



Rapport  
2026:5

# Sluttrapport fra evalueringen av fagfornyelsen yrkesfag

Et fagopplæringsystem i spenning

---

Asgeir Skålholt, Nina Aakernes, Silje Andresen, Jorunn Dahlback, Hedvig Skonhoft Johannesen, Otto Sevaldson Lillebø, Rønnaug Haugland Lyckander, Rebekka Ravn Lysvik, Torgeir Nyen og Inger Vagle

NIFU

Fafo

OSLOMET



Rapport  
2026:5

# Sluttrapport fra evalueringen av fag-fornyelsen yrkesfag

Et fagopplæringsystem i spenning

---

Asgeir Skålholt, Nina Aakernes, Silje Andresen, Jorunn Dahlback, Hedvig Skonhoft Johannesen, Otto Sevaldson Lillebø, Rønnaug Haugland Lyckander, Rebekka Ravn Lysvik, Torgeir Nyen og Inger Vagle

Rapport 2026:5

Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)  
Adresse Postboks 2815 Tøyen, 0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo.

Prosjektnr. 21190 / 2519096

Oppdragsgiver Utdanningsdirektoratet  
Adresse Postboks 9359 Grønland, 0135 Oslo

Fotomontasje NIFU

ISBN 978-82-327-0783-6  
ISBN 978-82-327-0784-3 (online)  
ISSN 1892-2597 (online)

ISSN (Fafo) 2387-6859 (online)

ISSN (OsloMet) 2535-6992 (online)  
ISBN (OsloMet) 978-82-8364-768-6 (online)  
SK-26-7



Copyright NIFU: CC BY 4.0

[www.nifu.no](http://www.nifu.no)

# Forord

Dette er sluttrapporten fra evalueringen av fagfornyelsen yrkesfag, utført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Dette har vært et langvarig prosjekt, med bidrag fra svært mange ulike aktører. Forskerne fra NIFU, OsloMet og Fafo vil med dette takke lærere, elever, lærlinger, lærebedrifter og opplæringskontor som har deltatt på intervju og svart på spørreundersøkelser. Prosjektet har resultert i alt fire forskningsrapporter, der vi her i den fjerde og siste dekker noen av hovedfunnene, men ikke alle. Vi viser til prosjektsiden til evalueringen av fagfornyelsen yrkesfag på Nasjonalt vitenarkiv for en oversikt over alle resultatene. Sluttrapporten har vært kvalitetssikret av Eli Tronsmo, men det er forfatterne i rapporten som står ansvarlig for funn.

Oslo, 15.4.2026

Vibeke Opheim  
Direktør

Cay Gjerustad  
Forskningsleder



# Innhold

<b>Sammendrag .....</b>	<b>8</b>
<b>1 Innledning.....</b>	<b>12</b>
1.1 Kort om bakgrunnen for evalueringen .....	12
1.2 Datakilder og metode.....	13
1.3 Denne rapportens struktur.....	14
<b>2 Bakgrunn og kontekst .....</b>	<b>15</b>
2.1 Veksling mellom brede og smale utdanningsprogram .....	16
2.2 Utfordringsbildet før fagfornyelsen yrkesfag .....	17
2.3 Målsetningene til fagfornyelsen .....	19
2.4 Tidligere forskning og analytiske perspektiver på utdanningsreformer i yrkesfag .....	20
<b>3 Lærlingers erfaringer etter fullført læretid.....</b>	<b>23</b>
3.1 Datainnsamling .....	24
3.2 Hva vet vi fra de tidligere rapportene i evalueringen? .....	25
3.3 Erfaringer fra etter læretiden .....	26
3.3.1 Overgang fra læretid til arbeidsliv.....	26
3.3.2 Forberedelse til og erfaringer med fagprøven .....	30
3.3.3 Praksisfellesskap og fagmiljø.....	35
3.3.4 Utvikling av fagidentitet.....	38
3.3.5 Tilknytning til faget og overførbarhet til arbeidslivet .....	41
3.4 Oppsummering .....	43
<b>4 Relevansen av fagopplæringen for arbeidslivet - overgang til lære og arbeid.....</b>	<b>46</b>
4.1 Hva er relevans? .....	47
4.2 Utdanningspolitikk og relevans .....	47
4.3 Overgang til læretid i bedrift.....	49
4.3.1 Hovedbildet .....	49
4.3.2 Overgang til lære etter karaktergrunnlag .....	50
4.3.3 Overgang til påbygg .....	52

4.4	Overgang til arbeid.....	54
4.4.1	Definisjon av utfall.....	54
4.4.2	Deskriptiv oversikt.....	55
4.4.3	Multivariate analyser av overgang til arbeid .....	58
4.4.4	Overgang til arbeid for ulike elevgrupper .....	59
4.5	Lærebedrifters og opplæringskontors vurderinger .....	62
4.6	Oppsummering .....	64
<b>5</b>	<b>Kvalitet og inkludering .....</b>	<b>66</b>
5.1	Syntese av funn fra de kvalitative studiene om kvalitet og inkludering.....	66
5.1.1	Hovedfunn vg1 yrkesfaglærere.....	67
5.1.2	Hovedfunn vg2 yrkesfaglærere.....	68
5.1.3	Hovedfunn vg3 opplæringsansvarlige og instruktører i bedrift.....	69
5.2	Diskusjon yrkesdidaktiske perspektiver:.....	71
5.2.1	Kompleksitet og kvalitet .....	71
5.2.2	Store forskjeller mellom fag og utdanningsprogram – og i synet på kvalitet.....	72
5.3	Funn fra breddestudiene om kvalitet og inkludering .....	74
5.4	Funn fra analyser av kvalitet og inkludering .....	78
<b>6</b>	<b>Spennet mellom generiske og fagspesifikke kompetanser, og mellom yrkesfaglig bredde og dybde .....</b>	<b>81</b>
6.1	Kompetansebegrepet i LK20 i en yrkesfaglig kontekst.....	82
6.2	Lokal fortolkning av læreplanene .....	83
6.2.1	Synspunkter på og fortolkning av de nye læreplanene .....	83
6.3	Endringene i LK20 sin betydning for elevene og lærlingenes kompetanseutvikling.....	87
6.3.1	Perspektiver på kompetanseutvikling og faglige progresjon .....	88
6.3.2	Elevene og lærlingenes erfaringer.....	89
6.4	Oppsummering .....	91
<b>7</b>	<b>Implikasjoner av funn fra evalueringen av fagfornyelsen yrkesfag .....</b>	<b>92</b>
	<b>Referanser.....</b>	<b>99</b>
	<b>Vedlegg .....</b>	<b>106</b>
	Vedlegg 1 .....	106
	Vedlegg 2. Særskilt om overgang til lære fra små vg2-programområder og bruken av 1+3.....	110

Vedlegg 3. Hele regresjonstabeller til regresjonsanalysene i kapittel 4 og 5 ..... 113

**Tabelloversikt..... 124**

**Figuroversikt..... 126**

# Sammendrag

Dette er sluttrapporten fra den fireårige evalueringen av fagfornyelsen i yrkesfag, gjennomført av NIFU i samarbeid med Fafo og OsloMet. Fagfornyelsen var prosessen med å utvikle og innføre læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) i hele grunnopplæringen, fra første til trettende år. Evalueringen har fulgt utviklingen og innføringen av nye læreplaner og ny tilbudsstruktur fra 2020 på vg1 til overgangen til arbeid etter fullført læretid i 2024. I denne evalueringen ser vi kun på innføringen av LK20 i yrkesfaglige utdanningsprogram, med hovedvekt på programfagene (det vil si de yrkesfaglige fagene). Fagfornyelsen yrkesfagene er evaluert som et eget prosjekt fordi fagfornyelsen i yrkesfagene på ulike måter skiller seg fra fagfornyelsen ellers i grunnopplæringen. Dette handler dels om at i tillegg til nye læreplaner ble også tilbudsstrukturen endret på yrkesfag. Nye utdanningsprogram kom til, og vi fikk en økning i antallet programområder på vg2. Men fagfornyelsen yrkesfag skiller seg også ut på andre måter. Et viktig poeng er at partene i arbeidslivet har en helt annerledes rolle i utviklingsarbeidet, men også i målsettingen for endringene, som med LK20 i fag- og yrkesopplæringen skilte seg noe ut fra det vi så ellers i grunnopplæringen.

Bakgrunnen for endringene som kom i læreplanene i yrkesfag handlet blant annet om at gjennomføringen fram til yrkeskompetanse var relativt lav. I noen utdanningsprogram hadde man også en høy andel som valgte påbygg, og koblingen mellom opplæring og arbeidsliv var svak i flere utdanningsprogram. Samtidig har de relativt brede utdanningsprogrammene på vg1 og vg2 blitt kritisert for å gi for lite rom for faglig fordypning, og fellesfagene har i mange tilfeller blitt opplevd som lite relevante for yrkesfagelever. Fagfornyelsen skulle møte disse utfordringene gjennom tidligere spesialisering som blant annet skulle føre til en sterkere kobling mellom opplæring og arbeidsliv. Men de generelle endringene som kom med fagfornyelsen i hele grunnopplæringen, med et mer helhetlig kompetansebegrep, vekt på dybdelæring, kritisk tenkning og de tre tverrfaglige tema: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, samt bærekraftig utvikling, gjaldt også for yrkesfagene.

Evalueringen tar utgangspunkt i et institusjonelt perspektiv på reformimplementering. Endringene må forstås som noe som tolkes, oversettes og tilpasses av aktører i skole og arbeidsliv innenfor etablerte tradisjoner, strukturer og

praksiser. Dette perspektivet er avgjørende for å forstå både stabilitet og endring i fag- og yrkesopplæringen etter fagfornyelsen.

## Datagrunnlag og metode

Evalueringen bygger på et bredt og sammensatt datamateriale. Det er gjennomført kvalitative intervjuer med sentrale myndigheter, partene i arbeidslivet, fylkeskommuner, skoleledere, yrkesfaglærere, elever, lærlinger, opplæringskontor og lærebedrifter. Videre er det gjennomført spørreundersøkelser blant lærere, vg2-elever, lærlinger, lærebedrifter og samarbeidsorgan for lærebedrifter (opplæringskontor). I tillegg er det gjort analyser av registerdata på overganger i utdanningsløpet og overgangen til arbeid. Vi har også et longitudinelt kvalitativt design, der enkelte elever og lærlinger er fulgt fra vg1 og helt fram til etter gjennomført fagprøve. Dette gir et innblikk i hvordan unge selv opplever opplæringsløpet, læretiden, fagprøven og overgangen til arbeid eller videre utdanning. De ulike data-metodene er gjort rede for i de ulike delrapportene, her i sluttrapporten konsentrerer vi oss mer om å løfte fram noen hovedfunn fra evalueringen

## Kontinuitet, men tydelige forskjeller mellom fag

Et hovedfunn i evalueringen er at fagfornyelsen i begrenset grad har ført til radikale brudd i fag- og yrkesopplæringen. Snarere bekrefter funnene et velkjent mønster fra tidligere læreplanreformer: Nye læreplaner og strukturer blir i stor grad tilpasset eksisterende praksiser, yrkestradisjoner og institusjonelle rammer. Samtidig er det gjennomgående høy grad av tilfredshet med de nye læreplanene blant aktørene på ulike nivåer, og mange opplever at læreplanene nå passer bedre med praksiser de allerede hadde.

Samtidig viser evalueringen store og systematiske forskjeller mellom utdanningsprogram. I etablerte fagområder med sterke tradisjoner i arbeidslivet, for eksempel bygg- og anleggsteknikk, framstår endringene som kom med fagfornyelsen i hovedsak som en justering av allerede velfungerende ordninger. Elever og lærlinger rapporterer om høy relevans, tydelig fagidentitet og relativt sømløse overganger til arbeid. I disse fagene fungerer fagbrevet som en klar og verdsatt inngang til arbeidslivet.

I andre utdanningsprogram, slik som salg, service og reiseliv samt informasjonsteknologi og medieproduksjon, er bildet mer sammensatt. Her er koblingen mellom skole og arbeidsliv svakere, fagbrevet fungerer i større grad som en grunnutdanning, og lærlingene møter større usikkerhet knyttet til både læreplasser og videre karriereveier. For de nye IKT-fagene viser evalueringen både betydelige utfordringer når man skal etablere nye fag, men også et visst potensial, særlig i

informasjonsteknologi, der en relativt høy andel elever går ut i lære til tross for svake fagtradisjoner i arbeidslivet.

### Små endringer i overganger til lære, påbygg og arbeid

Registeranalysene viser stor stabilitet i overgangene til lære før og etter fagfornyelsen. Andelen som er i lære tre år etter oppstart på yrkesfag har økt svakt, men effektene er små og bildet er heller det av stabilitet enn endring. Vi finner også en liten økning i andelen som går til påbygg, men denne forskjellen drives i hovedsak av at elever på yrkesfag har fått litt bedre karakterer relativt sett. Høyere karakterer fra grunnskolen øker sannsynligheten for å velge påbygg. Årsaken til at både lære og påbygg kan øke samtidig, handler om at det er litt færre som slutter. Når vi ser på overgangen til arbeid finner evalueringen en beskjeden, men positiv sammenheng mellom fagfornyelsen og arbeidsmarkedsdeltakelse fem år etter oppstart i videregående opplæring. I analyser som kontrollerer for bakgrunnskjennetegn, er sannsynligheten for å være i jobb rundt 1,7 prosentpoeng høyere for den første reformkohorten enn for tidligere kull. Effektene varierer mellom utdanningsprogram og elevgrupper. Vi kan ikke påvise at endringene kommer som en følge av LK20, men funnene gir en indikasjon på en god overgang til arbeid også etter nye læreplaner.

### Krevende å få til både god kvalitet og inkludering

Et sentralt funn fra evalueringen er den tydelige spenningen mellom kvalitet og inkludering i yrkesfagene. Fagfornyelsen har tydeliggjort – og til dels forsterket – et grunnleggende dilemma: Ambisjonen om høy faglig kvalitet og relevans for arbeidslivet på den ene siden, og målet om økt gjennomføring og bred inkludering på den andre. Læreplanene oppleves av mange lærere som komplekse og ambisiøse, og en betydelig andel mener de passer bedre for elever med gode faglige forutsetninger. Dette ser ut til å bli bekreftet av de kvantitative analysene: registeranalyser viser at elever med svake karakterer fra grunnskolen gjennomfører skoledelen i noe mindre grad enn før, mens gjennomføringen blant elever med sterke karakterer er stabil eller noe høyere. Dette betyr ikke at vi kausalt kan vise at nye læreplaner har bidratt til større ulikheter i gjennomføringen av skoledelen av yrkesfagene, men summen av registeranalysene og de kvalitative intervjuene peker på at dette er et tema som man bør være oppmerksomme på.

### Økt spenning i balansen mellom generisk versus yrkesspesifikk kompetanse

Bedrifter og opplæringskontor vurderer lærlingenes faglige og generiske nøkkelkompetanse som omtrent på samme nivå som før. Samtidig har fagfornyelsen

introdusert et mer helhetlig kompetansebegrep, der generiske og fagspesifikke kompetanser skal utvikles i sammenheng. Dette skaper et vedvarende spenningsforhold for lærere og instruktører, som må balansere krav om yrkesspesifikk dybde mot brede mål om kritisk tenkning, bærekraft og omstillingsevne. Hvordan dette håndteres, varierer betydelig mellom fag, utdanningsprogram og lokale kontekster. Særlig i brede løp med lavere direkte kobling mot arbeidslivet forsterkes behovet for lokalt tolkningsarbeid og profesjonelt skjønn for å sikre både relevans og progresjon for elevene.

### Overordnede implikasjoner av evalueringen

Samlet sett viser evalueringen at fagfornyelsen i yrkesfag i stor grad har videreført eksisterende mønstre, men samtidig synliggjort sentrale dilemmaer i fag- og yrkesopplæringen. Endrede læreplaner og ny tilbudsstruktur har selvsagt ikke i seg selv løst spenningen mellom kvalitet, relevans og inkludering, men den har tydeliggjort behovet for mer målrettede virkemidler og prioriteringer. Evalueringen peker særlig på betydningen av sterk forankring i arbeidslivet, tydelige yrkesidentiteter og godt utviklede praksisfellesskap for å realisere intensjonene i fagfornyelsen. Vi understreker også behovet for oppmerksomhet rundt utfordringene med elever med svake faglige forutsetninger, og hvilke rammer dette gir for opplæringen. Vi vil også legge vekt på at fagfornyelsen brakte med seg nye fag og utdanningsprogram som fortsatt er i en etableringsfase, disse vil kreve arbeid over tid, både fra utdanningsmyndigheter, skole og arbeidsliv for å kunne lykkes.

# 1 Innledning

Dette er sluttrapporten fra evalueringen av fagfornyelsen yrkesfag. Rapporten markerer avslutningen på fire års arbeid gjennomført i et samarbeid mellom NIFU, Fafo og OsloMet. I evalueringen har vi tidligere studert bakgrunnen for fagfornyelsen, så implementering på vg1 og vg2, før vi har sett på overgang til lære. Dette har vi gjort ved å studere dokumenter, intervjuet en rekke ulike aktører, gjennomført i alt fem spørreundersøkelser, samt gjort analyser av registerdata. Denne rapporten bygger i hovedsak på tidligere rapporteringer fra evalueringen, men har også noe ny empiri. Blant annet har vi til denne rapporten gjort intervju av lærlinger som nå er over i arbeid. Her ser vi blant annet på erfaringene fra gjennomføringen av fag- og svenneprøver. Vi har også gjort analyser av registerdata på overgangen til arbeid nesten fem år etter at de startet i videregående opplæring. De foregående delrapportene var, grovt sett, strukturert etter hvor de første kullene befant seg i utdanningsløpet på tidspunktet for datainnsamlingen. I første delrapport undersøkte vi bakgrunnen for de nye læreplanene, hvordan de ble utviklet, og hvordan de ble implementert på vg1 (Aakernes et al., 2022). Andre delrapport hadde hovedfokus på vg2 (Skålholt et al., 2023), mens tredje delrapport rettet oppmerksomheten mot overgangen til lære og hvordan læreplanene påvirker opplæringen i bedrift (Skålholt et al., 2024). Vi viser til delrapportene for en grundigere gjennomgang av metoden som er brukt i ulike deler av prosjektet.

## 1.1 Kort om bakgrunnen for evalueringen

Fagfornyelsen er beskrevet som en prosess med implementering av endrede læreplaner i hele grunnopplæringen. Denne prosessen er evaluert i et større prosjekt som dekker helheten i grunnopplæringen, fra første klasse og ut studieføreberedende (Furberg et al., 2026). Evalueringen av fagfornyelsen i fag- og yrkesopplæring ble gjennomført i et eget prosjekt ved siden av dette hovedprosjektet.

Ut fra vår forståelse er det to hovedgrunner til at evalueringen av fagfornyelsen yrkesfag gjøres i et eget prosjekt. Det første handler om at prosessen rundt utviklingen av læreplanene i yrkesfag er annerledes, der partene i arbeidslivet har en mye tydeligere rolle (Aakernes et al., 2022). For det andre gjennomførte man i

tillegg til nye læreplaner også en endring i tilbudsstrukturen i yrkesfagene. Nye vg1 ble innført, og på vg2 ble det i noen utdanningsprogram gjort relativt store endringer. Dette gjør at fagfornyelsen i yrkesfag på mange måter kan sies å være en mer omfattende prosess enn ellers i grunnopplæringen. Dette går vi nærmere inn på i kapittel 2.

Med fagfornyelsen yrkesfag fikk vi altså både endrede læreplaner og ny tilbudsstruktur. I denne rapporten vil vi i hovedsak vise til disse endringene som Kunnskapsløftet 2020, eller LK20. Om vi viser til selve prosessen med å utvikle og innføre endrede læreplaner og ny tilbudsstruktur, kan det likevel være vi bruker *fagfornyelsen* som begrep. Vi vil også forholde oss til LK20 som *nye* læreplaner, selv om de formelt kun er en endring av LK06.

## 1.2 Datakilder og metode

Evalueringen har samlet sett basert seg på et bredt og mangfoldig datamateriale. Vi har gjennomført et stort antall intervjuer med aktører på ulike nivåer i systemet, fra sentrale myndigheter og partene i arbeidslivet til lærere, elever, lærebedrifter, opplæringskontor og lærlinger. I tillegg har vi gjennomført spørreundersøkelser blant lærere, vg2-elever, lærlinger, lærebedrifter og samarbeidsorgan for lærebedrifter (opplæringskontorer). Videre har vi analysert registerdata for å studere overganger i utdanningsløpet og overgangen til arbeid. Vi har avgrenset evalueringen til det ordinære løpet i videregående opplæring. I både de kvalitative og de kvantitative analysene har vi undersøkt ungdom som går inn i videregående opplæring og følger deres utdanningsløp fram mot fullføring. Intervjuene av lærere har på samme måte vært rettet mot lærere i ordinære videregående skoler. Voksenopplæringen er ikke undersøkt særskilt. Dette er en viktig avgrensning, fordi fag- og yrkesopplæringen også spiller en betydelig rolle i voksnes utdanningsløp. Omtrent 50 prosent av fag- og svennebrev avlegges av personer over 25 år, men denne delen av fag- og yrkesopplæringen faller utenfor evalueringens hovedfokus. Evalueringen er dermed først og fremst rettet mot det ordinære 2+2-løpet og sammenhengen mellom skole- og læredelen i dette løpet.

Det samlede materialet i evalueringen er likevel omfattende, og det har ikke vært mulig å dekke alle analyser og funn i en sluttrapport uten at fremstillingen i stor grad ville blitt en oppramsing av tidligere rapporter eller for bred og detaljert. I denne sluttrapporten har vi derfor valgt å løfte fram noen utvalgte tematikker som vi mener er særlig sentrale for å forstå konsekvensene av nye læreplaner og ny tilbudsstruktur i yrkesfagene.

### 1.3 Denne rapportens struktur

Sluttrapporten er strukturert som følger: I kapittel 2 gir vi en kort redegjørelse for bakgrunnen for endringene som kom med fagfornyelsen i yrkesfag, og presenterer analytiske perspektiver som danner utgangspunkt for analysene videre i rapporten. Kapittel 3 presenterer ny kvalitativ empiri om hvordan lærlinger opplever overgangen til arbeid under de nye læreplanene. I kapittel 4 analyserer vi endringer i overganger til lære og til påbygg før og etter fagfornyelsen, og tolker disse i sammenheng med hvordan bedriftene vurderer endringer i fagenes relevans. Kapitlet bygger delvis på tidligere analyser, men inkluderer også ny empiri, blant annet analyser av betydningen av sosial bakgrunn.

Noe av denne metodiske tilnærmingen videreføres i kapittel 5, som tar for seg et av hovedfunnene i evalueringen: at fagfornyelsen har tydeliggjort et velkjent dilemma i yrkesfagene – balansen mellom å sikre høy kvalitet og relevans for arbeidslivet på den ene siden, og å fremme økt gjennomføring og inkludering på den andre. Kapittel 6 diskuterer et annet sentralt dilemma ved fagfornyelsen, nemlig spennet mellom læreplanenes vektlegging av generiske ferdigheter og yrkesfagernes iboende fagspesifikke karakter. I kapittel 7 oppsummerer vi hovedfunn og peker på noen sentrale implikasjoner og lærdommer fra evalueringen av fagfornyelsen i yrkesfag. Rapporten er skrevet av forfatterne i felleskap, men de ulike empiriske kapitlene har hovedforfattere som er markert i hvert kapittel.

## 2 Bakgrunn og kontekst

*Rønnaug Haugland Lyckander, Torgeir Nyen og Asgeir Skålholt*

Fagfornyelsen som reformtiltak og innføringen av nye læreplaner i LK20 kan forstås som et forsøk på å skape endring i et utdanningssystem som i stor grad er preget av stabilitet i fag, timer, strukturer og praksiser. I møte med etablerte strukturer, normer og faglige praksiser, kan handlingsrommet for endring ofte være begrenset. I fag- og yrkesopplæringen møter endringene i fagfornyelsen i tillegg arbeidslivets logikk, der opplæring inngår som en del av virksomhetens ordinære drift og produksjon, og ikke er et formål i seg selv. Videre er ansvaret for opplæringen fordelt mellom mange aktører, og tradisjonene for fagopplæring varierer mellom fagområder og næringer.

Med dette som utgangspunkt legger vi i denne evalueringen til grunn et institusjonelt perspektiv på reformimplementering, der reformer forstås som prosesser som må tolkes og omsettes av aktører i skole og arbeidsliv innenfor eksisterende institusjonelle rammer. Når nye strukturer og læreplaner innføres, må de forstås og oversettes til handling i et landskap preget av ulike interesser, fagtradisjoner og praksisfellesskap (Ball et al., 2012). Dette setter rammen for vår evaluering av fagfornyelsen yrkesfag, der vi særlig er opptatt av hvordan reformens mål og virkemidler møter etablerte strukturer, praksiser og interesser i fag- og yrkesopplæringen.

For å forstå hva man ønsket å oppnå med fagfornyelsen, ser vi først nærmere på utfordringsbildet slik det ble tegnet opp i stortingsmeldinger, utredninger og evalueringer utover 2010-tallet. Dette bildet tydeliggjør hvilke problemer reformen skulle løse, og flere av disse peker samtidig på velkjente spenninger i fag- og yrkesopplæringen. Vi går deretter nærmere inn på målene med fagfornyelsen yrkesfag. Før vi trekker veksler på tidligere forskning på reformer i yrkesfag, tegner vi også opp et kort historisk bilde av hvordan inngangene til fagene har vekslet mellom bredere og smalere utdanningsveier, for å gi en kontekst til reformen.

## 2.1 Veksling mellom brede og smale utdanningsprogram

Spørsmålet om balansen mellom brede og smale utdanningsprogrammer har vært et gjennomgående og omstridt tema i utviklingen av norsk fag- og yrkesopplæring. Denne spenningen handler om avveininger mellom faglig bredde og tidlig fordypning, mellom elevenes behov for fleksibilitet og arbeidslivets behov for spesialisert kompetanse, og mellom faglige og administrative hensyn. Disse spenningene kommer til uttrykk i tilbudsstrukturen, ikke minst i hvor findelt vg2-tilbudet skal være, noe som påvirker hvor tidlig spesialiseringen mot fag og yrke skal skje. Nedenfor utdyper vi disse avveiningene.

Mange unge kan trenge tid for å velge fag og yrke, noe som trekker i retning av at spesialisering mot det enkelte fag og yrke bør skje sent. Det kan redusere omvalg underveis i løpet og bidra til å sikre rekrutteringen av unge til et bredt spekter av fag og yrker. Men sen spesialisering kan også føre til at fag og yrke blir fjerne for elevene, og at de ikke får nok tid med faget til gradvis å kunne utvikle en yrkesidentitet (Nyen & Tønder, 2012). Det kan i sin tur føre til frafall fra videregående opplæring. Sen spesialisering kan også føre til at den faglige kompetansen i det enkelte fag blir dårligere enn hva bedriftene ønsker og forventer. I debatten om yrkesfagene de seneste 20 årene har særlig håndverksbedrifter innenfor byggfagene framført dette synspunktet.

Spørsmålet om tidlig eller sen spesialisering er også en avveining mellom faglige hensyn og hva som er administrativt gjennomførbart i fylkene. En findelt vg2-struktur med smalere programområder og flere én-faglige vg2-tilbud kan være vanskelig å tilby i alle fylker. Det kan gjøre at mindre fag får svekket rekrutteringsgrunnlag gjennom 2+2-modellen, og at bedriftene blir tvunget til å ta et større ansvar ved å gå inn i 1+3-modeller eller ved å rekruttere voksne lærlinger. Demografiendringer med færre unge i videregående skole-alder forsterker tendensen og gjør en findelt vg2-struktur enda vanskeligere å tilby for fylkeskommunene.

Avveiningene mellom faglig bredde og tidligere fordypning har vært håndtert ulikt i reformer av fag- og yrkesopplæringen. I Reform94 var tilbudsstrukturen basert på tolv yrkesfaglige studieretninger, som forgrenet seg ut på 102 ulike kurs på andreaårnivå (VK1) og til 224 ulike lærefag. Med læreplanen for Kunnskapsløftet 2006 (LK06) skjedde det en markant forenkling av vg2-strukturen. Kunnskapsløftet innebar en reduksjon til ni utdanningsprogram på vg1 og nesten en halvering av antallet andreaårstilbud til kun 54 programområder på vg2 (Utdanningsdirektoratet, 2009).

I stortingsmeldingen *Kultur for læring* (St.meld. nr. 30 (2003–2004)) ble forenklingen av tilbudsstrukturen begrunnet med flere forhold. Et viktig moment var at bredere programområder kunne tilbys ved flere skoler. Det kunne gi bedre rekruttering til mindre og mellomstore fag og gi flere mulighet til å ta utdanning nær bostedet. Bredere programområder ga også elever som var usikre på valget av fag

og yrke mulighet til å utsette valget uten forsinket gjennomføring. Endringen ble også begrunnet i et ønske om større faglig bredde, med flere faglige felleselementer i det enkelte utdanningsprogram, og antatt større evne til omstilling senere i livet. Samtidig var intensjonen at faglig fordypning skulle bli ivaretatt innenfor den nye strukturen ved at det ble innført et nytt element, først kalt «Prosjekt til fordypning», senere omdøpt til «Yrkesfaglig fordypning». Dette skulle gi elever en mulighet til å få en begynnende faglig fordypning mot det enkelte lærefag og yrke, noe som ble framhevet som særlig viktig for elever som tidlig har orientert seg mot et bestemt lærefag. Tanken var at det skulle være muligheter for spesialisering mot et fag innenfor den bredere formelle strukturen. Bredere utdanningsprogram stilte krav til større faglig bredde i mange yrkesfaglæreres kompetanse, de måtte med Kunnskapsløftet formidle faglig kunnskap i flere fag enn tidligere.

Når tilbudsstrukturen igjen ble utredet i prosessen som ledet fram til ny struktur i 2020, var det en viktig del av problemforståelsen at den eksisterende strukturen ikke i tilstrekkelig grad ivaretok behovene for faglig fordypning, både med tanke på elevenes og arbeidslivets behov. Gjennom en grundig utredningsprosess førte det til viktige endringer i strukturen, bl.a. nye utdanningsprogram, flere én-faglige vg2-tilbud, flytting av fag til nye vg1- eller vg2-sammensetninger og helt nye fag.

## 2.2 Utfordringsbildet før fagfornyelsen yrkesfag

Til tross for omfattende endringer i tilbudsstruktur og læreplaner med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 ble det utover 2010-tallet stadig tydeligere at fag- og yrkesopplæringen sto overfor flere vedvarende utfordringer. Disse handlet om elevenes gjennomføring, om overgangen fra utdanning til arbeid, og om innhold og relevans i opplæringen. I flere stortingsmeldinger ble dette utfordringsbildet løftet fram som et sentralt utgangspunkt for videre tiltak og reformarbeid (Meld. St. 20 (2012–2013); Meld. St. 28 (2015–2016)). Fire utfordringer ble særlig fremhevet. Den mest alvorlige var den lave gjennomføringen. I tillegg valgte for mange elever bort yrkeskompetanse underveis i løpet, og gikk over til påbygg til studiekompetanse. Videre kom det fram at ikke alle fag- og svennebrev ble verdsett i arbeidslivet. Evalueringer viste dessuten at de brede utdanningsprogrammene på vg1 og vg2 ga for lite rom for faglig fordypning. Til sist opplevde mange elever lav relevans i fellesfagene, som var utformet mer med tanke på studieforberedende løp enn yrkesfag. I det følgende utdypes vi disse fire utfordringene.

Siden Reform94 hadde andelen som fullførte videregående opplæring holdt seg stabilt lav på rundt 70 prosent. Kun 15 prosent av et elevkull fullførte imidlertid med yrkeskompetanse etter fem år, selv om rundt halvparten av elevene startet på et yrkesfaglig løp. To forhold ble særlig framhevet for å forklare dette. Mange

yrkesfagelever hadde med seg et svakt karaktergrunnlag fra ungdomsskolen, noe som reduserte sannsynligheten for å fullføre og bestå. I tillegg falt en del fra i overgangen mellom vg2 og vg3, enten på grunn av manglende læreplass, eller fordi de ikke fullførte påbyggåret. Strykprosenten på påbygg var høy, og året ble opplevd som krevende av et betydelig antall elever.

Utover utfordringer knyttet til gjennomføring, ble det også pekt på problemer knyttet til overgangen mellom opplæring og arbeidslivet. Selv blant elever som kom langt i opplæringsløpet, var det ingen garanti for at yrkeskompetansen faktisk ble etterspurt i arbeidslivet. Den andre utfordringen handlet derfor om at ikke alle fag- og svennebrev ble verdsatt i arbeidslivet, og at mange elever valgte bort yrkeskompetanse underveis. Dette gjaldt særlig utdanningsprogrammene service og samferdsel, design og håndverk, men også helse- og oppvekstfag og restaurant- og matfag. I disse utdanningsprogrammene oppnådde kun opp mot en av fire yrkeskompetanse fem år etter påbegynt yrkesutdanning. Utfordringene kom til uttrykk på ulike måter. For eksempel verdsatte næringene i service og samferdsel i mindre grad fagarbeidernes kompetanse, og faglærte måtte konkurrere med ufaglærte, personer med studiekompetanse og studenter. I helse- og oppvekstsektoren gikk få elever videre til læretid, og de som gjorde det, fikk i mindre grad fagspesifikt oppgaver som skilte mellom faglært og ufaglært arbeid, og kunne oppleve vanskeligheter med å bli fast ansatt i virksomheten etter endt læretid (Bråten & Tønder, 2017; Høst, 2015). Alt i alt viste dette at arbeidsmarkedet innenfor de nevnte fire utdanningsprogrammene hadde en svakere kobling til fag- og yrkesopplæringen, selv om det fantes variasjoner mellom enkelte lærefag.

Utfordringene i fag- og yrkesopplæringen handlet imidlertid ikke bare om gjennomføring og arbeidslivstilknytning, men også om hvordan selve opplæringen var strukturert. Den tredje utfordringen peker på at de brede utdanningsprogrammene på vg1 og til dels på vg2 ikke møtte elevenes behov for faglig fordypning. Evalueringen av Kunnskapsløftet 2006, samt senere forskning, pekte på at de brede utdanningsprogrammene på vg1, og til dels på vg2, ikke møtte behovene for faglig fordypning hverken hos elever eller arbeidsliv (Deichman-Sørensen et al., 2012; Nyen & Tønder, 2012; Vibe et al., 2012). Brede programmer kunne svekke elevenes motivasjon og fagidentitet, og forhindre utvikling av faglig spesialisering slik det var forventet før læretiden. Det nye faget *Prosjekt til fordypning* ble vurdert positivt for elevenes motivasjon, men gjennomføringen varierte mellom skoler og utdanningsprogram. Det var heller ingen selvfølge at elever som hadde bestemt seg for et lærefag, faktisk fikk praksis i bedrift gjennom dette faget. En mulig løsning kunne være alternative opplæringsløp, slik som vekslingsmodeller, med tidligere opplæring i bedrift.

Spørsmål om relevans og motivasjon gjorde seg også gjeldende i fellesfagene, og utgjør en fjerde utfordring. Manglende relevans handler om at innholdet i

fellesfagene ikke ble opplevd som nyttig, interessant og viktig av elevene selv. En årsak var at elever på yrkesfag har de samme, bare færre, kompetansemål i fellesfag som elever på studieforbereende. Dette skulle holde muligheten for påbygg åpen, men kunne gå på bekostning av opplevd relevans. Flere tiltak ble satt i gang for å styrke relevansen og sammenhengen mellom fellesfag og yrkesfag, men mange praktiske hindringer gjorde det vanskelig for lærere å samarbeide på tvers og yrkesrette undervisningen, slik intensjonen var (Iversen et al., 2014; Utdanningsdirektoratet, 2017).

Samlet sett tegnet disse fire utfordringene et bilde av en fag- og yrkesopplæring der både gjennomføring, innhold og tilknytning til arbeidslivet burde gjennomgås. Disse utfordringene danner bakteppet for fagfornyelsen i yrkesfag, og preger både reformens målsetninger og de virkemidlene som tas i bruk. I det følgende presenterer vi hovedmålene og de viktigste virkemidlene i reformen.

## 2.3 Målsetningene til fagfornyelsen

For å komme utfordringene skissert ovenfor i møte, ble det satt i gang to prosesser. Den ene resulterte i en ny tilbudsstruktur, og denne skiller fagfornyelsen yrkesfag fra det øvrige opplæringsløpet. Den andre prosessen utviklet og innførte nye læreplaner, og denne fornyelsen av fagene deler yrkesfagene med andre skolefag og utdanningsprogram. Begge prosessene ga nye rammebetingelser for opplæringen, og et sentralt mål var å gjøre opplæringen mer *relevant* for elever, lærlinger og arbeidslivets behov.

Tilbudsstrukturen ble endret gjennom flere grep. Fire nye utdanningsprogrammer ble etablert, og selv om de fleste av fagene i disse programmene besto av gamle fag satt sammen på nye måter, ble det også opprettet enkelte nye fag, for eksempel IT-utviklerfaget. I tillegg ble flere tidligere flerfaglige vg2-løp nå enfaglige. Dette gjelder blant annet vg2 tømmer og vg2 rørlegger, som erstattet vg2 byggeteknikk og vg2 klima, energi og miljøteknikk. Disse virkemidlene var viktige grep som la til rette for tidligere spesialisering i strukturen.

I prosessen med å utvikle de nye læreplanene ble det lagt stor vekt på at elevene skulle få anledning til å arbeide med fag på en måte som gir dybdelæring og forståelse. Dybdelæring handler om å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder (Utdanningsdirektoratet, 2025). Samtidig fikk kompetansebegrepet en ny definisjon, der forståelse og kritisk tenkning står sentralt. Av de tverrfaglige temaene fikk bærekraftig utvikling en sentral plass i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (Utdanningsdirektoratet, 2021). I tillegg introduseres en liten andel program- eller yrkesrettede kompetansemål i fellesfagene matematikk, engelsk og norsk. Denne utviklingen synliggjør at man åpnet for å ikke ha helt like kompetansemål i fellesfagene

mellom yrkesfag og studieforberedende utdanningsprogrammer (Meld. St. 28 (2015–2016)). Målet var at fellesfagene skulle bli mer motiverende og relevante for elevene. I vår evaluering har ikke endringer i fellesfagene i LK20 vært et selvstendig tema. Vi har likevel i delrapport 1 vist til en uttrykt skepsis blant enkelte yrkesfaglærere til bortfallet av norsk på vg1. For en nærmere analyse av strukturendringer i fellesfagene engelsk og norsk på yrkesfaglige utdanningsprogrammer, vises det til NIFU-rapport 2025:12 (Lyckander et al., 2025).

Samlet sett skal virkemidlene som fagfornyelsen introduserer bidra til bedre læring, mer reflekterte elever, bedre gjennomføring og bedre overgang til arbeidslivet. Hvorvidt disse målsetningene faktisk blir realisert, avhenger imidlertid av hvordan de fortolkes og omsettes i praksis i møte med etablerte strukturer, normer og praksiser i yrkesfagene, samt av hvordan elevgruppen selv møter og responderer på disse endringene. Endringene i tilbudsstrukturen er et av de mest sentrale virkemidlene i fagfornyelsen yrkesfag, særlig med sikte på å styrke koblingen mellom opplæringen og arbeidslivets behov. Hvordan slike reformambisjoner virker i praksis, er et gjennomgående tema i tidligere forskning på utdanningsreformer i fag- og yrkesopplæringen, som vi belyser i neste avsnitt.

## 2.4 Tidligere forskning og analytiske perspektiver på utdanningsreformer i yrkesfag

Evalueringen av Kunnskapsløftet (LK06), med den illustrerende tittelen *På de samme stier som før* (Dahl et al., 2012), viste at opplæringen på mange måter fulgte etablerte spor, og at reformen i stor grad ble tilpasset etablerte praksiser. Dette ble forklart med at mye ved de eksisterende ordningene fungerte godt, samtidig som det lokale fortolkningsrommet Kunnskapsløftet åpnet opp for, ble opplevd som stort. Resultatet var mange ulike forståelser av reformen, der de ulike virkemidlene ble ulikt forstått, organisert og fylt med innhold. Reformen opplevdes primært som en skolereform av bedriftene og opplæringskontorene, og i arbeidslivet fikk den derfor begrenset betydning (Dahl et al., 2012). Dette kan sies å være et typisk uttrykk for en institusjonell tilpasning av nye virkemidler og tiltak.

Forskningen peker også på at yrkesfaglige reformer møter arbeidslivets logikk på ulike måter, og at mottakelsen varierer mellom fag og næringer. De brede inngangene på vg1 og vg2 ble for eksempel vurdert positivt av de faglige rådene for helse- og oppvekstfag og for teknikk og industriell produksjon, mens det faglige rådet for bygg- og anleggsteknikk var negative. Det er naturlig å se variasjonen i synspunktene i sammenheng med forskjeller i fagenes egenart, der faglig fordypning, tidlig spesialisering og veksling mellom teori og praksis er særlig viktig i håndverksfagene. Også NHO var negative og mente at inngangene ble så brede at kompetansen ble mindre relevant for arbeidslivet (Buland et al., 2011). Det nye

faget Prosjekt til fordypning var viktig for å styrke fag, faglighet og yrkesfaglig identitet hos elevene, men ble gjennomført på måter som i ulik grad ivaretok dette, noe som gjorde fag og yrke fjerne i opplæringen (Nyen & Tønder 2012). Hvilken balanse man fikk mellom faglig bredde og fordypning i praksis varierte, avhengig av den lokale implementeringen av Kunnskapsløftet og lokale ressurser og kompetanse (Dahl et al., 2012, se også Høst, 2015).

Tilsvarende funn er gjort i nordisk forskning som undersøker utdanningsreformer på 2000- og 2010-tallet. I Sverige ønsket man at den tradisjonelt skolebaserte yrkesutdanningen skulle få større preg av å være en «färdigutbildning» med styrket mål om «anstallningsbarhet» gjennom reformen Gy11 (Panican & Paul, 2019, s. 13). Til tross for et mer yrkesrettet innhold og strukturelle endringer som ny lærlingeordning, ble flere av intensjonene bak reformen ikke oppfylt. Ønsket om større tilpasning til arbeidslivet gikk på bekostning av adgangen til høyere utdanning, og skapte et tydeligere skille mellom yrkesforberedende og studieforberedende programmer. Søkningen til yrkesprogrammene gikk ned, og selv om fullføringen økte noe, ga den ikke økt statusheving eller interesse.

Studier fra Finland viser hvordan lærernes engasjement i reformimplementering varierer, og hvordan deres holdninger henger sammen med om reformen oppleves meningsfull i møte med egne profesjonsverdier og arbeidshverdag (Vähäsantanen & Eteläpelto, 2009; Vähäsantanen & Härmäläinen, 2019). Reformen, som innebar nye oppgaver og ansvar for opplæring i arbeidslivet, ble for noen lærere opplevd som utviklende, mens andre var avventende. Noen opplevde økt belastning og var aktivt mot endringene. Holdningene endret seg underveis etter hvert som lærerne fikk nye erfaringer i samarbeid med arbeidslivet (Vähäsantanen & Härmäläinen, 2019).

Samlet viser denne forskningen at reformimplementering i fag- og yrkesopplæringen ofte preges av kontinuitet og tilpasning til eksisterende strukturer og praksiser. I vår analyse legger vi derfor til grunn et institusjonelt perspektiv på reformimplementering, der reformer forstås som prosesser som formes i møtet mellom politiske intensjoner og de institusjonelle rammene de iverksettes innenfor. Institusjonell teori peker på at reformer ofte preges av kontinuitet snarere enn brudd på etablerte praksiser. Reformideer «implementeres» sjelden direkte, men må oversettes når de møter den lokale konteksten. Prosessene handler derfor ikke bare om hvilke mål og hvilket innhold som kommer til uttrykk *ovenfra-og-ned*, men også om hvordan disse møter eksisterende institusjonelle rammer i fag- og yrkesopplæringen *nedefra-og-opp* (se også delrapport 1; Ball et al., 2012).

Gitt at aktørene i reformen har betydelig innflytelse på hvordan den arter seg i praksis, har vi i evalueringen lagt vekt på å forstå implementeringen gjennom et *nedefra-og-opp* perspektiv, med fokus på hvordan endringer fortolkes og gjennomføres i skole og bedrift. Fagfornyelsen yrkesfag har flere mål, og de fleste

oppfattes i liten grad som kontroversielle. For eksempel har arbeidslivets organisasjoner i stort vært enige i behovet for å gjøre opplæringen mer relevant og i tråd med arbeidslivets behov (jf. delrapport 1 Aakernes et al., 2022). Imidlertid kan målene for fagfornyelsen karakteriseres som *tvetydige*. Dette innebærer at ulike aktører må tolke og operasjonalisere hva målene skal bety i praksis. For eksempel er det opp til lærerne og instruktører å konkretisere innhold og arbeidsmetoder som bidrar til dybdelæring og kritisk tenkning. I yrkesfagene deltar en rekke aktører fra bedriftsopplæringen i denne tolkningsprosessen sammen med lærere, i det vi i tidligere rapporter har beskrevet som et tolkningsfellesskap. Handlingsrommet kan gi muligheter for lokal tilpasning, men kan også skape usikkerhet, slik det også framkommer i evalueringen av fagfornyelsen i grunnopplæringen (Gunnufsen et al., 2024). Dette synliggjør dilemmaer som også kommer til uttrykk i vår evaluering i yrkesfag. Samtidig viser funn fra evaluering av grunnopplæringen at tryggheten øker over tid i skolenes arbeid med å gi de nye læreplanene innhold.

### 3 Lærlingers erfaringer etter fullført læretid

*Rebekka Ravn Lysvik og Silje Andresen*

Dette kapittelet undersøker i hvilken grad og på hvilken måte endringer i opplæringen, som følge av LK20, påvirker elevenes og lærlingenes læring, motivasjon og gjennomføring. Vi ser nærmere på lærlingenes erfaringer med læretiden, slik de reflekterer over den etter at de har gjennomført fagprøven. De fleste har nå avsluttet læreløpet, og gjennom kvalitative intervjuer har vi fått innblikk i deres erfaringer om å gjennomføre fagprøven, utvikle egen fagidentitet, og planer for et framtidig arbeidsliv.

Enkelte av lærlingene vi intervjuet har vi fulgt siden våren 2021, da de gikk første året på videregående opplæring. Dette var det første elevkullet som fulgte de nye læreplanene i tråd med LK20, som ble iverksatt fra 2020. I arbeidet med delrapport 2 (Skålholt et al., 2023) ble et mindre utvalg av de samme elevene intervjuet på nytt, da de gikk siste semester av vg2 (nå bare bygg- og anleggsteknikk, salg, service og reiseliv, informasjonsteknologi og medieproduksjon). Til delrapport 3 (Skålholt et al., 2024) ble det rekruttert noen nye lærlinger, og vi snakket med til sammen 24 informanter. I denne fjerde og siste runden har vi intervjuet 16 av de samme lærlingene som i tredje delrapport. Ni av disse har vært med siden de første intervjuene i 2021.

I de tidligere rapportene har vi påpekt at elever og lærlinger, i motsetning til mange lærere, ikke kan vurdere læreplanendringene opp mot forrige læreplan. Dette gjør det utfordrende å identifisere konkrete endringer som følge av LK20, sett fra elever og lærlingers ståsted. Likevel gir deres perspektiver verdifull innsikt, da intervjuene har gitt oss viktig kunnskap om hvordan lærlingene reflekterer rundt utdanningsvalg, opplevelsen av arbeidsfellesskap og oppfølging, det faglige grunnlaget for utdanningen, samt deres tanker om framtidig arbeidsliv. Kapittelet har tre problemstillinger:

1. I hvilken grad opplever elevene og lærlingene det de lærte gjennom fag- og yrkesopplæringen som relevant?

2. Hvordan utvikles elevenes faglige identitet og kompetanse underveis i opplæringsløpet?
3. Hva kjennetegner praksisfellesskapene som elevene og lærlingene var en del av i opplæringen? Hvordan var elevenes og lærlingenes opplevelser av disse praksisfellesskapene og sammenhengene mellom dem?

### 3.1 Datainnsamling

I denne delen beskriver vi datagrunnlaget for dette kapittelet. Rekrutteringen av elever og etter hvert lærlinger var lagt opp som et longitudinelt design, hvor vi skulle følge elevene gjennom hele opplæringsløpet fra de startet på vg1 til de hadde gjennomført fagprøven. I det følgende beskriver vi derfor rekrutteringen av de kvalitative intervjuene fra første rekruttering til den fjerde, som utgjør datagrunnlaget for analysene i dette kapittelet.

I første delrapport (Aakernes et al., 2022) ble det gjennomført intervjuer med 51 vg1-elever fordelt på fire utdanningsprogram: bygg- og anleggsteknikk, salg, service og reiseliv, informasjonsteknologi og medieproduksjon, samt håndverk, design og produktutvikling med fokus på duodji – samenes tradisjonelle kunsthåndverk og husflid. Da vi samlet inn data til andre delrapport (Skålholt et al., 2023), kontaktet vi de samme elevene, som på det tidspunktet gikk på vg2, med forespørsel om å delta i et nytt intervju. I denne runden opplevde vi imidlertid et betydelig frafall – kun 16 elever ønsket å stille, og flere svarte ikke på henvendelsen. Vi endte dermed med å intervjuer åtte elever fra bygg- og anleggsteknikk, syv fra informasjonsteknologi og medieproduksjon, og én fra salg, service og reiseliv. Da vi skulle samle inn data til delrapport 3 (Skålholt et al., 2024), var elevene blitt lærlinger, og det var behov for ny rekruttering. Tolv av lærlingene som deltok i intervjuene til delrapport 2 ble intervjuet på nytt, og i tillegg rekrutterte vi 12 nye lærlinger. Datamaterialet ble dermed bestående av 24 lærlinger jevnt fordelt på utdanningsprogrammene bygg- og anleggsteknikk (tømrerfaget, murer- og flisleggerfaget, rørleggerfaget), informasjonsteknologi og medieproduksjon (IT-driftsfaget, IT-utviklerfaget, medieproduksjon), og salg, service og reiseliv (reiselivsfaget, sikkerhetsfaget og service- og administrasjonsfaget).

Under datainnsamlingen til tredje delrapport fikk vi, med noen få unntak, tilgang til telefonnummeret til alle lærlingene. Disse kontaktopplysningene ble benyttet ved en ny henvendelse i forbindelse med et siste intervju til denne sluttrapporten. Totalt 16 lærlinger fra tredje delrapport samtykket til å delta i denne runden. Informantene fordelte seg på følgende måte: syv fra bygg- og anleggsteknikk, seks fra informasjonsteknologi og medieproduksjon, og fem fra salg, service og reiseliv. I tillegg til den første henvendelsen ble det sendt ut to purringer, med tydelig vekt på at intervjuet kunne gjennomføres på et tidspunkt som passet

informantene. Til tross for dette uteble svar fra flere. Intervjuene ble gjennomført våren 2025, og på dette tidspunktet hadde flere av informantene avsluttet læretiden, noe som trolig bidro til at de var vanskeligere å få tak i.

Intervjuene ble gjennomført via telefon og Teams, og ble tatt opp og transkribert i etterkant. Varigheten varierte fra 20 minutter til én time. Vi stilte spørsmål om informantenes refleksjoner rundt utdanningsvalget, deres opplevelser knyttet til fagprøven, samt hvordan de opplevde sin fagidentitet og det å være en del av et større praksisfellesskap. Som i de forrige rapportene er analysen strukturert etter tematiske kategorier som gjenspeiler mønstre og meningsinnhold i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006).

## 3.2 Hva vet vi fra de tidligere rapportene i evalueringen?

Oppsummert finner vi noen gjennomgående tendenser på tvers av de tre delrapportene, som viser tydelige forskjeller mellom utdanningsprogrammene og i hvordan elever og lærlinger opplever overgangen fra skole til arbeidsliv. Funnene bygger på elevenes erfaringer fra vg1 og vg2, samt lærlingenes erfaringer i bedrift, og gir et samlet bilde av elevene og lærlingenes erfaringer.

I bygg- og anleggsteknikk, som er et utdanningsprogram med lange tradisjoner, opplevde lærlingene både sterk tilknytning til arbeidslivet og en tydelig faglig identitet. Allerede tidlig i opplæringsløpet hadde mange elever klare planer om å gå i lære, og de opplevde opplæringen som relevant for framtidig yrkesliv. Lærerne ble beskrevet som tydelige faglige rollemodeller, og elevene hadde god kjennskap til yrkesmuligheter og fagets praksis. De fleste beskrev også at de ønsket å fortsette i bransjen etter endt læretid, og opplevde å være en del av et aktivt arbeidsfellesskap. Fagkompetansen som utvikles i håndverksfag har historisk sett hatt litt ulik karakter, men likevel hatt til felles at de har basert arbeidsorganiseringen og rekrutteringen på faglært arbeidskraft (Skålholt et al., 2023).

I kontrast står utdanningsprogrammet salg, service og reiseliv, som møter større utfordringer. Her er koblingen til arbeidsmarkedet svakere, blant annet fordi fagbrev ikke alltid er et krav for å jobbe i bransjen. Elever på dette programmet hadde oftere uklare yrkesplaner og mindre kjennskap til yrkesmulighetene, noe som også gjenspeiles i en svakere opplevelse av faglig identitet og tilhørighet. I læretiden rapporterte enkelte om manglende relevante arbeidsoppgaver og svakere integrasjon i arbeidsfellesskapet. Som tidligere forskning har vist, har fagbrevet en mer perifer rolle, der fagbrev bare er en av flere mulige inngangsveier til arbeid i næringen (Høst et al., 2008; Nyen et al., 2015).

Når det gjelder det nyopprettede utdanningsprogrammet informasjonsteknologi og medieproduksjon, viser funnene at faget foreløpig har utfordringer med å etablere seg i arbeidslivet. Elevene uttrykte høy motivasjon og interesse for

fagene, og mange ønsket å gå ut i lære på linje med elever fra mer etablerte fag. Samtidig var de mindre fornøyde med yrkesfaglig fordypning, og både elever og lærlinger rapporterte om vansker med å finne relevante læreplasser. Lærlingene beskrev varierende kvalitet i opplæringen, uklare roller i bedriftene og manglende kunnskap om fagprøven. Disse utfordringene henger sammen med at faget er nytt og at arbeidslivet i liten grad har etablerte praksiser for å ta imot disse lærlingene. Samtidig peker funnene på et potensial for at faget kan få en sterkere kobling til arbeidsmarkedet over tid, blant annet gitt høy etterspørsel etter arbeidskraft innen IT-relaterte yrker. Dette gir faget mer gunstige rammevilkår sammenlignet med service- og administrasjonsfaget, der etableringen av et nytt fagområde har vist seg vanskelig. Utfordringene henger sammen både med konkurransen fra høyere utdanning og med uklart definerte yrkeskategorier (Høst & Reegård, 2015).

På tvers av programmene viser funnene at kvaliteten på praksis, veiledning og tilbakemeldinger har stor betydning for elevenes og lærlingenes opplevelse av motivasjon, tilhørighet og utvikling av yrkesidentitet. Pandemien la i deler av perioden ytterligere begrensninger på fysisk tilstedeværelse, praksis og samarbeid mellom skole og arbeidsliv, noe som særlig påvirket muligheten til å delta i praksisfellesskap. Samlet sett viser analysen at forskjeller mellom utdanningsprogrammene i stor grad kan forstås i lys av hvor godt fagene er institusjonelt forankret og koblet til arbeidslivet.

### **3.3 Erfaringer fra etter læretiden**

#### **3.3.1 Overgang fra læretid til arbeidsliv**

Et tema som har vært sentralt i tidligere delrapporter handler om informantenes erfaringer med læretiden og deres tanker om veien videre. På tidspunktet vi gjennomførte intervjuene til denne sluttrapporten, hadde de fleste informantene allerede fullført fagprøven. Noen hadde fått fast jobb i bedriften de var lærling i, funnet nye arbeidsplasser eller startet på videre utdanning. Flere var i førstegangstjenesten på tidspunktet intervjuet ble gjennomført, og noen var også uten jobb. Dette kapittelet tar derfor for seg hvordan informantene opplevde overgangen fra læretid til arbeidsliv eller påbygg/videre studier, og hvilke refleksjoner de har gjort seg om denne fasen og veien videre.

Flertallet av informantene med bakgrunn fra bygg- og anleggsgfag, som tømrer eller murer, forteller at de har fått fast jobb i lærebedriften, og de fleste oppgir at de trives godt på arbeidsplassen. Mange ser for seg å fortsette i samme spor, og opplever overgangen fra læretid til arbeidsliv som relativt sømløs. Blant dem som har utdannet seg innenfor salg, service og reiseliv og informasjonsteknologi og medieproduksjon, er det derimot flere som uttrykker større usikkerhet rundt

framtiden. For disse oppleves veien videre ikke nødvendigvis like tydelig eller forutsigbar. En informant med fagbrev i reiselivsfaget forteller følgende:

*Jeg jobber på samme hotell som der jeg var lærling. Jeg tenkte hele veien at jeg ville fortsette å jobbe der, for sjefen var veldig tydelig på at han ville at jeg skulle være en del av teamet og jeg trivdes veldig godt [...] Når jeg skulle finne lære plass var det ikke så mange muligheter det bare ble sånn og fungerte greit. Jeg føler det er noe jeg vil drive med noen år, men samtidig tenker jeg det er midlertidig. For det er mye skiftarbeid og nattarbeid og dag og kveld og røde dager og juler. På lang sikt ønsker jeg meg kontorjobb 8-4, sitte på booking, reisebyrå, Berg Hansen noe sånt. Innenfor det samme faget.*

Sitatet ovenfor viser hvordan informanten har funnet seg til rette i jobben og trives med faget, men samtidig ser etter en mer forutsigbar arbeidshverdag på sikt. Selv om hun har fått jobb i praksisbedriften og trives, framstår ikke stillingen som et ideelt eller langsiktig valg for fremtidig arbeidsliv. Hun beskriver imidlertid konkrete planer om hva hun ønsker å gjøre, innenfor det feltet hun har kompetanse på og hvor hun har tatt fagbrev.

En annen med fagbrev i service- og administrasjonsfaget fortalte at hun ikke fikk muligheten til å jobbe i lærebedriften, selv om hun ønsket det:

*Jeg kunne jo tenkt meg å fortsette i bedriften en periode. Men det var dessverre ikke en ledig stilling der. Så nå ... Ja. Nå må jeg rett og slett bare se etter andre ting på en måte.*

Samtidig peker en annen informant som også har fagbrev i service- og administrasjonsfaget på at hun ikke har lagt konkrete planer for tiden etter fagprøven:

*Planen er å gå på folkehøgskolen til høsten, så det å finne seg jobb i dette lille tidsrommet [april – august], det er en utfordring. Når jeg kommer tilbake så ser jeg for meg at jeg skal ut i jobb, men jeg har ikke tenkt så veldig mye på det – det er en stund til.*

Det er lite etterspørsel etter fagbrev i service- og administrasjonsfaget. Dette gjør at den yrkesfaglige utdanningen har mer en funksjon som en grunnutdanning som gir noe relevant kompetanse, men der en større del av den videre spesialiseringen må skje i bedriftene, eller kanskje helst via en videre bachelor- eller masterutdanning (Skålholt et al., 2023).

Enkelte informanter beskriver altså en midlertidig plan og ser an mulighetene på lengre sikt. Andre gir uttrykk for større usikkerhet knyttet til relevansen av utdanningen og veien videre. En informant som har tatt fagbrevet i IT-drift og som er ansatt i Forsvaret, beskriver at han ikke opplever stillingen han har nå som

spesielt relevant med hensyn til utdanningen han har tatt. På spørsmål om hva han ser for seg å gjøre framover, er han heller ikke helt sikker:

*Altså, nå går det greit, men jeg har ikke planlagt når. Det er ikke noen plan for neste år eller om to år, men jeg ser jo egentlig bare hva som kommer.*

Det kan være flere måter å forstå disse litt åpne tilnærmingene til framtiden. Det kan være vanskelig å vite hva de er kvalifisert for og hvilke muligheter fagbrevet gir. Eller det kan også handle om at de er tilpasningsdyktige og åpne for å tilpasse seg etter hvert som situasjoner oppstår. Usikkerhet knyttet til hvilke karriereveier fagbrevet kan føre til, kan også henge sammen med at flere av informantene som utdannet seg i yrkesfaglige løp innen informasjonsteknologi og medieproduksjon, ønsket å ta mer utdanning:

*Akkurat nå, så driver jeg faktisk og gjør meg ferdig med et år på påbygg, fordi jeg prøver å rett og slett forberede meg litt til studier. Jeg satser på å komme inn på NTNU i Trondheim, og så studere digital infrastruktur og cybersikkerhet som det heter så fint.*

Dette kan tyde på at fagbrevet ikke nødvendigvis oppleves som en endelig kvalifikasjon, men heller som et steg på veien mot videre kompetansebygging. Det er imidlertid ikke kun elever fra det nyopprettede utdanningsprogrammet som vurderer å ta mer utdanning. Flere av tømrrerne vi snakket med hadde også denne planen for framtiden:

*Jeg var jo egentlig bestemt på før jeg starta på videregående, at jeg skulle bli ingeniør. Drømmen er å få en jobb som rådgivende ingeniør innenfor konstruksjonsteknikk. Det kan du ta med bachelor, men du stiller mye sterkere om du har master. Så målet er jo å ta master, men det er litt hårete mål, for du må ha ganske fete karakterer for å komme inn på den.*

En annen tømrrer forteller også om tanker om videre utdanning:

*Jeg har lyst å fortsette i et par år til [som tømrrer] for å få skikkelig dreisen på det. Men så tenker jeg kanskje noe videre utdanning, kanskje fagskole [...] Jeg hadde alltid litt lyst til å ta fagskole, det har jeg tenkt på helt fra vg1. Jeg synes det virker smart, kan ikke være tømrrer hele livet. Etter hvert tenker jeg det er lurt å kunne få en høyere stilling, med litt mer roligere dager og litt mer kontorarbeid. Ikke bare gå på tak hele tiden, det blir tungt. Da blir man ødelagt i knea før man er førti. Planen var alltid å komme meg litt vekk fra det skikkelig tunge arbeidet før jeg var for gammel. Tømrrerfaget er veldig fint å jobbe med, men jeg ser for meg en blanding av kontorarbeid og tømrrerfaget.*

Både i de nyere og i de mer tradisjonelle yrkene finner vi altså informanter som har en konkret plan for framtiden. I intervjuene blir det tydelig at videre utdanning ikke bare er et ønske, men også en strategi for å nå langsiktige mål. Informantene ovenfor, både innen bygg- og anleggsteknikk, informasjonsteknologi og medieproduksjon og salg, service og reiseliv, beskriver et ønske om å videreutvikle seg innenfor det faget de er utdannet i eller ta høyere utdanning innen samme felt, og dermed kunne jobbe i nye roller. Dette viser at videre utdanning ikke nødvendigvis handler om å forlate faget eller feltet.

Vi intervjuet også en informant fra medieproduksjon som aldri fikk lærlingplass. Hun beskrev at hun opplevde at det var få læreplasser tilgjengelig. Kun et fåtall fra kullet hennes fikk læreplass, og en av dem måtte flytte til en helt annen by. Etter en lengre prosess, forteller informanten at hun til slutt lyktes i å få en læreplass, det året hun skulle ut i lære. Hun opplevde imidlertid at svært få av oppgavene hun fikk var relevant for faget, og at det var dårlig med oppfølging. Etter tre måneder ble hun informert om at bedriften ikke hadde kapasitet til å fortsette ordningen med lærlinger. På grunn av uklare knyttet til kontraktsinngåelsen fikk bedriften anledning til å avslutte opplæringen, og informanten stod igjen uten læreplass. Hun forsøkte å søke andre steder, men opplevde at andre med mer utdanning, og i et tilfelle at broren til en som eide bedriften, gikk foran henne. En slektning tipset henne om en siste bedrift hun kunne prøve i, men informanten forteller at hun på det tidspunktet hadde fått nok av hele prosessen, og søkte dermed på påbygg – som hun nå har fullført. Hun måtte imidlertid vente til neste høst for å begynne på påbygg, og forteller om et halvår uten noe å gjøre: Om denne opplevelsen forteller hun:

*Jeg tenkte at jeg skulle få læreplass. At det skulle gå fint. Men så var det jo det den lærebedriften hadde jo plutselig ikke kapasitet til oss. Og så prøvde jo jeg å finne noe nytt, men det var jo ingenting. Det var veldig få læreplasser, for det første [...] Og kanskje, det virker som at her har de liksom oppretta en linje uten at man har hatt helt kontakt med bedriftslivet, eller hva man skal kalle det. At det er etablert før man vet at man faktisk har noe sted å sende dere når dere skal ut i praksis.*

Det at hun rakk å få håp og forventninger om å kunne fullføre læretiden i løpet av de tre månedene hun var i den første bedriften, gjorde det særlig vanskelig å vende tilbake til skolebenken. Videre forteller hun:

*Altså, når jeg begynte på påbygg, så var jo det greit, men det var liksom. Det var ikke det jeg hadde tenkt til, så da hadde jeg absolutt ikke lyst til det. Men da jeg begynte å komme inn i det, så var jo det veldig greit.*

Denne erfaringen gir et tydelig innblikk i hvordan det kan oppleves når utdanningstilbudet ikke er godt nok knyttet til faktiske læreplasser. For en del av

elevene har etableringen av utdanningsprogrammet informasjonsteknologi og medieproduksjon dermed bydd på store utfordringer, ettersom mangelen på praksismuligheter skaper avstand mellom skolens planer og arbeidslivets behov.

Informantens opplevelse peker på flere strukturelle forhold. Eksemplet med lærebedriften som avsluttet avtalen etter tre måneder på grunn av manglende kapasitet, viser en manglende forståelse av hva en lærlingordning er. Det er tenkelig at dette henger sammen med at faget er nytt. Lærerintervjuene som er gjort tidligere i denne evalueringen (Skålholt et al., 2023) viser at lærerne ofte blir sittende med ansvaret for å etablere faget ute i bedriftene. Dette kan tyde på at det trengs mer arbeid med å etablere fagene. I tillegg ser vi hvordan manglende læreplasser kan føre til motløshet og til at elever må ta valg de egentlig ikke ønsker. I dette tilfellet ble løsningen påbygg, men mer som et nødvendig alternativ enn et fritt valgt utdanningsløp.

Som vi har sett, gir noen informanter uttrykk for usikkerhet rundt hvilke jobbmuligheter som venter etter endt læretid. Samtidig er det viktig å ha i mente at informantene er unge, og at det ikke er uvanlig å være i en fase der framtidsplanene fortsatt er uavklarte. Intervjuene viser samlet sett at informantenes tanker om fremtiden preges av både ambisjoner og usikkerhet, og at behovet for støtte, veiledning og fleksible utdanningsveier er sentralt for å kunne ta informerte valg videre i yrkeslivet.

### 3.3.2 Forberedelse til og erfaringer med fagprøven

I tredje delrapport fant vi variasjon mellom fagene i hvor god oversikt lærlingene rapporterte å ha over hva fagprøven innebar. I etablerte utdanningsprogram som helse- og oppvekstfag og elektro og datateknologi, rapporterte rundt 90% av lærlingene at de visste hva de måtte kunne til fagprøven. Tallet var imidlertid lavere i informasjonsteknologi og medieproduksjon hvor kun 69% rapporterte det samme (Skålholt et al., 2024). I spørreundersøkelsen og intervjuene med lærlingene fra forrige delrapport, kom det også fram at lærlingene opplevde å mangle detaljert kunnskap om hva de skulle lære og i hvilken grad kompetansemålene var oppnådd (Skålholt et al., 2024).

Der hvor vi i tidligere rapporter har undersøkt lærlingenes forventninger og oppfatninger knyttet til fagprøven, har vi i denne runden fått tilgang til deres refleksjoner og erfaringer etter faktisk gjennomført prøve. Blant dem vi intervjuet, hadde de fleste gjennomført fagprøven, men det fantes noen unntak. En tømrer hadde av ulike grunner valgt å ta et år med påbygg før han fullførte læretiden, og hadde derfor ikke gjennomført fagprøven ennå. Andre hadde valgt å gå på påbygg etter de var ferdig med læretiden.

Uavhengig av yrkesretning, finner vi at lærlingene ikke nødvendigvis fikk arbeidet med alle kompetansemålene som en naturlig del av arbeidsoppgavene i løpet av læretiden. Samtidig finner vi store variasjoner i hvordan informantene erfarte at bedriftene la til rette for at lærlingene likevel fikk erfaring med kompetansemålene, selv når disse ikke inngikk direkte i det daglige arbeidet. Flere informanter beskrev at bedriftene deres var aktive i å sikre at de fikk erfaring med hele bredden av kompetansemålene. En rørlegger fortalte at ansatte i bedriften tok initiativ til å sette opp egne timer og økter for lærlingene, slik at de fikk øvd på oppgaver som ikke nødvendigvis inngikk i det daglige prosjektarbeidet:

*Det er folk som jobber på kontoret, som kommer ut og hjelper lærlingene og setter opp egne timer og møter dem for å øve litt på ting man gjerne ikke kommer innom hvis man jobber på prosjekt. Det typisk veldig mye ensidig arbeid, og en del pensum som kan bli utelatt. Så de var flinke på å sørge for at man kunne det man trengte.*

En annen rørlegger fremhever at det å være i en mindre bedrift ga rom for mer variert arbeid og bredere læring: «Det er derfor jeg føler det er så bra at det har vært en liten bedrift. [...] De tenker at de faktisk skal lære alt innenfor faget, så jeg har fått lov til å gjøre forskjellige ting». Vi finner lignende betraktninger hos en tømrer, som beskriver hvordan bedriften prioriterte læring fremfor effektivitet, ved å sende lærlinger til prosjekter hvor de fikk mulighet til å utvikle seg faglig:

*Hvis det egnet seg bra for tømrerlærlingene å være på, så ble vi sendt på det prosjektet. Selv om det kanskje hadde vært billigere for firmaet å sende andre, kanskje mer erfarne på prosjektet. Så ble vi sendt til de prosjektene der vi fikk lært litt, da. Så det var litt tanke bak den fordelinga.*

Vi finner noen av de samme erfaringene blant de som hadde gått informasjonsteknologi og medieproduksjon, altså at ikke alle arbeidsoppgavene var like relevante for kompetansemålene og fagprøven, men at arbeidsplassen likevel la til rette for at de skulle stille forberedt. En med fagbrev i IT-drift forteller:

*Jeg ville sagt at det var ganske stor forskjell på arbeidsoppgavene og fagprøven. Sånn at selve fagbrevet var litt mer relevant for oppgaver jeg gjorde i andre klasse på videregående, enn for det arbeidet jeg gjorde i bedriften. Men det handla jo òg litt om at ... [i den lærebedriften] så er det jo litt andre systemer enn det en finner andre plasser. Men jeg fikk jo mye ressurser og mye tid til å øve, så det var jo ikke ... Jeg kom ikke uforberedt. Jeg hadde mer enn nok tid til det og det gikk veldig bra.*

En annen tømrer vi pratet med, beskrev også at bedriften så langt det lot seg gjøre la til rette for at de skulle få prøve seg på arbeidsoppgaver som dekket de ulike kompetansemålene. Han stilte imidlertid spørsmål ved hva en skulle gjøre når

kompetansemålene ikke nødvendigvis gjenspeilet behovet i arbeidsmarkedet. Dette sitatet er et godt eksempel på hvordan lokale forskjeller spiller inn i lærlingenes erfaringer:

*Man kan ikke bare finne opp arbeid, det må være noen som vil ha det du tilbyr. Det er for eksempel ganske lite etterspørsel etter nybygg her [...]. Hadde jeg gjort dette for 5 eller 10 år siden hadde jeg kunne drevet med masse nybygg, men kompetansemålene og fagprøven må oppdateres etter arbeidsmarkedet. Her er det ikke mange folk, så folkene her vil hvert fall ikke bygge nytt – så det er minus. Dette har jo mye å si for hvordan arbeidsoppgavene blir seende ut.*

Felles for disse informantene var at de beskrev gode erfaringer med selve fagprøven, selv om det var mye nervøsitet og spenning knyttet opp til dagene hvor den skulle gjennomføres.

I forrige delrapport (Skålholt et al., 2024) fant vi at flere av lærlingene i informasjonsteknologi og medieproduksjon var usikre på hvordan fagprøven kom til å bli seende ut, spesielt fordi det ikke var noen før dem som hadde gjennomført en lignende prøve. Også i etterkant av gjennomføringen av fagprøven, er dette et perspektiv som kan illustreres av en med fagbrev innen medieteknikk:

*Selve fagprøven gikk greit, men det var mye styr å få den. Sikkert fordi jeg var den første. Det var lite informasjon å få fra fylket og de som skulle organisere. Det var ingenting. Det begynte å nærme seg, og vi sendte melding om det var nemnd eller noe, men vi fikk beskjed om at de ikke var klare og de måtte utsette. Så vi måtte sende inn forslag til nemnd og forslag til oppgaver. Jeg håper de er bedre nå og har det på plass. Jeg visste ikke hvilken type prøve jeg skulle ha, men oppgaven var basert på det jeg hadde gjort – og jeg var jo med å påvirke hva den skulle inneholde. Så sånn sett ble det som jeg trodde.*

Vi pratet med flere med fagbrev innen informasjonsteknologi og medieproduksjon som beskrev usikkerhet knyttet til fagprøven. En av dem vi intervjuet fortalte at han var den andre i fylket som gjennomførte fagbrevet i IT-utvikling, og at dette preget både forberedelsene og gjennomføringen av det, men at en testfagprøve gjorde at han stilte litt mer forberedt:

*Ja, jeg var nummer 2 i fylket liksom. Det at ingen visste hvordan det skulle bli før vi var ferdig var litt sånn skummelt, men det er jo også helt spesielt for meg da, siden jeg var så tidlig. Altså på selve fagprøven, så visste jeg sånn cirka hvordan det skulle se ut for jeg hadde en testfagprøve, og det er jo kjempelurt å ha. For da hadde jeg en liten sånn anelse om hvordan selve fagprøven skulle bli.*

Sitatene viser hvordan konkrete tiltak, som en testfagprøve og støtte fra samarbeidsorgan for lærebedrifter (opplæringskontoret) bidro til trygghet og mestring.

Vi finner lignende betraktninger blant en som hadde gjennomført fagprøven i service- og administrasjonsfaget. Hun fortalte at hun var den første i bedriften som skulle gjennomføre fagprøven etter ny læreplan, og at veilederen bidro til å dempe usikkerheten dette førte med seg:

*Jeg var veldig fornøyd med hjelpen jeg fikk, og det opplegget vi hadde laget oss. Men jeg synes at det var mest grunnen til at hun klarte å gjøre meg såpass klar. Hun sa at jeg var den første lærlingen hun hadde etter ny læreplan, så vi hadde ikke en konkret plan på hva vi gjorde. Men vi prøvde så godt vi kunne.*

En lærling i reiselivs-faget forteller at hun følte seg godt forberedt, til tross for at de nye kompetansemålene ikke var fullt implementert i lærebedriften:

*Jeg følte meg godt forberedt, men jeg jobbet lenge etter gamle kompetansemål for de nye var ikke klare. Men i forkant av fagprøven fikk jeg oppgaver av opplæringskontoret<sup>1</sup> – så jeg hadde lave skuldre når fagprøven skulle gjennomføres. Kompetansemålene kunne egentlig knyttes opp til oppgaver jeg gjorde hver dag.*

Selv om flere av informantene fortalte at de opplevde å være godt forberedt til fagprøven, var det likevel mange som mente at selve gjennomføringen var en stressende affære. En rørlegger forteller:

*Det var stress med fagprøven. Skikkelig stressfullt. Jeg husker jeg hadde på puls-klokke, og den trodde jeg var på løpetur. Men det er jo en kjent greie, det at man er veldig oppspilt. Og man står der fem gutter på rad som er like nervøse, og ... ja, men det gikk jo bra.*

En informant fra service- og administrasjonsfaget forteller også om en stressende opplevelse:

*Altså først den planleggingsdelen, og så gjennomføringsdelen, og så evalueringen en annen dag. Så det var jo veldig ... Hva skal jeg si ... Utfordrende og stressende. Så der er jeg veldig glad for veiledningen jeg fikk på forhånd for at det gikk så fint som det gikk.*

Felles for disse informantene var at selv om de opplevde selve gjennomføringen som stressende og utfordrende, ble det til slutt en god opplevelse og begge bestod fagprøven. På den andre siden finner vi de som ikke hadde en god opplevelse med fagprøven og som heller ikke bestod første gangen. En rørlegger forteller om hvorfor hun tror det ble slik:

*Da var det helt nye programmer og en del feil med det. Vi hadde fått for lite tid og forskjellige ting, da. At det var litt rигgen rundt det som var dårlig første gangen.*

---

<sup>1</sup> Opplæringskontor heter i dag samarbeidsorgan for lærebedrifter, men brukes fortsatt mest av elevene og lærlingene

*Og da var det vi tre som strøyk, og hun ene som besto, hun var ikke helt ferdig egentlig heller. Men for andre gangen gikk det greit. Da fikk vi mer tid og jeg bestod.*

Ved at det var flere som ikke bestod, og at tiden opplevdes så knapp, tolket denne informanten det ikke nødvendigvis som at det handlet om lærlingenes manglende kompetanse, men heller at det var utformingen på selve fagprøven som var problemet. Hun beskrev at de vurderte å få forsøket annullert, men da kunne de risikere at det tok enda lengre tid før de fikk prøve på nytt. I den andre omgangen fikk de bedre tid, og hun forteller om en mye bedre opplevelse hvor alle bestod. Det at flere ikke bestod ved første forsøk, bidro til å normalisere opplevelsen og dempet følelsen av personlig nederlag.

En annen som hadde gått service- og administrasjonsfaget beskrev også en negativ opplevelse med fagprøven:

*Fagprøven den ble helt annerledes enn det jeg hadde trodd ... Fra min side, da, så gikk alt dårlig, men jeg trodde ting gikk bra. Men det var liksom litt kaotisk, hele det opplæringsløpet, synes jeg. Fordi læreplanen er én ting, det jeg gjør på jobben, det er en annen ting, Vi hadde ikke noe sånn veldig tett oppfølging og ... Men jeg bestod ikke fagprøven og etter å ha snakka veldig mye fikk jeg satt opp en kompetanseprøve istedenfor. Så da ble det sånn til slutt.*

Denne informanten her endte altså med et kompetansebrev, som vil si at hun har bestått enkelte av kompetansemålene, men ikke hele faget. Også her beskriver informanten fagprøven som stressende fordi det var lite tid, og at det var mye skrive- og oppgaver som ikke nødvendigvis lignet på de arbeidsoppgavene hun hadde hatt i løpet av læretiden. Videre forteller hun imidlertid at fagprøven ga viktig innsikt i hvordan en sånn prøve er lagt opp, og bidro til at hun var mer forberedt når hun skulle gjennomføre kompetanseprøven.

Oppsummert viser funnene at flere forhold påvirker informantenes forberedelse til og gjennomføring av fagprøven. På tvers av yrkesretningene ser vi en tendens til at lærlinger ikke nødvendigvis får arbeide med alle kompetansemålene som en naturlig del av arbeidshverdagen. Samtidig varierer det i hvilken grad bedriftene legger til rette for at lærlingene likevel får mulighet til å tilegne seg nødvendig kompetanse. Det varierer også i hvilken grad fagprøven tilpasses lærlingens opplæring. Gjennomføringen av fagprøven innenfor både den nye organiseringen av salg, service og reiseliv og det nye utdanningsprogrammet informasjonsteknologi og medieproduksjon skaper i seg selv en viss usikkerhet, ettersom lærlingene ikke har tilgang til erfaringer fra tidligere kull. Dette gjør at mye oppleves som nytt og uforutsigbart. Likevel kan tett oppfølging fra samarbeidsorgan for lærebudrifter, mulighet for testfagprøve og god veiledning bidra til å redusere denne usikkerheten. Til sammen gir informantenes beskrivelser et bilde av at både

forberedelser og gjennomføring ikke bare bestemmes av yrkesretning, men også av støtte underveis og hvor god informasjon de fikk om innholdet i fagprøven og opplegget rundt den var.

### 3.3.3 Praksisfellesskap og fagmiljø

I delrapport tre (Skålholt et al., 2024) skrev vi om hvordan tidligere forskning på lærlingenes læringsmiljø viser at det å mestre konkrete arbeidsoppgaver og delta aktivt i bedriftens daglige produksjon, oppleves som motiverende, og gir lærlingene en følelse av stolthet og selvtillit (Olsen et al., 2015). Lærebedriften anses som et viktig faglig fellesskap, hvor erfaring og kunnskap deles gjennom å delta i det praktiske arbeidet. Når lærlingene får ansvar for egne oppgaver, skaper det også rom for tilbakemeldinger og anerkjennelse fra erfarne kolleger og fagarbeidere. Samtidig varierer disse erfaringene betydelig, også på tvers av fagene. Forskningen peker på en tendens til at i lærefag med lange tradisjoner for fagopplæring, har lærlingene ofte god tilgang på dyktige læremestere og tydelige rollemodeller. I fagområder med svakere opplæringstradisjoner kan fraværet av slike ressurspersoner oppleves som en utfordring (Olsen et al., 2015).

I vårt datamateriale fant vi noen av de samme tendensene som Olsen og kolleger (2015) peker på. Flere av informantene som var utdannet innenfor bygg- og anleggsteknikk, altså mer tradisjonelle fag, beskrev å være en del av et arbeidsfellesskap hvor fagmiljøet stod sterkt, og hvor de lot seg inspirere av andre mer erfarne og dyktige ansatte i bedriften. En rørlegger forteller:

*De kollegene jeg jobba med under læretida, var dyktige på å fostre meg opp til å bli en mann. Man starter jo som en liten gutt. Man er ikke mye voksen når man er 18 år og skal ut i en stor bedrift. Så har man gjerne en eller to som tar deg litt under vingen og mater deg litt opp. Hjelper deg litt rundt i svingene og ... Så jeg hadde jo en person jeg gjerne var med, og han var veldig dyktig. Han balanserte på det å la meg stå og se på her og der, og det å la meg prøve når han følte at det var greit.*

En annen tømrer beskriver også gode erfaringer med å arbeide tett sammen med dyktige fagfolk:

*Det er folk som kan faget og veit hva de driver med som sikrer kvalitet over tidsforbruket. Her er det kun folk med fagbrev. Sjefen har mesterbrev og kanskje en som er selvlært her tror jeg. Jeg synes det virker fint når jeg ser på en som er eldre og ser at han kan veldig mye, og jeg synes det virker veldig praktisk å kunne og eventuelt bygge hus selv. Så det er noe jeg også har lyst til kunne.*

En annen rørlegger lot seg også inspirere av andre erfarne ansatte på arbeidsplassen:

*Ja, altså ... Det hadde vært dritkult å bli like flink som noen av disse karene.*

*Men vi [lærlingene] spurte jo hele tiden om ting, og vi er veldig interessert i faget, da.*

Sitatene illustrerer hvordan læretiden ikke bare handler om å tilegne seg faglige ferdigheter, men også om personlig modning og sosial integrering i arbeidslivet. De erfarne kollegaene virker å være særlig viktig for informantenes motivasjon og opplevelse av fagmiljø. Dette viser hvordan læring skjer i samspill med andre, og hvordan tillit og støtte fra erfarne fagarbeidere gir rom for mestring og gradvis ansvar. Slike rollemodeller kan være avgjørende for at lærlingene skal føle seg inkludert og verdsatt, og for at opplæringen skal oppleves som meningsfull.

På den andre siden finner vi erfaringer fra lærlinger som arbeider alene uten et stort fagmiljø rundt seg. Dette gjelder spesielt innenfor de to andre fagretningene av informanter vi intervjuet, informasjonsteknologi og medieproduksjon og salg, service og reiseliv. En av informantene med fagbrev i reiselivs-faget forteller at det var flere ansatte som hadde en annen utdanning enn det hun selv hadde, uten at hun savnet noen med lik kompetanse i arbeidshverdagen. Utfordringen var primært at hun arbeidet mye alene:

*Jeg føler det er 50/50 som har resepsjonsfagbrevet, resten har bachelor i hotell og ledelse, det er en av de to folk har. Noen holder på å studere diverse ting, f.eks. en studerer HR som jo egentlig er litt relevant over alt. Men jeg er som regel alltid alene på jobb, resepsjonen er en avdeling, men man jobber alltid alene så det kan jo bli litt ensomt.*

Informanten beskrev altså at det fantes andre med relevant kompetanse, men at hun likevel alltid jobbet alene – og dermed savnet et faglig fellesskap rundt seg. Andre igjen, etterspør mer eksplisitt et større faglig fellesskap og noen de kan diskutere faget med. En lærling fra service- og administrasjonsfaget forteller:

*Det var ingen å snakke med om kontor-faget<sup>2</sup>, ingen brydde seg om det. Det var bare noe som var baki der, det var ikke noe som var i fokus. Og det var mangel på tilbakemeldinger. Når jeg ser tilbake, skulle jeg ønske jeg fikk ting mer forklart. Jeg fikk ikke vite skikkelig hvordan fagprøven var. Ingen snakket om det, jeg prøvde å spørre litt, men de bare sa det gikk bra. Så jeg følte jeg ble sittende alene med tilknytning til kontor-faget.*

---

<sup>2</sup> service- og administrasjonsfaget, men vi kan legge merke til at lærlingene fortsatt bruker «kontorfaget»

En annen informant som hadde gått medieteknikk og hatt praksisplass på en vide-regående skole har lignende betraktninger:

*Jeg følte meg alene. Det var ikke mye samarbeid, så jeg jobbet mye alene. Det var ingen andre med den type kompetanse som jeg skulle få, så jeg vil si at fagmiljøet var veldig lite. Jeg kunne snakke med medielærene på jobb, men det var ikke helt det samme. Etter hvert fikk vi to lærlinger, og da hjalp det litt. Men samtidig ble vi også for mange lærlinger for jobben som trengtes å gjøres.*

I motsetning til informantene med fagbrev innen bygg- og anleggsteknikk, illustrerer disse sitatene en arbeidshverdag som var preget av faglig ensomhet og svak tilknytning til et praksisfellesskap. Erfaringene kan tolkes dithen at fraværet av et aktivt og inkluderende fagmiljø svekket lærlingens opplevelse av faglig relevans og tilhørighet.

Vi ser altså tydelige forskjeller mellom fagmiljøene, noe som samsvarer med tidligere forskning som har påpekt skillet mellom fag som er godt etablert som fag i arbeidslivet, med et tydelig sett av oppgaver med et tilhørende kunnskapsfelt, og fag som ikke er tilsvarende etablert gjennom oppgaver og spesialisering. Samtidig handler disse forskjellene ikke kun om faget i seg selv, men også om hvordan arbeidslivet i de ulike fagene er organisert. Det vil for eksempel sjelden være flere på jobb i en resepsjon på et hotell sent på kvelden, da det ikke er nok arbeidsoppgaver for alle. Også typisk for service- og administrasjonsfaget, er at man gjerne er den eneste ansatte i en resepsjons- eller kontorstilling, mens majoriteten av de øvrige ansatte har andre typer arbeidsoppgaver og en annen type utdanning.

Intervjuene viser imidlertid at det ikke utelukkende var de tradisjonelle fagområdene som opplevde et godt praksisfellesskap. Enkelte informanter fra det nyere utdanningsprogrammet informasjonsteknologi og medieproduksjon, beskrev også et sterkt fagmiljø på arbeidsplassen. Flere av dem fortalte å bli inspirert av mer erfarne kolleger. En IT-utvikler fortalte:

*Her er det et eksepsjonelt godt arbeidsmiljø, så jeg har følt meg godt ivaretatt hele tiden, og følt meg som en del av miljøet og teamet [...] Vi snakker hele tiden om koding og mye sånn faglig prat som vi gjør hele tiden egentlig.*

En annen som har gjennomført fagbrev i IT-drift fortalte også om et inspirerende fagmiljø:

*Fagmiljøet var utrolig sterkt. Det kan jeg si rett ut. Det er folk der som er så kompetente at selv etter å ha tatt fagbrevet mitt, så føler jeg ikke at jeg kan noe i forhold til dem. Altså det er jo ikke en dum ting, men det bare sier noe om hvor utrolig kunnskapsrike folkene som er der da.*

Disse sitatene kan igjen vise hvordan faglig fellesskap og tilstedeværelsen av kompetente kollegaer har hatt stor betydning for lærlingenes opplevelse av fagmiljø og deltakelse i praksisfellesskap, uavhengig av hvilken yrkesretning en har valgt. Det kan også se ut til at IT-informantene opplever å være knyttet til et større fagfelt enn akkurat fagbrevet, noe som igjen kan henge sammen med at det kan være vanskelig å konkret peke på hva en IT-utvikler er. Det er ikke et avgrenset kompetansefelt, og i tillegg er faget påvirket av en hurtig teknologisk utvikling (Skålholt et al., 2023). Informantenes erfaringer viser videre at kvaliteten på arbeidsfellesskapet og fagmiljøet varierer betydelig – både mellom fagområder og innad i samme fag. Noen beskrev tett oppfølging, faglig dialog og sterke rollemodeller, mens andre opplevde en mer isolert arbeidshverdag med begrenset tilgang til faglig støtte. Vi ser imidlertid at det å jobbe sammen med kolleger som har kompetanse og trygghet i faget, kan oppleves som en garanti for kvalitet, og gi lærlingene en følelse av å være del av et profesjonelt fellesskap og fagmiljø. De gode fagmiljøene kjennetegnes av samarbeid, ansatte med relevant kompetanse – gjerne samme type fagbrev som det lærlingene tar, tydelige rollemodeller og det å kunne prate fag sammen.

### 3.3.4 Utvikling av fagidentitet

Som tidligere nevnt, hadde de fleste informantene fullført sin utdanning på tidspunktet intervjuene ble gjennomført. I tidligere rapporter har vi vist til Lødding (2010) som beskriver at faglig selvtillit og mestringsfølelse er sentrale elementer i utviklingen av lærlingers fagidentitet. Det å «få gjort noe», både i betydningen å lykkes med en oppgave og å skape noe konkret, fremstår som en kilde til stolthet og en viktig gevinst i lærlingens utvikling. Dette samsvarer med perspektiver der yrkesfaglig læring forstås som en prosess der elever gradvis «blir» en del av et yrkesfellesskap, og hvor identitet utvikles gjennom deltakelse og praksis, ikke bare tekniske ferdigheter (Colley et al., 2003). Nyere studier peker også på en klar sammenheng mellom yrkesidentitet, mestring og selvfølelse (Li et al., 2024). I forlengelsen av dette kan fagidentitet forstås som noe som bygges trinnvis gjennom tilegnelse av stadig flere ferdigheter, hvor disse trinnene er avgjørende for at lærlingen skal kunne utvikle en tydelig fagidentitet (Kvale & Nielsen, 1999).

Et fullført fagbrev representerer på mange måter et av de siste trinnene i denne utviklingen, men vi finner at opplevelsen av faglig tilhørighet oppstod på ulike tidspunkt for informantene. Mange forteller at det var en følelse de kjente på underveis i læretida, men andre forteller at den først kom når de hadde fagbrevet i hånda. En tømrer beskriver at dette er en følelse han har hatt det meste av livet: «Det har liksom alltid vært der. Det har gått gjennom familien, så liksom ... Jeg har egentlig alltid følt meg sånn ... som en tømrer».

Andre knytter sin utvikling av fagidentitet tettere til hvordan de opplever seg selv og egen kompetanse. Spesielt når det kom nyansatte eller nye lærlinger, og det ble tydelig for dem hvor mye de hadde lært. En rørlegger beskriver:

*Når det er skoleelever i bedriften og de spør om noe som jeg har spurt om for lenge siden, når jeg var på deres tidspunkt i livet. Og når jeg kan det godt og har svar på det, da går det opp at nå er det jeg som skal lære bort ting. Eller hvis jeg snakker med kunder og får ansvar for et stort område om anlegget, så føler jeg tillit og at jeg er nok til å få det ansvaret. Det føles bra og da føler jeg meg som en rørlegger.*

Vi finner flere informanter som beskriver at det er givende at noen kan se opp til dem, og at de har noe å lære bort. En annen informant med fagbrev i reiseliv fremhever også overgangen fra å se opp til andre, til å bli en som andre kan se opp til som en viktig del av det å tenke på seg selv som en utlært medarbeider:

*Jeg hadde en faglig rollemodell gjennom hele læretiden, men resepsjonssjefen og supervisor flyttet og nå er vi i en fase der mange er nye og folk prøver ut ulike roller og jobber, så nå er det kanskje ikke sånn som det var. Og en annen ting er at nå er jeg, jeg har gått opp i stilling, det er kanskje heller litt motsatt, at folk ser opp til meg – selv om det høres rart ut.*

På spørsmålet om informanten følte at fagidentiteten var knyttet til hotellet eller selve reiselivsbygget, beskrev hun at det var en blanding:

*Jeg har jo veldig mye yrkesstolthet og er veldig glad i og knyttet til hotellet. Men så er det noe med at når det kommer turister som vil vite mer om Bergen og hvor de skal gå, da merker jeg at jeg blir skikkelig ivrig og ønsker å hjelpe dem så godt som mulig.*

Dette eksempelet viser hvordan fagidentitet kan være sammensatt. Vi finner at det er flere som knytter sin fagidentitet til trygghet og ansvar. En tømrer forklarte det slik:

*Jeg vil si at man føler seg som en tømrer når en er på taket i mai og legger tak. Det er fint vær og en får være ute og bare kose seg med arbeidet. Eller når man går inne i nybygg, da gikk jeg for meg selv og hørte på musikk og jobbet – og det gikk helt fint og jeg er i min egen verden og man bare gjør det man skal. En trygghet – det er det beste når man bare kan kjøre på uten store problemer.*

For noen handler fagidentitet ikke bare om å mestre konkrete oppgaver, men om å bli anerkjent som en fagperson i et større profesjonelt fellesskap. En IT-utvikler beskriver at følelsen av å gå fra lærling til utvikler oppstod i det øyeblikket han fikk ansvar og ble involvert i et større kundeprosjekt:

*Så ble jeg dratt inn i et sånn kjempestort kundeprosjekt for en stor mulig kunde. Jeg ble ansatt som teknisk ansvarlig og fikk jobbe med det på egen hånd da, og hadde direkte kontakt med utviklere og ledere hos den kunden. Og det var når jeg ble tatt om bord i det prosjektet da at jeg tenkte sånn: ja nå, nå er jeg ikke er nødvendigvis så veldig mye lærling lenger. Nå har vi gått over til å se på meg som vanlig utvikler.*

Andre igjen forteller at følelsen av å ha utviklet en fagidentitet kom mer etter hvert, eller når de først hadde fagbrevet i hånda. Her forklart av en med fagbrev i service- og administrasjonsfaget:

*Jeg kan si at når jeg var lærling siste halvåret, med tanke på alle oppgavene vi gjorde og alle prøvene vi hadde, så følte jeg selv at jeg hadde utvikling i faget, og det sa veileder også – at det hjalp veldig på følelsen av å ha identitet knyttet til faget.*

For noen informanter var det ikke først og fremst arbeidssituasjonen som skapte fagidentitet, men det konkrete øyeblikket da kompetansen ble formelt anerkjent. En IT-driftstekniker beskriver denne følelsen:

*Men jeg tenker at mentalt så følte jeg ikke at jeg var der, før jeg holdt [fagbrevet] i hånden og da følte jeg bare «oi shit! Det står faktisk på diplom et her. \*Anonymisert navn\* IT-driftstekniker» det var da det liksom virkelig traff. Det er et eller annet med å ha beviset i hendene og se at du har faktisk bestått.*

For noen var altså det å ha fagbrevet i boks en bekreftelse på at man har fortjent tittelen, og bidro til å forsterke følelsen av faglig identitet. Dette ble også spesielt tydelig blant noen av informantene som hadde gått medieproduksjonslinjen på videregående opplæring, men som ikke fikk læreplan som var relevant. De fortalte at siden de ikke hadde gått i lære, og dermed heller ikke fått mulighet til å ta fagprøven, så utviklet det seg heller ingen følelse av en fagidentitet knyttet til medieproduksjon. Den ene informanten beskrev å fortsatt ha interesse for tematikken, men at kaoset rundt det å ikke finne læreplan var ødeleggende for motivasjonen, og gjorde at hun begynte å tenke helt nytt rundt hva hun ville jobbe med videre.

Positive følelser knyttet til faget og det å oppleve mestring, slik Lødding (2010) beskriver, ser dermed ut til å være avgjørende for informantenes utvikling av fagidentitet. Dette understreker at fagidentitet ikke utvikles likt for alle, men formes av individuelle erfaringer, kontekst og tid, og at den kan oppstå både tidlig og sent i opplæringsløpet.

### 3.3.5 Tilknytning til faget og overførbarhet til arbeidslivet

I forlengelsen av informantenes beskrivelser av hvordan fagidentitet utvikles, ønsket vi å undersøke hvordan de opplevde at den kompetansen og identiteten de hadde tilegnet seg var tilknyttet faget og arbeidslivet. Her ser vi ulike forståelser av hva fagkompetanse innebærer: For noen var den tett knyttet til erfaringene fra lærebedriften, mens andre opplevde kompetansen som mer generell og forankret i faget som helhet. For eksempel viser Bore (Bore et al., 2012) at når det gjelder faglig identitet, er normene for god arbeidsutførelse i varehandelen knyttet til tilhørigheten til bedriften og ikke til et fellesskap av faglærte. Innenfor noen arbeidsfelt vil arbeidsoppgavene være oppdelt i klare arbeidsroller på noenlunde samme måte i ulike bedrifter. Innenfor andre arbeidsfelt vil innholdet i arbeidsrollene i større grad variere mellom bedriftene (Skålholt et al., 2023). I delrapport 3 fra denne evalueringen (Skålholt et al., 2023) finner vi at noen lærefag fungerer kanskje i praksis mer som grunnlag for «employability for individuals» (Rauner, 2007), altså at de (i varierende grad) gir relevant kompetanse for arbeid uten å være koblet til tydelige yrker/arbeidsfag.

Flere informanter beskriver imidlertid at kompetansen de hadde oppnådd i stor grad var tilpasset den konkrete lærebedriften, men samtidig oppleves som relevant og overførbar til faget som helhet. To IT-teknikere forteller:

*Jeg vil jeg vil si at det meste er overførbart. Noe av det jeg gjør er jo veldig spisset til det den bedriften her holder på med. Jeg er jo blitt formet til å være den perfekte medarbeider på den plassen her, så klart. Men jeg vil si det er overførbart til andre lignende bedrifter, ja.*

*Det er såpass generelt det jeg har lært (...) Det er et par ting jeg har lært, som er eksklusivt \*bedriften\* med hvordan de har løst enkelte problemer og den slags, men på generell basis så er mesteparten av det jeg har lært generell kunnskap som jeg kan bruke andre plasser også.*

Blant de fleste informantene, på tvers av yrker, fremkommer det at kompetansen de har tilegnet seg gjennom læretiden oppleves som relevant også utover de konkrete arbeidsoppgavene i lærebedriften. Samtidig finner vi noen unntak, hovedsakelig blant informanter med utdanning innen informasjonsteknologi og medieproduksjon og salg, service og reiseliv. Disse uttrykker usikkerhet rundt hvorvidt kompetansen de har oppnådd faktisk lar seg overføre, og hvilke muligheter fagbrevet gir dem videre.

En IT-tekniker beskrev å være fornøyd med både arbeidsmiljøet, arbeidsoppgavene og lønnen, og dermed ikke så for seg å bytte arbeidsplass med det første. Men han problematiserte imidlertid at han var usikker på hvilken jobb han kunne fått, dersom han ville et annet sted:

*Hva kan man få uten bachelor eller master? For på stillingsannonsene ønsker de jo det – bachelor og master, eller eventuelt lang relevant arbeidserfaring som kanskje kan erstatte det så litt. Jeg har ikke sett noen plasser hvor fagbrev er et minimumskrav, og jeg tror det er for få arbeidsgivere som vet at fagbrevet finnes. Men ja, det hadde vært fint om flere arbeidsgivere hadde visst av det [...] Jeg vet ikke hva som skjer om jeg kommer med fagbrevet mitt. Det er det store fine A3-arket og sier «se her». Det er ingen som vet hva det er verdt egentlig.*

Det går igjen blant flere IT-teknikere at de er usikre på hvor stor etterspørselen etter denne spesifikke kompetansen er:

*Jeg er faktisk litt usikker på hvor mye etterspørsel det er. Når det kommer til det med IT, så er det ikke nødvendigvis nok å kun ha et fagbrev. Hmmm, men det som ofte er det som betyr noe i den bransjen, det er at du har noen form for sertifiseringer ...*

Disse sitatene kan sees i sammenheng med funn fra delrapport 3, hvor surveyresultatene viste at lærlingene i de mest tradisjonelle yrkesfagene, var de som i størst grad rapporterte at de hadde inntrykk av at det er etterspørsel etter fagbrev. Salg, service og reiseliv og informasjonsteknologi og medieproduksjon hadde lavest prosentandel (50 prosent og 65 prosent) som i stor eller noen grad har inntrykk av at det er etterspørsel etter fagbrev i sitt yrke (Skålholt et al., 2024). En med fagbrev i reiseliv forteller om den samme usikkerheten:

*Det var jo en periode der jeg var usikker på om jeg fikk jobb videre på hotellet. Så da var jeg litt på utkikk etter noe. Og da satt jeg egentlig og lurte litt på hva jeg på en måte var kvalifisert til. Er det bare til resepsjon, liksom, eller er det mye bredere? Det var jeg litt usikker på.*

En annen informant med fagbrev i service- og administrasjonsfaget beskriver at hun opplever sin opparbeidede kompetanse som mest relevant for bedriften, og ikke så mye for faget generelt. Også en med fagbrev innen IT-drift forteller at kompetansen oppleves som mer relevant for bedriften, enn for faget som helhet:

*Intervjuer: Opplever du at det du har lært, den kompetansen og arbeidsoppgavene – opplever du at det er en sterk tilknytning til IT-driftsfaget? Eller opplever du kanskje at tilknytninga er sterkere til bedriften?*

*Informant: Ja, altså ... Det føles mer relevant til bedriften*

Avslutningsvis viser informantenes refleksjoner at kompetansen de har opparbeidet seg gjennom læretiden i stor grad oppleves som relevant, men med ulik grad av overførbarhet. For de fleste informantene med utdanning innen bygg- og anleggsteknikk, virker kompetansen å være overførbar til andre bedrifter innenfor

andre fagfelt. Andre ser den som mer generell og anvendbar på tvers av virksomheter innen samme fagområde. Samtidig uttrykker flere usikkerhet rundt hvorvidt kompetansen de har fått gjennom fagopplæringen er tilstrekkelig i møte med kravene i arbeidslivet. Dette gjelder særlig for fagene innenfor salg, service og reise og informasjonsteknologi og medieproduksjon, der sertifiseringer og spesialisering spiller en viktig rolle. Dette kan tyde på et behov for å styrke koblingen mellom opplæringens innhold og det bredere fagfeltet, slik at kompetansen i større grad oppleves som relevant og overførbart – også utenfor den enkelte lærebedrift.

### 3.4 Oppsummering

I de tre tidligere delrapporten vi undersøkt elevenes, lærlingenes perspektiv og i denne sluttrapporten faglærtes perspektiv på fag- og yrkesopplæringen etter de har gjennomført hele utdanningsløpet. I denne runden har vi intervjuet 16 personer som er ferdig med læretiden, og fått innblikk i deres erfaringer med utdanningsløpet, fagprøven, overgang til arbeidsliv eller utdanning, og deres tanker om framtidig arbeidsliv. Kapittelet har særlig belyst hvordan de vurderer relevansen av opplæringen, hvordan fagidentitet utvikles, og hvordan praksisfelleskap og fagmiljø former både læring og videre planer.

Når det gjelder informantens erfaringer med overgang fra læretid til arbeidsliv, ser vi tydelige forskjeller mellom fagområdene. Innen bygg- og anleggsteknikk beskriver mange en relativt sømløs overgang, der fagbrev etterfølges av fast jobb i lærebedriften og planer om å fortsette i samme bransje. I andre fag, særlig innen utdanningsprogrammet informasjonsteknologi og medieproduksjon samt salg, service og reiseliv, er bildet mer uavklart. Flere uttrykker usikkerhet om hvilke jobber de faktisk er kvalifisert for, om fagbrevet er kjent og etterspurt, og om de vil bli værende i fagområdet på sikt. For noen blir videre utdanning – enten fagskole, påbygg eller høyere utdanning – en bevisst strategi for å åpne nye dører eller komme seg bort fra fysisk krevende arbeid. For andre fremstår videre skolegang mer som et nødvendig alternativ når læreløpet brytes, slik tilfellet var for informanten som mistet læreplassen i medieproduksjon.

Erfaringene med fagprøven viser også store variasjoner. Mange beskriver gode forberedelser og støtte fra både bedrift og samarbeidsorgan for lærebedrifter, inkludert ekstra øvingsøkter, tilrettelegging for å dekke hele bredden av kompetansemål og i noen tilfeller testfagprøver i forkant. Samtidig er fagprøven for de fleste forbundet med stress og høyt press. Innen de nye fagene i informasjonsteknologi og medieproduksjon trer det fram særskilte utfordringer. Informantene har kjent på usikkerhet om prøvens innhold og form, mangelfull informasjon fra fylkeskommunen og et behov for at både lærlinger og bedrifter selv må bidra med forslag til nemnd og oppgaver. Enkelte informanter forteller også at fagprøvene som ble

gjennomført for første gang etter innføringen av LK20, var preget av knapp tid og et lite gjennomarbeidet opplegg, noe som bidro til stryk.

Analysen av praksisfellesskap og fagmiljø bekrefter i stor grad det tidligere forskning har vist – i lærefag med lange tradisjoner, som innen bygg- og anleggsteknikk, beskriver lærlingene sterke fagmiljøer med tydelige rollemodeller, tett samarbeid med erfarne fagarbeidere og opplevelse av gradvis å bli del av et profesjonelt fellesskap. Dette stemmer godt overens med tidligere funn om hvordan slike fag bygger på etablerte praksiser for fagopplæring og rekruttering av faglært arbeidskraft (Olsen et al., 2015; Skålholt et al., 2023). I flere av de nyere eller mindre etablerte fagene er bildet mer sammensatt. Noen lærlinger i informasjonsteknologi og medieproduksjon beskriver svært sterke fagmiljøer rundt fagfeltet som helhet, mens andre – særlig innen kontor- og resepsjonsfaget og innen medieproduksjon – forteller om faglig ensomhet, mangel på kolleger med samme bakgrunn og lite systematisk oppfølging. Her blir fraværet av et tydelig praksisfellesskap en utfordring både for læring, motivasjon og utvikling av fagidentitet.

Utviklingen av fagidentitet følger heller ikke ett mønster. For noen, særlig i tradisjonelle håndverksfag, er fagidentiteten tett vevd inn i livsløp og familiehistorie, og oppleves som «naturlig» allerede tidlig i opplæringen. For andre oppstår følelsen av å være fagperson først når de får mer selvstendig ansvar, blir rollemodeller for nye lærlinger, eller når fagbrevet bokstavelig talt holdes i hånden. Samtidig blir det tydelig at fravær av lære-plass og mulighet til å gå opp til fagprøve kan hindre utviklingen av fagidentitet helt, slik enkelte informanter fra medieproduksjon beskriver. På tvers av fagene ser vi at mestring, anerkjennelse og tydelig kobling mellom opplæring og arbeidsoppgaver er sentrale drivere i denne identitetsutviklingen.

Spørsmålet om tilknytning til faget og overførbarhet til arbeidslivet viser både styrker og sårbarheter i dagens fag- og yrkesopplæring. Flere informanter beskriver at de har fått kompetanse som oppleves som relevant og overførbar, også utover den konkrete lærebedriften. Samtidig er det tydelig at noen fag i praksis fungerer mer som grunnlag for å bli forberedt for arbeid «employability» i en bred forstand, enn som inngang til klart definerte yrker. Dette kommer spesielt til uttrykk innen fag innenfor informasjonsteknologi og medieproduksjon og i service- og administrasjonsfaget, der informanter stiller spørsmål ved om arbeidsgivere kjenner til fagbrevet, og der stillingsannonser ofte etterspør høyere utdanning eller spesifikke sertifiseringer.

Samlet peker kapittelet på at LK20s intensjoner om relevans, sammenheng og sterke praksisfellesskap realiseres ulikt i ulike fag. I tradisjonelt sterke fag, slik som vi finner eksempler på for eksempel i bygg- og anleggsteknikk, bæres mye av kvaliteten av etablerte fagmiljøer og tydelige arbeidsroller med tilhørende kunnskapsfelt. I nye fag, slik som informasjonsteknologi og medieproduksjon og deler

av salg, service og reiseliv, er fagene mindre etablert i arbeidslivet. I informasjonsteknologi og medieproduksjon er fagene etablert i et arbeidsfelt der det virker som om arbeidsoppgavene og kompetansebehovene varierer mye fra jobb til jobb. I en slik kontekst er det mer krevende å etablere et lærefag og skape en opplæringsstruktur i bedriften rundt det. I IT-fagene finner vi imidlertid flere eksempler på gode læringsmiljøer, men da kanskje til et bredere kunnskapsfelt enn kun faget. Det er likevel sentralt å gjøre fagbrevets innhold og verdi kjent i arbeidslivet, både for å gi opplæring av god kvalitet og for å etablere fagbrevet som en kvalifikasjon i denne delen av arbeidsmarkedet. Samarbeidsorgan for lærebedrifter kan bidra med å sikre at kompetansemålene blir dekket og at lærlingene stiller forberedt til fagprøven. Uten sterkere strukturer rundt de nye fagene risikerer man at lærlingene møter uforutsigbare fagprøver, svake praksisfellesskap og usikkerhet om hvordan kompetansen deres kan brukes videre – særlig i fag der arbeidsmarkedet ennå ikke har «satt seg».

## 4 Relevansen av fagopplæringen for arbeidslivet – overgang til lære og arbeid

*Torgeir Nyen, Asgeir Skålholt og Otto Sevaldson Lillebø*

I denne delen av rapporten analyserer vi hvordan LK20 har påvirket relevansen av yrkesfagene som kvalifikasjoner i arbeidslivet.

Kapitlet bygger på kvantitative registerdata om *overgangen til læretid i bedrift, overgang til påbygg*, og om *overgangen til arbeid* etter fullført videregående opplæring. Arbeidslivets vilje til å tilby læreplasser og arbeid etter utdanning kan sees på som indikatorer på relevans. På samme måte kan påbygg være et uttrykk for at lærefagene velges bort. Vi analyserer imidlertid også *lærebedrifters og opplæringskontor subjektive vurderinger* av endringene som kom med fagfornyelsen med tanke på relevans. Disse er kartlagt gjennom spørreundersøkelser og kvalitative intervjuer.

Kapitlet bygger delvis på nye data som ikke er presentert i tidligere delrapporter, det gjelder de første dataene om overgang til arbeid fem år etter at elevene startet i yrkesfaglig videregående opplæring og det gjelder data om overgang til læretid i bedrift for ulike elevgrupper.<sup>3</sup> LK20 har foreløpig ikke fått virke lenge nok til at vi kan gjøre en mer fullstendig analyse av sammenhengen mellom fullføring og overgangen til arbeid, men vi vil komme tilbake med en oppfølgingsrapport om dette i 2027. I denne vil vi også analysere fullføring av videregående opplæring som vi ikke har kunnet foreta her siden det på skrivetidspunktet kun foreligger data på utdanning fra SSB fram til 1.oktober 2024.

---

<sup>3</sup> De nye data for analysene av overganger er levert av SSB. Disse data dekker utdanningsaktivitet og arbeidsmarkedsdeltakelse. Vi har også brukt data på innvandringsbakgrunn og foreldres utdanningsnivå.

## 4.1 Hva er relevans?

Relevans er et komplisert begrep, som handler om det er samsvar mellom læreplanenes innhold og arbeidslivets kompetansebehov, men også om hvilken rolle kvalifikasjonen spiller i arbeidsmarkedet. Det siste avhenger ikke bare utdanningspolitikken, men også av annen samfunnsutvikling og politikk på andre felter.

En god inngang til å forstå dette er Jørgensens (Jørgensen, 2009) utdypning av hva som ligger i begrepet *fag* i en yrkesfaglig sammenheng. Jørgensen (2009) skriver at yrkesfag er en sammensatt institusjon som består av et *arbeidsfag*, en arbeidsrolle med et sett av arbeidsoppgaver som krever en viss ekspertise, et *utdanningsfag*, som vi kaller lærefag, en faglig utdanning som gir adgang til fagets kunnskapsbase, og et *organisasjonsfag*, en sammenslutning av fagutøverne i en organisasjon. Et arbeidsfag kjennetegnes av felles normer for faglig kvalitet som deles av fagets yrkesutøvere og forstås av dets omland i arbeidslivet. Hvis undervisningen på skolen fjerner seg for mye fra faget, eller yrket, slik det utøves i arbeidslivet, vil fagopplæringen gradvis miste sin relevans for arbeidslivet (Nyen & Tønder, 2014). Samtidig er det mulig, men krevende, å ville forme arbeidsfaget gjennom utdanningen, enten ved å opprette nye lærefag eller å gjøre endringer i de eksisterende.

Ikke alle lærefag i videregående opplæring har klare, motsvarende arbeidsfag eller yrker med tilhørende normer for faglig kvalitet. Her er ikke nødvendigvis arbeidsoppgavene i ulike bedrifter oppdelt på samme måte, og det har ikke dannet seg faglig identitet og fellesskap knyttet til å løse disse oppgavene. Tidligere forskning har vist at det varierer mye hvilken betydning fagbrevet eller annen yrkeskompetanse har som kvalifikasjon på arbeidsmarkedet (Høst et al., 2008; Nyen et al., 2015). I den ene enden finner vi arbeidsfelt der arbeidsgiverne har basert produksjon og rekruttering på faglært arbeidskraft, i den andre enden finner vi arbeidsfelt der fagbrev eller annen yrkeskompetanse bare er en av mange mulige veier inn til feltet og hvor det ikke alltid heller finnes tydelige yrker.

Relevansen påvirkes både av innholdet i fagene og om fagopplæringen tilbyr nok kandidater til arbeidslivet. Hvis det kommer for få gjennom fagopplærings-systemet til å dekke bedriftenes behov, vil arbeidsgiverne over tid bli tvunget til å satse på andre rekrutteringsveier. Yrkesfagene må derfor også være attraktive for ungdom og voksne som søker kompetanse for å kunne være relevante for arbeidslivet.

## 4.2 Utdanningspolitikk og relevans

Utdanningspolitiske endringer som fagfornyelsen påvirker den yrkesfaglige opplæringen i skole og i lærebedrift, men disse endringene vil som oftest være langsomme og gradvise. I rommet innenfor en gitt læreplan er det en betydelig fleksibilitet i hvordan opplæringen foregår. I godt etablerte yrkesfag vil dessuten

fagspesifikke endringer i læreplanen ofte følge av endringer i eksisterende praksis likeså mye som å forme den. Informanter i skoler og lærebedrifter sier ofte at «dette gjorde vi allerede».

At endringer er langsomme og gradvise gjelder i enda større grad når vi ser på hvordan *relevansen av fagopplæringen* påvirkes, og særlig hvis vi ser på lærebedriftenes vilje til å ta inn lærlinger og ansette fagarbeidere. Innholdsendringer vil kunne få noen bedrifter til å komme til fagopplæringen, og noen til å falle fra, men for de fleste betyr ikke endringene at de begynner eller slutter å ta inn lærlinger. (Deres oppfatning av fagenes relevans kan likevel ha endret seg.) Dessuten påvirkes rekrutteringsmønstre også av helt andre forhold enn utdanningspolitikken. Et historisk eksempel er EU-utvidelsen i 2004 med påfølgende økt arbeidsinnvandring (Friberg & Haakestad, 2015).

Gjennom fagfornyelsen i yrkesfag har det skjedd flere endringer som kan påvirke relevansen av yrkesfagene. De viktigste av disse er:

- Innholdsendringer: nye lærefag er opprettet og det har skjedd endringer i innholdet i eksisterende lærefag (vg3) og i yrkesutdanningen fram til lærefaget (vg1-v2)
- Strukturendringer: ny tilbudsstruktur påvirker omfanget av ulike vg2-tilbud og hvor mange som søker læreplass.

Fagfornyelsen som endte opp med nye læreplaner (LK20) innebærer opprettelse av helt nye lærefag på områder hvor det ikke fantes lærefag før, bl.a. IKT-utvikler. Etablering av helt nye lærefag er særlig krevende siden de må karre til seg en plass i bedriftenes arbeidsfordeling gjennom hardt arbeid fra lærere og arbeidslivsaktører for å selge inn faget. I noen arbeidsmarkeder som IT-feltet er det heller ikke gitt at bedriftene vet hva en lærlingordning er. Innholdet i eksisterende lærefag har også i større eller mindre grad blitt endret. Videre har det skjedd store endringer i tilbudsstrukturen, det vil si hvilke utdanningsprogram, programområder og lærefag som finnes, og hvilke lærefag som er plassert sammen i programområdene. Det har blant annet blitt opprettet tre nye yrkesfaglige utdanningsprogram, bl.a. informasjonsteknologi og medieproduksjon.

Konsekvensene av strukturendringene i retning av tidligere spesialisering og en mer oppsplittet vg2-struktur er et spørsmål som er omtalt tidligere i rapporten. Tidligere spesialisering mot fag og yrke i de store fagene ble innført både av hensyn til arbeidslivets ønsker og av hensyn til elevenes motivasjon for å gjennomføre opplæringen. Elever som tidlig kan se for seg en vei fram mot et yrke, kan utvikle en fag- og yrkesidentitet, som har en verdi i seg selv og som kan bidra til motivasjon og gjennomføring. Tidligere faglig spesialisering kan også gjøre det mulig å komme lenger i den faglige utviklingen, noe som kan virke positivt på relevans, selv om spesialiseringen i praksis gjerne ble påbegynt på vg2 også i den gamle strukturen (Olsen et al., 2015).

En mer spesialisert og oppsplittet struktur kan på den annen side gjøre det vanskelig for fylkeskommunene å tilby de ulike vg2-tilbudene rundt omkring i fylket. Dessuten kan tidligere spesialisering føre til at elever som er usikre på fag- og yrkesvalget, lettere velger de store fagene. Begge deler kan gi bransjene problemer med å rekruttere lærlinger fra videregående skole til de mellomstore og mindre fagene.

I de følgende delkapitlene vil vi analysere om fagfornyelsen har ført til endringer i overgangen til lære i bedrift og i overgangen til arbeid. Vi vil også vise hvilke synspunkter lærebedriftene og opplæringskontorene har på relevansen etter innføringen av fagfornyelsen.

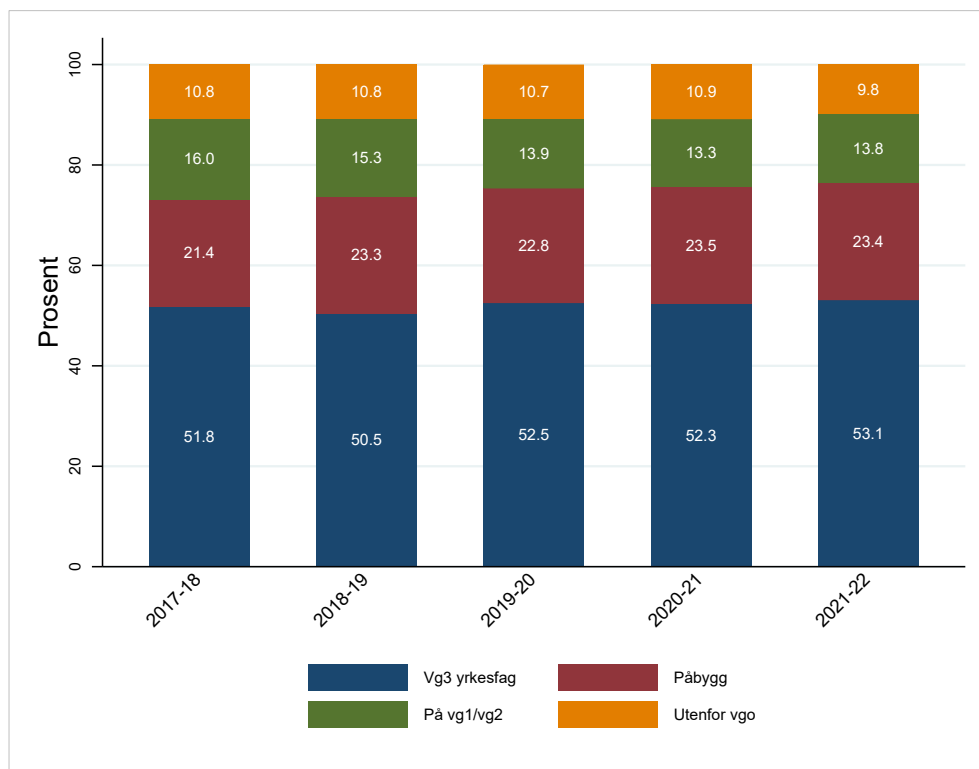
## 4.3 Overgang til læretid i bedrift

### 4.3.1 Hovedbildet

*Overgang til opplæring i bedrift* er en indikator for relevans fordi den avhenger av bedriftenes vilje til å tilby lære plasser. Samtidig er det en upresis indikator da det også avhenger av elevenes valg. I dette delkapitlet refererer vi til regresjonsanalyser fra tidligere delrapporter samt presenterer nye data om hvordan endringene som kom med fagfornyelsen har slått ut for ulike elevgrupper når det gjelder overgangen til lære.

Hovedbildet er stabilitet i overgangen til lære før og etter nye læreplaner. Etter innføringen av LK20 har andelen som er i yrkesfaglig vg3 tre år etter start på yrkesfaglig vg1, økt marginalt fra 52,5 prosent i 2019-2020-kullet til 53,1 prosent i 2021-2022-kullet (se figur 4.1). Med yrkesfaglig vg3 mener vi lærlinger og elever i skolebaserte vg3-løp, inklusive alternative tilbud til lære plass.

I delrapport tre fra evalueringen så vi nærmere på forskjeller mellom utdanningsprogram i overgang til lære fra vg2. Oppsummert fant vi at det vært en svak økning over tid i teknologi og industriell produksjon og i elektro og datateknologi, men at økningen startet allerede før nye læreplaner. I helse- og oppvekstfag så vi en reduksjon på omkring fem prosentpoeng i andelen i lære etter innføringen av LK20, og i bygg- og anleggsteknikk en svak reduksjon fra kull 2 etter LK20. I helse- og oppvekstfag motsvares dette av en økning i planlagte løp mot påbygg. I bygg- og anleggsteknikk ser påbygg mer ut som en buffer for konjunktursvingninger, noe som bekrefter funn gjort i nyere forskning som viser at påbygg kan ha en slik buffereffekt (Salvanes & Skålholt, 2025).



**Figur 4.1 Aktivitet tredje året i videregående opplæring. Prosent. Kull.**

Kilde: Tilsvarende figur 4.20 (Skålholt et al., 2024)

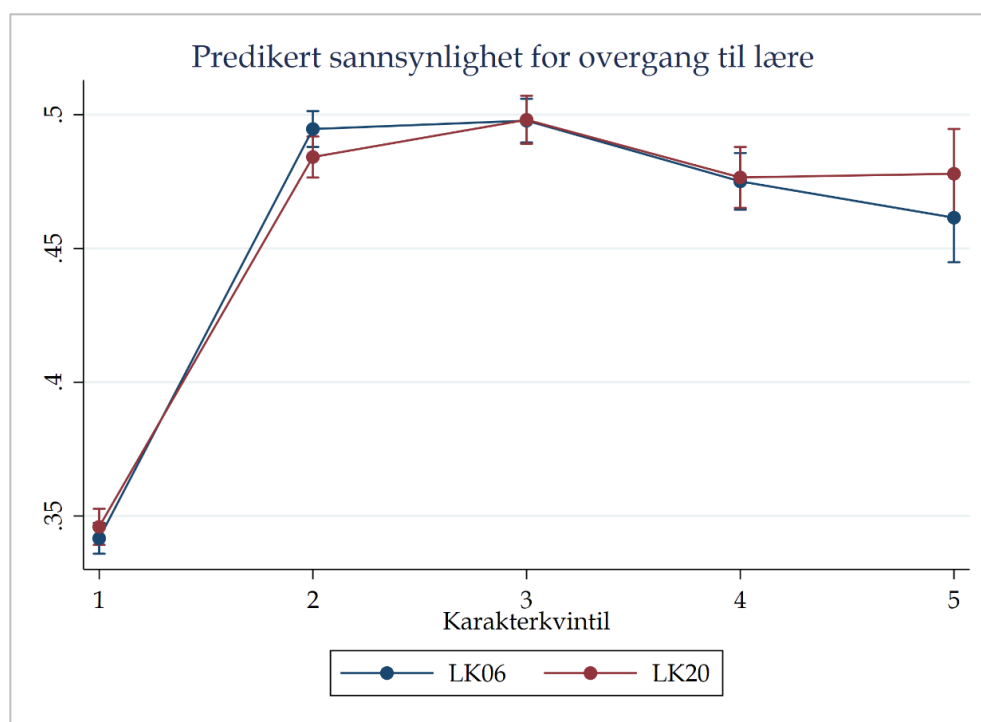
I delrapport tre gjorde vi en analyse der vi måler sannsynligheten for å være i lære i år tre blant de som fortsatt er i yrkesfaglig vg2 høsten andre året etter at de startet i videregående opplæring. Vi finner her en svak negativ effekt på sannsynligheten for overgang til lære etter vg2 etter at LK20 ble innført (Skålholt et al., 2024). Dette står i motsetning til hva de rene overgangstallene presentert over viser. Det er usikkerhet om modellen som gjør det vanskelig å konkludere sikkert om dette er en reell endring. Vi finner i modellen en negativ endring i sannsynligheten for å være i lære for helse- og oppvekstfag, bygg- og anleggsteknikk og naturbruk. For helse- og oppvekstfag skyldes dette neppe endringene som kom i fagfornyelsen, men en økning i planlagte løp mot påbygg. For de to andre utdanningsprogrammene kan vi ikke forklare resultatene, de *kan* skyldes innføringen av LK20, men sammenfallet i tid med covid-19-pandemien gjør at modellene er usikre, blant annet fordi sammenhengen mellom konjunkturer og læreplasstilgang er blitt mer ustabil (eksempelvis bidro en mobilisering i fylkene til at tallet på nye lærlinger i 2020 holdt seg oppe tross nedstengningen).

### 4.3.2 Overgang til lære etter karaktergrunnlag

Til denne rapporten har vi tilgang til litt rikere data på blant annet foreldres utdanningsnivå, her finner vi ingen sammenheng mellom å være i kull etter LK20 og

det å være i lære tredje året etter oppstart, om vi ser på overgang fra vg2 til lære finner vi en liten signifikant økning på 1,4 prosent (se vedleggstabell 5). I denne analysen skal vi videre se litt nærmere på forskjeller i overgang for de ulike karaktergruppene fra grunnskolen. Dette gjør vi for å undersøke nærmere om vi finner forskjeller i endringen før og etter fagfornyelsen for de med ulike faglig forutsetning. I alle disse analysene tar vi utgangspunktet i kullet av ungdommer som starter på videregående skole rett etter ungdomsskolen fra og med 2016–17-kullet, til og med de som startet i 2022. Det vil si at vi har fire kull før nye læreplaner, og tre etter. Vi starter med 2016–17-kullet, blant annet fordi omgjøringer i strukturen i 2016-17 kompliserer sammenligning over tid.<sup>4</sup> Vi ser på overgang til det tredje året de er registrert i opplæring. Data her er basert på SSBs register for utdanningsaktivitet (NUDB).

I figur 4.2 viser vi den estimerte sannsynligheten for å være i lære det tredje året etter oppstart på videregående skole, fordelt på karakterkvintiler fra grunnskolen for kullene før og etter LK20. Elevene rangeres etter gjennomsnittskarakterer fra grunnskolen hvert år for hele kullet, og deles så opp i fem like store grupper. Karakterkvintil 1 tilsvarer de med 0-19 prosent lavest gjennomsnittskarakterer fra grunnskolen, kvintil 2 er de med mellom 20 og 39 prosent, osv. (se vedleggstabell 10 for en gjennomgang av metoden).



**Figur 4.2 Predikert sannsynlighet for lære plass tredje år, etter karakterkvintiler**

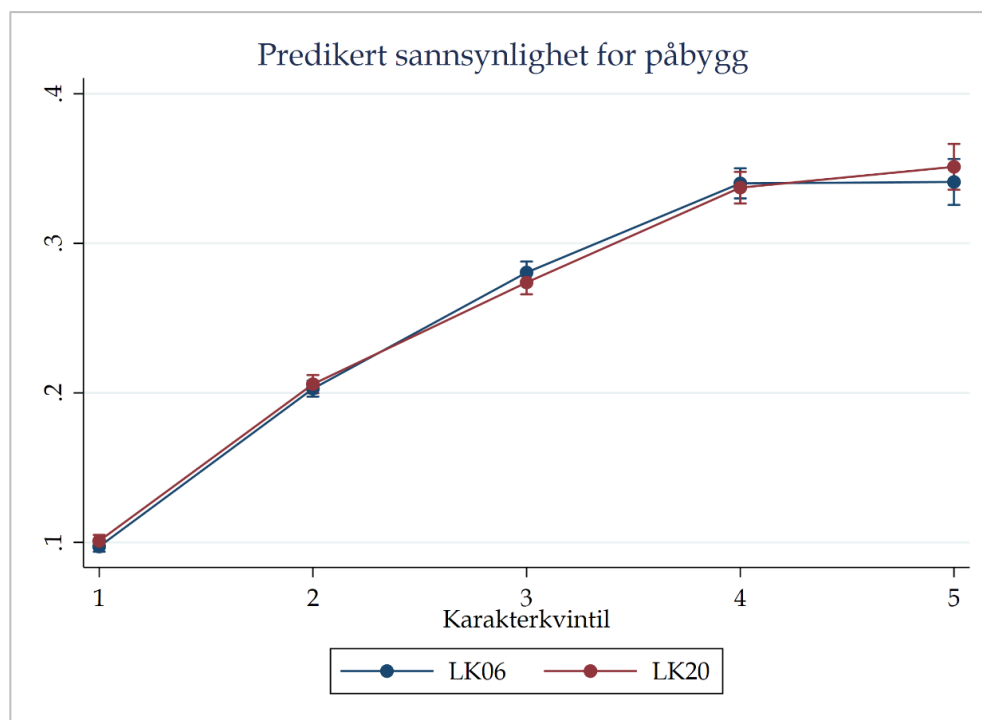
<sup>4</sup> Medier- og kommunikasjon ble fjernet som eget yrkesfaglig utdanningsprogram

I denne sammenhengen var vi opptatt av om det har skjedd endringer i andelen som går til lære før og etter LK20 for ulike grupper av elever. Her finner vi ingen statistisk signifikante forskjeller for noen av karaktergruppene. Vi kan likevel merke oss at sannsynligheten for å være i lære er lavere blant elever i den laveste kvintilen både før og etter LK20, men andelen går raskt opp og er stabil, og til og med litt nedadgående fra den tredje kvintilen og opp. Dette viser at sammenhengen mellom det å få læreplass og karakterer ikke er lineær. Det ser ut til å være viktig å ikke ha de laveste karakterene, men etter det er det liten forskjell. Dette bekrefter tidligere forskning om at karakterer ikke nødvendigvis vektlegges mye fra lærebedriftene så lenge karakternivået ikke er svært lavt (Olsen et al., 2014; Solberg et al., 2026). Et tilsvarende bilde kom også fram i vår spørreundersøkelse til lærebedrifter presentert i tredje delrapport fra denne evalueringen. Det er med andre ord en viss sammenheng mellom karakter fra grunnskolen og det å være i lære, men det gjelder hovedsakelig i den nederste delen av karakterfordelingen. Forskjellene mellom kvintil en og kvintil to reduseres om man kun ser på de som har bestått vg2, men forskjellene forsvinner ikke helt (se vedleggsfigur 1 for estimat for de som har bestått vg2). En svakt fallende sannsynlighet for å være i lære i de øvre kvintilene handler om at de med høyere karakterer ser ut til å ha større sannsynlighet for å gå til påbygg, som vi nå skal se nærmere på.

### 4.3.3 Overgang til påbygg

Mens analysene ovenfor har belyst overgang til lære, er overgang til påbygg en annen mulig vei videre for elever på yrkesfag. Andelen som går til påbygg har over tid vært relativt høy for yrkesfagelever, og det har vært en vedvarende oppmerksomhet rundt dette temaet (se for eksempel Liedutvalget (NOU 2018: 15)). I delrapport 3 gikk vi nærmere inn på dette og dokumenterte at det var liten endring før og etter LK20, men at det var tydelige forskjeller i andelen som går til påbygg mellom utdanningsprogrammene. Disse mønstrene består og til dels forsterkes etter innføringen av nye læreplaner, med en relativt stor andel som går til påbygg i helse- og oppvekstfag og delvis i salg, service og reiseliv. Samtidig pekte vi på at man i noen nye programområder, som vg2 informasjonsteknologi, har lyktes i å oppnå en relativt høy overgang til lære. Overordnet konkluderte vi likevel med at nye læreplaner og ny struktur ikke i vesentlig grad har påvirket fordelingen mellom andelen som går mot en yrkesfaglig kompetanse versus studiekompetanse. Vi finner faktisk en liten økning både i andelen som går til lære samtidig som vi ser en liten økning i andelen som går til påbygg. Dette forklares med en liten nedgang i andelen som har gjort omvalg eller er helt utenfor videregående opplæring (se figur 4.1).

I våre oppdaterte data forklares delvis den lille økningen i andelen som går til påbygg med en økning i andelen på yrkesfag som har høyere karakterer fra grunnskolen. Om vi ser på forskjellen etter LK20 ukontrollert har vi en liten signifikant økning, men om vi kontrollerer for karakterer, forsvinner forskjellen (se vedleggstabell 12). Karakternivået på yrkesfag øker relativt sett, og det fører til at flere velger påbygg. Sammenhengen mellom karakterbakgrunn og det å velge påbygg ser vi nærmere på i figur 4.4.



**Figur 4.3 Predikert sannsynlighet for å være i påbygg tre år etter oppstart av yrkesfag fordelt etter karakterkvintiler fra grunnskolen.**

I figur 4.4 viser vi at den estimerte sannsynligheten for å gå på påbygg er i overkant av 30 prosent for elever i de to øverste karakterkvintilene, sammenlignet med omtrent ti prosent i den laveste kvintilen. Elever med høye karakterer har en høyere sannsynlighet for å gå over til påbygg enn elever med lave karakterer. Yrkesfagene lykkes med andre ord i å rekruttere noen flere med høye karakterer, men lykkes ikke i samme grad å få dem til å gjennomføre med yrkeskompetanse. Figuren viser dog at det ikke er noen signifikante forskjeller i sannsynligheten for å gå til påbygg før og etter LK20 for de ulike karakterkvintilene. Det er en tendens til at elever i den høyeste kvintilen i litt større grad velger påbygg etter nye læreplaner, men forskjellen er ikke signifikant.

## 4.4 Overgang til arbeid

*Overgang til arbeid* er en annen viktig indikator for relevans. I denne delen undersøker vi hvorvidt endringene som kom med fagfornyelsen har påvirket elevenes overgang til arbeidslivet. Delkapitlet er basert på analyse av nye data, og vi gir derfor en grundigere beskrivelse av data og metode enn vi gjør for funn hentet fra tidligere delrapporter. Vi analyserer arbeidsmarkedssituasjonen fem år etter at elevene startet i videregående opplæring. Vi sammenligner en kohort med yrkesfagelever som har fulgt nye læreplaner og ny struktur med kohorter som fullførte med den gamle læreplanen. Per februar 2026 har vi kun data om overgang til arbeid for det første «reformkullet» som har fulgt LK20. Målet med analysen er å identifisere eventuelle endringer i arbeidsmarkedsutfall som kan tilskrives reformen. Vi ser først på deskriptive sammenhenger, før vi ser på utfall i arbeidsmarkedet når vi justerer for relevante kjennetegn. Selv om vi kontrollerer for relevante kjennetegn er det viktig å nevne at dette ikke er en kausal analyse, men samlet sett en indikasjon i hvilken retning arbeidsmarkedsutfall ser ut for kullene som fullførte med LK20 sammenlignet med tidligere kull.

Regresjonsanalysene i denne delen av rapporten benytter en lineær sannsynlighetsmodell (OLS), der koeffisienten for reform tolkes direkte som en endring i sannsynlighet målt i prosentpoeng. Figurene baserer seg på logistisk regresjon, som er bedre egnet til å beregne predikerte sannsynligheter langs en kontinuerlig variabel som karakterkvintil. De to tilnærmingene gir i praksis svært like estimater for gjennomsnittlige effekter, men logistisk er å foretrekke for visualisering.

### 4.4.1 Definisjon av utfall

Vårt hovedutfall er hvorvidt individer er i arbeid fem år etter de startet vg1. Vi definerer arbeid som å være registrert som lønnstaker i arbeidsgiver- og arbeidstakerregisteret (A-meldingen) i august fem år etter de startet vg1. August velges ettersom vi bruker månedlige data og per januar 2026 har tilgang til informasjon om arbeidsmarkedet til og med august 2025. August er også en måned som ikke påvirkes av sesongvariasjoner i samme grad som for eksempel juni og juli.

I denne analysen har vi definert en person som i jobb i et gitt utfallsår dersom vedkommende er registrert i a-ordningen med et aktivt arbeidsforhold som indikerer sysselsetting på det relevante tidspunktet (august i utfallsåret). Ifølge SSBs definisjon i den registerbaserte sysselsettingsstatistikken regnes en person som sysselsatt dersom vedkommende har utført arbeid for lønn eller profitt,<sup>5</sup> eller har et arbeidsforhold med slik tilknytning, i referanseuken eller er midlertidig fraværende fra slikt arbeid. Dette inkluderer både lønnstakere og selvstendig

---

<sup>5</sup> <https://www.ssb.no/en/arbeid-og-lonn/sysselsetting/statistikk/sysselsetting-registerbasert>

næringsdrivende. Personer som er fraværende på grunn av sykdom, ferie eller permisjon regnes fortsatt som sysselsatt så lenge tilknytningen til arbeidsforholdet er formelt til stede.

I tillegg til å analysere om personer er i jobb, ser vi også på om personer jobber heltid, har fast ansettelse og arbeider i offentlig sektor. Heltidsarbeid er basert på rapportert avtalt arbeidstid i arbeidsforholdet, basert på hva som er rapportert som normal heltidsstilling i bedriften (normalt 37,5 timer). Fast ansettelse er definert ved at det ikke finnes noen sluttdato i arbeidskontrakten. Offentlig sektor identifiseres ved arbeidsgivers sektorklassifisering slik denne er registrert i anmeldingen, og omfatter statlig, fylkeskommunal og kommunal virksomhet.

Vi ser i dette delkapitlet på bakgrunnskjenneegnene kjønn, karakter fra grunnskolen, innvandrersstatus og foreldrenes utdanningsbakgrunn.

#### 4.4.2 Deskriptiv oversikt

Vi starter med en deskriptiv gjennomgang av arbeidsmarkedssituasjonen fem år etter vg1-start i et yrkesfaglig utdanningsprogram for de ulike kohortene. Tabell 4.3 viser kjennetegn ved analysepopulasjonen for de ulike kohortene. Siden vi har fire kohorter under den gamle læreplanen (LK06) og en kohort under den nye (LK20) er det naturlig nok flere observasjoner i LK06-gruppen. Deskriptive forskjeller rapporteres både som forskjellen mellom LK20-kullet og gjennomsnittet for LK06-kullene (2016–2019), og som forskjellen mellom 2020- og 2019-kullet isolert.

**Tabell 4.1 Deskriptiv oversikt over overgang til arbeid**

Variabel	LK06 (2016-2019)	LK20 (2020)
Antall	100 684	26 763
Gj.snitt karakterer	3,58	3,77
Std,avvik karakterer	0,89	0,94
Andel menn (%)	60,4	59,6
Foreldre lang HU (%)	6,7	8,8
Innvandringsbakgrunn (%)	12,3	14,0
I jobb (%)	75,0	75,4
Heltidsjobb (%)	59,0	58,8
Fast jobb (%)	60,4	58,6
Offentlig jobb (%)	17,8	17,9

*Merknad: Gjennomsnitt og andeler per reform-gruppe. 'Heltid | jobb', 'Fast | jobb' og 'Offentlig | jobb' er betinget på å være i jobb i august utfallsåret (kohort + 5 år). Totalt antall individer = 127 447*

Tabell 4.1 viser at kohortene er relativt like målt i bakgrunnskjenneegn. Gjennomsnittlige karakterer fra grunnskolen er noe høyere i LK20-kohorten, dette reflekterer for en del generell karakterinflasjon. De øvrige bakgrunnskjenneegnene varierer lite mellom kohortene, og forskjellene er ikke av en størrelsesorden som utgjør et metodisk problem for analysene senere i dette delkapittelet.

Når det gjelder arbeidsmarkedsutfall, viser tabell 4.1 små forskjeller mellom kohortene. Andelen som er i jobb fem år etter vg1-start er svært lik, med en forskjell på kun 0,4 prosentpoeng. Når vi ser nærmere på hvorvidt personer jobber heltid er det også små forskjeller mellom de to kohortene. Det samme gjelder andelen i offentlig sektor, som det bare skiller 0,1 prosentpoeng mellom kohortene. Den eneste variabelen det er noe forskjell er hvorvidt personer jobber fast, der andelen er 1,8 prosentpoeng lavere for LK20-kohorten. Denne forskjellen er imidlertid ikke noe vi direkte kan knytte til LK20 ettersom det kan være flere faktorer som forklarer dette, som konjunkturrelle forhold. Det er uansett samlet sett små forskjeller mellom kohortene uten justering for bakgrunnskjennetegn i en regresjonsanalyse.

Tabell 4.2 gir en mer detaljert oversikt over arbeidsmarkedsutfallene per kohort. Her ser vi utviklingen for de forskjellige kohortene og arbeidsmarkedssituasjonen fem år etter.

**Tabell 4.2 Oversikt over andel i jobb, heltid, fast og offentlig 5 år etter tilgang vg1**

Start vg1 Reform	Utfalls-år	N	I jobb	Heltid	Fast	Offentlig
	2021	25 429	73,0	59,5	60,1	18,1
	2022	24 742	75,3	58,4	60,8	17,8
	2023	24 858	75,9	59,1	60,7	17,6
2019 LK06	2024	25 655	75,8	59,0	59,9	17,8
2020 LK20	2025	26 763	75,4	58,8	58,6	17,9

*Note: Arbeidsmarkedsutfall målt i august 5 år etter vg1 (kohort + 5). 'I jobb' er andel av hele kohorten. 'Heltid', 'Fast' og 'Offentlig' er betinget på å være i jobb. Totalt antall individer = 127 447*

Tabell 4.2 viser at andelen i jobb varierer noe mellom kohortene, men uten noen klar trendmessig utvikling. August 2021 var midt i Covid-pandemien, men selv med pandemien er det ikke en større forskjell enn 2,4 prosentpoeng mellom 2016-kullet som er målt i august 2021 og 2020-kullet som er målt august 2025. De andre variablene viser i enda mindre grad forskjeller, og er alle innen ett prosentpoeng i forskjell på alle kohortene.

I tabell 4.3 ser vi på forskjellen i utfall mellom ulike utdanningsprogram. Utdanningsprogram som finnes i begge periodene viser relativt stabile arbeidsmarkedsutfall før og etter LK20. Spesielt for de store programmene med sterk arbeidsmarkedstilknytning, er det knapt noen bevegelse. For TEK-fagene er det knapt noen forskjell mellom de to kohortene. Helse- og oppvekstfag viser en liten økning i andel i arbeid på 0,9 prosentpoeng. Naturbruk har en liten økning i andelen i arbeid i den første reformkohorten (+3,3 prosentpoeng), mens restaurant- og matfag har en liten nedgang (-1,9 prosentpoeng). Salg, service og reiseliv har en liten økning sammenlignet med service og samferdsel. Vi ser videre at det er stor forskjell mellom de to utdanningsprogrammene som gikk ut av design- og håndverk. Frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign har høyere sysselsetting enn det gamle design og håndverk hadde, mens håndverk, design og produktutvikling (HDP) har

lavere. Dette gjenspeiler overgangen til lære som vi i delrapport 3 så var langt lavere i HDP.

**Tabell 4.3 Oversiktstabell over antall personer registrert i hvert program i LK06 og LK20, samt andel i hvert program som er i jobb. I jobb målt 5 år etter oppstart vg1**

Program	LK06 (2016-2019)		LK20 (2020)	
	N	I jobb (%)	N	I jobb (%)
Bygg- og anleggsteknikk	13 792	78.5	3 648	78.2
Design og håndverk	5 509	59.6		
Elektrofag	16 562	78.5	4 144	79.4
Frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign			778	64.5
Helse- og oppvekstfag	27 084	77.3	7 308	78.2
Håndverk, design og produktutvikling			176	50.0
Informasjonsteknologi og medieproduksjon			1 101	58.3
Naturbruk	6 567	68.4	1 847	71.7
Restaurant- og matfag	4 755	64.8	1 108	62.9
Salg, service og reiseliv			1 797	68.7
Service og samferdsel	8 654	68.0		
Teknikk og industriell produksjon	17 761	78.8	4 856	78.9

Vi har også sett på andelene i hvert utdanningsprogram som er i heltid og er i fast stilling (tabell 4.4). Tallene viser relativt små endringer. På Bygg- og anleggsteknikk er det en nedgang på to prosentpoeng, og nesten 4 prosentpoeng færre som er registrert i fast stilling. Hvorvidt dette kan knyttes til endringene som kom med fagfornyelsen eller generelle konjunkturtrekk og etterspørsel etter spesifikk arbeidskraft, kan vi ikke si noe konkret om.

**Tabell 4.4 Oversikt over andel personer i heltid og fast stilling i hvert program i LK06 og LK20.**

Utdanningsprogram	LK06			LK20		
	N	Heltid	Fast	N	Heltid	Fast
Bygg- og anleggsteknikk	13 792	80,5	69,0	3 648	78,4	65,3
Design og håndverk	5 509	38,9	62,0			
Elektrofag	16 562	81,4	65,9	4 144	81,1	63,8
Frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign				778	37,5	64,7
Helse- og oppvekstfag	27 084	26,1	46,7	7 308	27,0	45,2
Håndverk, design og produktutvikling				176	37,5	60,2
Informasjonsteknologi og medieproduksjon				1 101	50,6	59,5
Naturbruk	6 567	52,4	55,5	1 847	57,8	54,3
Restaurant- og matfag	4 755	56,6	58,2	1 108	57,7	59,1
Salg, service og reiseliv				1 797	41,1	58,5
Service og samferdsel	8 654	47,9	61,7			
Teknikk og industriell produksjon	17 761	83,0	70,1	4 856	83,1	69,5

*Merknad: Andeler i heltidsarbeid og fast ansettelse er beregnet blant personer som er i jobb i august fem år etter oppstart i videregående opplæring.*

Samlet sett viser den deskriptive gjennomgangen at det er små forskjeller i arbeidsmarkedsutfall og arbeidsmarkedstilknytning mellom ulike utdanningsprogram. De overordnede mønstrene er relativt like mellom LK06 og LK20. For å si noe mer presist om reformens effekt må vi imidlertid gå videre til multivariate analyser som kontrollerer for relevante bakgrunnsfaktorer.

### 4.4.3 Multivariate analyser av overgang til arbeid

Vi har så langt i analysen sett på deskriptive sammenhenger av arbeidsmarkeds-tilknytning. Formålet med analysen er å undersøke om elever som fulgte LK20 har høyere sannsynlighet for å være i jobb enn elever som fulgte LK06, når vi sammenligner elever som ellers er like, altså elever med samme karakterer fra grunnsko-len, samme kjønn, samme foreldrebakgrunn og fra samme fylke og utdanningspro-gram. Vi skal nå se nærmere på arbeidsmarkedstilknytning i et analyseoppsett der vi sammenligner utfall for kohortene før og etter endringene som kom i fagforny-elsen (LK06 mot LK20) når vi kontrollerer for relevante bakgrunnskjenne-tegn som kan påvirke arbeidsmarkedstilknytningen uavhengig av reformen. Selv om vi kontrollerer for en del relevante bakgrunnskjenne-tegn er det imidlertid slik at det kan være andre uobserverte grunner til at vi enten observerer, eller ikke observerer, en forskjell. I motsetning til analyser av overgang til lære, kontrollerer vi denne gangen ikke for lokale arbeidsmarkedsforhold ut over de som fanges opp av fylke og utdanningsprogram.

Tabell 4.5 presenterer resultatene fra regresjonsanalysen av arbeidsmarkeds-deltakelse fem år etter vg1-oppstart. Vi viser to modeller: en uten kontrollvariab-ler som kun sammenligner forskjellen mellom de to kohortene og en med alle re-levante kontrollvariabler.

**Tabell 4.5 Multivariat analyse av sannsynligheten av å være i jobb i august (lønns-taker) for personer som startet vg1 under LK20, sammenlignet med LK06.**

Utfall	Modell	Reformeffekt (pp) (estimat og robust SE)
I jobb i august (lønns-taker)	Uten kontroll	0,004 (0,003)
	Med kontroll	0,017*** (0,006)

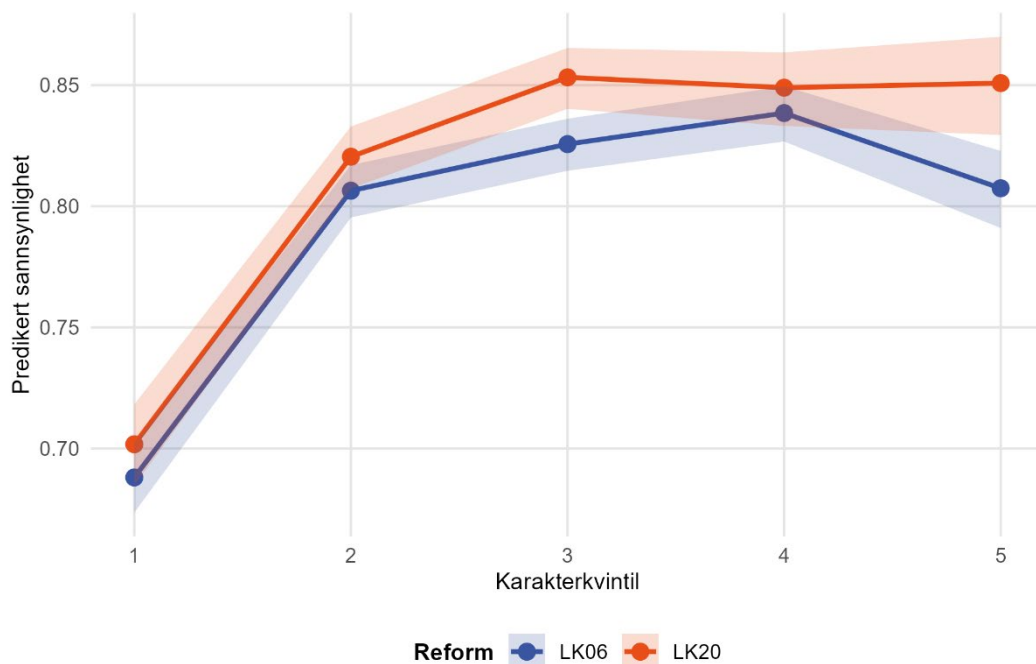
*Merknad: Robuste standardfeil, clustret på skolenivå. Kontroller for karakterer (gspstd), foreldres utdan-ning, kjønn, fylke, utdanningsprogram og utfallsår. \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$ , \*\*\*  $p < 0,01$ .*

*Note: Med og uten kontrollvariabler.  $N = 126\ 753$ . Full regresjonstabell vises i vedleggstabell 8*

Samlet sett finner vi en liten positiv sammenheng mellom å starte etter LK20 og arbeidsmarkedsdeltakelse. Uten kontrollvariabler finner vi ingen statistisk signi-fikant forskjell på sannsynligheten for å være i jobb. Punkttestimatet er + 0,4 pro-sentpoeng. Imidlertid ser vi at det er en positiv og signifikant effekt på 1,7 prosent-poeng når vi kontrollerer for bakgrunnskjenne-tegn. Gitt denne modellen, finner vi en 1,7 prosentpoeng høyere sannsynlighet for å være i jobb fem år etter oppstart på vg1 for det første LK20-kullet sammenlignet med LK06, når vi holder fast ka-rakterer, foreldres utdanning, kjønn, fylke, program og år.

#### 4.4.4 Overgang til arbeid for ulike elevgrupper

De gjennomsnittlige reformeffektene vi har funnet kan skjule at reformen har påvirket ulike grupper av elever ulikt, både basert på bakgrunnskjennetegn og program. Det er også interessant å se hvilke grupper av elever som bidrar til den svake økningen i sannsynligheten for å være sysselsatt. Vi ser først på forskjeller basert på karakterer fra grunnskolen eller med deres sosioøkonomiske og demografiske bakgrunn.



N = 127 447

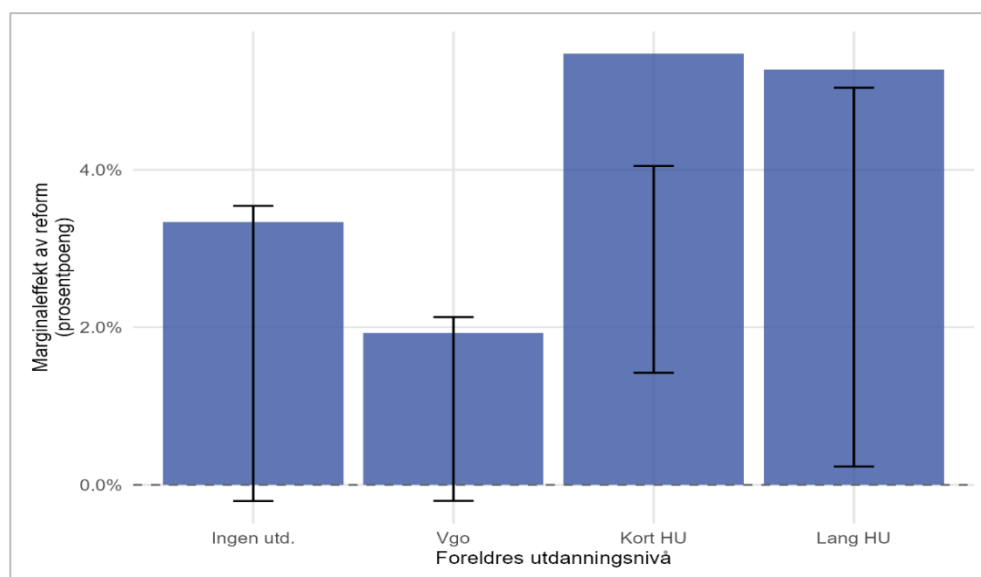
**Figur 4.4 Predikert sannsynlighet for å være i jobb fem år etter oppstart av yrkesfag fordelt etter karakterkvintiler fra grunnskolen. N = 127 447.**

Note: Full regresjonstabell vises i vedleggstabell 7

Figur 4.5 viser den predikerte sannsynligheten for å være i jobb etter karakterkvintil fra grunnskolen, separat for LK06- og LK20-kohortene. De predikerte sannsynlighetene<sup>6</sup> i figuren er beregnet fra regresjonsmodellen og viser den forventede jobbsannsynligheten for en «gjennomsnittlig» elev i hver karakterkvintil, når øvrige kjennetegn som kjønn, foreldrebakgrunn, fylke og program holdes konstant (se vedlegg for den fulle modellen). I motsetning til de rå andelene i tabellene over, er altså disse tallene renset for systematiske forskjeller i elevsammensetning mellom kohortene. LK20-kohorten som har fulgt fagfornyelsens læreplaner, har gjennomgående noe høyere predikert jobbsannsynlighet enn LK06-kohorten på tvers

<sup>6</sup> Den predikerte sannsynligheten kan forstås som svaret på følgende spørsmål: hvor stor andel av elevene ville vi forvente å finne i jobb, gitt at de tilhører denne karakterkvintilen, og alt annet er likt?

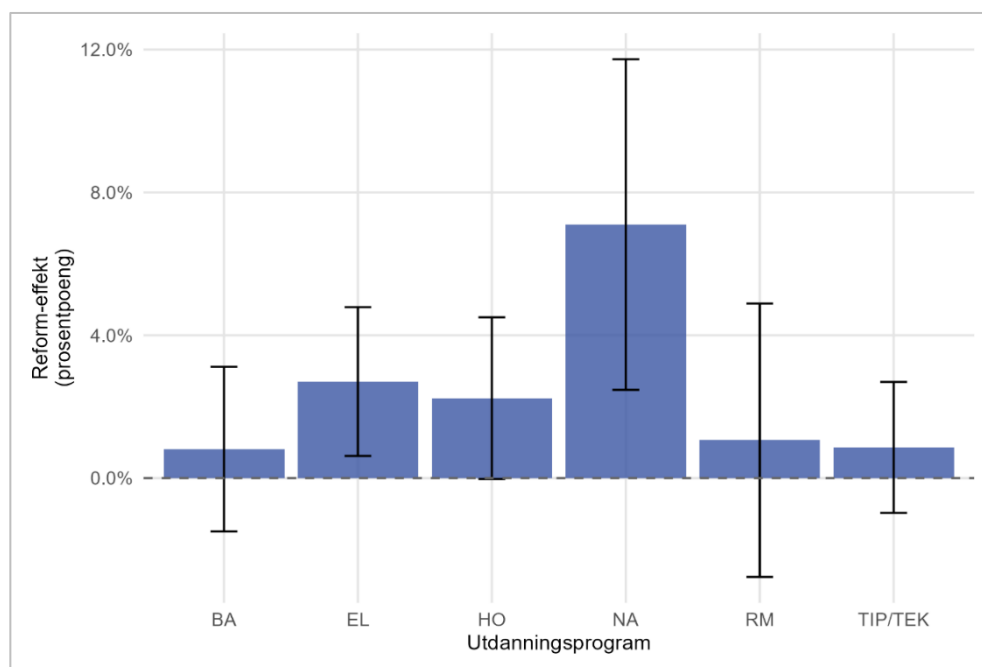
av alle karakterkvintiler. Gapet er tydelig i den høyeste kvintilen. Elever i laveste karakterkvintil har en predikert sannsynlighet på rundt 69 prosent (LK06) og 70 prosent (LK20) for å være i jobb fem år etter vg1-start. Sannsynligheten stiger markant med karakterkvintil og flater ut rundt 83–85 prosent for kvintilene 3 og 4. For den høyeste karakterkvintilen faller sannsynligheten noe for LK06-kohorten (til rundt 81 prosent), mens LK20-kohorten holder seg på rundt 85 prosent. Det noe lavere nivået for høye karakterkvintiler under LK06 skyldes trolig at elever med høye grunnskolekarakterer på yrkesfag i større grad fortsetter til påbygg eller høyere utdanning, og dermed i mindre grad er registrert som lønnskakere fem år etter vg1-start. Hvorfor dette endrer seg i LK20-kohorten er uklart, siden vi ikke finner en reduksjon i overgangen til påbygg, heller tvert om. LK20-kohorten har noe høyere predikert jobbsannsynlighet enn LK06-kohorten på tvers av alle karakterkvintiler, og gapet er størst i de laveste og høyeste kvintilene.



**Figur 4.5 Predikert sannsynlighet for å være i jobb fem år etter oppstart av yrkesfag fordelt etter foreldrenes utdanningsnivå. N = 127 447.**

*Note: Full regresjonstabell vises i vedleggstabell 8*

Figur 4.6 viser den predikerte jobbsannsynligheten for LK06- og LK20-kohortene, fordelt etter foreldrenes utdanningsnivå. Elever med høyt utdannede foreldre har høyere jobbsannsynlighet enn elever med lavt utdannede foreldre – dette gjelder både før og etter reformen. Figuren viser imidlertid at denne reformen har økt noe etter innføringen av reformen. Alle grupper har høyere predikert jobbsannsynlighet i LK20 enn i LK06, men økningen er størst blant elever med høyt utdannede foreldre. Hvorvidt dette gjenspeiler en faktisk reformeffekt eller henger sammen med generelle trender i arbeidsmarkedet i denne perioden, er vanskelig å avgjøre med ett reformkull.



**Figur 4.7 Predikert sannsynlighet for å være i jobb fem år etter oppstart av yrkesfag fordelt etter program, betinget på lærekontrakt. N = 58 540.**

*Note: Full regresjonstabell vises i vedleggstabell 9*

Til slutt ser vi på den estimerte sannsynligheten for å være i jobb for hvert av de seks hovedprogrammene som kan følges før og etter fagfornyelsen. Analysene er her basert på de som hadde lærekontrakt, ettersom dette er gruppen som er mest direkte påvirket av endringen i yrkesfaglig opplæring. Figur 4.7 viser at det er forskjeller mellom programmene.

På naturbruk er det en signifikant økning i jobbsannsynlighet på 7 prosentpoeng, noe som er vesentlig større enn gjennomsnittseffekten vi fant i den samlede regresjonen. Ettersom antallet elever i programmet ikke er så stort, er det også naturlig at det er høy usikkerhet i estimatet, men likevel er det antydninger til en bedre arbeidsmarkedssituasjon for denne gruppen.

For de større programmene er det mer moderate endringer i predikert sannsynlighet. Elektro og datateknologi har signifikant økt jobbsannsynlighet, mens de andre programmene har positive, men ikke signifikante, endringer. Det kan være flere grunner til at vi ikke finner økt jobbsannsynlighet i de tradisjonelle større utdanningsprogrammene. For det første kan en positiv effekt ha blitt motvirket av andre faktorer som er gjeldende, som for eksempel konjunkturmessige forhold i byggebransjen. Det er også verdt å merke seg at vi har et øyeblikksbilde med mål i august, og det kan hende at andre mål, som for eksempel arbeidsmarkedstilknytning de siste 12 månedene, hadde gitt et annet bilde av situasjonen. Gitt datasituasjonen og når disse personene er ferdig med fagbrev, så er august 2025 det beste

vi kan gjøre for LK20-kohorten, men i oppfølgingsstudier vil vi kunne se nærmere på andre mål for denne kohorten.

## 4.5 Lærebedrifters og opplæringskontors vurderinger

I dette delkapitlet ser vi på bedrifters og opplæringskontorens *vurderinger* av hvordan fagfornyelsen har påvirket relevansen av yrkesfagene. Kapitlet bygger på både kvalitative intervjudata og kvantitative surveydata som også er omtalt i tidligere delrapporter.

*Innholdet i lærefagene* etter fagfornyelsen vurderes ganske positivt av bedriftene og opplæringskontorene. 27 prosent av lærebedriftene i surveyundersøkelsen svarer at de nye læreplanene passer bedre for deres bedrift, mens kun 10 prosent svarer at de passer dårligere. Innen helse- og oppvekst er det en særlig høy andel som svarer at de nye læreplanene passer bedre enn før (44 prosent). Også blant opplæringskontorene heller vurderingene i positiv retning, selv om det også er negative synspunkter, f.eks. at enkelte praktiske ferdigheter er for lite vektlagt. Av totalt 59 fag som ble vurdert i opplæringskontorsurveyen, var 37 fag vurdert av minst ett kontor som mer relevant, og 16 fag vurdert av minst ett kontor som mindre relevant. Også i intervjuene med lærebedrifter og opplæringskontor er hovedinntrykket gjennomgående positivt når det gjelder innholdet i læreplanene. I byggfagene er det for eksempel en tro på at tidligere spesialisering i fagene på lengre sikt kan virke positivt, selv om de foreløpig ikke kan merke at kompetansen er bedre.

Derimot opplever mange lærebedrifter at *tilgangen på nye lærlinger* fra videregående skole har blitt vanskeligere. 34 prosent av lærebedriftene opplever det som vanskeligere å skaffe nye lærlinger, mens kun 13 prosent opplever det som lettere. Ikke alle knytter problemene til fagfornyelsen, for eksempel er økt overgang til påbygg en viktig faktor i helse og oppvekstfag. Likevel mener nesten halvparten av bedriftene som opplever økte rekrutteringsproblemer, at fagfornyelsen spiller en rolle. Opplæringskontorene tegner det samme bildet. Problemene er ikke knyttet kun til enkeltfag, opplæringskontorene rapporterer om rekrutteringsproblemer i over seksti ulike lærefag. Både små og store fag nevnes, blant annet nevnes restaurant- og matfag ofte relativt til størrelsen på fagene.

I byggfag oppleves rekrutteringsproblemene særlig i fag som ventilasjons- og blikkenslagerfaget og tak- og membrantekker som før lå sammen med rørleggerfaget, og murerfaget og betongfaget som før lå sammen med tømmerfaget. Intervjuer i evalueringen og åpne svar i surveyene viser at lærebedrifter i disse fagene i noen områder opplever at de får langt færre søkere til læreplass enn før. Dette skyldes blant annet at det ikke lenger finnes et vg2-tilbud som leder til fagene på skolene i nærområdet eller regionen (se litt mer om tallgrunnlag for dette i vedlegg

2). Elevgrunnet for disse vg2-tilbudene blir mindre når de to store fagene har fått sine egne vg2-tilbud. Dessuten fører strukturendringene til at elevene må orientere seg mot disse fagene tidligere enn før, det vil si allerede i valget av vg2, mens dette før kunne skje mot slutten av vg2. Dette forsterker behovet for synliggjøring av disse fagene i vg1-opplæringen. Det er imidlertid geografiske variasjoner med områder der lærebedriftene ikke opplever disse utfordringene. Tilgjengelig statistikk på nasjonalt nivå viser heller ikke noen fallende tendens i antallet nye lærekontrakter de aktuelle fagene, men det utelukker ikke at det er problemer lokalt og regionalt. Vi ser heller ikke en økt andel i 1+3-modeller på nasjonalt nivå (se vedlegg 2), men også her kan det være (og er) lokale og regionale variasjoner. Over tid kan rekrutteringsproblemer svekke lærefagene som kvalifikasjoner i arbeidsmarkedet, men disse fagene står foreløpig såpass sterkt i arbeidslivet at bedriftene heller prøver å finne andre måter å utdanne faglært arbeidskraft på (enn 2+2-modellen) enn å gi opp lærefaget.

I noen fag ser vi at fagfornyelsen har ført til tydelige endringer i rekrutteringsgrunnet. Service og administrasjonsfaget som etterfulgte det tidligere kontor- og administrasjonsfaget, opplevde at antallet søkere til læreplass falt kraftig som følge av at faget på vg2-nivå ble lagt sammen med sikkerhetsfaget og ikke salgsfaget. Selv om dette senere ble endret, ser tallet på nye lærlinger ut til å ha stabilisert seg på et nivå rundt 20 prosent lavere enn tidligere. Faget hadde i utgangspunktet ikke noen tydelig plass i arbeidslivet (Høst & Reegård 2015). Dersom rekrutteringen forblir lav, er det mulig at faget vil miste fotfeste ytterligere, og opprettholdes først og fremst som en vei mot formalkompetanse for ufaglærte i administrative yrker.

Et positivt resultat fra evalueringen er at informasjonsteknologi og medieproduksjon har etablert seg som et nytt utdanningsprogram som har maktet å få en høy andel av sine elever ut i lære. Særlig gjelder dette informasjonsteknologi der over to av tre går ut i lære tross manglende faglige tradisjoner for lærefag i arbeidsfeltet. Medieproduksjon er derimot påbygg-dominert, men likevel med en langt høyere andel ut i lære (en av tre) enn i det gamle programmet medier og kommunikasjon. Intervjudata fra bedrifter og opplæringskontor i IKT-fagene viser at forutsetningene for å etablere lærefag i utgangspunktet er dårlige. Arbeidsfeltet er ikke klart strukturert til yrker. IT-bransjen har heller ikke klare partsorganisasjoner som kan agere i utdannings spørsmål, selv om IKT Norge deltok i prosessen med etablering av det nye IT-utviklerfaget og IT-driftsfaget. De to IKT-fagene har ikke rukket å kapre klare nisjer i arbeidsfeltet, men mangelen på arbeidskraft ser likevel ut til å få enkelte arbeidsgivere til å satse på fagene for å dekke sine rekrutteringsbehov. Det er fortsatt usikkert om de vil bli levedyktige fag og usikkert hvilken posisjon fagene vil få i arbeidsfeltet. Vil fagene «bare» være en av flere mulige kompetansebakgrunner for arbeid i feltet, og er det en type mangfold i relasjonen

til arbeidslivet man må akseptere innenfor fagopplæringen? Eller kan fagene hjelpe til å strukturere arbeidsfeltet slik at det faktisk dannes nisjer der lærefaget er den foretrukne kvalifikasjonen?

De generelle delene av fagfornyelsen, med nytt kompetansebegrep, vekt på kritisk tenkning og tverrfaglige tema, opplever de fleste informantene som positivt med tanke på arbeidslivsrelevans, men ikke som så nytt. Det passer godt inn med hva det vil si å gjøre elevene yrkesforberedt. Av de tverrfaglige temaene skiller lærlingenes kompetanse om bærekraftige løsninger i lærefaget seg ut som et positivt element sett fra arbeidslivets side. Generiske kompetanser verdsettes også høyt av lærebedriftene, for eksempel ser man at sosiale ferdigheter og evne til å forholde seg til arbeidslivsnormer er viktig for bedriftene når de velger hvem de vil ansette som lærling (Solberg et al., 2026). Lærerne forteller at de jobber mye med slike generiske ferdigheter, noe som åpenbart er relevant kompetanse for bedriften, men denne innsatsen er ikke nødvendigvis så synlig for bedriftene når kompetansen først er på plass. Sett fra bedriftenes side er det synligere når den mangler. Mange lærebedrifter og opplæringskontor opplever at lærlingene krever mye mer oppfølging enn før og at de kommer ut av skolen med dårligere kompetanse på mange områder. Bedriftene opplever imidlertid at dette har mange årsaker og bare i noen grad kan knyttes til fagfornyelsen. Det dreier seg dels om yrkesfaglige og praktiske ferdigheter og erfaringer, men like mye om generell forberedhet til arbeidslivet, som oppleves som dårligere enn før.

## 4.6 Oppsummering

Relevansen av yrkesfagene kommer til uttrykk i form av arbeidslivets villighet til å ta inn lærlinger og ansette faglærte etter endt utdanning. For en evaluering av utdanningspolitiske endringer av yrkesfagene, er dette grove indikatorer, dels fordi opplevd relevans kan ha endret seg uten at det får bedriftene til å slutte (eller begynne) å ta inn lærlinger og ansette faglærte, dels fordi lærlinginntak og ansettelser også påvirkes av andre faktorer enn utdanningspolitikken. Slike indikatorer må derfor suppleres med kvalitative data om bedriftene og arbeidslivets subjektive vurderinger.

Fagfornyelsen har ikke ført til store endringer i arbeidslivets vilje til å ta inn lærlinger eller ansette personer fra yrkesfag så langt. I evalueringen finner vi en stabil eller svak positiv utvikling på begge områder, men det er usikkert i hvilken grad (om noen) dette skyldes fagfornyelsen. De subjektive vurderingene fra lærebedriftene og opplæringskontorene viser et stort mangfold av synspunkter på endringene av innholdet i det enkelte lærefag, i noen tilfeller også innenfor lærefaget, som det kan være interessant å gå nærmere inn på i videre forskning. Likevel går hovedvekten av synspunkter på endringene av fagets innhold i positiv retning,

det gjelder også spesifikt det tverrfaglige teamet bærekraftig utvikling. Derimot opplever informanter i de kvalitative intervjuene og mange respondenter i surveyene at det har blitt vanskeligere å rekruttere lærlinger fra videregående skole. Dette oppleves å ha ulike årsaker, men strukturendringene der noen mellomstore og mindre fag ikke lenger deler vg2-tilbud med de største fagene, trekkes fram som en viktig årsak. Bildet er imidlertid komplisert da vi i registerdata ikke finner noen relativ nedgang i antallet lærlinger i disse fagene, noe som tyder på at flertallet likevel lykkes med å finne lærlinger. Dette er imidlertid en problemstilling som bør gis oppmerksomhet framover både på nasjonalt og på fylkeskommunalt nivå.

Overgangen til lære har vært analysert i tidligere delrapporter, men vi har i sluttrapporten hatt mulighet til å se hvordan fagfornyelsen har slått ut for ulike elevgrupper. Hovedbildet er stabilitet i overgangen til lære før og etter fagfornyelsen. Etter fagfornyelsen har andelen som er i yrkesfaglig vg3 tre år etter start på yrkesfaglig vg1, økt marginalt med 0,6 prosentpoeng. Multivariate modeller antyder at dette ikke direkte kan tilskrives fagfornyelsens endringer, men disse analysene er usikre. De nye analysene av grupper i denne sluttrapporten viser at økningen av andelen som går over i lære mest har skjedd i midtsjiktet av karakterfordelingen. Elever med de beste karakterene går i økende grad over til påbygg, mens elever med de aller dårligste karakterene fortsatt sliter med å få læreplass.

Overgangen til arbeid etter innføringen av LK20 analyseres for første gang i denne sluttrapporten (delkapittel 4.4). Vi har målt sannsynligheten for å være i jobb fem år etter at elevene startet i videregående opplæring. Vi sammenligner den første reformkohorten av elever som gikk hele løpet med læreplaner fra Fagfornyelsen (2020-kohorten) med kohortene av elever fra 2016 til 2019, som var de siste som fulgte LK06s læreplaner og struktur. Samlet sett viser analysen en svak økning i sannsynligheten for å være i arbeid. I en multivariat analyse, som kontrollerer for bakgrunnskjennetegn, finner vi en signifikant økt sannsynlighet på rundt 1,7 prosentpoeng for å være i jobb. Utviklingen varierer mellom utdanningsprogrammene, med en sterkest økning i sannsynligheten for arbeid i naturbruk, et program som har relativt få elever. I de store programmene er endringene små og til dels ikke signifikante. Selv om analysene ikke er kausale i den forstand at de viser at fagfornyelsen er årsak til endringene, viser de overordnet sett noe bedre arbeidsmarkedsutfall målt i arbeidsmarkedsdeltakelse for kohorten som startet med Fagfornyelsen, enn de tidligere kohortene.

## 5 Kvalitet og inkludering

*Hedvig Skonhoft Johannesen, Inger Vagle og Asgeir Skålholt*

Evalueringen av fagfornyelsen har i alle delrapportene kommet inn på en problemstilling som ligger i selve kjernen av fag- og yrkesopplæringen. Nemlig avveining mellom å utdanne høyt kompetente fagarbeidere som næringslivet etter-spør, og forventinger, blant annet fremmet i fullføringsreformen, om høyere gjennomføring. Enkelt sagt kan man si at disse forventingene kommer fra de to aktørene som har eierskap til fag- og yrkesopplæringen. Fra arbeidslivet er det en forventning om at fag- og yrkesopplæringen skal utdanne fremragende fagarbeidere, som skal bidra inn i et arbeidsliv med stadig større krav til teknologisk kompetanse og stadig økte produktivitetskrav. Samtidig har man forventinger fra utdanningsmyndigheter om økt gjennomføring, med mål om at nitti prosent skal bestå videregående opplæring (Meld. St. 21 (2020–2021)).

I dette kapitlet skal vi se på kvalitet og inkludering i fag- og yrkesopplæringen, med blick på dette doble formålet om samtidig å utdanne fremragende fagarbeidere og få ungdom gjennom videregående opplæring, hvor LK20 på noen måter har satt denne problemstillingen enda mer på spissen. Det kan hevdes at kvalitet og inkludering er to sider av samme sak; imidlertid viser resultatene i evalueringen fra alle tre delrapportene at dette er et vedvarende spenningsforhold som er krevende å balansere i praksis. I kapitlets første del følger syntese og analyse av funn fra de kvalitative studiene om kvalitet og inkludering fra yrkesfaglærernes perspektiv. Dernest følger kvantitative resultater fra breddestudiene om kvalitet og inkludering. Avslutningsvis peker vi på nye spørsmål våre resultater om kvalitet og inkludering retter til fagfornyelsen og videre arbeid med kvalitet og inkludering i fag- og yrkesopplæringen.

### 5.1 Syntese av funn fra de kvalitative studiene om kvalitet og inkludering

Evalueringen har i tidligere delrapporter pekt på at det lærerne har gjort mye yrkesdidaktiske implementeringsarbeid av nye læreplaner. Likevel kan ikke alt av yrkesfaglærernes yrkesdidaktiske arbeid sies å være en følge av arbeidet med

fagfornyelsen, men heller et pågående yrkesopplæringsløp hvor det overordnede målet er å få elevene først klare for læretid, og dernest lærlingene forberedt til fag- og svenneprøver. Spenningsforhold knyttet til kvaliteten på opplæringen kommer til syne her, i kontrastene som yrkesfaglærerne står imellom å skulle oppfylle læreplanens intensjoner og at de har de elevene som de har.

### 5.1.1 Hovedfunn vg1 yrkesfaglærere

I delrapport 1 av evalueringen undersøkte vi følgende problemstilling: *Hva opplever programfaglærere på vg1 som nytt i fagfornyelsen, og hvilke yrkesdidaktiske vurderinger ligger til grunn for implementeringsarbeidet så langt?*

Samlet viste delrapport 1 at det nye som lærerne erfarte i møtet med og tolkningen av fagfornyelsens læreplaner var kritisk tenkning, tverrfaglige temaer, et utvidet og mer holistisk kompetansebegrep og «mer av alt» i kompetansemålene, hvor yrkesfaglærerne ytret at de mente at fagfornyelsens læreplaner var mer innholdstunge og omfattende enn tidligere læreplaner. Dette inkluderer også den overordnede delen av læreplanen. Videre var et sentralt funn fra intervjuene med yrkesfaglærerne at de opplevde at de stod i en spagat mellom læreplanenes økte kompetansekrav og elevenes læreforutsetninger. Spenningene her bestod av arbeidslivets påtrykk for å få inn lærlinger med oppdatert og kompleks kompetanse på den ene siden, og på den andre siden elever som strevde med språk, motivasjon, og ikke sjelden spesial- og sosialpedagogiske utfordringer. Lærerne fortalte i intervjuene om endringer i elevgrunnlaget over tid. Videre at flere elever var preget av perioden med nedstengning av skoler grunnet covid19-pandemien med tanke på fravær og forsinket ungdomssosialisering. I våre kvalitative intervju gikk vi i dybden i tre utdanningsprogram, hovedfunnene derfra kan skisseres slik:

#### *Bygg- og anleggsteknikk*

- Kritisk tenkning og refleksjon ble møtt med noe som allerede er en del av yrkesoppgavene gjennom å begrunne og vurdere eget arbeid generelt. De inkluderte også samfunnsperspektivet som en del av opplæringen.
- Innholdsmessig er tegning blitt en del av yrkesutøvelsen, noe som gjør det til en del av helhetlige oppgaver som passer inn i prosjektarbeid. Lærerne framhever praktiske arbeidsoppgaver som er tverrfaglige og interessedifferensierte.
- Lærerne bruker mye tid på inkludering, klasse miljø og relasjonsbygging.
- Mange elever med manglende basiskunnskaper i grunnleggende norsk og matte.

### *Informasjonsteknologi og medieproduksjon*

- Kritisk tenking en del av yrkesutøvelsen, for eksempel kildekritikk og datasikkerhet.
- Lærerne bemerker at fulle læreplaner kan hindre dybdelæring i vg1.
- Lærerne har lang erfaring med å jobbe prosjektbasert.
- Elevgruppa er faglig motivert.

### *Salg, service og reiseliv*

- I service, salg og reiseliv var lærerne opptatt av kritisk tenking som en del av å skulle utvikle yrkeskompetanse mer rettet mot refleksjon over det de lærte i kompetansemålene som en del av dybdekunnskapen i selve yrkesfaget.
- Av de tverrfaglige temaene var de opptatt av bærekraft og elevmedvirkning som demokrati og medborgerskap i iverksettingen av fagfornyelsen.

Vår tolkning av lærernes utsagn om overordnet del i opplæringen i vg1 viste at det var krevende å jobbe med både et utvidet kompetansebegrep og kritisk tenkning etter læreplanens intensjoner. På tvers av utdanningsprogrammene fant vi at det var ulike oppfatninger om elevene var modne nok til å jobbe med kritisk tenkning. Det var omforent forståelse blant yrkesfaglærerne om at kritisk tenking forutsetter læring av fag, og yrkene er komplekse og tverrfaglige i sin natur. Imidlertid var det stor forskjell på gamle og nye fag i synet på kritisk tenkning og graden av kompleksitet i opplæring i programfagene etter vg1-læreplanene. Dette begrunnes med at det for lærerne var et viktig yrkesdidaktisk prinsipp å starte enkelt for å bygge mestring og ferdigheter hos elevene. Plassering og organisering av fellesfagene ble også kritisert av yrkesfaglærerne, som at faget norsk kommer først i vg2. Fraværet av norsk på vg1 gir en større arbeidsbyrde for læreren i for eksempel tolkning av sammensatte oppgaver. En refleksjon her er at yrkesfaglærernes arbeid med sosial kompetanse kan gå på bekostning av utvikling av faglig kompetanse etter fagfornyelsens intensjoner.

## **5.1.2 Hovedfunn vg2 yrkesfaglærere**

Vg2-løpet i yrkesfaglige utdanningsprogram er preget av en mer presis yrkesdifferensiering etter ny struktur og nye læreplaner. Våre funn fra delrapport 2 viste at programfaglærerne deler oppfatning om at det er høyere grad av kompleksitet i fagfornyelsens læreplaner, og i vg2 framhever mange av yrkesfaglærerne i empirien at deres arbeid er preget av stofftrengsel og kompetansemål med høyt abstraksjonsnivå. Et synspunkt om kvalitet handler om at yrkesfaglærerne mente at de nye læreplanene og kompetansemålene var mer omfattende.

Kvaliteten i iverksettingen og operasjonaliseringen av vg2-planene var preget av omorganisering og endring av materielle omgivelser som følge av

fagfornyelsen. Det følgende bidrar med innhold og kontekst for yrkesfaglærernes arbeid med å forstå vg2 og deres store arbeid med endringer for å oppfylle læreplanenes føringer.

Yrkesfaglærerne måtte omorganisere opplæringen grunnet endrede strukturer, til nye verksteder og annen organisering av opplæringen i enfagsløp som vg2 tømrer og rørlegger. I YFF-faget var det vesentlig for yrkesfaglærerne å opparbeide nettverk i arbeidslivet til bruk for arbeidspraksis. Her er det store forskjeller mellom gamle og nye yrkesfag. I tømrer- og rørleggerfag ble allerede eksisterende nettverk benyttet. I det nye IM-programmet har yrkene imidlertid uklart arbeidslivstilknytning, og to vg2-yrkesløp: IT-driftstekniker og IT-utvikler. I SSR-programmet finnes to ulike vg2-løp, og i vårt utvalg har vi undersøkt vg2 service, sikkerhet og administrasjon (SSA), sammenstilt av to yrker, service og administrasjon og sikkerhetsfaget. Yrkesfaglærerne her stilte spørsmål ved om disse to yrkene var en god match på samme program. Dette begrunnet de med at det kunne være krevende å motivere elevene som hadde valgt sikkerhetsfaget, til enkelte av programfagene som økonomi. Etter programfaglærernes oppfatninger var det liten interessemessig overlapp mellom elever som hadde valgt de to ulike yrkene.

Felles for yrkesfaglærerne som deltok i studien var bekymringer for kvaliteten på opplæringen på vg2, hvor de stod i spenn mellom å legge til rette for at elevene skal lære så mye som mulig, og læreplaner som er preget av store og innholdsrike kompetansemål. På den andre siden er det likevel ikke alle elevene som klarer å ta til seg denne kompetansen i løpet av vg2. Dette har sammensatte årsaker, og kan blant annet skyldes ambisiøse læreplaner med en krevende innkjøringsperiode med nye strukturer og oppbyggingsarbeid som gjennomføres av yrkesfaglærerne. Dette angår også materielle strukturer og utstyr i skoleverksteder, som delvis gjennomføres på dugnad på programfaglærernes egen tid. Andre årsaker kan finnes i enkelte elevers læreforutsetninger, som lærevansker og sosial- og spesialpedagogiske utfordringer.

### **5.1.3 Hovedfunn vg3 opplæringsansvarlige og instruktører i bedrift**

Konteksten er endret i delrapport 3, der vi ser på opplæring i bedrift, og det har en rekke vesentlige implikasjoner for våre resultater. I empirien i delrapport 3 finnes opplæringsansvarlige ved svært ulike typer lærebedrifter. Det er både store forskjeller innad i fagene, og mellom de ulike yrkene i utvalget. Et eksempel er stor forskjell i bedriftsopplæringen i tømrerfaget mellom en liten tømrerbedrift og en stor entreprenør. Det er også store ulikheter i service- og administrasjonsfaget mellom en stor offentlig organisasjon og en liten privat organisasjon. Det er også skiller med hvorvidt den opplæringsansvarlige har fagbrev, eller ikke selv har gjennomgått læretid, som i service- og administrasjon i SSA og utviklerfaget i

IM. Videre er det i lærebedriftene på tvers av fag opplæringstradisjoner som handler om at lærlingene lærer gjennom å utføre arbeid sammen med en erfaren yrkesutøver, og at arbeidsoppgavene er styrende.

I delrapport 3 ble det framhevet forskjeller i opplæringen på skole og i bedrift, som at opplæringsansvarlige i bedrift tolker og iverksetter læreplanene på en annen måte enn yrkesfaglærerne. Deltakerne i studien framhevet at det er store forskjeller mellom gode og mindre gode lærebedrifter. Forholdet mellom kvalitet og inkludering ble løftet av bedriftene, som var opptatt av de økte kravene til refleksjon som fagfornyelsen stilte. Svært mange av deltakerne mente at fagfornyelsens læreplaner var mer i tråd med bedriftenes opplæringspraksiser for kvalifisering av lærlingene på veien mot fag- og svennebrev. De opplæringsansvarlige i bedriftene mente samtidig at programfaglærerne ikke bestandig hadde oppdatert oversikt over de kompetansekrav som arbeidslivet stiller til lærlingene. Informantene på tvers av fag var enig i at trivsel i opplæringen en viktig faktor for å få selvstendige fagarbeidere. Vi kan peke på erfaringene fra noen konkrete fag som eksempler på dette.

### Opplæring i bedrift vg3 rørlegger og vg3 tømrer

Dette er fag med lange tradisjoner. Tømrerbedriftene så liten forskjell i hva lærlingene hadde lært etter de nye læreplanene. Rørleggerbedriftene mente lærlingene hadde en annen kompetanse enn tidligere. Informantene poengterer at det er individuelle forskjeller på lærlingene, og at de unge utvikler seg mye mellom 17 og 20 år. Noen lærlinger trengte tett oppfølging, og flere hadde behov for annen oppfølging grunnet rus eller psykiske problemer. Alle opplæringsansvarlige var opptatt av det gode blikket i oppfølging av lærlingene. Det var et fellestrekk at de som arbeidet med lærlingene jobbet godt og systematisk med å se og bli kjent med ungdommene. I veiledningen var de opptatt av å løfte fram egenskaper og interesser hos ungdommene som kunne bidra til god læring og et godt læringsmiljø (Jørgensen & Warring, 2022).

### Opplæring i bedrift vg3 IT-utviklerfaget og IT-driftsfaget

Informantene i IT-driftsfag var fornøyd med endringene i læreplanen og at den er tilpasset arbeidsoppgavene. De framhevet at det var økt bevissthet rundt å bli bedre i HMS, personvern og sikkerhet inkludert kritisk tenking i opplæring. IT-utviklerfaget framhever at læreplanen er i tråd med utviklingen, men bedriftene er usikre på hvilket nivå de skal legge seg på. Også her er bedriftene opptatt å legge vekt på trivsel og faglig utvikling hos lærlingene.

## Opplæring i bedrift vg3 service- og administrasjonsfaget og sikkerhetsfaget

Også i service- og administrasjonsfaget og i sikkerhetsfaget var informantene tilfreds med læreplanene, spesielt satte de pris på mer helhetlige kompetansemål og økte krav til kritisk tenkning og refleksjon. Det var likevel store forskjeller i de to yrkesfagenes arbeidslivstilknypning. I service- og administrasjonsfaget mente flere av de opplæringsansvarlige i bedrift at arbeidsgivere helst ansatte folk med høyere utdanning i stedet for med fagbrev, og at det handlet om en type master-syke. Sikkerhetsfaget hadde derimot tett kobling til arbeidslivet, med stort behov for å rekruttere lærlinger. En analyse av endringene i vg3-målene kan tyde på videre og åpnere kompetansemål, som kan gi ansettelsesbarhet i sektorens arbeidsliv, men vi stiller spørsmål om yrkestilknypningen er vagere i LK20.

Samlet viser vår syntese og analyse av yrkesfaglærernes arbeid med kvalitet og inkludering i fagfornyelsen at det er store forskjeller på hva som er kvalitet i yrkesdidaktikken i de tre utvalgte utdanningsprogrammene som er i studiens utvalg. Det er følgelig også ulike oppfatninger om hva som er kvalitet i yrkesopplæringen i ulike fag og fagtradisjoner, gitt den store kompleksiteten og variasjonen i yrkenes innhold og innretning, også når det gjelder fagfornyelsens læreplaner og bruk av overordnet del.

## 5.2 Diskusjon yrkesdidaktiske perspektiver:

### 5.2.1 Kompleksitet og kvalitet

I sluttrapporten fra et større prosjekt om av kvalitet i fag- og yrkesopplæring, gjennomført under læreplanene som gjaldt under kunnskapsløftet (LK06), ble prosesskvalitet og resultat-kvalitet framhevet som dimensjoner av kvalitet som er vesentlige i yrkesopplæring (Olsen et al., 2015). Empirien fra yrkesfaglærerne i evalueringen av fagfornyelsen yrkesfag peker mot en utvidelse av dette poenget; Lærerne knytter sin forståelse av kvalitet til en gjengs kvalitetsstandard som gjelder det yrket/yrkene de utdanner til. En annen forståelse av kvalitet kan handle mer om faglig nivå. I intervjudataene forteller yrkesfaglærerne gjennomgående at de erfarer stofftrengsel og mer omfattende kompetansemål i fagfornyelsens læreplaner for fagene. Et mulig paradoks her er at mer innhold ikke nødvendigvis fører til økt faglig kvalitet, med tanke på hva elevene får med seg. Dette kan ses i sammenheng med forskning som finner mer kompetansedrevne læreplaner, slik som i Kunnskapsløftet (både i LK06 og i LK20) (Sundby & Karseth, 2022). Disse læreplanenes tilnærming til elevenes læring går fra mer innholds-drevne til kompetansedrevne læreplaner, etter modell fra OECD. Sentrale utfordringer som løftes av

forskerne her er hvordan man kan unngå stofftrengsel og for kompakte og komplekse læreplanmål (ibid.).

Her viser vår empiri at læreplanene i fagfornyelsen oppfattes av programfaglærerne som mer omfattende, med et høyere abstraksjonsnivå og at kompetansemålene for vg3 samlet skal bidra til at elevene i yrkesfag har et høyere kompetansenivå etter fullført vg3 i LK20, enn ved det forrige læreplanverket LK06.

Spenningsene her kan også ligge i at yrkesfaglærerne uttrykker at læreplanene er mer i tråd med skjerpede kompetansekrav fra arbeidslivet, og at de tenker at det er et gode for både elever og lærer at læreplanene bedre reflekterer kravene i arbeidslivet. Likevel viser mye av vår empiri at mange programfaglærere innpaser nye læreplaner og nye kompetansemål inn i sine opplegg fra tidligere. Kvaliteten på arbeidet med fagfornyelsen henger også sammen med hvordan de nye læreplanene i LK20 ble forberedt og kompetansen lærerne har til å jobbe utviklingsorientert. Kvalitet henger sammen med hvor faglig oppdaterte yrkesfaglærerne er i yrkesfaget. En problemstilling er om det er lagt inn for mye og for vanskelig innhold inn i kompetansemålene på vg2-nivå inn i en videregående skole som allerede er oppfylt av mange og økende oppgaver for yrkesfaglærerne (Hiim & Hippe, 2009). Her viser vi til koblingen mellom kvalitet og inkludering, og om læreplanene er utformet for å nå elever som er mer praksisorienterte i sin tilnærming til læring, elever med minoritetsbakgrunn og/eller arbeiderklassebakgrunn (Hansen et al., 2019; Johannesen, 2019). En annen utfordring i fagfornyelsen er om verbene som benyttes i kompetansemålene og abstraksjonsnivået kan virke «skolske» og fremmedgjørende for både elever, lærere og bedrifter. Det overnevnte viser noen av utfordringene med læreplanene med tanke på kvalitet og inkludering. Resultatene viser i hovedsak at yrkesfaglærerne er fornøyde med innhold og utforming og mener at læreplanene kommuniserer.

Likevel kan kompleksiteten i fagfornyelsen og i yrkesdidaktikken by på utfordringer for elevene i videregående opplæring hvis alle aspektene skal ivaretas i opplæringen. Det kan tenkes at lærerne i stedet må starte i det små med å lære elevene å bruke verktøy, for så å bygge på med relevante helhetlige yrkesoppgaver med stigende progresjon. Når det er stort strekk i elevenes læreforutsetninger, kan det være hensiktsmessig med oppgaveorientert opplæring med vanskelighetsgrad tilpasset hver enkelt elev.

### **5.2.2 Store forskjeller mellom fag og utdanningsprogram – og i synet på kvalitet**

Yrkesfagene er i seg selv sammensatte og ulike i sin egenart. Vi har skrevet i alle tre delrapportene om store forskjeller mellom nye og gamle yrkesfag og utdanningsprogrammer i fagfornyelsen, likeså påvirker dette yrkesdidaktikken og

kvaliteten. Dette legger til et ekstra nivå med kompleksitet i yrkesfaglærerens arbeid med den overordnede planen i relasjon til de programspesifikke læreplanene. Et eksempel på spenningen relatert til kvalitet i opplæringen finner vi i empirien. Yrkesfaglærerne peker på at å legge til rette og tilpasse opplæringen til elever med særskilte behov versus å oppfylle arbeidslivets skjærpede kompetansekrav er krevende. De skal opprettholde faglig kvalitet samtidig som de skal jobbe med kompetansemålene i læreplanene, alt dette samtidig som de *også* skal håndtere elevenes ferdigheter og kompetanse i fellesfag som engelsk på vg1 og norsk på vg2. Arbeid med språk og skriving er en vesentlig del av yrkesfaglærerens kompetanse i å skulle forberede elevene på arbeid og samfunnsdeltakelse (Hellne-Halvorsen & Spetalen, 2020; Paul, 2019).

Yrkesfaglærerne i empirien uttalte at de opplevde økt kompetansebehov i egen profesjonsutøvelse i å skulle arbeide med opplæring av elever med spesialpedagogiske utfordringer. Yrkesfaglærere har stor yrkesdidaktisk kompetanse i å legge til rette for elever med ulike læreforutsetninger, men yrkesdidaktikken er ikke nødvendigvis tilstrekkelig i de tilfeller hvor elever har særskilte behov. Erfaringer med kvalitet i yrkesopplæringen i fagfornyelsen hvor vi legger til grunn et utvidet kvalitetsbegrep knyttet til kvalitetsstandarder for eget yrke, og hva som kreves av lærerne i fagfornyelsen og videre, må inn i diskusjoner om hva som er vesentlig yrkesfaglærerkompetanse.

Kvalitet i opplæringen avhenger av i hvilken grad yrkesfaglærerne har rom for egen faglig utvikling i yrkesfaget, og videre i yrkesdidaktikken. Dette handler også om at de bruker mye tid på tilrettelagt opplæring og undervisning på et nivå som ikke alltid ligger der de faktisk underviser. Videre er det interessant å stille spørsmål til hva som skjer i skjæringspunktet mellom danning og yrkesdanning i yrkesfaglærernes iverksetting av læreplanmålene gjennom tilrettelegging for læring gjennom utførelse av praktiske yrkesoppgaver. Dette er en vesentlig del av de profesjonspraksiser og arbeidsoppgaver som yrkesfaglærerne beskriver i intervjuene.

Vi har lite data på hvordan yrkesfaglærerne forholder seg til læreplanverkets overordnede del spesifikt, men en tolkning av empirien er at yrkesfaglærerne knytter overordnet del til det utvidede kompetansebegrepet i overordnede del (Utdanningsdirektoratet), om hva som er fagspesifikk kompetanse – og hva er fagovergripende kompetanse, kjente og ukjente kontekster. Vi kan også forbinde dette til tverrfaglige tema, kritisk tenkning og refleksjon. De kvalitative dataene fra yrkesfaglærernes yrkesdidaktiske arbeid med LK20 viser at de tar kvalitetsbegrepet gjennomgående inn i opplæringen med utgangspunkt i faglige standarder i eget yrkesfag. Imidlertid forstår lærere ved ulike fag- og utdanningsprogram hva de legger i yrkeskompetanse ulikt ut fra egne yrkesfagspesifikke tradisjoner. Slik kan vi anta at synet på hva som er kvalitet i den skolebaserte yrkesopplæringen

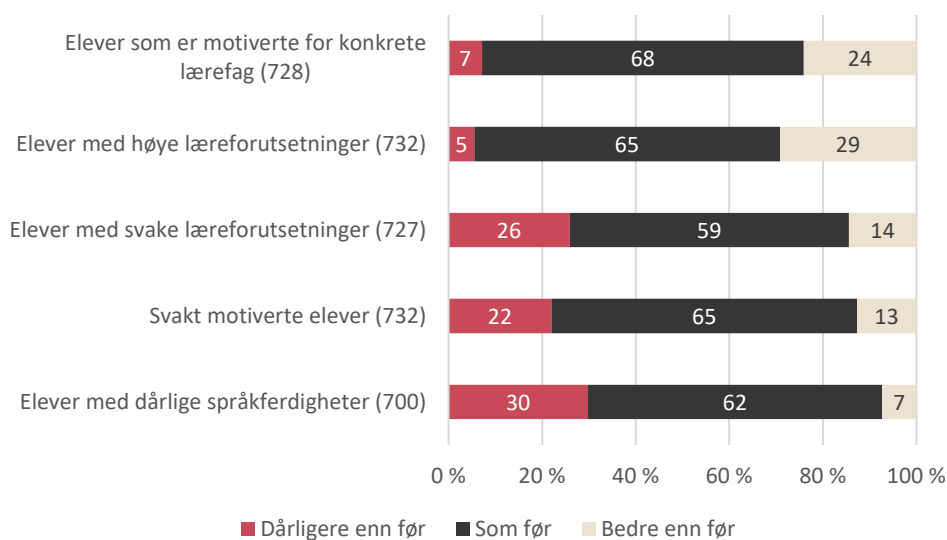
henger tett sammen med yrkesfaglærernes egne fagtradisjoner, yrkeskultur og erfaringer fra eget yrkesliv i sin doble kompetanse som både yrkesutdannet og lærer (Bødtker-Lund et al., 2017).

Spennet mellom kvalitet og inkludering kommer sterkest til syne i første delrapport, som dekker vg1. Der fant vi at programfaglærerne i studiens empiri brukte mye tid på å forberede og kalibrere elevene på hva et yrkesfaglig utdanningsprogram innebærer. Yrkesfaglærerne snakket mye i intervjuene om å beskrive hvordan de arbeidet helhetlig med å bryte opp og konkretisere læreplanmål. Fagfornyelsen bringer nye verb inn i kompetansemålene, og samtidig mer helhetlige kompetansemål. Utdanningsmyndighetene og partene i arbeidslivet kan synes å ha omfattende ambisjoner for fagfornyelsen, og de har med læreplanene i LK20 lagt mer inn i vg1 og vg2, som for eksempel enfagsløpene i vg2 rør- og tømmerfag. Mer innhold og økt abstraksjonsnivå betyr likevel ikke at unge elever er i stand til å ta inn det som undervises og gjøre det om til læring i løpet av vg1 og vg2. Koblet til den yrkesdidaktiske tenkningen om kvalitet i møtet med varierte elevgrupper og ulike fag- og opplæringstradisjoner innen utdanningsprogrammene, så er det betimelig å stille spørsmål til hvilke muligheter som elevene har til å ta til seg så pass kompliserte og helhetlige kompetansemål i løpet av kun to år i skole. Vi undrer oss derfor over hva som er faglig kvalitet i de ulike utdanningsprogrammene i vårt utvalg – og reelt sett hvilke yrkeskompetanser det er fagfornyelsen forbereder unge folk på? For elever og lærlinger som har gjennomført opplæring etter fagfornyelsens læreplaner er det relevant å spørre om hvor lang tid man tenker at unge folk med fagbrev skal ha før de kan være selvstendige, autonome fagfolk som bedriftene kan bruke til alle slags oppgaver (Jørgensen & Warring, 2022)?

### **5.3 Funn fra breddestudiene om kvalitet og inkludering**

I andre delrapport viste vi at gjennomsnittskarakteren til de som startet på yrkesfag hadde økt, også relativt til de som startet på studieforberedende. Men samtidig viste vi at det var stor forskjell både innad i elevgruppa og spesielt mellom ulike utdanningsprogram. Vi pekte på at over 20 prosent manglet karaktergrunnlag fra grunnskolen i enkelte utdanningsprogram (se vedlegg for oppdaterte tall, og mer inngående om utdanningsprogramforskjeller). Bakteppet for lærernes vurderinger av hvordan læreplanene fungerer for ulike elevgrupper er med andre ord at de på vg1 møter en svært heterogen elevgruppe med tanke på læreforutsetninger. Som vi ser i de mer kvalitativt orienterte delene av evalueringen, pekte flere lærere på at innholdet i læreplanene etter fagfornyelsen, mye på grunn av økt kompleksitet og mer fokus på dybdelæring, i noe større grad synes å passe elever

med høye læreforutsetninger. Tilsvarende funn kom også fram i spørreundersøkelsen vi gjennomførte blant lærere, noe vi ser nærmere på i figur 5.1.



**Figur 5.1 Hvor godt passer læreplanen for disse elevgruppene sammenlignet med tidligere?’, prosent (N=700–732)**

Tilsvarende figur 3.28 i delrapport 2 fra evalueringen.

Figur 5.1 viser at flere lærere vurderte at de nye læreplanene i større grad passet elever med høye læreforutsetninger enn elever med svakere forutsetninger. Tilsvarende rapporterte flere at læreplanene fungerte *dårligere* for elever som enten har svake læreforutsetninger eller dårligere språkferdigheter. Dette gjelder på tvers av alle utdanningsprogram. Samtidig uttrykte både lærere ved bygg- og anleggsteknikk og fellesfaglærere i signifikant større grad (begge 40 prosent) enn andre lærere (27 prosent) at læreplanen var dårligere enn tidligere for elever med svake språkferdigheter.

Det er imidlertid vanskelig å vise empirisk i dataene vi har tilgjengelige. Vi kan gjøre et forsøk på å belyse dette ved å se på endringer i fullføring av vg2 innen september påfølgende år, og hvordan det har utviklet seg etter fagfornyelsen for ulike elevgrupper.<sup>7</sup> Vi fokuserer på fullføring av vg2, dels fordi det ennå er få kohorter som har fullført alle år av opplæringen. Men vi argumenterer også for at fullføring av vg2 i mindre grad er påvirket av eksterne faktorer, som for eksempel konjunkturer. Vi vet at konjunkturer påvirker andelen som ender opp med yrkesfaglig kompetanse (Salvanes & Skålholt, 2025). Ved å avgrense analysen til fullføring av skoledelen av yrkesfaglig opplæring, får vi et renere mål på endringer etter fagfornyelsen.

<sup>7</sup> Det er ganske mange som består vg2 senere, for eksempel etter at de har startet i lære. Her ser vi kun på de som fullfører innen samme skoleår som oppstart

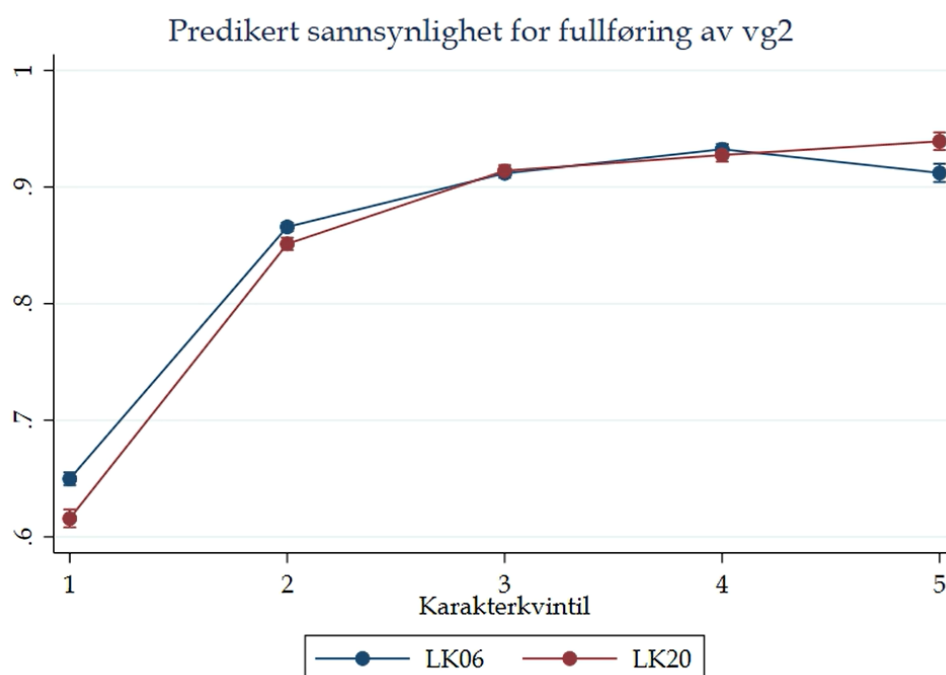
**Tabell 5.1 Andel som består vg2 innen september påfølgende år. Etter kull og utdanningsprogram**

	2016 -17	2017 -18	2018 -19	2019 -20	2020 -21	2021 -22	2022- 23
<b>Totalt, yrkesfag</b>	<b>77,0</b>	<b>77,1</b>	<b>79,9</b>	<b>81,2</b>	<b>81,0</b>	<b>78,4</b>	<b>77,7</b>
Bygg- og anlegg.	72,9	72,3	75,4	76,7	76,6	74,8	72,7
Design og håndv.	68,0	67,5	66,5	70,1			
Elektrofag	90,6	90,5	91,9	91,8	91,7	89,5	88,9
Helse og oppv.	78,6	79,3	83,2	84,9	83,8	79,9	79,6
Naturbruk	76,6	75,4	78,3	80,0	80,5	77,1	77,4
Restaurant og m.	61,8	64,1	68,6	64,9	62,2	66,5	61,6
Service og samf.	68,9	68,4	68,9	73,9			
Teknikk og ind.	75,8	76,1	80,6	80,9	82,1	78,5	79,4
Håndverk, design og produktutvikling					64,2	65,1	63,2
Frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign					68,4	70,2	69,6
Informasjonsteknologi og medieproduksjon					81,7	82,4	80,3
Salg, service og reiseliv					69,3	66,4	67,5

Tabell 5.1 synliggjør flere sentrale forskjeller. Vi merker oss at andelen som besto vg2 var ekstra høy for de som startet på videregående i perioden 2018–2020. Disse kullene var preget av koronatiltak, og annen forskning har vist at andel som besto økte for studieforbereende i denne perioden (Lillebø et al., 2024). Lillebø et al. peker på at fraværet av eksamen og fravær av fraværsgrense, samt at lærere strakk seg lengre for å få vurderingsgrunnlag, kunne forklare den økte gjennomføringen. Det samme gjelder trolig for yrkesfagene. Koronaårene vanskeliggjør dermed å finne sammenhenger som kan skyldes nye læreplaner eller endringer i strukturen. Om vi ser på kullene som startet i 2021 og 2022, kull som i mindre grad var preget av koronatiltak, ser vi at de har en gjennomføringsandel som ligner perioden før koronakullene, med en fullføring på rundt 77–78 prosent.<sup>8</sup> Med andre ord er det små forskjeller i de aggregerte fullføringsandelene før og etter fagfornyelsen rent deskriptivt.

Tabellen viser også relativt store forskjeller i andelen som fullfører vg2 mellom ulike utdanningsprogram. Disse forskjellene handler i noe grad om store forskjeller i karaktergrunnlaget i de ulike utdanningsprogrammene (se vedlegg 1). Selv om tidligere forskning har pekt på at det er en del forskjeller i andelen som gjennomfører i ulike utdanningsprogram også etter at man kontrollerer for en rekke kjennetegn (Skålholt & Hovdhaugen, 2025), finner vi lite i våre data som peker på at disse relative forskjellene har blitt forsterket etter at vi fikk nye læreplaner og ny struktur. Dette så vi også grundigere på i delrapport 3. Hovedfokuset i denne sammenheng er ikke å se på selve gjennomføringen av vg2, men vi ønsket å se om vi kunne finne forskjeller i endringen før og etter nye læreplaner for *ulike* elevgrupper, og om det kunne si oss noe om hvordan de nye læreplanene fungerer for de ulike elevgruppene. Som vi har vært inne på, peker kvalitative data, samt spørreundersøkelser til lærere, på at endringene som kom med fagfornyelsen har påvirket *ulike* typer elevgrupper ulikt. Det ser vi på i de videre analysene.

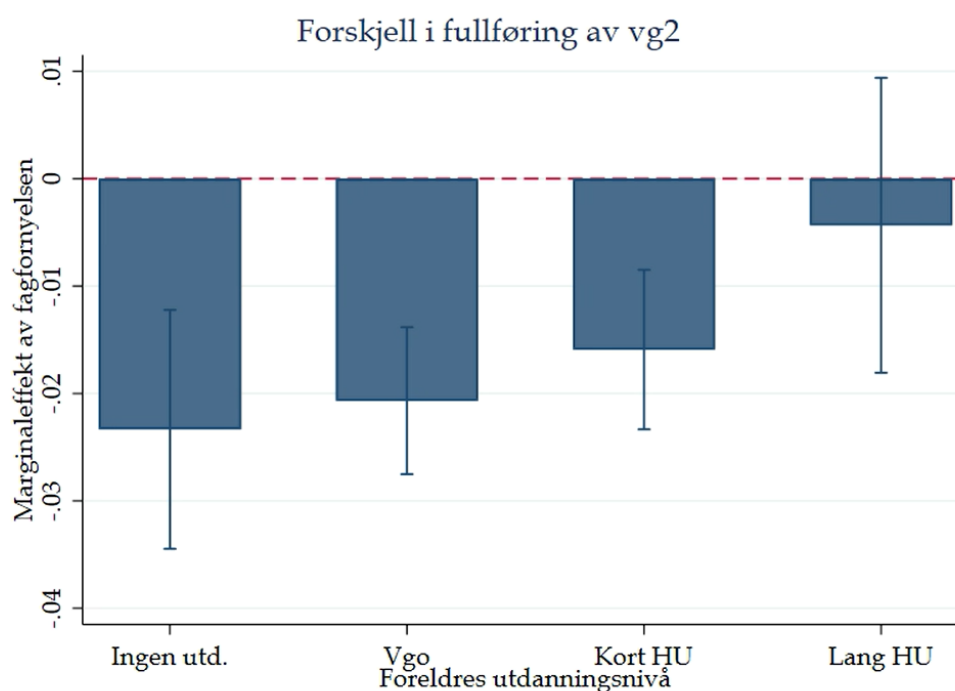
<sup>8</sup> I 2023, det året 2021-kullet gjorde ferdig vg2, var første året det var ordinær eksamen



**Figur 5.2 Predikert sannsynlighet for fullføring av vg2 på yrkesfaglige utdanningsprogram, før og etter fagfornyelsen.**

I figur 5.2 viser vi den estimerte sannsynligheten for å bestå vg2 for hvert karakterkvintil (se vedleggstabell 10 for full modell). Den røde linjen viser estimert gjennomføring av vg2 for kullene med endrede læreplaner og ny tilbudsstruktur, og den blå viser estimert gjennomføring for kullene før LK20. For de elevene som er i den laveste og nest-laveste kvintilene, ser vi at de gjør det signifikant dårligere etter at nye læreplaner ble innført. Dette *kan* peke mot at fagfornyelsen gir noen ekstra utfordringer for elever som hadde det laveste karakterutgangspunktet fra grunnskolen.<sup>9</sup> For elever i den aller høyeste karakterkvintilen ser vi derimot en forbedring i gjennomføring med de nye læreplanene – noe som også stemmer med lærernes vurdering i spørreundersøkelsen og i de kvalitative dataene. Dette styrker en mulig tolkning om at forskjellene vi finner i gjennomføring kan handle om hvordan læreplanen passer de ulike elevgruppene ulikt. Et tilsvarende mønster finner vi også når vi ser på foreldres utdanningsnivå, vist i figur 5.3.

<sup>9</sup> Det er en metodisk utfordring at langt flere har fått høye karakterer fra grunnskolen i denne perioden. Vi sammenligner derfor ikke de med samme karakterer, men de som er på samme sted i karakterfordelingen. Men vi kan ikke utelukke at elevgruppen totalt sett har forandret seg, og at det er det som forklarer forskjellen. Altså at de svakeste elevene er enda svakere etter LK20. Se metodisk betraktning i vedlegget for en nøyere diskusjon av dette.



**Figur 5.3** Marginal effekt av fagfornyelsen, fordelt på foreldres utdanningsnivå

Figur 5.3 viser endringer i sannsynlighet for gjennomføring før og etter fagfornyelsen for ulike grupper av foreldres utdanningsnivå. For elever som *ikke* har foreldre med lang høyere utdanning (det vil si master eller lignende) har man en signifikant lavere sannsynlighet for å fullføre vg2 etter fagfornyelsen. Forskjellen er størst for de med foreldre med lavest utdanning, i overkant av to prosentpoeng. (se vedleggstabell 11 for full modell). Det er viktig å si at denne analysen i seg selv ikke kan si oss noe om forskjellene vi finner skyldes nye læreplaner eller ny struktur. Men vi ser at i samme tidsperiode som innføringen av nye læreplaner har de med lavere karakterer og foreldre med lavere utdanning opplevd en relativ nedgang i gjennomføring. Dette er samme type funn som man fant i en gjennomgang av koronaepidemien, hvor man fant et økt gap i læringsresultat på ungdomsskolen ut fra sosioøkonomisk bakgrunn (Ljunggren et al., 2026). At vi ser samme type utvikling både på ungdomsskolen og i yrkesfag i samme tidsperiode, forsterker en tolkning som peker mot at det er andre samfunnsmessige faktorer enn nye læreplaner som driver denne utviklingen.

## 5.4 Funn fra analyser av kvalitet og inkludering

Analysen viser at fagfornyelsen (LK20) i yrkesfag kan se ut til å ha forsterket et grunnleggende spenningsforhold mellom ambisjoner om høy faglig kvalitet og mål om økt gjennomføring og inkludering. På tvers av vg1, vg2 og vg3 beskriver både yrkesfaglærere og opplæringsansvarlige i bedrift læreplanene som mer

omfattende, mer komplekse og med høyere abstraksjonsnivå enn tidligere. Dette oppleves i stor grad å være i tråd med skjerpede kompetansekrav i arbeidslivet, men samtidig som krevende å realisere innenfor rammene av elevgruppenes varierte læreforutsetninger.

De kvalitative studiene viser at yrkesfaglærere, særlig på vg1, bruker betydelig tid på inkludering, relasjonsarbeid og grunnleggende ferdigheter, noen ganger på bekostning av faglig fordypning. Mange lærere opplever at fagfornyelsen passer bedre for elever med sterke faglige forutsetninger, mens elever med svake karakterer, språk- og læringsutfordringer møter større barrierer. Dette bildet bekreftes i breddestudiene, der lærere i spørreundersøkelsen vurderer at læreplanene i større grad enn tidligere passer elever med høye læreforutsetninger. De endrede læreplanenes økte vektlegging av dybdelæring kan også være krevende å få til i en elevgruppe med stor variasjon i den faglige forberedtheten. I en analyse gjort i evalueringen av fagfornyelsen gjennomført av Universitetet i Oslo pekes det på at dybdelæring ikke nødvendigvis er lett å realisere for alle elever. I en rapport fra dette prosjektet peker de på at dybdelæring krever kritisk tenkning og noe de kaller «motivasjon for tenkning». De finner at ikke alle elever har denne motivasjonen, noe som peker mot at en gruppe elever opplever skolen som utfordrende fordi den «vektlegger refleksjon, oppgaver og arbeidsformer som er kognitivt krevende» (Brandmo et al., 2025). Dette stemmer godt med funn fra yrkesfaglærernes arbeid med undervisning og tolkning av læreplanene som peker mot at dybdelæring forutsetter faglig modning og tilstrekkelige grunnleggende ferdigheter. Sammen med ambisiøse læreplaner og stor variasjon i elevenes forutsetninger gjør dette dybdelæring krevende å realisere i praksis for alle elever. Det er likevel viktig å bemerke at i tidligere delrapporter fra denne evalueringen har vi pekt på at dybdelæring også kan bidra til økt yrkesrelevans, refleksjon og helhetlig forståelse av yrkesfaget (se spesielt første delrapport: Aakernes et al., 2022).

Registeranalysene avdekker forskjeller mellom ulike elevgrupper: Elever med lave karakterer fra grunnskolen har relativt sett fått lavere sannsynlighet for å fullføre vg2 etter LK20, mens elever i øvre karakterkvintiler har en svak forbedring. Tilsvarende forskjeller finner vi om vi ser på foreldres utdanningsbakgrunn, hvor spesielt de med foreldre med lav utdanningsbakgrunn ser ut til å gjøre det litt dårligere etter innføringen av nye læreplaner. De kvantitative analysene vi gjør er ikke egnet til å si at disse endringene kommer som en følge av nye læreplaner, de viser bare en endring som har skjedd i samme tidsperiode som innføringen av nye læreplaner kom.

Samlet peker likevel de kvalitative og de kvantitative dataene på at det kan være grunn til å være oppmerksom på at man har noen utfordringer i fag- og yrkesopplæringen blant de med de svakeste faglige forutsetningene. I samme periode som vi har innført nye læreplaner ser dette ut til å ha blitt en større utfordring.

Spørsmålet om hvordan kvalitet og inkludering kan balanseres bedre, fremstår derfor som et sentralt videre utviklingspunkt for arbeidet som gjøres i fag- og yrkesopplæringen.

## 6 Spennet mellom generiske og fagspesifikke kompetanser, og mellom yrkesfaglig bredde og dybde

*Nina Aakernes, Silje Andresen, Jorunn Dahlback, Torgeir Nyen, Rønnaug Haugland Lyckander og Inger Vagle*

De siste utdanningsreformene i Norge har bidratt til å flytte oppmerksomheten fra innhold og målbeskrivelser til *kompetanse* som et overordnet mål og prinsipp for opplæringen. Fagfornyelsen innebærer endringer i hvordan kompetansebegrepet skal forstås i fag- og yrkesopplæringen. I det nye helhetlige kompetansebegrepet vektlegges dybdelæring som pedagogisk prinsipp og generiske nøkkelkompetanser sterkere enn tidligere. Samtidig endres læreplaner og struktur for å styrke den yrkesfagspesifikke kompetansen, blant annet ved å legge til rette for tidligere faglig spesialisering, med tilhørende mer faglig detaljerte læreplaner i mange fag. I dette ligger det flere avveininger: det generiske mot det fagspesifikke og faglig bredde kontra faglig dybde/spesialisering. Det ligger dessuten en rekke spenninger i endringene som kom med fagfornyelsen. Man skal styrke generiske ferdigheter og dybdelæring, samtidig som strukturendringene gjør at man i mange fag skal ha tidligere og mer faglig spesialisering. For lærerne innebærer dette å skulle utdanne til yrkesfaglig kompetanse av høy kvalitet innenfor læreplaner som både er ambisiøse og brede, og der generiske nøkkelkompetanser er tydeligere vektlagt enn før. Dette er komplekst og krevende å håndtere samtidig i den daglige opplæringen.

Kapittelets problemstilling er hvordan endringene som kom med fagfornyelsen (LK20) som er beskrevet ovenfor håndteres av lærerne i opplæringen og til sist påvirker elevene og lærlingenes kompetanse. I dette kapittelet ser vi først nærmere på hvordan kompetansebegrepet forstås i fag- og yrkesopplæringen etter LK20. Vi ser på hvordan spenningen mellom generiske og fagspesifikke kompetanser påvirker ulike aktørers fortolkninger, prioriteringer og praksiser i opplæringen, inkludert elevens og lærlingers erfaringer. Vi ser også på spenningen

mellom faglig bredde og dybde, som kommer til uttrykk i ny tilbudsstruktur og nytt innhold i læreplanene for programfag og opplæring i bedrift.

I spenningen mellom faglig bredde og dybde plasserer fagfornyelsen seg inn i en lengre historisk kontekst der Kunnskapsløftet 2006 (LK06) betonte faglig bredde, med de ulempene dette medførte i forhold til manglende yrkesrelevans (Bødtker-Lund et al., 2017). Dette ledet i fagfornyelsen (LK20) til tidligere spesialisering og mer vekt på faglig dybde i utdanningsprogram som Frisør, blomsterdekoratør, interiør og eksponeringsdesign og bygg- og anleggsteknikk, mens andre utdanningsprogram, som teknologi- og industrifag, fremdeles har stor bredde både på vg1 og vg2. Den historiske bakgrunnen er nærmere omtalt i kapittel 1, mens det er gitt en bredere omtale av konsekvensene av ny struktur i kapittel 4. De faglige hensynene vil imidlertid i praksis også måtte avveies mot hensynet til ungdoms valg, elevgrunnlag og administrative hensyn.

## 6.1 Kompetansebegrepet i LK20 i en yrkesfaglig kontekst

I LK20 forstås kompetanse som mer enn summen av kunnskaper og ferdigheter; kompetanse innebærer anvendelse, forståelse, kritisk tenkning, refleksjon og dømmekraft i kjente og nye situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skjelbred et al. (2024) definerer generiske kompetanser som personlige ferdigheter som oppførsel og holdninger, men også evner til å forstå komplekse ideer, tilpasse seg omgivelsene og lære av erfaringer. Generiske kompetanser blir sett på som avgjørende i fremtidens arbeidsmarked (Meld. St. 14 (2022–2023)), og er i LK20 i større grad vektlagt enn i LK06. Dette utgjør en vesentlig endring av læreplanverket som lærerne må forholde seg til. Utdanningene skal i henhold til intensjonene i LK20 også bidra til elevenes engasjement, deltagelse og involvering (Kunnskapsdepartementet, 2017; Meld. St. 28 (2015–2016); NOU 2014: 7).

I yrkesfag vil generiske kompetanser, som for eksempel kritisk tenkning, kreativitet, etikk, kommunikasjon, samarbeid og HMS, forankres i yrkesspesifikk praksis for å bli meningsfulle og relevante. Andre generiske kompetanser, slik som evne til omstilling, og å være løsningsorientert og selvstendig, er mer universelle, og kan i noen tilfeller gjelde uavhengig av hvilket yrke eleven velger å utdanne seg til.

Mens generiske kompetanser utgjør en viktig del av det helhetlige kompetansebegrepet i LK20, var et annet sentralt mål med fornyelsen av læreplanene at disse skulle bli mer relevante for arbeidslivet. Yrkesfaglærerne tilrettelegger med andre ord for at elevene skal utvikle både generiske og fagspesifikke kompetanser, som skal være relevante for yrkesutøvelsen i det yrket elevene ønsker å utdanne seg til. Det betyr at de generiske kompetansene ikke bør sees som 'frittstående' kompetanser, men som integrert med den fagspesifikke kompetansen til en helhet

## 6.2 Lokal fortolkning av læreplanene

Hvordan fagspesifikke og generiske kompetanser kommer til uttrykk i opplæringen, avhenger ikke bare av læreplanens innhold, men også av hvordan dette fortolkes og praktiseres lokalt. Med utgangspunkt i læreplanteori blir spørsmålet hvordan nasjonale intensjoner blir institusjonelt oversatt og realisert i undervisning (Goodlad, 1979; Priestley et al., 2012). Yrkesfaglærernes arbeid med å realisere læreplanens ambisjoner er kontekstavhengig og drevet av profesjonelt skjønn. Det innebærer at lærere balanserer generiske mål mot fagspesifikke standarder, elevforutsetninger og lokale arbeidslivskrav (Caves et al., 2021; Farnsworth & Higham, 2012).

Tidligere studier har vist at de åpne og brede læreplanene i LK06 skapte uklarhet om mål og innhold, og gjorde det utfordrende for lærerne å tolke kompetansemål, velge relevant innhold og motivere elever med ulike yrkesinteresser (Hiim, 2013; Olsen & Reegård, 2013; Tønder & Skinnarland, 2016; Dahlback et al., 2019). Dette gjaldt særlig på vg1, der utdanningsprogrammene er på sitt bredeste, og åpne kompetansemål gir lite konkret veiledning om hvordan undervisning og læringsaktiviteter kan tilpasses ulike yrker. Dette synliggjør dilemmaet mellom å finne en god balanse mellom brede, generelle kompetanser og tidlig fordypning og yrkesspesialisering (Olsen, 2013).

Selv om lærerutdanningen kan forberede lærere på å håndtere denne bredden (Lyckander, 2022), kan lokale rammer gjøre gjennomføringen krevende. Her kan både mangel på tid til samarbeid mellom lærere, utstyr og verksteder sette begrensinger for læringsaktiviteter, mens et godt samarbeid med arbeidslivet kan kompensere for noen av disse manglene (Utvær & Saur, 2019). Slike rammebetingelser påvirker også opplevelsen av relevans. Hvis opplæringen i mindre grad oppleves som yrkesrelevant for elevene, svekkes både motivasjon og muligheten for å utvikle kompetansen læreplanene legger opp til. Hvordan lærere og bedrifter tolker og praktiserer de nye læreplanene i praksis, ser vi på i neste delkapittel.

### 6.2.1 Synspunkter på og fortolkning av de nye læreplanene

I denne delen ser vi nærmere på hva evalueringen har avdekket om hvordan lærerne forstår og vurderer de nye læreplanene. Vi beskriver synspunkter på læreplanenes nye begreper og hvilke prioriteringer som kommer til uttrykk i undervisning og læringsaktiviteter. Vi går også kort inn på vurderinger arbeidslivet gjør.

I *skoledelen* av fag- og yrkesopplæringen er implementeringen av læreplanene nært knyttet til hvordan lærerne fortolker og oversetter overordnet del og kompetansemålene i fagene til undervisning og vurdering. Spørreundersøkelsen blant lærere viste at mange har deltatt på kompetanseutvikling om endringer i LK20 og i lokalt læreplanarbeid ved egen skole. De fleste vurderte også sin egen

kompetanse til å iverksette læreplanene som god. Dette tyder på at lærerne i stor grad opplevde seg forberedt på fagfornyelsen, og at implementeringen har vært støttet av tiltak både lokalt og nasjonalt (Skålholt et al., 2023).

Funnene peker likeledes mot en positiv holdning til den nye læreplanens struktur (Skålholt et al., 2023). De fleste lærerne opplevde en god sammenheng mellom kjerneelementer, kompetansemål og overordnet del. Samtidig oppfatter et betydelig mindretall, på 42 prosent, at innholdet i læreplanene er mer komplekst enn tidligere, og én av tre mener de er for omfattende. Dette samsvarer med funn fra intervjuene, særlig i bygg- og anleggsteknikk (Skålholt et al., 2023), som vi skal se nedenfor, og kan tyde på at flere lærere opplever en spenning mellom ambisjonsnivået i læreplanene og kapasiteten til å realisere både krav til høy yrkesfaglig kompetanse og vektleggingen av generiske kompetanser innenfor tilgjengelig tid og ressurser.

Overordnet del av læreplanen knytter kompetansebegrepet til dybdelæring som pedagogisk prinsipp, og til skolens brede danningsoppdrag. Når det gjelder innføringen av nye begreper og temaer i læreplanen, peker lærerne på at de i størst grad bruker kompetansebegrepet og kritisk tenkning, mens dybdelæring som begrep virker mindre etablert. Disse funnene fra spørreundersøkelsen er i tråd med Aakernes et al. (2022), som viser at dybdelæring som begrep er lite konkretisert i yrkesfaglige kontekster, og at det er stor usikkerhet rundt hvordan begrepet skal tolkes. Intervjuene med yrkesfaglærere på vg1 viser imidlertid at lærerne støtter ambisjonene om dybdelæring, men uttrykker uro for at omfattende og ambisiøse læreplaner og stor bredde i læreplanen, kan stå i motsetning til dybdelæring (Aakernes et al., 2022). På tvers av utdanningsprogram forutsetter dybdelæring tid, utstyr og stabil progresjon. Variasjoner i rammebetingelse og infrastruktur gir variasjoner i hvordan opplæringen gjennomføres, særlig i BA og SSR (Aakernes et al., 2022; Skålholt et al., 2023). Yrkesfaglærerne anser kritisk tenkning som vesentlig, men legger vekt på at det forutsetter fagkunnskap og situert praksis, som vil si at elevene får erfaring fra ulike kontekster i praktisk utøvelse av yrket. Lærerne erfarte med andre ord at muligheten til å operasjonalisere dybdelæring og kritisk tenkning varierte med elevenes faglige nivå og deres mulighet til å få innsikt i kompleksiteten i yrkene gjennom praktisk erfaring.

De tverrfaglige temaene i LK20, demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling, gjør samfunnsutfordringer til en del av skolens innhold (Furberg et al., 2025). Av de tverrfaglige temaene skiller bærekraftig utvikling seg ut som mest relevant blant våre respondenter. Det jobbes også med de to andre tverrfaglige temaene, men da mer implisitt (Aakernes et al., 2022; Skålholt et al., 2023).

Når det gjelder *arbeidslivets* vurderinger av læreplanenes relevans, har innholdet i LK20 blitt godt tatt imot av bedriftene. Surveyundersøkelser blant

lærebedrifter og opplæringskontor viser at de fleste bedriftene og kontorene opplever innholdet i lærefagene som omtrent like relevant som før, men at det er flere som synes innholdet er blitt mer relevant enn mindre relevant (Skålholt et al., 2024). 29 prosent av bedriftene synes faget/fagene har blitt mer relevante, mot 9 prosent som synes det/de har blitt mindre relevante. Lærebedrifter i helse- og oppvekstfag opplever i større grad enn andre at læreplaninnholdet passer dem bedre enn før (se også kapittel 4.5).

Disse vurderingene av de nye læreplanene sier imidlertid lite om hvordan læreplanendringene griper inn i opplæringspraksis. For å undersøke dette, laget vi en spørreundersøkelse til lærerne deres egne erfaringer med endringer i undervisningen, blant annet i balansen mellom teoretisk, praktisk og tverrfaglig arbeid. Et klart flertall, opp mot sju av ti lærere, svarte at undervisningen i hovedsak er som før (Skålholt et al., 2023). Dette tyder på høy grad av kontinuitet i praksis. Likevel viser svarene fra et mindretall av lærerne (tre av ti) tegn til gradvise justeringer, der flere legger til rette for mer praktisk yrkesrettet arbeid, mer yrkesrettet fellesfag og noe mindre teoriundervisning i klasserom enn før.

Selv om funn fra spørreundersøkelsen gir et overordnet bilde av kontinuitet i praksis, finner vi likevel betydelig variasjon i hvordan lærere faktisk fortolker læreplanens endringer. De kvalitative intervjuene med programfaglærere i utdanningsprogrammene bygg og anleggsteknikk (BA), informasjonsteknologi og medieproduksjon (IM) og salg, service og reiseliv (SSR) utdyper dette bildet, og synliggjør hvordan oversettelsesarbeidet i praksis skjer innenfor ulike programlogikker som fungerer som rammer for tolkning og prioritering (Skålholt et al., 2023).

Dette «oversettelsesarbeidet» skjer i skjæringspunktet mellom allmenndanning og yrkesdanning. Der SSR-lærerne hadde mest søkelys på allmenne generiske kompetanser, var BA- og IM-lærerne opptatt av at opplæringen skulle knyttes tett til bransjenes behov for kompetanse og til konkrete arbeidsprosesser. BA-lærerne på vg1 opplevde likevel et tydelig spenn mellom allmenn- og yrkesdanning. De måtte bruke mye tid på å få elevene til å tilpasse seg skolehverdagen og utvikle grunnleggende generiske ferdigheter, noe de erfarte gikk på bekostning av arbeidet med de mer fagspesifikke kompetansemålene.

Når det gjelder vg2 tømrer og rørlegger, vurderer yrkesfaglærerne de nye vg2-planene som oppdaterte og mer yrkesrelevante etter innføringen av ettfaglige løp for disse to yrkene. De fremhever at spissing av opplæringen øker elevenes opplevelse av meningsfull opplæring og arbeidslivsrelevans, og at ettfaglige løp på vg2 gir rom for nye faglige tema i læreplanene. Samtidig oppleves planene «i overkant ambisiøse», noe som stiller krav til tydelig progresjon, didaktisk prioritering og tett kobling til praksis i bransjene.

Erfaringene fra vg2 tømrer og rørlegger peker også på at smale ettfaglige løp kan bidra til å redusere avstanden mellom den formelle og utførte læreplanen

(Goodlad, 1979), og styrke koblingen mellom generiske mål og yrkesspesifikke arbeidsprosesser (Skålholt et al. 2022; Skålholt et al., 2023). Samtidig var yrkesrelevansen av opplæringen også en utfordring i enkelte smale vg2-løp der yrkene hadde lite til felles, som tilfellet var mellom sikkerhetsfaget og service- og administrasjonsfaget (vg2 Service, sikkerhet og administrasjon). Her opplevde lærerne at det var mer utfordrende å sikre god yrkesrelevans på tvers av yrkesområdene.

Intervjuene synliggjorde at brede vg1- og vg2-løp øker behovet for lokalt planleggings- og tolkningsarbeid for å sikre progresjon, relevans og dybdelæring. I slike løp er det ikke nok å ha søkelys kun på generiske kompetanser som er felles for flere yrker. Yrkesrelevansen må også sikres ved at elevene får muligheten til å jobbe med yrkesspesifikke oppgaver rettet mot det yrket de ønsker å utdanne seg til. På vg1 IM og vg2 IT kjennetegnes læreplanene av stor bredde. Som tidligere påpekt, gjorde dette det nødvendig å planlegge opplæringen og progresjonen på vg1 og vg2 i sammenheng. Dette hang sammen med at medie- og IT-fag kombineres på vg1, og på vg2 fører programfaget Informasjonsteknologi fram til to lærefag (IT-drift/IT-utvikling). Lærere rapporterte at dybdelæring måtte sikres gjennom mulighet for differensiering av opplæringen, i tråd med elevenes ønsker for lærefag. Det nye IT-utviklerfaget skaper samtidig et behov for å definere den yrkesfaglige opplæringen i forhold til utdanninger på universitets- og høgskolenivå, noe som krever aktivt tolkningsarbeid og etablering av samarbeid med nye bedrifter.

Til sammen viser erfaringene fra både smale og brede løp at utviklingen av yrkesrelevant opplæring forutsetter profesjonsfelleskap som kan planlegge opplæringen innenfor realistiske rammer (Priestley et al., 2012), og ikke minst lærere som har innsikt i yrkenes kompetansekrav.

Avslutningsvis peker vi på at selv om strukturendringene åpnet nye muligheter, skapte de også utfordringer for fagtilbud totalt sett ved skolene. Våre funn fra intervjuene viste at innføringen av ettfaglige vg2-løp kunne styrke etablerte lærefag (tømrer/rørlegger), men samtidig svekke fag som taktekker og blikkenslager, ved at elevgrunnet ble for tynt til å opprettholde tilbud i alle fylker (Aakernes et al., 2022; Skålholt et al., 2023). Lærere synliggjorde at skolene har ulik tilgang til utstyr og verksteder, og at eksterne midler og dugnadsarbeid måtte til for å nå hele bredden i læreplanen. Slike variasjoner kan gjøre det krevende å tilby alle vg2-løp med tilstrekkelig kvalitet i mange fylker, og kan dermed påvirke rekrutteringsgrunnlag og lokalt faglig nivå. Disse variasjonene aktualiserer spørsmål om behov for nasjonale minstekrav til verksted/utstyr, regionale samarbeidsløsninger og alternative strukturer i opplæringsløpet

### 6.3 Endringene i LK20 sin betydning for elevene og lærlingenes kompetanseutvikling

Vi har foreløpig begrenset kunnskap om hva endringen i LK20 betyr for elevenes og lærlingenes kompetanse. Imidlertid kan erfaringer fra skoledelen og bedriftsdelen av opplæringen gi en pekepinn på hvordan elevenes kompetansenivå oppfattes. I det følgende ser vi først på læreres og bedrifters vurderinger, før vi går nærmere inn på elevenes og lærlingenes egne erfaringer.

I spørreundersøkelsen ga lærerne sine vurderinger av hvorvidt de nye læreplanene styrket tidlig spesialisering og bedret overgangen til læretid (Skålholt et al., 2023). Disse vurderingene gir ikke et mål på elevenes eller lærlingenes kompetanse, men et inntrykk av hvordan lærere oppfattet læreplanens potensial på disse områdene. Omtrent tre av ti yrkesfaglærere var enige i at læreplanene legger til rette for tidlig spesialisering, bedre forberedelse til læretiden og et godt grunnlag for å utdanne bedre fagarbeidere, og andelen var noe høyere på smalere utdanningsprogram som Frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign og Informasjonsteknologi og medieproduksjon. Dette tyder på en viss positiv vurdering av disse områdene i læreplanen. Samtidig var det interessant at mange lærere, mellom 50 og 60 prosent, valgte å ikke ta stilling til disse påstandene.

Sett i lys av at LK20 viderefører mange strukturelle og innholdsmessige sider fra LK06, kan funnene handle om at lærerne opplever stor grad av kontinuitet, framfor større endringer. Hvis de nye læreplanene ble oppfattet som en justering innenfor kjente rammer, har de trolig heller ikke ført til større endringer i opplæringen i programfagene. Vi vil også påpeke at da spørreundersøkelsen ble gjennomført i 2023, hadde lærerne bare litt over to års erfaring med LK20, og bare ett elevkull hadde fullført vg2. Mange lærere kan derfor ha vært forbeholdne med å innta et klart standpunkt, fordi de ikke hadde nok erfaring ennå. Om elevene blir bedre fagarbeidere kan avhenge av mange forhold, uavhengig av læreplanene, for eksempel elevgrunnet, kandidatens motivasjon og bedriftens oppfølging av lærlinger.

Funnene fra spørreundersøkelsen til bedrifter og samarbeidsorgan for lærebedrifter (opplæringskontor) tyder samlet sett på at disse aktørene opplever lærlingenes kompetanse som relativt stabil sammenlignet med tidligere kull. Seks til sju av ti bedrifter vurderte at lærlingenes praktiske håndlag, forberedelse til læretiden og motivasjon for lærefaget var som før (Skålholt et al., 2024). Det samme gjelder for generiske kompetanser, som evnen til å være løsningsorientert og til å reflektere kritisk. Til sammen kan dette tyde på at bedriftenes opplæringspraksiser fortsetter i de samme sporene som før, og at eventuelle endringer i liten grad har fått tydelige utslag i lærlingenes kompetanse.

Samtidig viser resultatene en viss spore til kritikk, særlig blant opplæringskontorene, der opptil fire av ti vurderte lærlingenes teoretiske forståelse og praktiske

ferdigheter som svakere enn før. Slike vurderinger kan indikere en opplevelse av at LK20 ikke fullt ut svarer på arbeidslivets behov, men mange bedrifter pekte på forklaringer relatert til større samfunnsendringer, som at ungdommer både hadde manglende faglige kompetanser, og var mindre forberedte på hva arbeidslivet krever av generiske nøkkelkompetanser, enn tidligere. I alt kan flere forhold virke sammen og gir, overordnet sett, et bilde av stabilitet med enkelte kritiske vurderinger og få klare tegn til konkrete endringer.

### 6.3.1 Perspektiver på kompetanseutvikling og faglige progresjon

Mens de kvantitative funnene har gitt oss et bredt bilde av hvordan aktørene vurderte lærlingenes kompetanse, ga intervjudataene et mer detaljert innblikk i hvordan lærere og bedrifter jobbet yrkesdidaktisk med å utvikle elevene og lærlingenes kompetanse i praksis. Før vi går inn på programspesifikke variasjoner i utdanningsprogrammene vi har fulgt, presenterer vi noen tverrgående funn.

Det er så langt få holdepunkter i datamaterialet på at elevenes kompetansenivå etter vg2 har endret seg tydelig som følge av de nye læreplanene. Intervjudataene viste at mye er uendret i skolekonteksten, og at det var variasjon fra elev til elev og fra skole til skole. Samtidig peker uttalelser fra faglig ledere i rørleggerfaget at enkelte elever og lærlinger framsto mer løsningsorienterte og selvstendige, og at de var ansettelsesbare etter endt læretid (Skålholt et al., 2024). Med unntak av service- og administrasjonsfaget uttrykte faglige ledere et ønske om å beholde egne lærlinger som faglærte etter avsluttet læretid. Dette kan tolkes som at opplæringen i hovedsak gir den kompetansen bedriftene etterspør i BA og IM, men at SSR fremdeles foretrekker søkere med høyere utdanning. Dette underbygges av elevundersøkelsen, som viste at få elever fra SSR trodde de kunne få jobb etter endt læretid (Skålholt et al., 2024).

Gjennomføring av yrkesfaglig fordypning (YFF) som praksis i bedrift ble løftet fram som en viktig arena for kompetanseutvikling, og omtales av faglige ledere både som en sentral rekrutteringskanal og arena for å avgrense opplæringen mellom skole og bedrift. At lærerne besøkte elevene under praksisperiodene ble sett på som viktig for utveksling av erfaringer om hva elevene lærte på skolen, og hva de skulle lære i bedrift. Praksisbesøk var imidlertid også essensielt for at læreren skulle få en mulighet til å holde seg faglig oppdatert (Skålholt et al., 2024).

De faglige lederne i vg3 tømmer- og rørleggerfaget vurderer de nye læreplanene som godt tilpasset oppgavene i bransjene. Videre rapporteres det om at lærlingenes kompetanse utvikles gjennom gradvis ansvar i de daglige arbeidsoppgaver, hyppig underveisvurdering og tett oppfølging og veiledning. Hvis daglige arbeidsoppgaver ikke dekker bredden i yrkeskompetansen, kompenseres dette med egne øvelsesoppgaver (Skålholt et al., 2024). Overgangen fra vg2 med ambisiøse

planer til vg3 i bedrift, forutsetter at progresjonen i vg2 gir nødvendig grunnlag for selvstendig arbeid i bedrift.

I IT-drift opplever bedrifter at vg3-planene treffer bedriftenes oppdaterte praksis, slik som sikkerhet og infrastruktur. I IT-utviklerfaget treffer fagbrevområdet et reelt kompetansebehov i bedriftene, men bedrifter etterspør, som tidligere nevnt, en tydeligere avgrensning mellom fagbrev og bachelor/master. Åpne læreplaner gir nødvendig fleksibilitet i et felt i rask endring, men krever systematisk lokalt tolkningsarbeid, integrert dokumentasjon i arbeidsprosessene og tett samarbeid mellom skole og bedrift for å definere relevante oppgaver/standarder.

På vg2 SSA rapporterer lærere at færre mål muliggjør fordypning og mer prosessorientert arbeid. Samtidig skaper programmets to fagbrevområder (administrasjon/sikkerhet) behov for tidlig differensiering for å sikre relevans og faglig dybde for ulike elevgrupper. Profesjonsfelleskap som arbeider systematisk med progresjon og kobling skole-bedrift fremstår som avgjørende i dette arbeidet.

I skoleopplæringen til etablerte lærefag kan åpne målformuleringer utnyttes effektivt gjennom at det legges til rette for autentiske arbeidsoppgaver i samarbeid med bransjene. Innenfor nyetablerte fag, som IT-utvikler, er det derimot behov for målrettet tolkningsarbeid og utvikling av nye tolkningsfelleskap for å planlegge nivå på opplæringen, progresjon og avgrensning mellom opplæring i skole og bedrift.

### 6.3.2 Elevene og lærlingenes erfaringer

Med utgangspunkt i drøftingen ovenfor av spenningen mellom generiske og fagspesifikke kompetanser samt endringene i struktur og læreplan (LK20), ser vi her på elevenes og lærlingenes erfaringer.

Fra det første året i evalueringen (vg1) viser elevenes erfaringer tydelige forskjeller mellom utdanningsprogram når det gjelder opplevelse av utdanningens relevans og deres planer for videre løp (Aakernes et al., 2022). Elevene valgte yrkesfag fordi de ønsket mer praktisk læring, men graden av målbevissthet knyttet til hvilket yrke man kan bli varierer. Elever på bygg- og anleggsteknikk hadde ofte en klar plan for veien videre og opplevde at fagene var relevant for yrket de ville gå videre med. Elevene på salg, service og reiseliv, og informasjonsteknologi og medieproduksjon, hadde derimot mer uklare framtidsplaner og de hadde ikke en klar formening om hvilke yrker som var aktuelle etter endt opplæringsløp. For disse elevene handlet opplevelsen av utdanningens relevans om interesse og trivsel heller enn et mål om et bestemt yrke (Aakernes et al., 2022). Dette viser at valgene elevene tar formes av ulike forutsetninger og motiver. For elever som tidlig har bestemt seg for et yrke eller en faglig interesse, fremstår utvikling av fagspesifikk kompetanse sentralt. For andre grupper fungerer opplæringen mer som en

arena for utforskning og modning, der generiske kompetanser være vel så viktig for motivasjon og læring.

Elevenes erfaringer på vg2 viser lignende mønstre (Skålholt et al. 2023). I etablerte utdanningsprogrammer som bygg- og anleggsteknikk og teknologi og industrifag ser vi at yrkesretningen er tydelig, og elevene beskriver en klar vei mot det å bli lærling og videre mot fagbrev. I informasjonsteknologi og medieproduksjon vektlegges interesse og utforskning mer enn et mål om et bestemt yrke, og blant elever på helse og oppvekstfag er det flere sammenlignet med de andre utdanningsprogrammene som ser utdanningen som et springbrett mot videre studier og som planlegger påbygg etter vg2. Samtidig er det utfordrende å trekke sikre linjer fra disse erfaringene til direkte konsekvenser av ny læreplan; mye kan også være en videreføring av eksisterende praksiser. Informasjonsteknologi og medieproduksjon skiller seg ut ved høy motivasjon for å fullføre utdanningen, samtidig som en del elever opplever at praksis i bedrift ikke alltid treffer innholdet i opplæringen – trolig fordi programmet er nytt og arbeidslivet ikke fullt ut kjenner skolens innhold (Skålholt et al., 2023).

I evalueringen av bedriftsopplæringen (vg3) viser lærlingenes erfaringer at fag- og yrkesopplæringen i stor grad gir rom for læring i praksis og utvikling av faglig trygghet, men at kvaliteten og relevansen av opplæringen varierer mellom fag (Skålholt et al., 2024). De fleste lærlingene opplever å få god oppfølging og nyttige tilbakemeldinger, og mange beskriver at læring skjer i tett samspill med kollegaer og instruktører i bedriften. Samtidig viser funnene at opplæringskvaliteten er ujevn, enkelte lærlinger rapporterer om mangelfull struktur i veiledningen og usikkerhet om hva som forventes til fagprøven. Dette gjelder særlig informasjonsteknologi og medieproduksjon, hvor lærefagene er nye og også faglige ledere rapportert om usikkerhet knyttet til innholdet i fagprøvene (Skålholt et al., 2024). I mer etablerte fag, som bygg- og anleggsteknikk, oppleves læretiden som mer forutsigbar og direkte knyttet til skolens innhold og fagprøven. Lærlingene beskriver i hovedsak læretiden som en periode preget av praktisk læring og ansvar, der det å få delta i reelle arbeidsprosesser trekkes fram som det som gir størst læringsutbytte, både faglig og sosialt (Skålholt et al., 2024). Et sentralt trekk i datamaterialet er at mange lærlinger endrer mål underveis. Om lag en fjerdedel av lærlingene i spørreundersøkelsen oppgir at de har endret valg av yrkesretning (Skålholt et al., 2024). Dette tyder på at variasjon og bredde tidlig i opplæringsløpet kan fungere som en læringsressurs, ved å gi elevene mulighet til å prøve ut ulike retninger før de spesialisere seg. Samtidig fremhever lærlingene betydningen av tett oppfølging og tydelige forventninger for å utvikle faglig trygghet.

Samlet sett illustrerer elevenes og lærlingenes erfaringer hvordan generiske og fagspesifikke kompetanser vektet ulikt på tvers av utdanningsprogram, avhengig av fagets etableringsgrad, struktur og kobling til arbeidslivet.

## 6.4 Oppsummering

Endringene som kom med fagfornyelsen i yrkesfaglig opplæring plasserer seg i et spenningsfelt mellom generiske nøkkelkompetanser og fagspesifikke kompetanser, og mellom faglig bredde og faglig dybde. LK20 utvider kompetansebegrepet og vektlegger generiske kompetanser og dybdelæring i større grad enn tidligere. Samtidig innebærer strukturendringer i enkelte programområder krav om styrket yrkesspesifikk kompetanse, gjennom tidligere spesialisering og nye, mer detaljerte læreplaner. Lærerne beskriver dette som et samlet ambisjonsnivå som er krevende å realisere innenfor tilgjengelig tid og ressurser.

Lærerne understreker at kritisk tenkning, samarbeid og omstillingsevne forutsetter faglig innsikt, situert praksis og erfaring med komplekse arbeidsoppgaver. Særlig i brede løp framkommer en tydelig spenning mellom brede, generelle mål og behovet for faglig fordypning og yrkesspesialisering. Denne spenningen får andre uttrykk i nye enfaglige programområder på vg2, som tømmer og rørlegger, der avstanden mellom formell og utført læreplan kan reduseres og koblingene mellom generiske kompetanser og yrkesspesifikke arbeidsprosesser kan styrkes. Samlet sett forsterker dette behovet for lokalt tolkningsarbeid av læreplanene og profesjonelt skjønn som kan sikre både relevans, progresjon og dybdelæring.

Oversettelsen av LK20 til konkret opplæringspraksis skjer innenfor ulike programlogikker og rammebetingelser. Variasjoner i ressurser, utstyr, verksteder og grad av samarbeid med arbeidslivet gir ulike muligheter til å realisere intensjonene om dybdelæring og helhetlig kompetanse for lærere og lærebedrifter. Dette understreker igjen betydningen av profesjonsfelleskap som arbeider systematisk med tolkning, planlegging og progresjon.

Når det gjelder elevenes og lærlingenes kompetanse, gir datamaterialet samlet sett et bilde av relativ stabilitet. Bedrifter og opplæringskontor vurderer i hovedsak lærlingenes faglige og generiske kompetanse på samme nivå som før, med enkelte kritiske vurderinger av lavere teoretisk forståelse og praktiske ferdigheter. Elevenes og lærlingenes erfaringer viser at utdanningsprogrammene fyller ulike funksjoner. Noen har klare yrkesplaner og får mulighet for tidlig faglig fordypning allerede på vg1, mens andre bruker utdanningen som en arena for utforskning og modning, der interessestyring og generiske kompetanser står sterkere.

Oppsummert har LK20 i yrkesfaglig opplæring etablert et ambisiøst helhetlig kompetansebegrep som forutsetter at generiske nøkkelkompetanser og fagspesifikke kompetanser utvikles i sammenheng. Lærerne står i et vedvarende spenningsforhold der de skal utdanne fagarbeidere med høy yrkesspesifikk kompetanse, samtidig som de skal realisere brede generiske mål. Dette håndteres gjennom lokalt tolknings- og planleggingsarbeid som påvirkes av programtradisjoner, samarbeid mellom skole og arbeidsliv og lokale rammebetingelser.

## 7 Implikasjoner av funn fra evalueringen av fagfornyelsen yrkesfag

Evalueringen av fagfornyelsen yrkesfag har fulgt innføringen av nye læreplaner de siste fire årene, fra elevene og lærernes møte med nye læreplaner i vg1 og over i ansettelse i bedrift. Evalueringen viser at fagfornyelsen i begrenset grad har ført til radikale brudd i fag- og yrkesopplæringen. Snarere bekrefter funnene et velkjent trekk ved utdanningsreformer på dette feltet, nemlig at nye strukturer og læreplaner blir i stor grad oversatt og tilpasset eksisterende praksiser, yrkestradisjoner og institusjonelle rammer. Det er likevel gjennomgående at aktørene på ulike nivå i stor grad er fornøyde med de nye læreplanene. Samtidig har endringene i liten grad løst de grunnleggende utfordringene som lå til grunn for fagfornyelsen: lav gjennomføring, relativ stor overgang til påbygg, og varierende verdsetting av fagbrev i arbeidslivet.

Et sentralt funn, som bidrar til å forklare dette bildet av kontinuitet, er at erfaringene med fagfornyelsen varierer betydelig mellom fagområder, og at disse forskjellene gir rammer for hvordan nye læreplaner fortolkes. I etablerte fagområder med sterke tradisjoner i arbeidslivet, som bygg- og anleggsteknikk, framstår fagfornyelsen i hovedsak som en justering av allerede velfungerende praksiser. Her rapporterer både elever og lærlinger om høy relevans, tydelig utvikling av fagidentitet og relativt sømløse overganger til arbeid. I andre utdanningsprogram, særlig innen salg, service og reiseliv samt informasjonsteknologi og medieproduksjon, er koblingen mellom skole og arbeidsliv svakere. For disse fagområdene framstår fagbrevet i større grad som en grunnutdanning, og lærlingene møter større usikkerhet knyttet til både læreplasser og videre karriereveier. Til tross for denne variasjonen, peker flere funn i samme retning, nemlig at de nye læreplanene for en del lærere og bedrifter passer bedre med allerede eksisterende praksiser.

## Spennet mellom kvalitet og inkludering

Vi finner at endringene som kom i fagfornyelsen har tydeliggjort og til dels forsterket noen grunnleggende dilemmaer i den yrkesfaglige opplæringen. Et sentralt funn i evalueringen er spenningen mellom på den ene siden ønsket om høy faglig kvalitet og relevans for arbeidslivet, og på den andre siden ambisjonen om økt gjennomføring og bred inkludering, som blant annet Fullføringsreformen gir uttrykk for. Yrkesfaglærerne står i en reell spagat mellom allmenndanning og yrkesdanning av elevene. Noe av dette handler også om stor variasjon i elevgruppen. Det er vanskelig å holde høy kvalitet på opplæringen og oppfylle læreplanenes omfattende kompetansemål med et høyt abstraksjonsnivå, når det er så vidt store forskjeller i elevenes motivasjon, karakternivå og forkunnskaper ved oppstart av vg1. Disse hensynene lar seg ikke alltid forene, og reformen har i begrenset grad gitt klare prioriteringer eller virkemidler for å håndtere dette spennet i praksis.

Vi finner i de kvalitative analysene at mange lærere peker på at læreplanene er komplekse og ambisiøse, og passer bedre for elever med godt faglig grunnlag fra grunnskolen. Dette bekreftes delvis i en spørreundersøkelse til lærere på vg1 og vg2. Flertallet i undersøkelsen svarte at læreplanene passer omtrent like godt som før for både elever med lave eller høye læreforutsetninger. Samtidig svarer også en betydelig andel, 29 prosent, at de nye læreplanene i *større* grad enn tidligere passer elever med høyere læreforutsetninger, og at de tilsvarende passer dårligere for de med svakere læreforutsetninger. Registerdata peker i samme retning. Elevene med lavest karakterer fra grunnskolen gjennomfører *skoledelen* (vg1 og vg2) av den yrkesfaglige opplæringen i litt mindre grad nå sammenlignet med før de nye læreplanene, mens gjennomføringen for elevene med de høyeste karakterene er relativt lik, eller høyere, enn før. Vi kan ikke si at dette skyldes endringene som kom med fagfornyelsen, men data bekrefter en eksisterende utfordring i fag- og yrkesopplæringen. Yrkesfagenes sammensatte opplæringsoppdrag blir enda mer krevende når variasjonen innad i elevgruppa øker. Vi finner en liten økning i gjennomsnittlige grunnskolekarakterer blant de som starter på yrkesfag i perioden, samtidig er det en stor, og til dels økende andel elever som starter i yrkesfaglig videregående opplæring uten tilstrekkelig faglig grunnlag fra grunnskolen. Denne andelen varierer mellom utdanningsprogram, men er i noen utdanningsprogram svært høy.

Også lærebedriftene peker på utfordringer med en variert gruppe elever som kommer ut i lære. Uten at det knyttes direkte til nye læreplaner eller ny tilbudsstruktur, finner vi en tendens til at lærebedriftene opplever at lærlingene krever mer oppfølging i læretiden nå, sammenlignet med før. Her er det viktig å minne om at nye læreplaner ble innført i 2020, og implementeringen av nye læreplaner kom samtidig med at det skjedde andre ting som kan ha påvirket motivasjon og faglig forberedthet. Spesielt har pandemien potensielt ført til endringer. I en

rapport om pandemien på ungdomstrinnet peker Ljunggren med flere på at pandemien har hatt varige konsekvenser for elever i en mer sårbar livssituasjon, og de registrerer et økt gap i læringsresultat ut fra sosioøkonomisk bakgrunn (Ljunggren et al., 2026). Dette viser tydelig at utfordringer i yrkesfagene med stor variasjon i hvor godt forberedt elevene er, ikke kan løses innenfor videregående opplæring alene. Det handler i stor grad også om det som skjer tidligere i skoleløpet.

Vi finner slik et interessant paradoks: at mange lærere og bedrifter er fornøyde med de nye læreplanene, betyr ikke nødvendigvis at opplæringsoppdraget har blitt enklere å gjennomføre i praksis. Våre analyser viser at når læreplanens ambisjoner skal oversettes i møtet med vg1 og vg2 som ungdomsutdanninger, blir kompleksiteten og motsetningene tydelige.

### Spennet mellom generisk og fagspesifikk kompetanse

Evalueringen finner også at nye læreplaner har tydeliggjort et annet grunnleggende og vedvarende spenningsforhold i yrkesopplæringen: balansen mellom utvikling av generiske kompetanser, som kritisk tenkning, samarbeid og omstillingsevne, og opplæring i fagspesifikke ferdigheter knyttet til konkrete yrker og arbeidsoppgaver. Læreplanene legger tydeligere enn tidligere vekt på brede og overførbare kompetanser, samtidig som de skal fungere som grunnlag for opplæring i svært ulike fag og yrker. Prosessene som ledet fram til strukturendringene på yrkesfag tok dessuten utgangspunkt i ulike forutsetninger i de ulike utdanningsprogrammene, knyttet til fagtradisjoner, arbeidslivstilknytning og elevgrunnlag. Strukturendringene på vg1, og spesielt på vg2, innebar krav om styrking av yrkes-spesifikk kompetanse gjennom tidligere spesialisering og mer detaljerte læreplaner. Reformen var derfor ment å møte ulike utfordringer i ulike yrkesfag. Disse to reformelementene, sterkere vekt på brede kompetanser og tilpasning til det enkelte fags behov, kan peke i hver sin retning. Lærerne beskriver dette som et ambisjonsnivå som samlet sett er krevende å realisere innenfor tilgjengelig tid og ressurser. For eksempel understreker lærerne at å utvikle kritisk tenkning, samarbeids- og omstillingsevne i yrkesfagene forutsetter faglig innsikt, situert praksis og erfaring med komplekse arbeidsoppgaver. Det handler derfor om å etablere et faglig grunnlag tilpasset elevenes læreforutsetninger på vg1, og gradvis tilrettelegge for at de også utvikler de generiske kompetansene de trenger for å bli dyktige fagarbeidere.

Hvordan dette spenningsforholdet mellom faglig dybde og vekt på brede kompetanser erfarer, varierer mellom fagområder. I fag med sterke håndverkstradisjoner og tydelige yrkesroller opplever både lærere, lærlinger og bedrifter at fagspesifikk kompetanse fortsatt utgjør kjernen i opplæringen, og at generiske kompetanser i stor grad utvikles som en integrert del av yrkesutøvelsen. I andre fag, særlig der yrkesrollene er mer sammensatte eller mindre klart definerte, framstår

generiske kompetanser som viktigere, men også mer krevende å operasjonalisere i konkrete lærings situasjoner. Dette kan bidra til at opplæringen blir bred, men samtidig mindre tydelig rettet mot bestemte yrkesfunksjoner, noe som igjen kan svekke elevenes opplevelse av faglig progresjon og yrkesidentitet. Særlig brede løp forsterker behovet for lokalt tolkningsarbeid og profesjonelt skjønn for å sikre både relevans og progresjon for elevene. Evalueringen viser videre at spennet mellom bredde og dybde ikke bare er et pedagogisk spørsmål, men også et strukturelt spørsmål. En bred inngang kan gi rom for omvalg og fleksibilitet, men kan samtidig redusere muligheten for faglig fordypning før læretiden. Fagfornyelsen har i begrenset grad gitt klare føringer for hvordan dette spennet skal håndteres i praksis, og ansvaret for å balansere bredde og dybde er i stor grad overlatt til lærerne. Dette bidrar til betydelig variasjon i hvordan læreplanene tolkes og gjennomføres. De samme reformintensjonene kan dermed få ulike konsekvenser på tvers av fag og utdanningsprogram.

Strukturendringene på vg2 framstår med andre ord som særlig utslagsgivende for spenningen mellom bredde og dybde. Ettfaglige løp i store fag som tømmer og rørlegger kan bidra til å redusere avstanden mellom formell og utført læreplan og styrke koblingen mellom generiske kompetanser og yrkesspesifikke arbeidsprosesser, noe som kan styrke faglig utvikling og identitet. Samtidig kan de nye strukturene svekke rekrutteringsgrunnlaget i mindre fag og gjøre det vanskeligere å opprettholde et tilstrekkelig bredt tilbud på tvers av regioner. Survey- og intervjudata fra bedrifter og samarbeidsorganene for lærebedrifter (opplæringskontor) peker på opplevde rekrutteringsutfordringer i enkelte fag som følge av fagfornyelsen, selv om registerdata i byggfagene gir et mer sammensatt bilde.

## Læreplanens implementering

Lærerne opplevde stor grad av autonomi i hvordan de tolket og iverksatte fagfornyelsen. Samtidig erfarte de at mye av arbeidet måtte gjøres på dugnad på egen tid, og lærerne etterlyste rom for å jobbe med læreplananalyse og tilpasninger av skolens fysiske omgivelser. Oversettelsen av læreplanene til konkrete opplæringspraksiser skjer innenfor ulike programlogikker og rammebetingelser, og evalueringen har vist at variasjoner i ressurser, utstyr, verksteder og samarbeid med arbeidslivet har gitt lærerne ulike muligheter for å realisere læreplanens intensjoner om dybdelæring og helhetlig kompetanse. Vår tolkning er derfor at det er snakk om en betinget autonomi, som forutsetter en tydelig skoleledelse for å opprettholde yrkesfaglærernes faglige skjønn, handlingsrom og profesjonsfelleskap.

Samarbeidsorganene for lærebedrifter (opplæringskontorene) har spilt en viktig rolle i reformimplementeringen, som et bindeledd mellom skoler og utdanningsmyndigheter på den ene siden og bedriftene på den andre. Sett i et lengre tidsperspektiv ivaretar de i økende grad en helt systemavgjørende rolle i å ivareta

faglighet i opplæringen i bedrift og i fagopplæringssystemet som helhet. Både de enfaglige og flerfaglige kontorene spiller blant annet en rolle i å bryte ned læreplanens generelle mål til mer konkrete mål for den interne opplæringsplanen som bedriftene bruker, de driver faglig oppfølging av sine bedrifter og de bidrar til å formidle læreplasser.

## Elevene og lærlingenes kompetanse, og forskjeller i overganger

Når det gjelder bedriftenes vurdering av elevenes og lærlingenes kompetanse, gir datamaterialet samlet sett et bilde av relativ stabilitet. Dette er som forventet, både fordi vi fulgte implementeringsprosessen i en tidlig fase, og fordi arbeidsoppgaver og -prosesser som strukturerer opplæringen preges av kontinuitet. Bedrifter og opplæringskontor vurderer i hovedsak lærlingenes faglige og generiske kompetanse som omtrent som før, med enkelte kritiske vurderinger av teoretisk forståelse og praktiske ferdigheter. Et unntak er kompetanse i bærekraftig utvikling, som vurderes som styrket. Hovedbildet er at de fleste bedriftene og samarbeidsorganene for lærebedrifter (opplæringskontor) er ganske fornøyde med endringene i innholdet i lærefagene. Det er likevel et mangfold av synspunkter mellom, og til dels innenfor, det enkelte fag.

Elevenes og lærlingenes erfaringer viser at utdanningsprogrammene fyller ulike funksjoner for ulike grupper. Noen har klare yrkesplaner og får mulighet for tidlig faglig fordypning allerede på vg1, mens andre bruker utdanningen som en arena for utforskning og modning, der interessestyring og generiske kompetanser står sterkere.

Overgangsmønstrene etter fagfornyelsen viser at de ulike utdanningsprogrammene fortsetter å være ganske ulike. Helse- og oppvekstfag har fortsatt en overvekt av elever som går direkte til påbygg, og vi finner til og med en tydelig økning. Dette knytter vi delvis til en økning av tilrettelagde løp mot studiekompetanse. I andre utdanningsprogram, for eksempel bygg- og anleggsteknikk, finner vi at overgang til lære holder seg som det desidert vanligste valget. I gjennomsnitt finner vi likevel at andelen som går til lære holder seg stabil, samtidig som vi finner vi en liten økning i andelen med overgang til påbygg. Økningen i påbygg ser ut til å være drevet av en liten relativ økning i karaktergjennomsnittet fra grunnskolen. Våre analyser finner en tydelig sammenheng mellom de karakterer du har med deg fra grunnskolen og sannsynligheten for å gå på påbygg.

I enkelte av de nye utdanningsprogrammene finner vi interessante forskjeller mellom programområdene på vg2. For eksempel framstår vg2 medieproduksjon, og det som på tidspunktet evalueringen het vg2 salg og reiseliv, som mer påbyggorienterte – i alle fall målt etter elevenes valg på vg3 – mens vg2 informasjonsteknologi og det som under evalueringen het vg2 service, sikkerhet og administrasjon, i større grad har fått et fotfeste som et yrkesfaglig løp med en høyere andel

elever i lære. Her er det verdt å merke seg at de to programområdene på salg, service og reiseliv fra høsten 2026 blir slått sammen til ett. Dette er et interessant eksempel på inkrementell endring av læreplaner og tilbudsstruktur underveis i reformimplementeringen. Denne sammenslåingen imøtekommer kritikk som også denne evalueringen har avdekket, der yrkesfaglærerne synes det har vært en ulogisk sammenstilling av fag i det opprinnelige tofagsløpet på vg2 i salg, service og reiseliv.

Erfaringene fra de, delvis, nye lærefagene i utdanningsprogrammet informasjonsteknologi og medieproduksjon bekrefter også at nye fag ikke kan etableres i skolen uten en samtidig og forpliktende forankring i arbeidslivet. Dette viser igjen at om man skal lykkes med endringer i fagopplæringen må det gjøres i tett samarbeid med de næringene som skal ta inn lærlinger, og ansette fagarbeidere. Vår evaluering viser at lærerne i for stor grad blir sittende igjen med det opplevde ansvaret for å skaffe læreplasser. I Reform 94, som riktig nok var en mer radikal reform, var det en betydelig innsats koordinert av departementet og arbeidslivspartene sentralt for å framskaffe læreplasser i de nye fagene. I forbindelse med fagfornyelsen har innsatsen ikke vært like omfattende, blant annet fordi IT-feltet ikke har en bransjeforening i tradisjonell forstand som kan ta ansvar for fagene. Mer faller derfor på lærerne som føler et ansvar for sine elever.

## Evalueringens avgrensninger og konklusjon

Avslutningsvis er det viktig å understreke at evalueringen er avgrenset til ordinær videregående opplæring. Analysene omfatter i hovedsak ungdom som går direkte fra grunnskolen til videregående opplæring og følger deres utdanningsløp. Datagrunnlaget – både kvalitative intervjuer og kvantitative analyser – er innrettet mot denne gruppen. Tilsvarende er lærerperspektivene hentet fra ordinære videregående skoler. Denne avgrensningen innebærer at voksenopplæringen ikke er inkludert i evalueringen. Dette er en viktig begrensning, ettersom fag- og yrkesopplæringen i betydelig grad også fungerer som en arena for kvalifisering i voksen alder. En stor andel av fag- og svennebrev avlegges av personer over 25 år, og erfaringene og læringsløpene til disse kandidatene kan avvike fra det vi finner i vår analyse. Funnene i rapporten må derfor forstås som uttrykk for hvordan systemet fungerer for ungdom, og gir i mindre grad grunnlag for å vurdere fag- og yrkesopplæringens rolle i et livslangt læringsperspektiv. Dette er et eget tema som fortjener sin egen oppmerksomhet.

Samlet viser evalueringen at fagfornyelsens læreplaner har truffet sektoren godt. Samtidig har reformen skapt en spenning mellom fagspesifikke mål og fagovergripende kompetanser som lærerne opplever at kan stå mot hverandre – selv om man også kan se for seg at målene kan integreres i det faglige arbeidet. Hvordan denne spenningen håndteres, varierer betydelig mellom de ulike

utdanningsprogrammene. Vi finner at i yrker med lange tradisjoner er det fagtradisjonene, ikke reformen, som i praksis setter rammene for opplæringen. Særlig på vg3 er det derfor kontinuitet snarere enn endring som preger bildet. Endringene som kom med fagfornyelsen i yrkesfagene kan slik både i utforming, implementering og resultater så langt sies å representere kontinuitet snarere enn et brudd med tidligere trender og politikk. Endringene bærer samtidig med seg noen indre spenninger som det i stor grad blir opp til aktørene på grunnplanet, lærerne og bedriftene, å håndtere.

# Referanser

- Aakernes, N., Andresen, S., Bergene, A. C., Dahlback, J., Høst, H., Johannesen, H. S., Skålholt, A., Tønder, A. H. & Vagle, I. (2022). *Evaluering av fagfornyelsen yrkesfag, delrapport 1: Bakgrunn, prosess og implementering på vg1* (Rapport 2022:8). NIFU. <https://hdl.handle.net/11250/2990375>
- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Bore, L., Nyen, T., Reegård, K. & Tønder, A. H. (2012). *Internopplæring i varehandelen* (Fafo-rapport 2012:23). Fafo.  
<http://www.fafo.no/pub/rapp/20250/20250.pdf>
- Brandmo, C., Wang, M. V., Olsen, R. V., Bjørnebekk, G. & Øistad, J. H. (2025). *Læring, motivasjon, trivsel og tverrfaglige tema i fagfornyelsen: Funn fra spørreundersøkelsen til elever på 9. trinn og lærere i ungdomsskolen*. Universitetet i Oslo.  
[https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/eva2020-rapport9\\_brandmo\\_mfl\\_2025\\_v2.pdf](https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/eva2020-rapport9_brandmo_mfl_2025_v2.pdf)
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Bråten, M. & Tønder, A. H. (2017). *Gjør fagbrevet en forskjell? Barne- og ungdomsarbeiderens stilling i barnehage og skole*. Fafo.  
<https://www.fafo.no/images/pub/2017/20609.pdf>
- Buland, T., Mathiesen, I. H., Mordal, S., Finne, H., Aaslid, B. E. & Dahl, T. (2011). *Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen – på flere veier?* (A17924). SINTEF Teknologi og samfunn.  
[http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/fag\\_og\\_yrke\\_tredje.pdf](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/fag_og_yrke_tredje.pdf)
- Bødtker-Lund, D., Hansen, K., Haaland, G. & Vagle, I. (2017). Endringsbehov i norsk yrkesopplæring?-Elevers, lærlingers og yrkesfaglærere erfaringer med yrkesopplæring i Vg1. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 2. <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/sjvd.2577>
- Caves, K. M., Baumann, S. & Renold, U. (2021). Getting there from here: A literature review on vocational education and training reform implementation. *Journal of Vocational Education & Training*, 73(1), 95-126.

- Colley, H., James, D., Diment, K. & Tedder, M. (2003). Learning as becoming in vocational education and training: class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of Vocational Education and Training*, 55(4), 471-498.
- Dahl, T., Buland, T., Mordal, S., & Aaslid, B. E. (2012). *På de samme stier som før - Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen*. Forskningsrapport. SINTEF Teknologi og samfunn. <https://hdl.handle.net/11250/3298778>
- Dahlback, J., Olstad, H. B., Sylte, A. L., & Wolden, A.-C. (2019). Yrkesfaglig lærerkompetanse i brede utdanningsprogram. *Skandinavisk Tidsskrift for Yrker Og Profesjoner I Utvikling*, 4(1), 1–29. <https://doi.org/10.7577/sjvd.3234>
- Deichman-Sørensen, T., Olsen, O. J., Skålholt, A. & Tønder, A. H. (2012). *Om bredde og fordypning i bygg- og anleggsgagene: Utredning av mulighet for fagkonsentrasjon på Vg1 bygg- og anleggsteknikk* (Fafø-rapport 2012:36). Fafø. [http://www.fafø.no/media/com\\_netsukii/20263.pdf](http://www.fafø.no/media/com_netsukii/20263.pdf)
- Farnsworth, V. & Higham, J. (2012). Teachers who teach their practice: The modulation of hybridised professional teacher identities in work-related educational programmes in Canada. *Journal of education and work*, 25(4), 473-505.
- Friberg, J. H. & Haakestad, H. (2015). Arbeidsmigrasjon, makt og styringsideologier: Norsk byggenæring i en brytningstid. *Søkelys på arbeidslivet*, 32(3), 182-205.
- Furberg, A., Karseth, B., Gunnulfsen, A. E., Brandmo, C., Olsen, R. V., Silseth, K., Kvamme, O. A., Ottesen, E. & Lund, E. (2026). *EVA2020: Evaluering av fagfornyelsen — Intensjoner, prosesser og praksiser. Sluttrapport fra prosjektet EVA2020* (Rapport 12). Universitetet i Oslo. [https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/sluttrapport\\_eva2020.pdf](https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/sluttrapport_eva2020.pdf)
- Goodlad, J. I. (1979). Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice.
- Gunnulfsen, A. E., Abrahamsen, H. N. & Jacobsen, H. M. (2024). *Styring og ledelse i realiseringen av nytt læreplanverk: Tillit, tolkning og tid (Rapport 8)*. Sluttrapport delprosjekt 2 EVA2020 Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/eva2020-rapport-8.pdf>
- Hansen, K., Haaland, G. & Vagle, I. (2019). Makt og innflytelse i prosessen med å endre strukturen i yrkesopplæringen. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 4(1), 136-173. <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/sjvd.3505>
- Hellne-Halvorsen, E. B. & Spetalen, H. (2020). Arbeid med skriving i yrkesfaglærerutdanningen. *Acta Didactica Norden*, 14(1), 1-33. <https://doi.org/10.5617/adno.8026>

- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning: Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Gyldendal.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere (3. ed)*. Gyldendal akademisk.
- Høst, H. (Red.). (2015). *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen: Sluttrapport*. NIFU/Fafo/UiB/HiOA. <http://hdl.handle.net/11250/284140>.
- Høst, H., Gitlesen, J. P. & Michelsen, S. (2008). Læreplasser mellom politikk og konjunkturer. I H. Høst (Red.), *Fag- og yrkesopplæringen i Norge – noen sentrale utviklingstrekk* (s. 17-28). NIFU STEP. <http://hdl.handle.net/11250/283415>
- Høst, H. & Reegård, K. (2015). *Fagopplæring eller statlig utdanning i arbeidslivet? Om lærefagene IKT Service og Kontor- og administrasjon* (NIFU-rapport 2015:40). NIFU. <http://hdl.handle.net/11250/2374085>
- Iversen, J. M. V., Haugset, A. S., Martinsen, A., Wendelborg, C., Røe, M., Nossun, G. & Stene, M. (2014). *Yrkesretting og relevans i fellesfagene. Hovedrapport med sammenstilling og analyser*. Trøndelag forskning og utvikling. <https://hdl.handle.net/11250/2365391>
- Johannesen, H. S. (2019). Miskjennelse av yrkesfaglig kulturellkapital i skolen *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 103(4), 277–287. doi:<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-04-08>
- Jørgensen, C. H., & Warring, N. (2022). Arbejdslivets læringsmiljøer. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 24(1), 25-38.
- Jørgensen, C. H. (2009). Fra uddannelse til arbejde: ikke kun en overgang. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 11(1), 67-86.
- Jørgensen, C. H. & Warring, N. (2022). Arbejdslivets læringsmiljøer. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 24(1), 25-38.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Nielsen, K. (1999). Mesterlære som aktuell læringsform. I I. K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære. Læring som sosial praksis* (s. 15-33). Gyldendal akademisk.
- Li, M., Zhang, S. & Zhang, L.-f. (2024). Vocational college students' vocational identity and self-esteem: Dynamics obtained from latent change score modeling. *Personality and Individual Differences*, 229, 112746.
- Lillebø, O. S., Skålholt, A. & Kindt, M. T. (2024). Pandemi og gjennomføring av videregående opplæring. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 65(2), 78-98. <https://doi.org/10.18261/tfs.65.2.2>

- Ljunggren, J., Andersen, P. L., Vennerød-Diesen, F. F., Pedersen, C., Jacobsen, S. E. & Wollscheid, S. (2026). Tapt generasjon eller alt i orden? Sluttrapport for prosjektet: Koronapandemiens langsiktige konsekvenser for elever på ungdomstrinnet. NIFU/NOVA. <https://hdl.handle.net/11250/5355814>
- Lyckander, R. H. (2022). Å tilrettelegge for elevenes yrkesinteresser: En surveystudie av yrkesfaglærernes kompetanse i yrkesdifferensiert opplæring. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 12(2), 24-49.
- Lyckander, R. H., Sundby, A. H. & Skålholt, A. (2025). *Strukturendringen i fellesfagene engelsk og norsk på yrkesfaglig utdanningsprogram. Belyst gjennom intervjuer med lærere og elever, en spørreundersøkelse til lærere og karakterdata* NIFU Rapport 2025:12. <https://hdl.handle.net/11250/3192298>
- Lødding, B. (2010). *Fagutdanning og fagidentitet i byggebransjen - Opplæring av tømrere og rørleggere gjennom videregående opplæring*. NIFU Rapport 7/2010. <https://hdl.handle.net/11250/279101>
- Markussen, E., Frøseth, M. W., & Sandberg, N. (2011). Reaching for the Unreachable: Identifying Factors Predicting Early School Leaving and Non-completion in Norwegian Upper Secondary Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), 225-253. doi:10.1080/00313831.2011.576876
- Meld. St. 14 (2022–2023). *Utsyn over kompetansebehovet i Norge*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-14-20222023/id2967608/>
- Meld. St. 20 (2012–2013). *På rett vei - Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Meld. St. 21 (2020–2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- NOU 2014: 7. *Elevenes læring i fremtidens skole*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2018: 15. *Kvalifisert, forberedt og motivert. Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-15/id2621801/>
- Nyen, T., Skålholt, A. & Tønder, A. H. (2015). Vocational Education and School to Work Transitions in Norway. I S. Bohlinger, U. Haake, C. H. Jørgensen, H. Toiviainen & A. Wallo (Red.), *Working and Learning in Times of Uncertainty* (s.

- 173-182) (Research on the education and learning of adults). Sense Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6300-244-8\\_13](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-244-8_13)
- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2012). *Fleksibilitet eller faglighet? En studie av innføringen av faget prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet* (Fafo-rapport 2012:47). Fafo. <http://www.fafo.no/pub/rapp/20274/20274.pdf>
- Olsen, O. J. (2013). Bredde og fordypning i norsk fag- og yrkesopplæring– Spenninger i/mellom utdanning, arbeidsliv og perspektiver på læring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(2), 141-153.
- Olsen, O. J. & Reegård, K. (2013). Læringsmiljø og gjennomføring i lærer- og elevperspektiv i tre yrkesfaglige opplæringsløp. I H. Høst (Red.), *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen Fokus på skoleopplæringen* (s. 17-72) (Rapport 2 Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen). NIFU.
- Olsen, O. J., Reegård, K., Seland, I. & Skålholt, A. (2014). På sporet av kvaliteter i lærlingenes læringsmiljø og overgang mellom skole og læretid. I H. Høst (Red.), *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Fokus på opplæringen i bedrift. Rapport 3 Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen* (s. 17-84). NIFU. <http://hdl.handle.net/11250/280119>
- Olsen, O. J., Reegård, K., Seland, I. & Skålholt, A. (2015). Læringsmiljø og gjennomføring. I H. Høst (Red.), *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Sluttrapport* (s. 83-144). NIFU. <http://hdl.handle.net/11250/284140>
- Panican, A., & Paul, E. (2019). *Svensk gymnasial yrkesutbildning:-en framgångsfaktor för en effektiv övergång från skola till arbetsliv eller kejsarens nya kläder?*  
[https://lup.lub.lu.se/search/files/66746051/Panican\\_Paul\\_forskningsrapport.pdf](https://lup.lub.lu.se/search/files/66746051/Panican_Paul_forskningsrapport.pdf)
- Paul, E. (2017). Skriftbruk som yrkeskunnande i gymnasiets lärlingsutbildning. [Stockholms universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1129071/FULLTEXT01.pdf>
- Pedersen, T. D., Kindt, M. T., Sundby, A. H., Hovdehaugen, E., Wollscheid, S. & Skålholt, A. (2025). *Videregående opplæring i utvikling og endring : En komparativ analyse av de skandinaviske landene og et kunnskapsgrunnlag for videre studier. Første delrapport fra prosjektet KLAR2030*. NIFU. <https://hdl.handle.net/11250/5333669>
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A. & Miller, K. (2012). Teacher Agency in Curriculum Making: Agents of Change and Spaces for Manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191-214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x>
- Rauner, F. (2007). Vocational education and training—A European perspective. *Identities at work*, 115-144.

- Salvanes, K. & Skålholt, A. (2025). Effects of business cycle fluctuations on the school-to-work transition for vocational students-the role of general skills. *Available at SSRN 5261645*.
- Skjelbred, S.-E., Alne, R., Reiling, R. B., Ulvestad, M. E. S., Furholt, J., & Skålholt, A. (2024). Arbeidsgiverundersøkelsen 2022: utdanning i et kunnskapsintensivt samfunn. Virksomheters vurderinger knyttet til fagskole-, bachelor- og masterutdannede. NIFU. <https://hdl.handle.net/11250/3114706>
- Sundby, A. H., & Karseth, B. (2022). 'The knowledge question in the Norwegian curriculum. *The Curriculum Journal*, 33(3), 427-442.
- Skålholt, A., Aakernes, N., Andresen, S., Aspøy, T. M., Dahlback, J., Høst, H., Johannesen, H. S., Lillebø, O. S., Lyckander, R. H., Lysvik, R. R., Nyen, T. & Vagle, I. (2023). *Evaluering av fagfornyelsen yrkesfag, delrapport 2*. NIFU. <https://hdl.handle.net/11250/3083924>
- Skålholt, A., Aakernes, N., Andresen, S., Dahlback, J., Gleditsch, R. N., Johannesen, H. S., Lillebø, O., Lyckander, R. H., Lysvik, R. R., Samuelsen, Ø. A., Nyen, T. & Vagle, I. (2024). *Overgangen til lære. Tredje delrapport av evalueringen av fagfornyelsen yrkesfag* (NIFU Rapport 2024: 13). NIFU. <https://hdl.handle.net/11250/3164531>
- Skålholt, A. & Hovdhaugen, E. (2025). Gjennomføring i yrkesfag for barn av innvandrere: Forskjeller mellom utdanningsprogram. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 6(1), 1-18. <https://doi.org/10.18261/ntu.6.1.3>
- Solberg, S., Nyen, T. & Breines, M. R. (2026). Bedrifters vurderinger ved ansettelse av lærlinger: en kvalitativ studie i tre yrkesfag. *Søkelys på arbeidslivet*, 43(2), 1-16. <https://doi.org/10.18261/spa.43.2.1>
- St.meld. nr. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet. <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPDFS.pdf>
- Sundby, A. H., & Karseth, B. (2022). 'The knowledge question in the Norwegian curriculum. *The Curriculum Journal*, 33(3), 427-442.
- Tønder, A. H. & Skinnarland, S. (2016). *Rekruttering til design- og håndverksfagene* (Fafo-rapport 2016:10). Fafo. <https://www.fafo.no/images/pub/2016/20572.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Rundskriv 8-2009. Kunnskapsløftet – om fag- og timefordelingen og tilbudsstrukturen i videregående opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fag-og-timefordeling/Tidligere-rundskriv/Udir-08-2009-Kunnskapsloftet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *FYR - fellesfag, yrkesretting og relevans (2014–016): Sluttrapport fra Utdanningsdirektoratet*.

- Utdanningsdirektoratet (2021). *Utdanningsspeilet 2021*.  
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2021/>
- Utdanningsdirektoratet. (2025). Dybdeløring. Utdanningsdirektoratet.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2026). *Overordnet del. Kompetanse i fagene*. Hentet 10.02.2026 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/?lang=nob>
- Utvær, B. K. S. & Saur, E. (2019). Små- og stordriftsfordeler i yrkesfaglige løp: Stedets betydning for opplæring i skole og bedrift. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(3), 43-60.  
<https://doi.org/doi.org/10.7577/njcie.3270>
- Vibe, N., Frøseth, M. W., Hovdhaugen, E. & Markussen, E. (2012). *Strukturer og konjunkturer. Evaluering av Kunnskapsløftet. Sluttrapport fra prosjektet «Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring»*. NIFU Rapport 26/2012. NIFU.  
<http://hdl.handle.net/11250/280897>
- Vähäsantanen, K., & Eteläpelto, A. (2009). Vocational teachers in the face of a major educational reform: individual ways of negotiating professional identities. *Journal of education and work*, 22(1), 15-33.  
<https://doi.org/10.1080/13639080802709620>
- Vähäsantanen, K., & Hämmäläinen, R. (2019). Professional identity in relation to vocational teachers' work: an identity-centred approach to professional development. *Learning: Research and Practice*, 5(1), 48-66.  
<https://doi.org/10.1080/23735082.2018.1487573>

# Vedlegg

## Vedlegg 1

Nærmere om endringer i karaktergrunnlaget fra grunnskolen, og konsekvenser for estimering av overganger.

I vedlegget gjør vi her rede for endringer i elevsammensetningen for de som starter i videregående skole. Dette ble også gjort i delrapport to i evalueringen. Her gjør vi det dels for å kunne oppdatere tallgrunnlaget, men mest fordi økningen i karakterer fra grunnskolen gir oss noen egne utfordringer når vi vil sammenligne kull over tid.

Samtidig som vi har fått endringer i læreplaner og strukturer ser det ut til å ha skjedd noen endringer i den faglige forberedtheten til ungdomskullene som har gått inn i videregående opplæring. Fra tidligere forskning vet vi at det faglige grunnlaget man har med seg fra grunnskolen er helt avgjørende for det som skjer i videregående opplæring (se for eksempel Markussen et al., 2011).

I Norge har vi ikke krav om at man skal bestå grunnskolen før en kan starte i videregående skole. Dette er så langt vi kan se noe unikt ved det norske utdanningssystemet, det er ingen av våre nordiske naboland gir tilgang til videregående opplæring uten å ha bestått grunnskolen (Pedersen et al., 2025). Dette innebærer at hvert år starter en god del elever i videregående opplæring uten karaktergrunnlag fra grunnskolen.

I offisiell statistikk opereres det ofte med grunnskolepoeng, som vi også bruker som grunnlag for deler av våre analyser. Grunnskolepoeng er gjennomsnittet av alle karakterer på vitnemålet fra grunnskolen, ganget med ti. For å få grunnskolepoeng må du ha fått karakter i minst halvparten av fagene som er på vitnemålet fra grunnskolen. Vi kan bruke andelen som ikke får grunnskolepoeng som et estimat på hvor mange som går inn i videregående uten godt nok faglig grunnlag. I statistikk fra SSB vet vi at andelen som mangler grunnskolepoeng har gått fra 5,8 prosent av kullet som gikk ut av ungdomsskolen i 2017, til 7,8 prosent av kullet som gikk ut i 2023.

Det er verdt å merke seg at selv om de fleste går rett fra ungdomsskolen til videregående, er det fortsatt omtrent to prosent som ikke gjør det (Utdanningsdirektoratet, 2021). Blant disse er det en overvekt av elever uten grunnskolepoeng. Likevel er det fortsatt mange som starter i videregående opplæring uten grunnskolepoeng.

Vi tar utgangspunkt i de som ikke har grunnskolepoeng, og bruker det som et mål på at eleven ikke er godt faglig forberedt. I denne analysen inkluderer vi også de som har under 20 grunnskolepoeng i gruppen som ikke er godt faglig forberedt, siden de nødvendigvis må ha karakteren én i minst ett fag. Disse utgjør bare fra 0,1 til 0,3 prosentpoeng hvert år. Dette tilsvarer analyser gjort i andre delrapport, men er med her for å dokumentere med nyere tall.

**Vedleggstabell 1 Andel med manglende karaktergrunnlag fra grunnskolen blant de som starter i videregående opplæring. Skoleår for oppstart. Kun ungdomskullet.**

	2017-18	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22	2022-23	2023-24
Studiespesialisering	3%	3%	3%	3%	3%	3%	3%
Idrettsfag	1%	1%	1%	1%	1%	2%	2%
Kunst, design og ark.	7%	6%	6%	5%	6%	10%	10%
Musikk, dans og drama	4%	4%	5%	4%	5%	7%	7%
Bygg- og anleggstek.	6%	6%	6%	7%	7%	8%	8%
Design og håndverk	13%	15%	15%				
Håndverk, design (..)			24%	22%	25%	25%	
Frisør, blomster (..)			12%	13%	20%	20%	
Elektro	1%	2%	2%	2%	2%	3%	3%
Helse- og oppvekst	6%	6%	5%	5%	6%	8%	8%
Inf.tek. og medieprod.			8%	10%	12%	12%	
Medier og kom.	4%	4%	4%	5%	6%	6%	6%
Naturbruk	10%	11%	10%	10%	12%	11%	11%
Restaurant og matfag	18%	18%	19%	21%	18%	22%	22%
Salg, serv. og reiseliv	12%	12%	11%	13%	14%	13%	13%
Teknologi og ind.fag	9%	7%	6%	7%	8%	9%	9%
<b>Totalt</b>	<b>4,7 %</b>	<b>4,6 %</b>	<b>4,6 %</b>	<b>4,9 %</b>	<b>5,2 %</b>	<b>5,8 %</b>	<b>6,3 %</b>

Tabellen over viser at vi finner en økning i andelen som starter i videregående opplæring uten karaktergrunnlag. Den har økt fra 4,7 til 6,3 prosent i perioden – en økning på 34 prosent

Selv om utviklingen over tid er interessant, er det spesielt forskjellene mellom ulike utdanningsprogram som er viktige når vi skal snakke om hvor godt forberedte elevene er for videregående opplæring. Som vi ser er det dramatiske forskjeller i hvor stor andel som mangler karaktergrunnlag. I håndverk, design og produktutvikling (HDP) mangler en fjerdedel karaktergrunnlag fra grunnskolen. Dette gir åpenbart ekstra utfordringer for lærere på dette utdanningsprogrammet.

Og vi har også sett i tidligere delrapporter til fagfornyelsen at det er spesielt dårlig overgang fra vg1 til vg2 på dette utdanningsprogrammet. Det er samtidig verdt å merke seg at i første delrapport av fagfornyelsen viste vi at det til tross for stor andel uten karaktergrunnlag, er ikke karaktergjennomsnittet spesielt lavt for HDP. Det er også mange elever på dette programmet med høyt karaktergjennomsnitt fra grunnskolen.

Andre utdanningsprogram som har ekstra høye andeler med elever uten karaktergrunnlag er Frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign (FBIE) og Restaurant og matfag. Restaurant og matfag har hatt denne utfordringen over tid, og dette forklarer i stor grad de ekstra utfordringene dette utdanningsprogrammet har hatt med fullføring (Skålholt & Hovdhaugen, 2025).

I våre data ser vi et hopp i andelen uten karaktergrunnlag fra og med det første året i fagfornyelsen, med en videre stigning i de påfølgende år.

Samtidig som vi har sett en økning i andelen uten grunnskolekarakterer, finner vi også en *økning* i gjennomsnittskarakterene – spesielt for de som gikk ut av grunnskolen i 2020–22 (de såkalte korona-kullene). De rapporterte gjennomsnittene i grunnskolepoengene fra Utdanningsdirektoratet inkluderer ikke de som mangler grunnskolepoeng. En kan derfor si at data peker mot en økende todeling mellom de som lykkes og de som ikke lykkes i grunnskolen. Blant de som får grunnskolepoeng går gjennomsnittet opp, samtidig øker andelen helt uten grunnskolepoeng. Her må en likevel være forsiktig med å se for mye på økningen i gjennomsnitt for perioden 2020–22 – det kan være dette var en midlertidig økning.

Men de økte karakterene fra grunnskolen gir oss noen metodiske utfordringer når vi skal sammenligne ulike kull i våre modeller. For å løse dette gjør vi en eller annen form for normalisering av grunnskolekarakterene når vi gjør regresjoner.

Der vi inkluderer karakterer fra grunnskolen som en kontrollvariabel, bruker vi den standardiserte gjennomsnittskarakteren for hvert kull. Det vil si at vi for hvert kull gir gjennomsnittet verdien 0, og setter ett standardavvik til en. I de analysene der vi gjør interaksjoner for å se på forskjeller på tvers av karakterfordelingen, bruker vi en kategorisering av gjennomsnittskarakterene fra grunnskolen. Dette gjør vi ved å dele inn hele populasjonen for hvert kull i kvintiler. Det vil si at vi rangerer elevene etter karakterer, og deler de inn i fem like store grupper.

Grunnen til at vi bruker slike normaliserte mål på karakterer er at det har vært en stor endring i gjennomsnittskarakterer over de siste årene, og det er grunn til å tro at en femmer i 2021 ikke reflekterer det samme som en femmer i 2017. Vi begrunner dette med at på samme tid har ikke resultatene fra nasjonale prøver økt, de har heller gått noe ned. Vi forventer dermed ikke at stor vekst i gjennomsnittskarakterene nødvendigvis betyr at elevene har høyere faglig utbytte. Vi kan vise økningen enkelt ved å se på hvor stor andel av alle elevene som starter i videregående som har fått fem eller høyere i gjennomsnitt fra grunnskolen. Merk at vi

her ikke bruker grunnskolepoeng som utgangspunkt, men at vi beregner gjennomsnittet ut fra alle karakterene som står på vitnemålet fra grunnskolen. Det vil si at vi får langt færre «missing».

**Vedleggstabell 2. Andel av ungdomskullet som startet på videregående som hadde fem eller mer i gjennomsnitt på grunnskolen**

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
<b>5 eller mer</b>	14,9	16,0	17,0	18,0	18,8	23,1	23,9
<b>Antall</b>	61618	61914	59670	58779	60098	61162	60651

Som vi ser i vedleggstabell 2 har andelen med 5 eller mer i gjennomsnitt økt med 9 prosentpoeng, eller en vekst på omtrent 60 prosent. Om vi bruker unormaliserte karakterer som kontrollvariabler sammenligner vi 5er-elever ut fra en tanke om at de er like faglig forberedt for videregående opplæring, selv om vi her antar at disse elevene *ikke* nødvendigvis har samme faglige nivå. Ved å bruke normaliseringer sammenligner vi rang i stedet for nivå, og unngår slik dette problemet. Men vi får et litt annet problem. Om vi bruker normaliseringer antar vi at hvert kull totalt sett har omtrent samme ferdighetsnivå. Også dette er en svært sterk antakelse, og viser tydelig at også det å bruke normaliseringer har sine svakheter.

## Vedlegg 2. Særskilt om overgang til lære fra små vg2-programområder og bruken av 1+3

I kapittel 4.5 er vi inne på at opplæringskontor og lærebedrifter i små fag i bygg- og anleggsteknikk opplever at det er krevende å få tilgang på lærlinger etter endringen i tilbudsstrukturen.

Fag som før tilhørte større vg2-programområder kunne rekrutteres til lærebedrifter fra mange ulike skoler. Etter fagfornyelsen er rekrutteringsgrunnlaget langt snevrere, fordi langt færre skoler tilbyr de mindre programområdene.

Vi kan bruke betongfaget som et eksempel på dette. Før fagfornyelsen hørte faget til vg2 byggteknikk, et stort programområde som rekruttere elever fra mange skoler til betongfaget. Vg2 byggteknikk rekrutterte blant annet også mange elever til tømmerfaget. Etter fagfornyelsen fikk tømmerfaget eget vg2-løp, og betongfaget ble lagt til vg2 betong og mur. Siste år med den forrige programstrukturen (2020–21) var det 2411 elever på vg2 byggteknikk, fordelt på 138 skoler over hele landet. I 2022–23 var det til sammen 488 elever på vg2 betong og mur, fordelt på 45 skoler, og flere fylker hadde ikke lenger programtilbudet. Selv om det fortsatt kan være «nok» elever på vg2 betong og mur, relativt til antallet som tradisjonelt har gått ut i lære i betongfaget, opplever noen av bedriftene at tilgangen til nye lærlinger lokalt ikke er som den var før. Dette kommer fram i de kvalitative intervjuene og i åpne kommentarfelt i spørreundersøkelsen til bedriftene (se delkapittel 4.5).

I perioden etter innføringen av nye læreplaner opplever vi da også en tydelig nedgang i antallet ungdommer som starter på lærekontrakt i betongfaget. Samtidig ser vi at nedgangen er like stor i tømmerfaget (se delrapport 3). De siste årene har det vært en nedgang i deler av bygg- og anleggsbransjen, og spesielt i nybygg. Det kan derfor være naturlig å tolke den generelle nedgangen i lærekontrakter i bygg- og anleggsgagnene som like mye knyttet til konjunkturedgangen som knyttet til endring i tilbudsstrukturen.

Det har vært pekt på at færre vg2-tilbud ville kunne føre til at flere lærlinger ville ende opp i en 1+3 løsning, det vil si ett år i skole før man tar tre år i lære.<sup>10</sup>

For de kullene som startet etter fagfornyelsen ser vi at andelen som er i lære andre året øker relativt til året før innføringen (2019–20-kullet), men det er ikke høyere enn vi finner i årene før dette igjen. Blant de som startet på yrkesfag rett etter ungdomsskolen er 2,3 prosent registrert i lære andre året i gjennomsnitt i

---

<sup>10</sup> I databasen til fylkeskommunene, VIGO, registreres det om en er i full opplæring i bedrift. Vi finner likevel relativt stor forskjell i om vi ser på lærekontraksregistrert og det som er registrert i hoveddatabasen (elevfila fra VIGO). Vi har derfor koblet informasjon fra lærekontraksregistret med de elevene som har startet i videregående opplæring, og sjekker så status for de ulike elevene andre året etter at de startet i videregående opplæring.

perioden vi ser på. Av disse er omtrent 70 prosent registrert i full opplæring i bedrift, resten er registrert i ordinær lærekontrakt.<sup>11</sup>

**Vedleggstabell 3. Andel som er registrert i lære andre året etter at de startet. Etter registrert utdanningsprogram første år**

Utdanningsprogram/Første år i vgo	2017-18	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22	2022-23
Bygg- og anleggstek.	8,6 %	9,1 %	7,2 %	8,2 %	7,8 %	8,0 %
Design og håndverk	1,4 %	1,3 %	0,5 %			
Håndverk, design (..)				0,7 %	1,3 %	0,0 %
Frisør, blomster (..)				1,1 %	1,2 %	0,5 %
Elektro	0,5 %	0,5 %	0,2 %	0,4 %	0,4 %	0,5 %
Helse- og oppvekst	1,3 %	1,1 %	0,9 %	1,1 %	1,0 %	0,8 %
Inf.tek. og medieprod.				0,3 %	0,1 %	0,5 %
Naturbruk	0,7 %	0,8 %	0,5 %	1,3 %	0,7 %	1,2 %
Restaurant og matfag	0,3 %	0,1 %	0,6 %	0,6 %	1,5 %	1,3 %
Salg, serv. og reiseliv*	4,1 %	3,6 %	4,2 %	4,0 %	4,0 %	5,1 %
Teknologi og ind.fag	1,2 %	1,6 %	1,7 %	1,6 %	2,2 %	2,5 %
<b>Totalt</b>	<b>2,3 %</b>	<b>2,4 %</b>	<b>2,0 %</b>	<b>2,2 %</b>	<b>2,2 %</b>	<b>2,4 %</b>

\*Service og samferdsel fram til 2020-21

Ut fra de kvalitative intervjuene som er referert til i delkapittel 4.5 kunne en forvente en økning i andelen som går i lære andre året på bygg- og anleggsteknikk. Vi finner imidlertid ikke en slik tydelig endring etter fagfornyelsen. For bygg- og anleggsteknikk ser vi heller tendenser til en liten nedgang.<sup>12</sup> Vi har også undersøkt om det er forskjeller mellom fylker, basert på en antakelse om at en eventuell økning i lære andre året særlig kunne komme til syne i større fylker med færre skoler. Men heller ikke her ser vi slike tydelige trender etter skolefylke. Utviklingen varierer en del fra år til år, og det er ikke klart at det er et tydelig brudd fra og med 2020-kohorten totalt sett.<sup>13</sup>

<sup>11</sup> Dette peker mot en viss usikkerhet i hvordan dette registreres. Vi ser altså på andelen som er i lære andre året, ikke bare de som er registrert i full opplæring i bedrift (kode 3G i programområdekoden).

<sup>12</sup> Legg merke til at vi måler aktivitet andre året etter hva de startet på første året. Det er ikke gitt at de går i lære i samme program som de startet på året før. Av de som er registrert i lære andre året på TEK, er 40 prosent i BA.

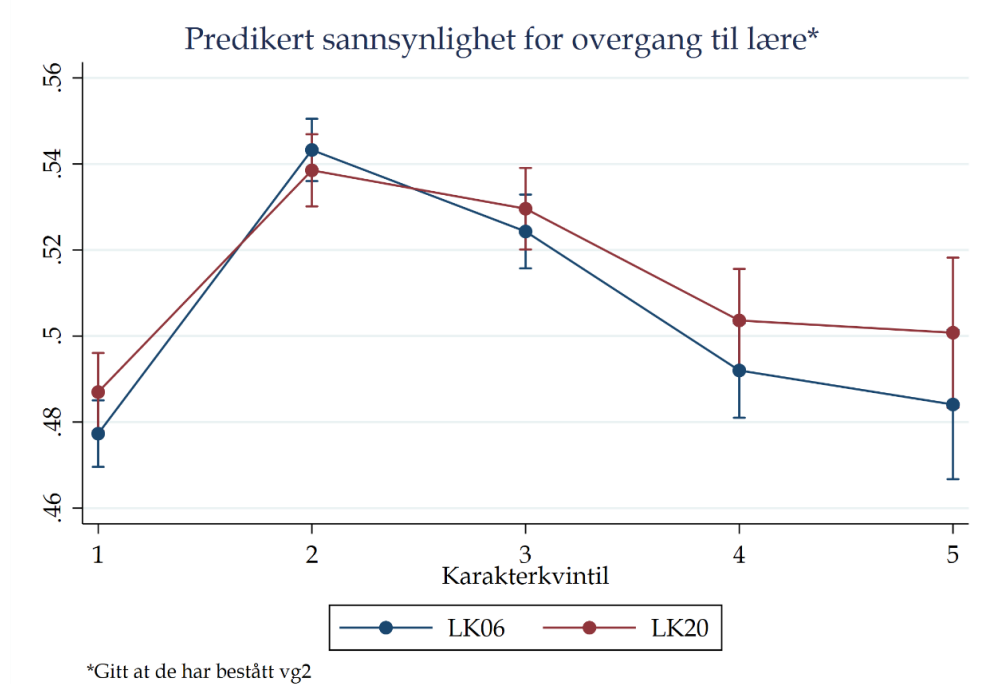
<sup>13</sup> Det har skjedd mye med fylkesstrukturen i denne perioden. Vi må bruke denne inndelingen for å kunne vise utvikling over tid.

**Vedleggstabell 4. Andel som er registrert i lære andre året etter at de startet. Etter registrert skolefylke første år.**

<b>Fylke/Første år i vgo</b>	<b>2017-18</b>	<b>2018-19</b>	<b>2019-20</b>	<b>2020-21</b>	<b>2021-22</b>	<b>2022-23</b>
<b>Oslo</b>	1,1 %	1,7 %	1,4 %	0,6 %	0,9 %	1,0 %
<b>Rogaland</b>	0,9 %	1,4 %	1,1 %	1,1 %	1,9 %	2,6 %
<b>Møre og Romsdal</b>	0,7 %	0,4 %	0,2 %	1,1 %	0,5 %	0,2 %
<b>Nordland</b>	1,9 %	3,5 %	2,9 %	4,6 %	3,6 %	4,7 %
<b>Viken</b>	3,4 %	2,8 %	2,4 %	2,3 %	2,2 %	2,5 %
<b>Innlandet</b>	1,2 %	2,0 %	1,4 %	1,9 %	1,5 %	2,0 %
<b>Vestfold og Telemark</b>	3,4 %	3,0 %	2,8 %	3,2 %	2,4 %	3,6 %
<b>Agder</b>	4,3 %	4,2 %	2,1 %	2,2 %	3,3 %	3,4 %
<b>Vestland</b>	3,2 %	2,9 %	3,0 %	2,9 %	3,9 %	2,9 %
<b>Trøndelag</b>	1,0 %	1,0 %	1,0 %	1,2 %	1,3 %	1,5 %
<b>Troms og Finnmark</b>	3,2 %	4,2 %	3,7 %	4,7 %	3,1 %	2,2 %
<b>Totalt</b>	2,3 %	2,4 %	2,0 %	2,2 %	2,2 %	2,4 %

### Vedlegg 3. Hele regresjonstabeller til regresjonsanalysene i kapittel 4 og 5

I det følgende legger vi hele tabeller av de analysene vi presenterte i kapittel 4 og 5. Men først viser vi en versjon av figur 4.2 der vi viser samme predikerte sannsynlighet for å være i lære tredje år, bare at vi betinger på at de skal ha bestått vg2.



Vedleggsfigur 1: Estimering på overgang til lære, betinget på bestått vg2

**Vedleggstabell 5. Lineær regresjon av forskjell i sannsynlighet for å være i lære tredje år etter oppstart, før og etter LK20**

VARIABLES	(1) forskjell lære	(2) forskjell_kntrl lære	(3) vg2 lære	(4) Bestått vg2 lære
<b>LK20</b>	0.007* (0.004)	0.005 (0.006)	0.018** (0.007)	0.020*** (0.007)
<b>gspstd</b>		0.085*** (0.005)	0.037*** (0.006)	-0.003 (0.007)
<b>Foreldres utd.: videregående</b>		0.077*** (0.005)	0.058*** (0.006)	0.038*** (0.006)
<b>Foreldres utd.: kort høyere utd.</b>		0.048*** (0.005)	0.028*** (0.006)	0.002 (0.007)
<b>Foreldres utd.: lang høy</b>		0.002 (0.009)	0.001 (0.010)	-0.024** (0.010)
<b>1.man</b>		0.319*** (0.007)	0.348*** (0.008)	0.359*** (0.008)
<b>Innvandrerbakgrunn</b>		-0.081*** (0.006)	-0.100*** (0.007)	-0.102*** (0.007)
<b>Constant</b>	0.466*** (0.008)	0.252*** (0.017)	0.288*** (0.017)	0.301*** (0.018)
<b>Observations</b>	182,089	174,009	126,965	114,536
<b>R-squared</b>	0.000	0.121	0.126	0.140

*Robuste standardfeil i parentes. Modellene har også kontroll for fylkesfasteffekter, ikke vist.*

Kolonne 1 viser den ukontrollerte forskjellen mellom før og etter LK20 i sannsynligheten for å være i lære tre år etter oppstart. Kolonne 2 viser samme modell, men med kontroller. Kolonne 3 viser forskjeller før og etter LK20 på sannsynligheten for å være i lære, gitt at du gikk på yrkesfaglig vg2 andre år. Tilsvarende legger vi i kolonne 4 til at de skal ha bestått vg2. Her finner vi en liten signifikant oppgang.

**Vedleggstabell 6. Full regresjonstabell til tabell 4.5 i kapittel 4.5**

	Uten kontroller	Med kontroller
(Intercept)	0,7497*** (0,0035)	0,7749*** (0,0098)
Reform (LK20 vs. LK06)	0,0039 (0,0034)	0,0169*** (0,0059)
<b>Bakgrunnskjennetegn</b>		
Karakterer (std.)	—	0,0961*** (0,0027)
Foreldres utd.: videregående	—	0,0561*** (0,0047)
Foreldres utd.: kort høyere utd.	—	0,0330*** (0,0051)
Foreldres utd.: lang høyere utd.	—	-0,0323*** (0,0068)
Mann (=1)	—	-0,0048 (0,0045)
<b>Utfallsår</b>		
2022	—	0,0209*** (0,0040)
2023	—	0,0244*** (0,0037)
2024	—	0,0252*** (0,0040)
2025 (ref.)	—	—
<b>Faste effekter</b>		
Fylkefaste effekter	Nei	Ja
Programfaste effekter	Nei	Ja
<b>Modellstatistikk</b>		
N	126 753	126 753
R <sup>2</sup>	0,000	0,064
Justert R <sup>2</sup>	0,000	0,063

Note: Lineær sannsynlighetsmodell (OLS). Avhengig variabel: i jobb i august (lønnstaker). Robuste standardfeil clustret på skolenivå i parentes. \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$ , \*\*\*  $p < 0,01$ .

**Vedleggstabell 7. Full regresjonstabell til figur 4.5 i kapittel 4.5**

	Koeffisient (log-odds)
(Intercept)	0,5978*** (0,0437)
<b>Karakterkvintiler (ref.: kvintil 1)</b>	
Karakterkvintil 2	0,6359*** (0,0186)
Karakterkvintil 3	0,7641*** (0,0229)
Karakterkvintil 4	0,8560*** (0,0297)
Karakterkvintil 5	0,6424*** (0,0412)
<b>Reform og interaksjoner</b>	
Reform (LK20 vs. LK06)	0,0646* (0,0362)
Kvintil 2 × Reform	0,0279 (0,0400)
Kvintil 3 × Reform	0,1405*** (0,0485)
Kvintil 4 × Reform	0,0148 (0,0606)
Kvintil 5 × Reform	0,2432*** (0,0855)
<b>Bakgrunnskjennetegn</b>	
Foreldres utd.: videregående	0,3176*** (0,0204)
Foreldres utd.: kort høyere utd.	0,2036*** (0,0218)
Foreldres utd.: lang høyere utd.	-0,1434*** (0,0299)
Mann (=1)	-0,0780*** (0,0191)
<b>Utfallsår</b>	
2022	0,1215*** (0,0209)
2023	0,1471*** (0,0214)
2024	0,1494*** (0,0213)
2025 (ref.)	—
<b>Faste effekter</b>	
Fylkefaste effekter	Ja
Programfaste effekter	Ja
<b>Modellstatistikk</b>	
N	127 447

Note: Logistisk regresjon (binomial GLM). Koeffisienter er log-odds (standardfeil i parentes). Figuren viser predikerte sannsynligheter fra samme modell. Standardfeil ikke clustret. \*  $p < 0,10$ , \*\*  $p < 0,05$ , \*\*\*  $p < 0,01$ .

Figur 4.5 viser predikerte sannsynligheter beregnet fra den logistiske regresjonsmodellen i tabellen over. Koeffisientene i tabellen er på log-odds-skalaen og kan ikke leses direkte som sannsynligheter. Skjæringspunktet (Intercept) på 0,60 tilsvarer en predikert sannsynlighet på om lag 64 prosent for referansegruppen (karakterkvintil 1, LK06-kohorten), men siden kontrollvariablene i figuren holdes på representative verdier og ikke på null, gir modellen en noe høyere predikert sannsynlighet på rundt 69 prosent som vist i figuren.

Reformeffekten på 0,065 (log-odds) for karakterkvintil 1 tilsvarer et positivt skifte i sannsynlighet for LK20 sammenlignet med LK06, synlig som gapet mellom rød og blå kurve i kvintil 1 i figuren. Interaksjonsleddene (kvintil  $\times$  reform) viser om dette gapet varierer på tvers av karakterkvintilene – de positive og signifikante leddene for kvintil 3 og 5 tilsvarer de noe større gapene for disse kvintilene i figuren.

**Vedleggstabell 8. Full regresjonstabell til figur 4.6 i kapittel 4.5**

	Koeffisient (log-odds)
(Intercept)	1,2727*** (0,0448)
<b>Foreldres utdanning (ref.: grunnskole)</b>	
Foreldres utd.: videregående	0,3056*** (0,0229)
Foreldres utd.: kort høyere utd.	0,1702*** (0,0244)
Foreldres utd.: lang høyere utd.	-0,1747*** (0,0343)
<b>Reform og interaksjoner</b>	
Reform (LK20 vs. LK06)	0,0872* (0,0505)
Vgo × Reform	-0,0283 (0,0504)
Kort høyere utd. × Reform	0,0722 (0,0525)
Lang høyere utd. × Reform	0,0414 (0,0697)
<b>Bakgrunnskjennetegn</b>	
Karakterer (std.)	0,4824*** (0,0079)
Mann (=1)	-0,0430** (0,0192)
<b>Utfallsår</b>	
2022	0,1177*** (0,0211)
2023	0,1413*** (0,0216)
2024	0,1466*** (0,0215)
2025 (ref.)	—
<b>Faste effekter</b>	
Fylkefaste effekter	Ja
Programfaste effekter	Ja
<b>Modellstatistikk</b>	
N	127 447

*Note: Logistisk regresjon (binomial GLM) med interaksjon gruppe × reform. Koeffisienter er log-odds (standardfeil i parentes). Figuren viser marginaleffekter av reform (dydx) beregnet ved representative verdier av kontrollvariabler. Standardfeil ikke clustret. \* p<0,10, \*\* p<0,05, \*\*\* p<0,01.*

**Vedleggstabell 9. Full regresjonstabell til figur 4.7 i kapittel 4.5**

	Koeffisient
(Intercept)	0,8108***
	-0,0129
<b>Utdanningsprogram (ref.: Bygg- og anleggsteknikk)</b>	
Elektrofag	-0,0201***
	-0,0075
Helse- og oppvekstfag	-0,0218**
	-0,0085
Naturbruk	-0,1596***
	-0,0262
Restaurant- og matfag	-0,0444***
	-0,0112
Teknikk og industriell produksjon	0,0144**
	-0,0067
<b>Reform og interaksjoner</b>	
Reform (LK20 vs. LK06)	0,0086
	-0,0094
Reform × Elektrofag	0,0184*
	-0,0107
Reform × Helse- og oppvekstfag	0,0138
	-0,0127
Reform × Naturbruk	0,0624***
	-0,024
Reform × Restaurant- og matfag	0,002
	-0,0192
<b>Bakgrunnskjennetegn</b>	
Karakterer (std.)	0,0365***
	-0,0043
Foreldres utd.: videregående	0,0434***
	-0,0072
Foreldres utd.: kort høyere utd.	0,0285***
	-0,0076
Foreldres utd.: lang høyere utd.	-0,0222**
	-0,0103
Mann (=1)	-0,0052
	-0,0072

<b>Utfallsår</b>	
2022	0,0193*** -0,0051
2023	0,0239*** -0,0055
2024	0,0158*** -0,0056
<b>Faste effekter</b>	
Fylkefaste effekter	Ja
<b>Modellstatistikk</b>	
N	52 009
R <sup>2</sup>	0,02
Justert R <sup>2</sup>	0,019

*Note: OLS med robuste standardfeil clustret på skolenivå (i parentes). Kun elever med lærekontrakt (N = 58 540). Referansekategori for program: Bygg- og anleggsteknikk (BA). Referansekategori for utfallsår: 2025. Reformeffekten per program leses som summen av Reform-koeffisienten og det aktuelle interaksjonsleddet (f.eks. Naturbruk: 0,0086 + 0,0624 = 0,071 ≈ 7,1 pp). \* p<0,10, \*\* p<0,05, \*\*\* p<0,01.*

Tabellen viser koeffisientene fra den underliggende OLS-modellen som figur 4.7 er basert på. Modellen inkluderer et interaksjonsledd mellom reform og utdanningsprogram, noe som gjør at reformeffekten kan variere på tvers av programmer. Referansekategori for program er Bygg- og anleggsteknikk (BA), og reformeffekten for dette programmet leses direkte av Reform-koeffisienten (0,0086). For de øvrige programmene beregnes reformeffekten som summen av Reform-koeffisienten og det aktuelle interaksjonsleddet. For eksempel er reformeffekten for Naturbruk  $0,0086 + 0,0624 = 0,0710$ , tilsvarende om lag 7,1 prosentpoeng som vist i figuren. Program-dummyene viser nivåforskjeller i jobbsannsynlighet mellom programmene uavhengig av reform. Fylkefaste effekter er inkludert i modellen men ikke vist i tabellen. Inkluderer kun utdanningsprogram som eksisterte både før og etter LK20

**Vedleggstabell 10. Full regresjonstabell til figur 4.2, 4.3 og 5.2**

VARIABLES	(1) vg2 Fig 5.2	(2) lære Fig 4.2	(3) påbygg Fig 4.3
1.kvintil	-1.809*** (0.029)	-0.654*** (0.020)	-1.329*** (0.026)
2. kvintil	-0.502*** (0.032)	-0.012 (0.020)	-0.443*** (0.023)
4. kvintil	0.301*** (0.048)	-0.096*** (0.026)	0.285*** (0.027)
5. kvintil	0.025 (0.062)	-0.130*** (0.037)	0.286*** (0.038)
1. kvintil	-0.020 (0.043)	0.046* (0.027)	-0.053* (0.031)
1.quant#LK20	-0.162*** (0.043)	-0.014 (0.029)	0.062 (0.038)
2.quant#LK20	-0.130*** (0.047)	-0.024 (0.030)	0.049 (0.033)
4.quant#LK20	-0.100 (0.070)	-0.042 (0.038)	0.019 (0.040)
5.quant#LK20	0.339*** (0.096)	-0.000 (0.052)	0.077 (0.053)
Foreldre VGO	0.486*** (0.020)	0.377*** (0.019)	0.151*** (0.025)
Foreldre kort høy utd.	0.572*** (0.022)	0.258*** (0.020)	0.471*** (0.026)
Foreldre lang høy utd	0.488*** (0.030)	0.055** (0.025)	0.634*** (0.031)
Innvandrerbakgrunn	0.099*** (0.022)	-0.392*** (0.020)	0.306*** (0.025)
Mann	0.312*** (0.013)	1.357*** (0.011)	-1.388*** (0.013)
Constant	1.575*** (0.045)	-1.029*** (0.037)	-0.152*** (0.043)
Observations	174,851	174,851	174,851

*Robuste standard feil i paranteser. \*\*\*  $p < 0.01$ , \*\*  $p < 0.05$ , \*  $p < 0.1$  Note: Resultat av interaksjon av karakterkvintiler og etter LK20. Tredje kvintil er referanse. Foreldre med lav eller ingen utdanning referanse. Inkluderer også fylkesfaste effekter, ikke vist*

Tabellen viser de fulle logistiske modellene som er grunnlaget for figurene 4.2, 4.3 og 5.2. Figurene viser predikerte sannsynligheter på tvers av karakterkvintiler, før og etter reformen. Estimaten i figuren er hentet fra den logistiske regresjonsmodellen vi ser over, som kontrollerer for foreldres utdanning, fylke og kjønn. Andre variabler er holdt på sine gjennomsnittsverdier i figuren. For påbygg inkluderer vi Vg3 naturbruk med studieforberedende i denne gruppa.

**Vedleggstabell 11. Full regresjonstabell til figur 5.3**

<b>VARIABLES</b>	<b>(1) foreldre graduated2</b>
Foreldre VGO	0.395*** (0.024)
Foreldre kort høy utd.	0.503*** (0.027)
Foreldre lang høy utd	0.443*** (0.044)
LK20	-0.174*** (0.035)
VGO#LK20	0.001 (0.036)
HUkort#LK20	0.015 (0.039)
HUlang#LK20	0.088 (0.061)
gspstd	1.134*** (0.011)
Mann	0.285*** (0.013)
Constant	1.484*** (0.039)
Observations	182,951

*Robuste standard feil i parenteser. \*\*\*  $p < 0.01$ , \*\*  $p < 0.05$ , \*  $p < 0.1$  Note: Resultat av interaksjon av foreldres utdanningsnivå og etter LK20. Inkluderer også fylkesfaste effekter, ikke vist.*

Tabellen viser de logistiske regresjonen som er bakgrunnen for figur 5.3. Figuren viser margineffekt av reformen på sannsynligheten for å fullføre, etter foreldres utdanning. I tabellen er lav eller ingen utdanning referansekategori. Estimaten er basert på en logistisk regresjon med kontroll for fylke, kjønn, standardiserte karakterer (per år).

**Vedleggstabell 12. Overgang til påbygg. Endringer etter LK20**

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
VARIABLES	forskjell påbygg	karakterer påbygg	forskjell_kntrl påbygg	vg2 påbygg	bestått påbygg
LK20	0.011*** (0.004)	0.001 (0.003)	-0.003 (0.005)	-0.002 (0.006)	-0.001 (0.006)
gspstd		0.118*** (0.005)	0.094*** (0.004)	0.094*** (0.006)	0.087*** (0.007)
Foreldre VGO			0.021*** (0.004)	0.011** (0.005)	0.004 (0.006)
Foreldre kort høy utd.			0.075*** (0.004)	0.064*** (0.006)	0.058*** (0.006)
Foreldre lang høy utd			0.108*** (0.009)	0.090*** (0.010)	0.084*** (0.010)
Mann			-0.235*** (0.007)	-0.295*** (0.009)	-0.323*** (0.009)
Innvandrerbakgrunn.			0.033*** (0.005)	0.051*** (0.006)	0.053*** (0.007)
Constant	0.221*** (0.007)	0.282*** (0.008)	0.406*** (0.016)	0.476*** (0.021)	0.524*** (0.022)
Observations	182,089	182,089	174,009	126,965	114,536
R-squared	0.000	0.064	0.149	0.167	0.175

\*\*\*  $p < 0.01$ , \*\*  $p < 0.05$ , \*  $p < 0.1$

Note: Robuste standard feil klustret på skole. Modellen inkluderer også fylkesfaste effekter, ikke vist.

Tabellen viser at det er en liten signifikant økning i andelen på påbygg etter LK20, men om vi kontroller for endringer i relative karakterer på yrkesfag forsvinner forskjellen. Det betyr mindre å inkludere flere kontroller (kolonne 3). Kolonne 4 viser samme modell, men kun for de som var registrert i yrkesfaglig vg2 andre året. Kolonne 5 viser andel på påbygg, gitt at du besto vg2. Vg3 naturbruk med studieforberedende regnes med som påbygg i denne analysen.

# Tabelloversikt

Tabell 4.1 Deskriptiv oversikt over overgang til arbeid .....	55
Tabell 4.2 Oversikt over andel i jobb, heltid, fast og offentlig 5 år etter tilgang vg1.....	56
Tabell 4.3 Oversiktstabell over antall personer registrert i hvert program i LK06 og LK20, samt andel i hvert program som er i jobb. I jobb målt 5 år etter oppstart vg1.....	57
Tabell 4.4 Oversikt over andel personer i heltid og fast stilling i hvert program i LK06 og LK20.....	57
Tabell 4.5 Multivariat analyse av sannsynligheten av å være i jobb i august (lønnstaker) for personer som startet vg1 under LK20, sammenlignet med LK06. ....	58
Tabell 5.1 Andel som består vg2 innen september påfølgende år. Etter kull og utdanningsprogram.....	76
Vedleggstabell 1 Andel med manglende karaktergrunnlag fra grunnskolen blant de som starter i videregående opplæring. Skoleår for oppstart. Kun ungdomskullet. ....	107
Vedleggstabell 2. Andel av ungdomskullet som startet på videregående som hadde fem eller mer i gjennomsnitt på grunnskolen .....	109
Vedleggstabell 3. Andel som er registrert i lære andre året etter at de startet. Etter registrert utdanningsprogram første år.....	111
Vedleggstabell 4. Andel som er registrert i lære andre året etter at de startet. Etter registrert skolefylke første år. ....	112
Vedleggstabell 5. Lineær regresjon av forskjell i sannsynlighet for å være i lære tredje år etter oppstart, før og etter LK20.....	114
Vedleggstabell 6. Full regresjonstabell til tabell 4.5 i kapittel 4.5.....	115
Vedleggstabell 7. Full regresjonstabell til figur 4.5 i kapittel 4.5.....	116
Vedleggstabell 8. Full regresjonstabell til figur 4.6 i kapittel 4.5.....	118
Vedleggstabell 9. Full regresjonstabell til figur 4.7 i kapittel 4.5.....	119
Vedleggstabell 10. Full regresjonstabell til figur 4.2, 4.3 og 5.2.....	121

Vedleggstabell 11. Full regresjonstabell til figur 5.3 .....	122
Vedleggstabell 12. Overgang til påbygg. Endringer etter LK20.....	123

## Figuroversikt

Figur 4.1 Aktivitet tredje året i videregående opplæring. Prosent. Kull.....	50
Figur 4.2 Predikert sannsynlighet for læreplass tredje år, etter karakterkvintiler.....	51
Figur 4.4 Predikert sannsynlighet for å være i påbygg tre år etter oppstart av yrkesfag fordelt etter karakterkvintiler fra grunnskolen.....	53
Figur 4.5 Predikert sannsynlighet for å være i jobb fem år etter oppstart av yrkesfag fordelt etter karakterkvintiler fra grunnskolen. N = 127 447.....	59
Figur 4.6 Predikert sannsynlighet for å være i jobb fem år etter oppstart av yrkesfag for-delt etter foreldrenes utdanningsnivå. N = 127 447.....	60
Figur 4.7 Predikert sannsynlighet for å være i jobb fem år etter oppstart av yrkesfag fordelt etter program, betinget på lærekontrakt. N = 58 540.....	61
Figur 5.1 Hvor godt passer læreplanen for disse elevgruppene sammenlignet med tidligere?', prosent (N=700–732) .....	75
Figur 5.2 Predikert sannsynlighet for fullføring av vg2 på yrkesfaglige utdanningsprogram, før og etter fagfornyelsen.....	77
Figur 5.3 Marginaleffekt av fagfornyelsen, fordelt på foreldres utdanningsnivå.....	78
Vedleggsfigur 1: Estimering på overgang til lære, betinget på bestått vg2.....	113

Nordisk institutt for studier av  
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in  
Innovation, Research and Education

[www.nifu.no](http://www.nifu.no)