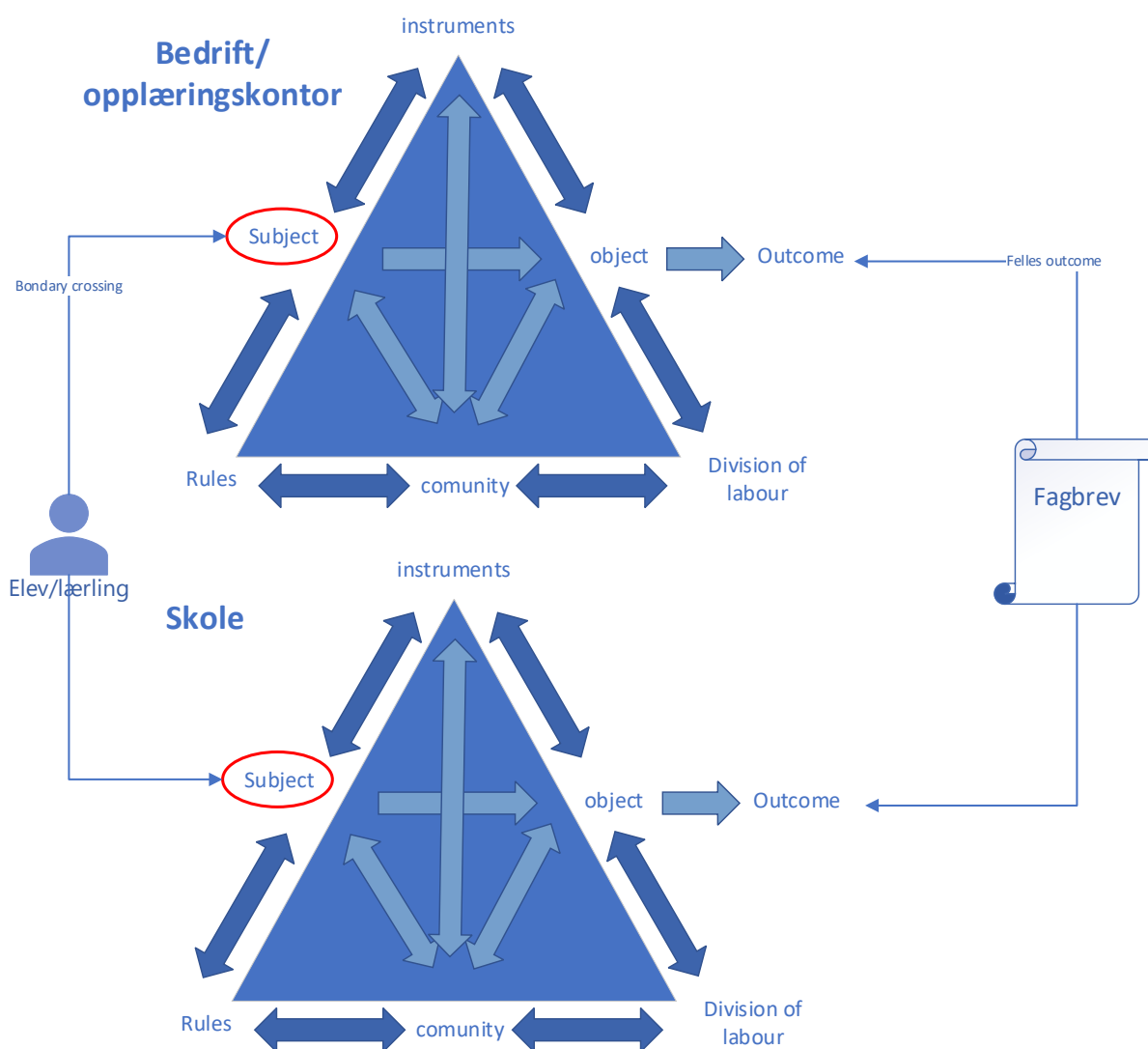
I analysen av vekslingsmodellen benytter jeg skole som et aktivitetssystem og opplæringsbedriften som et annet aktivitetssystem. (Engeström, Learning by expanding (second edition), 2015, s. 63) Etter den ordinære modellen for yrkesopplæring i Norge vil disse aktivitetssystemene komme etter hverandre sekvensielt. Man gjør seg først ferdig med skole, før man begynner med lærlingetiden i en opplæringsbedrift. I vekslingsmodellene vil aktivitetssystemene opptre som parallelle systemer. Elevene vil være både elev og lærling samtidig. De vil være tilknyttet skolen, samtidig som de er lærling i en opplæringsbedrift.



Figur 5 Aktivitetssystemer følger etter hverandre sekvensielt i et ordinært opplæringsløp på yrkesfag.

Man kan argumentere med at elevene forholder seg til to aktivitetssystemer i den ordinære modellen også ved at elevene er utplassert i YFF. Likevel er ikke det det samme, for man har ikke en arbeidskontrakt med arbeidsgiveren. Elevene er utplassert på skolens premisser, for at de skal få opplæring på en annen arena. Det er da begrenset hva eleven får innblikk i av bedriftens indre liv og de prosessene for foregår bak. Innen salgsfaget vil en utplasseringsjobb bestå av mye rydding og vareplassering, samt at de får drevet med enkel kundebehandling. Dermed er det begrenset med erfaring eleven kan tilegne seg gjennom YFF.

Elever som deltar i et vekslingsløp, er fullt deltakende som en arbeider i den virksomheten han/hun er lærling. Det betyr at lærlingen får tilgang til mer informasjon og kan opptre som en helt vanlig arbeider i bedriften og må takle de utfordringene virksomhetens ansatte møter hver dag. For disse elevene får YFF en underordnet betydning eller en annen betydning, for deltakerne i Østfold bruker skolene og virksomhetene denne tiden til å forberede elevene til fagprøven.



Figur 6 Vekslingsmodellen - aktivitetssystemene foregår parallelt, med et felles utbytte (outcome)

I et ordinært løp har man et tydelig outcome eller utbytte i hver del. Skolen har tverrfaglig eksamen som sitt utbytte og opplæringsbedriften har sitt utbytte gjennom fagprøven. I vekslingsmodellen blir det som er skolens outcome eller utbytte mer å betrakte som et

delmål på veien, mens begge parter jobber mot et felles utbytte gjennom fagprøven. Jeg vil komme mer inn på betydningen av dette senere i oppgaven.

Lærling eller elev? - Subject

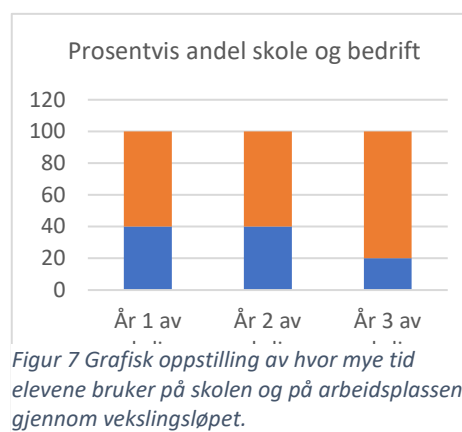
I en ordinær opplæringsmodell der skole og opplæring i bedrift følger etter hverandre sekvensielt, vil ungdom være elev helt frem til han/hun skifter status og blir lærling.

Ungdommen legger seg som elev og står opp til første dag på jobb i opplæringsbedriften som lærling.

Ungdommer som er i en vekslingsmodell vil være elever og lærlinger samtidig, ved at de veksler mellom to aktivitetssystemer, skole og bedrift. Over tid vil det gjerne føre til at et system blir viktigere for ungdommene enn det andre eller at det gradvis skjer en overføring fra det ene aktivitetssystemet til det andre. Hvorfor kommer denne overføringen fra et aktivitetssystem til det andre og hva kan være forklaringene på hvordan ungdommene ser på seg selv?

Informantene forteller at for de fleste elevene/lærlingene har det skjedd en gradvis overføring mellom aktivitetssystemet skole til aktivitetssystemet bedrift. Til å begynne med følte ungdommene seg mest som elever, men etter hvert som de arbeidet i bedriften og kom mer inn i arbeidet og fikk ansvarsoppgaver, gikk de mer over til å føle seg mest som lærlinger. Aktivitetssystemet bedrift ble viktigere for eleven på bekostning av aktivitetssystemet skole.

Et viktig moment i denne diskusjonen er hvor mye tid de benytter i de ulike aktivitetssystemene. Elever i vekslingsmodellen har mer tid i bedrift enn de har på skolen. Skolehverdagen preges av dette gjennom at elevene ikke er på skolen da mange aktiviteter finner sted. Sammen med at de er lite på skolen, så svekkes tilknytningen til skolen gjennom mindre deltakelse.



Tidligere klassekamerater går på skolen hver dag og er sammen med andre som er på skolen hver dag, mens vekslingselevne sosialiseres med andre vekslingselever. Eleven/lærlingen investerer mer tid på arbeidsplassen, som blir viktigere og viktigere. Det ser ikke ut til at elevene/lærlingene er særlig sosiale med andre kolleger ut over den tiden de er på jobb, men en fortalte at hun var ofte igjen etter jobb for å prate med kollegene. Jobben blir en sosial arena i tillegg til venner og andre arenaer der de deltar. Elevene/lærlingene ser på seg selv mest som lærling etter en kort stund. Klassekamerater blir mer som kolleger.

Målet med fagutdanningen er å skape fagarbeidere, så det er naturlig at det skjer en overflytting fra skole til arbeidsplass. Skole skal være en midlertidig arena, der elevene får opplæring frem mot å bli fagarbeidere.

Det var en av informantene som hadde et skarpt skille mellom skole og bedrift, han nevnte at han enten var elev eller lærling og flyttet seg mellom de to ulike aktivitetssystemene og gikk ut og inn av de forskjellige rollene som aktivitetssystemet krevde. Når han var på skolen gikk han inn i rollen elev, mens på jobb var han i rollen ansatt/lærling.

Hva forklarer dette skillet mellom skole og bedrift. Opplæringsbedriften hans var svært regelstyrt og han arbeidet mye alene, med lite eller ingen sosial interaksjon med andre kolleger. Dette medførte at han ikke ble sosialisert inn på arbeidsplassen, gjennom et arbeidsfellesskap. Skolen ble derfor en sterkere tilknytning i hans tilfelle, gjennom at den var en sosial arena for denne lærlingen.

Til tross for at elevenes/lærlingenes tilknytning til skolen svekkes, styrkes kontakten til skolen gjennom forholdet til kontaktlærer. Kontaktlæreren blir en mentor gjennom hele prosessen frem til fagbrevet. Elevene er gjennom hele skolegangen opplært til å bruke kontaktlærer i ulike sammenhenger, men i vekslingsmodellen får kontaktlæreren likevel en annen dimensjon. Elevene/lærlingene tar med seg utfordringer de møter på arbeidsplassen tilbake til skolen og drøfter disse med kontaktlæreren, som tar rollen som en coach for å finne løsninger på utfordringene. Drøftingene kan ende ut i en plan til hvordan eleven/lærlingen kan angripe utfordringen på sin arbeidsplass. De kan komme frem til mulige løsninger eller de kan komme frem til en strategi for hvordan utfordringen skal

håndteres. Eleven/lærlingen kan noen ganger søke støtte for sitt synspunkt hos kontaktlærer, for å sjekke ut om det de mener er riktig. Kontaktlærer virker da som en tryggere arena enn arbeidsplassen. Det er tryggere for eleven/lærlingen å drøfte problemet med kontaktlærer, enn å buse ut med ting på arbeidsplassen. Noen ganger kan ting de synes er urimelige være slik regelverket er på en arbeidsplass eller i arbeidslivet. Da kan eleven/lærlingen få korrigert sitt syn uten at det skapes unødige konflikter på arbeidsplassen. Kontaktlærer blir da en person som gjør at overgangen fra skole til arbeidsliv glir lettere for eleven/lærlingen.

Overgangen mellom et aktivitetssystem til et annet skjer gradvis i vekslingsmodellen gjennom en sosialiseringssprosess, som hjelpes frem av elevens kontaktlærer.

Skolen og bedriften – Community og Rules

Skolen og virksomheten er har hver sin kultur og kan være svært ulike. Skolen har sitt sett med regler som skal følges på skolen, mens arbeidsplassen har sitt regelverk som de følger. Eleven/lærlingen må forholde seg til ulike sett av regler og ulike sett av normer fra de to aktivitetssystemene de veksler mellom. Informantene sier at det ikke er noe problem å forholde seg til ulike systemer, er de syke vet de hvem de skal melde fra til og når de er på skolen forholder de seg til skolens reglement, mens når de er på jobb forholder de seg til arbeidsplassens reglement.

Alle må forholde seg til ulike sett av regelverk, men regelverket er satt i en sammenheng gjennom den sosiale settingen der regelverket skal virke, enten det er skole, arbeidsplass, fotballbanen eller i trafikken. Vi forholder oss greit til disse ulike regelverkene, så lenge de ikke krysser. Det ville vært svært vanskelig å tillempe fotballbanens regler i trafikken. Noe mindre avstand er det mellom skole og arbeidsplass, men regelverket virker i et fellesskap (community).

Fellesskapet er det som definerer hvilket aktivitetssystem som eleven/lærlingen befinner seg i og bringer med seg et sett med regler. Fellesskapet bringer også med seg et

arbeidsfellesskap hvor man deler på de oppgavene som skal utføres for fellesskapets beste. Dette betyr at de nedre delene av trekanten, som aktivitetssystemet illustreres med er stabile faktorer som hører sammen og danner et solid fundament. Når vi kommer inn på vekslingsmodellen hvordan den virker så er både regler og fellesskap stabile faktorer som i liten grad berøres.

Ingen regel uten unntak, så i vekslingsmodellen har man hatt behov for en grenseoppgang for å vite hvilke regler som gjelder når og hvor. Arbeidsgiversiden påpekte at det vet et tilfelle var litt uklarhet om statusen til eleven/lærlingen, med tanke på ferier, men det var noe som enkelt ble løst. Eleven var lærling og måtte opptre som en arbeidstaker og måtte avtale ferier med arbeidsgiver. Så lenge reglene følger det fellesskapet, går regelbytter og fellesskapsbytter sammen. Vi vet om vi er på fotballbanen eller ikke og om fotballreglene gjelder eller ikke. På samme måte var det i vekslingsmodellen behov for en grenseoppgang mellom hvor og når de ulike aktivitetssystemene skulle gjelde. Når var eleven på skolen, med skolens regelverk og når var lærlingen på arbeid, med arbeidsplassens regelverk.

Det å være en del av et fellesskap har med å investere tid i fellesskapet. Fra Håvamål har vi et utsagn om at det vokser høyt gress på de stier som ikke vandres. (Håvamål, 1996, s. 43) For at vi skal komme inn i fellesskapet må vi være deltakere i fellesskapet gjennom fellesskapets aktiviteter. Vi har vært inne på at skolen, gjennom vekslingsperioden, svekker sin rolle, nettopp fordi elevene investerer mindre tid på skolen og ikke er så delaktige i skolehverdagen lenger. På samme måte styrker arbeidsfellesskapet sin rolle ved at eleven/lærlingen investerer mer tid i dette fellesskapet, for å gå over til å bli en yrkesutøver.

Fagarbeider – Outcome

Målet for yrkesopplæringen er utvikling av nye fagarbeidere. Utbyttet av fagopplæringen for Service og samferdsel er fagbrev. De som har gått vekslingsmodellen har enten tatt fagbrev innen salgsfaget eller kontorfaget. Vekslingsmodellen har gjort noe med vektleggingen innen ulike deler av opplæringen.

Den vanlige 2+2-modellen har to år i skole som avsluttes med tverrfaglig eksamen. All opplæringen legges opp til at elevene skal klare tverrfaglig eksamen på best mulig måte. Eksamen er praktisk i den grad at de skal utføre oppgaver og løse «realistiske» problemstillinger. Tverrfaglig eksamen blir derfor et sluttmaal for skolen og opplæringen i skolen. Så begynner eleven som lærling og arbeidet begynner med å forberede seg til fagprøven, som er slutten for opplæringen i bedrift.

Vekslingsmodellen inneholder de samme elementene som den vanlige modellen. Forskjellen ligger i betydningen av de ulike elementene. Fagprøven er fortsatt sluttvurderingen for hele opplæringen, men det blir ikke bare slutten for opplæring i bedrift – det blir også sluttpunktet for opplæringen i skolen. Skolen tar et lenger ansvar for elevene enn i en 2+2-modell. Tverrfaglig eksamen blir ikke et sluttmaal for skolen, men kun et delmaal på veien. Etter tverrfaglig eksamen skal skolen/lærerne fortsette undervisningen frem mot fagprøven. Dette gjør noe med hvordan aktørene i vekslingsmodellen ser på seg selv i forhold til de andre. Skolen og opplæringsbedriften/opplæringskontoret har fått en større forståelse for den andre parten i opplæringen gjennom det samarbeidet som foregår. Lærerne har fått mer forståelse for den opplæringen som skjer ute i bedrift og opplæringsbedriften/opplæringskontoret har fått større forståelse for det som skjer i skolen, gjennom at begge partene jobber sammen mot et felles mål eller outcome.

Opplæringen i skolen er i vekslingsmodellen rettet mot det som foregår i bedriften og hvordan elevene kan bruke det de lærer praktisk i bedriften. Elevene lærer ikke teorien for å anvende det på en prøve, men for å bruke det i reelle situasjoner. Målet for vekslingsmodellen er at elever lærer på skolen, for så å anvende det på jobben med en gang. Fokuset blir da mer rettet mot den praktiske anvendelsen av temaet.

Da vekslingselevne kom til tverrfaglig eksamen hadde de med seg den teoretiske ballasten fra skolen, men de hadde også praksiserfaring fra de samme temaene. Dette medførte at elevene kunne trekke vekslers på egne erfaringer i sin løsning av de ulike oppgavene. Noe som førte til større refleksjon rundt temaene.

Skole og bedrift fikk større forståelse for hverandres roller, men de klarte også å se sin egen rolle i en større sammenheng. Skolens opplæring var ikke uavhengig av hva som skjedde i virksomheten og omvendt. Det er ikke to instanser som jobber mot hvert sitt mål, men to samarbeidspartnere som jobber mot et felles mål.

Opplæringskontorene forteller om hvordan de forbereder elevene frem mot fagprøven, gjennom teoretiske oppgaver og samlinger. Skolen har ikke jobbet mot fagprøven tidligere, så lærerne forteller om samarbeid med opplæringskontorene, hvor man kommer frem til at skolen skal ha fokus på noen temaer og forberede elevene på mer teoretiske temaer fra læreplanen. Oppdraget til skolen kommer derfor fra virksomhetene eller opplæringskontorene.

På slutten av opplæringsløpet lager lærerne og opplæringsansvarlige en testfagprøve til elevene/lærlingene. Målet med dette er at lærlingene skal trenes i fagprøvesituasjonen. Fagprøven inneholder praktiske elementer som de ikke har øvd på tidligere. Dette samarbeidet er med på å gi lærerne en større forståelse for opplæringen i bedrift og mer forståelse for sluttproduktet med utdannelsen. Lærerne som har jobbet med vekslingsmodellen forteller at dette har utviklet dem som fagpersoner.

Denne gjensidige læringen som har foregått rundt opplæringen frem til fagprøven og ikke minst gjennom utarbeidelse og gjennomføring av testfagprøver, er av stor betydning for de som har vært en del av det. De ser sin egen rolle inn i en større sammenheng og ser med større respekt på de andre aktørene.

Maktforhold

I 2+2-modellen har man en innarbeidet arbeidsdeling mellom skole og bedrift omkring opplæringen. De to første årene er elevene i skole og bedriftene blander seg ikke inn i hva som foregår i skolen. De to neste årene foregår opplæringen i bedrift og skolen har ingen innflytelse over hva og hvordan ting foregår i bedriften. I vekslingsmodellen endrer dette seg ved at skolen beveger seg inn på opplæringskontorets og opplæringsbedriftens domene og

motsatt. Begge må gi avkall på sin selvbestemmelse. Skolen må akseptere og forvente at opplæringskontor og opplæringsbedrift har meninger om hva som foregår i skolen og hvordan skolen driver med sin del av opplæringen og motsatt. Dette foregår gjennom et samarbeid, hvor man finner frem til måter å jobbe på som gagnar begge partene og elevene/lærlingene.

Vekslingsmodellene i Østfold har forsøkt å ta vare på egenartene i opplæringssystemet med en todeling av ansvarsområdet, mens de jobber for et nært samarbeid mellom skole og bedrift. Planene til skolen ble drøftet med opplæringskontorene. Evalueringsrapporten som kom ut av forsøkene sier:

«Selv om tettere samarbeid med næringslivet er nødvendig for å få til en vekslingsmodell, bærer forsøket preg av å være drevet fram av skolen. For å få med seg bedrifter, går skolene langt i å ta ansvar for vekslingselevne hele det fireårige løpet igjennom. Faren er åpenbart at bedriftene ikke får noe eierskap til vekslingselevne eller lærlingeordningen.» (Høst, Nyen, Reegård, Seland, & Tønder, Evaluering av vekslingsmodell i fag- og yrkesopplæringen - Delrapport 3, 2018)

Skolen var en mer aktiv part inne i områdene som ligger på opplæringskontorets oppgaver. Skolene jobbet med å rekruttere bedrifter og plassere lærlingene til rett bedrift. Et av opplæringskontorene uttalte at han følte at det var skolen som satt i førersetet på prosjektet, men sier samtidig at han synes det var naturlig.

Vekslingsmodellen springer ut fra en invitasjon til skolene om å bli med. Vekslingsmodell var en ny tanke for opplæringskontorene og ville kreve en litt annerledes organisering enn de var vant til. Som organisasjon vil alle endringer av organiseringen være avhengig av menneskene som jobber i den hvorvidt de er mottakelige for endringer eller ikke. Samtidig må noen vise veien gjennom endringer. Endringene som følge av vekslingsmodellen var nok modnet mest hos skolene. Noen av oss som har jobbet med *Service og Samferdsel og Salg og Service* (under reform-94) har ønsket å se på vekslingsmodell siden Salg og service ble opprettet i år 2000.

Spørsmålet fra vekslingsmodellen er om dagens organisering med skoler opplæringskontorer og opplæringsbedrifter er den beste organiseringen. 2+2-modellen blir ofte trukket frem

som styrken ved norsk fagopplæring, men den kan også sees på som en av de største svakhetene. Elevene skifter fra å være elever i to år til å bli lærlinger i to år. Skoleløpet og lærlingeløpet har ingen ting med hverandre å gjøre. De har også to ulike sluttevalueringer, som forsterker dette skillet, tverrfaglig eksamen og fagprøven. Det er ingen i opplæringsløpet som ser på alle fire årene under ett. Det skal være en tydelig sammenheng, som ikke er der i dag. Vekslingsmodellen er en måte å se på alle fire årene under ett og få en sammenheng gjennom disse fire årene.

Det kan også være mange andre måter å organisere utdanningen på som vil gi samme effekt og ivareta alle fire årene under ett. For at vi under dagens system skal få til en helhetlig utdanning gjennom fire år må skole, opplæringskontor og bedrift samarbeide mer enn de gjør i dag.

Verktøy i læring – instruments

Elevene benytter forskjellige verktøy i læringen. Verktøy i denne sammenhengen kan være alt av hjelpemidler som benyttes i læringsprosessen. PC, bøker, fagkunnskaper, faglige modeller, og lærere kan være eksempler på slike verktøy som vi kjenner fra skolen, men i selve yrkesutøvelsen er det også mange eksempler på verktøy, som for eksempel kasse, vekt, hyllesystemer, palletorg, kniv, støvklut, varer, instruktører osv. I tillegg kommer spesialutstyr for enkelte funksjoner og spesialforretninger.

Verktøyene i faget er temaet hvor vekslingsmodellen gir muligheter. Skolen har ingen mulighet til å gi opplæring i spesialutstyr, men kan gi opplæring i generelle verktøy. Mye av verktøybruken må læres når man håndterer de ulike situasjonene.

En lærling som fyller varer i hylla, bruker en kniv til å åpne emballasjen før han kan sette varene inn i hylla. Så tar han kniven for å ta av plasten rundt melposene og løfter første melposen inn i hylla hvor han ser at melet renner utover. Han oppdager nå at det er hull i alle melposene og melet begynner å flyte utover og støvet får fart og sprer seg i et stort område i butikken. Han må da i gang med rydding og vasking før han kan komme videre i

arbeidet med å fylle varer i hyllene. Han hadde sikkert tidligere blitt fortalt at han ikke må bruke kniv på plastemballasje med myk pakning under, men det er først når man har erfart problemet at man virkelig forstår hva det går ut på og ikke gjør det igjen. For å lære bruken av mange verktøy, må de brukes på riktig måte under veiledning. Denne læringen kan kun foregå gjennom praktisering.

Denne situasjonen omfatter bruken av hyller og ferdigheter med kniv – eller å vite når man ikke skal bruke den – og kunnskaper om vareplassering og varerullering. Det å ta opp varer fra en eske og plassere dem i en hylle kan hvem som helst gjøre, men en fagperson vet at han skal plassere de eldste varene slik at de blir solgt først gjennom varerullering. I tillegg vet han at varene skal frontes i hyllene, slik at de plasseres nærmest kunden. Hva hyllene tåler og hvordan vi trygt kan plassere varene i hyllene kommer fra erfaringer.

Vekslingsmodellen gir muligheter for innlæring av de ulike elementene i eksemplet over skjer tilnærmet samtidig. Elevene kan lære om vareplassering og varerullering på skolen og benytte denne kunnskapen ute i bedriften når de fyller varer i hyllene. Da får de også trening i de praktiske ferdighetene som hører med til dette.

Et siste element i verktøykategorien er fagspråket. Gjennom læringsprosessene lærer elevene/lærlingene et presist språk for faget. Innen salg har vi mange generelle uttrykk som brukes i et dagligdags språk, men som har en mer presis begrepsforståelse innen fagterminologien. For eksempel har det å betale kontant en betydning av vi bruker penger når vi betaler for en vare, mens i fagspråket betyr det at betalingen skjer samtidig med at varen bytter eier. Betaling med kort er derfor kontantsalg på fagspråket, men ikke i dagligspråket.

Ulike verktøy brukes i opplæringen til å bli fagarbeider. Disse verktøyene må læres gjennom bruk. Generelle verktøy og fagspråk kan læres på skolen. Praktisering av fagspråket må fortsette i bedriftene, samtidig som lærlingene lærer de spesielle verktøyene i arbeidet de gjør i bedriften. Stedet for læring har betydning, ved at stedet gir en ekstra dimensjon i læringen og gir en kontekst til bruken av ulike verktøy. Dette påvirker hvordan eleven/lærlingen lærer.

Læring - object

Læring og/eller utvikling

Når vi tar for oss læring er spørsmålet om læring og utvikling er det samme? (Engeström, Learning by expanding (second edition), 2015, s. 109) Læring kan derfor sees på som overføring av kunnskaper gjennom et instrument for videreformidling. Instrumenter for videreformidling kan da være en lærer, bøker, andre ansatte i virksomheten, dataprogrammer m.m.

Utvikling kan sees på som en akkumulering av opplevelser som ender opp i noen regler for handling. Utvikling blir dermed noe som en person opplever og gjennom disse opplevelsene generaliserer han/hun disse gjennom å sette sammen likheter og forskjeller. På bakgrunn av likheter og ulikheter trekkes konklusjoner, som fører til et handlingsmønster.

En lærling som arbeider innen dagligvare vil plassere ut varer. Ofte bruker man kniv til å skjære opp emballasje. Fra et tidligere eksempel så vi at det er tilfeller man ikke bruker kniv. Melposene av papir som er pakket i krympeplast er et slikt tilfelle. Så når lærlingen bruker kniven for å skjære av plasten, så skjærer han også opp alle melposene av papir og alt melet flyter utover. Han/hun har da lært at man ikke bruker kniven til slike typer varer. Her opplever man hva feilen kan føre til og kommer frem til et handlingsmønster som er å foretrekke fremover.

For eksempel hvis vi tar for oss klager fra kunder, så kan han/hun behandle klager fra kunder og gjennom å gjøre dette et antall ganger komme frem til hva som fungerer bra og hva som fungerer mindre bra. Handlungsregelen som man kan komme frem til kan være at man skal være imøtekommende, hyggelig og løse kundens problem.

På samme måte kan man lese om kundebehandling i en bok og komme frem til de samme konklusjonene eller handlingsreglene gjennom at man lærer disse. Erfaringene kommer da etter at vi har lært og opplevelsene går på om det vi opplever stemmer med det vi har lært.

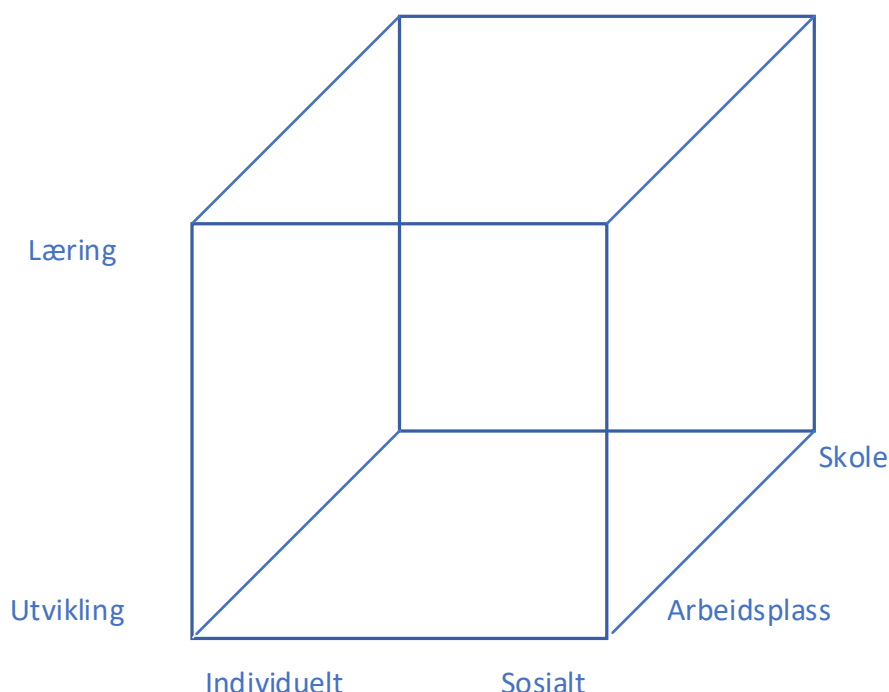
Det er lett å se læring og utvikling som to ytterligheter, mens virkeligheten er at vi beveger oss i en mellomløsning. Ren læring uten opplevelser er en utopi, som ikke er til stede, for vi har hele tiden med oss kunnskaper og opplevelser inn i en læringsprosess. Utvikling i sin rene form vil ta for lang tid til at vi kan benytte dette i næringslivet, som ikke har råd til å eksperimentere med kunder. For dem er det viktig at de ansatte følger gode rutiner for at de skal kunne beholde sine kunder. Et ordtak sier: «Lær av andres feil. Du lever ikke lenge nok til å begå alle selv». Det å bygge opp kunnskaper gjennom opplevelser tar lang tid. Samtidig er sjelden kunnskap noe som oppstår i et vakuum. Læring bygger derfor på tidligere kunnskaper og erfaringer, mens utvikling generaliserer egne opplevelser.

Individuell læring eller i et sosialt fellesskap?

Læring – er det noe som foregår individuelt eller i et sosialt fellesskap? Er læring en individuell prosess eller er det en kulturell prosess, hvor kunnskap overføres i et fellesskap. Gjennom livet erfarer vi mange ting som enkeltmennesker, som vi lærer av. Vi lærer å ikke ta på kokeplata når den er varm av personlige erfaringer, eller ved at foreldrene våre forteller oss om farene ved å ta på kokeplata. Tar vi på kokeplata og brenner oss, så har vi lært noe gjennom individuelle opplevelser – individuell læring. Derfor vil noe læring foregå individuelt gjennom erfaringer.

Både skole og lærlingeordningen bygger på læring som en sosial aktivitet. Andre forteller om erfaringer og konklusjoner truffet av andre, som gjør at vi kan lære at det er dumt å ta på en varm kokeplate uten å brenne oss selv. I opplæringen av elever og lærlinger vil lærer eller opplæringsansvarlig i bedriften overføre rutiner og metoder for å gjøre spesifikke arbeidsoppgaver. Skolen vil forsøke å legge et teoretisk grunnlag som de kan bruke i sin hverdag ute i virksomheten, mens opplæringsbedriften vil være opptatt av praksisen. Begge instansene vil utfylle hverandre i denne opplæringen, ved at opplæringsbedriften gir oppgavene og hvordan de skal løses, samtidig som skolen gir begrunnelsene for hvorfor man gjør som man gjør i bedriften. Opplæringen blir en sosial prosess.

Gjennom intervjuene kom det frem at noen lærlinger arbeidet mye alene og hadde selvstendige vakter hvor man var alene på jobb. Foregår dette over lengre tid vil lærlingen måtte utvikle selvstendig kompetanse der bedriften ikke har rutiner som han/hun kan følge. Lærlingeordningen bygger på prinsippet om at man skal arbeide sammen med en som har mer kunnskaper og erfaringer, slik at disse kunnskapene og erfaringene kan overføres til lærlingen, som da lærer faget gjennom det arbeidet de utfører. Dette omtaler vi gjerne som mesterlæring. Fagutdanningen inne Service og Samferdsel er fortsatt ny i denne sammenhengen og få av de som er opplæringsansvarlige i bedriftene har selv tatt fagbrev. Det medfører at de ikke har noen lang tradisjon å bygge på som de tradisjonelle yrkesfagene. Bedriftene har ikke fått innarbeidet en kultur for det å ha lærlinger i yrket. Samtidig er mange av bedriftene så små at det kan være første gang de har en lærling eller at det er lenge mellom hver gang de tar inn en ny lærling. Det gjør at kulturen ikke får satt seg. De lærlingene som arbeidet mye alene synes dette gikk ut over den opplæringen de føler de burde hatt, men samtidig sier de at de selv kunne tatt mer initiativ for å få en annen hverdag. Lærlingene føler at de har mer utbytte av å jobbe sammen med andre enn selvstendig jobbing.



Figur 8 Dimensjoner av læring - 3 dimensjoner

Hvilken rolle har konteksten for læring?

Den tredje dimensjonen av læring er konteksten. Hvor foregår læringen og hvor viktige er de instrumentene eller verktøyene man bruker for opplæringen? Når vi lærer, har situasjonen eller stedet og verktøyet vi bruker betydning for læring. De som arbeider i butikk, kan ikke lære alle sider ved kundebehandling uten å bruke ei kasse. På kassa kommer det frem mye informasjon som selgeren må kunne tolke og bruke. Hva betyr tallene og hvorfor står de der? Mange lærer seg kassa ved at man kun slår inn de varene som kundene kjøper og får ut en sluttsum som kundene betaler. Hvis man som selger ønsker å se hvilken vare det er mest lønnsomt for meg å selge hvis det står mellom ulike produkter for kunden, da kan kassa være til hjelp for å se hvilken vare som gir størst dekningsbidrag. Denne kunnskapen har en teoretisk dimensjon og en praktisk dimensjon. Den praktiske dimensjonen som foregår på arbeidsplassen, er teknisk å bruke kassa. Tolke tallene som kommer frem på displayet og bruke disse i senere salgssituasjoner eller i den salgssituasjonen står midt oppi. Har de en kunde som spør om rabatter, så må man kunne lese tallene og se om det er mulig å gi rabatter til kunden, hvis det er ønskelig. En god selger ser også lenger og vet hva som ligger bak disse tallene og kan da se hvordan rabatter påvirker bedriften som helhet og hvordan dette påvirker bedriftens fortjeneste. Dette er noe lærlingene må ha med seg fra en teoretisk opplæring. Fordelen med vekslingsmodellen er at denne opplæringen kan foregå samtidig. Elevene kan lære teorien med kalkyler samtidig som de lærer å bruke kassa i sin egen bedrift.

Opplæringskontorene kommer inn på hvilke erfaringer de har med denne vekslingen og opplæring i samme emne på to arenaer. De ser på dette som svært nyttig og mener at noen ganger bør den praktiske opplæringen komme før teorien og begrunnelsene for hvorfor vi gjør som vi gjør. Et eksempel var en elev som hadde lært å bruke kassa på sin arbeidsplass og når vi arbeider med teorien bak – ulike måter å regne ut prisen på – kalkyler, så utbryter eleven: «Nå forstår jeg de tallene jeg ser på kassa hver dag!». Eleven klarte da å kombinere kunnskaper fra opplæringen i bedrift, med opplæringen på skolen. Ved å koble disse kom eleven frem til en dypere forståelse. For å komme frem til denne dybdekunnskapen var stedet for opplæringen, samt de instrumentene, eller utstyret som eleven/lærlingen bruker med på å gi denne forståelsen.

Mange av de ferdighetene vi tilegner oss er avhengig av det utstyret vi benytter og uten dette kan vi ikke lære. I tidligere tider brukte trebåtbyggerne tjæredrev for å tette båtene. For å vite hvor mye tjæredrev de skulle bruke brukte båtbyggerne en spesialhammer. Hammeren forandret lyd i takt med at tjæredrevet fylte sprekken i skroget. Båtbyggeren kunne lære om utstyret, men det var først i en reell situasjon på arbeidsplassen denne læringen ga mening. Opplæringen har dermed en stedlig dimensjon, ved at den kun kan gis ved skipsskroget.

På samme måte er det med læring i salgsfaget. Noen temaer er avhengig av situasjonen og vi trenger å trene på situasjonen på arbeidsplassen. Hvordan vi utvikler oss som selgere er avhengig av hvordan vi takler ulike situasjoner innenfor kundebehandling. Vi kan trene i klasserommet med rollespill, men det er først når vi står i den virkelige salgssituasjonen i bedriften vi lærer hvordan vi skal opptre i situasjonen. Konteksten som en tredje dimensjon i læring, blir gjerne en av fasettene som bygger opp til diskusjonen omkring relevans i utdanningen.

All læring vil bevege seg i alle tre dimensjonene samtidig. Læringene vil være et sted på skalaen i hver av dimensjonene. Tar vi et eksempel på en som arbeider i en fargehandel, som får opplæring i å blande farger i malingen. Læringsaktiviteten vil sannsynligvis være en sosial aktivitet gjennom at det er en annen som forteller hvordan malingen skal blandes. Samtidig er det både læring gjennom at noen forteller hva som skal gjøres og en utvikling gjennom at man oppdager hvordan prosessen foregår for seg selv. I tillegg har opplæringen en stedlig dimensjon gjennom at den må foregå på det utstyret som brukes til å blande maling. Denne kunnskapen som utvikles er svært stedbunden, for den er spesialisert til akkurat denne oppgaven med det aktuelle utstyret.

Fagbrev - outcome

Fagbrevet er sluttmålet for yrkesfaglig opplæring innen Service og Samferdsel. Fagbrevet blir derfor outcome for både skole og opplæringsbedriften i vekslingsmodellen. Begge aktivitetssystemene har felles outcome, for skolen følger elevene lengre enn de gjør i en

tradisjonell 2+2-modell. Fagprøven måler lærlingene i hvor langt de er kommet i sin faglige utvikling. Lærlingene skal da ha nådd et nivå som gjør at de kan anvende det de har lært i andre situasjoner, ved at de overfører læringen til en ny bedrift og ny jobbsituasjon.

Fagprøven tester derfor om lærlingen har klart å komme til læring II eller læring III i Batesons nivåer for læring. (Bateson, 2000) Opplæringskontorene forteller om at bedriftene er opptatt av å lære lærlingene rutiner og prosedyrer for hvordan de gjør ulike oppgaver i deres bedrift. Dette bringer elevene til læring I. For å komme videre i læringsprosessen må lærlingene lære å benytte kunnskapene fra prosedyrene sammen med den teorien de har lært, slik at de kan benytte dette på en ny situasjon der noen av faktorene endres. Når lærlingene kommer med forslag til forbedringer av en rutine eller prosedyre, vil de anvende kunnskapen på en ny måte og vi har læring II. For å komme til læring III må lærlingen kunne anvende prinsippene eller metodikken fra læring I eller læring II på et nytt felt. Det kan være å anvende prinsippene salgsprosessen og salgssamtalen over til klagebehandling.

Opplæringskontorene følger opp lærlingene gjennom at de skal gjøre oppgaver, som de leverer inn til dem. Dette er for å sikre at de har fått med seg teorien før de tar fagprøven. Disse oppgavene går mye på læring I, ved at de omhandler prosedyrer og teoretiske modeller som brukes i yrket. Det er gjennom praksis at dette bringes over til læring II. I vekslingsmodellen arrangerer skole, opplæringskontor og opplæringsbedrift en testfagprøve, slik at lærlingen kan trene på situasjonen, samt at han/hun får trening i å få frem at de har refleksjon på læring II nivå. En lærling som hadde vært gjennom denne prosessen uttalte at dette var god læring og at han i ettertid skulle ønske at han hadde hatt flere slike testfagprøver. Samtidig som han erkjenner at han nok ikke ønsket å ha flere når han var lærling, men i ettertid ser han at testfagprøven utviklet ham.

Språkets betydning for fagligheten

Det å lære seg et fag er også å lære seg et nytt språk. Det enkelte fag har sin fagterminologi og sine forklaringsmodeller som legger mening i enkelte uttrykk. Fagligheten kommer ofte til uttrykk gjennom språket. Informantene fra gruppen lærlinger og elever forteller at de lærte de fleste faguttrykkene på skolen. Noen ganger måtte lærlingene forklare sine veiledere hva

disse uttrykkene betydde. Informantene forteller også at fagspråket brukes lite i bedriftene. Er dette et uttrykk for manglende faglighet blant de ansatte i bedriften? Betyr dette at instruktørene ikke kan faget?

Salgsfaget er forholdsvis nytt som lærefag, ved at det kun har eksistert i 18 år. Sammenlignet med andre tradisjonelle yrkesfag er dette nytt. Før dette var det ingen fagutdanning innen salg, kontorfag, sikkerhet, resepsjon eller reiseliv. Først nå begynner fagbrevet å bli innarbeidet i bransjen. Ser man på stillingsannonser er det fortsatt få som annonserer etter medarbeidere med fagbrev. Formell kompetanse har varierende verdi i bransjen.

Rekruttering innen salg har ofte vært å finne mennesker med en personlighet som passer til salg og lære dem opp i jobben. Videre læring har foregått gjennom korte kurs. Kursene har ofte vært arrangert av arbeidsgiver, som bedriftsintern opplæring. Slik opplæring har ofte vært i hvordan man følger bedriftens interne retningslinjer. Dette har medført at det har vært lite fokus på fagspråket i bedriftene. Selgere har ofte lært hvordan de skal opptre i forhold til kunder, men ikke lært fagspråket omkring salg. Elever som blir lærlinger, har fått opplæring i fagspråket i skolen og der lært faguttrykk som de har begynt å bruke. Når disse elevene kommer ut i lærebedriftene kan de få inntrykk av manglende faglighet hos opplæringsansvarlige og instruktører. Vitenskapelige begreper møter spontane begreper. (Vygotkij, 2001) Den teoretiske fagkunnskapen sitter ofte i ledersjiktet til virksomheten, for eksempel hos daglig leder, markedsføringsledere og andre lederstillinger. Denne gruppen lager ofte instruksjoner og prosedyrer som skal følges i bedriftene. I hvilken grad disse instruksene og prosedyrene inneholder forklaringer og fagspråk er svært ulikt fra bedrift til bedrift. Hvordan språket kommuniseres nedover i systemet, vil avgjøre om fagspråket benyttes i virksomheten eller ikke.

Turnover blant selgere har ofte vært høy, så mange bedrifter har ikke satset så mye på å utdanne selgerne sine. La oss se for oss følgende tenkt dialog:

Daglig leder: Skal vi ikke sende selger X på kurs, slik at han blir oppdatert på det nyeste innen salg og bransjen?

Økonomisjef: Hvis vi satser mye på han, så kanskje han slutter til fordel for en annen jobb.

Daglig leder: Hva om vi ikke gjør det og han blir?

Dilemmaet med opplæring er at kunnskap er personlig og opplæring overføres ikke automatisk til bedriften uten at man gjør noe for det. Mange av virksomhetene innenfor rammen for Service og samferdsel er i kategorien små eller mellomstore bedrifter. Det gjør at det er begrenset med ressurser de har til rådighet. Mye av læringen blir derfor individuell og erfaringsbasert, gjennom det man opplever på jobb. Den opplæringen man får er som regel knyttet til konkret opplæring i jobben via overføring av kunnskaper fra bedriftens medarbeidere eller lesing av instruksjoner, forklaringer og prosedyrer. For å kunne trene på et fagspråk må det brukes. Da er vi avhengige av kolleger som anvender faguttrykk og fagspråket i samtalen kolleger imellom.

Refleksjon og kritisk tenkning er avhengig av at vi har et ord vi kan uttrykke disse tankene gjennom. Ved at vi interagerer med andre fagpersoner kan vi debattere, snakke om, skrive og lese. Gjennom et praksisfellesskap skaffer man seg en erfaringsbasert og gradvis økende ekspertise. (Hæhre, 2008, s. 278) Kritisk læring innebærer å tenke, snakke og reflektere over de mønstre og muligheter som er i den praksisen man utøver. For å kunne foreta denne kritiske refleksjonen må vi ha et presist språk å uttrykke oss gjennom. Vygotskij mente at utviklingen av vitenskapelige begreper kom forut for spontane begreper der det er læringsaktiviteter med en instruktør eller et pensum. (Vygotskij, 2001, s. 136) Vi ser dette gjennom materialet ved at lærlingene sier at de har lært faguttrykkene, altså vitenskapelige begreper, på skolen. Samtidig ser vi fra bransjen at mange har lært faget gjennom erfaringer og har da opparbeidet det Vygotskij kaller spontane begreper. Når disse møtes kan lærlingene få det inntrykket av at instruktørene ikke kan faget, men situasjonen er at de har ulike begrep på samme ting. De som har bygd opp sin erfaring gjennom mange år har gjennom refleksjon gitt språklige uttrykk til det de har reflektert over, da ofte ut fra et dagligdags språk. Gjennom kursing og annen opplæring kan de ha lært de vitenskapelige, fagbegrepene, og lagt dem til i sitt språk. Gjennom skolegang har lærlingene lært de vitenskapelige uttrykkene, fagspråket, som beskrives i fagteorien. Dette kan være en forklaring på hvorfor lærlingene sier at fagspråket ikke beherskes av instruktørene eller at fagspråket ikke brukes i virksomhetene.

Hva skjer i kryssningen?

Organisatorisk flettes to aktivitetssystemer sammen til en organisasjon i vekslingsmodeller. Organisasjon defineres her da som mennesker som jobber mot et felles mål. Dette felles målet blir her fagprøven. Skolen flytter sitt sluttmaal fra tverrfaglig eksamen til fagprøven og dermed får begge systemene felles mål eller outcome. Vekslingsmodellen gjør at skolen følger elevene/lærlingene over en lengre periode, helt frem til fagprøven. Da blir det naturlig at de flytter sitt mål til fagprøven.

Felles outcome fører til at skolen blander seg inn på områder som tradisjonelt har vært opplæringskontorenes og opplæringsbedriftenes domene, samtidig inviteres opplæringskontorer og lærebedrifter inn på skolen til å bli deltakere i det som foregår der. Skole, opplæringskontor og lærebedrifter samarbeider om å nå felles mål gjennom å dele det de gjør med andre. Skole ber om innspill til og deler planer og undervisningsopplegg med opplæringskontorene. På samme måte deler opplæringskontorer og lærebedrifter planer og opplegg med skolen. På denne måten flettes de to aktivitetssystemene sammen til en organisasjon, som samarbeider om å nå et felles mål.

Informantene fra skolen og opplæringskontorene synes samarbeidet har gått bra, men at det er et stort uutnyttet potensial i dette samarbeidet. Det tettteste samarbeidet foregikk omkring forberedelsene til fagprøven. Skole, opplæringskontor og opplæringsbedrift samarbeider om å gjennomføre testfagprøver, som forbereder lærlingen til den ordinære fagprøven. I dette samarbeidet bringer de ulike aktørene med seg sine kunnskaper og erfaringer til bordet. Skolen har med sine kunnskaper om elevgruppen, fagkompetanse og pedagogiske kompetanse. Opplæringskontorene og lærebedriftene bidrar med konkret fagkompetanse, bedriftsinterne kunnskaper og bransjekompetanse. Sammen lager de testfagprøve til lærlingene en tid før de skal opp til den ordinære fagprøven. Skolen har da ofte tatt ansvaret for utforming av oppgaveteksten, mens opplæringskontorene har brakt med seg kjennskap til prøvenemda og hvilke preferanser de har i sine vurderinger. Lærebedriften kom så med forslag til hva som kunne være aktuelle praktiske oppgaver som kunne gjennomføres i testfagprøven. Skole, opplæringskontor og lærebedrift lagde så en testfagprøve som ville forberede den enkelte kandidat best mulig.

Dette samarbeidet førte til at lærerne fikk en oppdatering på hvordan bedriftene fungerer og opplæringskontor og lærebedrifter fikk en oppdatering på fagteori og oppgaveproduksjon. Det viktige var at alle parter følte at de fikk noe tilbake fra samarbeidet.

Organisatorisk så samarbeidet skole og opplæringskontor med å få lærekontrakter på plass til vekslingselevne. Dette medførte at skolen blandet seg inn i oppgaver som tradisjonelt hørte inn under opplæringskontorene. Opplæringskontorene fikk dermed en litt lettere jobb med formidling av lærlinger, samtidig som de fikk nye lærebedrifter, ved at skolen benyttet sitt nettverk for å skaffe lærebedrifter. Flere bedrifter som kun hadde hatt elever i YFF, ble lærebedrifter gjennom denne prosessen.

Ulempen med at skolene tok et større ansvar ble at opplæringskontorene følte et mindre ansvar for lærlingene og ønsket at skolen skulle rydde opp når det ble utfordringer, som helt klart lå innenfor opplæringskontorets ansvarsområde.

Hvordan skal man kunne motvirke dette eierskapsproblemet? Tettere samarbeid er nok en løsning, men det er grenser for hvor tett samarbeidet skal være når man har å gjøre med to instanser. I dag er det flere instanser som har ansvaret for de fire årene med yrkesfaglig opplæring. Skolen har ansvaret for VG1 og VG2 og ansvaret for VG3 ligger på opplæringskontor og lærebedrift. Det hadde kanskje vært ønskelig at det kun var en instans som hadde ansvaret for eleven/lærlingen gjennom alle fire årene. Dette ville kreve en omorganisering av den opplæringsmodellen vi har i dag. Hvis vi skal få til dette vil enten skolen få større ansvar på bekostning av opplæringskontorene, eller opplæringskontorene vil få større ansvar på bekostning av skolene.

Alternativ 1: Skolene overtar ansvaret som opplæringskontorene har i dag og driver selv formidling av lærlinger. Skolen har kontaktnettet fra YFF og kan tegne lærekontrakter ut fra utplasseringen som elevne har gjennom YFF. Skolene har systemer for oppfølging av elever, som kan overføres til oppfølging av lærlinger. Utfordringene vil ligge i fordeling av tilskuddet.

Alternativ 2: Opplæringskontoret overtar ansvaret med formidling etter grunnskolen. Elever søker seg inn til et lærefag og knytter en kontakt med bedriften de skal arbeide i fra første dag i det yrkesfaglige opplæringsløpet, så vil dette gi grunnlaget for en skoleplass. Vi kan da se for oss en modell der YFF blir det bærende elementet, hvor elevene har tegnet lærekontrakt. Skoleplassen vil da komme som et resultat av at man har fått læreplass.

I Danmark og andre land i Europa er søkningen til yrkesfag annerledes enn i Norge. Der søker elevene læreplass og på bakgrunn av læreplassen får de skoleplass. Næringslivet har der et større ansvar enn gjennom den norske modellen. utfordringene med dette systemet ligger i konjunktursvingninger. I nedgangstider viser det seg vanskelig å skaffe læreplasser. Danmark har derfor opprettet et skolebasert opplæringsprogram, som skaleres opp eller ned etter behov. (Michelsen & Stenström, 2018, s. 183)

Den norske modellen har ikke samme konjunktursvingningene som et system som helt er basert på næringslivets behov for arbeidskraft. Vår modell har en fleksibilitet både ved at elevene velger utdanningsprogram før de tenker på spesialisering. Elevene får en generell utdanning basert på en bransje eller et yrkesfelt, for senere å velge spesialisering. Gjennom YFF kan de rette seg inn mot en fremtidig spesialisering.

Norsk modell har behov for et større samarbeid mellom skole, opplæringskontorer og lærebedrifter. Gjennom vekslingsmodellen har vi sett at vi kan få til et fungerende samarbeid, hvor vi våger å trække hverandre på bena. Gjennom vekslingsmodellen har skole, opplæringskontor og lærebedrifter lært mye om hverandre og oppnådd en gjensidig respekt for hverandres roller. Det tette samarbeidet har først og fremst ført til at de lærerne som har vært involvert i vekslingsmodellen har økt sin kompetanse. Opplæringskontorene har blitt bedre kjent med skolen og på den måten har de knyttet tettere kontakt med skolen. Dette gir igjen fordeler for YFF, ved at opplæringskontorene ser YFF som en rekrutteringsarena der bedriftene kan prøve ut nye lærlinger før de tegner kontrakt med lærlingen.

Opplæringskontorene har deltatt mer aktivt i samarbeidet med skolen, for man har knyttet personlige kontakter gjennom vekslingsmodellen. Samarbeidet gjennom vekslingsmodellen fører til et bedre samarbeid mellom skole, opplæringskontor og lærebedrifter på andre plan enn vekslingsmodellen.

Aktivitetssystemene har spenninger mellom det individuelle og det kollektive. Individets oppgaver og læring er en del av det kollektive gjennom arbeidsdelingen på arbeidsplassen eller arbeidsdelingen på skolen. I skolehverdagen, spesielt det siste året, møtes flere aktivitetssystemer. Lærlingene tar med utfordringer fra sin bedrift inn i undervisningen og drøfter problemstillinger ut fra sine erfaringer eller synsvinkler. Andre lærlinger drøfter disse problemstillingene med dem og sammen skaper de kunnskaper som hver lærling tar med tilbake til sin bedrift. Lærer og medelever/lærlinger blir sparringpartnere inn i utfordringen, slik at utfordringen kan bli drøftet ut fra mange vinkler.

Felles slutt mål, eller outcome, med fagprøven, samarbeid gjennom organisering av undervisning og organisering av selve vekslingsmodellen fører til at skole, opplæringskontor og lærebedrifter glir sammen til en organisasjon med et felles mål. Elevene/lærlingene er med på å gjøre dette samarbeidet fruktbart ved at de tar med kunnskaper og erfaringer på tvers av aktivitetssystemene gjennom sine drøftinger på skolen som blir en delingsarena for eleven/lærlingen.

Relevans i opplæringen

Elevenes følelse av å få en relevant utdanning står sterkt i vekslingsmodellen. Avstand i tid fra innlæring til praktisering er kort i vekslingsmodellen. Hvis vi tar et eksempel med vareplassering, så har eleven/lærlingen fått beskjed om hvordan de skal plassere varene i butikkhyllene gjennom sitt arbeid. På skolen får de begrunnelsene for hvorfor vi gjør som vi gjør i butikkene, samt prinsippene for vareplassering. Hva er god plassering for ulike varer? Hvilke hensyn må vi ta i vareplasseringen? Eleven/lærlingen går tilbake på sin arbeidsplass og anvender disse prinsippene. De kan være med i diskusjonen om hvor en vare skal plasseres for å selge mest mulig, eller hvilke varer skal ha den beste plasseringen.

I en ordinær 2+2-modell vil elevene lære om vareplassering gjennom VG1 og VG2, men ikke praktisere kunnskapene før de kommer til VG3. Denne avstanden fører til at opplæringen i skole blir mer abstrakt, gjennom at kunnskapene ikke følges av handlinger.

Ved å ha nærheten i tid som vekslingsmodellen gir kan opplevelsen av relevans bli sterkere. Opplæringen føles mer nyttig for eleven/lærlingen. Kunnskaper tas med fra skole og ut i bedrift, eller fra bedriften inn på skolen. Det kan føre til at vi får en større grad av refleksjon hos vekslingselevene.

En indikator på dette kan være resultater etter tverrfaglig eksamen. Tverrfaglig eksamen gjennomføres etter endt VG2. Som nevnt tidligere blir dette et delmål for vekslingselevene, mens det blir et sluttmaal for ordinære elever. Denne eksamen er en praktisk eksamen der elevene testes i teorien anvendt på praktiske eksempler (Case). Resultatene fra tverrfaglig eksamen på Kirkeparken vgs. er som følger:

Tabell 2 Eksamensresultater fra tverrfaglig eksamen på Kirkeparken vgs.

Tverrfaglig eksamen (Gjennomsnittskarakterer)	2018	2019
Ordinære elever	3,90	4,19
Vekslingselever	5,14	4,20

Under eksamen i 2018 hadde ordinære elever og vekslingselevene samme sensor, som da hadde samme vurderinger til de ulike gruppene. I 2019 hadde de ulike elevgruppene ulike sensorer. Ordinære elever og vekslingselever har begge gjennomført samme eksamensoppgave. Sensor fra 2018 uttalte at hun opplevde en større grad av refleksjon fra vekslingselevene i forhold til ordinære elever. Hun opplevde at de forsto hva de jobbet med og var dermed konkrete i sine forslag til endringer og at endringene og forslagene de satte opp for bedriften var realistiske. Vekslingselevene tar med seg sin erfaringshverdag fra virksomheten inn i løsningen av eksamensoppgaven. De har da konkrete erfaringer med emner der andre elever kun har abstrakte kunnskaper.

Elevinformantene forteller at de tar med problemstillinger fra arbeidet inn på skolen og drøfter disse problemstillingene med lærer og medelever på skolen. Problemstillingene blir drøftet ut fra et teoretisk ståsted, for å bringe saken over på et høyere refleksjonsnivå. Hele denne prosessen bringer elevene til et høyere nivå av læring. (Bateson, 2000) Gjennom

diskusjonene i klassen skapes refleksjon, som eleven/lærlingen tar med tilbake til bedriften og kan foreslå forbedringer i deres praksis.

Læreren er også med på å skape en relevant utdanning gjennom at han/hun kjenner elevene og deres læreplaner kan læreren velge ut relevante eksempler å bruke i undervisningen. Gjennom eksempelbruk og bruke problemstillinger som treffer elevene og deres arbeidshverdag, så føles undervisningen relevant for eleven/lærlingen.

Deltakende læring

Gjennom å være en lærebedrift har bedriften gått inn på en kontrakt med fylkeskommunen på at de skal legge til rette for læring på arbeidsplassen. Opplæringskontorene hjelper bedriftene med å legge til rette for læring. Bedriften gir lærlingen opplæring for å utføre det arbeidet som bedriften utfører, for elevene i vekslingsmodellen er dette salg eller kontorarbeid. Ved å være engasjert i arbeidet vil lærlingen lære gjennom det arbeidet som gjøres og ved at han/hun lærer nye oppgaver. Informantene forteller om hvordan bedriftene legger til rette via veiledningstimer og veiledningssamtaler. Opplæringskontorene har kontraktsfestet tid til lærlingen for å arbeide med oppgaver til opplæringskontoret. Opplæringskontorene kaller også sine lærlinger inn til kurs gjennom læretiden. Vekslingselevne er deltidslærlinger over tre år, i stedet for to år, så de plukker ut relevante kurs gjennom opplæringen, slik at de deltar på de ulike kursene en gang.

Lærlingene i vekslingsmodellen har et mulighetsrom for læring og refleksjon gjennom at de er tilknyttet to aktivitetssystemer. De kan ta med problemstillinger eller ting de ikke forstår på jobb tilbake til skolen og gjennom drøfting med lærer kan de komme frem til en dypere forståelse. For å utnytte dette mulighetsrommet må eleven/lærlingen være aktiv og benytte muligheten som interaksjon med lærer og eventuelt andre lærlinger gir. Mulighetsrommet går også andre veien ved at de kan få forklart mer konkret hva det de lærer på skolen betyr. For eksempel kan de spørre om dekningsbidrag og få instruksjoner til hvordan de kan lese dekningsbidraget ut av butikkssystemet. De kan derfor få den praktiske vinklingen på dekningsbidrag, som gir en dypere forståelse. (Billett, 2001)

Jeg har tidligere vært inne på mulighetsrommet for skolene, opplæringskontoret og lærebedriftene til gjensidig læring. (Billett, 2001) Læringen skjer gjennom gjensidig samarbeid, ved at man lærer av hverandre. Skolene lærer mye om VG3, samtidig som lærerne får oppdatert sine praktiske kunnskaper og bransjekunnskaper, samtidig som de deler med seg av de boklige kunnskapene de tilegner seg gjennom sin jobb. Gjennom å benytte engasjementet, som ligger i samarbeidet, gir det muligheter for at vekslingsmodellen bygges opp som en lærende organisasjon, som bygger kunnskaper gjennom samarbeid og deling. Utfordringen ligger som i alle organisasjoner, i at kunnskaper er personlige og avhengige av de menneskene som deltar i arbeidet. Kunnskaper må derfor deles gjennom å bringe kunnskapen videre til andre i organisasjonen, i dette tilfelle vekslingsmodellen. Noe som kan betraktes som en svakhet eller styrke er at opplæringsbedriftene skiftes ut ettersom nye lærekontrakter tegnes. Noen virksomheter har et system for å ta lærlinger, mens det går lang tid mellom hver lærling i andre virksomheter. Fordelen og det som oppveier for denne ulempen er at opplæringskontorene er med gjennom hele prosessen.

Anbefalinger og muligheter i dualiteten

Både lærere og opplæringskontorene snakker om mulighetene i vekslingsmodellen og hvilke muligheter som ligger i videre utvikling av vekslingsmodellen fremover. Begge informantgruppene understreker viktigheten av å utvide samarbeidet mellom skole, opplæringskontor og lærebedrifter.

Til nå har samarbeidet gått på utvikling av modellen og få den til å fungere.

Vekslingsmodellen er utviklet til å bli en organisasjon, hvor flere instanser jobber mot et felles mål.

Fremover bør samarbeidet gå på utviklingen av pedagogikken. Hvordan kan de to aktivitetssystemene flettes enda tettere sammen gjennom en felles planlegging av læringsaktiviteter. Hvordan kan læringsaktiviteter bli boundary crossers, gjennom at man

begynner læring et sted for å fortsette et annet sted. Noen aktiviteter kan starte på skolen, mens de fortsetter i bedrift og så eventuelt går tilbake til skolen for refleksjon. Andre aktiviteter kan starte innlæringen i bedriftene, for så at skolen overtar og bringer temaet videre gjennom å forklare teorien bak det de har lært i bedriften.

For å få til dette må lærebedriftene og skolen investere mer tid i planleggingsarbeidet. Slik at enkelte læringsaktiviteter blir tidfestet. Opplæringsbedriftene og skolen må samarbeide om gjennomføringen av læringsaktivitetene. Gjennom et gjensidig samarbeid og utvikling av læringsaktiviteter kan man gjennom prøving og feiling få til læringsaktiviteter som krysser aktivitetssystemene, for å få til mer effektiv læring.

Et slikt samarbeid, som er skissert over, vil måtte forplikte alle partene til et samarbeid over tid og forplikte partene til den planen de kommer frem til. Den store utfordringen ligger i opplæringsbedriftene, gjennom å få kontinuitet. Kanskje det bør være egne opplæringsbedrifter som jobber med vekslings elever og som er med i prosjektet i flere runder. Hvis en opplæringsbedrift her kunne ta inn en ny lærling, gjennom vekslingsløpet, når en var på siste året i vekslingsløpet. Det kunne ført til kontinuitet i vekslingsmodellens organisering og utviklingsarbeid.

Frafall er også et element i vekslingsmodellen. Flere av de elevene som har gått gjennom vekslingsløpet har uttalt gjennom elevsamtaler at de ikke ville klart å gjennomføre et ordinært løp i skolen. Det var flere begrunnelser for dette. Noen hadde utfordringer med helse, som gjorde vekslingsmodellen ideell for dem, andre ville ut i lære, slik at de kunne begynne å jobbe og tjene penger. Det var også en gruppe elever som var lei av skole.

Opplæringskontorene sier at de ser en annen modenhet hos vekslingselevene enn hos de andre elevene. De er mer klar for å være lærling og mer klare for jobb. Forklaringen på dette kan være at de har lærling og jobb som mål. Allmennfaglig påbygg har aldri vært noe alternativ for dem, så derfor er de klare for jobb.

Et av opplæringskontorene mener at vekslingsmodellen er en flott modell, men ikke en modell for alle. Dette opplæringskontoret mener at det ikke er en modell for de som er lei av

skole, for de bør være motivert til å jobbe når de begynner på vekslingsmodellen.

Vekslingsmodellen er for de som ønsker å komme ut i jobb tidligere og ha større grad av praksis tidligere i sin utdanning. Hvis de kun ønsker seg bort fra noe, så er det ikke sikkert at de ønsker seg til alternativet. Hvis de ønsker seg bort fra skole, så er det ikke sikkert at de ønsker å komme i jobb. Vekslingsmodellen er kanskje ikke et godt alternativ for denne gruppen elever. De må ønske å komme i jobb og bidra på arbeidsplassen. Arbeidslivet krever mye av lærlingene og dette er krav de må rette seg etter.

Vekslingsmodellen er derfor et opplæringsløp for de som har fagbrev som mål og ønsker å komme tidligere ut i jobb, som lærling.

Konklusjon

Hvordan er organiseringen av vekslingsmodell en grensekryssende organisasjon, som legger til rette for utvikling og læring? Gjennom vekslingsmodellen flettes to aktivitetssystemer sammen til en organisasjon gjennom samarbeid mellom skole, opplæringskontor og opplæringsbedrift mot et felles mål. Dette felles målet blir å få elevene/lærlingene frem til fagbrev – skape nye fagarbeidere.

Arbeidsfellesskapet i virksomhetene med de reglene som gjelder og den arbeidsdelingen de har i bedriften blir her oppfattet som stabile faktorer, som blir rammefaktorer som lærlingene arbeider under. Skolen vil i denne sammenhengen også oppfattes på samme måte med sitt arbeidsfellesskap og sine regler.

Når skole, opplæringskontorer og opplæringsbedrifter har måttet jobbe sammen i vekslingsmodellen har det ført til gjensidig læring for alle parter. Det har ført til at de har sett sin egen rolle inn i en større sammenheng og fått større innsikt i det de andre aktørene gjør i opplæringen frem til fagarbeidere. Læringen på tvers av aktivitetssystemene har ført til at yrkesutøverne har blitt oppdatert faglig gjennom samarbeidet. Samarbeidet har blitt en delingsarena gjennom grensekryssingen til lærere, ansatte i opplæringskontorene, opplæringsansvarlige i bedriftene og ikke minst elevene/lærlingene.

Gjennom vekslingsmodellen blir elevene gitt en gradvis eller myk overgang til arbeidslivet. Skolen svekker sin rolle gjennom vekslingsperioden, ved at elevene/lærlingene investerer mer tid i bedriften enn på skolen. De deltar mindre i skoleaktiviteter og blir mindre delaktige i skolehverdagen. Virksomhetene styrker sin rolle ved at eleven/lærlingen investerer mer tid i dette fellesskapet for å gå over til å bli en yrkesutøver.

Elevene/lærlingene føler seg mest som elever i begynnelsen av vekslingsløpet, men i løpet av vekslingsmodellen blir de over til å føle seg mest som lærlinger. Overgangen mellom et

aktivitetssystem til et annet skjer gradvis i vekslingsmodellen, gjennom en sosialiseringssprosess, som hjelpes frem av elevens kontaktlærer. Kontaktlæreren er også den tilbakeholdende faktoren som knytter elevene/lærlingene til skolen gjennom hele perioden.

Læringen foregår på to arenaer, skole og bedrift, noe som gir læringen en ekstra dimensjon. Dette gir grunnlag for en dypere forståelse, gjennom at teoretisk innlæring og praktisering av det som er lært kommer nært i tid. Nærheten i tid fører til at elevene føler at opplæringen er mer relevant og nyttig. De får praktisert kunnskapene omgående og kan ta med utfordringer fra jobben inn i skolehverdagen og drøfte problemstillingene med lærer og andre medelever/lærlinger. Lærerne kan, gjennom sin kjennskap til lærebedriftene, tilpasse undervisningen gjennom eksempler og problemstillinger som er relevante for den enkelte elev/lærling. Kunnskaper og erfaringer flyter på tvers av aktivitetssystemene.

Fagspråk er ofte et uttrykk for faglighet. Elevene/lærlingene føler at de ikke bruker så mye fagspråk, men uttrykk som de har lært på skolen eller i bedriftene er internalisert og blitt en del av deres språkbruk. Fagspråket er blitt en del av deres dagligtale og de bruker faglige uttrykk helt naturlig når de snakker med en annen fagperson, selv om de ikke er bevisst på at de bruker fagspråket.

Vekslingsmodellen er et utdanningsløp som kan hjelpe flere til å gjennomføre videregående opplæring. Vekslingsmodellen er et opplæringsløp for de som ønsker å komme tidlig ut i jobb og har fagbrev som sitt mål for utdanningen. Elevene/lærlingene er svært fornøyd med vekslingsmodell som opplæringsløp. Lærere, skoler, opplæringskontorer og lærebedrifter ser at potensiale for å bli enda bedre er til stede. Gjennom samarbeid og videre utvikling kan man jobbe frem nye måter å jobbe på som kan skape mer og dypere læring hos elevene/lærlingene.

Veier videre?

Min inngang i prosjektet har vært systemperspektivet, gjennom spørsmålet: Hvordan organiserer vi en effektiv vekslingsmodell? Videre gjennom forskningen og utviklingen av

egen praksis har jeg hatt en dreining over mot læringen som foregår i vekslingsmodellen og utviklingen av elevene/lærlingenes faglighet.

Forsøkene med vekslingsmodell for Service og samferdsel har vært positive og gitt mye til aktørene i vekslingsmodellen. Samtidig er den så ny at aktørene ikke har kommet over fra organiseringsfasen til driftsfasen. Aktørene må over fra å se på hvordan vi praktisk organiserer vekslingsmodellen til hvordan utvikler vi læringen i vekslingsmodellen. Hva skal til for å få mer ut av vekslingen og grensekryssingen. Hvordan legger vi opp læringsaktiviteter som gir best mulig effekt og drar nytte av grensekryssingen? Hvordan skal læringen på skolen og i bedriften gå hånd i hånd og bygge på hverandre?

Det ville derfor vært naturlig å sette i gang utviklingsprosjekter som jobber med læringsaktiviteter innenfor vekslingen. Vi må forske videre på hvordan vi får mer effektiv læring gjennom grensekryssingen – hvordan kan læringsaktiviteter planlegges og gjennomføres med utgangspunkt i vekslingen? Hvordan utvikles elevenes/lærlingenes språk gjennom opplæringen – hvordan uttrykker dette fagligheten til eleven/lærlingen?

Referanser

- Aarkrog, V. (2004). En model for samspillet mellem skole og praktik i vekseluddannelserne. I P. Bottrup, & C. H. Jørgensen, *Læring i et spændingsfelt* (s. 242). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Bakker, A., & Akkerman, S. (2018, november 27). *The learning potential of boundary crossing in the vocational curriculum*. Hentet fra Sage Journals: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654311404435#>
- Baklien, B. (1987). Evaluering i praksis. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*.
- Bateson, G. (2000). *The Logical Categories of Learning and Communication*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Billett, S. (2001). Learning through work: Workplace affordance and individual engagement. *Journal of workplace Learning*, 209-214.
- Billy Ehn, O. L. (1982). *Kulturanalys*. Malmö: Gleerups Förlag.
- Bjørge-Sundan, S. (2015). *Teori og praksis, hånd i hånd*. Universitetet i Nordland.
- Blichfeldt, J. F. (2004). Oppgaverasjonalitet og kunnskapsforståelse. *Nordiske Organisasjonsstudier*, 6:21-48.
- CEDEFOP. (2004). *Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective*. Luxembourg: CEDEFOP.
- Det kongelige kunnskapsdepartement. (2013). *Stortingsmelding nr. 20 - På rett vei*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Enger, J. K. (2016). *Vekslingsmodellen en utprøving innen helse og oppvekstfag*. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding (second edition)*. New York: Cambridge university press.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studys of expansive learning: Foundation, findings and future challenges. *Educational research review* 5, 1-24.
- Hansen, M. P. (2004). *Samspillet mellem skole og virksomhed i erhvervsuddannelserne*.

- Hæhre, R. (2008). Det store spillet - kan det læresved å spille det "lille" spillet? *Digital Kompetanse*, ss. 271-284.
- Høst, H., Nyen, T., Reegård, K., Seland, I., & Tønder, A. H. (2015). *Evaluering av vekslingsmodell i fag- og yrkesopplæringen - Delrapport 1*. Oslo: FAFO.
- Høst, H., Nyen, T., Reegård, K., Seland, I., & Tønder, A. H. (2016). *Evaluering av vekslingsmodell i fag- og yrkesopplæringen - Delrapport 2*. Oslo: FAFO.
- Høst, H., Nyen, T., Reegård, K., Seland, I., & Tønder, A. H. (2018). *Evaluering av vekslingsmodell i fag- og yrkesopplæringen - Delrapport 3*. Oslo: FAFO.
- Håvamål. (1996). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jørgensen, C. H. (2018). *Vocational Education and training in the Nordic countries*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (2001). *Læreplan for videregående opplæring - studieretning for Salg og Service videregående kurs 1*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. I L. Bickman, & D. Rog, *Applied social research methods* (ss. 214-253). Los Angeles: SAGE Publications Inc.
- Michelsen, S., & Stenström, M.-L. (2018). *Vocational education in the nordic countries*. London: Routledge.
- Mugaas, M. (2017). *Samtidig elev og lærling?* Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vetoshkina, L. (2013). *Subjectness and revitalization of a traditional craft*. Helsinki: CRADLE - Center for Reaserch on Activity, Development and Learning.
- Vygotskij, L. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Wettstein, E., Schmid, E., & Gonon, P. (2017). *Swiss Vocational and Professional Education and Training (VPET)*. Berne: HEP-verlag.

Vedlegg

Vedlegg 1: Meldeskjema til NDS 908190

Vedlegg 2: Intervjuguide – Elever

Vedlegg 3: Intervjuguide – Opplæringskontor

Vedlegg 4: Intervjuguide – Lærebedrift

Vedlegg 5: Intervjuguide – Lærere og skole

Vedlegg 6: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 1: Meldeskjema 908190

Sist oppdatert

03.06.2019

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person
- Andre opplysninger som vil kunne identifisere en fysisk person

Type opplysninger

Du har svart ja til at du skal behandle bakgrunnsopplysninger, beskriv hvilke

Stillingsinformasjon og svar på spørsmål som kan spores til personen.

Du har svart ja til at du behandler andre opplysninger som vil kunne identifisere en person, beskriv hvilke

Svar på intervju spørsmål som kan identifisere personen

Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertrædelser?

Nei

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Vekslingsmodell og grensekryssing

Dersom opplysningene skal behandles til andre formål enn behandlingen for dette prosjektet, beskriv hvilke

Studentprosjekt som ser på vekslingsmodellen som grensekryssende organisasjon innenfor Service og samferdsel i Østfold. Kvalitative intervjuer av frivillige deltakere i prosjektet.

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

For å finne opplysninger om vekslingsmodellen vil jeg benytte kvalitative intervjuer som tas opp av elever, lærere og opplæringskontorer involvert i prosjektet. Disse intervjuene vil bli transkribert. Når resultatene skal presenteres vil jeg forsøke å anonymisere opplysningene, men utvalget er så lite av de involverte vil kunne identifisere kilder, mens de vil være anonyme for eksterne aktører.

Ekstern finansiering**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Nils Petter Johnsrud, niljoh@ostfoldfk.no, tlf: 91750967

Behandlingsansvar**Behandlingsansvarlig institusjon**

OsloMet - storbyuniversitetet / Senter/forskningsprogrammer / Pedagogisk utviklingscenter

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Trine Deichman-Sørensen, tsorens@oslomet.no, tlf: +4792439644

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Elever

Rekruttering eller trekking av utvalget

Frivillighet - Elevene forespørres om de vil delta eller ikke

Alder

17 - 19

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Personlig intervju

Vedlegg

Intervjuguide elever2.docx

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for ungdom 16 og 17 år?

Foreldre/foresatte

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

informasjonsskriv-intervjuer.docx

Utvalg 2

Beskriv utvalget

Opplæringskontorer

Rekruttering eller trekking av utvalget

Samtale med alle involverte opplæringskontorer - forespørsel

Alder

30 - 70

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 2

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 2?**Personlig intervju****Vedlegg**

Intervjuguide opplæringskontor.docx

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 2**Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?**

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

informasjonsskriv-intervjuer.docx

Utvalg 3

Beskriv utvalget

Lærere i prosjektet

Rekruttering eller trekking av utvalget

Forespørsel

Alder

40 - 65

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 3

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 3?

Personlig intervju

Vedlegg

Intervjuguide skole.docx

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 3

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

informasjonsskriv-intervjuer.docx

Utvalg 4

Beskriv utvalget

Opplæringsbedrifter

Rekruttering eller trekking av utvalget

Forespørsel

Alder

20 - 67

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 4

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 4?**Personlig intervju****Vedlegg**

Intervjuguide lærebedrifter.docx

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 4**Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?**

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

informasjonsskriv-intervjuer.docx

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Muntlig eller skriftlig

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

De kan lese transkripsjoner av intervjuet eller se hva jeg trekker ut av det de forteller etter eget ønske.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Behandling

Hvor behandles opplysningene?

- Private enheter

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Student (studentprosjekt)
- Prosjektansvarlig

Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (kodenøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene anonymiseres
- Opplysningene krypteres under forsendelse
- opplysningene krypteres under lagring
- Adgangsbegrensning

Varighet

Prosjektperiode

01.01.2019 - 01.08.2021

Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, alle data slettes innen prosjektslutt

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger

Vedlegg 2: Intervjuguide – Elever

	Spørsmål	Videre momenter
	Hvor går du i lære?	
	Hvordan fikk du lære-plassen din? Hvordan havnet du der?	
	Hva slags oppgaver har du?	
	Hva slags oppgaver har du hatt gjennom læretiden?	
	Hvordan er din hverdag organisert?	
	Oppfatter du deg mest som elev eller som lærling? Hvorfor? Hva er forskjellen for deg?	
	Hva slags forhold har du til arbeidskamerater på jobb? Er dere sammen utenfor arbeidstiden?	
	Hvem er du sammen med på fritiden?	
	Får du praktisert det du lærer på skolen i jobben din? Hvordan? Kan du gi eksempler på situasjoner? Hvorfor?	
	Får du praktisert det du lærer i bedrift på skolen? Hvordan? Kan du gi eksempler på det? Hvorfor?	
	Hvordan bruker du faguttrykk i jobben din?	

	Spørsmål	Videre momenter
	Hvor har du lært faguttrykkene?	
	Hvordan forbereder du deg til fagprøven?	
	Hvordan virker opplæringen i skole og bedrift sammen? Hvordan? Kan du gi eksempler på dette? Hvordan kunne det vært annerledes?	
	Er det andre regler i bedrift enn skole? Hvordan? Kan du gi eksempler?	
	Er det noen utfordringer på jobb?	
	Er det noen utfordringer i skolen?	

Vedlegg 3: Intervjuguide – Opplæringskontor

	Spørsmål	Videre momenter
	Hvor lenge har du jobbet i opplæringskontor?	
	Hva er din rolle/oppgave i opplæringskontoret?	
	<p>Hvordan arbeider dere med å få lærlinger på plass i en bedrift?</p> <p>Hvordan er det annerledes med vekslings elever?</p>	
	<p>Hvordan følger dere opp lærlingene?</p> <p>Hvordan blir oppfølgingen av vekslings elever annerledes?</p>	
	<p>Hvordan har dere jobbet med organiseringene av vekslingsmodellen?</p> <p>Hvordan bruker dere læreplanen?</p> <p>Hvordan bruker dere læreboka?</p>	
	<p>Hvordan var dere involvert i utviklingen og oppstarten av vekslingsmodellen?</p> <p>Var dere med i utformingen?</p> <p>Kunne dere komme med ønsker noe?</p> <p>Har dere påvirket noe?</p> <p>Var det møter som dere deltok i?</p> <p>Hvem tok initiativ til samarbeid?</p>	
	Hvordan har dere påvirket den opplæringen som foregår i skolen?	
	Hvordan har du samarbeidet med skolen?	
	<p>Hvordan har du vært involvert i tiden som lærlingen er elev?</p> <p>Har du vært med på aktiviteter på skolen?</p> <p>Hvilke?</p> <p>Hva har vært din rolle i dette?</p>	

	Spørsmål	Videre momenter
	<p>Hvordan har organiseringen av vekslings elever bydd på utfordringer?</p> <p>Hvordan har dere løst disse utfordringene?</p> <p>Hvilke utfordringer fokuserte dere på i oppstarten av vekslingsmodellen?</p> <p>Hvordan gikk det med disse utfordringene?</p>	
	<p>Hvordan forbereder dere ordinære lærlinger til fagprøven?</p> <p>Er det noen forskjell på ordinære lærlinger og vekslings elever?</p>	
	<p>Hvordan holder dere oversikt over hva lærlingene skal lære og hva de har lært?</p>	
	<p>Hvilke utfordringer ser dere fremover med vekslingsmodellen?</p> <p>Hvordan ser dere for dere at disse utfordringene kan løses?</p>	

Vedlegg 4: Intervjuguide – Lærebedrift

	Spørsmål	Videre momenter
	Hvor lenge har du jobbet i bedriften? Hvor lenge har du jobbet med salg?	
	Hva er din rolle/oppgave i bedriften?	
	Hvordan arbeider dere med å få lærlinger? Hvordan er dette annerledes med vekslingselever?	
	Hvordan følger dere opp lærlingene? Hvordan følger dere opp vekslingselevene?	
	Hvordan har dere jobbet med organiseringene av vekslingsmodellen? Hvordan bruker dere læreplanen? Hvordan bruker dere læreboka?	
	Hvordan har du samarbeidet med skolen?	
	Hvordan har du vært involvert i tiden som lærlingen er elev? Har du vært med på aktiviteter på skolen? Har du kunnet påvirke det som skjer på skolen?	
	Hvordan har organiseringen av vekslingselever bydd på utfordringer?	
	Hvordan har dere løst disse utfordringene?	
	Hvilke utfordringer fokuserte dere på i oppstarten av vekslingsmodellen?	
	Hvordan gikk det med disse utfordringene?	

	Spørsmål	Videre momenter
	<p>En arbeidsdag består av mange gjøremål.</p> <p>Hvordan setter dere lærlinger inn i nye oppgaver?</p> <p>Hvordan får dere lærlingene til å forstå hvorfor dere gjør som dere gjør?</p> <p>Hvilke regler har dere lærer lærlingene</p> <p>Hva bestemmer rekkefølgen av hvordan de lærer ulike oppgaver?</p> <p>Hvordan lærer dere lærlingene bakgrunnen for rutinene de arbeider etter?</p>	
	<p>Hvordan benytter dere de kunnskapene elevene tilegner seg på skolen?</p>	
	<p>Hvordan bruker elevene fagbegreper i sitt arbeid?</p> <p>Hvordan bruker dere fagbegreper i hverdagen?</p> <p>Kan du nevne eksempler?</p>	
	<p>Hvordan forbereder dere ordinære lærlinger til fagprøven?</p> <p>Er det noe forskjell for vekslingselevne?</p>	
	<p>Hvordan holder dere oversikt over hva lærlingene skal lære og hva de har lært?</p>	
	<p>Hvilke utfordringer ser dere fremover med vekslingsmodellen?</p>	
	<p>Hvordan ser dere for dere at disse utfordringene kan løses?</p>	

Vedlegg 5: Intervjuguide – Lærere og skole

Lærere

	Spørsmål	Videre momenter
	Hvor lenge har du arbeidet med Service og samferdsel? Hvor lenge har du arbeidet med vekslingsmodellen	
	Hvordan har du organisert undervisningen på skolen? Hva legger du vekt på? Hvordan er organiseringen annerledes enn ordinære klasser?	
	Hvordan har lærebedriftene og opplæringskontorene påvirket denne opplæringen? Har de hatt noen ønsker? Hva var det?	
	Hvordan har du samarbeidet med lærebedriftene eller opplæringskontorene? Læreplaner? Undervisningsopplegg? Temaer for undervisning? Organisering?	
	Har du vært involvert i tiden som elevene er lærlinger? Hvordan?	
	Har elevene tatt med sine kunnskaper og ferdigheter inn i skolehverdagen? Hvordan?	
	Hvordan har elevenes hverdag som lærling påvirket det som skjer i skolen?	

	Spørsmål	Videre momenter
	Hvordan har vekslingsmodellen utviklet deg som lærer?	
	Hvordan har vekslingsmodellen utviklet skolen?	
	Hvordan holder dere oversikt over hva elevene har lært og hva de skal lære?	
	Hvordan forbereder dere elevene til tverrfaglig eksamen?	
	Hva gjør dere for å forberede elevene til fagprøven?	
	Hva gjorde elevene før de fikk læreplass?	
	Hvilke utfordringer synes du det er med vekslingsmodellen? Er det noen?	
	Har du andre planer for neste år?	

Skole

	Spørsmål	Videre momenter
	Hvorfor tok skolen initiativ til å starte opp med vekslingsmodell? Hvorfor vil dere ha vekslingsmodellen?	
	Hvordan er vekslingsmodellen organisert?	
	Hvordan har skole og opplæringskontor/ lærebedrift samarbeidet om organiseringen?	
	Hvordan har skolemyndigheter og skole samarbeidet?	
	Hvilke utfordringer har dere møtt i organiseringen av vekslingsmodellen?	
	Hvordan ble disse utfordringene løst?	
	Hvilke utfordringer arbeider dere med nå?	
	Hvordan startet prosessen med vekslingsmodellen?	
	Var du med på å ta initiativet?	
	Hvilke planer har dere for neste skoleår?	

Vedlegg 6: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet "Vekslingsmodell og grensekryssing»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å vekslingsmodellen fungerer som en grensekryssende organisasjon, hvor elever går mellom to ulike opplæringsarenaer og hvordan dette fungerer. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet er et ledd i Masterstudiet i Yrkespedagogikk, hvor intervjuene vil inngå som datagrunnlaget for skriving av masteroppgave. Formålet er å lære mer om hvordan vekslingsmodellen fungerer og hva skiftet mellom to arenaer gjør med elevenes/lærlingenes opplæring.

Problemstillingen for masteroppgaven er: «Hvordan fungerer vekslingsmodellen som grensekryssende organisasjon mellom skole og bedrift når det gjelder gjensidig utvikling og læring?»

Forskningsspørsmål som vil brukes i analysen vil være:

- *Hva skjer når læreplanen krysser grenser: hvordan samarbeider skole og bedrift?*
- *Hva skjer når eleven krysser grenser: hvordan deltar elevene i dette oversettingsarbeidet?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet – masterstudiet i yrkespedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

Hvis aktuelt, nevnt navn og beskriv samarbeid med andre institusjoner, ekstern oppdragsgiver etc.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

På grunn av at du har vært involvert i vekslingsmodellen på Service og samferdsel i Østfold, enten som elev, lærer, skole eller opplæringskontor, blir du kontaktet. Det er få mennesker som har erfaringer fra vekslingsmodellen, så jeg håper så mange som mulig kan delta i denne studien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Studiens datainnsamling vil foregå ved intervjuer, hvor jeg spør om ulike sider ved vekslingsmodellen og de erfaringer og tanker dere har omkring vekslingsmodellen fra deres ståsted. Jeg vil ta lydopptak, som vil transkriberes. All informasjon vil bli slettet etter prosjektets slutt.

Deltakelse i studien innebærer å svare på spørsmål i et intervju/samtal. Det er frivillig å delta.

Alle utvalgsgruppene vil bli behandlet likt, ved at alle gruppene vil bli intervjuet, men spørsmålene vil være tilpasset den enkelte utvalgsgruppe.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Datagrunnlaget i denne studien vil kun bli behandlet av Nils Petter Johnsrud og veileder ved OsloMet.*
- *Intervjudata vil lagres kryptert på studentens datamaskin. I lagringen vil personopplysninger erstattes med informantnummer, hvor koblingen er atskilt fra de øvrige data.*

I skriveprosessen vil intervjudata anonymiseres, slik at ingen skal kunne kjenne igjen hvem som har uttalt hva.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.08.21. Etter prosjektets slutt vil prosjektets datamateriale slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet – masterstudiet i yrkespedagogikk har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Nils Petter Johnsrud, niljoh@ostfoldfk.no. (student)
- OsloMet – masterstudiet i yrkespedagogikk ved Trine Deichman-Sørensen tsorensen@oslomet.no. (veileder)
- Vårt personvernombud: Ingrid Jacobsen, ingrid.jacobsen@oslomet.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvertjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Nils Petter Johnsrud
Prosjektansvarlig/Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Vekslingsmodellen og grensekryssing, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.08.21

Sted og Dato

Signert av prosjektdeltaker