

A23237 - Åpen

Rapport

På de samme stier som før

Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen

Forfatter(e)

Thomas Dahl, Trond Buland, Siri Mordal og Bjørg Eva Aaslid



Rapport

På de samme stier som før

Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen

EMNEORD:

Utdanning
Fagopplæring
Skole/bedrift
Kunnskapsløftet
Effekt
Education
Vocational education
and training
School/enterprise
Knowledge Promotion
Impact

VERSJON

1.0

DATO

2012-09-28

FORFATTER(E)

Thomas Dahl, Trond Buland, Siri Mordal og Bjørg Eva Aaslid

OPPDRAGSGIVER(E)

Utdanningsdirektoratet

OPPDRAGSGIVERS REF.

Annette Qvam

PROSJEKTNR

500138

ANTALL SIDER OG VEDLEGG:

185

SAMMENDRAG

Denne rapporten vurderer effekten av Kunnskapsløftet på fag- og yrkesopplæringen. Kunnskapsløftet er en reform med flere overordnede mål og forskjellige virkemidler. Vi ser at noen av disse ser ut til å virke slik de var intendert. Blant annet ser utviklingen av en kultur for læring, med vekt på lærende organisasjoner, der vi kan si at det har skjedd, å ha hatt betydning for å bedre realisere målene med opplæringen. Vi ser også tegn til at fokus på kompetansemål og vurdering samt nye læreplaner ser ut til å føre til en tydeliggjøring av læringsmål og vurderingskriterier, som igjen ser ut til å høyne kvaliteten på fag- og svenneprøvene. Fylkeskommunene er også i ferd med å utvikle en mer aktiv rolle som skoleeier.

Hovedbildet er imidlertid at Kunnskapsløftet har hatt begrenset betydning for fag- og yrkesopplæringen. Opplæringen følger i store trekk det mønster den gjorde før innføringen av reformen. Majoriteten av de som står nærmest i den daglige opplæringen, som lærere og instruktører, ser ikke at Kunnskapsløftet har bidratt i særlig grad til det overordnede målet om en bedre kvalitet på opplæringen, og vi finner ikke noen tydelige tegn på at elever og lærlingers ferdighetsnivå har endret seg eller er i ferd med å endre seg. Kunnskapsløftet kan ikke sies å ha ført til en tydelig mer utviklet kultur for læring eller et ferdighetsløft innenfor fag- og yrkesopplæringen.

UTARBEIDET AV

Thomas Dahl

SIGNATUR**KONTROLLERT AV**

Håkon Finne

SIGNATUR**GODKJENT AV**

Tore Nilssen

SIGNATUR**RAPPORTNR**

A23237

ISBN

978-82-14-05488-0

GRADERING

Åpen

GRADERING DENNE SIDE

Åpen

*In the elder days of art
Builders wrought with greatest care
Each minute and unseen part,
For the Gods are everywhere*

Longfellow

Forord

Kunnskapsløftet ble presentert gjennom Stortingsmelding nr. 30 ”Kultur for læring” fra Utdannings- og forskningsdepartementet. Meldingen ble behandlet i Stortinget 17. juni 2004.

Utdanningsdirektoratet fikk i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet å gjennomføre en evaluering av reformen, og utlyste til konkurranse om denne evalueringen med et konkurransegrunnlag datert 8. mai 2006. SINTEF leverte et tilbud på flere deler av denne evalueringen med sitt tilbud ”Kunnskapsløftet – et løft også for fag- og yrkesopplæringen? Forslag til forskningsbasert evaluering av implementering og effekt av reformen i grunnsopplæringen - Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen. Del I.2.1. Implementering av læreplanverkene, I.2.3. Vurdering, I.2.5. Fag- og yrkesopplæringen og II.1. Elevers og lærlingers læringsutbytte”. Gjennom forhandlinger med Utdanningsdirektoratet fikk SINTEF dette oppdraget og endelig prosjektbeskrivelse ble utformet 5. desember 2006. Da var Kunnskapsløftet satt i gang i norsk skole.

SINTEFs evaluering tar for seg fag- og yrkesopplæringen under Kunnskapsløftet. Denne delen av opplæringen favner omtrent halvparten av norske elever innenfor ni forskjellige utdanningsprogram rettet inn mot rundt 200 fag etter Kunnskapsløftet. Dette er ikke bare en stor del av norsk opplæring, men også en svært omfattende og mangfoldig del som leder ut i et bredt spekter av yrker og bransjer.

Denne rapporten er den fjerde og siste fra SINTEFs evaluering. Den har spesielt fokus på erfarte resultater og effekter av Kunnskapsløftet innenfor fag- og yrkesopplæringen. Den første rapporten hadde spesielt fokus på forventningene til Kunnskapsløftet (Havn m. fl. 2008), den andre hadde blant annet fokus på opplæringshverdagen til lærlinger (Teige m. fl. 2009) og den tredje så både på implementeringen av Kunnskapsløftet innenfor fag- og yrkesopplæringen og forskjellige utfordringer av opplæringen (Buland m. fl. 2011).

Evalueringen av Kunnskapsløftet innenfor fag- og yrkesopplæringen har vært et stort og omfattende prosjekt, med bidrag fra forskningsmiljøer utenfor SINTEF, i første rekke med daværende Voksne i livslang læring, NTNU, Pedagogisk Institutt, NTNU og Program for lærerutdanning, NTNU og dets enhet for Skole- og læringsforskning. Det har vært mange forskere involvert i arbeidet, og evalueringen har hatt forskjellige prosjektledere. For denne rapporten har Thomas Dahl ved SINTEF vært prosjektleder. Han gikk inn i denne rollen i mars 2011 med ansvaret for arbeidet fram mot denne rapporten og for rapporten.

Samlet sett har følgende forskere med en større forskningsinnsats vært involvert i prosjektet: Fra SINTEF (i alfabetisk rekkefølge): Trond Buland, Thomas Dahl, Håkon Finne, Vidar Havn, Ragnhild Lian Solbak, Ida Holth Mathiesen, Siri Mordal, Berit Kvalsvik Teige, Bjørg Eva Aaslid; fra Voksne i livslang læring, NTNU: Christin Tønseth og Liv Finbak, og fra Pedagogisk institutt ved NTNU, Ingunn Hybertsen Lysø. Under hele prosjektperioden har Gunnar Grepperud, Program for lærerutdanning, NTNU (og senere U-vett ved Universitet i Tromsø) vært ekstern kvalitetssikrer. Trond Buland var intern kvalitetssikrer for den første rapporten, Håkon Finne overtok deretter den rollen. I arbeidet med denne rapporten har Trond Buland vært ansatt ved NTNU Skole- og læringsforskning.

Til denne rapporten har flere personer også gitt forskjellige typer bidrag. Solveig Ose fra SINTEF har bidratt med tall og analyse knyttet til utvikling av arbeidsmarkedet og Brita Bungum ved NTNU Skole- og læringsforskning har kommentert analysen av kjønnsdimensjonen i opplæringen.

Håkon Finne har vært intern kvalitetssikrer av denne rapporten. Gunnar Grepperud har vært ekstern og har gitt innspill til og kommentarer til utkast våren 2012. I den endelige bearbeidingen av rapporten har i tillegg Ulla Forseth ved SINTEF gått igjennom hele rapporten og Tore Nilssen og Lisbeth Øyum, begge ved SINTEF, har også kommentert deler.

Denne rapporten hadde ikke vært mulig uten innsatsen til alle de som er nevnt ovenfor. Den støtter seg på det arbeidet som har vært gjort tidligere i prosjektet, selv om den har fokus på resultater og effekter. En stor takk til alle de personer og institusjoner som har bidratt i dette arbeidet.

Aller mest å takke er imidlertid de informanter som har stilt velvillig opp til intervju og gjennom besvarelsen av spørreskjema. Vi har fått data fra direktorat og departement, fra samarbeidsrådene for fag- og yrkesopplæringen, fylkeskommunene, yrkesnemndene, prøvenemndene, opplæringskontor, rektorer, lærere, instruktører og ikke minst: elever og lærlinger. Det må samtidig sies at mange av informantene, spesielt de som står midt i selve opplæringen, med glede har formidlet fra sin opplæringshverdag og fremmet synspunkter rundt den.

Arbeidet med denne rapporten er et resultat av et kollektivt arbeid både i forhold til datainnsamling og analyse. Alle forfatterne har bidratt her og har levert bidrag til rapporten. Thomas Dahl og Trond Buland har hatt det endelige analysearbeidet og bearbeiding av kapitlene. Thomas Dahl har hatt ansvaret for 1, 2, 5, 6, 7, og 9. Trond Buland har hatt ansvaret for kapitlene 3,4 og 8. Sammendrag og kapittel 10 er skrevet i fellesskap. Thomas Dahl har hatt ansvaret for den siste bearbeidingen av rapporten, fra et utkast som ble ferdigstilt i april 2012.

Ida Sortland Knudsen ved Program for lærerutdanning ved NTNU har gitt innspill til tekstens språklige utforming og lest korrektur. En stor takk til henne for arbeidet hun har lagt ned i å sørge for at denne rapporten forhåpentlig kan leses av flere enn bare forskerne på området. Vårt mål med arbeidet er det samme som Kunnskapsløftet: Å bidra til å løfte fag- og yrkesopplæringen. Her kan vi bare gi innspill. Løftet må til syvende og sist gjøres av opplæringens aktører, i praksisfeltet.

*Trondheim
September 2012
Thomas Dahl
Prosjektleder*

Sammendrag

Om rapporten

Kunnskapsløftet ble innført høsten 2006. Reformen omfatter hele grunnopplæringen, inkludert fag- og yrkesopplæringen, som favner rundt halvparten av elevene i videregående opplæring.

SINTEF har fulgt innføringen og gjennomføringen av reformen innenfor fag- og yrkesopplæringen. SINTEFs evaluering har resultert i tre tidligere rapporter, hvor det har vært fokus på henholdsvis forventninger til reformen, implementeringen av den og opplæringshverdagen for lærlinger. Denne rapporten er den fjerde og siste rapporten fra evalueringen og har fokus på erfarte resultater og effekter av Kunnskapsløftet innenfor fag- og yrkesopplæringen. Den undersøker om det har skjedd endringer i denne delen av opplæringen under Kunnskapsløftet og i hvilken grad disse endringene kan tilskrives Kunnskapsløftet. Den ser også om de mål som reformen satte seg er realisert og om de virkemidler som ble implementert har hatt tilsiktet effekt.

Kunnskapsløftets mål og virkemidler for fag- og yrkesopplæringen (kapittel en)

Kunnskapsløftet er en reform for hele grunnopplæringen. Den har flere mål og representerer flere virkemidler. Det overordnede målet kan sies å være å tilpasse opplæringen til kunnskapsamfunnet og å bidra til bedre kvalitet på opplæringen. Kunnskapsløftets grep med fokus på kompetansemål og nye læreplaner med tydeliggjøring av kompetansemål er de tydeligste grepene i forhold til disse målene.

Kunnskapsløftet ble iverksatt etter at PISA-undersøkelsen hadde tydeliggjort svakheter ved norske ungdommers ferdighetsnivå innenfor lesing og regning. Kunnskapsløftets fokus og ønske om å styrke de såkalte grunnleggende ferdigheter kan sees på som en direkte respons til PISA-resultatene.

Fokus på kompetansemål og grunnleggende ferdigheter hadde begge det formål å bidra til en høynet kvalitet på opplæringen. Slik sett var en bedre kvalitet et viktig overordnet mål for reformen fra starten av. Dette gjelder også for fag- og yrkesopplæringen.

Kunnskapsløftet ville at det skulle utvikles en kultur for læring i skolene og lærebedriftene. Det å utvikle lærende organisasjoner ble sett på som et viktig virkemiddel for å realisere dette. Ansvaret for opplæringen ble tydelig delegert, og både skoleeier og skolene fikk større frihet og samtidig større ansvar for gjennomføring og utforming av opplæringen.

Innenfor videregående opplæring ble antall utdanningsprogram redusert. Fag- og yrkesopplæringen ble delt inn i ni forskjellige utdanningsprogram. Samtidig ble det laget bredere grunnkurs innenfor den skolebaserte delen av opplæringen. Det ble introdusert et nytt fag, Prosjekt til fordypning, som skulle kunne gi elevene erfaringer med arbeidslivet og muligheter for å prøve ut en mulig yrkesvei. Formålene med disse endringene var mange. Reduksjonen i antall utdanningsprogram skulle gjøre det lettere å finne opplæringsmuligheter i nærmiljøet. Det skulle også, sammen med Prosjekt til

fordypning, gi elevene bedre muligheter til å smake på forskjellige yrkesmuligheter. Alle disse endringene hadde også det formål å møte kravene i arbeidslivet til en større grad av fleksibilitet, livslang læring og flere typer kompetanse.

Selv om Stortingsmelding 30, *Kultur for læring*, ikke drøftet virkemidler og mål i forhold til frafallsproblematikken i særlig grad, så mange av aktørene innen opplæringssektoren det å redusere frafallet som et overordnet mål med reformen. Meldingen diskuterte vurdering og vurderingsformer, men la deler av valget for hvordan vurdering skulle praktiseres på skoleeier og skoler. Nye retningslinjer for vurdering kom først ved endringer av kapittelet om vurdering i forskriften til opplæringsloven i 2009.

Vi peker på at Kunnskapsløftet, som andre store reformer, forstås forskjellig av aktørene innenfor det området som reformen omfattes. Reformen kan heller ikke avgrenses til klart definerte virkemidler, siden tenkningen og intensjonen som reformen representerer avfører nye virkemidler, samtidig som det kan være en betydelig målforskyvning i implementering og gjennomføringen av en reform. Det overordnede målet om bedre kvalitet på opplæringen kan vi derimot si har vært intensjonen med reformen, og det har ligget fast hele tiden.

En reform det ble stilt ulike forventninger til (kapittel tre)

Aktører i utdanningssystemet lokalt og regionalt hadde ulike syn på hva reformen representerte, hva den ville føre til, hva som var virkemidlene og om reformen ville ha noen effekt på kvaliteten til opplæringen. Kunnskapsløftet utløste en betydelig ambivalens blant aktørene i feltet. På den ene siden ble det uttrykt klare forventninger til at reformen skulle bidra positivt. På den andre siden var mange avventende pessimister og håpet at opplæringen ville opprettholde den kvaliteten den tross alt hadde. Det ble også sagt ”*det er egentlig ikke en reform, mer av en revisjon.*” Det var dermed ikke forventet store konsekvenser for opplæringen på grunn av reformen, samtidig som det var en utbredt oppfatning at opplæringen stort sett fungerte godt og ga arbeidslivet den kompetanse og de ferdigheter som var etterspurt.

Det var i utgangspunktet relativt store forventninger til de to nye fagene Utdanningsvalg (i ungdomsskolen) og Prosjekt til fordypning, positive så vel som negative. Det var gjennomgående stor enighet i at det økte læringstrykket på allmenne fagene og på de fem grunnleggende ferdigheter var positivt. Skepsisen til reformen gikk først og fremst på at den nye opplæringsstrukturen i Kunnskapsløftet vil kunne gå ut over spesialiseringen i yrkesfagene. Brede fag på Vg1 og Vg2 ville gi de kommende lærlingene mye mindre spesialisering i sitt framtidige lærefag. For noen fag og bransjer ble dette oppfattet som en stor utfordring. Det er fremdeles en bekymring knyttet til forholdet mellom spesialisering og generalisering, og det er forskjellige syn på hva som er en god balanse rundt i systemet.

Med hensyn til reduksjon av frafall, som åpenbart var et viktig mål for mange i systemet, var det ingen utbredt forventning til at reformen ville gjøre noen forskjell. Mange forventet imidlertid at reformen ville stille nye krav til kompetansen hos yrkesfaglærere og instruktører. Denne forventningen har bare delvis blitt innfridd.

Helhetlig utdanningsløp fra ungdomsskolen gjennom videregående skole og læretid fram til fag- og svenneprøven var noe mange framhevet som en sentral faktor for å heve kvaliteten i opplæringen. Dette ble av aktørene i felten oppfattet som en sentral målsetting ved reformen, uten at dette var så klart uttrykt i styringsdokumentene. Vi ser trekk til at disse forventningene til en viss grad har blitt innfridd ved at utdanningsløpet i noen grad framstår som mer helhetlig. Men fremdeles fremstår opplæringen for mange, både elever og lærlinger som lite helhetlig.

Fylkeskommunen på vei (kapittel fire)

Som en følge av desentralisering av myndighet, har skoleeiers rolle blir viktigere enn før. Fylkeskommunens ansvar for skoleutvikling er sterkt vektlagt. Det er vanskelig å peke ut noen veldig åpenbare effekter av reformen med hensyn til skoleeiers rolle. Vi ser imidlertid tegn til en mer aktiv fylkeskommune som tar rollen med å bygge kompetanse i systemet, bidra til utvikling og bygge broer mellom de ulike delene av systemet mer på alvor. Denne nye rollen er imidlertid ennå i liten grad synlig blant lærere i skolen.

Opplæringskontorene, som ikke ble gitt noen ny eller spesiell rolle i reformen, har blitt en viktigere aktør gjennom den. Kunnskapsløftet har ført til at lærebedriftene opplever behovet for den støtten som opplæringskontorene kan gi som større, og fylkeskommunene har ikke alltid ressurser til å fylle sin rolle både i forhold til skole- og bedriftsarenaen.

På vei inn i kunnskapssamfunnet? (Kapittel fem og ni)

Det kan diskuteres hvorvidt målsettingen om å gjøre elever og lærlinger bedre skikket til kunnskapssamfunnet har blitt oppfylt i løpet av Kunnskapsløftet. De samme mekanismene for valg av utdanningsprogram fungerer fortsatt som før Kunnskapsløftet. Mange elever har problemer med å se hva utdanningen vil bringe dem og mangler kunnskap om kravene i et moderne arbeidsliv. Det er få endringer å spore når det gjelder elevenes grunnleggende ferdigheter, men vi ser en økning av lærlinger som får karakteren ”Bestått meget godt” ved fag- og svenneprøven. Det synes som om vurderingspraksis både i skole og lærebedrifter har utviklet seg og at tydeliggjøring av kompetansemål har bidratt til dette.

Bygge bro over gapet mellom skole og læretid? (Kapittel seks)

Kunnskapsløftet har blitt forstått som et forsøk på å oppnå bedre samarbeid mellom skoler og lærebedrifter. Skoleeier har iverksatt tiltak for å oppnå dette, blant annet ved å etablere faglige nettverk som involverer både lærere og instruktører. Selv om det i enkelte områder synes å ha skapt en større grad av sammenheng over de fire årene som normalløpet representerer, er det fortsatt mange elever og lærlinger som har vansker med å se helheten i opplæringen og etterspør et mer helhetlig opplæringsløp.

Kunnskapsløftet pekte på behovet for samarbeid med aktører utenfor utdanningssystemet. Det har ikke vært noen betydelig økning i omfang av dette samarbeidet.

Lærlinger og ikke minst fagarbeidere er ofte i stand til å se betydningen av det de har lært i skolen, mens elevene kan slite med å skjønne hensikten med det de lærer. Det er et behov for å tydeliggjøre relevansen av opplæringen i skolen, ikke bare i form av yrkesretting, men gjennom å klare å vise hvilken kompetanse og ferdigheter som er etterspurt i arbeidslivet og hvordan kompetanse kommer til anvendelse.

Å bli lærende organisasjoner? (Kapittel sju)

Kunnskapsløftet understreket at skolene og lærebedriftene måtte være lærende organisasjoner. Bare som lærende organisasjoner ville de være i stand til å løfte kvaliteten på opplæringen. Selv om mange skoler og lærebedriften kan defineres som lærende organisasjoner, er det likevel et stort antall skoler hvor den enkelte lærers praksis ikke er godt forankret i en lærende fellesskap. Blant de aller fleste skoleledere er det forståelse for viktigheten av systematisk vurdering av organisasjonens praksis og å skape arenaer for samhandling og læring. Det gjenstår imidlertid å få denne forståelsen satt ut i praksis.

Mer og bedre vurdering? (Kapittel åtte)

Evalueringen viser at vurderingsformene og -systemene i fag- og yrkesopplæringen er i endring. De to verdener – skoler og lærebedrifter – beveger seg gradvis mot mer like vurderingssystemer. Fag- og svenneprøven, derimot, har forblitt uendret. Forsøk på å utføre løpende vurdering og la det være tellende, er fortsatt kontroversielt, med ulike oppfatninger innenfor forskjellige fag.

Det er betydelige regionale forskjeller i fag- og yrkesopplæringen, både med hensyn til elevenes valg av utdanningsprogram, fylkeskommunenes rolle og virke og antall lærlinger som går opp til fagbrev. Mens noen av disse forskjellene er knyttet til forskjeller i arbeidsmarkedet regionalt og er ønsket, reises spørsmålet om det er behov for en nasjonal standard. Frykten for at vi vil få et system med ulike kvalitetskriterier har blitt større under Kunnskapsløftet.

Endringene i vurderingsarbeidet og i regelverket har utløst et behov for etterutdanning av instruktører. De formaliserte halvårssamtalene i regnes som viktige av instruktørene for lærlingens opplæring og læringsutbytte. Vi ser imidlertid mellom ti og 20 prosent av lærebedriftene ikke gjennomfører disse samtalene etter forskriften.

Kvalitet som før? (Kapittel ni)

Det har ikke vært vesentlige endringer under Kunnskapsløftets virke i antall lærlinger som består fag- og svenneprøve eller i antall elever ved de yrkesfaglige utdanningsprogram. Forskjellene med hensyn til kjønn, geografi og karakterer består mellom de forskjellige programmene. Slik sett framstår fag- og yrkesopplæringen i mangt som før Kunnskapsløftet, og flertallet av lærere og instruktører mener også at reformen ikke har hatt noen vesentlig betydning i forhold til kvaliteten på denne delen av opplæringen.

Det er imidlertid en økning i antall lærlinger som passerer fag- og svenneprøven med karakteren ”Bestått meget godt”. Dette tolker vi som et tegn på en bedre vurderingspraksis i opplæring og en større tydeliggjøring av læringsmålene.

En opplæring for kunnskapssamfunnet? (Kapittel ti)

Rapporten viser at fag- og yrkesopplæringen i stor grad følger de samme spor som før reformen. En grunn til det er at systemet, i følge de fleste av aktørene i det, fungerer godt og har den kvaliteten som trengs for dagens samfunn og arbeidsliv. Disse sporene er mange, ettersom de er tilpasset ulike bransjer og yrker og den forskjellen som eksisterer mellom bransjer og yrker. Men forskjellene er også forårsaket av forskjeller mellom skoler, innad på skoler, ulike måter som utdanningen er organisert på i ulike regioner, og ikke minst store forskjeller når det gjelder kjønn og geografi. Sosio-demografiske forhold er fortsatt avgjørende for den veien som elever og lærlinger finner gjennom systemet. Det kan diskuteres hvorvidt dette er bra eller dårlig. Det kan også diskuteres om det passer til kravene til et kunnskapssamfunn hvor industrisamfunnets arbeidsdeling ikke er like sterk og hvor det er et større behov for mobilitet og samhandling.

Frafall fremstår fremdeles som den store utfordringen for aktørene i felten. Dette problemet har blitt mer tydelige under Kunnskapsløftet. Selv om halvparten av elevene som begynner på et yrkesfaglig utdanningsprogram går opp til fag- og svenneprøven (hvor godt over 90 prosent består) og de aller fleste av disse er fornøyd med de valgene de har gjort og den opplæringen de har fått, mangler opplæringen evnen til å motiv og veilede alle igjennom. Yrkesretting har framstått som en måte å motivere elevene for opplæringen. Vi mener at det systemet mangler, er evnen til å vise hva et moderne yrke er, hva det representerer og hvilke kompetanser som er nødvendige. Arbeid i kunnskapssamfunnet er ikke bare et sted hvor du bruker dine kompetanser ervervet gjennom utdanning og opplæring. Det er også et sted for sosial interaksjon og livslang læring.

English summary

About the report

The education reform “Kunnskapsløftet”, the Knowledge Promotion Reform, was introduced in the autumn of 2006. The reform covered compulsory school and upper secondary education and training. Also the vocational education and training (VET), which counts about half the students in secondary education, was part of the reform.

SINTEF has studied the introduction and implementation of this reform in vocational education and training. SINTEF's evaluation of the reform has resulted in three reports, focusing respectively on expectations to the reform, the implementation of it and how it has affected the educational system. This report is the fourth and final report of the evaluation and focuses on the effects of the reform on the VET system. It examines whether there have been changes in this part of the education under the Knowledge Promotion and whether these changes can be attributed to the reform. The report sees if and how the objectives defined by the reform are realized and if the actions taken have had the intended effect.

The objectives of the reform and the instruments (Chapter one)

The Knowledge Promotion is a reform covering primary and upper secondary education in Norway. The overall objectives of the reform were to adjust education and training to the demands of the knowledge society and to contribute to better quality of education. The need to focus on knowledge and competence in general and on selected basic skills was one of the most important messages of the reform.

The reform was implemented after the PISA survey had highlighted the weaknesses of Norwegian youth's skills in reading and arithmetic. Knowledge focus and desire to strengthen the so-called basic skills (oral and written expression, reading, calculating, mastery of digital tools) can be seen as a direct response to the PISA results.

The reform saw the need for a culture of learning in schools and training establishments. Developing learning organizations was seen as an important means to realize this. The responsibility for the organization and partly the content of the education and training was delegated, giving both school owners and schools increased possibilities to design the education.

Within upper secondary education, the number of education programs decreased. Vocational education and training was divided into nine different program areas. The courses in school were broadened, and a new course, “Prosjekt til fordypning”, *In-depth study project*, was launched. The objectives of these changes were many. The reduction of the number of education program areas should make it easier for students to find a way into schools and the in-depth study project should give students the possibility to try out various career options. These changes should meet the increased mobility in the work force in labor market, making students more able to move in the labor market.

Although the White Paper for the reform did not discuss the dropout problem in particular, many of the actors in the education sector saw it as a primary objective of the reform to reduce the dropout rate.

The White Paper discussed assessment, but gave school owners and schools some freedom in what sort of assessment to use. New guidelines for assessment were introduced in 2009.

The Knowledge Promotion, as other major reforms, was interpreted differently by the different actors in the education system and in different regions. There were some different opinions of the purpose, need and aim of the goal. However, many of the elements in the reform were accepted and supported.

A reform with different expectations (Chapter three)

Actors in the education system locally and regionally had different views on what the reform represented, what it would lead to, what were the important instruments, and if the reform would have any effect on education. The Knowledge Promotion triggered a considerable ambivalence among the actors. Many expressed on one side clear expectations that the reform should contribute positively. At the same time, many remained reluctant and expressed the hope that things would not get worse. One informant said *"it's not really a reform, more of a revision."* Basically, the actors in the VET system thought the reform would not have any serious consequences for the system. There was also a widespread perception that the VET system worked well in relation to providing competencies and skills for the labor market.

There were initially relatively high expectations for the in-depth study project, both positive and negative. There was generally a broad agreement that the increased focus on competence and on the five basic skills was positive. The skepticism towards the reform was first and foremost that broader subjects at Vg1 and Vg2 (upper secondary levels 1 and 2) would provide the apprentices with less specialization in their future trades. This worry still exists and relates not only to the Knowledge Promotion, but to a general discussion of the balance between general and special knowledge.

With regard to the reduction of drop-out, which obviously was an important goal for many in the system, there was a lack of expectation to what the reform would bring. Many expected, however, that the reform would impose new requirements for the competence of vocational teachers and instructors. Those expectations have still not been fulfilled today.

Education programs running continuously through school and training was something many actors emphasized as a key factor to improve the quality of education. In many ways, we see that this desire for a more comprehensive education, and better interaction between schools and training establishments, still exist, although some of these expectations have been met.

The county authority on the way (Chapter four)

As a result of the decentralization of authority, the school owner's role has become more important than before. The county councils own most of the upper secondary schools and their responsibility for school development has been strongly emphasized. It is difficult to point out some very obvious effects of the reform with respect to role of school owners for upper secondary education. However, we see signs of a more active county authority, taking the role of building competences and building bridges between the different parts of the system more seriously. But many teachers do hardly see this change, so this part of the reform has not penetrated into the schools yet.

“Opplæringskontorene”, apprenticeship training offices owned by training establishments, which were not given any new or specific role in the reform, have become a more important actor through the reform, as the training establishments have felt a need for more support in their work and since the school owners lack resources for all their duties.

Going to the knowledge society? (Chapter five)

It can be discussed whether the objective of making students better fitted for the knowledge society had been fulfilled during the Knowledge Promotion. The same mechanisms for selecting one's education program do still work as before the Knowledge promotion, and many students have problems of seeing what the education would bring them, and they lack the knowledge of the demands in a modern working life. There are no large changes to see regarding the students' basic skills. However, in the apprentice final examination it looks like the apprentices have become more aware of what they have to show competence and skill in. There seems also to be better assessment of the apprentices during apprenticeship.

Bridging the gap between school and apprenticeship? (Chapter six)

The Knowledge Promotion also has been understood as an attempt to achieve better cooperation between schools and the training in establishments. School owners have taken measures to achieve this, among other things by establishing professional networks involving both teachers and instructors. Although we do find a greater degree of coherence in the four-year VET, there are still many students and apprentices who have difficulty seeing the relationship between education in school and the apprenticeship.

The knowledge Promotion pointed to the need for cooperation with actors outside the education system. There has not been any significant growth of this cooperation under the Knowledge Promotion and it is still a type of cooperation that can be developed and expanded.

Once they become apprentices, the students are better able to see the importance of the education in school, especially the training of basic skills in school. It is still a challenge at school level to show the relevance and importance of the subjects taught there.

Making learning organizations? (Chapter seven)

The Knowledge Promotion emphasized that schools and also training establishments have to be learning organizations in order to give good quality education and training. Although we can see that many schools and training establishments can be defined as learning organizations, the number of these has not risen significantly since the launching of the reform. However, among school leaders we see a widespread understanding of the importance of systematically assessing the organization's practices, but practice in schools is lagging behind.

More and better assessment? (Chapter eight)

The evaluation shows that assessment in vocational education is changing. The two worlds – schools and training establishments – are gradually moving toward more equal assessment systems. The apprentices' final examination, however, remains unchanged, both in content and in status. Attempts to carry out continuous assessment and let it count in the final certificate are still controversial.

There are large regional differences in the VET system, both regarding the selection of education programs among student, the way the county authorities operate, and regarding the number reaching final examination, as well the grade given for the final examination. While some of these differences are related to differences in the labor market regionally, the question if there is a need for a national standard is raised. The fear of different quality criteria has risen with the expanded possibility of local design of the education.

The changes in the assessment regulations have triggered a need for continuing education for instructors. However, we see that requirements of the regulations on formal assessment conversations between the instructor and the trainee at least once every six months, are not fulfilled in more than ten per cent of the training establishments.

Quality as before? (Chapter nine)

There have been no significant changes during the Knowledge Promotion concerning the number of apprentices taking their final degree, nor in the number of students in vocational training. The differences in relation to gender, geography and family background among students is still decisive for their selection of education program.

The majority of actors who are most directly involved in the education and training, instructors and teachers, believe that the Knowledge Promotion has not meant much in terms of quality of vocational training.

However, there is an increase in the number of apprentices who pass with the highest grade in the final examination. This we consider a sign of better assessment practices and more clear definition of the skills to achieve during the training.

An education for the knowledge society? (Chapter ten)

We document that vocational education and training largely follows the same paths as before the reform was introduced. One reason for that is that the system, according to most of the actors within it, works well and holds the quality needed for today's society and working life. These paths are many as they are adapted to different trades and occupations, and there are partly large differences between different education programs. But these differences are also caused by differences between schools, inside schools, different ways in which the education is organized in different regions and last but not least by large differences regarding gender and geography. The socio-demographic structure is still decisive for the outcome of the system. It can be discussed whether this is good or bad. It can also be discussed whether it fits to the demands of a knowledge society which does not have the same division of labor as industrial societies and which implies a strong interaction between different occupations.

Most actors in the education system today see drop-out as the major problem within vocational education and training. This problem has become more apparent during the Knowledge Promotion. Although half of the students inside the vocational education and training system are able to get a certificate of apprenticeship and most of them are satisfied with the choices they have made and the work they have got into, the education lacks the ability to motivate and guide a large number of student through. One solution to this problem has been to make the education subjects more work related. We think the system in general still lacks the capacity to make the students aware of what a modern occupation is, what it represents and what skills that are needed. Work in the knowledge society is not only a place where you use your competences gained through education and training. It is also a place for social interaction and lifelong learning.

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Sammendrag	5
English summary	10
Innholdsfortegnelse	15
1 Kunnskapsløftet og fag- og yrkesopplæringen	19
1.1 Effekter av Kunnskapsløftet	19
1.2 En opplæring for kunnskapssamfunnet	20
1.3 Grunnleggende ferdigheter	21
1.4 Kunnskapsløftet og Fag- og yrkesopplæringen	23
1.5 Kultur for læring og vurderingskultur	24
1.6 Strukturelle skjevheter	25
1.7 Lokal frihet og skoleeiers rolle	26
1.8 Kompetansemål som løsning?	27
1.9 Effekter gjennom hva og i forhold til hva?	28
2 Metode og datagrunnlag	30
2.1 Innledning	30
2.2 Evalueringens tidsdesign	34
2.3 Om de forskjellige breddestudiene/ surveys	36
2.3.1 Breddeundersøkelser til opplæringskontor	36
2.3.2 Breddeundersøkelse til fagopplæringsjefer	37
2.3.3 Fellessurvey I (2008)	37
2.3.4 Fellessurvey II (2011)	38
2.3.5 Offentlig statistikk og registerdata	39
2.4 Forskjeller mellom grupper i det kvantitative materialet	39
2.5 Effektvurderinger	40
3 Forventninger til og erfaringer med reformen	41
3.1 Innledning	41
3.2 Hvilke forventninger hadde partene i arbeidslivet til effekter av Kunnskapsløftet?	41
3.3 Hvilke forventninger hadde opplæringskontorene og fylkeskommunene til effekter av Kunnskapsløftet?	42
3.3.1 Frafall	45
3.3.2 Kompetanseutvikling	49
3.3.3 Kvalitet	50

3.3.4	Reformens betydning for spesielle grupper	54
3.3.4.1	Minoritetsspråklige og lærekandidater	54
3.3.4.2	Voksne lærlinger	55
3.4	Kjennskap til og oppslutning rundt Kunnskapsløftet blant ulike aktører	56
3.5	Kunnskapsløftet som styringsverktøy: handlingsrom og roller	56
3.6	Holdninger knyttet til reformen: Kompetansemål, arbeidsmåter og metodefrihet	59
3.7	Konklusjon.....	60
4	Fylkeskommunen i fag- og yrkesopplæringen – mot nye roller?	62
4.1	Innledning	62
4.2	Fylkeskommunes definerte roller	62
4.3	To verdener, med fylkeskommunen som bindeledd?	64
4.4	Fylkeskommunen – aktør med mange roller?	65
4.5	Fylkeskommunenes vurderinger.....	67
4.6	Kunnskapsløftets betydning.....	68
4.7	Styringsstruktur.....	70
4.8	Fagopplæringsjefenes oppfatninger	71
4.9	Fylkesmennenes oppfatning	73
4.10	Opplæringskontor – det nødvendige bindeledd?.....	73
4.11	Oppsummering	76
5	Valg og veien inn til fag- og yrkesopplæringen.....	78
5.1	Hva velger elever og hvorfor velger de?	78
5.2	Elevers valg av videregående opplæring	79
5.3	Lærlingenes valg av læreplass.....	84
5.4	Å få læreplass.....	85
5.5	Elevenes utdanningsambisjoner	88
5.6	Tidlige valg – hvilken betydning har dette?	90
5.7	På de samme stier som før for de fleste.....	91
6	Det helhetlige opplæringsløp	93
6.1	Fire, eller to pluss to?.....	93
6.2	Ønske om mindre sprang.....	94
6.3	Opplæring i skole	96
6.3.1	Elever og lærlingers syn på opplæring i skolen	96
6.3.2	Brede kurs i videregående opplæring.....	98
6.4	Overgangen mellom skole og opplæring i bedrift	100
6.4.1	Prosjekt til fordypning	100
6.4.2	Sammenhengen mellom undervisningen i skolen og opplæring i bedrift.....	100
6.5	Opplæring i bedrift.....	103
6.6	Overgangen til arbeidslivet	106

6.7	Hva er viktig med arbeidslivet?.....	109
6.8	En god og relevant opplæring, men med store sprik.....	111
7	Lærende organisasjoner.....	113
7.1	Innledning	113
7.2	Hva er en lærende organisasjon?	113
7.3	Samarbeid på stedet hvil	115
7.4	Har samarbeid betydning?.....	117
7.5	Vurdering	118
7.6	Ledelse	121
7.7	Er ledelsen av betydning?.....	122
7.8	Endringer i læringsmiljø?	123
7.9	Om samarbeidet mellom skole og bedrift	124
7.10	Kompetanseutvikling	126
7.11	Ett steg videre?	127
8	Vurdering i fag- og yrkesopplæringen – Ulike verdener møtes?.....	129
8.1	Innledning	129
8.2	Summativ og/ eller formativ vurdering?.....	130
8.3	Læringsstøtte og/ eller sluttvurdering?	131
8.4	Vurdering eller dokumentasjon?	135
8.5	Endret vurderingsforskrift – også for fag- og yrkesopplæringen.....	137
8.6	Vurderingspraksis.....	139
8.7	Medvirkning i egen læring og vurdering.....	144
8.8	Konklusjon.....	147
9	Kvalitet, karakter, kompetansemål	149
9.1	Innledning	149
9.2	Økt kvalitet i fag- og yrkesopplæringen?	150
9.3	Kvalitet gjennom samarbeid	151
9.3.1	Hvor har det skjedd endringer?.....	152
9.4	Grunnleggende ferdigheter	155
9.5	Gjennomføring, fullføring og gjennomstrømning.....	157
9.5.1	Antall elever og lærlinger under Kunnskapsløftet.....	157
9.5.2	Gjennomstrømming og fullføringsgrad	161
9.5.3	Gjennomstrømning og sluttkompetanse.....	164
9.5.4	Overganger i videregående opplæring	165
9.6	Formell kompetanseoppnåelse	166
9.7	Karakterer	169
9.7.1	Karakterer, fellesfag.....	169
9.7.2	Karakterer programfag	170

9.8	Tydeliggjøring av læringsmål = bedre resultater?	172
10	På de mange stier	174
10.1	Inn i Kunnskapssamfunnet?	174
10.2	Behovet for løft?	175
10.3	Skoleeiers rolle.....	176
10.4	Helhetlig opplæringsløp.....	176
10.5	Lærende organisasjoner	177
10.6	Vurdering	178
10.7	Tydeligere mål, tydeligere vurdering?	179
10.8	Noen anbefalinger	179
11	Referanser.....	181

1 Kunnskapsløftet og fag- og yrkesopplæringen

1.1 Effekter av Kunnskapsløftet

I stortings sesjonen 2003-2004 kom meldingen ”Kultur for læring” fra daværende Utdannings- og forskningsdepartement (Stortingsmelding nr. 30 2003-2004). Meldingen ble behandlet i Stortinget 17. juni 2004. Det forelå da i alt 38 vedtaksforslag fra forskjellige medlemmer og partisammensetninger. Hovedinnholdet i meldingen var imidlertid ikke omdiskutert, og det var mer eller mindre et samlet Storting som stilte seg bak den, noe Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen også i hovedsak hadde gjort (Innst. S. nr. 268 (2003–2004)). Slik sett var det en samlet politisk oppslutning om det som ble opplæringsreformen ”Kunnskapsløftet”.

Kunnskapsløftet omfatter hele grunnopplæringen, også fag- og yrkesopplæringen. Gjennom Utdanningsdirektoratet har det vært gjennomført en omfattende evaluering av hele reformen. Vi har hatt ansvaret for deler av denne evalueringen, med et avgrenset fokus på fag- og yrkesopplæringen. Vi har i tre tidligere rapporter vist til hvordan reformen har blitt mottatt, tatt i bruk og grepet inn i opplæringsfeltet (Havn m. fl. 2008; Teige m. fl. 2009; Buland m. fl. 2011). I denne rapporten har vi fokus på effekter og resultater av reformen: Har reformen hatt noen betydning for fag- og yrkesopplæringen? Har denne delen av opplæringen endret seg de siste år og kan disse endringene tilskrives Kunnskapsløftet? Sist, men ikke minst: Har kvaliteten på opplæringen blitt bedre?

I dette kapitlet vil vi beskrive de viktigste momentene i Kunnskapsløftet med fokus på de som er forventet å ha betydning eller bidra til å utvikle denne delen av opplæringen. Vi vil beskrive disse momentene, både slik de framkommer fra reformgiverne (departement og Storting) og aktørene i felten som har vært mottakere av reformen. Vi har i de tidligere rapportene vist at det blant aktørene i felten var mange oppfatninger om hva Kunnskapsløftet representerte, hvor nødvendig det var med en reform og i hvor stor grad det var forventet noen effekt. Når vi skal se på effektene av Kunnskapsløftet, må vi ta høyde for disse aktørenes oppfatninger og forståelse av reformen. Siden det finnes mange oppfatninger, lar det seg ikke enkelt gjøre å beskrive hva reformen innebærer og hva ved den som det er forventet effekt av. Noen forhold er imidlertid gjennomgående og noen elementer ved den er tydeligere enn andre. Reformen var også utformet for å møte behovene i framtidens samfunn, nærmere bestemt det såkalte kunnskapssamfunnet. Vi kan derfor se på den som en transformasjon av utdanningssystemet i forhold til samfunnsmessige endringer, fra industrisamfunn til kunnskapssamfunn.

Siden Kunnskapsløftet kan sies å representere forskjellige ting for forskjellige aktører, er det en utfordring å måle noen effekt av reformen som et entydig tiltak. Reformen er heller ikke et entydig brudd i en utvikling, men representerer dels nye virkemidler, dels sterkere betoning av enkelte forhold ved opplæringen. Noen forhold ved reformen representerer, i alle fall i utgangspunktet og papiret, betydelige endringer, som den nye programstrukturen. Det nye faget Prosjekt til fordypning er også klart en nyskaping, men innholdsmessig er det svært fleksibelt. Særlig når det kommer til mulige nye roller for skoleeier og lokalt bestemte tiltak for utvikling av skolen (og lærebedriftene) som lærende organisasjon, er det betydelige variasjonsmuligheter, og reformens innhold blir desto mer heterogen mellom aktører. Kunnskapsløftet er heller ikke det eneste tiltaket som påvirker fag- og

yrkesopplæringen. Tiltak og nye satsinger både før og etter implementeringen av reformen vil være av betydning. Å stille spørsmålet ”hva er effektene av Kunnskapsløftet” blir da straks mer kompleks enn om Kunnskapsløftet hadde vært helt entydig i sitt innhold og den samme forståelsen om hva reformen innebærer hadde eksistert blant alle aktører i opplæringen. Eventuelle endringer i ”output” i fag- og yrkesopplæringen vil med nødvendighet være et resultat av en rekke sammensatte faktorer; noen av dem en del av reformen, andre et resultat av andre faktorer, før eller parallelt med Kunnskapsløftet i tid.

I denne rapporten har vi sett på hvordan forskjellige aktører har oppfattet Kunnskapsløftet, i hvilken grad de ser endringer i fag- og yrkesopplæringen og i hvilken grad de tilskriver Kunnskapsløftet noen betydning. Vi har også sett på flere indikatorer på opplæringen for å gjøre en vurdering av om det har vært noen endringer av denne delen av opplæringen under Kunnskapsløftet. Våre vurderinger av effekt baserer seg på en samlet vurdering av disse forholdene.

1.2 En opplæring for kunnskapssamfunnet

”Samtidig må skolen forandres når samfunnet forandres. Ny kunnskap og erkjennelse, nye omgivelser og nye utfordringer påvirker skolen og måten den løser sitt oppdrag på. Skolen skal også forberede elevene på å kunne se utover Norges grenser og være en del av et større, internasjonalt samfunn” (Stortingsmelding nr. 30 2003-2004, s. 3).

Som alle reformer i opplæringen handler også Kunnskapsløftet om å justere og utvikle opplæringen slik at den både harmonerer med samfunnsutviklingen og bidrar positivt til den. Stortingsmeldingen så for seg at samfunnet hadde blitt det som den kalte ”Kunnskapssamfunnet”. Når denne betegnelsen var blitt en vanlig betegnelse på begynnelsen av 2000-tallet, så var det i følge meldingen *”fordi kunnskap og kreativitet står fram som de viktigste drivkreftene for verdiskaping i samfunnet, og som stadig mer avgjørende for enkeltmenneskers mulighet til å realisere seg selv.” (ibid., s. 23)*

Mot kunnskapssamfunnet kontrasterte Stortingsmeldingen industrisamfunnet. Denne kontrasteringen er på ingen måte ny. Allerede på 1960-tallet ble tanker om det post-industrielle samfunn lansert, blant annet gjennom Alain Touraines bok ”Det post-industrielle samfunnet” fra 1969 (Touraine 1969). Daniel Bell ga i 1973 ut boka ”The coming of post-industrial society” hvor han skrev at *”The post-industrial society, it is clear, is a knowledge society” (Bell 1973, s. 212).*

Men like viktig for Kunnskapsløftets tenkning var nok de endringene som skjedde i industrien. På slutten av 1970-tallet oppstod det, spesielt gjennom amerikansk bilindustri møte med det japanske produksjonsideal, en såkalt kvalitetsrevolusjon hvor begrepet kvalitet ble helt sentralt og fikk en ny betydning (Gabor 1999). Resultatet av denne kvalitetsrevolusjonen kan vi følge mer eller mindre direkte inn i opplæringen også i Norge, blant annet i utredningene fra det såkalte kvalitetsutvalget (NOU 2003:16 ; NOU: 2002:10), som la grunnlaget for de viktigste elementene i Kunnskapsløftet. Begrepet ”lærende organisasjon” kan også sees på som et barn av bevegelsen mot et postindustrielt samfunn og kvalitetsrevolusjonen.

Det sentrale virkemidlet i Kunnskapsløftet for omstilling av opplæringen til Kunnskapssamfunnet, var ”lærende organisasjoner.” *”Skal vi lykkes”,* het det i Stortingsmeldingen, så må *”skolen ... selv*

være en lærende organisasjon” (op.cit., s. 3). Det stod også at ”Utviklingen mot et mer kunnskapsdrevet samfunn berører skolen på flere måter. [Det] ... vil bli stilt økte krav til skolene som lærende organisasjoner” (ibid., s. 23). I senere dokumenter og skriv fra departementet omfattet dette kravet om å bli lærende organisasjon også lærebedriftene.

Begrepet ”lærende organisasjoner” var for de teoretikerne som utviklet begrepet på slutten av 1970-tallet og for Kunnskapsløftet et svar på hva som skal til for å bedre kvaliteten. I en industriell kontekst handlet det om behovet for å ikke tenke kvalitet som individuelt og hierarkisk forankret, i linjestyring og kvalitetssikring i linjen, men i stedet se på organisasjonens bidrag til kvalitet: Hvilke måter å arbeide ville bidra mest til god kvalitet? Hvilke arbeidsbetingelser ville være gunstige? Hvordan måtte arbeidet organiseres? og ikke minst: Hvordan måtte man endre produksjonen for å hindre at produktene led av kvalitetsmangel? Lærende organisasjoner var organisasjoner som var i stand til å vurdere, ikke bare den enkelte arbeiders virksomhet, men hele organisasjonens praksis, som kunne lære av egen praksis og dermed utvikle egen praksis.

I en slik omstilling var det ikke i første rekke kunnskap, men heller nye ferdigheter, både på individuelt og organisatorisk nivå, som ble viktig. I det post-industrielle samfunnet får kompetanse en ny betydning, og det var gjerne de sidene ved kompetanse som ikke handler om formell kunnskap som var viktige. I en organisasjon ville det blant annet være snakk om samhandling og interaksjon, både sosialt og emosjonelt. Med kvalitetsrevolusjonen fikk kompetansebegrepet både større betydning og nytt innhold. Det spredde seg hurtig til den delen av opplæringen som var rettet inn mot industriell produksjon, som fag- og yrkesopplæringen. Allerede på 1980-tallet ser vi i Europa omlegginger i flere land av fag- og yrkesopplæringen i retningen av kompetansemål og ikke spesifikke kunnskapsmål eller definerte innholdskomponenter (Weigel m. fl. 2007).

Dette fokuset på kompetanse gjenspeiles i Kunnskapsløftet. Like mye som et kunnskapsløft, var reformen en vektlegging av kompetanse. Et helt sentralt element i reformen var innføringen av kompetansemål og tydeliggjøring av grunnleggende ferdigheter. I tråd med tenkningen fra kvalitetsrevolusjonen innebar dette fokuset en antakelse om at disse forholdene ville være av sentral betydning for kvaliteten av opplæringen.

Kvalitet er et overordnet begrep. Det kan defineres på mange forskjellige måter. Stortingsmelding 30 definerte ikke begrepet nærmere enn gjennom den inndelingen som kvalitetsutvalget hadde foretatt ved å dele kvalitetsbegrepet i tre: Resultat-, struktur- og prosesskvalitet. Målet med reformen var imidlertid klar: Det var et behov for å løfte kvaliteten på opplæringen. Det som i følge meldingen var viktigst, var å få mer fokus på læring: ”Den største utfordringen fremover er ... å legge til rette for økt læring for alle elever.” (Stortingsmelding nr. 30 2003-2004, s. 22)

1.3 Grunnleggende ferdigheter

Kunnskapsløftet framstår på mange måter som en reaksjon på resultatene fra PISA-undersøkelsen i 2000. Selv om det som PISA-undersøkelsen viste ikke var helt ukjent, så må det likevel sies at Norge, som mange andre land, opplevde et ”PISA-Schock” (Kerstan 2002). Når Kunnskapsløftet, i tillegg til kompetansemål, framhevet betydningen av grunnleggende ferdigheter, så må dette sees på som en direkte respons på PISA-undersøkelsene. Gjennom PISA hadde OECD vist at norske elever

scoret dårligere på noen grunnleggende ferdigheter enn mange andre OECD-land og med retorikken i PISA-undersøkelsen i bakhånd innebar dette at norske elever var dårligere rustet til å møte Kunnskapssamfunnet enn andre. Disse grunnleggende ferdigheter var helt avgjørende for å kunne fungere i et moderne Kunnskapssamfunn og de måtte styrkes. Kunnskapsløftet satte følgende grunnleggende ferdigheter som basiskompetanse og ferdigheter som skulle gjennomføres og vektlegges i alle fag:

- Å kunne uttrykke seg muntlig
- Å kunne lese
- Å kunne uttrykke seg skriftlig
- Å kunne regne
- Å kunne bruke digitale verktøy¹

Dette er ferdigheter som Kunnskapsløftet pekte på som nødvendige forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv. De var uavhengig av fag, men fagene var i ulik grad egnet for utviklingen av dem. Det var grunnleggende ferdigheter for Kunnskapssamfunnet.

Ett av de områdene hvor det kan spores en grad av politisk uenighet rundt Kunnskapsløftet var rundt spørsmålet om grunnleggende ferdigheter. Var de ferdigheter som meldingen listet opp tilstrekkelige, eller de som ville være viktige i et kunnskapssamfunn? Et mindretall i Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen ønsket seg flere ferdigheter på listen. Komiteens medlemmer fra Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet uttalte

”at et rikt kunnskapssyn kun kan ivaretas gjennom et bredt kompetansebegrep. Det vil si et begrep som evner å romme det mangfoldet av kunnskaper, holdninger og ferdigheter som elevene skal tilegne seg gjennom grunnopplæringen. Å fremheve en slik helhetlig kompetanse er viktig. Disse medlemmer støtter derfor Kvalitetsutvalgets forslag om å innføre en basiskompetanse som en del av den helhetlige kompetansen som skolen skal opparbeide. Denne basiskompetansen skulle bestå av ferdigheter og forståelse som fremmer elevenes læringsevne og kunnskapsbygging, og uttrykkes som egne kompetansemål i læreplanene for de forskjellige fagene. Fordi denne basiskompetansen utvikler innsikt og verktøy som er avgjørende for tilegnelsen av annen og videre kunnskap, danner den grunnlaget for elevenes sammensatte og helhetlige kompetanse.”
(Innst. S. nr. 268 (2003–2004) s. 14)

Ønsket om å fokusere på og å styrke de grunnleggende ferdigheter ble fremmet av kvalitetsutvalget, som hadde et bredere syn på hva som måtte vektlegges som basisferdigheter enn de som departementet konkret foreslo. Mindretallet i komiteen mente å være mer på linje med tenkningen fra kvalitetsutvalget som blant annet sa at *”I dagens samfunn med en stadig større grad av servicebaserte næringer har denne kompetansen svært mye å si for den enkeltes muligheter på arbeidsmarkedet”*. (NOU 2003:16 s. 78). Mindretallet ville derfor ha med både ”sosial kompetanse”, ”læringskompetanse” og ”kulturelle ferdigheter” blant de grunnleggende ferdighetene. Dette forslaget fikk ikke gjennomslag på Stortinget og resultatet ble at Kunnskapsløftet fremmet fem grunnleggende ferdigheter.

¹ Reformuleringen til ”muntlige ferdigheter”, som er mer dialogisk orientert, og ”digitale ferdigheter”, som også fokuserer på den kognitive siden, ble ikke gjort før i 2012, så vi bruker her de opprinnelige betegnelsene.

1.4 Kunnskapsløftet og Fag- og yrkesopplæringen

Fag- og yrkesopplæringen var kanskje den delen av opplæringen som sterkest ble berørt av den omtalte kvalitetsrevolusjonen. Allerede på 1980-tallet ser vi i flere land i Europa at det nedfeller seg styringsverktøy i utdanningspolitikken hvor det fokuseres på kompetanse eller kompetansemål. I England ble ”*National Vocational Qualifications*”-rammeverket nedfelt på 1980-tallet, i Frankrike finner vi ”*bilan de competences*” og nederlandske satsingen har vært ”*Kerncompetenties*” (Weigel m. fl. 2007). I Tyskland har imidlertid læringen, og ikke kompetansen, vært mer betonet, hvor begrepet ”*Lernfeld*” vært brukt siden 1990-tallet som et begrep knyttet til organiseringen av fag- og yrkesopplæringen (Lipsmeier m. fl. 2000).

Drøftingen av kompetansebegrepet og kompetansemål var imidlertid av generell art i kvalitetsutvalgets innstilling og ikke spesifikt rettet inn mot fag- og yrkesopplæringen. Det samme gjaldt i ”Kultur for læring”. Når det gjaldt fag- og yrkesopplæringen, konsentrerte utvalget seg primært om en diskusjon om struktur (organisering av partssamarbeidet sentralt og regionalt). Utgangspunktet for utvalgets arbeid var at det var et for stort utvalg av utdanningsprogrammer og at dette ga problemer knyttet til valg og motivasjon. Det å redusere antallet ville imidlertid reise problemstillinger knyttet til behovet for spesialisering. Gjennom høringer fra de daværende opplæringsrådene konstaterte utvalget at ”*Industriefagene argumenterer for brede kurs ut fra et behov om å få inn generalister som kan spesialisere seg i læretiden i bedrift. Håndverksfagene argumenterer derimot for smale VK1, fordi bedriftene ønsker lærlinger som mestrer de praktiske ferdighetene som faget består av når bedriftene skal tegne kontrakt med en lærling.*” (NOU 2003:16 s. 172). Noen endelig løsning på dette problemet fant ikke utvalget, men foreslo likevel en ny modell med bredere grunnkurs, hvor en gjennom den foreslåtte modellen ”*prøver å sikre rekruttering til og faglig kvalitet på yrkesopplæringen i Norge.*” (NOU 2003:16 s. 172).

Dette forslaget til endring fulgte departementet opp og foreslo en ny programstruktur. Hovedargumentet for departementet for en ny tilbudsstruktur var å sikre at elevene og lærlingene ”*har nødvendig fagkompetanse innenfor den utdanning de har gjennomført til at arbeidslivet vurderer dem som verdifull arbeidskraft, og at de har tilstrekkelig bred kompetanse, i faget og generelt, til å møte omstillinger i bedriften, i yrket og i arbeidsmarkedet. Dette hensynet må ivaretas ved å sikre at elever og lærlinger i løpet av videregående opplæring får tilstrekkelig grad av spesialisering i det yrket de har valgt, samtidig som de oppnår tilstrekkelig bred kompetanse.*” (Stortingsmelding nr. 30 2003-2004, ss. 67-68) Den nye strukturen skulle gi både bredde og spesialisering, og hovedbegrunnelsen for dette var å gjøre elevene og lærlingene bedre tilpasset arbeidsmarkedet i kunnskapssamfunnet.

Det har i de siste årene vært et betydelig fokus på frafallsproblematikken i skolevesenet, både internasjonalt og nasjonalt. I ”Kultur for læring” var ikke denne problematikken så tydelig ennå. De virkemidler som er rettet inn mot den er de mer generelle som tilpasset opplæring (for å stimulere den enkelte), bedre rådgivningstjeneste (med anbefaling om delt rådgivningstjeneste) og at den nye tilbudsstrukturen ville gjøre det lettere å finne en skole som tilfredsstilte den enkeltes opplæringsplaner og ønsker i nærområdet.

Vi kan derfor si at den mest synlige endringen i fag- og yrkesopplæringen i Kunnskapsløftet er at det ble videreført et bredere tilbud det første året, Vg1, mer spesialisering i Vg2 og en endelig spesialisering i Vg3, hvor de fleste tilbudene gis som opplæring i bedrift. Bakgrunnen for å konstruere bredere Vg1-kurs var dels å gjøre gjennomføringen enklere ved at tilbud i større grad kunne gis ungdommene der de bor, i tillegg til at brede kurs på Vg1 og til dels på Vg2 er tenkt til å gi elevene en bredere kompetanse som kan øke deres omstillingsevne. De tolv studieretningene som tidligere var i fag- og yrkesopplæringen, har blitt redusert til ni utdanningsprogram under Kunnskapsløftet. Målsettingen med dette var å lage en enklere struktur med større fleksibilitet i tilretteleggingen av opplæringen for den enkelte elev, lærling, skole og bedrift.

Fagene i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene ble inndelt i fellesfag, felles programfag og prosjekt til fordypning. Prosjekt til fordypning var et nytt fag som skulle brukes til:

*”- enten til opplæring i kompetansemål fra Vg3 innenfor eget utdanningsprogram, eller til opplæring i kompetansemål fra andre utdanningsprogrammer der dette er faglig relevant. Det skal utarbeides lokale læreplaner for dette.
- eller til relevante fellesfag fra Vg3, til fellesfag i fremmedspråk eller til programfag fra studieforberedende utdanningsprogram. ...” (Rundskriv Udir-08-2010).*

Målet med Prosjekt til fordypning var at elevene skal kunne fordype seg i fagområde som han eller hun er spesielt interessert i. Det kan gjennomføres i samarbeid med lokalt næringsliv slik at eleven tidlig i utdanningsløpet kan bli kjent med yrker og aktuelle lærebedrifter. Faget er ment å skulle gi elevene en mulighet til å få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter i ulike yrker innenfor eget utdanningsprogram.

Prosjekt til fordypning var ett virkemiddel i forhold til den generelle problemstillingen om behovet for at elevene gjorde gode valg. På den ene siden sa Kultur for læring at *”Opplæringen må være tilgjengelig for alle”* (op. cit., s. 85). Samtidig pekte den på at valgmulighetene måtte være slik at de ga elevene muligheter til å utvikle seg og derigjennom styrke sin valgkompetanse ved å *”gjøre reflekterte valg og påvirke sin egen fremtid”* (ibid., s. 3).

I tillegg til disse endringene som direkte berørte fag- og yrkesopplæringen, fulgte også departementet råd om å endre på det sentrale partssamarbeidet som ble framsatt av en arbeidsgruppe som hadde utredet en ny samarbeidsform. Departementet mente at *”etableringen av et mindre antall faglige råd enn dagens 20 opplæringsråd vil etter departementets oppfatning kunne bidra til en bedre og mer effektiv utvikling av yrkene som omfattes av fag- og yrkesopplæringen. Dette vil kunne bidra til at utdanningssystemet i større grad kan bidra til å dekke arbeidslivets behov for kompetent arbeidskraft.”* (Stortingsmelding nr. 30 2003-2004, ss. 83-84)

1.5 Kultur for læring og vurderingskultur

”Skolen må ... være en lærende organisasjon” het det i Stortingsmelding 30 (op. cit., s. 3). Kultur for læring skulle utvikles og etableres ved å få skolene til å være lærende organisasjoner. Stortingsmeldingen tok dermed tak i det begrepet som på mange måter kan knyttes til brytninger fra industri-samfunnet. Med skolen som lærende organisasjon må skolen selv være bedre i stand til å vurdere

egen praksis og se hva som skulle til for å utvikle praksis. Tanken om lærende organisasjon henger nært sammen med departementets tanker om delegering av ansvar og myndighet og lokal frihet. Her skulle ikke departementet bestemme hvordan det skulle gjøres. ”*Skolen vet best*” var en overskrift som nådde mediene fra ministerens munn.

En lærende organisasjon er en organisasjon som er i stand til å vurdere egen praksis. Vurdering av praksis er dermed en sentral ferdighet for en lærende organisasjon. Stortingsmelding 30 var opptatt av skolens evne til å vurdere egen praksis. Den var også opptatt av dens evne til å vurdere elevenes læring.

Koblet til begrepet lærende organisasjon, er begrepet vurdering. I første rekke handler lærende organisasjoner om systematisk vurdering av egen praksis. Derfra kan vi gjøre en kobling til vurdering av elevene: hvordan fungerer vurdering for å bidra til utvikling av den enkelte elevs læring? Kunnskapsløftets vektlegging av kompetanse hadde også innvirkning på tekningen omkring vurdering. Vurderingen av elevene og lærlingene skulle skje i forhold til kompetansemålene i læreplanene. Samtidig vektla meldingen at individuell elevvurdering måtte være både formativ og summativ. Summativ vurdering er definert som avsluttende vurdering, gjerne gjennomført som en prøve ved avsluttende kurs/ fag.

Flere stortingsmeldinger og andre styringsdokumenter har også lagt vekt på behovet for en vurdering som både er formativ og summativ. En formativ vurdering gis som veiledning i læreprosessen, og har som mål å støtte elevens læring gjennom å peke på styrker og svakheter i læringsarbeidet, og på den måte gi bedre oppfølging av elever og økte utviklingsmuligheter. Man snakker her om vurdering *for* læring, i kontrast til den summative vurdering *av* læring.

En overordnet målsetning med Kunnskapsløftet var å øke læringsutbyttet for alle og i dette har vurdering vært framhevet som en viktig del av læreprosessen. Selv om dette har vært kontroversielt, har det allerede i flere år vært arbeidet med vurderingsformer også i fag- og yrkesopplæringen. Dette har blitt tatt videre inn i Kunnskapsløftet, selv om reformen som sådan i liten grad sa noe eksplisitt om fag- og svenneprøvens form.

1.6 Strukturelle skjevheter

Industrisamfunnet var preget av stor grad av sosial og demografisk ulikhet. For det første var det store forskjeller mellom by og land, ikke minst når det gjaldt hvilken type næringsvirksomhet folk arbeidet i. Dernest lå mye av velferdsoppgavene, som før industrisamfunnet, på hjemmet og til kvinnene, slik at industrisamfunnet var et sterkt kjønnssegregert samfunn. Sist, men ikke minst, var mulighetene for sosial mobilitet begrenset. Både samfunns-, nærings- og kapitalstrukturer hindret mobilitet. Samtidig var industrisamfunnet nettopp kjennetegnet av et systematisk arbeid for å oppheve disse skillene. By og land, hand i hand, velferdstjenester som en offentlig oppgave og muligheter for sosial mobilitet ved blant annet endring av kapitalformer, og ikke minst troen på utdanning som en mobiliserende faktor.

Denne utjevningen ble aldri fullført. Kunnskapsløftet peker riktignok på noen av disse strukturkjennetegnene ved industrisamfunnet som problematisk. Det gjorde imidlertid ikke noe for å utfordre

disse forskjellene. Det viktige var at disse forskjellene ikke skapte forskjeller i forhold til opplæringstilbudet. I mandatet til kvalitetsutvalget ble det lagt som et premiss for arbeidet at *"Opplæring av høy kvalitet skal gis til alle, uavhengig av alder, funksjonsnivå, etnisk og sosial bakgrunn, kjønn og bosted"* (Stortingsmelding nr. 30 2003-2004, s. 123).

Å utarbeide noen grep for disse individuelle og sosio-demografiske forskjellene var ikke noe Kunnskapsløftet så for seg, selv om enkelte av dem var pekt ut som utfordrende. Det gjaldt spesielt kjønn, hvor kvalitetsutvalget pekte på nødvendigheten av å gi oppmerksomhet til *"den sterkt kjønnsdelte fordelingen på de ulike studieretningene"* (NOU 2003:16 s. 174).

Å forstå kvalitetsutvalgets bekymring for denne kjønnsdelte arbeidsdelingen av opplæringen, er ikke vanskelig. Den gjenspeiler seg i arbeidslivet, og det kan diskuteres hvor fruktbar den er for å fremme de arbeidsformer vi antar vil være av betydning i post-industrielle samfunnet. Hvilke arbeidsformer det er, er ikke lett å si, men Stortingsmelding 30 pekte selv på mangfold som en ressurs. Det var i forbindelse med diskusjonen om kulturelt og religiøst mangfold, men en kjønnsdelt opplæring reduserer også mangfoldet. Kunnskapsløftets virkemiddel for å realisere mangfoldet var at opplæringen måtte gi alle elever de samme muligheter og å legge vekt på de ulike elevers likeverd. Tilpasset opplæring var midlet til det. Virkemidlet var dermed av generell art, og Kunnskapsløftet innebar ikke noen mer spesifikke virkemidler for å utjevne skjevheter i opplæringen i forhold til elevenes bakgrunn.

1.7 Lokal frihet og skoleeiers rolle

I grunnlagsdokumentene for reformen Kunnskapsløftet ble det flere ganger framhevet at det er behov for et systemskifte i måten opplæringen styres på i Norge. Sentralt i utformingen av reformen var ønsket om større grad av mangfold i metoder og arbeidsmåter, slik at disse i størst mulig grad skal være tilpasset situasjonene på den enkelte læringsarena. Staten skulle i en slik modell formulere mål og gi gode rammebetingelser, mens den konkrete utformingen av læringen skal skje lokalt. Kunnskapsløftet innebar dermed en økt desentralisering i det norske systemet.

Dette systemskiftet innebar også større vektlegging av skoleeier, kommunene, eller i forhold til fag- og yrkesopplæringen, fylkeskommunene. I Stortingsmelding 30 ble det sagt:

"Økt handlefrihet gir både nye muligheter og større ansvar for skoleeier. En forutsetning for at skoleeier skal kunne ta ansvar for skoleutvikling er at det eksisterer tydelig vilje og kompetanse som kan være drivkraft for dette." (op. cit., s. 25)

Meldingen presiserte også at skoleeier er ansvarlig for at personalet i deres skoler sikres tilstrekkelig kompetanseutvikling. I det partsbaserte norske systemet innebærer dette altså at fylkeskommunene vil ha et ansvar for utvikling av fag- og yrkesopplæringen, både i sine skoler og i lærebedriftene. Å se hvordan skoleeier/ fylkeskommune fyller denne rollen, vil derfor være viktige for å forstå Kunnskapsløftet.

1.8 Kompetansemål som løsning?

Vi har sett at Kunnskapsløftet kan skrives inn i en samfunnsendring hvor samfunnet er på vei fra et industridominert samfunn til et samfunn som Kunnskapsløftet definerte som kunnskapssamfunnet. Denne bevegelsen er selvsagt ikke et spesifikt norsk anliggende; den finner sted i alle industrialiserte land og i første rekke kanskje i de mest industrialiserte, som USA. Vi har også pekt på at i andre land har omstillingene kommet tidligere enn i Norge, for eksempel ved at flere land var langt tidligere ute med å definere opplæringen innenfor fag- og yrkesfagene i form av kompetansemål.

Den største økonomien i Europa er den tyske. Den har også den største og mest omfattende fag- og yrkesopplæringen og en fag- og yrkesopplæring som ofte trekkes fram som den mest vellykkede. Når voksende økonomier i Asia, som den kinesiske, søker etter modeller for egen fag- og yrkesopplæring, er det gjerne Tyskland det skues til (Hua 2011). Det tyske systemet har ikke utviklet læreplaner med kompetansemål, men i stedet definert opplæringen i forhold til såkalte "Lernfelder", "lærefelt" som beskriver bestemte "handlingsfelt" som skal utvikles innenfor lærefeltet. I lærefeltet skal eleven/ lærlingen settes i en læresituasjon som omfatter til syvende og sist alle de områder som man vil møte i arbeidslivet og trenes i alle nødvendige ferdigheter og utvikle all nødvendig kompetanse. Tenkningen i Tyskland og selve opplæringen er dermed ikke lik den norske, men har tydelige likhetstrekk ved at det overordnede målet er å utvikle kompetanse og ferdigheter som er tilpasset samfunn og arbeidsliv.

Av det som finnes av forskning på den tyske modellen, synes bildet i dag, et bilde også myndighetene synes å dele, å være at man ennå ikke har funnet en modell som løser utfordringene knyttet til omstillingene i samfunnet fra det industrielle samfunnet. Det reises spørsmål om modellen er framtidorientert nok (Walden og Troltsch 2011). I dette ligger det overordnede spørsmålet om de ferdigheter elever og lærlinger tilegner seg gjennom opplæringen er de som trengs både for å dekke samfunnsbehovet og for å bidra til en positiv samfunnsutvikling.

På et overordnet nivå skulle Kunnskapsløftet fremme en opplæring for dagens og morgendagens samfunn og den skulle gi en opplæring med bedre kvalitet. Dette innebærer at kvaliteten til opplæringen ikke bare må vurderes i forhold til opplæringen, men også i forhold til hva den betyr i samfunn og arbeidsliv. Dette er et spørsmål vi ikke kan besvare her når vi skal se på effekten av Kunnskapsløftet, selv om det til syvende og sist vil være der det er viktigst å vurdere effekten. Men det er et spørsmål det er verd å ha med seg når reformen i sin helhet skal vurderes.

Forskningen på fag- og yrkesopplæringen er mangfoldig og dekker på sett og vis det store mangfoldet som denne delen av utdanningen representerer, fra læringen i bedrift til modeller for samarbeid mellom myndigheter og parter i arbeidslivet. I vår gjennomgang av denne forskningen gjennom søk i relevante databaser, finner vi ikke noen forskning som direkte kan brukes til å se om vi kan forvente effekt av de virkemidlene som Kunnskapsløftet trekker opp. Men noe forskning er det, spesielt hvis vi ser på ett av de viktigste grepene i Kunnskapsløftet, omstilling av læreplanene til kompetansemål.

Weigel med flere har gjort en oppsummering av forskningen om det økte fokuset på kompetanse og kompetansemål innen fag- og yrkesopplæringen i Europa. De konkluderte for det første med at intensjonen om å forene skole- og bedriftsbasert opplæring ikke automatisk blir lettere med en opplæ-

ring rettet mot kompetansemål (Weigel m. fl. 2007). De fant videre at vurdering av kompetanse er mer ressurskrevende enn annen form for vurderinger (*ibid.*). I Norge er sluttvurderingen i fag- og yrkesopplæringen en kompetansevurdering gjennom fag- og svenneprøven. Det er ikke kunnskaps- elementer som testes der, men ferdigheter i forhold til å håndtere relevante oppgaver innenfor faget. Slik sett ligger denne kostnaden allerede i det norske systemet.

Det viktigste funnet til Weigel med flere, basert på en gjennomgang av annen forskning, var imidlertid at det å spesifisere kompetanse og kompetansemål ikke automatisk vil føre til omlegging til med effektive læreaktiviteter (Weigel m. fl. 2007, s. 80). Med andre ord: Det å dreie opplæringen inn mot kompetansemål innebærer ikke at opplæringen blir annerledes. Det må derfor undersøkes om selve opplæringen har endret seg.

1.9 Effekter gjennom hva og i forhold til hva?

Vi har nå kort pekt på hva Kunnskapsløftet kan sies å representere i form av mål og virkemidler. Det overordnede målet med hele reformen var å sikre bedre kvalitet på opplæringen. For Kunnskapsløftet handlet det i første rekke om bedre læring. En ønsket effekt av Kunnskapsløftet vil derfor være større læringsutbytte hos elever og læringer.

Formålet om bedre samsvar mellom utdanning og samfunnets og arbeidslivets behov for kompetanse og arbeidskraft handler om dimensjonering. Det handler også om kvalitet: Får arbeidslivet de fagarbeidere med den kompetanse som de trenger?

Gjennom Kunnskapsløftet skulle det utvikles en kultur for læring. Skoleeier ble tiltenkt delvis en ny rolle gjennom Kunnskapsløftet. For fag- og yrkesopplæringens del skjedde det ved at Fylkeskommunen fikk en mer sentral rolle. Skolene og lærebedriftene måtte i større grad bli lærende organisasjoner. Samtidig ble det påpekt behov for et mer helhetlig opplæringsløp hvor opplæring i skole og opplæring i bedrift bidro på hver sin måte og sammen til det overordnede målet om bedre kvalitet på opplæringen.

Reduksjonen av antall utdanningsprogram skulle gjøre det lettere for elever å finne en egnet opplæring i nærmiljøet samt bidra til at valggrunnlaget for elevene ble bedre. Prosjekt til fordypning var også et fag for å gjøre valgene lettere.

Vurdering som sikrer læring var viktig for Kunnskapsløftet. Etter at Kunnskapsløftet ble lansert, har det også vært fokus på dette, og kapitlet om vurdering i Forskrift til opplæringsloven har blitt endret. Selv om fokuset på vurdering har blitt forsterket etter Kunnskapsløftet, så er det et område som hører med når effekter av Kunnskapsløftet skal vurderes.

Effektene av Kunnskapsløftet lar seg ikke enkelt avgrense, men vil kunne vise seg på en rekke områder. De forskjellige tiltakene griper inn i hverandre, slik at vi vanskelig kan vurdere entydig hvilket bidrag de enkelte tiltakene gir tilsom forårsaker en eventuell effekt. Men vi vil kunne få både aktørenes oppfatninger om opplæringen og hvilken rolle Kunnskapsløftet kan ha spilt og vi vil på noen områder ha indikatorer som kan si oss om det har vært noen endringer innenfor fag- og yrkesopplæringen under Kunnskapsløftet. Vi har i denne rapporten begrenset oss til de områder som

vi med utgangspunkt i Stortingsmelding 30 og den drøftingen vi har hatt av den her, finner som de mest sentrale. Disse områdene har vi behandlet hver for seg i egne kapitler i rapporten og de er som følger:

- Fylkeskommunens rolle (Kapittel 4)
- Elevenes valg og veier gjennom opplæringen (Kapittel 5)
- Det helhetlige opplæringsløpet (Kapittel 6)
- Lærende organisasjoner (Kapittel 7)
- Vurdering (Kapittel 8)
- Gjennomstrømning og kompetansemål (Kapittel 9)

Vi har i tillegg et kapittel (Kapittel 3) hvor vi ser på forskjellige aktørers forventninger til Kunnskapsløftet og i hvor stor grad de mener at disse forventningene er innfridd.

Samlet vil disse kapitlene bygge opp under sluttkapitlet hvor vi spør det spørsmålet som har vært det gjennomgående for hele vår evaluering: Har Kunnskapsløftet vært et løft for fag- og yrkesopplæringen?

2 Metode og datagrunnlag

2.1 Innledning

Denne rapporten har i utgangspunktet fokus på effekter av Kunnskapsløftet innenfor fag- og yrkesopplæringen. Vi ønsker å se om det er endringer innen fag- og yrkesopplæringen, om disse endringene kan tilskrives reformen Kunnskapsløftet, og om endringene bidrar til at opplæringen beveger seg mot de målene som reformen har satt opp.

Det er flere aktuelle metodiske tilnærminger til å etterprøve effekter av et tiltak. De innebærer også noe ulik forståelse av effektbegrepet. Vi skal her kort skissere to hovedretninger: en epidemiologisk og en kausal tilnærming, og deretter utdype vårt eget valg.

En **epidemiologisk** tilnærming er å definere en indikator for den tiltenkte effekt (for eksempel læringsutbytte målt ved karakterer på svenneprøven), måle nivået på denne i et utvalg observasjonsheter (elever og lærlinger) som er eksponert for tiltaket (Kunnskapsløftet) og et utvalg som ikke er eksponert, og så avlese effekten som forskjellen i indikatormålt mellom de to gruppene. Fortrinnsvis skal de to gruppene være uvitende om hvorvidt de faktisk er blitt eksponert eller ikke, men i utdanningssystemet er dette en tilnærmet umulighet, så en rekke statistiske design er utviklet for å kompensere for dette (Mohr 1988).

Fordelen med en epidemiologisk tilnærming er at den ikke forutsetter at man vet noe om tiltakets virkningsmekanismer for å kunne produsere positiv kunnskap om hvor sterkt det faktisk virker. Ulempene er mange: jo lengre kausal vei det er fra tiltak til virkning, jo større variasjonsbredde eller heterogenitet det er i virkemiddelets utforming, jo lengre tid det går mellom eksponering og effekt, jo flere forhold som har betydning for utfallet på effektindikatoren, og jo mindre effekt som er forventet (målt i forhold til normale variasjoner på effektindikatoren), desto flere observasjonsheter må inngå i studien for at de statistiske metodene skal kunne fange opp eventuelle effekter. Og man vil fortsatt ikke vite hvorfor eller hvordan tiltaket virker eller ikke virker som det gjør.

Særlig det at tiltaket ikke er homogent, åpner for mange påvirkningsveier. Ikke minst er det også slik at så vel tiltakets enkelte elementer som effektene i mange tilfeller kan samskapes av utdanningsaktører og elever/ lærlinger. Videre, når et tiltak har mange mål, kan dette i prinsippet håndteres ved å bruke mange effektindikatorer, men oppgaven blir mer kompleks. Særlig vanskelig kan fortolkningen bli dersom de som faktisk implementerer reformen (utdanningsmyndigheter, skoleeiere, lærere og instruktører) kan ha forskjellig vektlegging av målene, og dette også gjelder de elever og lærlinger som bidrar til effektene. At deltakerne utnytter frihetsgradene i implementeringen, river i seg selv bort et av de viktigste premissene for epidemiologiske effektstudier: at det er evaluator sentralt som skal tilordne observasjonsheter til eksponering eller ikke eksponering av et forhåndsdefinert tiltak. Dette er en utfordring for effektmåling i alle reformer, og desto større i forhold til Kunnskapsløftet, som gir skoleeierne og lærerkollegiene betydelig handlingsrom. En primært epidemiologisk tilnærming vil derfor ikke ha stor verdi for studier av effekter av Kunnskapsløftet.

En annen hovedtilnærming er å ta utgangspunkt ikke bare i hvordan tiltaket er utformet og hvilke mål som er satt opp, men i hvordan tiltakshaverne ser for seg **kausalteten i tiltaket**. Typisk setter evaluator da opp en utfallslinje som illustrert nedenfor.

tiltak -> umiddelbart resultat -> effekt -> langsiktig virkning

Det kan være mange kilder til å spesifisere slike sammenhenger, fra forskernes studier til lærernes erfaringer i praksisfeltet til reformatorens klokkertro og til politisk dogmatisme. Kausalitetsbegrepet her er ikke deterministisk: det er mye svakere enn som så, ikke bare fordi det kan være så mange alternative påvirkninger, men også fordi det rommer muligheten for at sosiale mekanismer i prinsippet skal kunne endre tiltakets påvirkningskraft, også alt annet like. Så kan det være mange elementer i et tiltak og mange mål, og mange veier mellom ressursinnsats og tilsiktede effekter. Dette skjer dels fordi det er mange interesser som skal balanseres i en reform, men ikke minst fordi myndighetene forstår at det kan trenge innsats på mange kanter for å oppnå det man ønsker. I prinsippet kan evaluator da lage en lang rekke utfallslinjer som til sammen vil danne et nettverk av påvirkningsveier mellom innsatsfaktorene, mellomliggende resultater og utfallsvariablene på overordnet nivå. Aller helst burde reformatorene selv ha satt opp en slik sammenheng, men reformers karakter (de er komplekse i seg selv, de rommer mange interesser, det er ikke alltid ønskelig å være for presis ettersom kunnskapsgrunnlaget tilsier at det kan være nødvendig å prøve seg fram) gjør at dette sjelden blir gjort.

Også de tilnærmingene som forutsetter at tiltakets virkningskjeder er kjent, har ulemper. De kausale resonnementene kan jo være feilaktige. På den andre siden kan delstudier nettopp belyse dette. Den største ulempen er kanskje at det er vanskeligere å produsere entydig kunnskap om hvor sterkt reformen faktisk fungerer. En må nøye seg med å lære mer om hva det er som virker som tiltenkt (og ikke), og hvorfor, og hva det er som eventuelt trenge av andre innsatser eller tilleggsinnsatser for å lykkes.

Evaluatører som følger den hovedtilnærmingen som tilsier å begynne med tiltakets implisitte eller eksplisitte teori om hvordan tiltaket er tenkt å fungere, i litteraturen gjerne kalt en programteori, får ofte som sin første oppgave å synliggjøre en slik programteori som utgangspunkt for å velge punkter eller stier i denne som utvalg for sine undersøkelser. Er det flere av skolene enn før som tar inn over seg hva det vil si i praksis å bli en lærende organisasjon? Hvis ikke, er det tegn til at lærende skoler også resulterer i bedre læring hos elevene, eller har ikke skolens kollektive selvrefleksjon noen betydning? Hva er det som eventuelt kjennetegner de skoler som har utviklet sin egen læringsveie; har det noe med ledelse å gjøre? Er fagnettverkene på tvers av skolene (og inn i lærebedriftene) viktige for dette? Har tematikken i skolenes læringsarbeid noe å si; er det nok å samhandle om anti-mobbekampanjer, eller er det viktig å utvikle en ny, omforent vurderingspraksis for elevarbeid? Er det i så fall viktig å finne felles normer for nivået for hver karakter, eller er det viktigere å lære seg å bruke elevvurdering formativt som et daglig virkemiddel i tilrettelegging av elevenes læringsprosess? Og så videre.

Innen denne tilnærmingen kan en bruke både statistiske metoder og hermeneutiske. Man kan bruke data som skapes relativt uavhengig av deltakelse i reformen, og man kan bruke deltakernes egne erfaringsdata og data om deres egne fortolkninger og så videre. Særlig de siste samles som regel gjennom intervjuer. En fordel med å bruke aktørenes egenforståelse er at de ofte er ekspertene, de

som best forstår både undervisnings- og læringsprosessene i skolens praksisfelt. Derfor kan de være i stand til å fange opp forhold som ellers ikke er synlige for en ekstern observatør; selv om det ikke nødvendigvis er slik. En ulempe kan være at aktørenes observasjoner og vurderinger kan være bevisst eller ubevisst farget av deres interesse i de endringsprosesser som foregår.

Vårt design tar utgangspunkt i den kausale forståelsen av sammenhengen mellom tiltak og utfall. Det har imidlertid vist seg vanskelig å etablere et godt, sammenhengende nettverk av utfallslinjer eller kausale stier. Vi har derfor, som vist i innledningskapittelet, fokusert på et utvalg av de sammenhenger i (og utenfor) reformen som har størst betydning for utfallene. Bare det å etablere en tydelig og entydig forståelse av målene i reformen, har vært en utfordring, ikke bare fordi det er mange interessenter, men fordi sentrale dokumenter som etablerte det politiske grunnlaget for reformen er flertydige.

Bruno Latours arbeider, særlig hans ”Science in action” (Latour 1987), spiller en viss rolle for vår valgte tilnærming. I denne boka studerte han hvordan et utsagn kunne etableres som et vitenskapelig faktum og hvordan en teknisk nyvinning kunne etableres som en suksess. Begge viste seg å kunne forstås med det samme begrepsapparatet. Arbeidet hans viste seg raskt å bli normsettende for hvordan etablering av alle slags fakta kunne forstås, og ikke bare slike fakta som består av et utsagn, men også sosiale og materielle konstellasjoner som vi heller er vant med å enten ta for gitt eller forstå som sosiale og/eller materielle strukturer som vanskelig kan forandres fordi de har sin egen tyngde i verden. Latours arbeid har dermed fått karakter av en infrafilosofi² som mange har lagt til grunn for ikke bare studier av vitenskapelig praksis og studier av innovasjon, men, ikke minst, innen organisasjonsfagene.

Latours analyser av vitenskapelig praksis viser at et vitenskapelig funn eller teori fortolkes inn i en lokal kontekst og innenfor den rammen som aktørene som skal forholde seg til funnet eller teorien, opererer innen. Skal man forstå hvordan noe blir til det som Latour kaller ”ready made science”, en endelig sannhet, så må man følge aktørene og aktørenes bevegelser for å se hvilken fortolkning som til slutt klarer å etablere et hegemoni. Latours metodologiske krav er med dette ”*follow the actors*” (Latour 1987). Man må studere hvordan aktører forholder seg til påstander, krav eller nye forståelser som blir påført dem utenfra, hvordan de bearbeider dem og hva de får ut av dem. De aktører som tiltrekker seg mest interesse i slike studier, er forskere eller innovatører som er pådrivere for å etablere et nytt sosialt faktum; men mange studier har vist at ettersom både kunnskapsproduksjon og skolereformer ofte er meget distribuert arbeid med mange deltakende aktører, er det like relevant å følge mange av disse som å følge den største protagonisten. Dette gjelder særlig dersom tiltaket ikke har en sterkt engasjert pådriver som gjør det til sitt livsverk å drive reformen gjennom.

Latours tilnærming inneholder også en del andre grep, både metodiske og med hensyn på et rammeverk for å forstå utvikling av sosiale fakta. Best kjent er kanskje idéen om ikke å skjelne mellom menneskelige aktører og ikke-menneskelige konstellasjoner som kan bevirke det samme som aktører i en gitt situasjon; begge typer er gitt fellesnavnet aktanter (som betyr agerende eller handlende). Hele tilnærmingen har fått betegnelsen aktør-nettverksteori, fordi begrepsapparatet ser for seg at etableringen av et utsagn eller en praksis som en fungerende struktur, består i å knytte et heterogent

² Armand Hatchuel foreslo i en samtale i 1992 å karakterisere Latours verk ikke som metode, ikke som teori, men som en filosofi som underbygger teoretiske og metodiske grep på en annen måte enn det som tidligere var alminnelig akseptert innen samfunnsvitenskapene.

nettverk av understøttende relasjoner mellom utsagnet og hva som helst annet i verden som skal til for å gi dette utsagnet den tiltenkte posisjon som et uomtvistelig faktum. Så lenge de aktuelle andre knutepunkter i nettverket, det være seg forskrifter eller karakterskalaer eller teorier om lærende organisasjoner eller synspunkter i arbeidslivets organisasjoner eller opplæringsrutiner i lærebedrifter støtter opp under det angjeldende utsagn, forblir det et vitenskapelig faktum, og kan få karakter som et stabilt knutepunkt eller en aktant, som igjen kan bidra til å understøtte ytterligere vitenskapelige funn. Dersom nettverksforbindelsene svikter, destabiliseres funnet, og det taper sin status som faktum. Dette symmetriprinsippet betyr altså blant annet at det er et empirisk spørsmål hvorvidt og hvor lenge et utsagn eller en praksis blir uomtvistelig eller ikke, en suksess eller en fiasko.

Til forskjell fra rent konstruktivistiske tilnærminger holder Latour det åpent for at for eksempel materielle føringer kan være av vesentlig betydning. Selv om forskeren i prinsippet skal holde det åpent for at skolebygningen kan rase sammen, skal det svært mye til for at det faktisk vil skje. Forskeren trenger ikke å prøve å åpne alle de nettverksforbindelser som ikke aktørene selv forsøker å styrke eller svekke.

Dermed er det fire trekk som er av betydning, metodisk sett:

1. Behold et fokus på viktige aktører over tid. Disse bidrar, sammen med andre aktanter (ofte forstått som strukturelle betingelser) til å reformulere reformen over tid, i forhandlinger med hele settet av relevante aktanter, og på den måten ikke bare utdype den i større detalj, men noen ganger også å gi den en annen retning.
2. Behold et konstruktivistisk perspektiv på reformen, men ikke anta at alle kan lykkes i å redefinere den (eller å følge den opp i opprinnelig mening). Som andre sosiale fakta har reformen selv en fortolkningsmessig fleksibilitet, som også andre aktører kan oppmuntre til å gjøre bruk av. Denne fleksibiliteten er større jo mindre reformen har satt seg.
3. Vær særlig oppmerksom på stivhengighet og institusjonell treghet. Selv om man har et konstruktivistisk blikk på aktører, betyr ikke det at alle tidligere sammenvevde nettverk kan knyttes opp etter forgodtbefinnende. De aller fleste knutepunkter i et stabilt heterogent nettverk lar seg i praksis ikke knytte opp; men man kan ikke vite *à priori* hvilke det gjelder. Dette er ikke det samme som å si at strukturer ikke kan endres. Derimot betyr det at det kan være vanskelig å vite hvor de viktige slagene om reformens utvikling (og dermed også dens effekter) kommer til å stå.
4. Det er i praksis umulig å følge alle relevante aktører kontinuerlig. Selv studiene av innovatører klarer bare unntaksvis å følge dem i sann tid.

Grunnlaget for studien vår av endringer vil for en stor del være basert på aktørenes egne oppfatninger, dels innhentet gjennom intervjuer, dels gjennom spørreundersøkelser. Med tilgang fra flere datakilder vil vi kunne se hvor utbredt oppfatning om endring (eller mangel på endring) er. Flere av spørsmålene, både i våre intervjuer og i breddestudiene, går ikke på holdninger og vurderinger, men på beskrivelse av praksis. Denne beskrivelsen vil også være preget av informantenes holdninger, men det vil være mulig å holde vurderingsutsagn opp mot utsagn om praksis og dermed avdekke innbyrdes sammenhenger. Det er også mulig å bryte ned data på grupper for å gjøre innbyrdes sammenligninger. En del av våre vurderinger av endringer vil være basert på om vi ser endringer av slike innbyrdes forskjeller (eller mangel på forskjeller) over tid. Vi har i tillegg benyttet oss av en rekke indikatorer innenfor opplæringen, i første rekke indikatorer på gjennomstrømming, valg og

resultatopptåelse. Alt dette vil samlet danne grunnlaget for det overordnede spørsmålet om Kunnskapsløftet har hatt noen effekt i forhold til fag- og yrkesopplæringen.

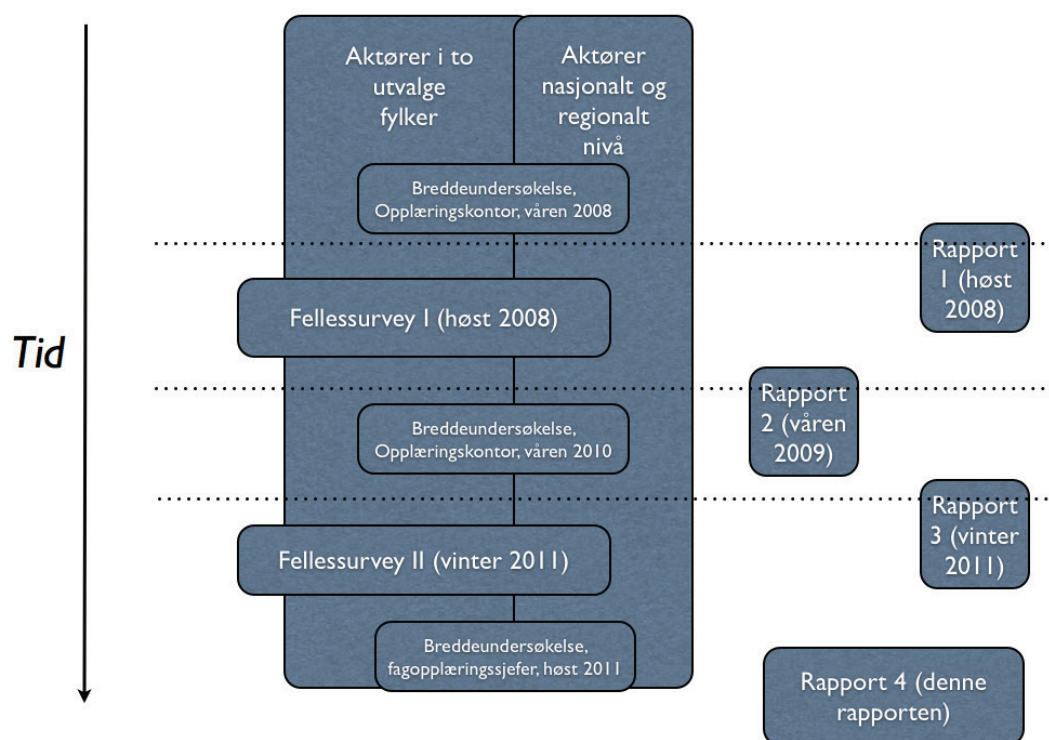
Datagrunnlaget for rapporten er omfattende. Dels er det data som vi selv har generert både gjennom intervjuer og spørreundersøkelser. Dels er det data som er generert gjennom de to felles breddeundersøkelsene som er gjennomført innenfor rammene av evalueringen av Kunnskapsløftet. Vi har levert innspill til disse undersøkelsene som har vært gjennomført av andre enn oss. Vi har i tillegg benyttet oss av offentlig statistikk.

I det følgende vil vi beskrive design, metode og datagrunnlag noe mer utførlig.

2.2 Evalueringens tidsdesign

Vi har benyttet oss av det metodologiske kravet om å følge aktører over tid, ved å følge et sett av aktører i to utvalgte fylker samt aktører på sentralt og regionalt nivå gjennom hele evalueringen. Siden dataene fra disse aktørene ikke er dekkende for hele fag- og yrkesopplæringen over hele landet, har vi supplert med flere breddedata gjennom evalueringen. Vi har gjennomført to breddeundersøkelser til landets opplæringskontor og én breddeundersøkelse til fagopplæringssjefene i landets fylker. Det har også vært gjennomført to såkalte fellessurveyer til to forskjellige tidspunkt. Disse undersøkelsene har skullet favne flere prosjekter under evalueringen av Kunnskapsløftet, ikke bare vårt. Vi har gitt innspill til disse undersøkelsene, sammen med andre fagmiljø. Undersøkelsene har vært gjennomført av andre fagmiljø.

Nedenfor har vi laget en figur som viser designet på evalueringen vår, med de forskjellige datagrunnlag og rapportering i forhold til tid. Vi vil nedenfor gå mer i detalj i elementene i figuren.



Figur 1: Design, hele evalueringen av Kunnskapsløftet i forhold til fag- og yrkesopplæringen

Aktørene i de to utvalgte fylkeskommunene har vært:

- Elever/ lærlinger
- Instruktører
- Lærere
- Administrasjon i fylkeskommunen
- Opplæringskontor

De to fylkeskommunene er valgt med tanke på fenomenrepresentativitet og ikke med tanke på statistisk representativitet. Det vil for det første si at vi har sørget for variasjon både geografisk og med tanke på by/ land-dimensjonen, og – så langt vi var i stand til å bedømme – ulike utgangspunkt for utvikling av fylkeskommunen som skoleeier. Det betyr også at vi ikke kan generalisere statistisk fra disse fylkeskommunene til tilstanden i hele landet, selv ikke kvalitativt. Når vi bruker data om forekomst eller fenomenutbredelse fra ett eller begge fylkene, er det derfor alltid i sammenheng med data fra andre kilder. Det betyr også at vi har et grunnlag for en viss grad av fenomengeneralisering. Det vil si at når vi kan påpeke en sammenheng mellom to variabler i ett eller begge case-fylker, basert på kvalitativt eller kvantitativt materiale, betyr det at vi kan si at det er sannsynlig at vi vil finne en liknende sammenheng også andre steder i landet dersom viktige forhold ikke skulle tilsi noe annet.

Intervjuene med lærlingene og instruktørene har vært foretatt i 17 lærebedrifter som har dekket fagene helsefagarbeider (ved program for Helse- og sosialfag som det het inntil 2012), frisør (ved

program for Design og håndverk) og bilmekaniker, lette kjøretøy (ved program for Teknikk og industriell produksjon) (Teige m. fl. 2009, ss. 71-73). Valget av fag er begrunnet i et ønske om å dekke fag med forskjellig historie og tradisjon. Frisørfaget har historie tilbake til førmoderne tid, bilmekaniker er et yrke som oppstår gjennom industrialiseringen, mens helsearbeiderfaget er et fag som oppstår i en moderne velferdsstat³.

Til denne rapporten har de lærlingene vi har fulgt, fullført sin opplæring. Vi har dermed intervjuet dem som fagarbeidere eller i annet virke. Vi har intervjuet representanter for opplæringskontorene til de tre fagene i de to utvalgte fylkene. Vi har i tillegg til disse gruppene intervjuet medlemmer av prøvenemdene i de tre fagene i de to fylkene. Disse intervjuene har bare vært gjennomført én gang, i løpet av 2011. Vi har også intervjuet enkelte ledere av opplæringsbedrifter i forbindelse med utarbeidingen av rapport 3.

Når det gjelder aktører på nasjonalt og regionalt nivå, har vi intervjuet fagopplæringssjefene i samtlige fylker. De samme aktørene fikk en breddeundersøkelse høsten 2011. De er dermed ikke fulgt opp med intervjuer, bortsett fra når det gjelder de ansvarlige i de to utvalgte fylkene.

På sentralt hold har vi intervjuet både myndigheter, partene i arbeidslivet og representanter for de faglige rådene. Til denne rapporten har vi intervjuet representanter for partene i arbeidslivet (NHO, LO) og to medlemmer av samarbeidsrådet for yrkesopplæringen.

Alle intervjuene har vært gjennomført som semistrukturerte intervju, normalt på mellom én time og én-og-én-halv times varighet. Noen intervjuer har vært gjennomført med to intervjuere, andre med bare en. Alle intervjuer har vært skrevet ut.

2.3 Om de forskjellige breddestudiene/ surveys

2.3.1 Breddeundersøkelser til opplæringskontor

Vi har gjennomført to breddeundersøkelser til opplæringskontorene i løpet av denne evalueringen. Resultatene fra disse undersøkelsene og grunnlaget for dem er presentert i tidligere rapporter (Havn m. fl. 2008; Buland m. fl. 2011). Forespørselen til deltakelse til begge undersøkelsene ble sendt til lederne ved alle opplæringskontorer fra lister fra samtlige fylkeskommuner over opplæringskontor de hadde samarbeid med. Undersøkelsen våren 2008 ga 234 svar, hvilket gir en svarprosent på 65. Undersøkelsen våren 2010 gikk til den samme populasjonen som i 2008 (men oppdatert for utskiftninger) og ga 220 svar, hvilket gir en svarprosent på 63.

³ Helsefagarbeiderutdanningen er til og med et konkret resultat av Kunnskapsløftet, idet det overtok etter de tidligere utdanningene for hjelpepleier og omsorgsarbeider.

2.3.2 Breddeundersøkelse til fagopplæringsjefer

Vi gjennomførte høsten 2011 en elektronisk basert spørreundersøkelse rettet til fagopplæringsjefer i landets fylkeskommuner. Grunnlaget for denne deltakelsen var e-post-listene vi hadde tilgjengelig fra Forum for fagopplæring, som er et forum som samler de ansvarlige for fagopplæringen fra samtlige fylker.

Et elektronisk spørreskjema ble sendt til personene på denne lista 22. november 2011. 13. desember foretok vi en purring, og innen jul 2011 hadde vi mottatt 13 svar.

2.3.3 Fellessurvey I (2008)

Fellessurvey I var den første store breddeundersøkelsen for evalueringen av Kunnskapsløftet. Den gikk med egne skjemaer til elever, lærlinger, lærere, instruktører, rektorer og skoleeiere. Undersøkelsen ble gjennomført høsten 2008 av Høgskolen i Hedmark og Danmarks pædagogiske universitet. Det er redegjort for datainnsamlingen i en egen rapport (Allerup m. fl. 2009).

Vi har benyttet oss av dataene fra lærlingene i denne rapporten. Det er et datasett med totalt 419 respondenter. For dataene fra lærlingene ble det konkludert med at *"Konklusjonen er, at de lærlinge, der har besvaret et spørreskema, utgjør et representativt udsnit af samtlige lærlinge mht. bedriftsstørrelsen og til dels mht. geografi"* (Allerup m. fl. 2009, s. 52). Denne undersøkelsen av representativitet er bare gjort langs noen dimensjoner, så det er en viss sannsynlighet for at dataene inneholder skjevheter, for eksempel i forhold til motivasjon blant lærlingene for å svare på undersøkelsen. Samtidig viser våre analyser av disse dataene en stor grad av intern konsistens og bildet de gir samsvarer godt med det bildet vi har fra kvalitative undersøkelser. Andre har også påvist at svarprosenten er lav i denne undersøkelsen og tillagt dette stor betydning i vurdering av dataenes egnethet. Vi er ikke uten videre enige i denne vurderingen. Nyere undersøkelser har vist at svarprosentens betydning for svargivernes (og svarenes) representativitet sannsynligvis er overdrevet (Curtin m. fl. 2000; Keeter m. fl. 2000). Imidlertid gir små tallmaterialer alltid en utfordring med store konfidensintervall for estimater. Dette har vi tatt ekstra høyde for ved å stille strenge krav til statistisk utsagnskraft for de variabler vi har inkludert i analysen.

Vi har også ved én anledning benyttet oss av dataene fra lærerne. Disse regnes imidlertid ikke som representative. Det sies i metoderapporten fra undersøkelsen: *"de lærere, der har besvaret et spørreskema, utgjør ikke et representativt udsnit af samtlige lærere mht. skolestørrelse og geografi. Med hensyn til skolestørrelse er der dog ikke tale om de store afvigelse."* (Allerup m. fl. 2009, s. 60). Vi bruker dataene i forbindelse med drøfting av samarbeidsformene og kulturen for samarbeid ved skolene. Den vet vi varierer i forhold til skolestørrelse. Men størrelse er forhold som i første rekke er avgjørende for grunnskolen, hvor vi vil finne små skoler hvor det er en større grad av individuell praksis å finne og en mindre grad av et systematisk fellesarbeid (Bungum m. fl. 2002). Det kan derfor spørres om de skjevheter som finnes i svarene fra Fellessurvey I er av betydning for vurderingen av samarbeidsformer. Vi bruker imidlertid disse dataene bare for en drøfting omkring forhold ved samarbeidskulturen i skolene og ikke som tall for utbredelse av bestemte former. Slik sett er det spørsmålet som reises i forhold til representativitet av mindre betydning.

2.3.4 Fellessurvey II (2011)

Den andre breddeundersøkelsen i evalueringen av Kunnskapsløftet ble gjennomført vårsemesteret 2011. Den gikk til lærere, elever, lærlinger, instruktører, rektor, skoleeier og fylkesmann. Vi har benyttet oss av samtlige av disse datasettene. Undersøkelsen ble gjennomført av NIFU. Det er redegjort for undersøkelsen i en egen rapport (Vibe 2011).

Når det gjelder lærere, er dataene generert fra 20 skoler i syv forskjellige fylker. Det ble gitt svar fra 624 lærere. Utvalget er skjevt, med overrepresentasjon av lærere på rene yrkesfaglige skoler og lærere ved store skoler. Det antas imidlertid å være representativt når det gjelder lærernes alder, kjønn og utdanningsnivå (Vibe 2011, s. 15).

Når det gjelder elever i videregående opplæring, er dataene hentet fra 19 videregående skoler i syv fylker. Det ble samlet inn data fra 5.444 elever. Utvalget har skjevheter både i forholdet mellom studiespesialisering og øvrige utdanningsprogram og mellom øvrige utdanningsprogram. Effekten av å veie utvalget for å utjevne disse skjevheter er imidlertid ikke stor. Det er også andre skjevheter i utvalget. Av de skjevheter som er redegjort for av Nils Vibe (Vibe 2011), kan vi ikke se at det vil ha noen vesentlig betydning i forhold til å trekke generelle konklusjoner om populasjonen, gitt størrelsen på utvalget.

Når det gjelder skoleledere, er utvalget basert på tre landsrepresentative utvalg. Det ble hentet data fra 113 skoleledere. Dataene regnes som representative i forhold skoletype, skolestørrelse og geografi (Vibe 2011, s. 41).

Det ble hentet data fra 200 instruktører. Instruktørene er fordelt i forhold til utdanningsprogram omtrent i samme størrelsesorden som antall lærlinger ved programmene.

Det ble hentet data fra 200 lærlinger. Disse dataene vurderes å være fordelt i samsvar med antall lærlinger totalt ved de forskjellige utdanningsprogram, men med en viss skjevhet når det gjelder representativitet i forhold til kjønn ved tre av programmene: Service og samferdsel, Naturbruk og Design og håndverk (Vibe 2011, s. 46).

Det er data fra samtlige fylkeskommuner og fra alle fylkesmenn, unntatt én.

Av beskrivelsen av datasettet ovenfor, ser vi at det hefter en del usikkerhet med dataene fra flere av respondentgruppene i form av mulige skjevheter i utvalget. Dette gjør at vi ikke uten videre kan ta fordelinger for å være representative for totalpopulasjonen. Vår analysestrategi i forhold til dette er å være forsiktige med å trekke konklusjoner fra datamaterialet, men at der hvor vi ser de samme tendenser i svar og fordelinger blant flere grupper, er det et bedre grunnlag for å trekke generelle konklusjoner.

2.3.5 Offentlig statistikk og registerdata

Vi har benyttet oss av offentlig tilgjengelige data om skoler, elever, lærebedrifter og lærlinger fra SSB og Skoleporten.

Vi har også benyttet oss av data fra arbeidsgiver-arbeidstakerregisteret til SSB. Disse dataene har vi hatt tilgang til gjennom avtale med SSB. Det er kvartalsvise data fra og med andre kvartal 2000 til og med andre kvartal 2011, og vi har sett på sysselsettingstall. Tallene er strukturert som celle-data etter aldersgrupper og kjønn. Dataene er hentet fra følgende bransjer:

- Frisering og annen skjønnhetspleie (NACE-kode 96020)
- Offentlig administrasjon (NACE-kode 84110 og 84120)
- Sykehus (NACE-kode 86101)
- Sykehjem (NACE-kode 87102)
- Hjemmetjenester, hjemmehjelp og hjemmesykepleie (NACE-kode 88101 og 86901)
- Vedlikehold og reparasjon av motorvogner, unntatt motorsykler (NACE-kode 45200).

Disse bransjene er valgt fordi de utgjør store arbeidsmarkedssegmenter for fagarbeidere fra de tre fagene som er spesielt fokusert i vår undersøkelse (frisører, helsefagarbeidere og bilmekanikere lette kjøretøy).

2.4 Forskjeller mellom grupper i det kvantitative materialet

Vi har gjennomført mange analyser av sammenhengen mellom forskjellige variabler i de kvantitative dataene for å se om det finnes forskjeller mellom grupper (kjønn, karakterer, utdanningsprogram, etc.). Statistisk signifikans har vært testet etter tester tilpasset variablenes karakter. I praksis har det vært gjennomført to typer tester: Kji-kvadratbaserte tester der hvor én eller begge variablene har vært på nominalnivå og korrelasjonstester der hvor variablene har vært ordinale. Krav til utsagn om statistisk signifikans har vært et signifikansnivå på mindre enn 0,01.

Signifikanstesting sier imidlertid bare noe om statistisk signifikante sammenhenger og resultatet er ikke et mål på styrken av sammenheng. Vi har derfor ikke latt testresultatene i seg selv være avgjørende for å peke på forskjeller mellom grupper. Kun der hvor den prosentmessige forskjellen mellom gruppene innenfor de forskjellige kategoriene betraktes som vesentlig (i en krysstabell) eller korrelasjonen er over 0,3, har vi latt slike sammenhenger være av betydning.

For øvrig har vi, i tråd med vanlig praksis, holdt manglende observasjoner (ubesvart eller ”vet ikke”) utenfor prosentueringsgrunnlaget ved presentasjon av data, med mindre noe annet er tydelig uttrykt. I de tilfeller der det er en uvanlig stor andel manglende observasjoner, har vi kommentert dette.

2.5 Effektvurderinger

Styrken i datamaterialet vårt er først og fremst representert gjennom bredden av forskjellige data hentet fra forskjellige typer informanter. Det gir muligheter til å sammenligne utsagn og vurderinger fra flere hold og for å se på grad av samsvar og å trekke konklusjoner på en bredde av data. Dette bidrar til at de skjevheter som finnes i deler av det kvantitative materialet ikke blir utslagsgivende, siden vi ikke baserer våre analyser på bare ett sett av data. Gyldigheten til dataene totalt sett er i første rekke styrket av denne bredden og at både surveydata og intervjudata er vurdert opp mot hverandre.

En slik triangulerende tilnærming er altså mindre avhengig av kvaliteten i det enkelte datapunkt. Den kan imidlertid være avhengig av hvilke datapunkter forskeren velger å sette sammen. Å skulle dokumentere dette i detalj, ved for eksempel å dokumentere både datapunkter som trekker i samme retning, i motsatt retning, eller er ubestemte i forhold til en konklusjon, kunne sette den nitidige leser bedre i stand til å utfordre våre konklusjoner. Dessverre ville det også gjøre rapporten svært mye større og betydelig vanskeligere å lese. At dette kan framstå som et dilemma, er en følge av at metodene for datareduksjon av kvalitativt materiale og av datatriangulering er mindre standardiserte enn metodene for vasking, sammenstilling, analyse og presentasjon av statistisk materiale.

Siden deler av det kvantitative materialet har enkelte svakheter, kan det ikke trekkes konklusjoner basert på enkle tall, utsagn eller enkle analyser. Leseren av rapporten vil imidlertid se at det er en stor grad av konsistens mellom de forskjellige data og funn som legges fram slik at de skjevheter som måtte finnes ikke er av betydning. Vi har imidlertid ikke utformet noen kvantitative effektmål. Dette var heller ikke intendert i denne delen av evalueringen. Effektvurderingene er av kvalitativ art, basert på både kvantitativt og kvalitativt materiale.

3 Forventninger til og erfaringer med reformen

3.1 Innledning

Ved oppstart av en reform som Kunnskapsløftet vil ulike aktører ha ulike forventninger til reformen. Dels vil dette handle om ulik vurdering av ulike virkemidler og hvorvidt disse virkemidlene er de rette for å nå de ønskede mål. Andre ganger vil dette handle om reell uenighet om, eller ulik forståelse av, definerte målsettinger.

På mange måter vil dette handle om at ulike aktører har ulik fortolkning av en reform, ulike forståelser av hva en reform er og skal gjøre. Begrepet ”fortolkningsmessig fleksibilitet” (Latour 1987) kan brukes for å beskrive det faktum at samme objekt fortolkes og forstås forskjellig av ulike aktører, avhengig av deres interesser og utgangspunkt. Det som for noen er sentrale, ønskbare målsettinger, kan for andre fortolkes som en uheldig utvikling. Noen vil kunne ha klare forventninger som i utgangspunktet ikke er knyttet til de skriftliggjorte målformuleringer, men som likevel vil være viktige for å forstå reformen.

Satt på spissen vil vi ved implementering av en reform eller et politisk utformet virkemiddel aldri stå overfor én reform eller virkemiddel. Ulike aktørers ulike fortolkninger og forventninger gjør at ulike aktører også vil gå til implementeringen med ulike utgangspunkt. Ulike aktører vil på mange måter kunne se ulike Kunnskapsløft, og forholde seg til reformen med helt ulike forventninger. Dette vil i sin tur kunne få konsekvenser for gjennomføring og effekt.

For å få et bilde av hvilke virkelighetsforståelser og forventninger ulike aktører hadde til Kunnskapsløftet, hvilket Kunnskapsløft de ulike aktører forholdt seg til, gjorde vi ved starten av evalueringen en studie av dette, der vi spurte viktige informanter nettopp om hva de, ved reformens start, forventet av effekter. Vi vil her gjenta noen av funnene fra denne studien, som opprinnelig ble presentert i delrapport 1 (Havn m. fl. 2008). Dette for å gi en bakgrunn for å vurdere de effekter aktører i dag mener at reformen har hatt. Ulike aktørers forventninger vil kunne si noe om de ulike aktørenes motivasjon, vilje og evne til å bidra i realiseringen av reformen. Samtidig vil en kartlegging av tidlige forventninger fungere som en referanse i forhold til å forklare/ forstå erfaringer og resultater av reformen i ettertid.

3.2 Hvilke forventninger hadde partene i arbeidslivet til effekter av Kunnskapsløftet?

Representanter for NHO ga i 2008 uttrykk for at de håpet og forventet at effekten av Kunnskapsløftet vil bli økt gjennomstrømning og reduksjon i frafallet, og at kvaliteten i opplæringen ville bli bedre. I NHO håpet man at Kunnskapsløftet ville bidra til å skape bedre kvalitetssystemer, som kunne bidra til å oppnå disse effektene. NHO fryktet at en negativ effekt kunne være at det ble tyngre for bedriftene å gi lærlingene opplæring, siden lærlingene som vil komme ut etter de endringer Kunnskapsløftet la opp til, ville ha et dårligere grunnlag på spesifikke områder. Man fryktet

her at bredden i inngangen til det fireårige løpet ville gi mindre av den spesialistkunnskapen bedriftene etterspurte hos potensielle lærlinger.

For NHO var det i 2008 sentrale forutsetninger at partssamarbeidet fortsatt ble vedlikeholdt, og at partenes interesser ble hørt. Dette så de som helt nødvendig for at Kunnskapsløftet skulle gi positive effekter for fagopplæringen. Særlig på det lokale planet mente NHO at det var viktig at skolen og bedriftene utnyttet mulighetene for å jobbe tett sammen om å gi undervisningen et godt innhold.

LO/ Fellesforbundet forventet at effekten av Kunnskapsløftet ville bli kvalitet for alle. Her hadde man klare forventninger om at reformen ville bety en forbedring og styrking av fag- og yrkesopplæringen. LO/ Fellesforbundet håpet at en effekt av reformen ville bli mer og bedre tilpassing av opplæring og høyere kvalitet på opplæringen. Videre mente LO/ Fellesforbundet i 2008 at en viktig forutsetning for at Kunnskapsløftet skulle gi positive effekter for fagopplæringen, ville være at man behandlet yrkesopplæringen likestilt med den øvrige delen av opplæringen. Informantene fra LO var opptatt av at en generell statusheving for yrkesfagene var nødvendig.

Et gjennomgående trekk fra de innledende intervjuene var at informantene var avmålte i sine forventninger til reformen. Fra bransjehold ble det presisert at det var for tidlig å si hva effektene faktisk ville bli. Intervjuer med representanter for faglige råd, viste for eksempel at man med utgangspunkt i noen fag var klart bekymret over den nye fagprofilen. I noen fag ble dette klart oppfattet som en mulig svekkelse av den nødvendige spesialkompetansen lærlingene måtte ha når de kom til bedriftene. *”Vi håper vel at det ikke blir så mye dårligere enn det er i dag”*, som ett medlem i et faglig råd uttrykte det, var nok et betegnende syn for mange med basis i enkelte fag.

I andre faglige råd var man mer positive, og så den større vektleggingen av generell grunnkompetanse som et nødvendig svar på en verden og et arbeidsliv i endring, der også yrkesutøvelse stiller krav om bredere kompetanse. *”Vi har jo innsett at å arbeide med transport, handler om mennesker like mye, om ikke mer, enn det handler om kjøretøy”*, som en representant for et faglig råd uttrykte det.

Økte kompetansekrav var også noe mange pekte på, og dette gjaldt både lærere og instruktører, som man mente i stor grad hadde sammenfallende kompetansebehov.

I forhold til frafall var det ulike forventninger til utviklingen. Utdanningsvalg og Prosjekt til fördypning ble av flere av våre informanter trukket fram som tiltak som man forventet skulle kunne redusere frafallet. Samtidig ga andre uttrykk for at redusert spesialisering innenfor emnene og økt teoretisering måtte forventes å øke frafallet og redusere motivasjonen til elevene/ lærlingene.

3.3 Hvilke forventninger hadde opplæringskontorene og fylkeskommunene til effekter av Kunnskapsløftet?

Fylkeskommunene er som skoleeiere nøkkelaktører i forståelsen av gjennomføringen av reformen. Særlig sett i lys av den systemendringen Kunnskapsløftet innebar, eller i alle fall var ment å innebære, med større grad av desentralisering av beslutningsmyndighet, og større lokal frihet, er fylkes-

kommunenes forventninger viktige for å forstå reformen. Det samme gjelder opplæringskontorene, som har utviklet seg til å bli nøkkelaktører i gjennomføringen av fag- og yrkesopplæringen. Vi vil derfor i det følgende bruke noe tid på å presentere noen av de forventninger til reformen som var til stede blant aktører på dette nivået.

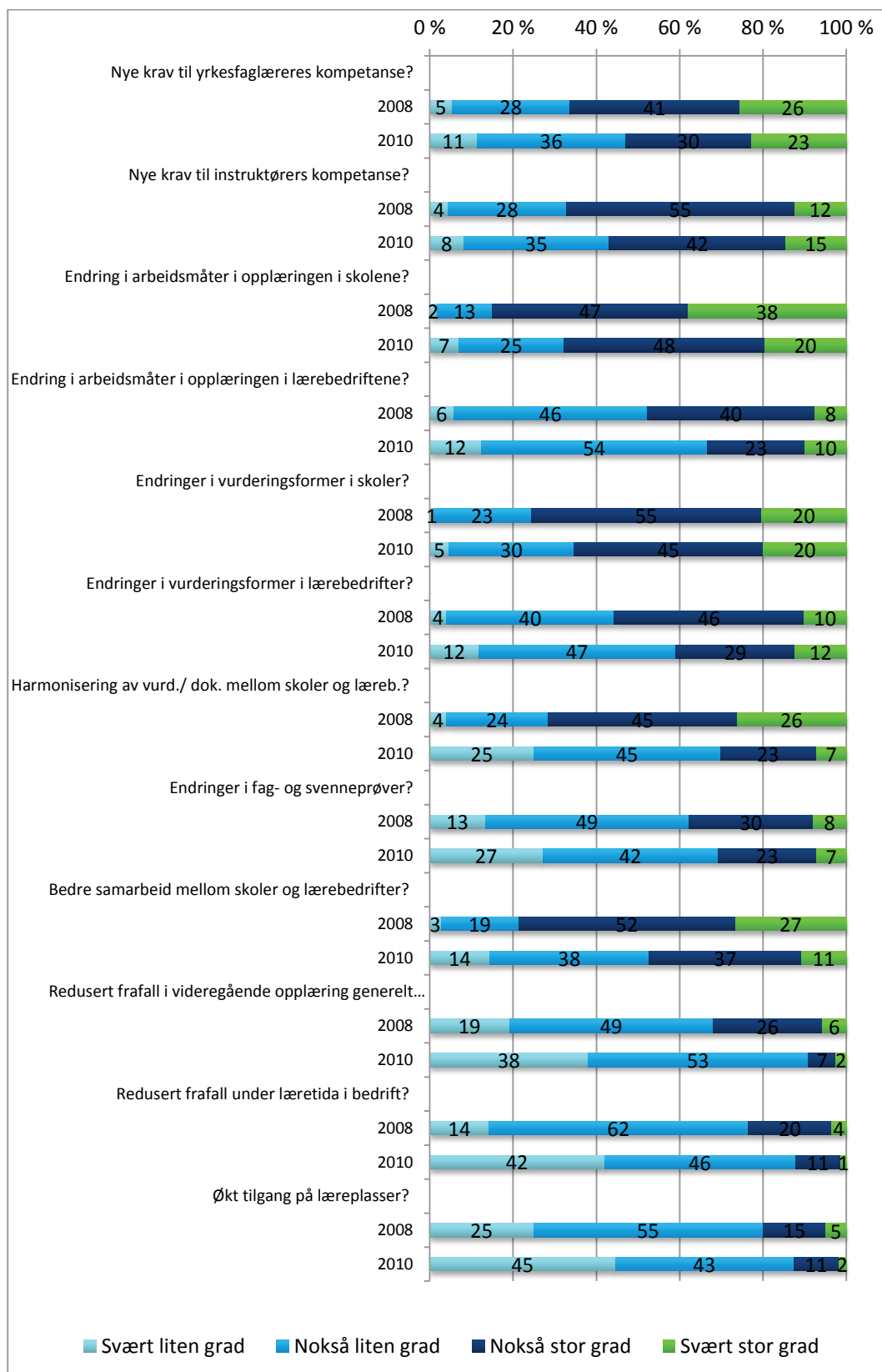
Sitatene nedenfor er eksempler fra informanter ved opplæringskontorene som ikke hadde de mest positive forventningene til resultatene av reformen:

”Kunnskapsløftet er en katastrofe for yrkesfagene!” (OK)

”Kunnskapsløftet er oppskrytt og nesten unødvendig, men det retter opp en del av skavankene fra Reform 94. Men, man prøver samtidig å innføre en del helt unødvendige tiltak! I tillegg: Det meste av forandringer i Opplæringslova gir økt byråkrati, uten nytteverdi, men der står det forresten så mye tull fra før at det kanskje ikke gjør så mye fra eller til. Og at opplæringskontor fortsatt nevnes bare i en bisetning eller to er jo en farsepreget sak som har pågått siden ordet ble oppfunnet. (Det siste var bare litt gruff som kommer fram når jeg skriver meg varm). ... Og selvfølgelig går vi inn med liv og lyst for å gjøre det beste ut av Kunnskapsløftet, og vi trøster oss med at vi har overlevd Reform 94, som var et mye dårligere utgangspunkt. Konklusjon: vi har tro på en fortsatt god framgang for fagopplæringen i Norge, til tross for at Kunnskapsløftet ikke har noen vesentlig betydning for dette.” (OK)

Figuren nedenfor, basert på de to breddeundersøkelsene til opplæringskontorene, viser deres forventninger (2008) til hvordan reformen ville påvirke ulike sider ved norsk fag- og yrkesopplæring. Samtidig ser vi deres vurderinger av hvilke effekter reformen hadde hatt i 2010.

Figuren bekrefter at informantene som er sitert over, ikke var alene om sine forventninger. Samtidig nyanserer dette bildet betydelig.



Figur 2: Opplæringskontorenes forventede (2008) (N=225) og erfarte (2010) (N=172-175) effekter av Kunnskapsløftet

Vi i det følgende kommentere noen hovedtrekk i figuren ovenfor, med vekt på frafall, kompetanse, kvalitet og spesielle grupper av elever/ lærlinger.

3.3.1 Frafall

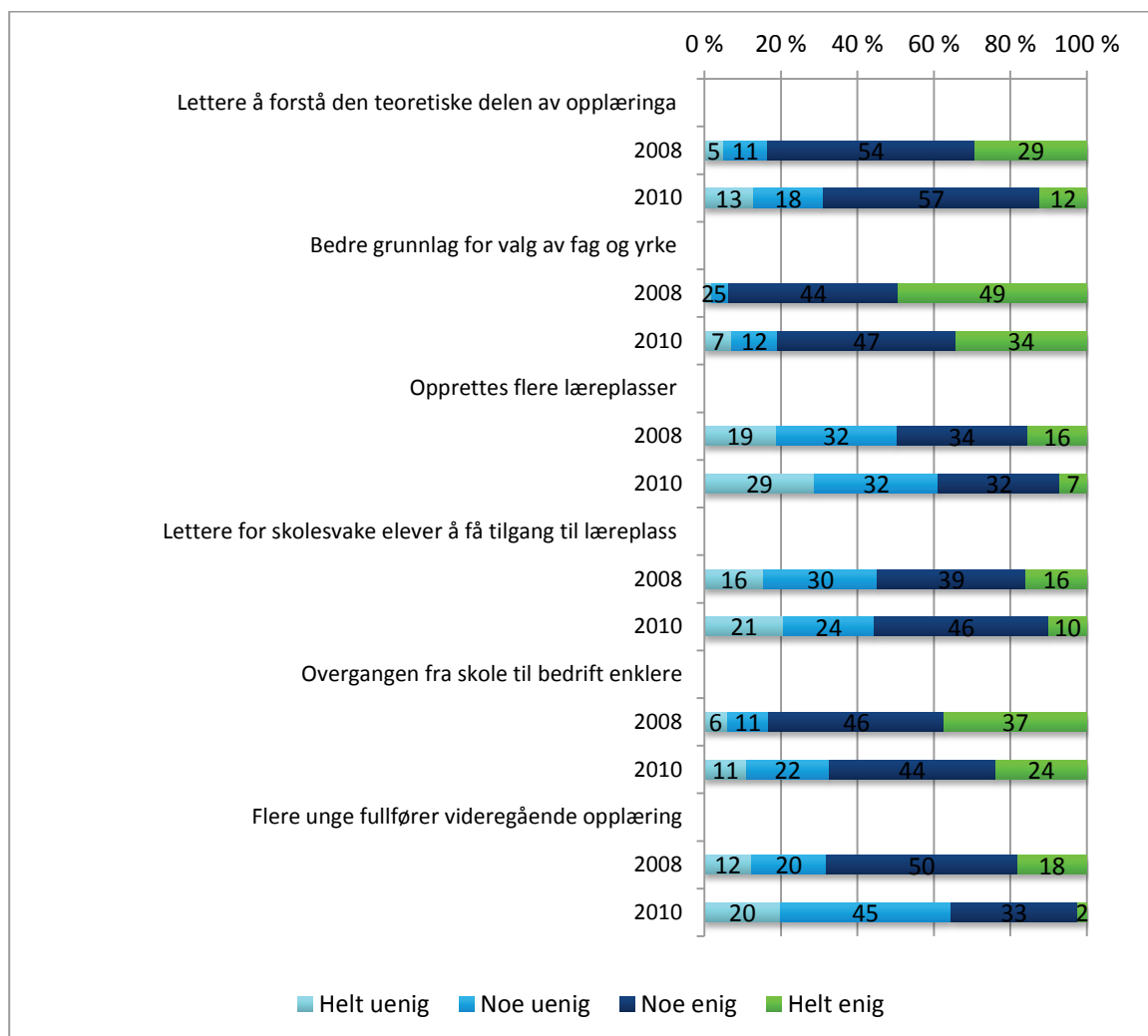
Reduksjon av frafallet i videregående opplæring, som har vært og er størst innenfor fag- og yrkesopplæringen, var en av flere sentrale målsettinger mange av våre informanter har framhevet med Kunnskapsløftet. Den lave gjennomføringsgraden i videregående opplæring var også en av utfordringene som ble framhevet i Stortingsmelding nr. 30 *Kultur for læring*, selv om det ikke ble tydelig nedfelt i målformuleringene. Reduksjon av frafall ble dermed for mange et sentralt mål med reformen.

Våre informanter var ikke uten videre optimistiske i forhold til et slikt mål. Et klart mindretall av lederne ved opplæringskontorene forventet at reformen ville ha stor innvirkning på frafallet, og som vi også ser, vurderte enda færre i 2010 at effektene på frafall hadde vært store.

Et mindretall av lederne ved opplæringskontorene forventet i 2008 at reformen ville ha stor innvirkning på frafallet i skole og læretid. Som vi også ser vurderte enda færre i 2010 at effektene på frafall hadde vært stor. Sett fra opplæringskontorene er det altså åpenbart at Kunnskapsløftet, til tross for relativt moderate forventninger, ikke hadde innfridd med hensyn til reduksjon i frafall.

Svar på åpne spørsmål i vår undersøkelse viste at positive forventninger om reduksjon i frafall primært var knyttet til fagene Utdanningsvalg i ungdomsskolen og Prosjekt til fordypning. Mange la vekt på at de forventet at disse nye fagene gjennom tidligere og tettere kontakt med arbeidslivet og bedre yrkesveiledning ville kunne bidra til mer motiverte elever og færre feilvalg.

Dette underbygges også av nedenstående figur, som gir et bilde av til dels klare positive forventninger blant lederne ved opplæringskontorene til at Prosjekt til fordypning vil kunne påvirke frafallet i videregående opplæring i positiv retning.



Figur 3: Opplæringskontorenes forventede (2008) (N=219-220) og erfarte effekter (2010) (N=166-172) av Prosjekt til fordypnings bidrag

Et flertall av lederne for opplæringskontorene var noe eller helt enig i at det nye faget både ville kunne bidra til å gjøre det lettere for elevene å mestre teoriopplæringen, til å lette tilgangen til læreplasser for skolesvake elever og generelt gjøre overgangen fra skole til bedrift enklere.

Hele 93 prosent var helt eller noe enig i at Prosjekt til fordypning ville gi elevene et bedre grunnlag for valg av fag og yrke. 68 prosent av opplæringskontorene sa seg i 2008 helt eller noe enige i at Prosjekt til fordypning ville kunne bidra til at flere fullførte videregående opplæring. Et klart flertall av opplæringskontorene forventet ikke som sagt tidligere at reformen som helhet ville bidra til redusert frafall. Bakgrunnen for dette synes primært å være det mange opplever som en ytterligere teoretisering av fag- og yrkesopplæringen gjennom reformen, blant annet ved at timetallet i fellesfag øker:

”Reformene fører dessverre med seg at yrkesfagene og fagopplæring blir mer og mer teoretisk basert i skoleverket. Dette ivaretar ikke en stor del av ungdomskullet, noe som frafallet viser. Jeg tror heller ikke Kunnskapsløftet bidrar til en forandring av dette.” (OK)

”Tror ikke på redusert frafall. Det er for mye teori for skoletrøtte elever. Elevene burde få komme ut i bedrift snarest mulig for å få praksis, og for å få selvtillit. Frafall i læretiden vil også reduseres hvis lærlingen får prøve forskjellige yrker tidlig i livet.” (OK)

”Teorisvake elever møter større utfordringer enn tidligere, og mulighetene for å oppnå fagbrev blir redusert for alle som sliter med teorien.” (OK)

Til tross for at et klart flertall av opplæringskontorene forventet at Prosjekt til fordypning skulle få en positiv effekt på frafallet, fryktet mange at redusert spesialisering og økt teoretisering av opplæringen i skolen skulle ”motvirke” en eventuell positiv effekt av Prosjekt til fordypning.

Som vi ser av figuren ovenfor, var opplæringskontorenes vurdering av effektene av Prosjekt til fordypning noe mer avmålt. Faget hadde åpenbart ikke helt levd opp til forventningene. Det samme gjaldt reformen som helhet, der de opplevde positive effektene i forhold til frafall, var enda lavere enn de i utgangspunktet lave forventningene.

Likevel ser vi at opplæringskontorene vurderte Prosjekt til fordypnings påvirkning av opplæringsløpet som positivt på en rekke punkter. De fleste mente at faget hadde bidratt til å gjøre den teoretiske delen av opplæringen lettere å forstå og at det hadde gitt elevene bedre grunnlag for å velge fag og yrke. De fleste mente også at Prosjekt til fordypning hadde gjort overgangen fra skole til bedrift enklere, og at faget hadde gjort det lettere for skolesvake elever å få tilgang til læreplass.

Opplæringskontorene så åpenbart at Prosjekt til fordypning har hatt positiv effekt på en rekke områder som påvirker forholdet mellom skole og lærebedrift. Faget kan sies å ha fungert som en katalysator for utvikling av samspillet mellom disse to læringsarenaene.

De positive effektene opplæringskontorene mente å ha registrert i forhold til Prosjekt til fordypning, gir som vi ser i mindre grad utslag på den totale vurderingen av reformen. Mens 79 prosent forventet at reformen som helhet ville føre til bedre samarbeid mellom skole og bedrift, var det bare 48 prosent som mente at dette hadde skjedd.

De fleste fylkene hadde ved Kunnskapsløftets start allerede i flere år hatt fokus på frafall. Nasjonale prosjekter var gjennomført for å redusere frafallet, og flere fylker hadde allerede iverksatt tiltak og prosjekter i forhold til denne problematikken. De fleste av våre informanter i fylkeskommunene stilte seg noe avventende til hva Kunnskapsløftet ville gi av effekt på dette området. Få, om noen, følte seg sikre på hvilken effekt reformen ville ha.

Noen av våre informanter i fylkeskommunene antydte at fokuset på grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet burde ha en positiv innvirkning, siden et fellestrekk ved mange elever som faller fra i videregående, er dårlige lese- og skriveferdigheter. Flere nevnte også fraværspromatikk som en vesentlig faktor i forbindelse med senere frafall, men hadde vanskelig for å se hvordan reformen ville kunne bidra til å redusere fraværet.

På samme måte som blant opplæringskontorene, var det i første rekke Utdanningsvalg og Prosjekt til fordypning som representantene for fylkeskommunene framhevet i forbindelse med frafall. Alt

som kunne bidra til at elever gjør bedre valg, ville i følge informantene i fylkeskommunene være positivt for å redusere frafallet.

”Reformen bør jo få en positiv innvirkning. I hvert fall få vekk alle feilvalgene. Mer veiledning i ungdomsskolene; Utdanningsvalg. I den grad bransjene klarer å lage gode informasjonsopplegg i samarbeid med skoler så kan man forbedre yrkesveiledningen mye. Det er stort potensial her. Alt for kjønnsdelte valg enda. Prosjekt til fordypning er nok et av de mest positive tiltakene med hele reformen. At elevene får prøve ut fagene litt tidligere og så endre kurs eventuelt. Samtidig er det jo ikke realistisk at vi klarer å nå alle elevene. Det er ikke plasser til alle som vil ut å smake på.” (FK)

Andre var mer skeptiske til effekten av disse nye fagene, blant annet på grunn av det de så som en økt teoretisering av yrkesfagene.

”Nei, tror ikke Kunnskapsløftet vil ha noe innvirkning på det. Jeg kan ikke se sånn umiddelbart at det er noe i reformen som tar grep om at gjennomstrømmingen skal bli bedre. Snarere tvert imot innenfor enkelte studieprogram. I forhold til at det blir vektlagt faktisk mer teori, økt matematikk og sånne ting. På enkelte vil det virke mot sin hensikt, i forhold til gjennomstrømming. Og ellers så er det ikke gjort noe grep i Kunnskapsløftet som tilsier at gjennomstrømningsproblematikken skal bli bedre. I hvert fall ikke som jeg har oppdaget... Jeg kan ikke skjønne at Programfag til valg og Prosjekt til fordypning kan ha all verdens effekt på det heller. En intensjon i Kunnskapsløftet er det der med mer tilpasset opplæring. Det har jeg tro på, men da må det stilles mer penger til disposisjon.” (FK)

Noen av informantene fra fylkeskommunene framhevet andre sider ved reformen som de mente kunne ha positiv effekt; som økt vekt på undervisvurdering og styrking av rådgivningstjenesten ved skolene:

”I den grad du fokuserer på undervisvurdering, og elevsamtaler, så tror jeg det kan hjelpe. Og det ser jeg jo er mer framheva nå i reformen enn det har vært tidligere. ... Jeg tror at den jevnlike samtalen og veiledningen av elevene bidrar til en realitetsorientering. Jeg har mest tro på å se den enkelte elev og tilbakemelding fra kontaktlærer. Det er jo en del av Kunnskapsløftet, og de skulle ha færre elever enn den gamle klassen på 28-30 elever, og dette har jeg tro på. ... Og så det at du har fått økt fokus på rådgivningstjenesten både når det gjelder kompetanse, egnethet og innhold. Det har jeg tro på for å bedre frafallet; kombinasjonen av kontaktlærer og rådgiving.” (FK)

Våre informanter var i 2008 i stor grad enige om at de nye fagene Utdanningsvalg i ungdomsskolen og Prosjekt til fordypning ville kunne ha en positiv innvirkning med hensyn til frafallsproblematikken. I noe mindre grad gjaldt dette også økt fokus på grunnleggende ferdigheter og vektlegging av undervisvurdering. Det mange opplevde som en økt teoretisering av opplæringen i skolen, var det momentet som mange fryktet ville gi en negativ effekt.

3.3.2 Kompetanseutvikling

I forkant av Kunnskapsløftet ble det iverksatt en egen strategiplan for skolering av skoleledere og lærere i grunnskoler og videregående skoler, og instruktører og faglige ledere i lærebedrifter, blant annet med tanke på å møte utfordringene knyttet til de endringer i innhold og struktur som reformen innebærer.⁴ Strategiplanen vektla styrking av både faglig og pedagogisk kompetanse sammen med vurderingskompetanse i både skoler og lærebedrifter. Planen vektla dessuten at mye av dette nødvendigvis ville måtte være kompetanse som er felles for faglærere og instruktører/ faglige ledere. Vi så altså her også et klart ønske om å styrke sammenhengen i opplæringen, gjennom å gi lærere og instruktører et felles faglig løft.

Vår undersøkelse blant lederne for opplæringskontorene viste, slik det framgår av figur 2 ovenfor, at 2 av 3 (67 prosent) i 2008 forventet at reformen i nokså, eller svært stor grad, ville innebære nye kompetansekrav for yrkesfaglærere i skolene. En tilsvarende andel mente det samme for instruktører i bedrift.

Det er ellers verd å merke seg at vi ser en tydelig sammenheng mellom vurderingene i de to spørsmålene; ledere som forventet nye krav til faglærere forventet også i stor grad det samme for instruktører. Av den samme figuren ser vi også at opplæringskontorene i 2010 mente å se relativt store effekter på de samme områdene; Kunnskapsløftet hadde helt klart stilt nye, større krav til kompetanse både for lærere og instruktører.

Flere av våre informanter mente at den nye fagstrukturen i skolen særlig ville kreve en mer allsidig opplæring av yrkesfaglærere, selv om dette ikke gjaldt innen alle utdanningsprogram. Noen mente at økt yrkesretting av fellesfagene også vil medføre behov for oppdatering av kompetansen blant faglærere. Andre informanter nevnte dessuten at det lett kunne bli de helt små lærefagene som ble taperne i konkurransen om ressurser til skolering av faglærere.

I forhold til instruktører/ faglig ledere nevnte mange av våre informanter, ved siden av behovet for bedre veiledningskompetanse, i første rekke behovet for en styrking av vurderingskompetansen. En informant fra fylkeskommunene vurderer det slik:

”Vi må jo stille krav til at vi har instruktører som kan foreta den nødvendige vurderingen opp mot kompetansemål. Og det er jo det som er utfordringen; det å finne metodikk som vi kan formidle, så dette kan gjøres sånn at de kan få det til. Det blir en litt annen måte å tenke på for disse fagfolkene. Det er veldig greit å krysse av om de kan det eller ikke, men å sette seg ned og vurdere opp mot noen kompetansemål, der er det en akademisk avstand med en gang tror jeg”.
(FK)

Informantene i fylkeskommunene vurderte dette behovet som størst i bedriftene, men flere så også behovet for oppdatert vurderingskompetanse også blant faglærere. Mange pekte på at det var ønskelig å finne fram til felles læringsarenaer på dette området.

⁴ ”Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005 – 2008”. Strategiplanen er evaluert av FAFO. (Hagen og Nyen 2009)

Generelt var det flere som i sammenheng med reformen så et behov for felles kompetanseutvikling og kompetanseutveksling mellom skoler og lærebedrifter. En av informantene i en fylkeskommune uttrykte det slik:

”Hvis faglærernes kunnskap om hva som venter elevene som lærlinger ikke er oppdatert, eller instruktørene i bedriftene ikke kjenner hva som har skjedd med elevene i skolene i Kunnskapsløftet så har man problemer. Dette har alltid vært et problem. Vi har brukt reformen som et grep for å gjøre noe nettopp med dette problemet. Samtidig er det sider ved reformen som krever dette.” (FK)

Satsningen på kompetanseutvikling i tilknytning til Kunnskapsløftet i tiden før vår forventningsstudie, ble av mange opplevd som i første rekke rettet mot skolene. Flere informanter mente dessuten at kompetansetiltakene primært hadde vært rettet mot skoleleder, og flere av våre informanter refererte til faglærere som opplevde at de ikke hadde fått nødvendig kompetanseheving. Flere opplæringskontor var også kritiske til slik ”sekvensiell” kompetanseutvikling hvor en startet med skolene og hvor skolering av aktører i lærebedriftene kom til slutt.

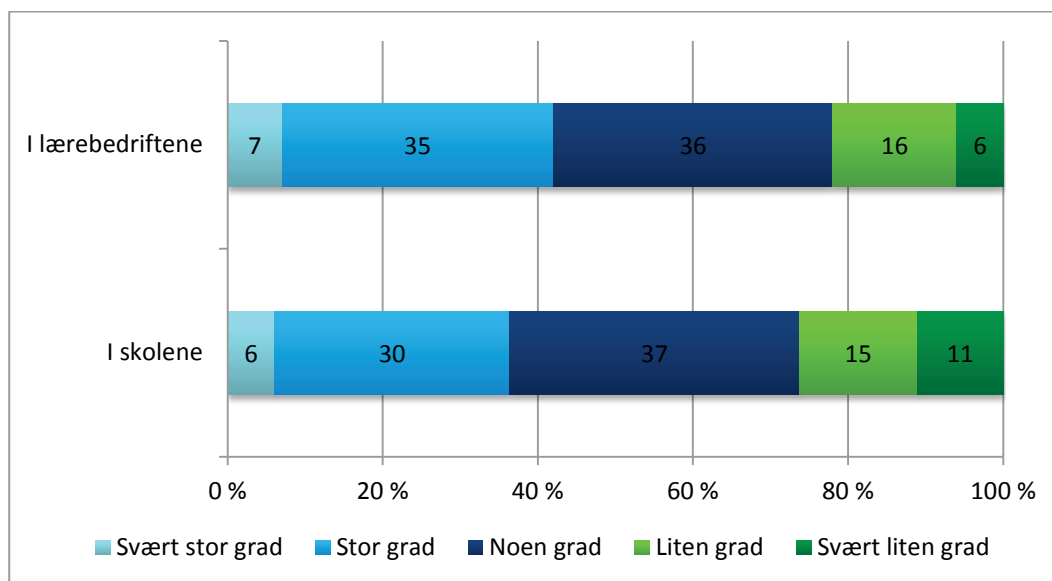
I flere fylkeskommuner mente våre informanter dessuten at arbeidslivet i liten grad hadde kommet med innspill til kompetansetiltak og i begrenset grad hadde deltatt eller respondert på tiltak som hadde vært iverksatt i forbindelse med reformen.

Vi ser altså her et tidlig bilde av en sekvensiell implementering, som i liten grad la vekt på helheten i systemet. Dette er på en måte naturlig, siden reformen skulle implementeres først i skolen, deretter i lærebedrift. Læreplanene for Vg3/ bedrift var ikke klare på det tidspunkt vi gjorde forventningsstudien. Men denne sekvensielle implementeringen har ikke understøttet behovet for å tenke helhetlig.

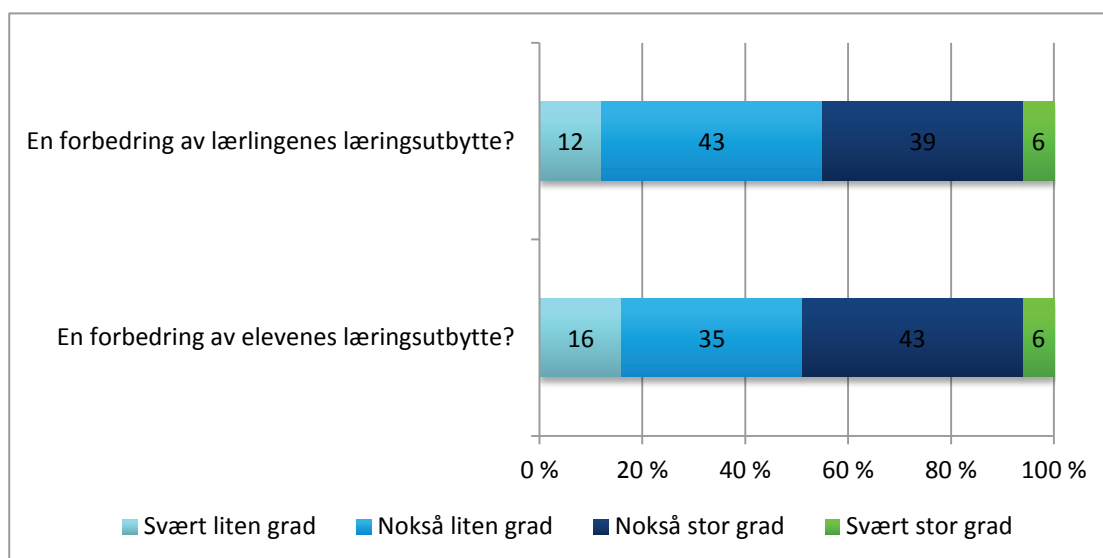
En klar majoritet av informantene forventet altså større kompetansekrav til både faglærere og instruktører som en direkte følge av reformen. Kompetanse til å undervise i flere lærefag ble vektlagt i forhold til faglærerne, vurderingskompetanse når det var snakk om instruktører. Samtidig understreket mange at instruktører og lærere i stor grad hadde sammenfallende kompetansebehov og at det derfor var behov for felles arenaer for både kompetanseutvikling og kompetanseutveksling. I forhold til reformens ambisjoner om et mer sammenhengende opplæringsløp, ser dette ut til å ha vært svært relevante forventninger og ønsker.

3.3.3 Kvalitet

Figurene nedenfor gir et bilde av i hvilken grad lederne ved opplæringskontorene i 2008 mente at Kunnskapsløftet ville bidra til å styrke kvaliteten på fagopplæringen i skoler og bedrifter, og om reformen ville medvirke til å forbedre elevs/ lærlingers læringsutbytte.



Figur 4: I hvor stor grad lederne ved opplæringskontor mener at reformen fører til bedre kvalitet i fagopplæringen (2008, N=221)



Figur 5: Ledere ved opplæringskontors forventninger til endringer som følge av Kunnskapsløftet (2008, N=226)

Forventningene til endringer i resultat kvalitet var på dette tidspunktet spredt. Vi ser at vurderingene av forventet kvalitetsutvikling i skoler og i lærebedrifter var forholdsvis like, men med en svak tendens til at opplæringskontorene hadde større forventninger til utviklingen i lærebedriftene.

Tilsvarende delte forventninger ser vi også når det gjelder forventninger om økt læringsutbytte for elever og lærlinger. Vel halvparten av opplæringskontorene forventet at reformen i nokså eller svært liten grad ville innvirke på læringsutbyttet for henholdsvis elever (51 prosent) og lærlinger (55 prosent). Bare seks prosent trodde i 2008 at reformen i svært stor grad ville føre til økt læringsutbytte, og henholdsvis 43 og 39 prosent i nokså stor grad.

I breddeundersøkelsen i 2010 ga opplæringskontorene uttrykk for at Kunnskapsløftet ikke hadde hatt nevneverdig betydning innenfor disse dimensjonene, med unntak av en moderat forbedring av elevs og lærlingers læringsutbytte. Dette gjelder også ivaretagelsen av opplæringsbehovene for minoritetsspråklige og funksjonshemmede.

Fagopplæringslederne i fylkeskommunene ga i forventningsstudien uttrykk for noe mer positive forventninger til reformens betydning for kvalitetsutviklingen. Her, som i opplæringskontorene, var det mange som ga uttrykk for at det var problematisk å si hva som ville være effekter av reformen, og hva som vil være en følge av andre forhold, som for eksempel nye krav til internkontroll i bedriftene og yrkesopplæringsnemndas nye rolle i tråd med endringene i Opplæringsloven. En informant i en fylkeskommune uttrykte det slik:

”Det kommer til å bli høyere kvalitet på fagarbeiderne i framtida. Men jeg skal ikke tilskrive det utelukkende Kunnskapsløftet. Det er nok vel så mye andre ting, for eksempel at fylkeskommunen er blitt mye flinkere til å lytte, til å tilpasse seg arbeidslivets behov etc. Og så har jeg litt tro på den dialogen som kan komme i og med Yrkesopplæringsnemndas nye rolle. ... Men sånn generelt har jeg veldig liten tro på det ene tiltaket som fører til full lykke på alle områder. Det er som alltid – det er hard jobbing som fører fram.” (FK)

En informant i en annen fylkeskommune uttrykte det slik:

”Nå er det vanskelig for meg å si hva som skyldes reformen og hva som skyldes at vi jobber bedre med internkontrollsystem samtidig. Interkontrollen er ikke nødvendigvis knyttet til Kunnskapsløftet, men det skjer også. Jeg tror vel kanskje at det er vel så mye det som Kunnskapsløftet; sånn som jeg ser det nå, så er nok reformen mest for 1.- 2. år i skolen eller for skolen i sin helhet.” (FK)

Som det siste sitatet illustrerer, ga mange av våre informanter i denne runden uttrykk for at Kunnskapsløftet i første rekke var en reform for skole. Når mange av våre informanter ikke forventet store effekter for fag- og yrkesopplæringen, begrunnet de det ofte med dette, at det primært dreide seg om en skolereform, og at det for yrkesopplæringen mer dreide seg om mindre justeringer.

For øvrig la lederne ved fagopplæringskontorene i 2008 vekt på følgende faktorer som avgjørende for økt kvalitet i fag- og yrkesopplæringen:

- Oppdatere og styrke opplæringskompetansen i lærebedriftene
- Styrke opplæringskontorenes rolle og evne i kvalitetssystemer som bygges rundt lærlingene
- Dokumentasjon av opplæringen både i skole og bedrift for å avdekke kvalitetssvikt, og som grunnlag for tiltak for å bedre opplæringen
- Rapportering som grunnlag for kvalitetsutvikling og kvalitetssikring i alle ledd
- Etablere en god vurderingspraksis både hos yrkesfaglærere, faglige ledere, instruktører og prøvenemnder. Det vektlegges at dette er aktører som bør ha en felles kunnskapsplattform for det vurderingsarbeidet de skal gjøre, enten det er å veilede og vurdere underveis, eller det er å foreta sluttvurderingen.

I et åpent spørsmål i den første breddeundersøkelsen, ble lederne for opplæringskontorene bedt om å trekke fram en til to faktorer som de mente var avgjørende for å sikre god kvalitet på fag- og yrkesopplæringen. Svarene favnet et bredt spekter av forhold.

Helhetlig utdanningsløp fra ungdomsskolen gjennom videregående skole og læretid fram til fag- og svenneprøven var noe mange framhevet. Mange la vekt på nødvendigheten av at både skoler og lærebedrifter involveres i og har et medansvar for utvikling av læreplaner for både Vg1, Vg2, Prosjekt til fordypning og Vg3. Flere understreket at et slik sammenhengende løp må starte tidlig, i ungdomsskolen gjennom Utdanningsvalg og en god utdannings- og yrkesveiledning, for å gi elevene grunnlag for å gjøre gode valg. I denne prosessen la mange av våre informanter vekt på at skolene må forholde seg til behov i arbeidslivet, på samme måte som bedriftene må ta høyde for rammebetingelser og forutsetninger for skolenes undervisning og faglærernes undervisningsmuligheter. Behovet for å skape et mer sammenhengende opplæringsløp, blant annet gjennom tiltak for å styrke elevers og lærlingers valgkompetanse, var en av de ting som ble framhevet også i Stortingsmelding nr. 30 *Kultur for læring*.

Styrket dialog og samarbeid gjennom den helhetlige opplæringsprosessen, var noe som mange av våre informanter i opplæringskontor mente var en helt sentral forutsetning for å styrke kvaliteten i fag- og yrkesopplæringen. Dette handler om relasjonene mellom skole og bedrift/ opplæringskontor; mellom opplæringskontor, prøvenemnder og lærebedrifter; opplæringskontor og skoleeiere/ fylkeskommuner, bransjer og regionale/ nasjonale opplæringsmyndigheter. Nær og åpen dialog og samarbeid kombinert med en klarere og tydeligere ansvars- og oppgavefordeling mellom aktørene, ble av mange framhevet som en forutsetning for økt kvalitet i opplæringen. Noen pekte her også på at det er behov for et større engasjement i fylkeskommunene, med hensyn til å sikre gode samarbeidsformer mellom fylkeskommune som skoleeier og lærebedriftene.

Kvalitet handler ifølge informantene også om det å sikre et nødvendig nivå på *kompetansen* i alle ledd i systemet. Spesielt nevnte våre informanter behovet for oppdatert og tilstrekkelig bred fagkompetanse blant faglærere. Også tilgang på moderne utstyr, verktøy og maskiner i skolenes verksteder eller gjennom et samarbeid med lokalt arbeidsliv ble framhevet som en viktig forutsetning.

I forhold til lærebedriftene var det, ved siden av faglig dyktige instruktører og faglige ledere med god læreplanforståelse, i første rekke en styrking av den pedagogiske kompetansen og veilederkompetansen som ble vektlagt i 2008. Siden instruktører ofte har stor pedagogisk kompetanse, pekte mange på at opplæringskontorene i større grad må skoleses som profesjonelle mentorer/ veiledere for dem.

Mange av våre informanter var dessuten i 2008 opptatt av betydningen av gjensidig utveksling og oppdatering av kunnskap mellom skoler og lærebedrifter, f.eks gjennom hospiteringsordninger for både faglærere og instruktører. Dette bidrar til et felles kunnskapsgrunnlag og forståelse for de oppgaver som skal løses gjennom 4-årsperioden.

Oppfølging, undervurdering, dokumentasjon og kvalitetssikring, var andre elementer våre informanter var opptatt av nødvendigheten av å få på plass. Tett og god oppfølging av lærlingen fra opplæringskontor og bedrift ble framhevet som en nøkkelfaktor i forhold til kvalitet på opplæringen i bedrift.

Underveisvurdering i en eller annen form, var også noe som flere i 2008 framhevet som et viktig læringsfremmende og dermed kvalitetsfremmende virkemiddel. Felles vurderingsformer og -kriterier mellom skole og lærebedrifter ble særlig vektlagt. Dokumentasjon av opplæringen, særlig ved overgangen fra skole til bedrift, men også undervisning var for mange en nøkkel til positiv utvikling. Samlet gir dette et godt grunnlag for kvalitetssikring av opplæringen, både for den enkelte elev/ lærling og i den enkelte skole/ lærebedrift.

Et godt lærings- og arbeidsmiljø var en annen faktor som våre informanter i 2008 var opptatt av i forhold til å øke kvaliteten på opplæringen. Dette innebærer blant annet at lærlingen blir mottatt og behandlet som en likeverdig ansatt i bedriften, at en tar ungdommene på alvor og at en har ”*motiverende, ansvarlige og faglig dyktige instruktører med yrkesstolthet som har tid (tildelt ressurs) til å ta seg av lærlingen*”. Instruktører med gode faglige og mellommenneskelige egenskaper sammen med et inkluderende arbeidsmiljø skaper i følge mange av våre informanter den trygghet og den trivsel som de ser som nødvendige forutsetninger for god læring.

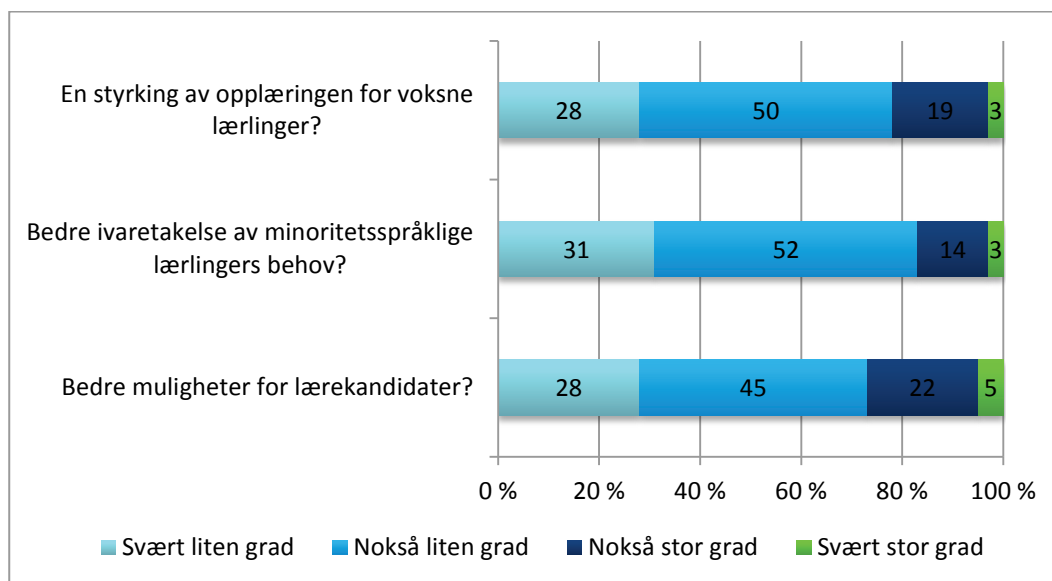
Samlet sett viste forventningsstudien i 2008 at en majoritet av informantene i alle fall forventet en viss kvalitetsheving gjennom reformen, lovendringer osv. Det samme gjaldt læringsutbyttet, en majoritet av våre informanter hadde positive, om enn nøkternt positive, forventninger til Kunnskapsløftet.

3.3.4 Reformens betydning for spesielle grupper

For å få et bilde av reformens betydning for spesielle grupper, stilte vi i forventningsstudien spørsmål om hvilke endringer informantene forventet at Kunnskapsløftet ville medføre for lærekanidater, minoritetsspråklige lærlinger og voksne lærlinger.

3.3.4.1 Minoritetsspråklige og lærekanidater

I nedenstående figur har vi angitt opplæringskontorenes svar på spørsmål knyttet til forventninger med reformen.



Figur 6: Opplæringskontorenes forventninger til reformens betydning for spesielle grupper elever/ lærlinger (Ledere ved opplæringskontor, 2008, N=226)

Figuren ovenfor viser at relativt få av opplæringskontorene forventet at reformen ville ha noen vesentlig betydning for lærekandidaters eller for minoritetsspråklige lærlingers situasjon i fagopplæringen. Tre av fire forventet i nokså eller svært liten grad en bedring av situasjonen for lærekandidater som et resultat av Kunnskapsløftet. 83 prosent forventet i liten grad en positiv utvikling for minoritetsspråklige lærlinger, som en følge av reformen.

3.3.4.2 Voksne lærlinger

Våre informanter fra både fylkeskommuner og opplæringskontor var også noe usikre på om, og i hvilken grad, reformen ville ha konkrete effekter for voksne lærlingers situasjon. Figuren ovenfor viser likevel at hvert femte opplæringskontor forventet at reformen ”i nokså stor grad” ville kunne bidra til en styrking av opplæringen for voksne lærlinger, mens kun noen få (tre prosent) forventet at det ville skje i stor grad.

Mange av våre informanter pekte på at en stor del av de voksne lærlingene er tidligere frafallselever. Den kanskje største utfordringen våre informanter i 2008 så i forhold til disse, var å motivere dem til å fullføre fellesfagene i tillegg til opplæringen i bedrift. Noen informanter så derfor at det de opplevde som større krav til teoretiske kunnskaper i Kunnskapsløftet, vil kunne bli et problem for mange av disse lærlingene, side de ofte sliter med teorifagene. I sammenheng med dette var enkelte av våre informanter i forventningsstudien også bekymret for at økt vekt på teori i skolen ville øke frafallet og dermed over tid også vil øke andelen voksne lærlinger. Her legger imidlertid andre mer vekt på at reformen vil redusere frafallet og derigjennom også redusere antallet voksne lærlinger.

3.4 Kjennskap til og oppslutning rundt Kunnskapsløftet blant ulike aktører

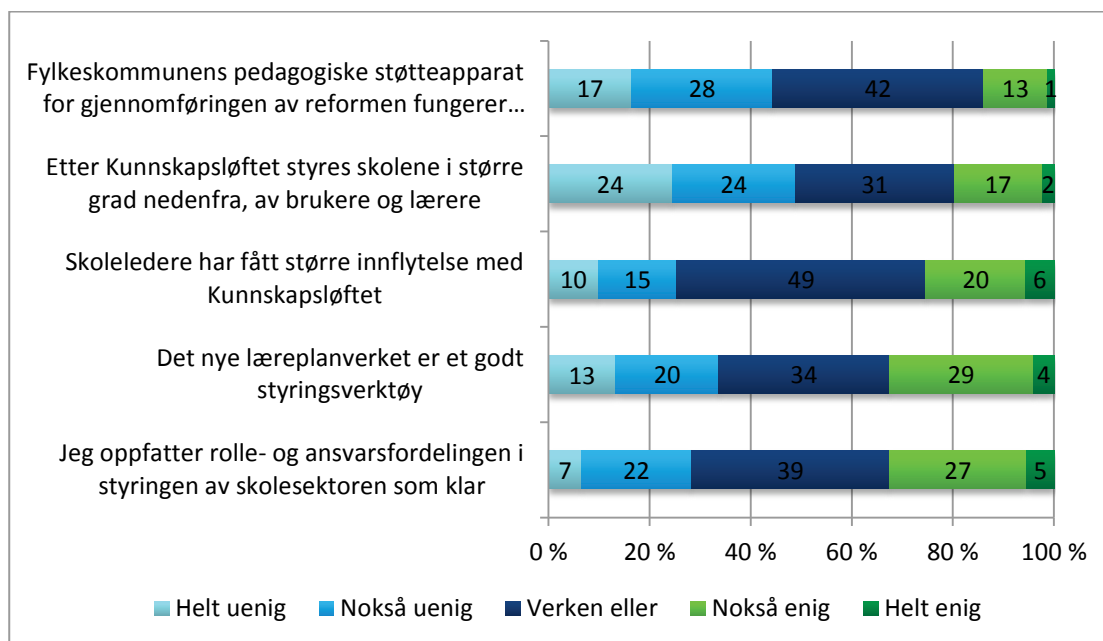
Skolelederne som deltok i Fellessurvey II ble spurt om hvor god kjennskap de trodde at de ulike aktørene i skoler og lærebedrifter hadde om Kunnskapsløftet. Dataene fra surveyen viser at skolelederne antok at de og deres kollegaer i skolelederposisjoner hadde svært mye kjennskap til Kunnskapsløftet. Når det gjelder andre aktører i skolen antok skolelederne at faglærerne har noe bedre kjennskap til reformen enn allmennlærerne. 44 prosent av skolelederne antok at faglærerne har svært mye kjennskap til Kunnskapsløftet, mens 38 prosent mente at allmennlærerne har svært mye kjennskap. Når det gjelder aktørene i lærebedriftene forventet ikke skolelederne så mye kjennskap til reformen. Bare 20 prosent av skolelederne antok at bedriftsleder/ faglig ansvarlig har nokså mye kjennskap til reformen og nærmere 30 prosent antok at instruktørene i bedrift hadde nokså mye kjennskap. Det var en tydelig oppfatning om at instruktørene kjente bedre til reformen enn de faglig ansvarlige/ lederne. Spesielt i våre kvalitative intervjuer med faglig ansvarlige, daglige ledere og instruktører i lærebedrifter var det også en tydelig tendens at man ikke ønsket å snakke så mye om innhold i reformen, og at mye av begrepsbruken knyttet til reformen virket å være noe ukjent. Men det kan være et stort spenn mellom det å føle at man har kjennskap til reformen i seg selv, og det å faktisk etterleve de faktiske endringer og føringer som reformen innebærer. Vi skal komme nærmere inn på hva de ulike aktørene opplever av faktiske endringer som en følge av Kunnskapsløftet senere i dette kapitlet.

Yrkesfaglærerne ble også spurt om oppslutning rundt reformen. 40 prosent av yrkesfaglærerne var nokså/ helt enige i at de slutter seg til reformens målsetninger, mens 40 prosent svarte at de var verken enige eller uenige. Kun i overkant av 20 prosent av yrkesfaglærerne var enige i at de har tillit til reformens virkemidler. Tilsvarende hos skolelederne i samme survey sluttet i overkant av 70 prosent av skolelederne seg i stor/ svært stor grad til reformens målsetninger, og rundt 46 prosent hadde i stor/ svært stor grad tillit til reformens virkemidler.

3.5 Kunnskapsløftet som styringsverktøy: handlingsrom og roller

Hvordan opplevde yrkesfaglærerne og skolelederne Kunnskapsløftet som styringsverktøy? Og hvilke endringer ser vi knyttet til rolle- og ansvarsfordelingen i skolesektoren?

Yrkesfaglærerne og skolelederne har blitt spurt om hvordan de oppfatter læreplanverket som styringsverktøy og om de opplever noen større grad av styring og beslutningsmyndighet på lokalt nivå. Overordnet ser vi at mange yrkesfaglærere svarer at de verken er enige eller uenige i påstandene i nedenstående figur.



Figur 7: Kunnskapsløftet som styringsverktøy (Fellessurvey II, yrkesfaglærere, prosent, N=237-329)

Vi ser av figuren ovenfor at oppfatningene om hvorvidt læreplanverket er et godt styringsverktøy, er delte blant yrkesfaglærerne. 33 prosent er enige i at det nye læreplanverket er et godt styringsverktøy, 33 prosent er uenige. Det samme gjelder spørsmålet om rolle- og ansvarsfordelingen i skolesektoren oppfattes som klar. Skolelederne er som forventet mye mer positive til læreplanverket som styringsverktøy; 60 prosent av skolelederne i kombinerte og yrkesfaglige skoler er nokså enige i at læreplanverket er et godt styringsverktøy. De sier seg også mer enige i at rolle og ansvarsfordelingen i styringen av skolesektoren er klar.

En større grad av lokal styring ved den enkelte skole har vært et intendert formål ved innføringen av Kunnskapsløftet. Stortingsmelding 30 *Kultur for læring* omtaler også denne desentraliseringen som et sentralt element i den systemendring man mente var nødvendig.

Av våre analyser ser det ikke ut til at verken yrkesfaglærerne eller skolelederne er enige i at skolene i større grad styres nedenfra, av brukere og lærere etter innføringen av Kunnskapsløftet. På spørsmålet om skolen i større grad styres nedenfra i dag, ser vi at i overkant av 44 prosent av yrkesfaglærerne er uenige. Bare 21 prosent av skolelederne sier seg enige i at skolene i større grad styres nedenfra etter Kunnskapsløftet. Det virker heller ikke som at skolelederne opplever store endringer knyttet til egen innflytelse etter innføringen av reformen. 42 prosent av skolelederne i Fellessurvey II svarer at de verken har fått mer eller mindre innflytelse. Skolelederne på sin side er også noe delte på spørsmålet om de opplever å ha fått større handlingsrom som skoleledere; nærmere 40 prosent svarer at de verken har fått mer eller mindre handlingsrom til å treffe selvstendige beslutninger etter Kunnskapsløftet, mens 33 prosent sier seg helt eller nokså enige, mens 24 prosent er helt eller nokså uenig.

Når det gjelder fylkeskommunens pedagogiske støtteapparat knyttet til Kunnskapsløftet, virker det å råde noe usikkerhet med hensyn til om dette fungerer godt blant yrkesfaglærerne. Bare 14 prosent sier seg enige i dette. Dette kan muligens være et utslag av at lærerne er usikre på hva dette apparatet egentlig er. Dette vil nok variere noe fra fylke til fylke. Blant skolelederne er det noe mer enighet å spore på denne påstanden, nærmere 47 prosent sier seg enige i at fylkeskommunens pedagogiske støtteapparat har fungert godt.

Når vi sammenligner svarene fra lærere fra de ulike hovedretninger⁵, finner vi ikke så store forskjeller – med unntak av påstanden om at skolene etter Kunnskapsløftet i større grad styres nedenfra, av brukere og lærere. En gjennomsnittsanalyse viser at yrkesfaglærerne er mer enige enn lærerne innen studieforberedende eller begge hovedretninger. Yrkesfaglærerne er også noe mer enige i at rolle- og ansvarsfordelingen i skoleverket er klar.

Men opplever yrkesfaglærere og skoleledere også at de har fått andre oppgaver enn før Kunnskapsløftet?

På spørsmålet om endrede arbeidsoppgaver svarer rundt 25 prosent av yrkesfaglærerne at de er nokså/ helt enige i at de har fått andre oppgaver enn før Kunnskapsløftet ble innført. Blant skolelederne er det hele 50 prosent som mener at de i stor eller svært stor grad har fått andre oppgaver enn før Kunnskapsløftet. En like stor andel svarer verken-eller. Grunnene til at så pass liten andel av våre respondenter opplever å ha fått endrede oppgaver etter Kunnskapsløftet kan være flere. Dette kan være et tegn på reformtreghet; at man ikke enda helt har tatt innover seg de endringer som er på vei. Det kan også bety at man ikke opplever noe behov for å endre sine oppgaver for å leve opp til reformens målsetninger.

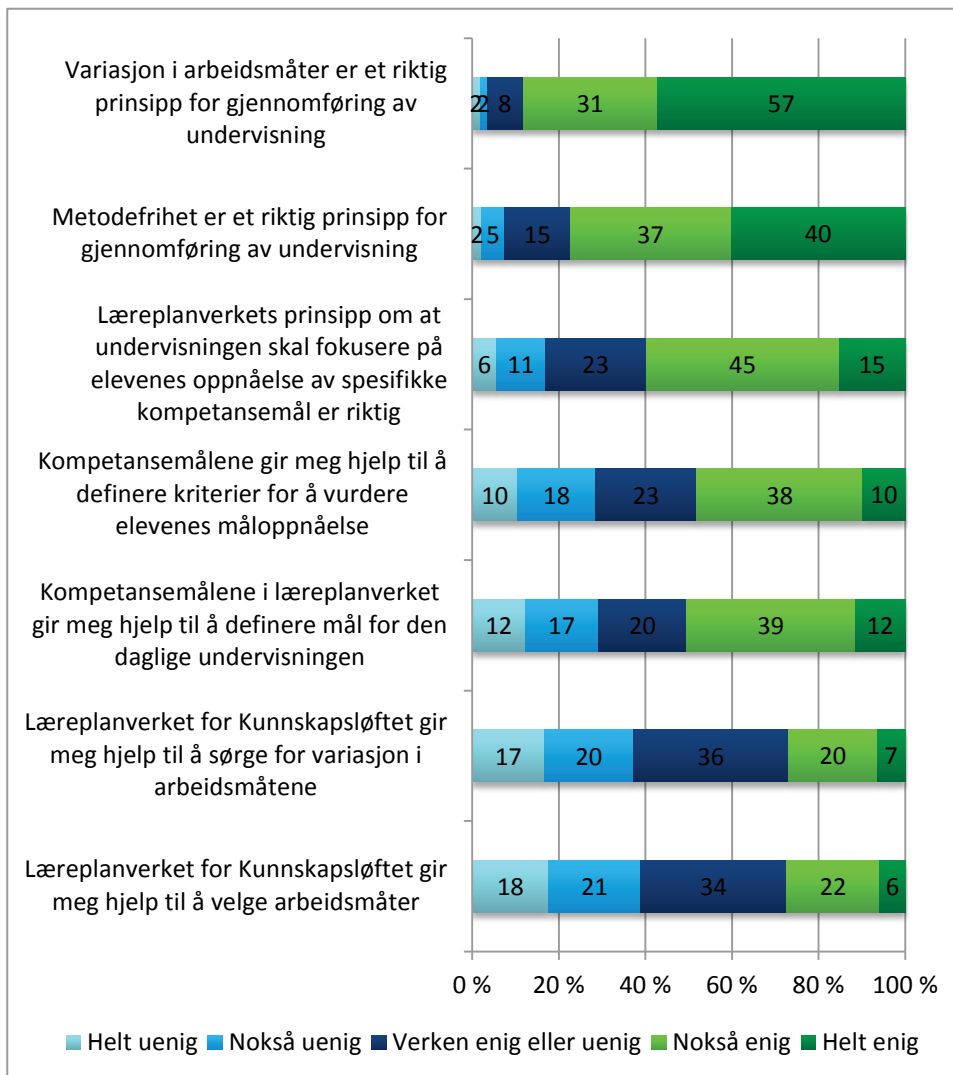
Oppsummert ser vi en klar tendens til at skolelederne i større grad ser endringer under Kunnskapsløftet enn yrkesfaglærerne. Når det gjelder endringer i retning av en mer lokal styring av skolen, er imidlertid både yrkesfaglærerne og skolelederne uenige i at har skjedd. Det virker heller ikke som om skolelederne opplever å ha fått særlig større innflytelse etter Kunnskapsløftet. Verken skoleledere eller yrkesfaglærere opplever i særlig stor grad at de har fått mer selvstendig beslutningsmyndighet.

Også på spørsmålene om oppslutning rundt reformens målsetninger og tillit til reformens virkemidler er yrkesfaglærerne noe mer lunkne enn skolelederne. Dette er som forventet med tanke på deres ulike posisjoner. Det er imidlertid noe urovekkende at en så pass liten andel av de som arbeider i skolen har tillit til reformens virkemidler. Når det er sagt, kan det også være at forskjellige aktører legger ulikt innhold i begrepet ”reformens virkemidler”.

⁵ Studieprogrammene er delt i to hovedretninger: studieforberedende og yrkesfaglig.

3.6 Holdninger knyttet til reformen: Kompetansemål, arbeidsmåter og metodefrihet

I Fellessurvey II ble det stilt spørsmål rundt yrkesfaglærernes holdninger til kompetansemål, arbeidsmåter og metodefrihet, for å kunne få et bilde av i hvilken grad yrkesfaglærerne er enige i Kunnskapsløftets grunnleggende prinsipper.



Figur 8: Kompetansemål, arbeidsmåter og metodefrihet (Fellessurvey II, yrkesfaglærere, prosent, N=325-327)

En stor andel av yrkesfaglærerne sier seg helt enige i at variasjon i arbeidsmåter, og metodefrihet, er viktige prinsipper for gjennomføring av undervisning. De er imidlertid mindre enige i at læreplanverket i Kunnskapsløftet har gitt dem hjelp til å sørge for variasjon i arbeidsmåter, og hjelp til å velge arbeidsmåter. Det kan altså se ut som om mange opplever at de mangler virkemidler og støtte for å ta i bruk den økte friheten.

Når vi sammenligner svarene til lærere ved de ulike hovedretninger, finner vi få forskjeller, med unntak av en påstand. Når det gjelder påstanden om at metodefrihet er et viktig prinsipp for undervisningen, skiller lærerne på studieforberevende (og de som underviser på begge hovedretninger) seg tydelig fra yrkesfaglærerne ved at de er mer enige i påstanden.

3.7 Konklusjon

Informantene i utdanningssystemet hadde dels andre og mer nyanserte oppfatninger om hva som var og hva som ville føre til de overordnede målene enn det som kom til uttrykk i de grunnleggende styringsdokumentene. Ulike aktører hadde en mer sammensatt målhorisont for reformen. På mange måter ser vi her en videre detaljering av de rammeverk som myndighetene har stilt opp, gjennom de involverte aktørenes fortolkninger. Det kan argumenteres for at denne fortolkningsmessige fleksibiliteten var en del av den intenderte økte lokale friheten. Samtidig kompliserer det arbeidet med å vurdere måloppnåelse, siden ulike aktører helt klart legger vekt på ulike ting.

Sammenfattet kan vi si at det ved oppstart eksisterte noe blandede og ikke alt for store forventninger til reformen blant sentrale aktører i systemet. Møtet med Kunnskapsløftet utløste en ikke ubetydelig ambivalens. Som vi har sett, uttrykte mange klare forventninger til at reformen skulle bidra positivt på ulike dimensjoner. Samtidig var mange avventende pessimister, og ga uttrykk for at de håpet at ting ikke skulle bli verre. En gjenganger i vurderingene fra mange av våre aktører var at *"det er jo ikke egentlig en reform, mer en revisjon"*. I utgangspunktet opplevde mange av aktørene i fag- og yrkesopplæringen altså at reformen ikke ville få svært store konsekvenser for systemet.

Det er altså klart at sentrale aktører på ulike nivå i systemet hadde forskjellige oppfatninger av hva som var reformens mål. Også kunnskapen rundt reformens innhold varierte mellom ulike aktører. I utgangspunktet inntok også mange en avventende holdning til reformen. Forventningene om at reformen ville føre til en radikal forbedring med hensyn til resultat kvalitet; elevenes og lærlingenes læringsresultater, og kvaliteten på de uteksaminerte fagarbeiderne, var heller ikke svært store. På mange måter er det riktig å si at mange aktører i fag- og yrkesopplæringssystemet, vurderte systemet som i hovedsak godt. Få opplevde at man var inne i en situasjon der de negative avvikene var så store at de ga grunn til store endringer. Mindre justeringer, for å rette opp ting man så ikke fungerte optimalt, ble imidlertid ønsket velkommen.

Det var i utgangspunktet relativt store forventninger til de to nye fagene Utdanningsvalg og Prosjekt til fordypning, positive så vel som negative. Det var gjennomgående stor enighet blant alle våre informanter i at det økte læringstrykket på de fem grunnleggende ferdigheter var positivt. Dette fordi næringslivet etterspør mer og bredere kunnskap i basisfagene.

Skepsisen til reformen gikk først og fremst på at den nye opplæringsstrukturen i Kunnskapsløftet vil kunne gå ut over spesialiseringen i yrkesfagene. Bredere fag på Vg1 og Vg2 ville gi de kommende lærlingene mye mindre spesialisering i sitt framtidige lærefag. For noen fag og bransjer ble dette oppfattet som en stor utfordring. Vi så en viss skepsis knyttet til at bedriftene kom til å motta kandidater som var dårligere rustet til å begynne i lære. Her uttalte flere imidlertid at de hadde forventninger til at Prosjekt til fordypning, dersom det ble innrettet på en god måte, kunne gi eleven/ lærlingen en bedre teoretisk/ praktisk plattform som ville gjøre dem mer faglig egnet til å begynne i

lære. Vi så altså tidlig at Prosjekt til fordypning av mange ble sett som en kompensasjon for de bredere Vg1- og Vg2-fagene.

Med hensyn til reduksjon av frafall, som åpenbart var en viktig målsetting for mange i systemet, forventet få av våre informanter at reformen ville få store konsekvenser for dette.

Mange forventet imidlertid at reformen ville stille nye krav til kompetanse hos sentrale aktører som yrkesfaglærere og instruktører, og hadde også forventninger om at reformen ville føre til et løft på dette området. Dette var ikke unaturlig, siden man allerede i forkant av Kunnskapsløftet hadde igangsatt en strategi for kompetanseheving. Mange av våre informanter hadde allerede da møtt den delen av reformen. Vi så også at flere etterlyste, og ønsket, mer felles kompetanseutvikling for lærere i skole og instruktører i bedrift. Flere aktørgrupper ga uttrykk for at disse hadde felles kompetansebehov, og kunne tjene på å møtes i felles kompetanseutviklingsarenaer.

Relativt få forventet at reformen ville føre til betydelige endringer i fag- og svenneprøve, men en noe større andel av våre informanter forventet nok likevel at reformen ville påvirke vurderingsarbeidet i skole og, i noe mindre grad, i lærebedrift.

Mange var enige i Kunnskapsløftets grunnleggende prinsipper rundt kompetansemål, metodefrihet og arbeidsmåter, samtidig som de også etterlyste bedre støtte i arbeidet for å velge, og velge riktig, blant metoder og arbeidsmåter. Friheten var velkommen, men også en utfordring.

Helhetlig utdanningsløp fra ungdomsskolen gjennom videregående skole og læretid fram til fag- og svenneprøven var noe mange framhevet som en sentral faktor for å heve kvaliteten i opplæringen. Dette ønsket om et mer helhetlig opplæringsløp, og større og bedre samspill mellom opplæring i skole og bedrift, ble av mange aktører på ulike nivå ble framhevet som en sentral målsetting med reformen.

4 Fylkeskommunen i fag- og yrkesopplæringen – mot nye roller?

4.1 Innledning

I fag- og yrkesopplæringen er skoleeier (fylkeskommunene) en nøkkelaktør i relasjonen mellom skole og lærebedrift. Denne aktørens rolle preges samtidig av de siste tiårenes endringer i styringsstruktur. På ett plan har skolen blitt mer desentralisert. Den enkelte skole har for eksempel gjennom Kunnskapsløftet fått større handlingsrom for selv å utforme læreplaner og forme sin opplæringspraksis. Samtidig er Opplæringsloven klar i sin definisjon av skoleeier som ansvarlig både for å sikre alle et likeverdig tilbud om opplæring og for skoleutvikling i opplæringen. Dette skaper i enkelte tilfeller spenninger i forholdet mellom fylkeskommunen og skole/ lærebedrift.

I fag- og yrkesopplæringen står dessuten fylkeskommunen i et indirekte forhold til lærebedriftene. Uansett om dette dreier seg om private eller offentlige bedrifter, er det snakk om aktører som befinner seg utenfor fylkeskommunenes direkte styringslinje. Hvis man skal forstå hvordan lokale aktører utnytter det handlingsrommet de er gitt, må man forstå samspillet mellom fylkeskommunene, skolene og lærebedriftene.

Man må altså forstå fylkeskommunenes rolle som både politisk institusjon og forvaltningsorgan. Samfunnskontrakten som ble inngått mellom partene i arbeidslivet og det offentlige skolesystemet gjennom Reform 94, forplikter partene til å bidra med læreplasser og det ble opprettet administrative ordninger for formidling på fylkeskommunalt nivå (Michelsen m. fl. 1999; Sandberg og Aasen 2008; Teige m. fl. 2009). Kunnskapsløftet berører ikke i utgangspunktet denne samfunnskontrakten mellom partene. Reformen innebærer ifølge mange av våre informanter primært mindre justeringer i systemet for fag- og yrkesopplæring. Kunnskapsløftet er ingen strukturreform.

Men selv om Kunnskapsløftet ikke kan forstås som en strukturreform, så ligger det gjennom Kunnskapsløftet intensjoner om endringer i fylkeskommunens rolle. En av dem er målet om et mer helhetlig opplæringsløp hvor fylkeskommunen som ansvarlig for hele opplæringen spiller en sentral rolle. En annen er skoleeiers ansvar for kompetanseutvikling og den betydelige satsingen på kompetanse som Kunnskapsløftet representerer. En tredje er tankene om skoleeiers rolle i forhold til skoleutvikling og utviklingen av en kultur for læring. Stortingsmelding 30 innebar, som den selv sa, *”både nye muligheter og større ansvar for skoleeier”*. I hvilken grad ser vi slike endringer hos fylkeskommunene gjennom eller som følge av Kunnskapsløftet? Spiller fylkeskommunen i dag en annen rolle og hvis ja: På hvilken måte?

4.2 Fylkeskommunes definerte roller

I Opplæringslovens paragraf 13-3 heter det at:

”Fylkeskommunen skal oppfylle retten til vidaregåande opplæring etter denne lova for alle som er busette i fylkeskommunen.”

I dette ligger det et ansvar for hele opplæringsløpet. Fylkeskommunene er ansvarlig for at alle får et tilbud om å gjennomføre en opplæring som fører fram til avlagt, avsluttende prøve/ eksamen. I det norske systemet, med sine korporative trekk, der ansvaret for opplæring i bedrift er delt mellom det offentlige på den ene siden og virksomheter på den andre, vil det imidlertid ofte være et tolknings-spørsmål hvordan dette ansvaret blir fulgt opp. Opplæringsloven er her klar på at ansvaret for den delen av opplæringen som skjer i bedrift ligger hos lærebedriften. I paragraf 7-7 heter det blant annet:

”Lærebedrifta skal ha intern kvalitetssikring, slik at lærlingen eller lærekandidaten får opplæring i samsvar med lova her og forskrifta til denne. Ein eller fleire representantar for arbeidstakarane skal saman med den eller dei faglege leiarane jamleg sjå til at lærebedrifta følgjer pliktene etter opplæringslova med forskrift.”

Samtidig slår loven fast det delte ansvaret for kvalitetsutviklingen også i de delene av opplæringsløpet som skjer i bedrift. Yrkesopplæringsnemnda er her det ansvarlige organ over lærebedriftene. I paragraf 12-4, heter det:

”Yrkesopplæringsnemnda skal arbeide for å heve kvaliteten av heile fag- og yrkesopplæringa. Yrkesopplæringsnemnda skal særleg:

- *fremje forslag til organisering, arbeidsmåtar og strategiar for å utvikle kvaliteten av fag- og yrkesopplæringa*
- *vurdere og uttale seg om rutinane i fylkeskommunen for å sikre kvaliteten av fag- og yrkesopplæringa*
- *vurdere korleis partane i arbeidslivet skal bidra til kvalitetsutvikling og -sikring i fag- og yrkesopplæringa*
- *vurdere korleis samhandlinga mellom skolar og lærebedrifter kan betrast*
- *vurdere korleis kompetanseutvikling kan sikrast.”*

Fylkeskommunenes oppgaver er også fastsatt i Opplæringslovens paragraf 4-8:

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

Fylkeskommunen skal leggje fram for yrkesopplæringsnemnda saker som har betydning for fag- og yrkesopplæringa, før fylkeskommunen gjer vedtak i saka. Saker om godkjenning av lærebedrifter, tap av godkjenningar og kvalitetssystemet for fag- og yrkesopplæringa skal alltid leggjast fram for nemnda. Fylkeskommunen skal leggje vekt på det yrkesopplæringsnemnda har vedteke eller uttalt når han avgjer saker som gjeld fag- og yrkesopplæringa. I samband med godkjenning av lærebedrift eller vedtak om tap av godkjenning skal fylkeskommunen leggje avgjærande vekt på den faglege vurderinga frå yrkesopplæringsnemnda, jf. § 4-3.

Fylkeskommunen skriv ut fagbrev og sveinebrev på grunnlag av greidd prøve, og kompetansebevis for opplæring som er gjennomført.

Fylkeskommunen godkjenner praksis for kandidatar som melder seg til fagprøve eller sveineprøve utan læretid, jf. § 3-5.

Etter forslag frå yrkesopplæringsnemnda nemner fylkeskommunen opp ei, eller om nødvendig fleire prøvenemnder for dei faga det er prøveandidatar i. Fylkeskommunen kan eventuelt nemne opp prøvenemnder i samarbeid med andre fylkeskommunar.”

Som vi ser av første avsnitt her, definerer loven et klart utviklingsansvar til fylkeskommunen, også i forholdet til lærebedriftene. Fylkeskommunenes ansvar for oppfølging, rettleiing og kontroll gjelder hele det fireårige opplæringsløpet.

Det er med bakgrunn i disse bestemmelsene i Opplæringsloven vi må vurdere Fylkeskommunenes forståelse av egen rolle og aktivitet som bindeledd mellom skole og lærebedrift, privat og offentlig sektor.

Som vi også tidligere har pekt på, er mer sammenhengende opplæringsløp, også i den fireårige fag- og yrkesopplæringen, én av intensjonene i Kunnskapsløftet. Man ønsker at fag og yrkesopplæringen i mindre grad skal ha preg av å være to separate løp, ett i skole og ett i bedrift.

Noen hevder også at det norske systemet for fag- og yrkesopplæring under Kunnskapsløftet er preget av bevegelse bort fra partenes relativt store selvstyre, mot en situasjon der hele systemet, uavhengig av om opplæring foregår i skole eller bedrift, er underordnet statlig styring:

Viewed from a neo-corporate perspective, all of these changes can be understood as a movement away from self-government, in which the social partners were given considerable space for self-regulation in policy-making and policy administration, to a regime of participation, in which the social partners are consulted for advice, but are clearly subordinate to the state (Markussen m. fl. 2011, s. 257).

Kunnskapsløftet kan i alle fall sies å ha bidratt til å løse opp noen koblinger og redefinert noen roller. Hvordan Fylkeskommunen har valgt å utforme sin rolle innenfor systemet, er en av de tingene vi har søkt å belyse i vår evaluering. Hvilke følger har en slik utvikling i retning av et ”*regime of participation*” hatt for fylkeskommunens rolle i forhold til hele det fireårige fag- og yrkesopplæringsløpet?

4.3 To verdener, med fylkeskommunen som bindeledd?

Den norske modellen for fag- og yrkesopplæring er bygd opp som en offentlig basert utdanning gjennomført på to ulike læringsarenaer, skole og bedrift. På denne måten skal man forene skolens teoretisk baserte modell for læring og lærebedriftens praksislæring. Gjennom å utnytte det beste fra to verdener, skal systemet produsere fagarbeidere med en kompetanse som både er teoretisk og praktisk basert, og som møter de kompetansebehov ulike bransjer har.

En slik modell har også noen klare utfordringer: Det mange betegner som to verdener skal møtes og samhandle mot et felles mål. Disse verdener preges av ulike rammevilkår og målsettinger. Bedriftens mål er produksjon av varer og/ eller tjenester, og i privat sektor økonomisk overskudd. Skolens

mål er læring. Forståelsen av læring er også forskjellige i de to verdener, man kan idealtypisk snakke om to fundamentalt ulike kunnskaps- og læringsformer. Mens mange av lærebedriftene, spesielt i enkelte bransjer, er preget av tradisjonelle og i noen sammenhenger førmoderne læringsformer med vektlegging av praktisk basert kunnskap og mester-svenn-læring, er skolens lærings- og kunnskaps-syn sterkt preket av moderniteten, det vil si teoribasert og gjerne vitenskapeliggjort. Overgangen fra elev til lærling blir ofte opplevd som stor, og frafallet er for høyt.

Skal systemet fungere optimalt, trengs det gode overganger, og god dialog mellom partene, slik at det som skjer i den ene av opplæringsarenaene henger sammen med og støtter opp under det som skjer i den andre. I et optimalt system får elevene et grunnlag som bedriftene kan bygge direkte videre på i sin videre opplæring. I virkeligheten vil mange hevde at systemet mer preges av å være to adskilte opplæringsløp, som i liten grad bygger på hverandre. Bedrifter og skoler har liten kontakt, snakker ulike språk og støtter i liten grad opp under hverandres læringsarbeid.⁶ Et sentralt spørsmål er derfor om fylkeskommunene er i ferd med å bli et sentralt bindeledd i dette, en aktør som kan bidra til å koble de to verdener på en bedre måte?

4.4 Fylkeskommunen – aktør med mange roller?

Fylkeskommunene spiller altså en sentral rolle i forhold til implementering av Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen. Som aktør i fag- og yrkesopplæringen har Fylkeskommunen flere ulike roller. I forhold til nasjonalt definerte målsettinger og visjoner for denne delen av videregående opplæring har de ansvar for iverksetting. I en tradisjonell forståelse av politikkutforming, står vi altså overfor politikkutformere (Storting og departement) og iverksettere (fylkeskommunene). I kontrast til dette har vi tidligere tatt utgangspunkt i et institusjonalistisk perspektiv, med fokus på at politikk også formes gjennom implementeringen (Buland m. fl. 2011). Dermed blir fylkeskommunene også en viktig politikkutformer, gjennom den oversettelse de kontinuerlig foretar, fra departementale føringer og signaler til lokal handling.

Samtidig skal fylkeskommunen bidra til å møte behov fra lokalt næringsliv. Lokale bedrifter har behov for kompetanse og arbeidskraft, og fylkeskommunene forventes å bidra til å legge til rette for dette. Videre vil fylkeskommunene ha et regionalt perspektiv; det er for eksempel ønsker om å opprettholde en bosettingsstruktur. Sist, men langt fra minst, vil fylkeskommunene måtte forholde seg til sine innbyggeres ønsker, slik det blant annet kommer til uttrykk gjennom ungdoms valg av videregående opplæring. Fylkeskommunen skal altså samtidig møte nasjonale, regionale og individuelle behov og ønsker, blant annet når det gjelder dimensjonering av utdanningstilbud. Disse ulike behovene er ikke alltid sammenfallende, og fylkeskommunene befinner seg i et kontinuerlig krysspress.

For å møte de ulike forventningene må fylkeskommunene gå inn i flere parallelle roller. Som skoleiere, og dermed ansvarlig for de videregående skolene i fylket, har fylkeskommunene relativt stort handlingsrom i forhold til å utforme, dimensjonere og drive egne skoler. Skolene kan i betydelig grad instrueres og påvirkes direkte, og det lokale handlingsrommet har blitt større i og med innføringen av Kunnskapsløftet.

⁶ Dette er mer omfattende behandlet i delrapport 3 (Buland m. fl. 2011).

Gjennom Opplæringsloven har fylkeskommunen/ skoleeier også som vi har sett et klart ansvar for å være en støttespiller i skolens kompetanseutviklingsarbeid. Denne rollen er selvsagt uavhengig av Kunnskapsløftet, men det kan likevel være interessant å se hvordan lærerne i Fellessurvey II har vurdert reformens påvirkning av deres arbeid.

I Fellessurvey II var det hele 21 prosent av lærerne ved de yrkesfaglige utdanningsprogrammene som svarte ”vet ikke” på spørsmålet om det fylkeskommunale pedagogiske støtteapparatet fungerer godt eller ikke. Dette indikerer at dette er noe som mange ikke kjenner til eller som er fraværende i skolen: Fylkeskommunen oppleves ikke å ha et pedagogisk støtteapparat. Det var kun 10 prosent som sa seg enig eller nokså enig i utsagnet, så selv blant dem som synes å ha en oppfatning, er ikke dette noe som synes å ha spilt noen rolle ved innføringen av Kunnskapsløftet. Hele 42 prosent sa seg uenige i at det har fungert godt.

I forhold til skolene er det altså naturlig å konkludere med at fylkeskommunene ikke oppleves som en svært viktig støtte i utviklingsarbeidet. Pedagogisk utviklingsarbeid defineres på mange måter som en skoleintern sak, der fylkeskommunene, som har ansvaret for at dette blir utført, spiller en mer perifer rolle. Om dette er et resultat av at man opplever at fylkeskommunene mangler nødvendig kompetanse og/ eller vilje til å spille rollen som aktiv skoleutvikler, vet vi ikke. Det viser i alle fall et dilemma knyttet til den systemendringen Kunnskapsløftet var ment å skulle innebære, med større grad av handlefrihet og ansvar for skoleeier. Kan man argumentere for at dette ansvaret har blitt desentralisert til enkeltskoler i større grad enn det reformen forutsatte, og at fylkeskommunes rolle som skoleeier og dermed skoleutvikler innen sitt område?

Fylkeskommunens rolle i fag- og yrkesopplæringen stopper imidlertid ikke med skoleeierrollen og det ansvar som ligger under denne. Fylkeskommunene er for det første selv lærebedrift(er). Flere fylkeskommunale etater har et betydelig antall lærekontrakter. Som ”eier” av egne lærebedrifter, kan kommunene til en viss grad direkte påvirke det som skjer her. Dette må imidlertid hele tiden avveies mot disse etatenes primære oppgaver; tjenesteproduksjon for innbyggerne. Disse lærebedriftene befinner seg også i hovedsak i andre fylkeskommunale sektorer, ikke underlagt de regionale utdanningsmyndigheter, og utenfor den utdanningspolitiske ”kommandolinja”. Selv om vi her har samme ”eier”, er det likevel snakk om to ulike arenaer, underlagt ulik indre logikk og rammebetingelser.

I det norske systemet for fag- og yrkesopplæring vil imidlertid store deler av opplæringsløpet for svært mange lærlinger foregå i bedrifter i privat sektor, altså i organisasjoner der fylkeskommunene ikke har noen direkte instruksjonsmyndighet. Dette er organisasjoner som ikke har opplæring som sitt hovedmål, der det primære målet alltid vil måtte være produksjon og verdiskaping. Kjernekompetansen vil være rettet mot dette, og ikke mot opplæring (Buland og Fonn 2010). Samtidig vil de fleste bedrifter også ha kompetanse knyttet til rekruttering og intern opplæring/ faglig oppdatering. Bildet er derfor ikke entydig.

I det norske systemet er fylkeskommunene sentrale oversettere på veien fra departement til lærebedrift. Fylkeskommunene skal arbeide for at departementets intensjoner virkeliggjøres og at det blir nødvendig sammenheng i opplæringen, og har altså en sentral rolle i sammenbindingen av det noen har betegnet som et system med korporative trekk. En offentlig garantert opplæring blir realisert i både offentlig og privat sektor, og fylkeskommunene skal bidra til å skape sammenheng i politikken

og sørge for at man trekker sammen mot samme mål, på tvers av offentlig og privat sektor i et 13-årige opplæringsløp.

En sentral oppgave for fylkeskommunene, er å rekruttere og godkjenne lærebedrifter. Fylkeskommunene har dermed et delansvar for at lærebedriftene holder mål og utvikles også som ”opplæringsinstitusjoner”. En utfordring i praksis er her at det mange steder og i mange fag er mangel på læreplasser. Vi har i andre prosjekter (se for eksempel Buland og Fonn 2009, 2010) sett eksempler på at fylkeskommuner opplever at ønsket om tilstrekkelig antall lærebedrifter, kan komme i konflikt med ønsket om streng kvalitetskontroll på den opplæringen som finner sted. Som en følge av dette kan man føle seg tvunget til å godkjenne lærebedrifter til tross for at man ser at de isolert sett ikke tilfredsstiller kravene på alle punkter.

Som vi også pekte på i delrapport 3 (Buland m. fl. 2011), ser vi tegn til at fylkeskommunenes rolle som tilrettelegger og støttespiller for lærebedriftene har blitt vektlagt sterkere i løpet av implementeringen av Kunnskapsløftet. Flere fylkeskommuner ser ut til å ha blitt mer fokusert på å bidra til kompetanseheving og en strukturert opplæring også i bedrift. I tillegg til det økonomiske bidraget, gjennom det offentlige lærlingtilskuddet, kan man her bidra med å legge til rette for instruktør opplæring, opplæring av prøvenemndsmedlemmer osv. De kan videre opptre som nettverksbyggere, brobyggere og støttespillere på ulike måter. Noen av fylkeskommunene har i alle fall tatt inn over seg Kunnskapsløftets intensjoner om å skape større helhet i det fireårige opplæringsløpet.

Vi har i evalueringen sett at fylkeskommunene opptre som nettverksbyggere mellom ulike aktører; lærebedrifter, mulige framtidige lærebedrifter, skoler, opplæringskontorer, bransjeorganisasjoner, prøvenemnder osv. Fylkeskommunenes oversettelse/ tilpasning av departementets overordnede, nasjonale visjoner, må bidra til å innrullere også private bedrifter og andre aktører i det heterogene aktørnettverket som er nødvendig for at det norske systemet for fag- og yrkesopplæring skal fungere.

4.5 Fylkeskommunenes vurderinger

For å få et bilde av fylkeskommunenes arbeid, har sendt en serie skriftlige spørsmål til fagopplærings sjefene i alle fylker. Der har vi prøvd å kartlegge hvilke konkrete tiltak fylkeskommunene har satt i gang. I tillegg har vi benyttet spørsmål fra Fellessurvey II for å danne et bilde av fylkeskommunenes eget bilde av sine oppgaver.

Det vi ser i dag, er at alle med unntak av to har utarbeidet planer for kompetanseutvikling for instruktører i bedrift. Derimot ser vi mindre planer for arbeid med lærekandidatordningen (bare rundt halvparten av fylkeskommunene) og for arbeid med fleksible opplæringsløp i skole og bedrift.

Alle fylkeskommunene har planer for utdannings- og yrkesveiledning av elever i overgangen mellom grunnskole og videregående opplæring. På dette feltet er det de siste årene gjennomført et betydelig arbeid mange steder. Det eksisterer nå i et flertall av fylkene fungerende nettverk mellom rådgivere i grunnskole og videregående skole. Disse arbeider med et fokus på samordning av rådgivningen i de to skoleslagene, for på den måten å gi elever bedre grunnlag for gode valg. Faget Utdanningsvalg er ett sentralt element i arbeidet. Gjennom dette ”tvinges” ungdomskoler og videregående

ende skoler til mer systematisk kontakt, knyttet blant annet til hospiteringsordninger og skolebesøk. Prosjekt til fordypning har noe av den samme rollen som forsterkende og formaliserende element i forholdet mellom videregående skole og lærebedrifter.

Alle fylkeskommunene, med unntak av to, rapporterer at de i dag har utarbeidet et eget system for kvalitetssikring av opplæringen i skole og bedrift. Med unntak av ett fylke rapporterer alle også om samarbeid med lærebedrifter og/ eller opplæringskontor utenfor fylkets grenser. Med ett unntak rapporterer alle fylkene også om formalisert samarbeid med arbeidslivet for å bidra til en god overgang mellom videregående skole og bedrift. Med unntak av to fylker, mener alle fylkeskommunene at Kunnskapsløftet har ført til økt samarbeid mellom skole og arbeidsliv.

Fylkeskommunene ser og anerkjenner i stor grad behovet for opplæring/ hjelp til yrkesretting av fag til lærere i den videregående skolen, men syv fylkeskommuner har ikke gitt tilbud om slike kurs.

Alle fylkeskommunene har imidlertid gitt kurstilbud til instruktører og faglige ledere, og det har vært stor interesse for disse kursene. Alle gir uttrykk for at de også i framtiden vil gi tilbud om slike kurs. Dette er en klar fortolkning av Opplæringslovens krav om at fylkeskommunen skal være en sentral støttespiller i kvalitetsutvikling i et fireårig opplæringsløp.

17 fylkeskommuner oppgir videre at de har gitt tilbud om kurs til prøvenemdene, mens to av respondentene ikke vet om dette er tilfellet eller ikke. For ni av fylkeskommunene har dette vært snakk om pålagte kurs.

Fylkeskommunene er delt i synet på om det bør være nasjonale retningslinjer for vurdering av fagprøver, men det er et lite flertall som mener at det bør finnes slike nasjonale føringer. Gjennomføring og vurdering av fag- og svenneprøver er et område der det har vært betydelig debatt, blant annet knyttet til bruk av underveisvurdering, og om dette kan telle med ved fastsettelse av endelig resultat.

4.6 Kunnskapsløftets betydning

I følge fylkeskommunenes svar på Fellessurvey II, har Kunnskapsløftet i liten grad samlet sett ført til bedre tilpasset opplæring i bedrift. Åtte av fylkeskommunene mener at Kunnskapsløftet ikke har hatt hverken positiv eller negativ effekt, mens hele fem er uenig i at reformen samlet sett har ført til bedre tilpasset opplæring.

Fylkeskommunene er imidlertid samstemt i sin vurdering av at Kunnskapsløftet har ført til nye krav til instruktørens kompetanse. Også når det gjelder økt samarbeid mellom skole og bedrift, mener våre informanter at Kunnskapsløftet har hatt betydning. Det er derimot delte oppfatninger når det gjelder spørsmålet om hvorvidt Kunnskapsløftet har betydd et løft for yrkesretting av fellesfag.

Vi ser videre at fylkeskommunene gir uttrykk for en viss grad av enighet om at nye læreplaner har bidratt til å styrke kvaliteten i opplæringen, men større grad av enighet når det gjelder det lokale arbeidet med læreplan.

Det er stor grad av enighet i fylkeskommunene om at Kunnskapsløftet har ført til større vektlegging av vurderingen av elevresultater. Nettopp feltet individuell vurdering, er ett av de områdene der det har blitt kjørt en målrettet satsing i alle fylker. Dette ble for eksempel sterkt betonet i St. meld. nr. 16 (2006-2007), der ett av tiltakene er å prioritere vurdering, tilbakemelding og målrettet oppfølging av elevenes læringsutvikling og læringsutbytte i hele grunnopplæringen. Dette ble begrunnet med at mange skoler hadde en svak vurderingskultur. I tillegg pekte man blant annet på at både lærerutdanningen og skoler manglet tilstrekkelig kompetanse i vurdering (*ibid.*).

I forlengelsen av dette ble vurderingsforskriften først endret i 2007, før Opplæringsloven og forskriften ble endret igjen i 2009. For å styrke vurderingspraksis i opplæringen, er det gjennomført flere prosjekt. Bedre vurderingspraksis og Vurdering for læring er de viktigste av disse, og de har på ulike måter berørt svært mange skoler og skoleleiere.

I forhold til opplæring i bedrift var kanskje den største endringen i vurderingsforskriften at det ble fastsatt at lærling i bedrift har krav på formelle veilednings-/ tilbakemeldingssamtaler med instruktør samt skriftlig dokumentasjon, minst én gang i halvåret. Det er derfor ikke overraskende at dette er et av de områdene der fylkeskommunene mener at Kunnskapsløftet har hatt betydning.

Det har skjedd en betydelig innsats på kompetanseutvikling i løpet av implementeringen av Kunnskapsløftet. I dette har fylkeskommunene spilt en viktig rolle, som kanal for midler tildelt via Fylkesmannen, og for tilrettelegger av etterutdanningskurs. Gjennom fylkeskommunene er det kanalisert betydelige midler til etterutdanning for instruktører og prøvenemdsmedlemmer.

Fra sentralt hold ble det fordelt 17 millioner kroner til utvikling av etterutdanningstilbud og materiell, og omkring 55 millioner til gjennomføring av etterutdanning. Målgruppen for denne etterutdanningen har vært yrkesfaglærere, faglige ledere og instruktører i lærebedrift, prøvenemnder og klagenemnder for fag- og svenneprøver, og de prioriterte områdene har vært læreplanforståelse, vurdering og veiledning. En oversikt over deltakelsen i etterutdanning i fag- og yrkesopplæringen i 2010, finner man i tabellen nedenfor.

Tabell 1: Deltakere i etterutdanning innen fag- og yrkesopplæringen (fra Rambøll 2010, s. 6)

Fagområde	Yrkesfaglærere	Instruktører og faglige ledere i lærebedrift	Medlemmer i prøvenemnder for fag- og svenneprøver	Medlemmer i klagenemnder	Andel	Sum
Læreplanforståelse	2 423	8 632	3 682	-	24,2 %	14 737
Vurdering	3 207	8 994	4 255	304	27,5 %	16 760
Veiledning	1 010	7 770	2 742	-	18,9 %	11 522
Grunnleggende ferdigheter	712	3 650	1 111	-	9,0 %	5 473
Fagspesifikke kurs	4 099	1 832	1 036	-	11,4 %	6 967
Annet	1 054	3 680	666	-	8,9 %	5 400
Totalt	12 505	34 558	13 492	304	100,0 %	60 860

Muligheter for kompetanseutvikling er et sentralt element også i etablering av lærende skoler. Her er det verd å merke seg at bare 16 prosent av lærerne i videregående skole som har gjennomgått etter- og videreutdanning, mener at skolen legger til rette for kunnskapsdeling når læreren på skolen har deltatt på slik utdanning. I den grad slik kunnskapsdeling skjer, mener mange lærere at det er helt opp til den enkelte lærer å legge til rette for slik kunnskapsdeling. 50 prosent av lærerne i videregående skole, mener at skolen ikke legger til rette for slik kunnskapsdeling (Klewe m. fl. 2011, s. 15).

I stor grad kan også dette knyttes til endringene i vurderingsforskriften og det store fokuset på vurdering for læring i denne perioden. Krav om formalisert undervisvurdering og halvårssamtaler for lærlinger, gjennomført av instruktør under opplæring i bedrift, har bidratt til å utløse et stort behov for kompetanseutvikling i lærebedrifter. Fylkeskommunene har grepet denne oppgaven, men det kan se ut som om de har grepet den i noe ulik grad.

Som vi skal komme tilbake til i kapittel 8, ser vi tegn til at mange bedrifter ennå har en vei å gå før Opplæringslovens krav til undervisvurdering og halvårssamtaler er oppfylt. I dette vil fylkeskommunene også framover måtte spille en sentral rolle som støttespiller og kvalitetskontrollør overfor lærebedriftene

Fylkeskommunen har ikke ansvar for den konkrete opplæringen i bedrift. Likevel vil fylkeskommunene ha en rolle å spille også i forhold til den enkelte lærling, med blant annet informasjon om gjennomføring av fagprøve.

Av data fra Lærlingeundersøkelsen framgår det at 29 prosent av de spurte lærlingene oppga ikke å ha hatt noen kontakt med fylkeskommunen. Av de som hadde vært i kontakt med fylkeskommunene, oppga noe over 43 prosent at de i liten eller ingen grad var fornøyd med den informasjon/veiledning de her hadde fått. 22 prosent var i stor eller svært stor grad fornøyd med den informasjonen de hadde fått (Nyen m. fl. 2011). Nå sier ikke funnene oss noe om hva lærlingene har hatt kontakt med fylkeskommunene om. Men det virker som om nettopp det er uavklart når så mange ikke er fornøyd med den hjelpen de får når de tar kontakt.

4.7 Styringsstruktur

Til tross for de justeringer som har skjedd i strukturene rundt fag- og yrkesopplæringen, opplever ikke fylkeskommunene at dette har grepet sterkt inn i måten man arbeider på. Informantene i fylkeskommunene har i liten grad noen oppfatning om i hvilken grad Kunnskapsløftet har ført til større grad av delegert beslutningsmyndighet og når det gjelder delegering av oppgaver. Noen fylkeskommuner mener imidlertid at det i stor grad har skjedd en delegering av beslutningsmyndighet og oppgaver. Mye av det mange har påpekt som en desentralisering av makt fra staten til fylker og skoler, gikk forut for Kunnskapsløftet, og informanter i fylkeskommunene kobler det sannsynligvis i begrenset grad til reformen.

I noen fylkeskommuner, blant annet de involverte i prosjektet Vandreboka (Buland og Fonn 2010), har man prøvd ut nye strukturelle løsninger for samhandling mellom partene i systemet. Lærings- og utviklingsteam (LUT), der representanter for skole, lærebedrift, prøvenemnder, fylkeskommune,

elever og lærlinger i de enkelte fag møtes og diskuterer konkrete problemstillinger knyttet til opplæringen, er ett eksempel på slike strukturelle nyskapinger. Deltakerne her opplever at disse møteplasesene, der man utveksler erfaringer og kompetanse, har ført til større grad av samspill mellom skole og bedrift, større helhet i opplæringsløpet og bedre læring. Lærlingene som har deltatt i prosjekt Vandreboka, har også oppnådd bedre resultater på fagprøve enn lærlinger som ikke var omfattet av prosjektet (Buland og Fonn 2010).

4.8 Fagopplæringssjefenes oppfatninger

Vi stilte noen spørsmål til fagopplæringssjefene i alle fylker, der vi ba om deres vurderinger av noen trekk ved Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen.

Svarene på dette viser for det første en klar/ utbredt oppfatning om at opplæringen har god kvalitet. I hvor stor grad dette kan tilskrives Kunnskapsløftet, eller om det er et resultat av at vi i utgangspunktet hadde et system som holdt høy kvalitet, er et mer åpent spørsmål. Bare rundt halvparten av våre informanter her mener at de endringer som har skjedd i fag- og yrkesopplæringen de siste årene kan tilskrives Kunnskapsløftet i noen særlig grad.

Hovedbildet basert på fagopplæringssjefenes vurdering, er altså at Kunnskapsløftet har hatt relativt liten betydning for utviklingen på området. På noen områder tilskrives Kunnskapsløftet betydning. I størst grad mener våre informanter at Kunnskapsløftet har påvirket fylkeskommunens rolle. Som vi før har vært inne på, mener vi å ha observert en vridning i rollefordelingen, i den forstand at fylkeskommunene i større grad har ønsket å innta rollen som støttespiller og utviklingsagent også overfor bedriften som læringsarena.

Fagopplæringssjefene mener også at Kunnskapsløftet har hatt en betydning for de endringer som har skjedd i opplæring i bedrift, i prøvenemndenes rolle og i vurderingspraksis. Som vi har vært inne på har vurdering vært ett av de viktige fokusområdene i Kunnskapsløftet, og dette har også berørt fag- og yrkesopplæringen direkte, også med hensyn til opplæring i bedrift.

På noen områder mener de fleste av respondentene at Kunnskapsløftet har hatt en negativ betydning. Særlig mener fagopplæringssjefene at dette gjelder resultater i fellesfagene, og elevenes motivasjon.

Hvilke virkemidler mener fagopplæringssjefene det er som har bidratt til endring og gitt effekt? Her framheves særlig Prosjekt til fordypning. Dette er ikke overraskende. Prosjekt til fordypning er det enkeltelement som, ved siden av breiere inngangsfag til opplæringen, mest direkte har grepet inn i opplæringshverdagen. Prosjekt til fordypning har påvirket lærebedriftenes utvalg og inntak av lærlinger, det har gitt elever bedre grunnlag for egne valg og det har påvirket opplæringshverdagen gjennom sin bruk av opplæring ved hospitering i bedrift. Dette faget har også ”tvunget” fram bedre kontakt og relasjoner mellom skole og lærebedrift.

Av andre virksomme tiltak framhever fagopplæringslederne kompetansehevingstiltak for instruktører og arbeidet med fagnettverk, selv om våre respondenter er delte i synet på dette.

Samarbeid mellom skole og lærebedrifter og samarbeid fylkeskommune og opplæringskontor, er andre virkemidler våre informanter mener har gitt synlige effekter. Bedre og tettere bånd mellom skole og bedrift, og dermed et mer sammenhengende fireårig opplæringsløp, var som vi har vært inne på flere ganger, noe som av svært mange involverte ble tolket som et sentralt element i Kunnskapsløftet. Med hensyn til konkrete virkemidler, var man her mer åpne, men Prosjekt til fordypning hadde helt klart også en intensjon om å skape slik sammenheng. I flere fylkeskommuner vet vi som sagt dessuten at det har blitt arbeidet aktivt for å bygge lokale møteplasser, arenaer for samarbeid mellom bedrift, skole, prøvenemnd og fylkeskommune. Lærings- og utviklingsteam (LUT) som man blant annet har utviklet og implementert i Oppland, er bare ett eksempel på slike revitaliserte arenaer for utvidet lokalt treparts-samarbeid.

Samarbeidet mellom opplæringskontor og fylkeskommuner har også utviklet seg i perioden. Som vi pekte på i delrapport 3, har opplæringskontorenes rolle som mellomledd i systemet, mellom bedrift og fylkeskommune, blitt enda tydeligere. Opplæringskontorer utfører noen steder i dag oppgaver som i utgangspunkt var definert som en del av fylkeskommunenes rolle, blant annet som kvalitets-sikrer for opplæring.

Når det gjelder hvilke tiltak som sett fra fagopplæringssjefene har hatt liten positiv betydning i forhold til økt kvalitet i opplæringen, er det ett som peker seg ut. Dette er, ikke overraskende, de bredere programfagene. Dette har hele tiden vært det området som har møtt sterkest kritikk fra ulike hold, blant annet fra flere bransjeorganisasjoner, som her mener at denne endringen fører til dårligere kvalitet på de elevene som skal over i lærebedrift. Bredden i fagene har i følge mange aktører gått på bekostning av den nødvendige spesialkunnskap; elevene kan mindre om sitt kommende lærefag når de går ut i lærebedrift, i forhold til det som var tilfelle før Kunnskapsløftet. Her ser vi nok også klare variasjoner mellom fag; for noen lærefag oppleves ikke denne problemstillingen sterkt, for andre, kanskje særlig de tradisjonelle håndverks- og industrifagene, er dette en høyst levende problemstilling, som også fagopplæringssjefene i fylkeskommunene har registrert.

På spørsmål om hva som er de største utfordringene i systemet i dag, er det to områder som peker seg ut. Dette er frafall og yrkesretting av allmennfag/ fellesfag. Disse to problemstillingene er selvsagt sterkt knyttet til hverandre.

Noen andre områder der fagopplæringssjefene har påpekt at det ligger betydelige utfordringer, er:

- Vurdering av kompetanse hos utenlandske fagarbeidere
- Endring av yrkesnemndene fra å være forvaltning til å bli rådgivende organ
- Forskriften har skapt mindre grad av fleksibilitet
- Små lærefag som tapere
- Mangel på ressurser til å følge opp lærebedriftene i forhold til krav i forskriften om vurdering for læring, både når det gjelder oppfølging og etterutdanning.

4.9 Fylkesmennenes oppfatning

Fylkesmennene i vårt materiale mener i varierende grad at Kunnskapsløftet har ført til økte krav til instruktørens kompetanse, men det er et flertall som mener at det i noen eller sterk grad har bidratt til det.

Når det gjelder frafall ser fylkesmennene ingen effekt av Kunnskapsløftet. Heller ikke når det gjelder muligheten for lære kandidater, mener de at reformen har hatt merkbare effekter. Derimot er det en overvekt av fylkesmenn som er uenige i (og ingen som er enige i det i særlig grad) at Kunnskapsløftet har ført til større fokus på yrkesretting av undervisningen.

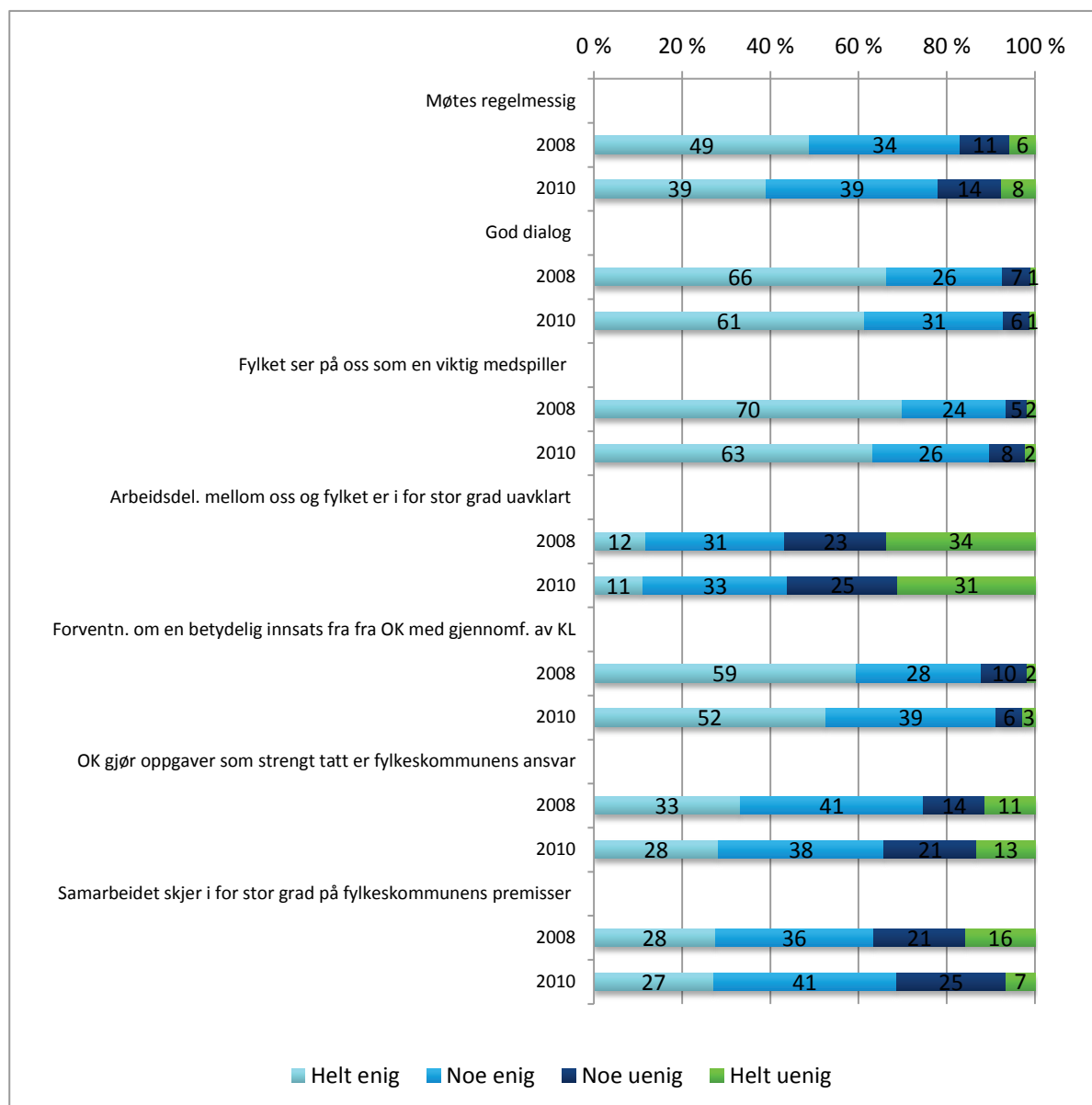
4.10 Opplæringskontor – det nødvendige bindeledd?

Gjennom hele evalueringen har vi hatt et særskilt blikk på Opplæringskontorenes rolle, blant annet gjennom to breddeundersøkelser til opplæringskontorene i landet. Vårt hovedinntrykk, som er mer omfattende gjennomgått i delrapport 3 (Buland m. fl. 2011), er at opplæringskontorene har befestet også sin stilling i systemet. Opplæringskontorene er i dag en helt sentral samarbeidspart for casefylkene. Vi så i delrapport 3 hvordan noen av kontorene nesten var blitt en del av den daglige driften i våre casefylker. Sentrale representanter for opplæringskontorene er naturlige deltakere i mange av de fylkeskommunale utredningsarbeidene som gjøres. Dette er arbeid som til dels angår videregående opplæring i et bredere perspektiv (utarbeiding av strategiplaner for fag- og yrkesopplæringen, utarbeiding av retningslinjer for vurdering, prøveavleggelse i skole og bedrift mv). Videre har opplæringskontorene blitt en naturlig partner i spørsmål og problemstillinger i opplæringen av elever som avviker fra hovedmodellen. I delrapport 3, sammenfattet vi opplæringskontorenes posisjon slik:

”De korporative trekkene ved det norske systemet blir enda tydeligere gjennom den rollen opplæringskontorene noen steder ser ut til å spille, mellom regionalt nivå og lærebedriftene, og mellom offentlig og privat sektor. Slik fylkeskommunen blir en formidler og oversetter mellom nasjonalt nivå og lokalt nivå, blir opplæringskontorene på mange måter tilretteleggere og oversettere mellom fylkeskommunene og lærebedriftene, og i noen tilfeller mellom nasjonale bransjeorganisasjoner og lokale bedrifter. I tillegg ser vi at opplæringskontor noen steder overtar funksjoner som bedriftene tradisjonelt har fylt, som direkte deltakere i lærlingenes læring.”
(Buland m. fl. 2011, s. 81)

Kunnskapsløftets vekt på lokal handlefrihet har forsterket opplæringskontorenes rolle, som mellomledd og støttespiller for individuelle lærebedrifter. I en situasjon der mange lærebedrifter så behov for støtte og bistand for å løse nye oppgaver blant annet knyttet til kompetanseheving, vurdering og læreplanfortolkning, opplevde mange fylkeskommuner større pågang/ ønske om bistand. Samtidig var ressursene til slikt arbeid, som naturlig vil inngå i fylkeskommunens rolle som kvalitetskontrollør og – utvikler for hele opplæringsløpet, mange steder opplevd som for små. I en slik situasjon ble Opplæringskontorene mange steder enda viktigere enn tidligere, siden de kunne utføre noen av de støttefunksjonene overfor bedriftene som fylkeskommunene formelt har ansvaret for.

I breddeundersøkelsene til opplæringskontorene stilte vi en serie spørsmål rundt forholdet mellom opplæringskontor og fylkeskommune. Svarene på dette, som også ble referert i delrapport 3 fra evalueringen, er gjengitt i figuren nedenfor. Her ser vi også utviklingen fra undersøkelsen i 2008 til 2009, med hensyn til sentrale sider ved relasjonen mellom opplæringskontor og fylkeskommune.



Figur 9: Opplæringskontorenes oppfatning av forholdet mellom fylkeskommune og opplæringskontor (Opplæringskontor, N=179-229)

Hovedtendensene her er for det første et bilde av et system preget av god dialog mellom de to partene, der opplæringskontorer opplever at fylkeskommunene verdsetter deres arbeid, og der arbeidet er formalisert og godt. Det andre hovedinntrykket er at disse vurderingene ikke endret seg nevneverdige i løpet av de to årene mens Kunnskapsløftet var i ferd med å bli implementert.

Et klart flertall blant opplæringskontorene er helt eller noe enig i at dialogen med fylkeskommunen er god. Det samme gjelder opplevelsen av at fylkeskommunene ser på opplæringskontor som viktige medspillere i arbeidet med fag- og yrkesopplæringen. Over halvparten er helt enig i at fylkeskommunene forventer en betydelig arbeidsinnsats fra opplæringskontorenes side. Opplæringskontor opplever altså seg selv som en integrert del av systemet.

Samtidig ser vi at et noe mindre antall er helt enig i at opplæringskontor og fylkeskommune møtes regelmessig. Den gode dialogen skjer med andre ord ikke nødvendigvis i form av møter. Det er også en tendens til at opplæringskontorene sier seg i mindre grad enige i at dialogen er god og at man møtes regelmessig i 2010 enn i 2008. I og med at forskjellen ikke er veldig markant og siden utvalget av respondenter er såpass lavt, kan vi ikke si at det faktisk har skjedd en nedgang her i opplæringskontorenes oppfatninger. Men det har i alle fall ikke skjedd en betydelig oppgang, så status på disse områdene under disse to områdene er mer eller mindre konstant.

74 prosent av opplæringskontorene mente i 2008 at de også gjør oppgaver som egentlig er fylkeskommunale. I 2010 var dette tallet sunket til 66 %. I det kvalitative materialet i delrapport 3, framgår det også at dette synet dels av informanter i fylkeskommunen. Noen av informantene var helt klare på at dette var en nødvendighet, siden fylkeskommunene selv ikke hadde ressurser/ kapasitet til å fylle alle disse oppgavene. Samtidig var noen av våre informanter litt på vakt, noen følte nok at opplæringskontorene også gjerne ville overta oppgaver fylkeskommunene så på som sine. Vi ser også at man i løpet av gjennomføringen i Kunnskapsløftet har opplevd at opplæringskontorene i mindre grad har utført fylkeskommunale oppgaver. Dette kan være en følge av at fylkeskommunene har styrket sin egen rolle som støttespiller.

Dette mener vi også å se i opplæringskontorenes svar på om arbeidsdelingen mellom fylkeskommunene og opplæringskontor er uavklart. Nær 45 prosent av opplæringskontorene var enige i at denne arbeidsdelingen var uavklart. Omtrent det samme antallet mente at fylkeskommunene opplevde at opplæringskontorene har for stor innflytelse.

Opplæringskontorenes rolle har hittil vært uklar. Dette er organisatoriske enheter uten en formell plass på kartet over det norske systemet for fag- og yrkesopplæring. Formelt sett har ikke disse kontorene, som er private institusjoner eid av medlemsbedriftene, ikke "eksistert" i systemet. De har da også utviklet til dels svært forskjellige strukturer og arbeidsmåter. Opplæringskontor er ikke "vedtatt", det finnes ingen sentrale retningslinjer for deres oppgaver og arbeidsmåter. Samtidig mener vi at det i dag er riktig å konkludere med at systemet ikke ville fungert uten opplæringskontorene. De har vokst fram, og blitt en nødvendig partner i systemet, mellom fylkeskommune, lærebedrifter og videregående skoler. Denne rollen er det mulig å utvikle videre, gjennom en formalisering av denne rollen som knutepunkt og koblingsboks mellom ulike aktører. Slik kan opplæringskontorene bli et viktig ledd i det som binder de ulike verdener i fag- og yrkesopplæringen bedre sammen, og skaper mer helhet i systemet og i opplæringsløpet. Her ser det imidlertid ut som om en presisering av grenser og arbeidsoppgaver kan være nødvendig.

Opplæringskontorene har altså i dag to hovedfunksjoner. For det første fungerer de som tjenesteytere for fylkeskommuner og medlemsbedriftene, gjennom å tilby effektiv kapasitet og kompetanse til å gjøre ting som fylkeskommune og medlemsbedrifter ellers måtte gjøre selv. I tillegg spiller de en rolle som formidler og megler av interesser, synspunkter og holdninger som holder systemet sam-

men. Som vi har vært inne på, mener svært mange av våre informanter at opplæringskontorene i dag er helt nødvendige for at systemet skal fungere. Samtidig er det paradoks at opplæringskontorene ikke har hatt noen formell plass i systemet. Opplæringskontor finnes ikke i de formelle kartene av systemet, mellom skole/ lærebedrift/ fylkeskommune og statlig nivå. Dette er organer/ organisasjoner som har vokst fram gjennom flere år, som ikke er vedtaksfestet, det finnes ikke felles retningslinjer for deres arbeid, og de har til dels utviklet ulik praksis (Buland m. fl. 2011). Samtidig er de i dag en viktig kobling i systemet, en aktør man ikke kan klare seg uten. Det kan derfor være behov for å formalisere og klargjøre denne viktige aktørens rolle nærmere, for å utnytte opplæringskontorene enda bedre som en ressurs i fag- og yrkesopplæringen?

4.11 Oppsummering

Det er på grunnlag av våre data vanskelig å peke på noen svært tydelig effekt av Kunnskapsløftet på når det gjelder Fylkeskommunenes rolle og arbeid. Vi ser som vi også før har pekt på tegn til en omlegging av Fylkeskommunens arbeid, men mer på intensjonsplanet og dels i praksis enn gjennom en formell endring av arbeidet. Den endringsprosesser vi ser, handler mest om at ulike fylkeskommuner oversetter og fortolker sin rolle i systemet noe annerledes, og at dette gir seg utslag i noe endret praksis, men uten formelle endringer.

Endringene handler i mindre grad om strukturendringer. Våre informanter mener heller ikke i særlig stor grad at Kunnskapsløftet har ført til endringer med hensyn til delegering av myndighet. Det vi derimot mener å se, er en gradvis justering, en vridning av arbeidsoppgaver, der fylkeskommunen endrer noen prosesser og fokuserer på nye oppgaver, også som støttespiller for lærebedriftene. Her er det snakk om småskritts-endringer, i ulike fart og kanskje også retning, i ulike fylkeskommuner.

Vi ser også at noen fylkeskommuner har etablert nye arenaer for samarbeid om fag- og yrkesopplæringen. Erfaringene med Lærings- og utviklingsteam (LUT) som ble utviklet som en del av prosjekt Vandreboka, har gitt gode erfaringer med hvordan de ulike aktørene involvert i systemet kan samhandle rundt praktiske spørsmål knyttet til opplæringen.

Vi vil konkludere med at noen fylkeskommuner har blitt et viktigere bindeledd mellom de ulike aktørene i fagopplæringssystemet. Noen fylkeskommuner har ønsket å innta en mer aktiv rolle som støttespiller i kvalitetsutvikling både i skoler og i lærebedrifter, og har på den måten fått større inngrep med det som skjer i hele det fireårige opplæringsløpet, uavhengig av arena.

Opplæringskontorenes rolle som støttespiller for både opplæringsbedrifter og fylkeskommunene har blitt sterkere. Dette er i alle fall delvis en følge av at Kunnskapsløftet på noen områder har ført til at lærebedriftene opplever behovet for slike støttespillere som større enn før, og at mange fylkeskommuner opplever at de ikke har ressurser til å fylle alle sine roller i forhold til både skole- og bedriftsarenaen.

Vi mener at dette viser en tendens til at partene i det norske systemet på noen områder og i noen fylkeskommuner har blitt sterkere knyttet til hverandre i løpet av de årene Kunnskapsløftet har vært i funksjon. Man er i alle fall på vei mot et mer sammenhengende løp, uten at de opprinnelige strukturer er endret. Det kan se ut som om fylkeskommunene nå framstår noe tydeligere i rollen som

kvalitetsutvikler og garantist for kvalitet, også med hensyn til den opplæringen som skjer i bedrift. Her er det imidlertid viktig å si at denne utviklingen nok går i ulike hastighet i ulike fylkeskommuner

De brede programfagene oppleves også av fylkeskommunene som et problem, det samme kan sies om fellesfagene, der behovet for yrkesretting nok oppleves som større enn det som har skjedd. Det slår åpenbart ulikt ut for forskjellige fag. For noen fag er det ønske om mer og tidlig spissing/ spesialisering, mens andre ønsker bredden. Vektleggingen av basisferdigheter ser i liten grad ut til å tillegges noen betydning.

Mens øverste nivå i Fylkeskommunen peker på økt innsats i forhold til instruktørens kompetanse, så mener fagopplæringssjefene i mindre grad at det har skjedd. Vi ser imidlertid at opplæring/ skoling av instruktører har hatt et betydelig omfang i perioden.

Prøvenemdene ser ut til å ha gjennomgått en endring, i første rekke gjennom kursing av medlemmer. Men fra de kvalitative intervjuene vet vi at det er store forskjeller, både mellom fylkeskommunene og mellom de forskjellige fagene i hvilken grad det har skjedd. Vurderingsinstansen er dermed i liten grad standardisert og vurderingen baseres i hovedsak nå som før på det enkelte nemndmedlems vurdering og kompetanse.

Ett av de felter der fylkeskommunene ser at det likevel har skjedd en utvikling som en følge av Kunnskapsløftet, er i forhold til vurdering av elever og lærlinger. Dette er ikke overraskende, siden individuell vurdering er ett av de områder der Kunnskapsløftet har ledet til både endringer i lov og forskrift, og til målrettede prosjekter for å utvikle bedre praksis. Vi vil se nærmere på dette i kapittel 10.

5 Valg og veien inn til fag- og yrkesopplæringen

5.1 Hva velger elever og hvorfor velger de?

Elevenes valg bestemmer hvilke elever som følger de forskjellige utdanningsprogrammene. Hadde valget vært tilfeldig, så skulle vi forventet et bilde av gjennomsnittspopulasjonen for hvert av de forskjellige utdanningsprogrammene. Vi kunne også da forvente at flere viktige betingelser for resultat kvaliteten av opplæringsløpet, slik som elevenes forutsetninger, ferdigheter, motivasjon og mål, hadde vært likt fordelt. Slikt er det ikke. I den norske skolen er det systematiske ulikheter i valg av videregående opplæring (Markussen m. fl. 2011). Flere studier har vist at egenskaper som blant annet kjønn, sosial bakgrunn, skoleprestasjoner, identifikasjon med skolen og utdanningens kontekstuelle faktorer (skole, utdanningsprogram, familie, religion, lokalsamfunn og så videre) kan bidra til å forklare variasjonen i kompetanseoppnåelse og frafall (Ekstrom m. fl. 1986; Wehlage m. fl. 1989; Janosz m. fl. 2000; Rumberger 2004; Markussen m. fl. 2008).

Kunnskapsløftets strategi i forhold til valg var flere. Med Kunnskapsløftet ble det lansert to nye fag som skulle gi elevene et bedre grunnlag for valgene de tok: Faget Utdanningsvalg på ungdomsskolen og faget Prosjekt til fordypning innenfor videregående opplæring. I tillegg var det et argument at færre utdanningsprogram skulle kunne gjøre det lettere for elever i distriktet å finne et egnet utdanningsprogram på nærskolen. Ser vi endringer i forhold til elevene og lærlingens valg under Kunnskapsløftet? Ser vi noen mekanismer for valg som forskningen så langt ikke har pekt på?

Hva vet vi så langt? I 2005 begynte 60 prosent av elevene på en yrkesfaglig studieretning. Flere forhold viser seg å spille inn ved valg av studieprogram, men karakterene fra grunnskolen har vist seg å være den mest sentrale faktoren. I stortingsmelding 16, *...og ingen sto igjen* (Stortingsmelding 16 (2006-2007)), vises det til at jo bedre karakter elevene har fra grunnskolen, desto større er sannsynligheten for at de velger studieforbereende utdanningsprogrammer og ikke yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Karakterer henger videre sammen med familiebakgrunn, og karaktergjennomsnittet øker med foreldrenes utdanningsnivå. Sammenhengen mellom familiebakgrunn, karakterer i grunnskolen og valg av utdanningsprogrammer, fører derfor til en sosial skjevrekuttering til de ulike utdanningsprogrammene i videregående opplæring. Andre undersøkelser (Hansen 2005; Markussen m. fl. 2006) viser at foresattes holdninger til utdanning og andre hjemmeforhold også henger sammen med valg av utdanningsprogram.

Også kjønn har vist seg å være avgjørende for valg av utdanningsprogram. I Stortingsmelding 16 fastslås det at jenter i større grad enn gutter velger studieforbereende retninger (Stortingsmelding 16 (2006-2007)). Siden karakterer påvirker retningsvalg, kan denne skjevfordelingen ses noe i sammenheng med at jenter i gjennomsnitt har høyere karakterer enn gutter fra ungdomsskolen. Det viser seg imidlertid at om man kontrollerer for karakterer, er gutter likevel tilbøyelig til å søke seg mot yrkesfaglige studieretninger i større grad enn jenter (Markussen m. fl. 2006). Der er også betydelige kjønnsforskjeller mellom de ulike yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Ifølge Utdanningsdirektoratets kartlegging av fagvalg etter innføringen av Kunnskapsløftet, er den minste jenteandelen på faget elektrofag, Vg2. Her var det bare 6 prosent jenter skoleåret 2010-11 (Utdanningsdirektoratet 2011).

Prinsippet om lik rett til utdanning står sterkt i norsk skolepolitikk og målet om å utjevne sosial ulikhet i samfunnet har vært en førende målsetting i mange reformer. Dette fordrer for studieretningenes del at den systematiske sammenhengen mellom karakterer, kjønn og valg av utdanningsretning i større grad bør viskes bort. Undersøkelser som vi har vist til over, viser derimot at søkerens preferanser med tanke på studieretning ikke har utjevnet seg med innføringen av Kunnskapsløftet, men snarere forsterket seg. Vi vil utdype dette nedenfor.

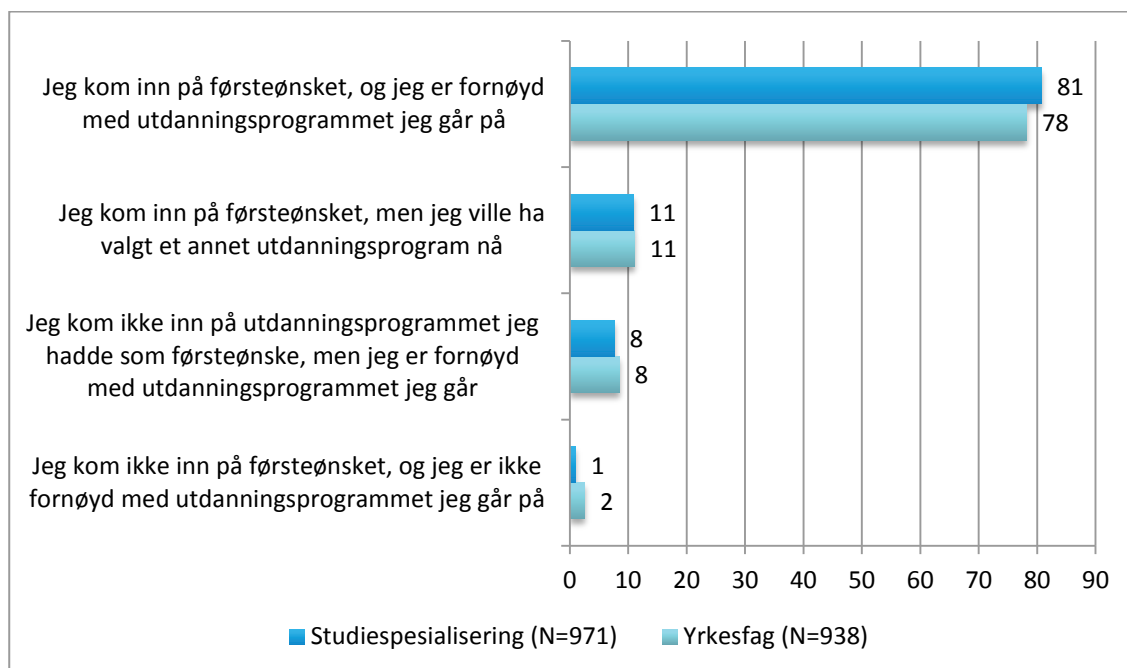
Over tid har særlig flere av jentene orientert seg mot tilbud som gir studiekompetanse, også når man korrigerer for Medier og kommunikasjonslinjen, som har gått fra å være et yrkesrettet til et studie-spesialiserende program. Andelen av jentene som søkte til de rene yrkesfaglige tilbudene sank med 14 prosentpoeng i løpet av seks år. For guttene er den tilsvarende reduksjonen på ni prosentpoeng (Vibe m. fl. 2011).

Men en ting er søknungen til fag- og yrkesopplæringen generelt. En annen ting er de enkelte fagområdenes søkning og status. Her er det store ulikheter (Olsen m. fl. 2008). Man kan anta at fagområdenes status vil ha innvirkning på hvem som velger fagene, og hvordan elevene ser på utdanningen sin. Dette igjen vil kunne påvirke både motivasjon og faglig selvbilde, som igjen vil ha ringvirkninger gjennom hele den videregående opplæringen.

Det er andre forskningsmiljøer i evalueringen av Kunnskapsløftet som vil gå nærmere inn på elevenes valg og de spesielle tiltakene i Kunnskapsløftet for å bedre grunnlaget for elevenes valg. Disse undersøkelsene vil kunne styrke eller svekke de funn knyttet til valg som vi har referert til ovenfor. Her vil vi dels dokumentere noen av valgmekanismene for elever og lærlinger innenfor fag- og yrkesopplæringen, dels se på hva valget betyr for oppfatningen av opplæringen og motivasjon, samt se om vi kan se noen endringer under Kunnskapsløftet.

5.2 Elevers valg av videregående opplæring

Elevene på videregående skole har i Fellessurvey II blitt spurt om de kom inn på førsteønsket og hvor fornøyde de er med utdanningsprogrammet de går på. Svarfordelingen er vist i figuren nedenfor.



Figur 10: Elevenes svar på spørsmål knyttet til førsteønske og fornøydhet med valg av utdanningsprogram (Fellessurvey II, Elever Vg1, prosent)

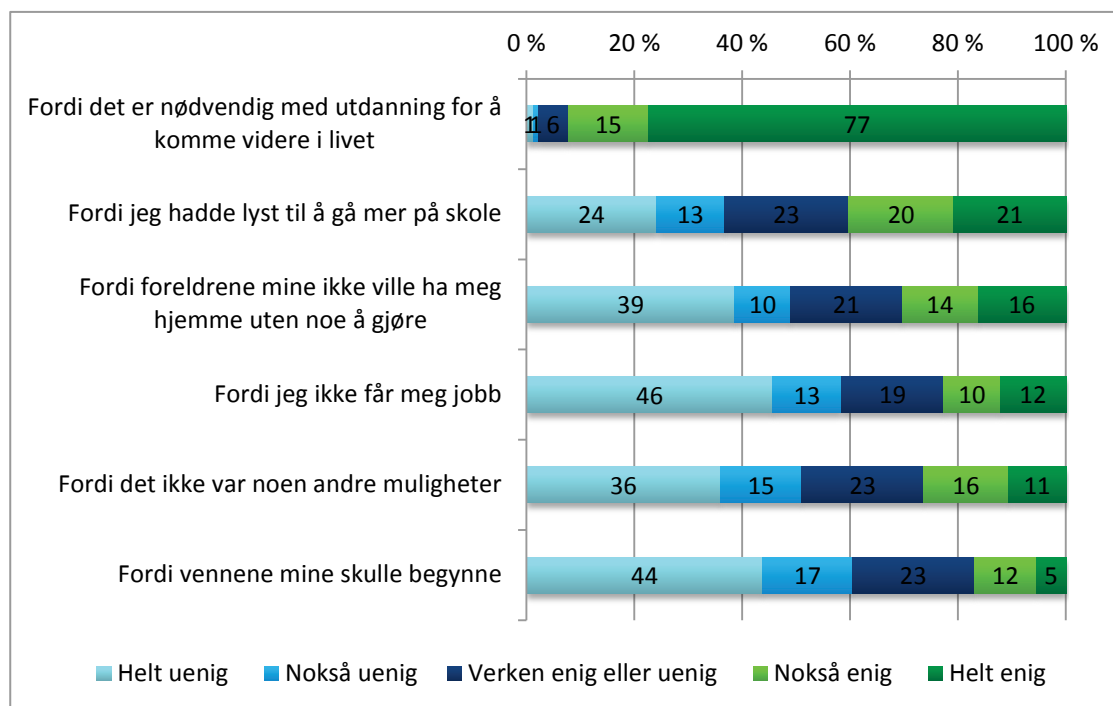
Blant yrkesfagelevne ser vi at de fleste (78 prosent) oppgir at de kom inn på førsteønsket, og at de er fornøyd med utdanningsprogrammet de går på (se figuren ovenfor). Bare elleve prosent oppgir at de kom inn på sitt første ønske, men at de ville ha valgt et annet utdanningsprogram i dag. Kun to prosent kom ikke inn på førsteønsket og er ikke fornøyd med utdanningsprogrammet de går på. Alt i alt viser svarene på dette spørsmålet et ganske positivt bilde av yrkesfagelevnes tilfredshet med det utdanningsprogrammet de går på.

Når vi sammenligner tallene for elever ved yrkesfaglige utdanningsprogram med elever ved studiespesialisering, finner vi noen, men ikke store, forskjeller. Det er færre av elevene på studieforberevende som oppgir at de ikke kom inn på førstevalget. 81 prosent av disse elevene oppgir at de kom inn på førstevalget og er fornøyd med utdanningsprogrammet de går på. Veien til studieforberevende er dermed på ett vis mer åpen (her får elevene det de ønsker). Vi finner ikke noen større forskjeller mellom de ulike utdanningsprogrammene innen yrkesfag på dette området.

At veien inn i videregående opplæring i en viss grad er mer åpen for de studiespesialiserende programmene, er ikke unaturlig. Dette er programmer som skal lede til høyere utdanning og som ikke krever samme grad av avgrensinger som et valg til de yrkesfaglige programmene krever. Skal du begynne på et yrkesfaglig utdanningsprogram, ligger det i alle fall i teorien et konkret yrke i sikte.

Ut fra andre spørsmål i Fellessurvey II ser faget Utdanningsvalg ut til å ha hatt en positiv innvirkning i forhold til valget for elevene ved de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Blant de elevene som mener at faget har gjort dem sikrere på valg, er det en større andel som sier at de kom inn på førsteønsket og er fornøyd med enn de som mener faget ikke har hatt noen betydning.

Er det andre grunner som kan forklare valget av utdanningsprogram i videregående opplæring enn de vi innledningsvis har pekt på? Hva sier elevene selv om sine valg? I Fellessurvey II har elevene ved de yrkesfaglige utdanningsprogram blitt bedt om å si seg enig/ uenig i påstander knyttet til valget om å ta videregående opplæring. Svarfordelingen på noen utsagn er gjengitt i figuren nedenfor.



Figur 11: Hvorfor har yrkesfagelevne valgt å ta videregående opplæring? (Fellessurvey II, prosent, N=1750-1866)

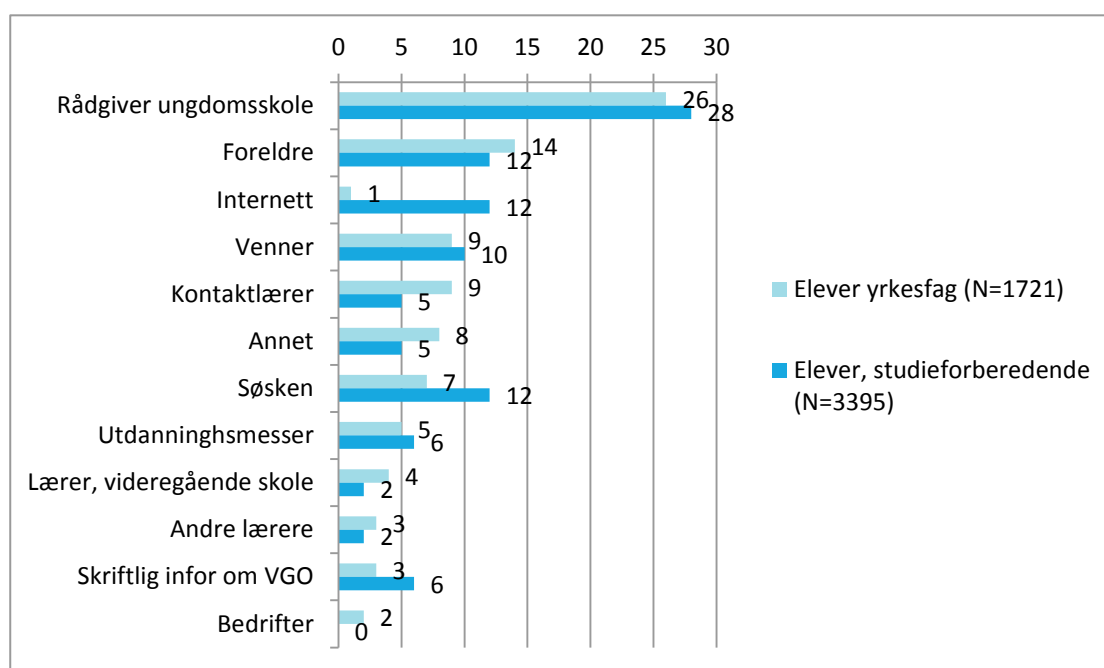
Vi ser av figuren ovenfor at en stor andel av elevene ved yrkesfaglige utdanningsprogram mener at utdanning er viktig. Hele 77 prosent av yrkesfagelevne sier seg helt enige i at det er nødvendig med utdanning for å komme videre i livet og 15 prosent er nokså enige. Det å følge venners valg er imidlertid ikke noe som elevene tillegger vekt. Hele 44 prosent er direkte uenige i utsagnet om at man tok valget fordi vennene skulle begynne. Nå ligger det en normativ komponent i spørsmålet ved at elevene nok gjerne vil framstå som selvstendige og ikke bare gjøre det som andre gjør. Samtidig har vi i vårt intervju materiale funnet det samme bildet. Da vi spurte lærlingene i intervjuene om begrunnelsen for valg, sa de gjennomgående at de ikke valgte det samme som vennene, men at de tok valget om utdanningsprogram ut fra egne interesser og i samtale med sine foresatte. Vi kan ikke her gå inn på den forskningslitteraturen som ser på rollen til venner i de valg man gjør som ungdom, og lar det derfor være et åpent spørsmål i hvor stor grad venner er mer avgjørende enn foreldre i valg. Det interessante for oss i denne sammenhengen er hvor viktig elevene mener utdanning er.

Selv om elevene ved yrkesfaglige utdanningsprogram mener utdanning er viktig, så mener elevene ved studieforberedende program det i enda større grad. Elevene som går studieforberedende er i større grad enige i at de er nødvendig med utdanning for å komme seg videre i livet, og at de hadde lyst til å gå mer på skole. Dette er oppfatninger som stemmer godt overens med ulikhetene i karakterer mellom de studiespesialiserende og yrkesrettede programmer. Det å oppleve at utdanning er

viktig og å ønske å gå videre på skole, er begge indikatorer på generell mestring av skolesituasjonen og en indre motivasjon for skolen generelt. Det at vennene skulle begynne, ser ut til å ha hatt noe mer betydning for elevene som valgte studiespesialiserende. Det kan være mange grunner til dette, en tolkning kan være at elever som går studiespesialiserende i større grad velger denne retningen som et resultat av at venner også velger det samme. En annen tolkning kan være at elever som velger studiespesialiserende, oftest har venner som kommer til å velge det samme. Uansett blir resultatet at flere elever ved studiespesialiserende retninger har venner som tar den samme videregående opplæring. Dette kan være av betydning i forhold til frafall.

I forhold til yrkesfagenes status, som kan ha betydning både for lærlingenes motivasjon, selvbylde og bakgrunn for valg av linje, mener de fleste opplæringskontorene i intervjuene at denne har forbedret seg. Likevel oppleves det en skjevfordeling ved at studiespesialiserende retninger ennå har en høyere status.

Hvor henter elevene sin kunnskap om valg til videregående opplæring fra? I figuren nedenfor har vi angitt elevenes svar i forhold til en rekke forskjellige mulige kilder.



Figur 12: Hvor/ fra hvem har elevene fått vite mest om videregående opplæring? (Fellssurvey II, prosent)

For begge elevgrupper ser vi at rådgiver på ungdomsskolen har vært en viktig informasjonskilde. Elever som går studieforberedende hovedretning ser i noen større grad ut til å ha fått informasjon fra søsken, internett og skriftlig informasjon om videregående.

Elevene har også blitt spurt om hvor godt grunnlag for å søke videregående de mener at de hadde på 10. trinn. De fleste mener at de har visst en del om de ulike tilbudene i videregående mens de gikk på 10 trinn. 34 prosent av yrkesfagelevne mener at de visste en del om ulike utdanningstilbud i videregående, og 24 prosent visste veldig mye. 1 av 10 yrkesfagelever mener at de visste nesten

ikke noe om ulike tilbud mens de gikk på 10. trinn. Der er signifikant forskjell mellom de to hovedretningene. Vi ser at flere av elevene på studieforbereende hovedretning mener de visste en del om ulike tilbud enn elevene ved de yrkesfaglige programmene. Eksempelvis sier 66 prosent av elevene ved studieforbereende program at de visste en del eller veldig mye om de ulike tilbudene i videregående opplæring, mens det bare er 58 prosent av elevene ved de yrkesfaglige som sier det samme. Det er med andre ord en forskjell på elevene ved de to forskjellige retningene i sin forståelse av hvor mye de mener å vite om de forskjellige tilbudene. Dette trenger selvsagt ikke å ha sammenheng med den faktiske kunnskapen som elevene er i besittelse av. Det kan snarere være at det er egen ”selvsikkerhet” som spiller inn. Som vi så, så var jo også elevene ved studieforbereende program mer fornøyde med sine valg.

Det er altså en overvekt av elever i videregående opplæring som mener at de visste godt om de forskjellige utdanningsprogrammene før de begynte på videregående opplæring. Det er en tydelig sammenheng mellom denne kunnskapen og vurdering av faget Utdanningsvalg, slik at det virker som om dette faget er av betydning for å gi elevene kunnskap om utdanningsprogrammene. Men i hvor stor grad er denne kunnskapen avgjørende for elevenes valg og for om de føler at de har gjort det rette valget eller ikke?

Til sammen 60 prosent av yrkesfagelevne i Fellessurvey II oppga at de var ganske/ svært sikre da de begynte på videregående. Bare til sammen 18 prosent var svært/ ganske usikre. Her er det en viss forskjell mellom kjønn, jentene virker å ha vært noe mindre sikre. Halvparten av lærlingene i 2008 hadde også bestemt seg for yrke da de begynte på videregående.

Når yrkesfagelevne blir spurt om hvor sikre de er på valg av yrke i dag, ser vi at enda flere oppgir at de er svært/ ganske sikre (68 prosent) enn andelen som mener de var sikre da de gikk på ungdomsskolen. Det kan virke som elevene blir mer sikre på valgene sine gjennom skoleårene, i alle fall fra ungdomsskole til videregående. Men når de har kommet på videregående, øker faktisk usikkerheten. Mens det bare er 7 prosent av elevene ved Vg1 ved yrkesfaglige program som er svært usikre på hvilket yrke de skal velge, så er det hele 12 prosent på Vg2 som er det. Når vi tar i betraktning at det antakelig er en høyere andel usikre blant de elevene som har falt fra Vg1 til Vg2, så ser vi altså ganske tydelig at det er en økning i usikkerheten med hensyn til valg av yrke i løpet av videregående. Elevene på studiespesialiserende er naturlig nok mye mer usikre på hvilket yrke de skal velge. Hele 27 prosent av elevene ved Vg1 sier seg svært usikre. Men vi finner ikke noen endring i denne usikkerheten gjennom videregående. Andelen som er svært usikre er den samme for elevene ved Vg2 og ved Vg3.

Endringen når det gjelder elevene ved de yrkesfaglige programmene kan skyldes at yrkesvalget blir klarere gjennom utdanningen, og det kan være forhold ved yrket som man tidligere ikke hadde tenkt på, som plutselig står klart for en. Et eksempel fra vårt kvalitative materiale kan være jenta som hadde bestemt seg for å bli baker, men som ikke ble klar over egen melallergi før på videregående. Melallergi gjør det selvsagt svært vanskelig å kunne virke som baker og setter en naturlig stopper for yrkesplanene.

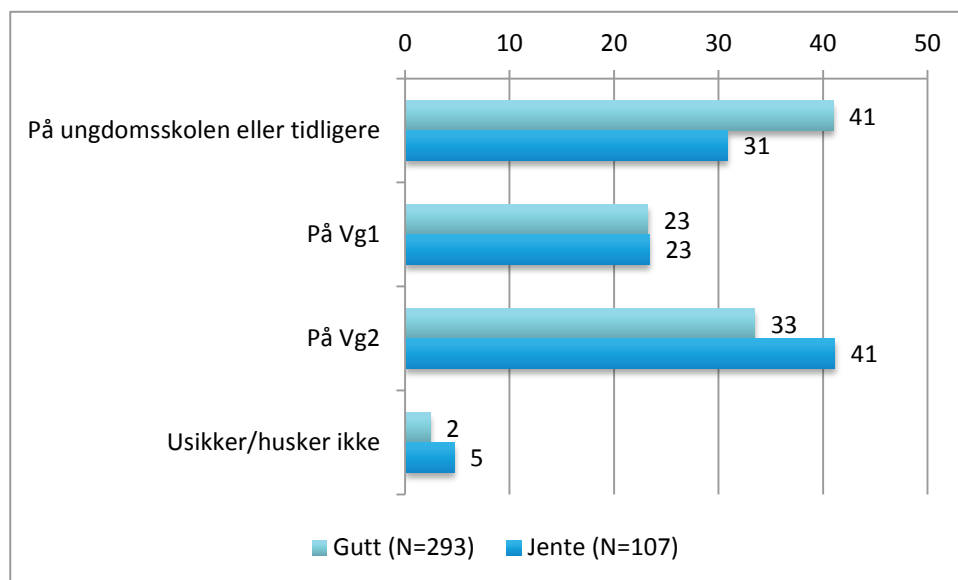
Elevene ved de yrkesfaglige utdanningsprogram må i større grad forholde seg til en konkret yrkeskarriere enn de som velger studieforbereende program. Det blir også hurtig tydeligere for dem hva yrket innebærer, og for mange kan dette tydeligvis innebære en økt usikkerhet knyttet til valget.

Slik sett må vi si at vi må forvente en større grad av frafall ved yrkesfaglige utdanningsprogram. Dette reiser igjen spørsmål om virkemidler: Hvordan er mulighetene for omvalg? Omvalg representerer en kostnad for skoleeier, men det at elevene ikke kommer gjennom videregående uten noen formell kompetanse, er et større problem. Det bør gjøres en innsats for å sikre at flere elever ved de yrkesfaglige programmene kommer gjennom videregående opplæring med et valg de er tilfreds med. Andelen usikre fordobles fra Vg1 til Vg2, og det bør undersøkes nærmere hva det er som forårsaker denne fordoblingen.

Det generelle bildet er likevel at de fleste er sikre i sitt valg og har gjort et aktivt valg. I lærlingintervjuene (2009) kommer det tydelig frem at lærlingene mener å ha tatt et aktivt valg i forhold til yrke, og at de er relativt trygge på de valgene de har tatt. Men ikke alle som går på yrkesfaglige utdanningsprogram blir lærlinger, og det er en betydelig andel som faller fra. Vi vet ikke hva de som har falt fra ville si om sine valg; var de like sikre? Dataene våre her, støttet opp med observasjoner vi peker på flere steder i denne rapporten, tilsier imidlertid ganske tydelig at de som fullfører fag- og yrkesopplæringen som lærlinger har i større grad enn de øvrige vært sikre i sine valg, og det tidlig i utdanningsløpet.

5.3 Lærlingenes valg av lære plass

Hvordan har veien for lærlingene vært inn i lærebedriften? Hadde de bestemt seg tidlig for veien de ville gå, og hvordan oppfattet de grunnlaget for de valg de har tatt? I figuren nedenfor har vi angitt svarfordelingen på spørsmålet i Fellessurvey II til lærlinger om når de bestemte seg for å søke lære plass.



Figur 13: Når bestemte du deg for å søke lære plass i det faget du er lærling i? (Fellessurvey II, lærlinger, prosent)

Ungdomsskolen og Vg2 er de steder hvor valgene treffes, men med forskjeller mellom kjønnene. Det er en større andel av guttene som tar valget på ungdomsskolen, mens andelen jenter er større

når det gjelder å ta valget på Vg2. Det er også flere jenter som er usikre på når de faktisk tok valget. Som vi skal komme inn på i neste kapittel, så vil det i denne kjønnsforskjellen også ligge en geografisk forskjell: Valgene i rurale strøk er annerledes enn i urbane.

Det er forskjeller også mellom lærlingene når det gjelder valg i forhold til hvilket utdanningsprogram de er tilknyttet. Det er flere av de som går på Bygg- og anleggsteknikk, Design og håndverk, Naturbruk og Elektrofag som har bestemt seg på ungdomsskolen eller før, enn de øvrige programmene. Her vil antakelig også forskjellen by og land spille inn. Bortsett fra Naturbruk og delvis Elektro, er dette program som rommer mange yrker. Men det er fag som også rommer mange tradisjonelle yrker, yrker som har en tydeligere og klarere avgrenset funksjon i samfunnet. Alle vet hva en snekker er og gjør, og det er lett også for en ungdom å danne seg et bilde av dette yrket. Når det gjelder Helse- og sosialfag, ser vi at de fleste bestemmer seg på Vg2. Dette faget, sammen med Service og samferdsel og Restaurant- og matfag, har høyest andel lærlinger som bestemmer seg på Vg2.

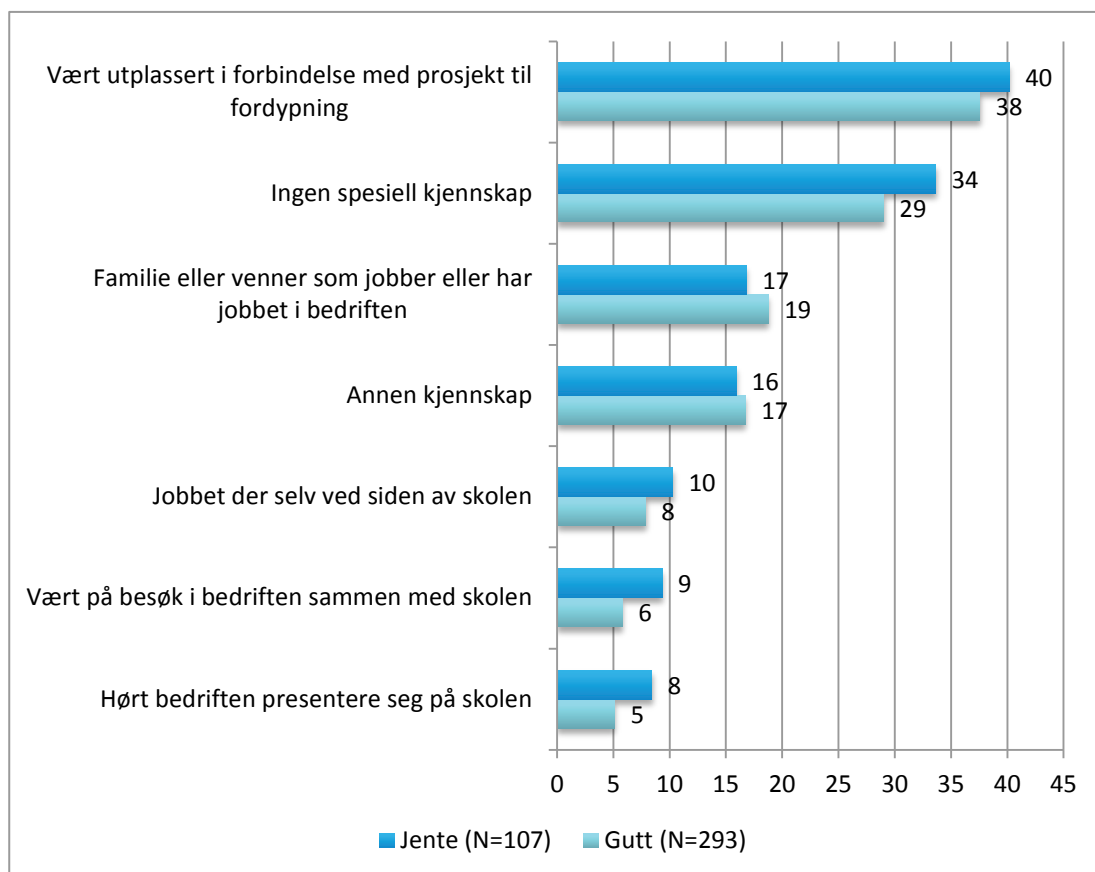
5.4 Å få læreplass

Som vi har vært inne på innledningsvis, og som vi også skal se nærmere på i et senere kapittel, er tilgangen på læreplasser konjunkturavhengig, og det er store forskjeller mellom de forskjellige utdanningsprogrammer når det gjelder tilgang til læreplasser. Men hvordan går elevene selv fram for å få seg læreplass?

Av lærlingene som ble spurt gjennom Fellessurvey I (2008), var det mange (over 60 prosent) som oppga at de selv i stor grad sørget for å skaffe seg lærlingeplass. Under 10 prosent oppga at skolen hjalp dem med å finne lærlingeplass. I Fellessurvey II til lærlingene, ser vi noe av det samme bildet. Også her er det bare rundt 10 prosent som angir at skolen eller lærere har hjulpet dem med å finne en lærlingeplass. Dataene fra Fellessurvey II tydeliggjør også en betydelig kjønnsmessig forskjell i forhold til måter å skaffe lærlingeplass på.

Vi kan si, både med dataene fra 2008 og med dataene fra 2011, at det å finne lærlingeplass er noe en stor andel av elevene selv sørger for. Vi vet fra intervjuene våre med sentrale aktører at det i alle fall innenfor noen bransjer er mer eller mindre forventet at dette skal elevene gjøre. Formålet med at elevene skal gjøre det selv, er ikke alltid entydig artikulert, men det ligger ofte resonnementer bak om at *”de skal trenes i å selv finne veien i arbeidslivet”*. Spørsmålet som kan stilles er da selvsagt om dette blir en trening som elevene helt må finne ut av, eller om de faktisk får hjelp til det. Vi ser i alle fall at det er store forskjeller mellom de forskjellige studieprogrammene her. Mens lærlinger innenfor Helse- og sosialfag i større grad enn de øvrige har hatt hjelp fra skolen, så har Bygg- og anleggsteknikk det i mindre grad. Som vi var inne på ovenfor, så kan dette ha sammenheng med hvor tydelig yrkene framstår for elevene ved de forskjellige programmene. Det kan også ha sammenheng med, som vi skal komme nærmere inn på i neste kapittel, at programmene rekrutterer elever med forskjellig bakgrunn. Men det kan også ha sammenheng med forskjellig praksis og kultur ved de forskjellige programmene, og ikke minst i hvor stor grad bransjer og bedrifter engasjerer seg med tanke på å sikre seg kandidater. Det kan også ha sammenheng med kjennskapen som elevene har til lærebedriften.

Det er forskjeller mellom programmene og kjønnene hvordan man får læreplass. Det er også forskjeller når det gjelder hvordan lærlingene fikk kjennskap til bedriften hvor de nå er lærlinger. I figuren nedenfor har vi vist lærlingenes svar i forhold til flere utsagn om kjennskap til lærebedriften som de nå går i lære i.



Figur 14: Hvilken kjennskap hadde lærlingene til bedriften før de fikk læreplass? (Fellessurvey II, prosent)

Påstandene i figuren ovenfor er stilt som enkeltpåstander, og registrert etter om de er nevnt eller ikke. Vi ser at flest nevner at de har vært utplassert i bedriften i forbindelse med Prosjekt til fordypning. Vi ser også at rundt 30 prosent (34 av jentene, 29 av guttene) oppgir at de hadde ingen spesiell kjennskap til bedriften før de fikk læreplass der, og det gjelder i større grad for jentene enn for guttene.

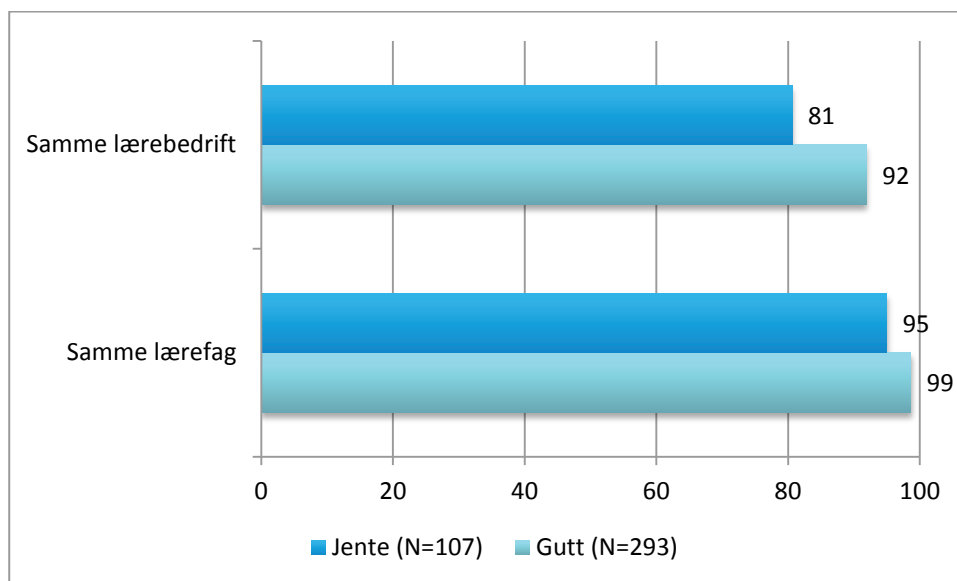
Både lærlinger (2009), fagarbeidere (2011) og instruktører (2011) forteller i intervjuene at prosjekt til fordypning ofte er avgjørende for valg av lærlingeplass. Mange av både lærlingene og fagarbeiderne forteller at de kjente til lærlingebedriften fra før, siden de hadde arbeidet der i prosjekt til fordypning. Flere instruktører trekker også dette frem som et positivt moment, og at dette gir de mulighet til å se de aktuelle fremtidige lærlingene i arbeid før de eventuelt gir dem lærlingeplass. Faget blir av instruktørene ofte opplevd som krevende å gjennomføre, men at de i ettertid får mer igjen for ressursene de har brukt enn det faget har kostet i ressurser. *”Vi ansetter stort sett aldri en lærling som ikke har vært utplassert her”*, er et utsagn som i ulike ordelag går igjen i flere av instruktørin-

tervjuene. Ved nærmere ettertanke kan det være både positive og negative sider ved denne ”seleksjonsmekanismen”. Det kan stilles spørsmål om hvilke typer elever/ lærlinger det gagnar. Et avgjørende spørsmål blir da om alle disse forskjellige måtene å bli kjent med lærebedriften på har noen betydning for valget, og om det bidrar til selektering av elevenes valg? Det er vanskelig å gi noe entydig svar på dette spørsmålet. Det vi ser, er at det i datamaterialet fra Fellessurvey II ikke er noen statistisk signifikant sammenheng med for eksempel om man har kjennskap til bedriften gjennom utplassering i Prosjekt til fordypning eller ingen spesiell kjennskap, og hvilke karakterer man har, hvilken bransje bedriften er i, eller ens egen alder. Det avtegner seg dermed ikke noen tydelige mønstre for hvordan elevene får kjennskap til lærebedriften, bortsett fra at noen kanaler er mer brukt enn andre.

Det bildet som lærlingene gir av hvordan de blir kjent med lærebedriften og får innpass der, samsvarer med det bildet som instruktørene ga i Fellessurvey II. På spørsmålet om hvordan bedriftene rekrutterer lærlinger, svarer rundt 34 prosent av instruktørene i Fellessurvey II at opplæringskontoret skaffer nye lærlinger til bedriften. Rundt 20 prosent nevner at elever som har vært utplassert, og som gir et godt inntrykk, kan få tilbud om læreplass. Bare 16 prosent av instruktørene oppgir at de som er interessert i lærekontrakt tar direkte kontakt med bedriften. Det er også en ganske stor andel (34 prosent) som oppgir at de har ”andre” måter å rekruttere lærlinger på.

Vi ser også av dataene fra Fellessurvey II at de fleste instruktørene sier seg enige i at bedriften foretrekker å ta inn lærlinger som har vært utplassert i bedriften tidligere. Det er også verdt å merke seg at instruktørene mener at det er viktigere at lærlingene er motivert enn at de har gode karakterer fra skolen. Over halvparten av instruktørene sier seg også ganske/ helt enige i at det har blitt vanskeligere å få tak i gode lærlinger de siste årene. På en måte kan dette forstås som en kritikk av Kunnskapsløftets fokus. Det er ikke bedre ferdigheter i basisfagene som er av størst betydning; viktigere er det at det jobbes med å få elever som vil noe. Når så mange av instruktørene mener at det har blitt vanskeligere å få tak i gode lærlinger, skyldes ikke det nødvendigvis det at de ikke får de med de gode faglige forutsetninger. Det synes snarere å være et inntrykk at motivasjonen for å ville starte sin arbeidskarriere i et bestemt yrke er dalende.

Med de erfaringene lærlingene har gjort seg så langt, vil de anbefale andre unge å velge samme lærefag som de selv har valgt? Figuren nedenfor viser hvordan lærlingene, fordelt på kjønn responderer på dette.



Figur 15: Vil lærlingene, ut fra egne erfaringer, anbefale andre å velge samme lærefag og lærebedrift? (Fellessurvey II, 2011, lærlinger, prosent)

Det at man vil anbefale andre å gjøre det samme som man selv har gjort, kan også være en indikator på lærlingenes erfaringer og trivsel i faget. Vi ser av figuren ovenfor at de aller fleste vil anbefale andre unge å velge det samme lærefaget man selv har valgt; nesten alle svarer ja på dette. Vi finner imidlertid en signifikant forskjell mellom kjønn. Det er noen flere jenter som oppgir at de ikke vil anbefale lærefaget til andre eller at de ikke vet om de vil anbefale andre å velge det samme, sammenlignet med guttene. Dette kan skyldes, som vi skal se nærmere på i neste kapittel, at det er så store kjønnskjevheter innenfor flere av utdanningsprogrammene.

De aller fleste vil også anbefale samme lærebedrift til andre unge, men vi ser at det er noen færre som svarer ja på dette sammenlignet med spørsmålet om lærefag. Også her finner vi en signifikant forskjell mellom kjønn. Det er flere av jentene som oppgir at de ikke vil anbefale lærebedriften til andre.

Når vi ser på disse spørsmålene på tvers av utdanningsprogram, ser vi blant annet at Helse og sosial skiller seg noe ut ved at det er en statistisk signifikant høyere andel som ikke vil anbefale andre å velge samme lærefag. Også innen Naturbruk og Restaurant- og matfag er det noen flere som ikke vil anbefale andre å velge dette lærefaget.

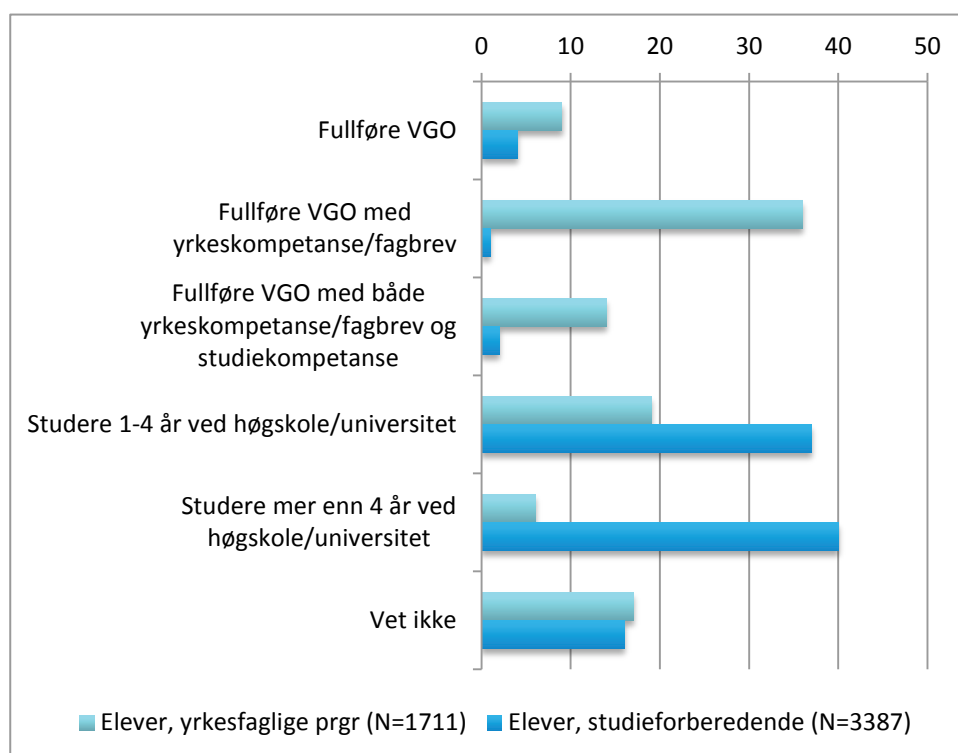
5.5 Elevenes utdanningsambisjoner

Yrkesfagelevne har i Fellessurvey II blitt spurt om hva som er deres mål for videregående opplæring. Over halvparten svarte at målet er fag/svenneprøve, mens 23 prosent svarer at målet er vitnemål/ studiekompetanse. Dette gjenspeiler den mye omtalte ”flukten” fra de yrkesfaglige programer fra våre kvalitative data. En instruktør har uttrykt bekymring for at mange elever begynner på yrkesfag for å få en ”enklere” og ”artigere” vei mot studiekompetanse.

Også i de kvalitative dataene hevder flere opplæringskontor at veldig mange av de som begynner på yrkesfag, ender opp med studiekompetanse heller enn et fagbrev. Spesielt elever fra Helse- og sosialfag søker allmennfaglig påbygning – ved ett opplæringskontor har de regnet på dette og funnet ut at av de 150 som gikk på Helse- og sosialfag Vg2, var det bare 67 som søkte lærlingeplass. Dette støttes av intervjuene med lærlingene både i 2009 og 2011. De opplyser at mange velger allmenn påbygning istedenfor lærlingeplass. Noen av lærlingene vi har snakket med, har selv valgt å gå allmenn påbygning heller enn å fortsette lærlingetiden. Dette begrunnes både med at de ønsker å ha studiekompetanse, samt at yrkesutdanningen de valgte kanskje ikke var helt ideell for dem.

NIFUs gjennomføringsanalyser viser også at andelen som går videre mot yrkeskompetanse har sunket etter innføringen av Kunnskapsløftet (Vibe m. fl. 2011). Også her trekkes Helse- og sosialfaget frem som det eneste utdanningsprogrammet hvor man ser at Kunnskapsløftet har ført til at færre går mot yrkeskompetanse og fagbrev. I forkant av reformen gikk 40 prosent av grunnkurskullene videre mot yrkeskompetanse/ fagbrev/ lære. Tilsvarende tall for Vg1-kullene etter reformen er knapt 30 prosent. Og dette gjenspeiler seg i en økt andel som går påbygg for studiekompetanse (*ibid.*). Dette er problemstillinger som vi skal se nærmere på i kapitlet som omhandler elevenes og lærlingenes gjennomføring.

Alle elevene i Fellessurvey II har blitt spurt om hva som er den høyeste utdanningen de har tenkt å ta. Svarene er angitt i figuren nedenfor.



Figur 16: Hva er høyeste utdanning elevene på videregående har tenkt å ta? (Fellessurvey II, prosent)

Blant elevene på yrkesfag ser vi at det er 36 prosent som ser for seg at det å fullføre videregående med yrkeskompetanse/ fagbrev er den høyeste utdanning de vil ta. Samtidig viser figuren ovenfor at ikke en ubetydelig andel ser for seg andre løp enn dette. Figuren illustrerer at fag- og svennebrev langt fra er den opplagte utgangen for elever som begynner på yrkesfaglige utdanningsprogram. Det er mange som vil ha både yrkeskompetanse/ fagbrev og studiekompetanse (14 prosent) og det er hele fem prosent som ser for seg høyere studier. Norsk fag- og yrkesopplæring er ikke bare en fag- og yrkesopplæring, men også en vei inn i studier og andre yrker. Dette er ikke bare negativt. Når det framheves fra Norsk industri at det er ønskelig med ingeniører som også har fagbrev og som kjenner prosessene fra flere sider, så er det ønskelig at det er slik, i alle fall for deler av elevene. Spørsmålet er imidlertid om opplæringen da er hensiktsmessig i forhold til bruk av ressurser; er det mange som bare går der med tanke på å ville bli noe annet? Det er å anta at det vil gjøre noe med motivasjonen til disse elevene og deres bidrag til læringsmiljøet.

Kjønnsforskjellen når det gjelder hva man ser for seg når det gjelder høyere utdanning, er tydelig. Vi ser at flere jenter ser for seg å studere 1-4 år eller mer enn 4 år ved høgskole/ universitet sammenlignet med guttene. Hele 44 prosent av guttene ser for seg å fullføre videregående med yrkeskompetanse/ fagbrev som høyeste utdanning, sammenlignet med 22 prosent av jentene.

5.6 Tidlige valg – hvilken betydning har dette?

Vi har så langt sett at elevene ved yrkesfaglige utdanningsprogram tidlig velger sitt framtidige yrke og at majoriteten framstår som sikre i sitt valg. Det er samtidig en stor andel som ser ut til å velge uten helt å vite hva de skal bli. De fleste av disse finner veien inn på studiespesialisering, men noen finner også veien inn på yrkesfaglige program. For de yrkesfaglige programmene er imidlertid valget mer absolutt, noe som innebærer at konsekvensene av det blir ofte tydeligere, og for noen med et negativt fortegn.

De som har klart å ta et tidlig valg og vet hva de skal bli, har det mye lettere i opplæringen enn de som ikke har tatt valget. Vi ser i dataene våre en tydelig sammenheng mellom vurdering av opplæringen og om man hadde valgt framtidig yrke allerede på ungdomsskolen eller ikke. Det er sammenheng mellom tidlig valg og forhold som egen arbeidsinnsats, hvor interessant fagene oppfattes, hvor gode lærerne vurderes, hvor godt man føler seg inkludert på arbeidsplassen, trivsel på arbeidsplassen, lysten til å fullføre læretiden, med mer. I dataene fra lærlingene i 2008 ser vi den tydeligste sammenheng i forhold til vurderingen av om skolen oppfattes som bortkastet eller ikke. Og det er også her vi finner det kanskje mest oppsiktsvekkende resultatet: De som har bestemt seg, finner i mindre grad enn de som ikke har bestemt seg opplæringen som bortkastet.

Dataene våre viser bare en sammenheng. Hva som er årsaken og hva som er virking, kan vi ikke si noe om direkte fra dataene. Det kan da være interessant å trekke inn noen av de momenter som den franske sosiologen Pierre Bourdieu gjør i forhold til betydningen som sosial og kulturell kapital i hjemmet gir. Det er ikke i første rekke det at man vokser opp i et hjem som gir en kunnskap, som er av betydning, men det at en får hjelp til hvor man skal stake ut veien, og ikke minst til å diskutere veiskiller (Bourdieu og Passeron 1970; Bourdieu 1984). Fra dataene i Fellessurvey II ser vi tydelig at det er forskjell mellom elevene ved studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer i hvilken grad de har støtte fra hjemmet i sine valg, en forskjell som viser seg også når det gjelder

kjønn, og om eleven har bakgrunn i ruralt eller urbant miljø. Vi vil i neste kapittel gå nærmere inn på dette forholdet. Her vil nøye oss med å påpeke det tydelige utslaget et tidlig valg har for utbytte og vurderingen av senere læring. Det er ikke bare valget som er av betydning, men også hvilke mekanismer som finnes rundt eleven og lærlingen for å understøtte valget eller bistå i valgprosessen.

5.7 På de samme stier som før for de fleste

Vi har i dette kapitlet ikke funnet noen forhold som peker på endringer i valgmekanismene til elevene ved yrkesfaglige programmer under Kunnskapsløftet. Derimot avtegner det seg flere generelle forhold når det gjelder valg.

For det første ser vi tydelig at de fleste elevene ved yrkesfaglige programmer både vet og visste hva de skulle bli, forblir ved valget sitt gjennom opplæringen, og oppnår det de ønsker. Slik sett må vi kunne si at systemet fungerer godt. Fag som Utdanningsvalg ser ut til å ha en positiv effekt, men det synes å være andre mekanismer enn den konkrete kunnskapen om fag og yrker som er avgjørende. Av sentral betydning for valget synes å være hvor tydelig yrkene framstår for elevene. De utdanningsprogrammer som rommer tradisjonelle yrker med lang tradisjon, gjerne tilbake til laugsvesenet, får elever som i større grad har bestemt seg tidlig for hva de vil bli. Som vi skal se i neste kapittel, så er det nok ikke det som skjer i skolen som er av størst betydning for valgene, men heller forhold rundt, både i familie og lokalsamfunn. Men skolen synes å kunne gjøre en forskjell. Vi ser blant annet at program hvor yrkene ikke framstår like tydelig og veletablerte, framstår også mer utydelige for elevene. Når slike program i tillegg ikke alltid har gode løp for veien fra skole og over i lærebedrift, sier det seg selv at det er program som har problemer med å holde på elevene som begynner der. Vi ser spesielt disse utfordringene for programmet Helse- og sosialfag.

For det andre er det ikke noen data som tyder på noen vesentlige endringer i valgmekanismene under Kunnskapsløftet. Der hvor det synes å være noen endring, så er det i negativ retning ved at instruktører i lærebedrifter synes at kvaliteten på lærlinger har sunket under Kunnskapsløftet. Vi tolket dette utsagnet om synkende kvalitet dels som et utsagn av typen *"alt var mye bedre før"*, men også for å være et utsagn som peker ikke på at elevene har blitt dårligere rent faglig, men på at de er mindre motiverte og ikke så tydelige på hva de vil bli. Dette er ikke det generelle bildet fra lærebedriftene, men noe som kan oppfattes som en økende tendens.

Kunnskapsløftet kan sies, som vi har sagt innledningsvis i denne rapporten, å være et forsøk på å bringe utdanningsystemet over fra et system tilpasset industrisamfunnet til et system tilpasset det postindustrielle. Vi ser imidlertid at det er yrker med den lengste tradisjonen som oftest blir mest tydelig for elevene. Et moderne yrke har større problemer med å framstå som tydelig, og det er vanskeligere å vite hva man går til. Samtidig ser vi at det som lærebedriftene vektlegger, ikke nødvendigvis er industrisamfunnets ferdigheter, men motivasjonen til å ville bli noe. Her er det at valget får en avgjørende betydning, ikke nødvendigvis for at du finner det som passer deg, men for at du finner noe du vil bli.

Elevene som velger yrkesfaglige programmer foretar et mer aktivt valg enn elever som velger studiespesialisering. Dette aktive valget får også mer konkrete konsekvenser ved at det tidligere kan bli klart at dette ikke var det rette valget. Andelen elever som blir usikre på valget som er gjort ved de

yrkesfaglige programmene, øker fra Vg1 til Vg2, og dermed med en potensielt økende mulighet for å se etter andre veier fram mot arbeidslivet. Spørsmålet er om utdanningssystemet gir gode nok muligheter til det å bevege seg inn på andre veier.

Det er også et paradoksalt trekk at usikkerheten øker dess tydeligere yrket blir. I lærebedriftene vektlegges praksisfellesskapet og det å kunne gjennomføre arbeidet i et samspill med andre, med kunder, med andre aktører utenfor bedriften, etc. Viktigheten av å beherske de normative og praktiske sidene ved arbeidet framheves. I lærebedriften framstår yrkene i alle deres fasetter, og viser mangfoldet ved et yrke. Slik sett burde det være tydelig at et yrke ikke er så ensidig som kanskje mange oppfatter det. Men yrkene er, som vi skal se i neste kapittel, heftet med bestemte symboler og kan si å ha sine egne identiteter. Dette begrenser mulighetene for å se potensialet som et yrke kan representere.

6 Det helhetlige opplæringsløp

6.1 Fire, eller to pluss to?

Det finnes relativt store forskjeller mellom de europeiske landene i organiseringen av fag- og yrkesopplæringen. Tre hovedmodeller, etter de tre største økonomiene, kan pekes ut: 1) Den franske, som i større grad har lagt opplæringen til skole, i alle fall for flere fag, og hvor det for flere fag oppnås fullverdig kompetanse i hovedsak gjennom skolegang. 2) Den engelske, som er en motsats til den franske ved at mye av opplæringen skjer i bedrift. 3) Den tyske, med sitt såkalte ”duale” system, som innebærer en parallell opplæring i skole og bedrift. Forskjellene har sine historiske røtter og kan knyttes an til både politiske og økonomiske utviklingstrekk i de respektive land (Greinert 2005).

Norge har en såkalt to pluss to-modell. Den ble fastlagt med reform 94 og Kunnskapsløftet var eksplisitt på at denne modellen skulle beholdes, dog med en større grad av mulighet for variasjoner. Normalmodellen forutsetter at eleven/ lærlingen får opplæring først to år i skole, etterfulgt av to år i lærebedrift. I den franske modellen er det ”etatene” som i første rekke har hånd om opplæringen, i den engelske er det bedriftene, mens det i den tyske er bransjene. I den norske modellen skifter det mellom hvem som har hovedansvaret, dog er det slik at det er skoleeier som har det overordnede ansvaret, og dette ansvaret kan sies å ha blitt styrket gjennom Kunnskapsløftet, som vi har sett i kapittel 4. Likevel representerer opplæringen to forskjellige læringsarenaer, én i skole og én i bedrift. Det har alltid vært elementer i opplæringen som har gått over dette skillet, og med Kunnskapsløftet er Prosjekt til fordypning ett av dem.

Intensjonen bak denne modellen er helt klart å utnytte de to læringsarenaenes respektive fortrinn. Ved først å tilbringe to år i skole, skal eleven få et godt teoretisk fundert grunnlag for å gå videre til opplæring i bedrift. Gjennom å gjennomføre to år i lærebedrift, ønsker man å gi praksisnær opplæring i mest mulig reell produksjonssituasjon, tilpasset bransjenes reelle situasjon i dag, både med hensyn til verktøy, metoder og reell arbeidssituasjon. Opplæring og verdiskaping forventes her å gå hånd i hånd, både gjennom at opplæringen skjer i en situasjon der man arbeider mot verdiskaping, og ved at lærlingen gradvis skal bidra mer og mer i bedriftens faktiske verdiskaping.

Ved at opplæringen skjer i en arbeidskontekst lik den man senere skal arbeide i, ønsker man å oppnå bedre fagarbeidere, med en kompetanse tilpasset den virkeligheten de skal ut i etter endt opplæring. Lærlingen får en opplæring ikke bare i faget, men også i bedrifts- og produksjonskulturen. På den måten kan man slippe det mange har omtalt som ”praksissjokket” knyttet til overgangen fra en teoribasert opplæring i en ”beskyttet” skole-arena, og den virkeligheten den nyutdannede møter i arbeidslivet. Ved opplæring i bedrift, ledet av erfarne fagarbeidere, vil også bransjene i stor grad få den kompetansen de reelt etterspør. Veien fra opplæring til arbeid blir kort, lærlingen blir gradvis inn i en normal fagarbeiderrolle gjennom opplæringen. Overgangene blir mest mulig smidige.

Normalmodellen er altså satt sammen av to ulike læringsarenaer. De to arenaene er ulikt organisert og har ulike forutsetninger. De har ulike tilnærminger til læring, noen vil si at ulike kunnskapssyn ligger til grunn for opplæringen som skjer. De to arenaene er preget av ulike læringspraksiser. De

som jobber der har ulik bakgrunn, og tilhører på mange måter ulike kulturer. Kandidatens vei mot fagarbeiderstatus handler også om en reise på tvers av verdener, mellom ulike virkeligheter. Graden av samsvar, eller kompatibilitet mellom de to systemene blir dermed en mulig nøkkel til suksess, og et viktig spørsmål blir om det som skal være et fireårig løp henger godt nok sammen.

Mange har gjennom flere år pekt på at nettopp bedre samhandling mellom de to delene av fagopp-læringssystemet er en sentral utfordring. Manglende sammenheng har i følge mange vært en grunn til at man ikke fullt ut har fått utnyttet systemets potensial. Visjonen har hele tiden vært ett sammenhengende fireårig opplæringsløp med to ulike læringsarenaer, der begge arenaenes sterke sider spiller sammen og støtter opp om hverandre, for å skape best mulige fagarbeidere. Realiteten har derimot ofte vært beskrevet som to separate løp, der lærebedrifter tradisjonelt ofte har gitt uttrykk for at den kompetansen elevene har med seg når de blir lærlinger, ikke har vært tilstrekkelig eller har vært en annen enn den bedriftene trenger. *"De lærer ingen ting i skolen!"* og *"Vi må starte fra begynnelsen!"* er typiske uttalelser man har kunnet møte, og fortsatt møter (Buland og Fonn 2010). Tilsvarende har man også til en viss grad sett den samme mistilliten fra skolen. Enkelte har gitt uttrykk for at bedriftene bare tenker produksjon og profitt, de kjenner ikke læreplaner, mangler pedagogisk kompetanse, og så videre.

Samarbeidsrelasjonene mellom skole og bedrift har tradisjonelt heller ikke vært like godt til stede alle steder. Man har verken hatt strukturer, rutiner eller kultur for slikt samarbeid på tvers mellom de to opplæringsarenaene, på et nivå nær opplæringshverdagen. Man har manglet kunnskap om hverandre, har i for liten grad utnyttet de to arenaenes kompetanse på tvers, og delingskulturen har vært for svak.

Som vi tidligere har vist, var det i Kunnskapsløftet en klar intensjon om mer sammenheng i opplæringsløpet, større grad av samspill mellom de to arenaene skole og bedrift, og en klarere faglig progresjon fra skole til bedrift. Vi ser også at man noen steder har grepet dette ved å begynne byggingen av arenaer for symmetrisk dialog, som grunnlag for bedre samhandling som tar vare på det beste fra to verdener (Buland og Fonn 2010).

Vi vil i det følgende analysere hvordan de ulike aktørene i fag- og yrkesopplæringen opplever og vurderer det fireårige løpet med sine overganger, og hvordan reformen Kunnskapsløftets intensjoners om større sammenheng har slått ut i praksis.

6.2 Ønske om mindre sprang

Behovet for, og ønsket om, en bedre sammenheng og en mer smidig overgang mellom de to læringsarenaene, synes i stor grad å være til stede fremdeles, i hvert fall sett fra lærlingenes ståsted.

Samtlige lærlinger i vårt kvalitative materiale mener at spranget mellom skole og lærlingebedrift med fordel kunne vært mindre. Det kan virke som om samarbeidet ikke nødvendigvis har blitt så mye bedre etter implementeringen av Kunnskapsløftet. Dette står kanskje litt i motsetning til det vi har hørt fra flere opplæringskontor som vektlegger fagnettverkens rolle i forbindelse med samarbeid skole/ bedrift. Likevel kan det ikke skimtes i opplæringshverdagen til lærlingene. Igjen kan det være mulig at dette er et resultat av manglende fokus på opplæringshverdagen i fagnettverkene, og

at disse nettverkene heller blir benyttet for justering av kurs på et mer overordnet nivå. En annen vinkling kan være at lærlingene sliter med å se sammenhengen mellom det de lærte på skolen, og det de skal kunne i bedrift, selv om sammenhengen faktisk er til stede. Det kan være at man opererer med to ulike læringskontekster/ praksisfellesskap som rett og slett er for ulike for elevene/ lærlingene. Uansett hva grunnen måtte være er resultatet det samme; lærlingene opplever ikke at det de lærer på skole og det de skal lære i bedrift er fullverdig integrert som et helhetlig løp.

Eksempelvis benyttes noen steder læringsplattformen Fronter for lærlinger. Dette er et helt nytt verktøy for lærlingene, de føler de har fått for lite opplæring i bruken av det, de kommer seg ikke inn på sidene. Dette oppleves som frustrerende, og flere lærlinger uttrykker bekymring for egen mulighet til å finne noe så enkelt som viktige datoer og viktige oppgaver.

Det var også flere lærlinger som følte at kunnskapen de lærte på skolen og det de faktisk hadde bruk for av kompetanse når de kom ut i lærlingebedriftene, ikke samsvarte med hverandre. De opplevde at mye av det de hadde lært på skolen var ”gammeldags” og ”utdatert”, og at de måtte ”avlæres” når de begynte som lærlinger. Dette kan føre til at lærlingene ikke ser nytten av skolegangen, og at man føler tiden på skolebenken var bortkastet. Nytt for lærlingene da opplever å ha av de to første årene på yrkesfaglig utdanning blir mindre, samtidig som man ikke føler seg forberedt på læretiden. Dette igjen kan føre til usikkerhet og unødvendig bekymring i forhold til egen kunnskap og kompetanse.

”og så lærte vi å re senger. Det gjorde vi hele det første året omtrent. Det skulle være ordentlig brettet og så videre... Bare så dumt at vi ikke har fått bruk for det, for her brukes jo bare stretch laken...” (Lærling 2009)

Videre opplevde også noen lærlinger at det de lærte på skolen fremsto som flere ulike momenter heller en å lære å se helheten i ulike operasjoner. På samme måte følte de at bedriftene var preget av mye taus kunnskap, og at det kunne være vanskelig å få opplæring i de fundamentale underliggende emnene:

”Jo, jeg synes jo kanskje at i skolen så har det kanskje vært litt for mye teori og litt for lite praksis, i sånn praksis på måten det blir gjort på arbeidsplasser. Det har jo vært praksis i den forstand at jeg har tatt av et hjul, jeg har tatt av bremsen og jeg har tatt ut ei lyspære og sett på ledninger. Men det er jo ikke sånn man gjør det i bedrift da, da gjør man jo ting av en hensikt. Fordi man skal fikse noe eller fordi ett eller annet. (...) I bedriften har det kanskje vært litt lite teori igjen, litt for få folk som vet mye om det man holder på med. Så det er jo ikke alltid man får et godt svar på hvorfor det er sånn. Så mer praksis på skolen og mer teori underveis i bedriften det tror jeg hadde vært bra for meg i alle fall.” (Lærling 2011)

Våre informanter blant lærlingene gir dermed et bilde av et fireårig løp som mer fortøner seg som to pluss to. Er dette et bilde som gjelder for fag- og yrkesopplæringen generelt? Er de to løpene forskjellige? Er det problematisk at de er forskjellige?

6.3 Opplæring i skole

6.3.1 Elever og lærlingers syn på opplæring i skolen

Vi skal i denne første delen av kapitlet se nærmere på hvordan opplæringen som foregår i skolen vurderes av forskjellige aktører og om vi kan se noen endringer i oppfatningen av den gjennom Kunnskapsløftet.

Elevene ved de yrkesfaglige utdanningsprogrammene ble i Fellessurvey II spurt om å si seg enig eller uenig i en rekke utsagn knyttet til skolen. Elevenes vurderinger i forhold til disse utsagnene gir i all hovedsak et positivt bilde av opplæringen i skolen: de synes den er viktig, de synes de lærer mye, de synes de har flinke og engasjerende lærere. Det er imidlertid mange som synes det er kjedelig å gå på skolen og at tida på skolen er bortkastet. Bildet vi får fra elevenes svar synes å være at de synes utdanning er viktig og at de synes opplæringen i seg selv er bra, men mange sliter med å se poenget med skolegang. Hele 25 prosent sier seg helt eller litt enig i utsagnet ”Jeg gruer meg ofte til å gå på skolen”. Bildet er dermed ikke entydig, og det må også sies å være problematisk at nesten halvparten er litt eller helt enig i utsagnet ”Mye av tida på skolen er bortkastet”.

Når vi ser på forskjeller mellom elevene som går yrkesfag og studieforbereende finner vi noen interessante trekk. Yrkesfagelevne er noe mer enige, i positiv forstand, til flere av utsagnene knyttet til generelle holdninger, undervisningen og lærerne. Blant annet er de mer enige i at de lærer mye på skolen, at videregående så langt har gitt mersmak. Dette er interessant, tatt i betraktning at det er en allmenn forestilling at yrkesfaglige elever er mer skoletrøtte enn elever ved studieforbereende program. Det kan være at de ikke synes så mye om fellesfagene, noe vi ser bekreftet lengre ned. Ser vi på opplæringen generelt, er det et flertall av elevene ved yrkesfaglige program som synes at den gir mersmak og andelen er større enn elever ved studieforbereende program. Når vi blant elevene ved yrkesfaglige program finner mange som finner opplæringen på skolen meningsløs, så er de altså ikke alene, og vi finner enda flere med samme synspunkter på studiespesialisering. Skal det være noe problematisk med fag- og yrkesopplæringen, er det dermed ikke nødvendigvis to pluss to-modellen som er det problematiske. Her synes det heller å være at skolen har en utfordring med å kunne framstå som meningsfull for alle elever.

En større prosentvis andel av de yrkesfaglige elevene enn elevene ved studiespesialisering mener de har engasjerende lærere, at lærerne er interesserte i hvordan de gjør det og at lærerne bryr seg hvis de er uvenner med noen. De er også mer enige i at de fleste av lærerne er flinke, og at de får ros fra lærerne sine når de gjør noe bra. Når det gjelder undervisningen ser vi at yrkesfagelevne er mer enige i at undervisningen er interessant, og at de får utbytte av den. Dette kan ha sammenheng med at det er en reell forskjell i opplæringen ved de to hovedretningene. Undervisningen i fag- og yrkesopplæringen er gjerne mindre, gruppebasert og forankret i praktiske oppgaver som man skal løse sammen.

Elevene på studieforbereende er noe mer enige i at det er viktig å få gode karakterer, at utdanning kommer godt med senere i livet, og at det er viktig å gjøre så godt man kan. Samtidig er det flere som sier seg enige i at det er kjedelig å gå på skolen, at mye av tida på skolen er bortkastet, og at det er for lite praktiske oppgaver på skolen. Disse forskjellene kan tyde på at problemstillingen rundt frafall ikke nødvendigvis er knyttet til skolens innhold, og at yrkesretting heller ikke er det som det

er størst behov for. Det som elevene liker (og trenger), er en undervisning som er engasjerende og som oppfattes som interessant og relevant.

Vi finner ikke bare forskjeller mellom studiespesialisering og yrkesfaglige programmer, men også mellom de forskjellige yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Forskjellene er ikke store, men signifikante. I og med at dataene brutt ned på utdanningsprogram gir få respondenter, er det vanskelig å peke ut tydelig forskjellen mellom programmene. Noen forskjeller er imidlertid tydelige. Når det gjelder synet på om det er for lite praktiske oppgaver på skolen, sier hele 27 prosent av elevene ved Bygg- og anleggsteknikk seg helt enige (N=351), mens bare 12 prosent av elevene ved Restaurant- og matfag sier seg helt enige (N=46). Om denne forskjellen skyldes en forskjell i innholdet i opplæringen eller at rekrutteringsgrunnlaget til de for programmene er forskjellig, kan vi ikke si her.

Har det så skjedd noen endring gjennom Kunnskapsløftet? Lærlingene i Fellessurvey I ble bedt om å gi sin vurdering av mange av samme utsagnene som elevene i 2011 ble bedt om å gi. Data fra lærlinger om skolen og elever om skolen kan ikke direkte sammenlignes, siden vi vet at det har vært en stor grad av utsiling av elever blant lærlingene. Lærlingene er slik sett ikke representative for hele elevkullet. De er gjerne mer motivert, har foretatt sine valg og har i mange henseender selv sørget for å få gjennomført sine valg (ved selv å sikre seg lære plass).

Med noen unntak er ikke forskjellene i vurdering av de ulike utsagnene om skolen store mellom lærlingene i 2008 og elevene i 2011. Også lærlingene tillegger opplæringen i skole vekt og peker på noen av de samme utfordringene med opplæringen i skole som elevene gjør. Det generelle bildet fra både lærlingene i 2008 og elevene i 2011 er at det er et behov for å skape en større forståelse for betydningen av opplæringen.

Det er noen forskjeller mellom elevenes svar i 2011 og lærlingenes i 2008. Det er for eksempel en større andel av lærlingene som synes at ”utdanning kommer godt med senere i livet” er riktig enn blant elevene. De synes også i større grad at det er viktig å gjøre så godt en kan på skolen enn elevene synes. På en måte framstår opplæringen i skolen som viktigere for lærlingene enn for elevene, noe som noe av vårt kvalitative materiale gir en forklaring på: Lærlingene klarer i lærebedriften noen ganger å se betydningen av det de har lært i skolen. Det framstår da som viktigere enn når de gikk i skolen, hvor formålet med det de lærte der ikke var like klart. Synet på mengden av teori i skolen er imidlertid ganske likt mellom lærlinger og elever, så det er ikke den teoretiske delen av undervisningen de vektlegger når de gir undervisningen større betydning.

På ett område er det en stor forskjell i lærlingene fra 2008 sin vurdering og elevene i 2011 sin vurdering: Betydningen av karakterer. Mens 43 prosent av lærlingene sa seg helt enig i utsagnet om at var viktig å få gode karakterer, var det 67 prosent av elevene som sa det samme. Karakterer er opplagt viktigere i skolen enn i lærebedrifter, og betydningen av å få gode karakterer framstår også som mindre viktig i lærebedriftene. Dette er naturlig, siden opplæringen i lærebedrift vektlegger en rekke andre ting enn det som vektlegges i skolen, som blant annet evnen til å kunne inngå i et arbeidsfellesskap.

Dataene fra lærlingene i 2008 og elevene i 2011 er data fra to forskjellige grupper, og vi ser at det er noe forskjell i vurderingen mellom dem i forhold til enkelte spørsmål. Det generelle bildet er imidlertid at forskjellen er liten. Den åpenbare mangel på store forskjeller kan understøtte et utsagn om

at det ikke har skjedd noen særlige endringer på dette området under Kunnskapsløftet. Undervisningen framstår for elever og lærlinger i store trekk ganske likt, både for de som ikke har vært elever under Kunnskapsløftet (lærlinger 2008) og for elever i 2010-11.

Dataene fra lærlingene i 2008 gir oss her en anledning til å belyse konklusjonen som vi hadde i kapittel 5 om betydningen av tidlig valg. Det er en klar sammenheng mellom lærlingenes vurdering av opplæringen på skolen og om de har gjort et tidlig valg eller ikke. De som har gjort et tidlig valg er i større grad positive til opplæringen i skolen. Ut fra resonnetet vårt ovenfor kan vi forklare dette slik: Det å ha gjort et valg gjør at det er klart hva opplæringen skal lede til og det kan være lettere å finne løpet relevant. Vurderinga av opplæringen må derfor ikke bare sees i forhold til selve opplæringen, men også i forhold til hva eleven har av tanker om opplæringen. Kanskje like viktig vil det være hva skolen klarer å formidle om formålet med opplæringen.

6.3.2 Brede kurs i videregående opplæring

En sentral endring knyttet til fag- og yrkesopplæringen i skolen som kom med Kunnskapsløftet var innføringen av færre og bredere fag/ utdanningsprogrammer. Yrkesfaglærere, instruktører og lærlinger har blitt spurt om hvordan de oppfatter denne endringen.

Delrapport 3 i evalueringen av fag- og yrkesopplæringen i Kunnskapsløftet viste at innføringen av bredere Vg1-kurs er et viktig grep i Kunnskapsløftet for fag- og yrkesopplæringen, men at entusiasmen for endringen var ulik ved de forskjellige nasjonale instansene. Slik representanten fra Utdanningsdirektoratet oppfatter det var det bred enighet om den nye tilbudsstrukturen.

”Jeg tror ikke det fantes en eneste dissens, men det var et veldig tett samarbeid med partene på tilbudsstrukturen som gjør at jeg har tro på at den ikke har blitt alt for bred. Det er selvfølgelig noen veldig få som bare har sitt ene, lille, smale fag for øyet som er misfornøyde, men jeg tror at samlet sett har vi fått den tilbudsstruktur som er rasjonell og som er til å leve med”.

De øvrige nasjonale aktørene har ulike syn på hvor godt dette har fungert i praksis. Representantene fra NHO påpeker at Kunnskapsløftet ikke har fungert etter intensjonene i forhold til at bredere innganger skulle gi flere lærlinger og elever. De mener det har blitt færre og mindre spesialiserte lærlinger og lurer på hvor lurt dette grepet i reformen var. De sier blant annet at:

”Jeg tror at den ideen om at bredde gjør deg omstillingsdyktig, er fundamentalt og prinsipielt feil (...)

Jeg tror at inngangen har blitt så bred at det har blitt enda mindre relevant, og måten skolen gjennomfører det på gjør at det blir mindre relevant. Derav blir det mindre læringsutbytte”.

Faglig råd for helse- og sosialfag opplever den samme bredden helt annerledes. På spørsmål om hvilke konsekvenser bredere utdanningsløp har hatt, svarer Faglig råd for helse- og sosialfag at:

”Det har gitt den rette bakgrunnen, det er tidsriktig. Verden forandrer seg så fort at det å ha en utdanning som er så spesifikk som den var før Reform 94 og i Reform 94, det er ikke tidsriktig. (...) Sånn følelsesmessig ut fra mine samtaler i daglig virke, så vil jeg si at den uroen som var i

industrien forstummet fullstendig. Det er ikke tvil om at man trenger bredere kompetanse og innsikt i andre fagområder”.

Her ser vi at den nye bredden i Vg1 oppfattes som et svært positivt trekk ved reformen. Representantene for helse- og sosialfag opplever at det var et svært riktig trekk for deres fag og noe som bidrog til en ny kompetanse som var veldig tiltrengt. Også representantene for Faglig råd for teknikk og industriell produksjon var positive til bredere fag, mens Faglig råd for bygg- og anleggsteknikk opplever at det har forsvunnet noe fra opplæringen, dog i en mindre grad enn NHO.

Delrapport 3 viser altså at de ulike aktørene er delt i sitt syn på strukturendringen med bredere inngang til yrkesfagene. Noen opplever det som positivt, mens andre opplever det som problematisk (Buland m. fl. 2011).

I forhold til operasjonaliseringen av bredere programfag har vi tidligere sett at rundt 70 prosent av lærerne som underviser på yrkesfaglig hovedretning, underviser i programfag. Omtrent halvparten av disse oppgir at Vg2-programmet de underviser på er nytt etter Kunnskapsløftet, mens rundt 25 prosent oppgir at Vg2-programmet de underviser på er en videreføring av Reform 94-strukturen.

Yrkesfaglærerne har også blitt spurt om hvordan undervisningen i programfag er organisert på Vg2 etter innføringen av Kunnskapsløftet. Her ser vi at 60 prosent svarer at utdanningsprogrammet i overveiende grad er organisert med utgangspunkt i de enkelte lærefag, mens resterende oppgir at programmet er organisert med utgangspunkt i generelle emner som er felles for alle lærefagene innen programområdet.

De 70 yrkesfaglærerne som har svart at Vg2-programmet er organisert med utgangspunkt i felles generelle emner, har videre blitt spurt om hvordan behovet for fordypning innen enkelt lærefag løses. Her ser vi at de fleste mener dette løses ved å ha faglærere som dekker alle lærefag, noe som resulterer i at 22 prosent av disse lærerne sier at undervisningen skjer ved at lærere underviser i fag de ikke har bakgrunn i. Hvorvidt dette er et stort problem eller ikke, kan vi ikke avgjøre her. Måten som undervisningen organiseres på, kan være svært forskjellig, og det betyr at det ikke alltid er spesifikk fagkompetanse som er mest relevant i undervisningssammenhengen. Det peker imidlertid i retning av at det kan være problematisk å få til spesialisering i skolen, noe som understøttes av at over 30 prosent av yrkesfaglærerne sier at de i svært liten grad eller liten grad har nødvendig utstyr og materiell for ivareta spesialisering i alle fag.

Utfordringen knyttet til det å kunne spesialisere er dermed ikke nødvendigvis koblet de brede kursene. Her spiller både ressurs- og kompetansesituasjonen inn, slik den alltid har gjort. Dette berører spørsmålet som er tatt opp av mange av våre informanter, og som i stor grad kan relateres til to pluss to-modellen: Må skolene ha det mest oppdaterte utstyret og kompetansen innenfor alle de fag som de gir bedriftene lærlinger til? Det er selvsagt en umulighet. Dette peker i retning av at det ikke bare er snakk om smidighet og gode overganger mellom de to opplæringsarenaer. Det mangler en bevissthet om arenaenes forskjellige oppgaver som gjør at det ikke er opplagt at skolene skal ha de samme instrumenter og verktøy som de mest avanserte bedriftene.

6.4 Overgangen mellom skole og opplæring i bedrift

6.4.1 Prosjekt til fordypning

Med Kunnskapsløftet kom faget Prosjekt til fordypning, som er en avgjørende endring for undervisningen i skolen innen fag og yrkesopplæringen. Faget nevnes ofte i intervjuene både blant lærlinger og hos aktører på nasjonalt og regionalt nivå. Siden faget blir behandlet i et eget delprosjekt, ledet av Fafo, som er en del av evalueringen av Kunnskapsløftet, skal vi ikke gå inngående inn på dette temaet. Vi nøyer oss med å si at vårt kvalitative intervjumateriale støttes opp av dataene fra Fellessurvey II. Dette materialet viser, både når det gjelder data fra elever, lærere og opplæringskontor, at Prosjekt til fordypning bidrar positivt både i forhold til motivasjon, til tettere samarbeid mellom skolen og det lokale næringsliv og til elevenes læring. Det vårt kvalitative materiale imidlertid viser, er at det er svært stor forskjell på hvordan Prosjekt til fordypning organiseres, både mellom fylker og mellom skoler. Av Fellessurvey II ser vi at det også er forskjeller i elevenes vurdering av Prosjekt til fordypning i forhold til hvilket utdanningsprogram de følger. Det er også forskjeller i forhold til hvilke karakterer de har. Når vi ser forskjeller mellom forskjellige utdanningsprogram, kan det være karakterene som slår inn. I alle fall har vi også her forskjeller i vurderingen av opplæringen knyttet til elevers valg og muligheter for valg.

6.4.2 Sammenhengen mellom undervisningen i skolen og opplæring i bedrift

Innledningsvis i dette kapitlet pekte vi på at det finnes elever og lærlinger som ser behovet for en mer smidig og bedre overgang mellom de to læringsarenaene. Når det gjelder erfaringene med hvordan det fungerer i praksis, er synspunktene noe sprikende. I vårt intervjumateriale med lærlinger finner vi både lærlinger som er fornøyd og lærlinger som er mindre fornøyd med sammenhengen. Gjennomgående i intervjuene ser det ut til at lærlingene i frisørfag er de som mener sammenhengen har vært best. De fleste informantene mente likevel at utdanningen hadde forbedringspotensial når det gjelder å utvikle et helhetlig og integrert opplæringsløp:

”Det er en del av de grunnleggende tingene som vi lærte om på skolen, har jo komme godt med i ettertid, men jeg synes ikke at jeg har fått så veldig mye faglig utbytte av den opplæringen på skolen. Det var mye av det vi lærte der som var gammel info på en måte, som jeg ikke fikk noe bruk for når jeg startet i bedrift. Jeg vet ikke konkret, men jeg føler at det var ting jeg savnet da i den opplæringen på skolen... Jeg følte meg veldig blank når jeg startet og skulle begynne å jobbe som lærling, så var det veldig lite jeg egentlig kunne sånn faglig.” (Lærling 2011)

Flere intervjuer viser denne tendensen, at lærlingene ikke føler at de har lært de rette tingene. Mangelen på kompatible IKT – løsninger og eksempelet med bretteing av laken, faller også inn i denne kategorien. Det er i midlertid viktig å påpeke at det ikke bare er skolen som må bli praksisrettet for å oppnå en bedre sammenheng i utdanningsløpet. En annen faktor kan være at bedriften blir mer ”teoretisk” rettet med tanke på opplæring av lærlinger. I intervjuene var også dette et tema:

”Jeg kunne ha tenkt meg og hatt kanskje litt mer fokus på det teoretiske også når jeg begynte i lærebedriften. For der var det jo sånn at når jeg begynte her så var jeg mekaniker, eller jeg var jo lærling, men da gjorde jeg det som mekanikerne gjorde, og det var ingen der som på en måte

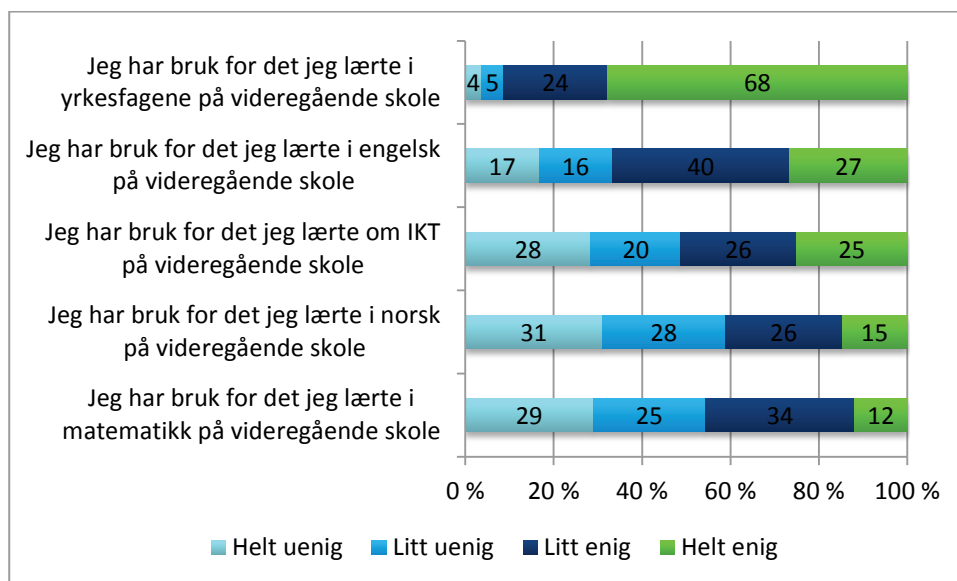
kunne mye teori og det var ingen der som på en måte spurte meg ut ”ja, men vet du hva den her delen er da? Vet du hva den gjør? Vet du hvorfor vi skifter den nå?” Så akkurat det er kanskje den tingen jeg savner da.” (Lærling 2011)

Hvordan vurderer de som har blitt lærlinger den opplæringen de har vært igjennom på skolen? Blant lærlingene i 2008 var det bare en liten andel på 8 prosent som ikke var fornøyd med opplæringen på videregående skole som forberedelse til arbeidslivet. Majoriteten (72 prosent) var i større eller mindre grad fornøyd. I 2011 ble ikke lærlingene spurt om opplæringen som forberedelse til arbeidslivet, men i forhold til om skolen var god som forberedelse til læretiden. Prosentmessig svarer disse lærlingene omtrent det samme som i 2008; rundt 70 prosent var helt enig eller ganske enig i utsagnet om ”Opplæringen jeg fikk i skole var godt nok til å forberede meg til læretida”. Majoriteten av lærlingene er dermed fornøyd med den opplæringen de har vært igjennom på skolen og mener at den er relevant i forhold til løpet videre. Både før og etter Kunnskapsløftet var det dermed en majoritet av lærlingene som mente at skolen fungerte som en god forberedelse til løpet etter opplæringen i skolen.

Også på dette området finner vi forskjell i vurderingen fra elever ved de forskjellige utdanningsprogram. Eksempelvis er det en ganske stor andel innen Helse- og sosialfag og Design og håndverk som sier seg helt enig i at opplæringen i skole var god. Derimot ser vi at innen Bygg- og anleggsteknikk (N=86) og Restaurant- og matfag (N=33) er det rundt 30 prosent som sier seg ganske uenig i at opplæring i skole har vært god nok forberedelse.

Instruktørene har også blitt spurt i Fellessurvey II om videregående skole gir elevene god forberedelse til læretiden. 43 prosent av instruktørene sier seg ganske enige i dette, 15 er helt enige, mens 28 prosent er ganske uenige. Det er altså en relativt høy andel, både blant lærlinger og instruktører, som mener at skolen ikke gir god nok opplæring før de sender elevene ut i opplæringen.

På hvilke områder er elevene ikke er godt nok forberedt? I Fellessurvey I ble lærlingene spurt om relevansen av forskjellige deler av opplæringen. Svarfordelingen er gjengitt i figuren nedenfor.



Figur 17: Frekvensfordeling, relevans av opplæringen i skole i forhold til opplæring i bedrift, lærlinger (Fellessurvey I, prosent)

Som vi ser av figuren ovenfor er det yrkesfagene lærlingene i 2008 vurderte som mest anvendelig i forhold til opplæring i bedrift. Dette er kanskje ikke merkelig, men det er interessant at andelen som sier seg helt enig med utsagnet er så stor, rundt 70 prosent.

I den andre enden av figuren ser vi at betydningen av matematikk og norsk ikke tillegges noen stor betydning. Samtidig må det sies at i underkant av 50 prosent av lærlingene sier seg enig eller helt enig i utsagnet om hvor stor bruk de har av disse fagene. På spørsmål om dette i intervjuene merket vi at lærlingene først mente at de ikke hadde mye bruk for de grunnleggende ferdighetene i arbeidslivet, men etter at de hadde snakket om det en liten stund, kom majoriteten frem til at de hadde bruk for disse ferdighetene likevel. De fleste konkluderte også med at de benytter disse til daglig i sitt arbeid, men erkjente at dette ikke var noe de hadde tenkt på så mye før. Det ligger altså ikke i bevisstheten som en ballast de har med seg fra skolen og som er nyttig, men når de begynner å reflektere rundt det, finner de ut at grunnleggende ferdigheter faktisk er avgjørende:

”Sånn som regning og lesing... Det er jo kanskje viktig, men det er jo ikke... Ja du bruker det jo egentlig hver dag, jeg gjør jo faktisk det. Jeg tenker ikke over at jeg bruker det, men nå når vi snakker om det, så gjør jeg jo det... så det er jo viktig å ha det, og å kunne det...” (Lærling 2011)

Det synes ennå å være en vei å gå for å gjøre overgangen mellom opplæring i skole og opplæring i bedrift smidig. Det er mange ting som skaper problemer og det synes, tross etablering av fagnettverk i mange fylker hvor skoler og lærebedrifter kan møtes, å være en manglende avklaring og koordinering av opplæringen mellom de to aktørene. Å la skoleeier håndtere det blir for fjernt; det må etableres samarbeid direkte mellom de to arenaene. Slike arenaer finnes mange steder og er nok mer utbredt i enkelte fag enn i andre. Det er imidlertid vårt inntrykk at dette samarbeidet ofte er personavhengig og ikke har en god institusjonell forankring.

Igjen vil vi peke på betydningen av å kunne sette opplæringen for eleven og lærlingen i et større perspektiv. Der hvor det er opplagt at begge læringsarenaene sikter mot et felles mål, kan det gjerne være store forskjeller i opplæringen uten at overgangen behøver å føles problematisk.

6.5 Opplæring i bedrift

Det er forventninger blant elever om at læringen i bedrift skal være noe annet og gi dem noe annet, og mange ser fram til opplæringen i bedrift. Hvor godt har lærlingene likt de oppgavene de har arbeidet med i læretiden?

Vi ser at blant lærlingene i Fellessurvey II at det er 41 prosent som har likt oppgavene de har arbeidet med i læretiden ganske godt og 44 prosent har likt dem svært godt. Bare 5 prosent til sammen oppgir at de ikke har likt sine oppgaver. Dette er positive tendenser som tyder på at lærlingene stort sett er fornøyde med oppgavene de får under opplæringen i bedrift.

Vi finner statistisk signifikante forskjeller mellom kjønn på dette spørsmålet. Guttene er mer tilfredse enn jentene med oppgavene de arbeidet med i læretiden. Eksempelvis likte 46 % av guttene oppgavene de jobbet med svært godt, mens bare 37 % av jentene gjorde det.

Om vi ser på svarene på tvers av utdanningsprogram, finner vi som forventet store forskjeller. Innen Design og håndverk, Bygg- og anleggsteknikk og Teknikk og industriell produksjon ser vi at over halvparten liker oppgavene de har arbeidet med i læretiden svært godt. Innen Helse- og sosialfag er det bare 30 prosent som liker oppgavene svært godt. De aller fleste utdanningsprogrammene befinner seg i den positive enden av skalaen, men hele 10 prosent av lærlingene i Helse- og sosialfag har likt oppgavene svært dårlig. Disse forskjellene kan skyldes at det innenfor de fagene hvor vi finner flest som liker oppgavene godt, også finner mange som ikke presterer godt i fellesfagene og har lyst på noe annet enn det de får i skolen. Når Helse- og sosialfag ikke har like høy andel fornøyde lærlinger, kan det ha mange årsaker. Vi har sett at det ikke rekrutteres like mange målbevisste til dette programområdet som andre. Usikkerheten knyttet til yrkesvalg kan henge ved, også blant de som blir lærlinger. Vi har sett at veien til å bli lærling innenfor dette programområdet er mer kronglete og i mindre grad basert på elevens eget initiativ enn for flere andre.

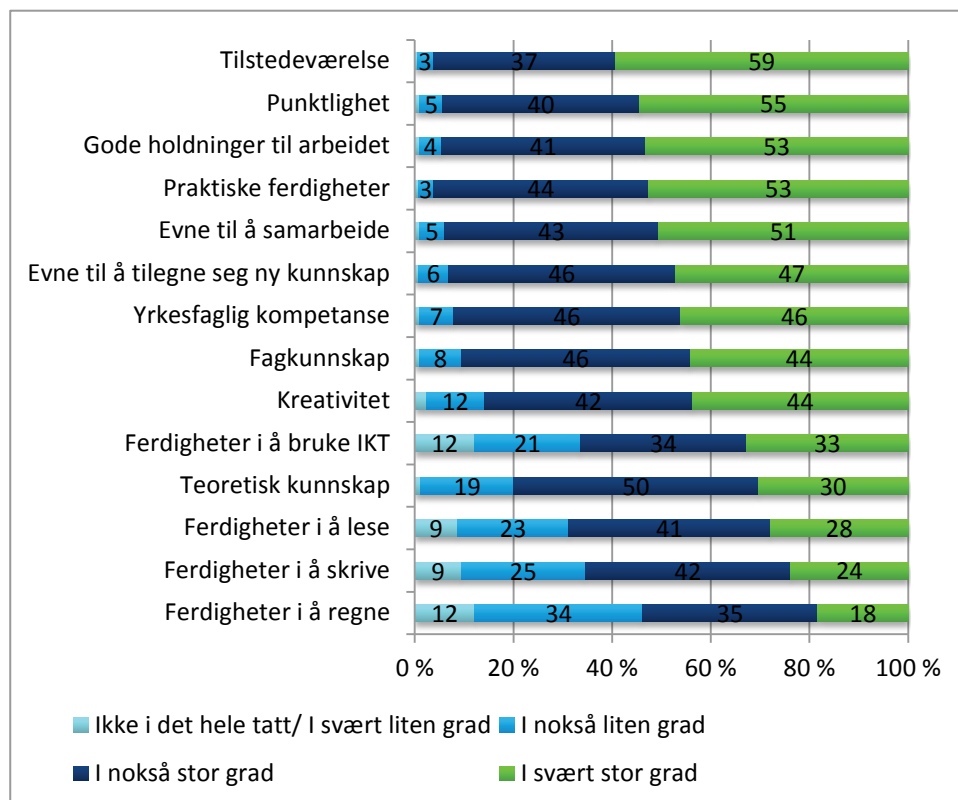
Vi har også sett på forskjeller mellom fylker og regioner i lærlingenes svar på dette spørsmålet om deres opplæring i bedrift. Vi ser at andelen som svarer at de liker oppgavene svært godt, varierer fra 28 prosent i Vestfold til 63 prosent i Akershus. Om vi slår sammen de to kategoriene ”svært godt” og ”ganske godt”, ser vi at lærlingene i vårt utvalg fra Østfold, Nord-Trøndelag og Telemark er mest positive til sine oppgaver (rundt 95 prosent har svart at de liker oppgavene ganske godt/ svært godt). Lærlingene i utvalget som virker å være minst positive til oppgavene i læretiden er fra Troms og Hedmark, her sier ”bare” rundt 63 prosent at de er liker oppgavene ganske godt/ svært godt. Vi må imidlertid her ta i betraktning at utvalget fordelt på fylker blir svært små grupper, så vi skal være forsiktige med å generalisere slike funn. Dette er kun tendenser som vi ser i vårt materiale. Vi må også påpeke at de aller fleste responderer uansett positivt på dette spørsmålet. At fylker som Nord-Trøndelag og Telemark har en høy andel lærlinger som er fornøyde, er imidlertid kanskje ikke tilfeldig. Dette er fylker, spesielt Nord-Trøndelag, hvor fag- og yrkesopplæringen står høyt i kurs i den forstand at det er mange som velger denne delen av opplæringen. Det er også fylker hvor enkel-

te fag synes å ha en høyere status enn andre, spesielt blant elever i byene. Når lærlingene er mer fornøyd her, trenger det dermed ikke å bety at opplæringen er bedre; det kan være at de generelt er mer tilfreds med det valget de har tatt i forhold til den yrkeskarrieren de ser for seg.

Også i det kvalitative datamaterialet fra 2011 er lærlingene stort sett fornøyd med oppgavene de fikk og læresituasjonen generelt, men de var også tydelige på at dette var veldig avhengig av hvilke instruktør man hadde.

”Ja, jeg synes jo det var ganske bra (opplæring i bedrift) og jeg føler at jeg lærte veldig mye. Og jeg synes at det har vært bra rom til å kunne spørre om de dumme spørsmålene når jeg har trengt det, men samtidig så har jeg jo sett på andre folk som er lærling, eller har vært lærling, de er kanskje under en annen gruppeleder og sånn, som ikke nødvendigvis har hatt det like fint som meg igjen. Som kanskje har fått mye for eksempel servicer som man ikke lærer noe av å få, og veldig lite kompetanseutvikling da. At det virker som noen tenker mye på det at vi som er lærling skal opp til fagprøve en gang, mens andre tenker ikke så mye på det.”

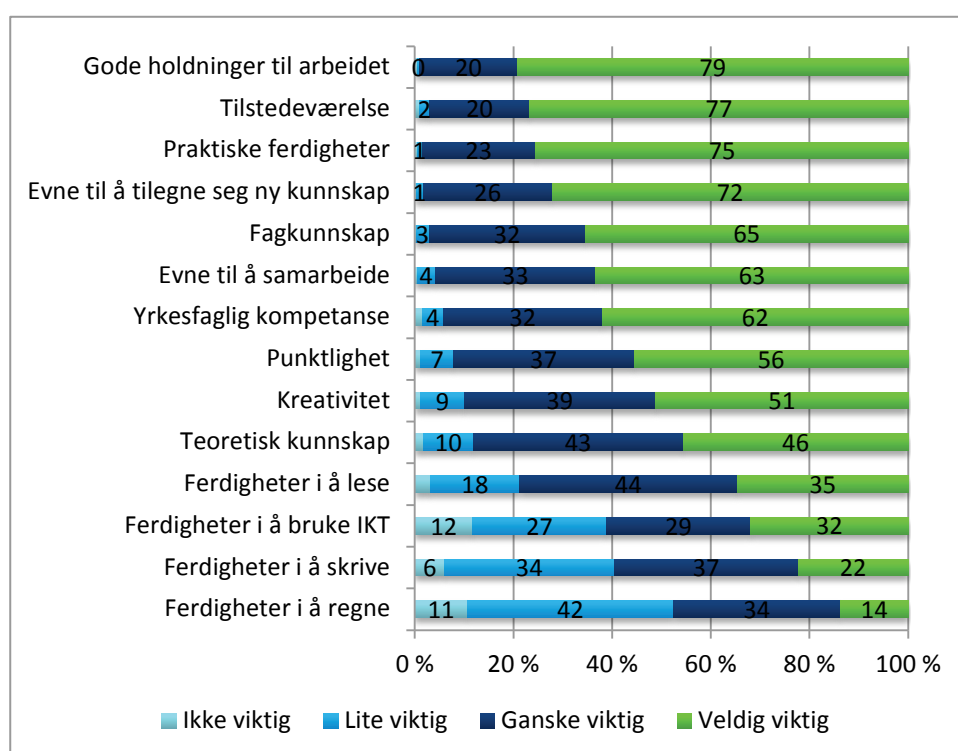
Hva er det lærlingene verdsetter med opplæringen i bedrift? Data fra Fellessurvey I kan gi et bilde. Som figuren nedenfor viser, er det det de normative og praktiske sidene ved arbeidet som regnes som viktigst, ikke det faglige innholdet. Nesten samtlige lærlinger i 2008 mente at det var viktig eller svært viktig å kunne opparbeide seg gode holdninger til arbeidet gjennom opplæringen i bedrift.



Figur 18: ”Hvor viktig mener du følgende er for din opplæring?” (Lærlinger Fellessurvey I, N = 410 – 417)

Den individuelle tilbakemeldingen og veiledningen tillegges også stor vekt, samt det å kunne jobbe i et fellesskap. Bildet som lærlingene gir, peker tydelig på betydningen av at det som er viktig for dem i opplæringen i bedrift, er at den er et praksisfellesskap hvor også den individuelle kommunikasjonen er av betydning.

Det er de praktiske og normative sidene ved arbeidet lærlingene vurderer som viktigst i opplæringen i bedrift. Hva er det så de regner som det som viktigste i et framtidig yrke? Hvilke egenskaper tror de vil kreves? I figuren nedenfor har vi angitt frekvensfordelingene på spørsmål om viktige egenskaper i et framtidig yrke, også fra lærlingene i 2008.



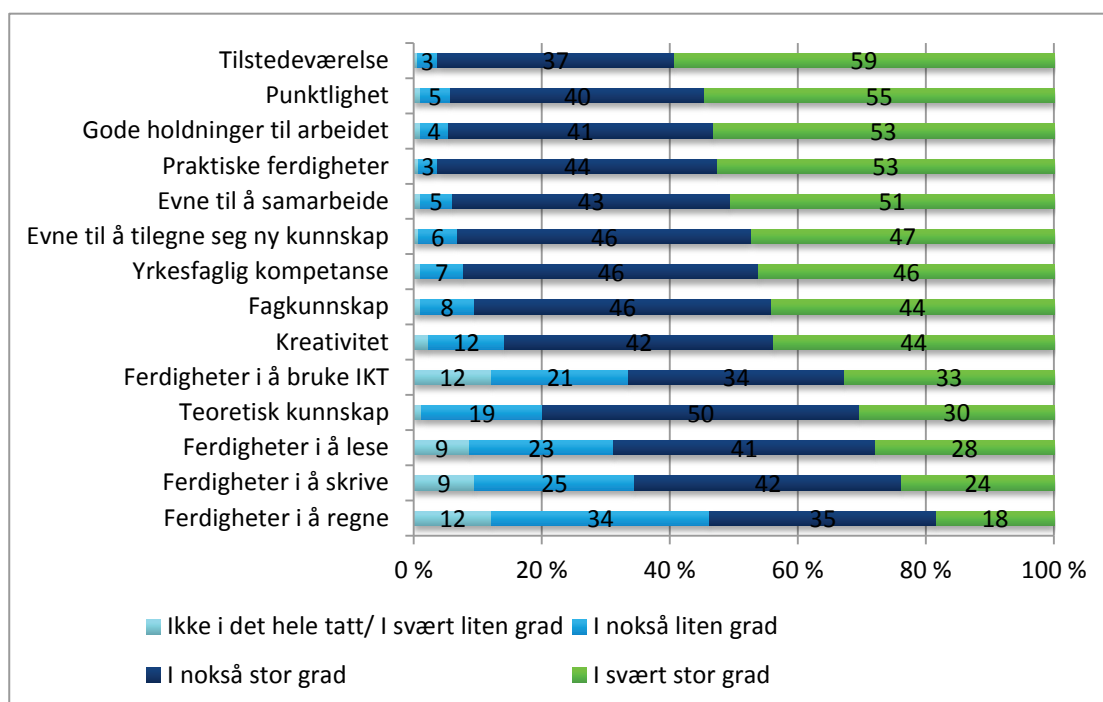
Figur 19: ”Hva er eller tror du er de viktigste egenskaper i det yrket du utdanner deg til?” (Lærlinger, Fellessurvey I, N = 410 – 417)

Lærlingene i 2008 vektla de mer praktiske og normative sidene ved yrket som viktig. I forhold til den kompetansen som vi vet er etterspurt i noen bransjer, det som noen forskere har kalt for ”ansvarskompetanse” (Ravn og Øyum 2009; Nilssen og Ravn 2010; Øyum m. fl. 2010), peker dataene våre i retning av at arbeidsgivere og lærlingene ser likt på dette: det å gå inn i et fellesskap og kunne samarbeide med gode holdninger i den praktiske håndteringen av arbeidsoppgaver er viktig.

I den nedre delen av figuren ovenfor ser vi at de grunnleggende ferdigheter ligger og de tillegges mindre vekt av flere. Det å kunne lese og skrive, bruke IKT og å regne tillegges mye mindre betydning enn mer praktiske og holdningsmessige kompetanser. Samtidig er det egenskaper som majoriteten av lærlinger mener er viktig, om enn ikke i særlig grad. Det eneste unntaket er spørsmålet om

ferdigheter i å regne hvor det er færre enn 50 prosent som mener det vil være en viktig egenskap i et framtidig yrke.

I hvilken grad bidrar opplæringsbedriften til å styrke de ferdigheter og egenskaper som lærlingene mener er viktig i et framtidig yrke? Figuren nedenfor viser frekvensfordelingen for de samme egenskaper som ovenfor, men i forhold til lærlingene i 2008 sin vurdering av i hvilken grad opplæringsbedriften bidrar til å gi dem disse ferdighetene og egenskaper.



Figur 20: "I hvor stor grad mener du at bedriften gir deg de ferdigheter/ den kunnskap du vil få bruk for i et framtidig yrke?" (Lærlinger 2008, N = 410 – 417)

Opplæringsbedriften bidrar i lærlingenes øyne til å styrke de ferdigheter de regner som viktig i et framtidig yrke. Vi aner at det blant en del av lærlingene i 2008 var en liten grad av misnøye med opplæringen i bedrift, i den forstand at noen mener at opplæringsbedriften ikke bidrar i like stor grad til å gi de ferdigheter som lærlingene regner som viktig. Det kan skyldes mange ting. Det er en viss andel av lærlingene som har gruet seg til å gå på jobb av forskjellige årsaker. Litt i underkant av 10 prosent av lærlingene har gruet seg til å gå på jobb på grunn av enten uklare arbeidsoppgaver, følelse av overflødighet, dårlig tilrettelagt arbeid eller samarbeidsvansker. De som har slike opplevelser av lærebedriften, mener også tydelig at lærebedriften i mindre grad er i stand til å gi dem de ferdigheter de regner som viktige.

6.6 Overgangen til arbeidslivet

En annen sentral overgang i opplæringsløpet er overgangen til arbeidslivet. Hvilke tanker gjør lærlingene seg om dette? Er lærebedriften en god inngang til arbeidslivet?

Dataene fra Fellessurvey II peker tydelig i retning av at de fleste vil fortsette innenfor den bedriften de har hatt lære i. Rundt 70 prosent sier at de kunne tenke seg å søke jobb i bedriften som de er i lære i. Når vi også vet at for mange lærebedrifter er det å ta inn lærlinger, et ledd i en rekrutteringsprosess, så er det et samsvar mellom hva bedriftene og lærlingene ønsker.

Det er ikke noen tydelig kjønnsforskjell blant lærlingene generelt når det gjelder spørsmålet om de kunne tenke seg å søke jobb i bedriften som de er lærlinger i. Det er imidlertid ganske stor forskjell mellom de ulike utdanningsprogrammene også her. Innen Restaurant- og matfag oppgir nærmest halvparten at de ikke kan tenke seg å søke jobb i samme bedrift. Dette gjelder også 33 prosent av lærlingene innen Service og samferdsel. Innen Helse- og sosialfag oppgir derimot 80 prosent at de kan tenke seg å søke jobb i samme bedrift, og tilsvarende tall for Design og håndverk og Teknisk og industriell produksjon er 70 og 75 prosent.

Noe av denne forskjellen kan selvsagt forklares med bransjemessige forskjeller. Innenfor Restaurant- og matfag er det mange små bedrifter. Det er også innenfor restaurantbransjen store prestisjeforskjeller mellom forskjellige restauranter. Helse- og omsorgstjenester har for eksempel en helt annen struktur. Ønsket om å forbli i lærebedriften også som arbeidstaker kan derfor ikke bare knyttes til kvaliteter ved lærebedriften, selv om det nok har noe å si. Vi kan i alle fall ikke si noe generelt om forskjeller mellom lærebedriftene innenfor de forskjellige programmene på grunnlag av dette.

Arbeidssituasjonen synes heller ikke å ha noe å si i forhold til ønsket om å forbli i lærebedriften. Det er ingen sammenheng mellom ønsket om å jobbe i lærebedriften og hvordan lærlingene vurderer mulighetene for å få seg fast jobb.

Det vi derimot ser er at det er en tydelig sammenheng mellom tanken om mulighet for høyere utdanning og det å ville jobbe videre i lærebedriften. De som ser for seg at de kan komme til å ta høyere utdanning, ønsker i betydelig mindre grad å fortsette arbeidet i lærebedriften.

Et interessant moment ved lærlingenes svar på ønsket om å jobbe i samme lærebedrift eller ikke, er at vi ikke finner noen fylkesmessige eller regionale forskjeller, ei heller forskjeller dersom vi ser på kommunestørrelsen hvor lærebedriften er lokalisert. Det synes dermed ikke å være slik at det for eksempel på landsbygda er et større ønske om å forbli i bedriften enn i byene.

40 prosent av det totale utvalget mener at det er svært gode muligheter for å få fast jobb etter at læretiden er over, og 40 prosent mener at mulighetene er ganske gode. Det er tydelig at flertallet av lærlingene ser for seg videre fast arbeid. Også i den kvalitative datainnsamlingen blant ferdige lærlinger som allerede er i arbeidslivet, er det tydelig at mange fortsatt er i den bedriften hvor de var lærlinger, og mange bedrifter har en helt klar rekrutteringsstrategi med tanke på inntak av lærlinger. Bare 5 prosent i utvalget av lærlinger ser på mulighetene for videre fast arbeid som ganske eller svært dårlige.

Når det gjelder muligheter for å få seg fast jobb, finner vi markante forskjeller mellom kjønnene. Jentene vurderer sine muligheter for å få fast arbeid i langt større grad som dårligere enn guttene.

Bare 28 prosent av jentene vurderer sine muligheter som svært gode, sammenlignet med 45 prosent av guttene. 9 prosent av jentene opplever mulighetene som ganske eller svært dårlige.

Her er også forskjeller mellom utdanningsprogrammer. Vi ser at lærlingene fra Restaurant- og matfag, Helse- og sosialfag og Service og samferdsel utmerker seg ut ved at det er en mindre andel som ser på mulighetene for fast jobb i bedriften som svært gode. Vi ser at bare 18 prosent av lærlingene på Restaurant- og matfag og 24 prosent av lærlingene i Helse og sosialfag ser på mulighetene som svært gode, sammenlignet med Bygg- og anleggsteknikk der 51 prosent anser mulighetene som svært gode. Rundt 18 prosent av de som går Restaurant- og matfag og 9 prosent av de innen Helse- og sosialfag ser på mulighetene som svært dårlige.

En betydelig del av denne forskjellen kan forklares med den kjønnsmessige forskjellen i vurdering av mulighetene for å få seg jobb, men ikke alt. Når det gjelder Helse- og sosialfag, vet vi at det mange steder opereres med mange deltidsstillinger og bruk av vikarer. Det å få seg en fulltidsjobb kan være vanskelig. Det kan være med på å forklare den manglende tiltroen til det å få seg jobb, selv om det innenfor denne sektoren er, og kommer til å være, et stort behov for arbeidskraft.

Hvordan er langtidsutsiktene for lærlingene? Vil de jobbe i det samme yrket om ti år? På spørsmålet i Fellessurvey II om lærlingene tror de vil jobbe i det yrket de nå utdanner seg til om ti år, svarer 30 prosent at de tror sannsynligheten for det er svært stor og 35 prosent at sannsynligheten er ganske stor. Til sammen rundt 12 prosent tror sannsynligheten er ganske liten eller svært liten. Vi finner ikke signifikante forskjeller mellom kjønn på dette spørsmålet. Vi finner imidlertid større forskjeller mellom utdanningsprogrammer.

Lærlingene på Restaurant- og matfag skiller seg igjen ut ved at færre (18 prosent) tror at sannsynligheten er svært stor sammenlignet med andre utdanningsprogrammer. For eksempel mener 37 prosent innen Elektro at sannsynligheten er svært stor. Også innen Helse- og sosialfag er det en større andel (13 prosent) som mener sannsynligheten er ganske liten sammenlignet med andre utdanningsprogrammer. Det samme gjelder respondentene fra Service og samferdsel.

24 prosent av lærlingene oppgir i Fellessurvey II at det er svært sannsynlig at de kommer til å ta høyere utdanning i løpet av de neste ti årene. 30 prosent mener det er ganske stor sannsynlighet. Tilsammen 23 prosent mener det er ganske liten eller svært liten sannsynlighet for at de kommer til å ta høyere utdanning. Det er ikke signifikante forskjeller mellom kjønn på dette spørsmålet, men vi ser en tendens til at gutter finner det noe mindre sannsynlig at de vil ta høyere utdanning innen ti år.

Når vi ser på dette på tvers av utdanningsprogram, ser vi at innen utdanningsprogrammene Service og samferdsel og Elektro er det over 60 prosent som hevder at sannsynligheten er svært stor/ ganske stor for å ta høyere utdanning. Innen Helse- og sosialfag og Design og håndverk ligger den tilsvarende andel på 60 prosent, men det er en større andel av lærlingene innen Helse- og sosialfag som ser sannsynligheten som svært stor sammenlignet med Design og håndverks-lærlingene. Innen Bygg og anleggsteknikk og Restaurant- og matfag vurderer lærlingene det som mye mindre sannsynlig at de vil ta høyere utdanning de neste ti år. Vi finner ikke store forskjeller mellom regioner på dette spørsmålet.

Ønsket om å ta høyere utdanning er korrelert med karakterene som lærlingene har fra skolen. De med gode karakterer ser i større grad for seg høyere utdanning enn de med dårlige. Blant de som har 5 eller bedre i gjennomsnitt fra videregående, er det over 40 prosent som sier at sannsynligheten er svært stor for at de kommer til å ta høyere utdanning i løpet av de nærmeste 10 årene. Blant de som har 3 eller dårligere, er andelen bare rundt 10 prosent. Gode karakterer peker ikke bare elevene inn mot studiespesialisering. De som begynner på yrkesfaglige utdanningsprogram med gode karakterer og gjør det godt på skolen, retter seg også inn i stor grad mot høyere utdanning. Flere av våre informanter blant instruktørene pekte på utfordringen med å få elever med gode faglige prestasjoner, og at dette var et problem i forhold til den kvaliteten på fagarbeidere som kom ut av systemet. Tallene fra Fellessurvey II forsterker denne bekymringen; det er ikke bare det at de faglige sterke elever ikke velger likt i forhold til fag; de beveger seg også bort fra en yrkesfaglig karriere.

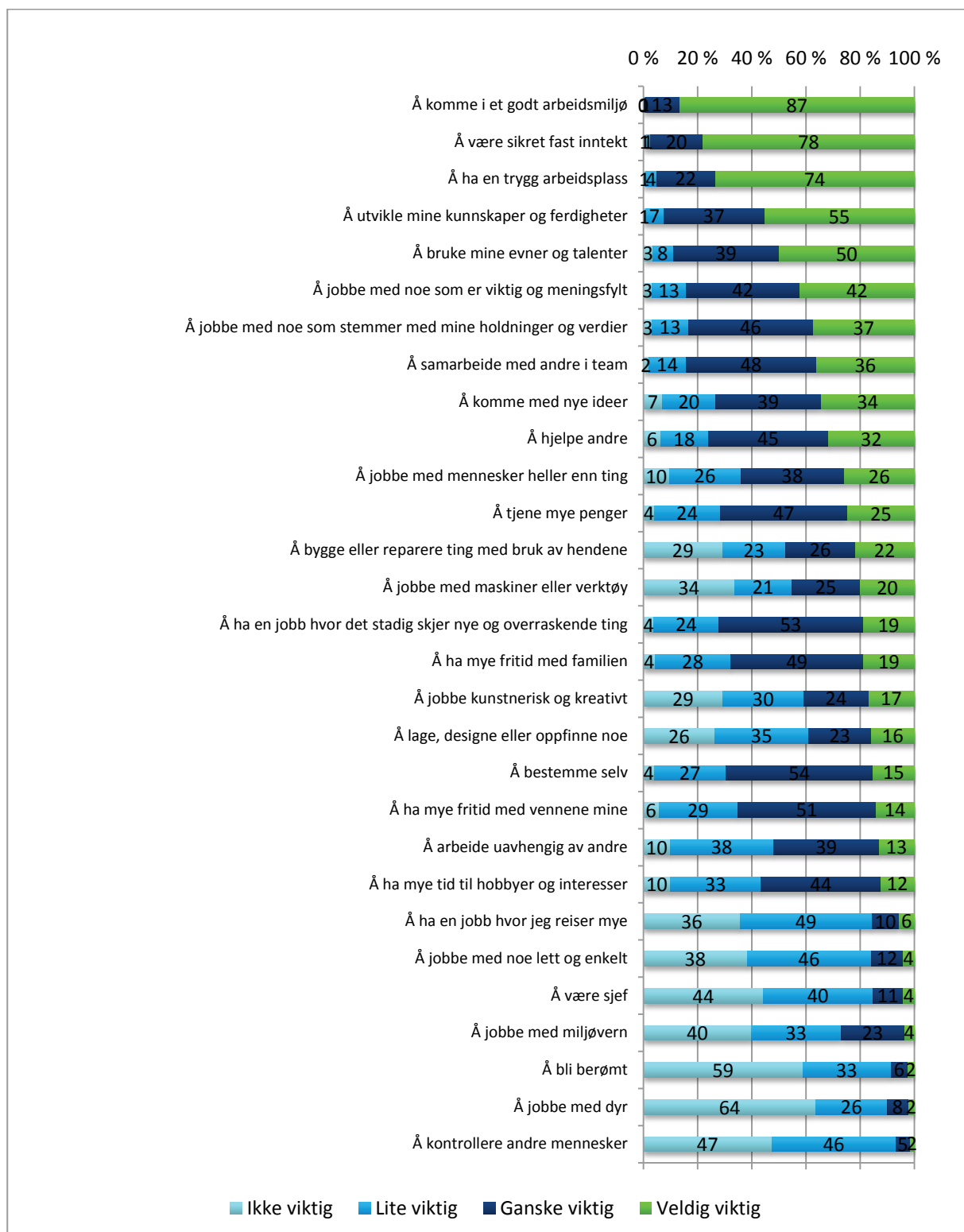
6.7 Hva er viktig med arbeidslivet?

Kunnskapsløftet operer med et bilde av Kunnskapssamfunnet hvor det vil kreves et mangfoldig sett av kompetanser, omstillingsdyktighet og fleksibilitet. Man kan lese en undertekst i Stortingsmelding 30 om at her ser vi for oss et arbeidsmarked som harmonerer godt med det bilde vi ofte får fra media: Arbeidstakere som disponerer sitt arbeidsliv individuelt og i samsvar med sin egen fritid og interesser utenfor jobb. Ekstrembildet er kafe-lap-top-arbeideren.

Vi har også et bilde av generasjon X, for ikke å si generasjon Y, som sier oss at dagens ungdom er opptatt av selvrealisering og dermed gjerne også er selvopptatte (Montana og Petit 2008; Penney og Neilson 2010; De og Su 2011). I tillegg vet de ikke hva de vil og har ikke tydelige mål for framtiden. Disse bildene hører vi gjenfortalt blant våre informanter blant instruktører og lærere, og noen legger til at ting var bedre før. Det synes å herske en forestilling om tidligere tider hvor ungdom var pliktoppfyllende, gjorde det som de ble sagt at de skulle gjøre og ofret seg for fellesskapet. Lesere av klassisk litteratur vet at slike forestillinger er nærmest historisk konstante. Strepsiades' fortvilelse over sønnens manglende evne til å gjøre noe fornuftig i Aristophanes' *Skyene*, er ikke forskjellig fra mange av dagens klagesanger over ungdom. Mer enn at ungdommen av i dag har blitt så mye verre enn hva de var før, synes det heller å være en konstant oppfatning at de var så mye bedre før. Bildet av "Gerhardsen-ungdommen" er konstruert i ettertid.

Våre data gir oss en viss mulighet til å etterprøve disse oppfatningene. Vi har i tidligere kapitler sett at de fleste ungdommer gjør et tidlig valg, og mange forblir ved dette valget. Vi har også sett at det å gjøre et valg er viktig dersom det setter et mål med utdanningen. De elevene som har klare mål, klarer på en annen måte enn de som ikke har det å se betydningen av opplæringen. Slik sett er Strepsiades' bekymring berettiget: Sønnen har ikke noe mål med det han vil.

Men hva er det elevene og lærlingene innen fag- og yrkesopplæringen vil? Hva vil de bli? I undersøkelsen i 2008 ble lærlingene bedt om å angi viktigheten av en rekke forskjellige forhold knyttet til framtidig yrke. Svarfordelingen i forhold til disse utsagnene er gjengitt i figuren nedenfor.



Figur 21: Frekvensfordeling av vurdering av hvor viktig ulike forhold er sett i relasjon til framtidig yrke (lærlinger, Fellessurvey I, N = 407 – 417)

Vi ser tydelig at trygghet og godt arbeidsmiljø spiller en vesentlig rolle for de fleste lærlingene. Dernest kommer det å få brukt evner og jobbe med noe meningsfylt. De ting som lærlingene setter høyt, er kanskje ikke så fjernt fra idealbildet om Gerhardsen-ungdommen. Når vi tidligere har sett på elevers og lærlingers vurdering av opplæringen, så kan vi ikke se bort fra at denne vurderingen også er smittet av hva som lærlingene oppfatter som viktig. Lærlingedataene fra 2008 viser da også en slik sammenheng. Utsagnet om viktigheten av å komme i et godt arbeidsmiljø korrelerer tydelig med lærlingenes vurdering av mange forhold rundt opplæringen, men i første rekke når det gjelder vurdering av opplæringen i skole. Når det gjelder opplæringen i bedrift, så ser vi ikke den samme sammenheng. Dette peker i retning av at opplæringen i bedrift har en helt annen karakter enn opplæringen i skole. Det er rimelig å anta at her får mange tilfredsstilt det som faktisk er det viktigste for dem: Å komme i et godt arbeidsmiljø.

6.8 En god og relevant opplæring, men med store sprik

Elever innenfor yrkesfaglige utdanningsprogrammer opplever opplæringen som relevant og interessant, faktisk i større grad enn elever ved studieforbereprogram. Dette funnet gir grunn til å problematisere utsagnet om behovet for yrkesretting innenfor yrkesfagene. Lærlingene er i enda større grad enn elevene fornøyd med opplæringen i skolen og mener at den gir dem det de selv mener er viktig i forhold til framtidig arbeid. Dette understøtter det vi har sagt i tidligere om behovet for å se sammenheng med det man holder på med og at det å kunne se sammenhengen gjør det lettere å se betydningen av elementene. Som lærlinger er det lettere å se denne sammenhengen og da vurderer man i større grad også den opplæringen man har vært igjennom tidligere som relevant.

Disse funnene forteller oss det som vi også har sett i de tidligere rapporter og gjennom det kvalitative materialet: Fag- og yrkesopplæringen fungerer i det store godt og oppleves som relevant og den gir elever og lærlinger mye av det de trenger i et framtidig arbeidsliv. Spesielt viktig er den dimensjonen som opplæring i bedrift representerer, hvor det normative og praktiske ved arbeidet får en sentral plass og også regnes som viktig av lærlingene. Vi ser også at yrket ennå ikke er, i hvert fall ikke blant lærlinger, i første rekke et sted for selvrealisering og ”dyrkning av selvet”. Det de fleste søker, er en sikker arbeidsplass og et godt arbeidsmiljø.

I forhold til den norske modellen har vi ikke noe grunnlag for å peke på at den bør endres. Modellen har både sine styrker og svakheter. Det er fremdeles en utfordring å få opplæringsløpet til å framstå som helhetlig. Samtidig er det opplagt at det bør være en arbeidsdeling mellom de forskjellige opplæringsarenaer: Opplæring i skole må gi noe annet enn opplæring i bedrift. Nettopp denne forskjellen er det som framheves som styrker i modeller som kombinerer opplæring i skole og i bedrift og som kanskje gjør et skarpere skille enn hva tilfellet er i Norge, som i Tyskland og Sveits. Utfordringen blir å få til en god overbygning som kan sette opplæringen i sammenheng og samtidig sørge for den nødvendige differensieringen. Slik det er i dag, skjer dette oftest gjennom individuelle initiativ og i noen sammenhenger med mer systematiske samarbeidsrelasjoner mellom skoler og lærebedriftene eller opplæringskontor.

Det er imidlertid enkelte ting som viser til noen utfordringer med fag- og yrkesopplæringen:

For det første er det klart at det er store forskjeller mellom de forskjellige utdanningsprogrammer. Vi har ikke her klart å avgjøre om dette skyldes forskjeller i innholdet i programmene, eller om det skyldes at rekrutteringen til dem er så forskjellig. Forskjellen er mest tydelig i skoledelen av opplæringen; lærlingene peker i mindre grad på forskjeller når det gjelder opplæring i bedrift. Mest sannsynlig er det at det er rekrutteringen som er utslagsgivende, i og med at vi ser at karakterer spiller en avgjørende rolle på mange felt: I forhold til vurdering av opplæringen, i forhold til arbeidsvaner, i forhold til motivasjon, ja, og til og med i forhold til om lærlingene vurderer det som relevant at de forblir innenfor yrket eller søker seg over mot høyere utdanning. Det er også påfallende kjønnsforskjeller på mange områder, slik at vi kan snakke om en segregert opplæring i forhold til karakter og kjønn, noe vi allerede har påpekt i tidligere kapittel. Dette gjelder da i første rekke for opplæringen i skole.

Tross intensivert innsats fra fylkeskommunene, med blant annet etablering av fagnettverk som faver begge opplæringsarenaer, ser det ikke ut til at opplæringsløpet har blitt mer helhetlig under Kunnskapsløftet. Samlet sett sier både lærere i videregående skoler og instruktører i lærebedrifter at det ikke har skjedd noe økt samarbeid. Majoriteten svarer ”verken-eller” på spørsmålet. Opplæringskontorene, som kan fungere som en formidler her, sier i noe større grad at det har skjedd en endring, men også her sier de fleste at det bare har blitt et bedre samarbeid i svært liten grad eller nokså liten grad.

7 Lærende organisasjoner

7.1 Innledning

For å oppnå målene med reformen Kunnskapsløftet, forutsatte departementet at det måtte utvikles en kultur for læring. Det viktigste grepet for å utvikle en slik kultur, var, slik det er beskrevet i Stortingsmeldingen: ”Skolen må ... være en lærende organisasjon” (Stortingsmelding nr. 30 2003-2004, s. 3).

Som så mye i Kunnskapsløftet er virkemidlene og intensjonene først og fremst rettet mot skolen, og ikke mot lærebedriftene. Men etter hvert som det ble påpekt at lærebedriftene også er en del av opplæringen, ble det presisert at dette også gjelder for dem. Kultur for læring må utvikles både i skolen og i lærebedrifter, og det må skje ved at både skoler og lærebedrifter blir lærende organisasjoner, noe som er tydeliggjort flere steder i skriv fra både departement og direktorat, blant annet i ”Strategi for kompetanseutvikling”, hvor det tydeliggjøres at både skole og lærebedrift har et ansvar for å utvikle kultur for læring og at det må skje gjennom utvikling av lærende organisasjoner.

Utviklingen av lærende organisasjoner er dermed et helt sentralt element i resonnetet bak Kunnskapsløftet og omhandler også fag- og yrkesopplæringen. Ett spørsmål blir da om så har skjedd: Kan man si at skoler og lærebedrifter i større grad har blitt lærende organisasjoner under Kunnskapsløftet? Og om de har blitt det: Gir det det forventede resultat?

7.2 Hva er en lærende organisasjon?

Begrepet ”lærende organisasjon” har et veldig konkret opphav: Boka til de to organisasjonsforskerne Chris Argyris og Donald Schön ”Organizational learning” fra 1978 (Argyris og Schön 1978). Mens Argyris og Schön skrev om læring i organisasjoner og organisasjoners læring, brukte Peter Senge, som var elev hos Argyris, begrepet ”lærende organisasjoner” om de organisasjonene som hadde slike læreprosesser som Argyris og Schön beskrev (Senge 1990).

Teorien om organisasjonslæring fikk hurtig innpass i industrien, da det på mange måter tok høyde for de faktiske læringsprosesser som skjedde i bedrifter. Boka til Argyris og Schön kan sees på som et kunnskapsteoretisk dokument hvor de bryter med forestillingen om at kunnskap erverves gjennom den enkeltes læringsprosess. De viste at læringsprosesser formes i en organisasjon og at organisasjonen dermed kan påvirke hvordan det læres og hva som læres. Det mest kontroversielle med Argyris og Schöns bok var nok forestillingen om at organisasjoner ikke bare kan styre og påvirke læringsprosessene til organisasjonens medlemmer, men at de faktisk selv kan lære. Grunnleggende for denne forestillingen var at organisasjoner kunne ha et overordnet blikk og forståelse av organisasjons praksis, altså ikke hva summen av den enkelte arbeidstakers bidrag var, men hva organisasjonen som helhet var i stand til å prestere. Som vist av Dahl med flere, kan denne forståelsen av organisasjonslæring sees i sammenheng med den såkalte kvalitetsrevolusjonen, hvor amerikansk

industri, i første rekke bilindustri, innså at japansk bilindustri var i stand til å levere vel så gode biler som dem kvalitetsmessig (Dahl m. fl. 2004).

Teorien om organisasjonslæring fikk først sin plass i skolen gjennom begrepet lærende organisasjon. Kvalitetsutvalget brukte det og det er som sagt helt sentralt i ”Kultur for læring”. Det har også fått en plass i litteraturen om skoleutvikling, og det finnes en rekke bøker som omhandler skolen som en lærende organisasjon. Det kan imidlertid spørres om den mer skolerettede litteraturen om ”lærende organisasjoner” er i tråd med og fanger de viktigste prinsipper for organisasjonslæring, slik det var definert av Argyris og Schön og slik det blir brukt i en industriell kontekst. Snarere enn en presisering av hva begrepet inneholder, sitter vi med det inntrykk at mye av skolelitteraturen har bidratt til å utvanne begrepet. Vi kan heller ikke se gjennom de kvalitative datainnsamlinger vi har vært igjennom i dette prosjektet at begrepet har fått noen mer sentral plass i skolene og lærebedriftene.

Det er ikke gjort noen analyse av begrepets plass og innhold i norske skoler og lærebedrifter, men det er flere undersøkelser som peker på at skolen ikke synes å ha tatt begrepet inn over seg. FAFOs evaluering av den statlige satsingen ”Kunnskapsløftet – fra ord til handling” peker på at mange av skolene som har vært med på satsingen, som har omfattet hundre prosjekt, har styrket sin ”forbedringskapasitet”, men at denne styrkingen i liten grad har omfattet det vi vil kalle praksis i denne sammenheng: undervisningen. FAFO peker på at ”*undervisningen ofte ikke har vært særlig berørt*” gjennom satsingen (Blossing m. fl. 2010, s. 13).

En annen undersøkelse som peker i retning av at det ikke har skjedd så mye i skolen på dette feltet, er evaluering av ”Kompetanse for kvalitet”. Undersøkelsen til Oxford Research med data fra 2011 peker blant annet på at planlegging av videreutdanning er mangelfull for svært mange skoler (man kan grovt si godt over halvparten) og det er lite tilrettelagt for kunnskapsdeling (Klewe m. fl. 2011). Det kan diskuteres i hvilken grad kompetanseutvikling er et sentralt element i en lærende organisasjon, men kunnskapsdeling er uten tvil det. Så uavhengig av begrepet, så synes det med undersøkelsen til Oxford Research at vesentlige innholdselementer i begrepet ikke har spredd seg.

Hva er disse innholdselementene? Det kan i høy grad gjennomføres en diskusjon om hva disse elementene skulle være. Her må vi imidlertid støtte oss til Kunnskapsløftets definisjoner. Kunnskapsløftet definerer ikke ”lærende organisasjon” eksplisitt, men indirekte gjennom en drøfting av hva som fremmer kultur for læring og hva som hindrer det.

Når det gjelder forhold som hemmer kultur for læring, peker stortingsmeldingen på tre forhold (Stortingsmelding nr. 30 2003-2004, s. 27):

- Organisasjonsformer som ikke legger tilstrekkelig til rette for læring og utvikling
- Manglende tradisjon for læring gjennom det daglige arbeidet
- Føyelege ledere

I forhold til organisasjonsformer ble det sagt at ”*Lærende organisasjoner krever fleksibel organisering og et godt samarbeid om læringen blant skolens personale.*” Meldingen framhevet videre betydningen av ”*felles læring og refleksjon i lærerkollegiet*” (s. 27).

Når det gjaldt hva som fremmer kultur for læring, pekte meldingen på betydningen av ”samarbeidsbasert arbeidsform og en systematisk evaluering av egen praksis” og at dette i større grad ga rom for tilpasset opplæring. Den pekte vider på behovet for en ”kompetanseutvikling ... basert på dialog mellom lærerne, mellom lærere og ledelse og mellom skolen og kommunen” (s. 28).

I Strategi for kompetanseutvikling er det et mer utførlig resonnement knyttet til begrepet lærende organisasjon. Det sies der at den enkelte skole og lærebedrift må

”selv utvikle en kultur for kontinuerlig læring, der alle tar ansvar for og føler seg forpliktet til å realisere felles mål. Lærende organisasjoner kjennetegnes blant annet av fleksibilitet i arbeidsmåter og organisering, og de preges av kompetanseutvikling og kunnskapsspredning. Samhandling med andre kompetansemiljøer og erfaringsspredning mellom kolleger og mellom skoler er av avgjørende betydning. Evnen til kontinuerlig refleksjon over om de mål som settes og de valg som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende egenskaper i lærende organisasjoner. Kompetanseutviklingstiltakene bør derfor i stor grad være knyttet til lærernes og instruktørens daglige praksis, og arbeidsplassen bør brukes aktivt som arena for kompetanseutvikling.” (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004, s. 6)

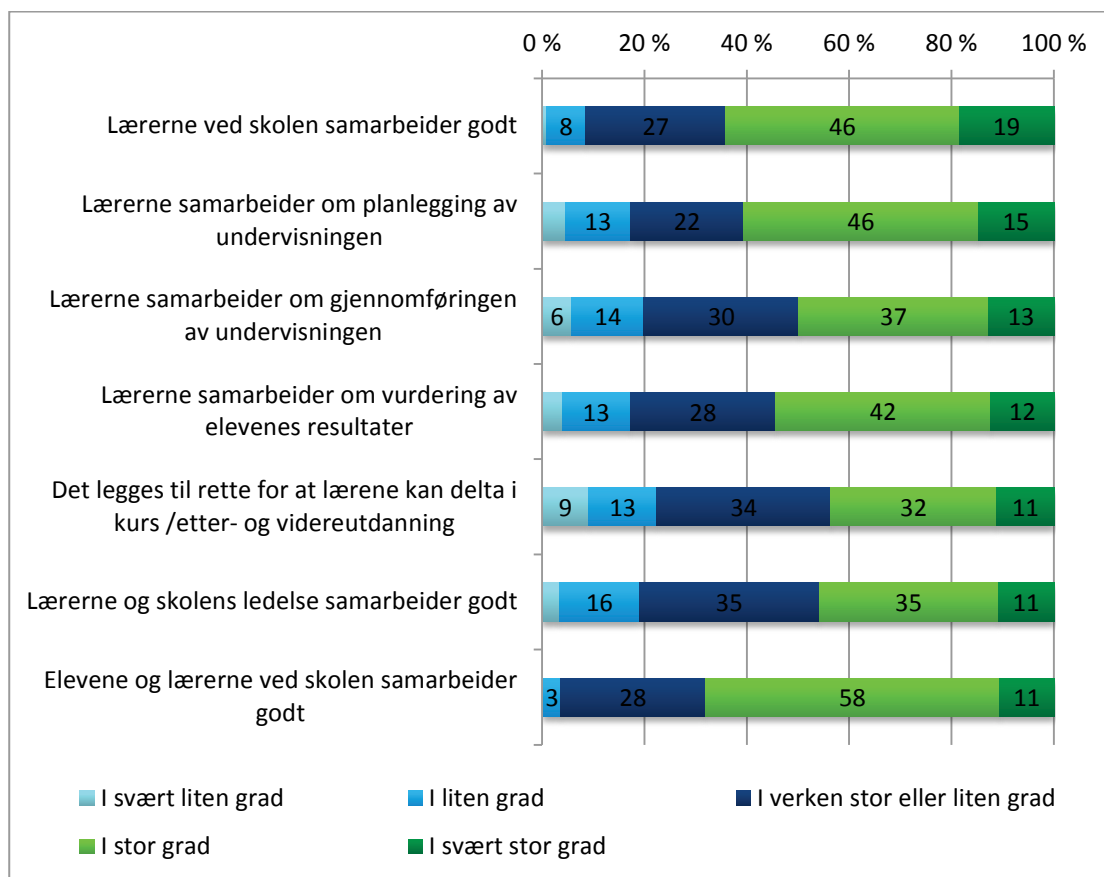
Disse beskrivelsene av hva som hemmer og fremmer kultur for læring, og beskrivelsen i strategien for kompetanseutvikling, peker på flere forhold, og det er ikke lett heller her å lage en entydig liste av måleparametre. Samlet sett vil vi likevel peke ut følgende:

- Ledelsens arbeid med organisasjon
- Læring og kompetanseutvikling
- Evaluering og vurdering av egen praksis (refleksjon og vurdering av om man gjør de rette tingene)
- Flexibilitet i arbeidsmåter

Vi har ikke utviklet entydige måleparametre for disse forholdene, men de tilgjengelige data gir til en viss grad grunnlag for et indirekte mål på om det har skjedd noen endringer på disse områdene som følge av Kunnskapsløftet.

7.3 Samarbeid på stedet hvil

Hvordan er det med samarbeidet mellom lærerne på skolene? Gjennom Fellessurvey II er det stilt en rekke spørsmål knyttet til samarbeid. Resultatene fra denne undersøkelsen er gjengitt i figuren nedenfor.



Figur 22: Fordeling av forskjellige samarbeidsformer (Yrkesfaglærere, Fellessurvey II, N =329-333)

Når det gjelder samarbeid lærerne i mellom og om undervisningen, mener flertallet av yrkesfaglærerne at de samarbeider godt. 61 prosent mener at de i stor eller svært stor grad samarbeider om planleggingen av undervisningen, halvparten om gjennomføringen og 54 prosent om vurdering av elevenes resultater.

Vi vet at det blant yrkesfaglærere er en større grad av samarbeid enn mellom lærere ved studiespesialisering. Undervisningen der er konsentrert om de forskjellige fagkomponentene i faget og er ofte mer teamforankret enn når det gjelder undervisningen ved studiespesialisering (Bungum m. fl. 2002; Bungum m. fl. 2003). På utsagnet om ”lærerne ved skolen samarbeider godt”, finner vi imidlertid ikke noen signifikant forskjell i vurderingen fra lærerne som underviser hovedsakelig ved yrkesfaglig eller hovedsakelig ved studiespesialiserende studieretning. Denne forskjellen skiller imidlertid ikke tydelig mellom lærerne, i det vi vil kunne finne lærere for eksempel i matematikk som hovedsakelig underviser på yrkesfaglig studieretning og som ikke nødvendigvis har sin organisatoriske eller faglige forankring der. Ser vi i forhold til om lærerne har fagbrev eller ikke, noe som tydeligere skiller hvor de har sin faglige og yrkesmessige identitet, finner vi heller ikke noen signifikant forskjell. Denne manglende forskjellen mellom utsagnet fra henholdsvis yrkesfaglig versus studiespesialiserende hold, kan imidlertid skyldes at utsagnet snakker om ”lærerne ved skolen”. Det er ment å romme samarbeidet ved hele skolen. Vi vet at samarbeidskulturen og klimaet kan være svært forskjellig innad på en skole (Bungum m. fl. 2002; Bungum m. fl. 2003).

Hvordan er det med samarbeidsklimaet på skolene? Samarbeider lærerne godt? Figuren ovenfor viser at det er overvekt av svarkategoriene ”i stor grad” og ”i svært stor grad”, bortsett fra i utsagnet om tilrettelegging for kurs og etter- og videreutdanning. Slik sett er det i 2010-2011 de fleste yrkesfaglærernes oppfatning at det er en stor eller svært stor grad av samarbeid. Vi har ikke tall som direkte kan sammenligne hvordan lærerne vurderte dette før Kunnskapsløftet eller ved starten av Kunnskapsløftet. Lærernes ble imidlertid spurt 2011 om det var blitt bedre samarbeid mellom lærerne under Kunnskapsløftet. I overkant av 25 prosent sa seg helt enig eller nokså enige i at det har blitt bedre samarbeid mellom lærerne, men det var en større andel som sier seg helt uenig eller nokså uenig. Majoriteten, rett i underkant av 50 prosent, sier ”verken eller”. Sammenligner vi med tall om samarbeid blant lærere gjort i andre undersøkelser fra nesten ti år tilbake (Bungum m. fl. 2002; Dahl m. fl. 2004), så avviker ikke tallene på utsagn om samarbeid i 2011 vesentlig fra det som lærere tidligere har oppgitt. Det er derfor ikke noen tegn som tyder på at det har blitt mer samarbeid mellom lærerne i norsk skole under Kunnskapsløftet. For noen skoler har det blitt det, mens for andre kan de synes som om det faktisk har blitt mindre. Et helt sentralt element for å få til en lærende organisasjon er dermed ikke blitt innfridd i skolene.

7.4 Har samarbeid betydning?

Det synes ikke å ha skjedd noen vesentlig endring i norsk skole innenfor de yrkesfaglige utdanningsprogrammer (og heller ikke de studiespesialiserende) når det gjelder samarbeid blant lærerne. Det har ikke utviklet seg en større grad av samarbeidskultur. Men det er mange steder hvor lærerne mener at det er en stor grad av samarbeid. Har så dette samarbeidet betydning? Har det at lærerne samarbeider noen effekt?

Vi vil her nøye oss med å se på om vi kan se noen sammenheng i forhold til lærernes vurderinger: Har de lærerne som hevder at det er utstrakt samarbeid, andre oppfatninger om hva som skjer på skolen enn de som sier at det ikke er et slikt samarbeid? Ser vi på i hvor stor grad utsagnene til lærere ved samme skole samsvarer, så finner vi en helt tydelig statistisk signifikant sammenheng. Med andre ord: Det er sannsynlig at lærerne ved samme skole vil gi et mer likt svar på utsagnene sett i forhold til totalpopulasjonen. Vi kan derfor ta utsagnene fra den enkelte lærer for til en viss grad å uttrykke noen fellestrekk ved skolen der de arbeider.

Hva forteller tallene oss da om samarbeidets betydning? De forteller oss at det er av betydning og til dels stor betydning. Kunnskapsløftets tanker om en lærende organisasjon var blant annet basert på det bildet at en lærende organisasjon med samarbeid mellom lærerne i større grad ville være i stand til å møte den enkelte elev. I stedet for at bare én lærer forholdt seg til eleven alene, kunne i prinsippet lærerne i fellesskap forholde seg til eleven. Dette vil, igjen i prinsippet, bety en bedre forutsetning for å drive tilpasset opplæring. I samarbeidet vil man kunne se eleven fra flere sider og få en bedre forståelse av elevens styrker og svakheter.

Nettopp på dette området ser vi også en tydelig sammenheng i datamaterialet fra 2011 mellom lærernes (og vi kan altså til en viss grad si skolenes) vurdering av grad av samarbeid og oppfatning av tilpasset opplæring. I tabellen nedenfor har vi angitt lærernes vurdering av om undervisningen tilpasses, sett i forhold til deres vurdering av grad av samarbeid.

Tabell 2: Andel lærere ved yrkesfaglige utdanningsprogram som er helt eller nokså enige i at undervisningen tilpasses den enkeltes forutsetninger (prosent)

	Lærere som samarbeider i svært stor grad/ i stor grad	Lærere som samarbeider i svært liten grad/ i liten grad
Samarbeider om vurdering	72	63
Samarbeider om gjennomføring	70	59
Samarbeider om planlegging	76	55

Tabellen ovenfor viser for det første at over halvparten av lærerne mener at undervisningen tilpasses den enkelte elevs forutsetning. Den viser videre at det er mellom 9 og 21 prosentpoeng forskjell i vurderingen av tilpasset opplæring etter grad av samarbeid. Det er 76 prosent av lærerne som sier at de i svært stor eller stor grad samarbeider om planlegging av undervisningen som sier seg enige i at undervisningen tilpasses den enkelte elev. Der hvor lærerne sier at i samarbeider i svært liten eller liten grad om planlegging av undervisningen, er det tilsvarende tallet 55. Forskjellen er størst der hvor lærerne samarbeider om gjennomføring og planlegging. Det er også her de i størst grad er i direkte kontakt med elevene.

Slik sett kan vi si at intensjonene med Kunnskapsløftet og tenkningen bak det ser ut til å ha betydning, sett i lys av målet om å oppnå tilpasset opplæring. Men det har ikke skjedd noen særlig bevegelse i norsk skole her.

7.5 Vurdering

Å være en lærende organisasjon innebærer å kunne vurdere egen praksis. Vi mener, med bakgrunn i tidligere forskning (Bungum m. fl. 2002; Dahl m. fl. 2004), at spørsmålet knyttet til samarbeid om vurdering er det mest sentrale av disse utsagnene i forhold til å si noe om skolen som lærende organisasjon. En kollektivt forankret vurdering av læringen vitner om at skolen som organisasjon tar et kollektivt ansvar for læringen, noe som gir en bedre forutsetning for utviklingen av organisasjonen og organisasjonens praksis enn om ansvaret for vurdering er lagt til den enkelte.

I tabellen ovenfor ser vi at over 50 prosent av lærerne sier at de samarbeider i stor eller svært stor grad om vurdering av elevenes arbeid. På dette området finner vi en statistisk signifikant forskjell mellom utsagnene fra lærerne som har sitt virke i hovedsak inn mot studiespesialisering og lærerne som virker inn mot yrkesfagene. Forskjellen er signifikant, men ikke stor, og taler til lærerne ved yrkesfagenes fordel. Det er til en viss grad mer utbredelse av samarbeid om vurdering (vi vil si: en kollektiv vurderingskultur) blant de som jobber inn mot yrkesfagene.

Det er altså rundt halvparten av de lærerne som jobber inn mot yrkesfag som mener at lærerne samarbeider om vurderingen. Er dette bra eller er det dårlig? Det vil alltid være noe vurdering som må skje individuelt. Å tro at en "lærende organisasjon" skal oppheve individuell praksis, er direkte feil i forhold til teorien. Poenget med en lærende organisasjon er å forankre den individuelle praksis i en kollektiv praksis, ikke å oppheve den. Men det må være en grad av kollektiv praksis for at organisa-

sjonen skal kunne sies å være lærende her. Den ser ut til å mangle i følge mange av yrkesfaglærerne i skolene.

Utsagnene ovenfor ble også stilt i Fellessurvey I. Svaret som lærerne da ga (i 2008) peker for det første på et mye mer markant skille mellom lærerne ved studieforbereende program og lærere ved yrkesfaglige program. Lærerne ved yrkesfaglige program oppga i langt større grad at lærerne samarbeidet om vurderingen av undervisningen. Det kan hende at dette var en reell forskjell, og med utgangspunkt i tallene fra 2011 må man da kunne si at her har det skjedd en endring. Men denne endringen går i første rekke til lærerne ved studieforbereende programs fordel: deres utsagn har blitt mer lik utsagnene fra lærerne ved yrkesfaglige.

Det avgjørende spørsmålet er da: Kan vi se en endring når det gjelder yrkesfaglærerne? Sammenligningen lar seg ikke gjøre direkte. Det ble benyttet en annen skala i 2008 enn i 2011. I 2008 gikk skalaene fra ”ikke i det hele tatt” til ”svært stor grad”. På denne skalaen oppga 69 prosent av lærerne ved yrkesfaglige program (N=541) enten ”i nokså stor grad” eller ”i svært stor grad”. 18 prosent oppga ”i svært stor grad” (mot 8 prosent blant lærerne ved studieforbereende program).

Skal vi ta disse tallene for valide og som et godt uttrykk for det de er tenkt å kunne måle, så viser de faktisk en reell nedgang i samarbeidet på skolen om vurdering, ut fra lærerne ved yrkesfaglige programs utsagn. Tallene kan imidlertid ikke tolkes direkte. Men vi vil likevel si at tallene viser ganske tydelig at det ikke har skjedd noen merkbar utvikling eller endring på skolene når det gjelder samarbeid om vurdering. Den kollektive vurderingspraksis synes å stå på stedet hvil under Kunnskapsløftet.

Annen forskning på vurdering i skolen antyder at dette kan være typisk. Flere studier beskriver en situasjon der lærere i ulike klasser, ved ulike skoler og på ulike steder i landet ofte utvikler sine egne, individuelle mål og vurderingspraksiser. Det er mange steder svake tolkningsfelleskap rundt vurdering (Tveit 2007, ss. 198-217; Evensen 2009), og resultatet kan bli at en og samme skole utvikler flere, individuelt baserte vurderingspraksiser.

Vi vil nedenfor se nærmere på data knyttet til læringsmiljøet. Disse dataene understøtter denne konklusjonen: Vi kan ikke se noen endringer i vurderingspraksis på skolene, heller ikke fra elevenes ståsted, verken på studieforbereende eller yrkesfaglige program.

For instruktørenes del har vi ikke de samme spørsmål i Fellessurvey II. Den inneholder imidlertid et spørsmål knyttet til hvor fritt instruktøren mener å stå i opplæringen av lærlingen. ”Ufrihet” kan her oppfattes som tvang eller styring, men det kan også tolkes positivt som et uttrykk for at man ikke står alene for ansvaret av opplæringen. Spørsmålet sier intet om vurderingspraksis og kan dermed ikke sammenlignes direkte. Litt i underkant av 40 prosent av instruktørene (N = 200) er ”ganske uenig” eller ”helt uenig” i utsagnet om at de står fritt til å bestemme hvordan lærlingene læres opp. Samtidig sier hele 32 prosent seg helt enig i utsagnet.

Dette vitner om en stor grad av individualisert opplæring i bedriftene. Om den er større eller mindre enn i skolen, lar seg ikke si konkret; det er forskjellige måleparametre for de to opplæringsarenaene. Men tallene tyder på at det ikke er en vesensforskjell mellom skolene og bedriftene her.

Vi kan ikke finne noen signifikant forskjell i svarene fra instruktørene i forhold til hvilket utdanningsprogram de sorterer inn under. Den kollektive dimensjonen synes dermed å være relativt likt utviklet (eller mangelfullt utviklet) mellom lærebedriftene innenfor de forskjellige utdanningsprogram.

Vi ser videre av ovenstående tabell at 43 prosent av yrkesfaglærerne mener at det i stor eller meget stor grad legges til rette for at lærerne kan delta i kurs/ etter- og videreutdanning, mens 22 prosent mener at dette i liten eller svært liten grad er tilfelle. 34 prosent av yrkesfaglærerne svarte som vi ser ”verken eller” på dette. Vi har tidligere også vist at et betydelig antall lærere fra fag- og yrkesopplæring har deltatt i etter og videreutdanningstiltak i perioden. Satsingen på dette må sies å ha vært betydelig. I 2010 var det f.eks. totalt 60.630 lærere fra fag og yrkesopplæring som deltok på etter- og videreutdanningstiltak. Likevel viser analysen av deltakerne på etter- og videreutdanningskurs, gjennomført våren 2011, at 24 prosent av lærerne i videregående skole er uenige i at lærerne på deres skole oppfordres av ledelsen til å delta på etter og videreutdanning (Klewe m. fl. 2011, s. 15).

Satsing på individuelle kompetansehevingstiltak innebærer imidlertid ikke at organisasjonen automatisk går mot å bli en lærende organisasjon. Hvordan skolen legger til rette for intern kunnskapsdeling og erfaringsspredning, er avgjørende med hensyn til i hvilken grad kompetansehevingen forblir individuell, knyttet til den enkelte lærer, eller kollektiv, knyttet til organisasjonen. Mange undersøkelser har vist at slik kunnskapsdeling er en utfordring i mange skoler. Undersøkelsen av deltakere på videreutdanningstiltak for lærere i 2011, viste for eksempel at mange skoler i liten grad legger til rette for kunnskapsdeling. 46 prosent av lærerne fra grunnskolen var blant annet uenige i at deres skoler la til rette for kunnskapsdeling når lærere hadde deltatt på etterutdanning. I videregående skole var 50 prosent av lærerne uenige i at ledelsen la til rette slik at de selv kunne dele ny kunnskap som de har fått gjennom etter- og videreutdanning, med andre lærere på skolen. 42 prosent av lærerne i videregående opplæring mener heller ikke at videreutdanning på deres skole planlegges på lang sikt (Klewe m. fl. 2011, s. 15). En kultur for kollektiv kompetanseheving og intern kunnskapsspredning, kan altså synes å være lite utviklet i mange skoler.

Som vi har vært inne på tidligere, er fag- og yrkesopplæringen preget av mange grenser og til dels utfordrende grenseoverganger. (Se kapittel 6.) Som vi har pekt på, handler dette dels om skiller mellom de to læringsarenaene bedrift og skole, og det dreier seg om kulturforskjeller, ulike lærings- og kunnskapssyn, organisering etc. Dette skaper selvsagt også utfordringer i forhold til effektiv samhandling, og kollektiv læring mellom aktører i de to arenaer. For å oppnå læring på tvers, er man avhengig av effektive koblinger og arenaer for samhandling der aktører fra skole og lærebedrift kan møtes.

Videre har vi tidligere vært inne på at det kan være store skiller også mellom ulike fag, og disse skillene kan gå på tvers av skillet mellom skole og lærebedrift. Dette vil også påvirke rammene for samhandling innad i skolen. Som vi har vært inne på i kapittel 6, kan for eksempel grensene mellom yrkesfaglærere og fellesfaglærere bli en barriere mot samhandling mellom de to gruppene. I forhold til for eksempel yrkesretting av fellesfag, vil dette kunne ha uheldige konsekvenser. Samlokalisering av yrkesfaglærere og fellesfaglærere har noen steder blitt valgt som et organisatorisk grep for å senke disse barrierene, og legge til rette for større grad av samhandling. Uten konkret kunnskap om

hverandres fag og opplæringspraksis, kan reell yrkesretting bli vanskelig å oppnå. For å utvikle en kollektiv læringskultur, kan det derfor være nødvendig å ta slike organisatoriske grep.

7.6 Ledelse

Ledelse er i teorien om lærende organisasjoner avgjørende for utvikling av en lærende organisasjon. Ledelsen er bindeleddet for den enkelte og organisasjonens enkelte deler. Ledelse knyttes gjerne i norsk skole til person, men det er godt dokumentert at det er ledelse som funksjon som er avgjørende. Når denne funksjonen legges til et lederteam, og ikke bare til én leder, så kan man tydelig spore effekt i forhold til skolens virksomhet, til og med ned på mål på elevprestasjoner (Mulford 2003; Leithwood og Mascall 2008).

Det har vært satset stort på ledelse under Kunnskapsløftet med både lokale og nasjonale initiativ. Etableringen av såkalte rektorskoler er ett eksempel (som kanskje tenker ledelse mer som person enn som funksjon, gitt tittelen). Det har vært en tung satsing på etter- og videreutdanning som også har favnet ledere i opplæringsbedrifter. I hvor stor grad de ledelsesmessige funksjonene i etter- og videreutdanningen av faglige ledere i lærebedrifter har vært ivaretatt, gir ikke nåværende dokumentasjon oss noe svar på.

Hvordan ser lærerne som jobber inn mot yrkesfaglige utdanningsprogram på ledelsen ved skolen de arbeider på? I sine svar på spørsmålene knyttet til ledelse i Fellessurvey II, legger majoriteten av lærere seg på trinnene ”verken eller”, ”i stor grad” eller ”i svært stor grad” når det gjelder forskjellige utsagn om ledelsen. Hovedbildet er at enten har man ikke noe tydelig syn på ledelsen, eller så tillegger man forskjellige aspekter ved ledelsen positivt. Norske skoler har, sett fra yrkesfaglærernes ståsted, enten en ledelse som ikke er særlig tydelig eller synlig eller en ledelse som kan sies å være det. De med negative oppfatninger om ledelsen er i klart mindretall.

Vi kan kanskje se noen effekter av Kunnskapsløftet gjennom lærernes syn på ledelse. Blant de utsagn om ledelsen hvor flest sier seg enig (rundt 50 prosent av lærerne), finner vi utsagn om ansvarliggjøring. Det synes som om det ikke bare har skjedd en delegering av ansvar til skolene under Kunnskapsløftet, men også til lærerne. Samtidig må det sies at vi her ikke har sammenligningstall, så det kan hende at situasjonen var lik for seks år siden.

Utsagnet om hvorvidt ledelsen har bidratt til å etablere arenaer for samarbeid og erfaringsutveksling, kan knyttes til spørsmålet om skolen som lærende organisasjon. Utsagnet er spesifikt koblet til gjennomføring av reformen, men vi må anta at den ledelsen som utvikler slike arenaer for samarbeid og erfaringsutveksling for gjennomføring av reformen, også vil gjøre det i forhold til andre ting ved skolen.

Hva svarer lærerne ved de yrkesfaglige programmene her? 30 prosent svarer ”i stor grad” eller ”i svært stor grad”. Det dominerende bildet her er ”verken eller”. Dette kan tolkes som at ledelsen ikke i særlig grad er til stede på dette temaet. Her finner vi også en relativ høy andel av lærerne som svarer ”i svært liten grad” eller ”i liten grad”, 25 prosent. Det er dermed en oppfatning blant mange lærere at ledelsen ved skolen de jobber på ikke har vært særlig involvert i å etablere arenaer for

samarbeid og erfaringsutveksling når det gjelder gjennomføring av Kunnskapsløftet. Det er sannsynlig at de da heller ikke er det på andre områder.

Utsagnet om ledelsens evne til å skape arenaer og utsagnet om samarbeid om vurdering, korrelerer. Dette kan tolkes i retning av at begge disse utsagnene sier noe om skolens kultur for interaksjon og samarbeid, og det ene av dem sier noe generelt om lederens evne til å skape arenaer, ikke bare i forhold til Kunnskapsløftet. Denne tolkningen understøtter vår forståelse av at ledelsen for lærere ved yrkesfaglige studieprogram ved de fleste skoler ikke er tilstrekkelig til stede for å utvikle fellesskap og arenaer for samhandling blant lærere.

7.7 Er ledelsen av betydning?

Ledelse som virker slik de skal i forhold til teoriene om lærende organisasjoner, er bare ifølge et mindretall av yrkesfaglærerne til stede i norsk skole. Men der hvor de er til stede, gjør de noen forskjell? Har det som teorien om lærende organisasjon sier om ledelse noen betydning?

Utsagnet om ledelsens arbeid med å skape en felles arena korrelerer med en rekke andre utsagn om samarbeid og praksis ved skolen. For eksempel er det en sammenheng med utsagnet om lærerkollektiets felles forståelse av bestemmelsene om vurdering, og vi ser også en sammenheng med utsagnet om samarbeid om vurdering. Det korrelerer, men ikke så sterkt, med utsagn om evne til å samarbeide og i hvor stor grad lærerne ber elevene vurdere og reflektere over eget arbeid. Samlet kan vi si at det at ledelsen skaper felles arenaer for samarbeid og erfaringsutveksling, ser ut til å bidra til en mer kollektivt forankret vurderingspraksis ved skolene, og ser også ut til å styrke forståelsen for nødvendigheten av refleksjon over egen praksis, også elevens egen læring. Det er dermed en sammenheng mellom utvikling av skolen og skolens praksis og de grep ledelsen tar i forhold til å skape fellesskap og arenaer som gir rom for kommunikasjon og samhandling på tvers av den enkelte lærers praksis. Samtidig må vi konkludere med at denne ledelsen ikke er til stede for lærere ved yrkesfaglige utdanningsprogram i særlig grad. På mange skoler er undervisningen i første rekke en individuell praksis.

Vi har ikke gode nok data til å kunne si noe generelt om ledelse i opplæringsbedrifter. Prinsippene for ledelse som ser ut til å ha effekt i skolen er imidlertid ikke av skolespesifikk art, like lite som teorien om lærende organisasjoner er det. Vi kan derfor med god grunn anta at de lederegrep som virker i skolen, også vil virke i opplæringsbedriftene. Men vi har ikke noen kvantitative data om ledelsen i opplæringsbedriftene. Det vi derimot har, er instruktørenes vurdering av et utsagn om bedriften vurderer sin egen opplæringspraksis. Dette mener i all hovedsak instruktørene at bedriften gjør. Hele 65 prosent er "helt enig" i utsagnet og 23 prosent "ganske enig" (N=200). I dette kan det ligge mye, men utsagnet kan sies å i alle fall til en viss grad gjenspeile at bedriften vurderer, om ikke praksis, så i det minste opplæringspraksis. Hvilken rolle ledelsen spiller i dette, vet vi ikke, og vi kan ikke sammenligne dette direkte med utsagn fra lærerne. Det vi derimot vet, er at mange bedrifter jobber systematisk med HMS (noe de er pålagt) og også med andre sider av virksomheten (blant annet for å tilfredsstille diverse ISO-sertifiseringer). Den systematiske oppfølgingen av egen praksis kan med dette være mer utviklet i lærebedriftene, og svaret som instruktørene gir, kan tyde på det. Men vi vet ikke om ledelsen i lærebedriftene i større grad framstår som ledere i tråd med tenkningen fra lærende organisasjoner, sammenliknet med skolene, og vi vet heller ikke om dette er

forhold som har endret seg gjennom Kunnskapsløftet. Som vi har sett i forhold til frisørfaget i tidligere rapporter, så kan det være andre ting enn Kunnskapsløftet som har bidratt til at man i noen bransjer jobber mer systematisk med opplæringen.

7.8 Endringer i læringsmiljø?

Teorien om lærende organisasjon forutsetter at det skjer noe med kultur for læring, som igjen betyr at en lærende organisasjon vil påvirke læringsmiljøet. Om det har skjedd noen endringer, så bør vi kunne forvente at det vil gi seg utslag i læringsmiljøet. Hva et læringsmiljø er, og hva som kjenneretegner et godt læringsmiljø, er det etter hvert en relativt stor forskningsmessig enighet om (Hattie 2009; Egelund m. fl. 2010). Men mye av denne enigheten går på det som skjer i klasserommet, og forskningen har i for liten grad sett på forhold som indirekte påvirker det som skjer i klasserommet.

En kultur som tar et kollektiv ansvar for læring har flere blikk inn i klasserommet og er bedre i stand til å kvalitetssikre de grep som gjøres i undervisningen, både for gruppen av elever og for enkeltelever. Et slikt kollektiv grep forutsetter kommunikasjonen mellom de voksne ansvarspersonene i skolen og i lærebedriften. En nylig avlevert masteroppgave ved NTNU konkluderer med at et skolebidrag (der hvor man kan se at videregående skole klarer å løfte elevene i forhold til prestasjoner fra grunnskolen) i første rekke kjennetegnes ved *”støttende lærere og positivt arbeidsmiljø”* (Brønstad 2011, s. 59) og at *”faglig støtte og et godt psykososialt arbeidsmiljø er i sterk grad knyttet til lærerens relasjonelle kompetanse og evne til tydelig klasseledelse.”* (Brønstad 2011, s. 50) Studien er gjort i forhold til elever innenfor studiespesialisering, men en bør anta at konklusjonene også gjelder for øvrige utdanningsprogrammer.⁷ Lærerens relasjonelle ferdigheter står i sentrum.

Hvordan står det så til med elevenes læringsmiljø under Kunnskapsløftet? I første rekke vil resonnementene bak Kunnskapsløftet peke på at disse endringene burde være å finne i vurderingskulturen ved skolen (hvordan skolen gir tilbakemeldinger til elevene og kommuniserer om elevenes prestasjoner) samt i forhold til motivasjon.

Skoleporten kan også betraktes som et resultat av Kunnskapsløftet, selv om arbeidet med å lage nasjonale indikatorer for kvalitet i skolen startet før. Skoleporten gir data på læringsmiljø, basert på de såkalte elevundersøkelsene. På nasjonalt nivå har vi data tilbake til skoleåret 2006-2007, altså ved Kunnskapsløftets inntog i skolene.

Med den konstateringen at innføringen av Kunnskapsløftet er en tidkrevende prosess, som innføring av store reformer er, både i denne og i tidligere rapporter, er det rimelig å anta at dataene fra 2006-2007 ikke skulle være betydelig påvirket av Kunnskapsløftet, mens de senere dataene kan være det. Spesielt med tanken om at det vil ta tid å utvikle en lærende organisasjon og en kultur for læring, kan vi anta at vi gjennom årene fra 2006-2007 til i dag vil kunne se en gradvis implementering av de overordnede intensjonene med Kunnskapsløftet og dermed også gradvise resultater.

⁷ Analysen benytter seg av karakterdata og data fra elevundersøkelsen, og som vi skal se nedenfor er ikke forskjellen mellom de forskjellige utdanningsprogrammer så store at det gir grunn til å sette et stort spørsmålstegn ved om gyldigheten av analysen utover studiespesialisering. Men det gjenstår selvsagt å undersøke om det faktisk er tilfelle.

Utviklingen av læringsmiljøet med de indikatorer som er tilgjengelig på skoleporten, viser nesten ikke noen endring. For de fleste utdanningsprogrammer viser indikatorene en stor grad av stabilitet, både når det gjelder middelværdi og standardavvik. Forskjellene mellom studiespesialisering og programmer innen fag- og yrkesopplæringen er heller ikke påfallende store. Som vi har sett og vil se utover i denne rapporten, er det likevel på noen områder store forskjeller mellom de forskjellige utdanningsprogrammer. Men når det gjelder de ting som elevinspektørene måler, er det nesten ikke forskjeller å spore, verken mellom programmene eller når det gjelder utvikling i tid.

På ett område ser vi imidlertid en markant forskjell: Når det gjelder indikatoren faglig veiledning, har programmene innen fag- og yrkesopplæringen et betydelig høyere gjennomsnitt enn studiespesialisering (med en forskjell på rundt et halvt standardavvik).⁸ Utviklingen over tid er imidlertid stabil.

Også når det gjelder motivasjon, ser vi en viss grad av forskjell mellom studiespesialisering og de øvrige utdanningsprogrammene (mer motiverte elever ved de øvrige),⁹ men ikke noen markant endring over tid.

Wendelborg med flere finner også forskjeller mellom utdanningsprogrammene når det gjelder faglige utfordringer, mestring og trivsel, men disse forskjellene er ikke påfallende store (Wendelborg m. fl. 2011).

Hvis vi skal ta dataene fra elevundersøkelsen som et godt uttrykk for læringsmiljøet, så viser disse dataene ikke noen påfallende endring under Kunnskapsløftet. Vi kan imidlertid ikke si noe om hvordan bevegelsen har vært på individnivå, som for eksempel om de som var lite motiverte har blitt mer motiverte mens de som var veldig motiverte har blitt mindre, siden vi ikke har tilgang til dataene på individnivå. Både på individnivå, på skolenivå og på skoleeiernivå vil det kunne være endringer som ikke avdekkes ved bare å se på gjennomsnittsverdier og standardavvik. Men for landet samlet er det altså ikke noen endringer.

7.9 Om samarbeidet mellom skole og bedrift

I Stortingsmelding 30 var det pekt på et viktig prinsipp for utviklingen av en kultur for læring: dialog med interessentene rundt skolen, eller som det gjerne omtales innenfor teorier om bedriftsutvikling generelt: ”stakeholders”.¹⁰ Nå er skolen og lærebedriften å betrakte som aktører med en felles oppgave, og samarbeid mellom skole og lærebedrift er en spesielt dedikert oppgave. Vi kan likevel se på dette samarbeidet som et uttrykk for evnen til å samarbeide generelt. Er skolen og lærebedriften i stand til å samarbeide seg i mellom, har de i alle fall utviklet en evne til å samarbeide med andre aktører utenfor egen organisasjon.

⁸ Denne forskjellen er også påvist av Wendelborg med flere (2011, s. 127), som imidlertid ikke mener den er stor, men moderat (med bakgrunn i bruk av Cohens d (som er en effektmålstørrelse)).

⁹ Noe også Wendelborg med flere finner (2011, s. 118).

¹⁰ Begrepet er i ferd med å finne en plass også i diskusjon om skolen (Wohlstetter m. fl. 2003; Slater 2008; Stringer 2009).

I kapittel 6 tok vi for oss overgangen og sammenhengen i opplæringsløpet mellom skole og lærebedrift, først og fremst fra elevers og lærlingers perspektiv. Vi skal i dette avsnittet se noe nærmere på det formelle og faktiske samarbeidet mellom skolen (lærere og skoleledere) og bedriftene (instruktørene/ opplæringsansvarlige).

Over halvparten av instruktørene i Fellessurvey II sier seg helt enige i at de har et godt samarbeid med en eller flere videregående skoler, og rundt 30 prosent sier seg ganske enige. Dette betyr at gode samarbeid er relativt utbredt i vårt utvalg.

Men hva innebærer dette samarbeidet? Flere av instruktørene vi har snakket med, omtaler samarbeidet som at de har avtaler om utplassering av elever med ulike videregående skoler. Konkret kontakt med faglærerne er det imidlertid ikke så mange som har. Dette blir bekreftet av yrkesfaglærerne i Fellessurvey II. Den største andelen av lærere finner vi blant dem som sier at i svært liten grad har deltatt på felles kompetanseutviklingstiltak med instruktørene. 40 prosent sier i at så er tilfelle. Det er kun 3 prosent som sier at det i svært stor grad har vært med på det. Hospitering i en lærebedrift, som også er en mulighet, er det mindre enn 1 prosent som sier at de i svært stor grad har gjort. Det er også lite bruk av personer utenfor skolen til undervisning i skolen. Over 30 prosent av lærerne svarer at det i svært liten grad skjer at det undervises med personer fra arbeidslivet på skolen, og ingen svarer i svært stor grad.

Skal man kunne utvikle en bedre samarbeidskultur mellom skoler og lærebedrifter, er et viktig første skritt at man blir bedre kjent med hverandres opplæringshverdag/ -praksis. Felles kompetanseheving/ utviklingstiltak vil kunne være en vei til et slikt fellesskap. Det samme er de hospiteringsmuligheter som finnes. Som vi ser, er dette tiltak som i liten grad er benyttet av yrkesfaglærerne. Heller ikke muligheten for å trekke personer fra arbeidslivet inn i skolens undervisning, er utnyttet i særlig grad.

I forhold til ambisjonene om å utvikle mer samarbeid og en markert delingskultur mellom skole og lærebedrift, og dermed et mer sammenhengende fireårig opplæringsløp, er ikke dette svært oppløftende tall. Vi kan igjen konstatere at koblingen på tvers av grensen mellom de to læringsarenaene ikke ser ut til å være svært utbredt. Det er nettopp denne utfordringen noen fylker har tatt tak i ved opprettelse av Lærings- og utviklingsteam (LUT), der instruktører fra bedrift og lærere fra skolen får en fast møteplass der de kan diskutere utfordringer i arbeidet (Buland og Fonn 2010).

Blant skolelederne i Fellessurvey II som jobber ved kombinerte eller yrkesfaglige videregående skoler, sier rundt 30 prosent seg nokså enige og 14 prosent er helt enige i at Kunnskapsløftet har ført til økt samarbeid mellom skole og lærebedrift. En ganske stor andel svarer også verken eller, så skolelederne er ikke enstemmig positive.

Skolelederne ved kombinerte og yrkesfaglige skoler kan også si oss noe om utbredelsen av samarbeid mellom skolen og arbeidslivet. 40 prosent av skolelederne oppgir at det er svært vanlig med samarbeid mellom skolen og det lokale arbeidslivet, 45 prosent hevder det er nokså vanlig. Det er også 24 prosent som mener det er svært vanlig med samarbeid med lærebedrifter om formidling av lærlinger. Det å trekke inn personer fra yrkeslivet inn i undervisningen i skolen er ifølge flertallet av skolelederne vanlig. Dette står noe i motsetning til svarene fra yrkesfaglærerne, der bare 7 prosent mener at dette gjøres i stor grad, og over 60 prosent mener dette gjøres i liten/ svært liten grad. Det-

te kan imidlertid komme av ulike oppfatninger av hva som er ”vanlig”, og også kjennskap til hvor ulike personer tilhører.

Ifølge skolelederne er det også nokså vanlig at lærerne samarbeider med arbeidslivet om deler av undervisningen og at de samarbeider (internt) om yrkesretting av undervisningen. Deltakelse i felles kompetansehevingstiltak virker ifølge skolelederne å være noe mindre vanlig; 30 prosent mener dette er nokså uvanlig og 26 svarer svært uvanlig. Når det gjelder hospitering mener også flertallet av skolelederne at dette er ganske uvanlig. Kun 10 prosent mener dette er vanlig. Dette ser vi også igjen i svarene til yrkesfaglærerne.

Det er med andre ord noe samarbeid mellom de forskjellige aktørene i opplæringsløpet, men kanskje ikke så omfattende som man kunne håpet eller ønsket.

7.10 Kompetanseutvikling

Det har gjennom Kunnskapsløftet vært satset stort på å heve lærernes, instruktørenes og ledelsens kompetanse. Så lang har vi ikke kunnet se noen vesentlig endring av skolens praksis som følge av denne kompetanseutviklingen. Det er nærliggende å anta at den i første rekke har kommet den enkelte til gode. Individuell kompetanseutvikling står ikke i kontrast til å utvikle en lærende organisasjon, snarere tvert i mot. En lærende organisasjon fordrer individets samspill med andre; jo mer og bedre rustet den enkelte er, desto bedre kan samspillet bli.

Tross den massive satsingen på kompetanseutvikling, er det en stor andel av lærerne ved de yrkesfaglige programmene som mener at de ikke har fått relevant kompetanseutvikling i forbindelse med reformen. Det kan være at de har fått annen type kompetanseutvikling; det sier dataene våre ingenting om. Kompetanseutviklingen knyttet til reformen er imidlertid liten. Når vi vet at mye av kompetanseutvikling har gått på læreplanarbeid og vurdering, så er dette så sentrale forhold for skolen at det må betraktes som relevant, uansett Kunnskapsløft eller ikke. Her sier altså nesten 40 prosent av lærerne seg helt uenig eller nokså uenig i utsagnet om de har fått relevant kompetanseutvikling.

Skolelederne i Fellessurvey II er noe mer positive til tilbudet om relevant kompetanseutvikling. 44 prosent sier seg nokså enige i at de har fått tilbud slik kompetanseutvikling, og 20 prosent sier seg helt enige. Det er også en større andel skoleledere som sier seg enige i at de har tilstrekkelig kompetanse til å bidra i gjennomføringen av reformen. Blant skolelederne er det også nærmere 80 prosent som hevder at det i stor/ svært stor grad legges til rette for at lærerne kan delta i kurs/ etter og videreutdanning.

Hva så med formen på kompetanseutvikling? For lærerne ved de yrkesfaglige utdanningsprogrammene er kollegial læring den klart mest brukte form for kompetanseutvikling. Over 80 prosent benytter seg av det i stor eller svært stor grad. Slik sett bærer skolen preg av å være en lærende organisasjon, ved at kunnskap spres mellom individene i organisasjonen. Derimot er det ikke så mange som sier at systematisk vurdering av egen skoles praksis er en viktig kilde for egen kompetanseutvikling, men det er like fullt rundt 45 prosent som sier at dette skjer i stor eller svært stor grad; de øvrige sier verken eller, eller i liten eller svært liten grad.

Ser vi på skoleledernes vurdering av kilder for egen kompetanseutvikling, ser vi det motsatte bildet. Hos dem er den systematiske vurderingen av egen skoles praksis mer utbredt enn kollegasamtaler og -diskusjoner. Over 90 prosent av skolelederne sier at egen kompetanseutvikling skjer gjennom systematisk vurdering av egen skoles praksis.

Noe annet hadde vært oppsiktsvekkende. At en leder ikke skulle jobbe systematisk i forhold til praksisen til den bedriften som vedkommende leder, ville være diskvalifiserende for lederfunksjonen. Det interessante her er den store diskrepansen mellom ledernes og lærernes vurdering av den systematiske vurderingen av praksis som kilde til kompetanseutvikling. Lederne benytter den, lærerne i betydelig mindre grad. Dette indikerer for oss at bruken av systematisk vurdering av praksis for organisasjonsutvikling ikke er godt nok etablert på mange skoler; den forblir en ”ledergreie”, mens lærerne holder på med sitt.

Flere data understøtter denne konklusjonen. Det er nemlig ikke noen sammenheng mellom rektors vurdering av egen læring og vurdering av lærernes arbeidsformer. For eksempel kan rektor mene at hun eller han lærer mye av praksis, men samtidig mene at lærerne ikke samarbeider om vurdering av resultater. Dette kan skyldes at rektor ikke får implementert det som hun eller han mener er viktig. Samtidig ser vi at denne vurderingen av rektorens egen læring ikke har noen sammenheng med vurderingen av samarbeidsklimaet på skolen. At rektor har blikket på skolens praksis mens lærerne bare har det for individuell praksis, er ikke nødvendigvis knyttet til samarbeidsklimaet. Rektors læring, selv om den rettet mot praksis, kan her være, som den er det for lærerne, individuell.

Vi kan ikke si om det har skjedd noen utvikling på dette området, men vi kan konkludere med at den massive kompetanseutviklingen som har skjedd under Kunnskapsløftet, synes i all hovedsak å være knyttet til individuell kompetanseutvikling og ikke til utvikling av organisasjonens evne til å håndtere og utvikle egen praksis. Det er mulig at denne kompetansen nå sitter hos rektorene, og at vi først etter enda lengre tid vil kunne se en spredning av den i skolene. I alle fall må vi si at per i dag er skolene langt fra å være i mål med Kunnskapsløftets mål om å skape lærende organisasjoner.

7.11 Ett steg videre?

Kunnskapsløftet pekte på nødvendigheten av å utvikle lærende organisasjoner for å oppnå målene med reformen. Som lærende organisasjoner skulle skolen (og lærebedriftene) både være i stand til å utnytte den lokale friheten og til å utvikle egen praksis. Ett sentralt moment var at lærende organisasjon i større grad ville være i stand til å kunne møte den enkelte elev. Vi har sett i dette kapitlet at disse tankene synes å ha hold. Skoler som viser trekk av lærende organisasjoner, som for eksempel en systematisk utveksling av erfaringer og kunnskap i organisasjonen, klarer i større grad å realisere viktige mål med opplæringen. Det kanskje viktigste med lærende organisasjoner er at de klarer å tilpasse opplæringen til den enkelte og til elevgruppa gjennom å ha flere blikk på eleven og ved å drive en systematisk vurdering av egen praksis.

Vi har imidlertid sett at trekk som kan knyttes til lærende organisasjoner, bare er å finne på et mindretall av skolene med yrkesfaglige program. Fremdeles synes mange skoler å være dominert av den enkelte lærers individuelle praksis som ikke er forankret på en god måte i et fellesskap. Opplæringen synes lukket rundt det som skjer i skolen, og andre aktører, det være seg i skolen eller uten-

for skolen, også fra lærebedrifter, slipper på mange skoler i liten grad inn. Andelen av skoler av denne type synes ikke å ha blitt mindre under Kunnskapsløftet, så skole-Norge har ikke tatt inn over seg Kunnskapsløftets anmodning, for ikke si krav, om å bli lærende organisasjoner.

Vi har ikke gode nok data for å si noe om organiseringen av opplæringen i lærebedrifter generelt. Mange lærebedrifter, selv om de i like liten grad har samarbeid med skolene som skolene har med lærebedriftene, har imidlertid et godt integrert samarbeid med opplæringskontorene, og bringer dermed aktører utenfor den enkelte opplæringsbedrift inn i opplæringen. Samtidig ser vi at man enkelte steder har arbeidet bevisst for å skape nye samarbeidsarenaer mellom skole og lærebedrift, og at noen skoler har tatt bevisste grep for å bringe yrkesfag og fellesfag-lærere tettere på hverandre. Å spre erfaringer fra slike forsøk til flere, ser fortsatt ut til å være en utfordring.

Det har vært satt av store summer til kompetanseutvikling av lærere og instruktører gjennom Kunnskapsløftet, og det har vært gjennomført omfattende opplæringstiltak rundt i landet. Inntrykket vårt er at dette i første rekke har resultert i en individuell kompetanseoppbygging og ikke til noe som har ført til en kompetanseutvikling og kunnskapsutvikling av skolen som organisasjon. Dette gjelder også den lederopplæringen som har vært gjennomført. Selv om vi blant ledere ser at forståelsen for å jobbe systematisk med utvikling av egen praksis er veletablert, så finner vi ikke nødvendigvis de tegn i organisasjonen på at det jobbes systematisk med utvikling av praksis som et kollektivt anliggende.

Det ligger i intensjonen om utviklingen av lærende organisasjoner at det vil bidra til å utvikle en kultur for læring. Vi må forvente at en slik utvikling vil gi seg utslag i en positiv utvikling av læringsmiljøet. Læringsmiljøet sett fra elevenes ståsted virker imidlertid påfallende stabilt, også med hensyn til den forskjellen som er mellom de forskjellige utdanningsprogrammer.

Det har under Kunnskapsløftet vært satset på kompetanseutvikling, og vi har sett at ledelsen i norske skoler viser stor forståelse for nødvendigheten av å arbeide med utviklingen av egen praksis. Mange lærere og instruktører, men langt fra alle, har styrket sin individuelle kompetanse under Kunnskapsløftet. Vi ser også at det skjer en stor grad av intern kompetanseutvikling, med læring mellom lærere og med ledelsens læring av skolens praksis. Denne læringen synes imidlertid i begrenset grad å gi seg utslag i endret praksis. Vi kan med dette samstemme med FAFO og evalueringen av "Kunnskapsløftet – fra ord til handling", hvor det nettopp ble jobbet systematisk med å få omsatt ideer og tanker om skoleutvikling i praksis: Det mangler ennå å se den nye forståelsen og viljen til å arbeide i tråd med viktige elementer fra lærende organisasjoner omsatt i praksis. Potensialet for å sette ting ut i praksis synes å ha blitt større under Kunnskapsløftet.

8 Vurdering i fag- og yrkesopplæringen – Ulike verdener møtes?

8.1 Innledning

Vurdering har vært et fokusområde i gjennomføringen av Kunnskapsløftet. Dette er blant annet en følge av at reformen også representerte en overgang fra prosessorienterte/ innholdsorienterte til målorienterte læreplaner. I stedet for detaljerte beskrivelser av undervisningsstoff og arbeidsformer, fokuserer læreplanene i Kunnskapsløftet på det som kan vurderes og måles av hva den enkelte elev har tilegnet seg av kompetanse, og om dette er i samsvar med det læreplanen definerer som elevens rettigheter. (Bachmann og Sivesind 2012)

Samtidig har det i lang tid, i alle fall siden NOU 2003:16; *I første rekke*, vært lagt vekt på nødvendigheten av en vurdering som både er formativ og summativ. En formativ vurdering gis som veiledning i læreprosessen, og har som mål å støtte elevens læring gjennom å peke på styrker og svakheter i læringsarbeidet. Summativ vurdering er definert som avsluttende vurdering, gjerne gjennomført som en prøve ved avsluttende kurs/ fag.

Også St.meld. nr. 16 (2006-2007) ”... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring” pekte på betydningen av god evalueringskultur i norske skoler. Her sies det blant annet:

”I norsk skole har manglende evalueringskultur ført til utilstrekkelig oppfølging av elevene og redusert deres faglige utviklingsmuligheter.” (Stortingsmelding 16 (2006-2007) s. 77)

En overordnet målsetning med Kunnskapsløftet er å øke læringsutbyttet for alle og i dette har vurdering vært framhevet som en viktig del av læreprosessen.

Dette har også resultert i en bevisst satsing på utviklingsarbeid i skolen, blant annet gjennom etter- og videreutdanning av lærere på feltet vurdering. I analysen av utbyttet av videreutdanning (Klewe m. fl. 2011) ser vi at 26 prosent av lærerne fra videregående skole oppgir at videreutdanningen de har deltatt i, i svært høy eller i høy grad har omhandlet elevvurdering som fremmer læring. 29 prosent av lærerne svarer at dette i meget liten grad eller ikke i det hele tatt har vært tilfelle. 48 prosent av lærerne gir videre uttrykk for at de i svært høy eller høy grad har tilstrekkelig kompetanse på området. Bare 2 prosent mener at dette i meget liten grad eller ikke i det hele tatt er tilfelle. Av deltakerne som omfattes av denne undersøkelsen, var vel 50 prosent knyttet til studiespesialiserende utdanningsprogram.

Tallene viser videre at 57 prosent av lærerne i videregående opplæring mener at videreutdanningen de hadde deltatt i, hadde styrket deres kompetanse på området elevvurdering som fremmer læring. Av den samme analysen ser vi videre at 50 prosent av lærerne mente at videreutdanningen i høy eller svært høy grad hadde påvirket egen undervisningspraksis. Bare 7 prosent mente at dette i meget liten eller ingen grad er tilfelle.

8.2 Summativ og/ eller formativ vurdering?

I opplæring i skole får eleven sin kompetanse vurdert både på bakgrunn av underveis-vurdering gjennom hele opplæringsløpet, og gjennom avsluttende prøver/ sluttvurdering. Underveisvurdering skjer her også i form av standpunktkarakter. Prinsippet om vurdering for læring, altså metoder for underveisvurdering som læringsstøtte for eleven, har vært sterkt vektlagt i Kunnskapsløftet. Underveisvurdering i skolen skal altså være formativ, i den forstand at den påvirker elevens læring, og summativ i den forstand at den inngår i en fastsettelse av elevenes kompetansenivå.

Tradisjonelt har overgang til lærebedrift her betydd et brudd. Lærebedriftene har i liten grad benyttet formell underveisvurdering, ut over de løpende tilbakemeldingene lærlingen får som ledd i den kollegabaserte veiledningen i opplæringshverdagen. Og den underveisvurdering som har skjedd, har ikke hatt betydning for den avsluttende, totale vurderingen av lærlingens/ kandidatens kompetanse.

Til forskjell fra skolen, der man har lang tradisjon med å basere karakterer også på underveisvurdering, har fag- og yrkesopplæringen altså munnet ut i en rent summativ fagprøve, der målet er å fastsette kandidatens/ lærlingens kompetanse på ett gitt tidspunkt, ved læretidens slutt.

Forholdet mellom underveisvurdering og sluttvurdering/ fagprøve har vært tema for diskusjon gjennom en årrekke. Fra ulike hold har det blitt hevdet at den tradisjonelle avsluttende fag-/ svenneprøven ikke i tilstrekkelig grad har vært i stand til å speile lærlingens totale kompetanse/ kunnskap. I takt med at en fagarbeiders nødvendige kompetanse har blitt bredere, har det blitt hevdet at en tradisjonell avsluttende fagprøve alene ikke kunne gi en god vurdering av den totale kompetanse.

I ulike sammenhenger ble det påpekt at den utvikling som blant annet Reform 94 la opp til med nye vurderings- og prøveformer i fag- og yrkesopplæringen – prøveformer som i større grad grep kandidatens helhetlige kompetanse – i liten grad fant sted i fag- og yrkesopplæringen. I Stortingsmelding 32 (1998-99); *Videregående opplæring*, ble det blant annet slått fast at:

”Prøvene er fortsatt omfattende og i liten grad egnet til å vurdere lærlingenes breddekompetanse.”

I forlengelsen av dette ble det i perioden 2000 til 2003 gjennomført et prosjekt som skulle prøve ut alternative vurderings- og prøveformer i fagopplæringen. (Havn og Buland 2003). I dette prosjektet ble ulike modeller for underveisvurdering av lærlinger prøvd ut i 6 fylker og 8 ulike fag. Et klart formål med dette prosjektet var å utvikle prøve-/ vurderingsformer som fungerte som støtte til læring, i tillegg til å gi en bedre mulighet for en helhetlig vurdering av lærlingens oppnådde kompetanse.

Evalueringen av dette prosjektet konkluderte med at nye vurderingsformer hadde resultert i at veiledning og vurdering av lærlingene i de deltakende bedriftene ble mer grundig og systematisk enn tidligere. Vurderingen ble opplevd som å være faglig sterkere fundert, og mindre påvirket av tilfeldigheter knyttet til prøvegjennomføringen. Mye tydet også på at lærlingene som hadde fulgt prosjektet, oppnådde bedre resultater enn lærlinger som fulgte tradisjonell modell. En majoritet av deltakerbedriftene i forsøket mente dessuten at underveisvurderingen hadde bidratt til å styrke lærepro-

sessene i bedriften, og at lærlingenes utbytte av læretiden var blitt bedre, og at bedriftenes opplæringskompetanse var blitt bedre som en følge av forsøket. Gjennom løpende dokumentasjon og vurdering kunne bedriftene bedre vurdere sterke og svake sider ved sin egen opplæringspraksis. Underveisvurdering gjorde det også lettere for lærebedriftene å tilpasse opplæringen til den enkelte lærlings sterke og svake sider.

Samtidig pekte evalueringen på en mulig konflikt mellom underveisvurdering som læringsstøtte, og brukt som ledd i sluttvurdering av resultat. Bruk av mappevurdering som sluttvurdering kunne i noen tilfeller redusere metodens nytte som læringsstøtte, ved at oppgaveløsning ble rettet inn mot det som gir gode karakterer, og at det dermed blir mindre rom for prøving og feiling, og det som kunne bidra til læring.

I forlengelsen av forsøket med alternative vurderings- og prøveformer, valgte fire fylker å starte prosjektet Vandreboka, som gikk fra 2003 til 2010. Målet med dette prosjektet var å fortsette arbeidet med utprøving og utvikling av gjennomgående metoder for underveisvurdering i skole og bedrift. SINTEF gjennomførte en evaluering av dette prosjektet, fra 2008 til 2010, altså parallelt med evalueringen av Kunnskapsløftet.

På mange måter grep dette prosjektet sentrale utfordringer knyttet til Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen. Selv om hovedfokus i utgangspunktet var vurdering, dreide prosjektet gradvis over til å legge like mye vekt på å skape et mer sammenhengende opplæringsløp mellom skole og bedrift. (Se for eksempel Buland og Fonn 2009). Felles vurderingspraksis ble sett som et ”lim” i samarbeidet mellom skole og lærebedrift.

Samtidig innhentet man erfaring med underveisvurdering, benyttet både som dokumentasjon av elevers og lærlingers læring, som læringsstøtte i skole og bedrift, og som metode for sluttvurdering. I Vandreboka var det et poeng at underveisvurderingene skulle telle med ved sluttvurdering av lærlingen.

8.3 Læringsstøtte og/ eller sluttvurdering?

Et kontroversielt spørsmål knyttet til underveisvurdering i fag- og yrkesopplæringen, har som sagt vært hvem som skal delta i sluttvurderingen av lærlingen, hvordan dette skal skje, og med hvilket ”datagrunnlag” fastsettelse av sluttkarakter skal skje. Dette spørsmålet sto sentralt i begge de to prosjektene vi har omtalt overfor.

I følge Opplæringsloven er dette prøvenemndas oppgave alene. Ved en ekstern vurdering av arbeid utført innenfor en tidsmessig avgrenset avsluttende fag-/ svenneprøve ved avslutningen av læretiden, skal man forhindre at ikke-faglige elementer innvirker på vurderingen av lærlingens sluttkompetanse og få en nøytral faglig vurdering av lærlingen. Alt annet enn sluttprøven er irrelevant i forhold til vurdering av kandidatens faglige kompetanse.

I motsetning til dette har det blitt argumentert for at det er viktig å vurdere prosessen fram mot sluttkompetansen, også som en del av sluttvurderingen. For det første er evnen til å lære en sentral del av kompetansen til en moderne fagarbeider. Å kunne tilegne seg ny kunnskap, er en sentral

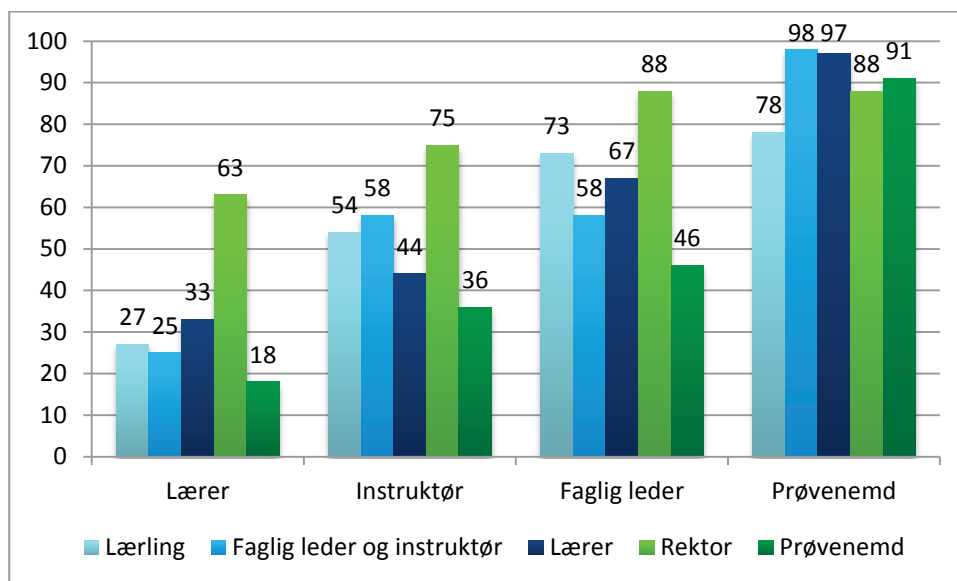
kompetanse i alle fag. For å vurdere kandidatens totale kompetanse, trenger man derfor innsyn også i de prosesser som har ført fram til resultatet. Dette vil også gi mulighet til å vurdere lærlingens kompetanse bredere enn ved en tidsavgrenset sluttprøve, der man av hensyn til tidsbruk og lignende nødvendigvis må konsentrerer seg om å prøve deler av den totale kompetansen. Dette vil, i mange tilfeller, medføre at sluttvurdering også blir et resultat av tilfeldigheter knyttet til hva kandidaten der blir prøvd i.

I forbindelse med argumentasjonene for undervisvurdering, har det også blitt hevdet at andre enn prøvenemnda bør kunne delta i vurderingen. Mange har hevdet at lærebedriften for eksempel sitter med godt grunnlag for å delta i dette. Instruktør/ faglig leder i lærebedriften vil være den som best kjenner lærlingens totale kompetanse, slik kontaktlærer/ faglærer i skolen vil være den som har bredest innsikt i elevens læring og totale kompetanseoppnåelse. I evalueringen av Vandreboka uttalte for eksempel en instruktør i en lærebedrift:

”Hvis jeg som har fulgt lærlingen gjennom to års opplæring ikke skal kunne vurdere hans/ hennes kompetanse, da er det ingen som kan det!”

Her er imidlertid mange uenige, og mener at sluttvurdering utelukkende må være den uavhengige prøvenemndas oppgave. Bare på den måten kan man unngå ”trynefaktor”, og sikre at alle får en lik vurdering, etter en nasjonal standard. Det argumenteres blant annet for at dette handler om fagbrevets verdi som kompetansebevis. Den avsluttende fagprøven er garantien for fagbrevets kvalitet, og derfor ”hellig” i mange fag. I evaluering av forsøket med alternative vurderings- og prøveformer i fagopplæringen så man også at mange prøvenemndsmedlemmer var skeptiske til det noen opplevde som en uthuling av fagprøven. Sluttprøvens sterke stilling understrekes også i evalueringen av Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem i grunnopplæringen. 90 prosent av de spurte sier seg her helt enig i at avsluttende fag- og svenneprøve må beholdes. (Deichman-Sørensen 2007, s. 54)

I evalueringen av prosjekt Vandreboka spurte vi prosjektdeltakerne, som da hadde flere års erfaring med undervisvurdering, om hvem de mente burde delta i sluttvurdering og karakterfastsettelse av lærlingen. I figuren nedenfor har hver respondentgruppe sin farge, og søylene viser hvor stor andel av vedkommende respondentgruppe som mener at de ulike grupperinger som er navngitt på akse, bør delta i sluttvurderingen av lærlingene.



Figur 23: Hvem bør delta i sluttvurderingen av lærlingen? (Respondentene kunne sette flere kryss) (N=123) (Fra Buland og Fonn 2010, s. 54)

Som vi ser, var det svært mange av prosjektdeltakerne som mente at andre enn prøvenemnda burde delta i vurderingen. Faglig leder og instruktør er, som vi ser, for mange lærlinger naturlige deltakere i vurderingen, 73 prosent av lærlingene mente dette var naturlig. Faglig leder/ instruktør og lærere deler langt på vei dette synet, og mener det er naturlig at de også kan delta i sluttvurderingen av kandidaten. Et betydelig mindretall av prøvenemdmedlemmene som deltok i prosjekt Vandreboka, mente som vi ser at også faglig leder (46 prosent) og instruktør (36 prosent) bør delta i sluttvurderingen.

For lærlinger som i løpet av prosjektet regelmessig hadde opplevd at instruktør og faglig leder også hadde gjort vurderinger av arbeidet, var det naturlig å mene at de vurderinger de hadde gjort, også kunne inngå i den samlede vurderingen av deres kompetanseoppnåelse. Også i skolen har de vært vant til at det er de som har fulgt dem tettest i opplæringen, som også har gitt karakterer. Dette er det systemet de kjenner, og føler seg trygge på.

Et annet sentralt spørsmål i arbeidet med Vandreboka, var om og i tilfelle hvor mye underveisvurderingene burde telle med i fastsettelsen av sluttresultatet for kandidaten. Tilhengerne av at underveisvurdering skal telle med, hevdet i tråd med det vi tidligere har beskrevet, at dette ville bidra til å gi et bedre og bredere bilde av lærlingens samlede kompetanse. For det første kan man på denne måten vurdere bredere faglig enn det en avgrenset sluttprøve kan. En avgrenset prøve kan i de fleste tilfeller bare prøve en liten del av lærlingens kompetanse.

For det andre kan man gjennom mappevurdering få et bilde av lærlingens prosessuelle kvalitet; hvordan han/ hun arbeider og tilegner seg kunnskap. Dette er også en sentral del av det totale kvalitetsbegrepet, og bør derfor inngå i vurderingen av totalkompetansen, hevder metodens tilhengere. For en moderne fagarbeider vil evnen til å tilegne seg ny kunnskap være sentralt. Å kunne dokumentere dette også i fagprøven/ sluttvurderingen av kandidaten, vil derfor være viktig.

For det tredje framhevet mange av deltakerne i Vandreboka at man, ved å inkludere resultatene fra underveisvurderingen i sluttvurderingen, kunne bidra til å redusere den feilkilden som ligger i at ulike lærlinger håndterer en sluttprøve ulikt. For noen fungerer presset ved en avsluttende ”eksamen” som en spore til fokusering og inspirasjon, og bidrar til at man yter optimalt på prøven, og dermed får vist til fulle hva man kan. For andre kan det bety at de yter dårligere, og ikke får vist det de virkelig kan. Underveisvurdering kan bidra til å redusere denne feilkilden, og gi et mer riktig bilde av alle lærlingers kompetanse ikke bare i en ”unaturlig” prøvesituasjon, men i daglig arbeid/produksjon.

Det å kunne rapportere fra utførte arbeidsoppgaver, er også en del av en fagarbeiders nødvendige kompetanse, som bør bli vurdert som en del av helheten.

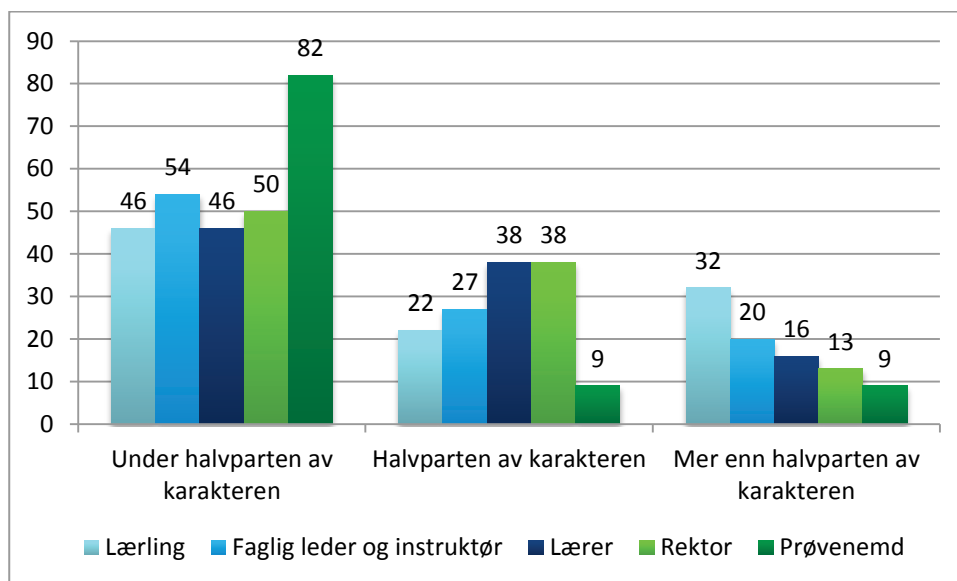
På den andre siden ble det også fra noen hevdet at underveisvurdering kan favorisere de som er gode til dokumentasjon, og kanskje særlig de som er gode til å skrive. Dette kan motvirkes ved å bli dyktigere til å benytte andre dokumentasjonsformer enn skrift, som for eksempel lyd og bilde.

Deltakerne i prosjekt Vandreboka ble spurt om underveisevalueringen etter deres mening burde telle med i sluttvurderingen. Svaret var så og si entydig ja fra samtlige grupper, fra at 80 prosent av lærlingene sa ja til over 90 av prøvenemndene.

At over 90 prosent av prøvenemndsmedlemmene med erfaring fra Vandreboka var positive til at underveisvurderingene skulle være tellende/ inngå i sluttvurderingen av kandidatene, er kanskje det mest overraskende. Prøvenemndsmedlemmene var den gruppa som var mest positive til å la underveisvurdering telle med. Dette i kontrast til for eksempel evalueringen av forsøket med Alternative vurderings- og prøveformer i fagopplæringen, der prøvenemndene som sagt var de som var mest skeptisk til underveisvurdering.

Evalueringen konkluderer med at en mulig tolking av dette er at prøvenemndsmedlemmene, som altså hadde erfaring med metoden i Vandreboka og hadde fulgt underveisvurderingen i bedriftene relativt tett, følte seg trygge på resultatet, og så hensiktsmessigheten ved modellen, både som læringsstøtte og som grunnlag for å vurdere kandidatens/ lærlingens totale kompetanse.

Selv om man mener at underveisvurdering bør telle med i sluttvurderingen av lærlingen, er det fortsatt et spørsmål om i hvor stor grad dette bør telle. Hvor tung bør lærlingens ”mappe” være ved fastsettelse av endelig resultat? I evalueringen av Vandreboka spurte vi deltakerne om dette. Svarene ser man i figuren nedenfor.



Figur 24: I hvilken grad bør underveisvurdering telle i sluttvurdering? Prosent (Fra Buland og Fonn 2010, s. 57)

Prøvenemndene er som vi ser de som mener at underveisvurdering bør telle minst i fastsettelse av sluttresultatet. Både lærlinger og lærere mener at det bør telle halvparten eller mer, mens nesten 54 prosent av instruktører og faglige ledere mente at underveisvurdering bør telle under halvparten i fastsettelse av endelig karakter.

Evalueringen av Vandreboka viste også at resultatene ved fagprøve for lærlinger som hadde fulgt prosjektet, var bedre enn for lærlinger som ikke hadde fulgt prosjektet. Blant lærlingene som fulgte Vandreboka fram til fagprøve i de fire fylkene, fikk 45 prosent resultatet ”bestått, meget godt”, mot 26 prosent av lærlingene i de samme fagene som ikke fulgte Vandreboka. Andel ikke bestått blant deltakerne var imidlertid også litt større enn blant ikke-deltakerne (14 prosent og 11 prosent), noe som nok kan antyde at denne vurderingsformen på noen måter også var krevende for enkelte.

Evalueringen pekte på at det her selvsagt kunne være feilkilder, men at det var overveiende sannsynlig at den strukturerte opplæring som ble et resultat av løpende underveisvurdering var sterkt medvirkende til dette resultatet (Buland og Fonn 2010, s. 65).

8.4 Vurdering eller dokumentasjon?

I forlengelsen av arbeidet med alternative vurderingsformer, ble det igangsatt et nasjonalt forsøk med gjennomgående dokumentasjon. Dette forsøket ble gjennomført i fem fylker, og ble avsluttet våren 2012. Forsøket blir evaluert av NIFU og FAFO.

I forsøket skulle man prøve ut metoder for gjennomgående dokumentasjon i skole og lærebedrift. Prosjektet skulle dekke arbeidsgivers behov for dokumentasjon av hva eleven/ lærlingen har deltatt

i av læringsaktiviteter, og elevens/ lærlingens/ fagarbeiderens behov for dokumentasjon av det vedkommende har deltatt i av læringsaktiviteter.

Forsøket skulle ifølge oppdragsbrevet fra Kunnskapsdepartementet, datert 10. februar 2010, bidra til vurderingen av hvilket behov fagarbeidere og arbeidsgivere har for dokumentasjon av elevenes/ lærlingenes læringsaktiviteter utover det som fremkommer gjennom kompetansemål i læreplanen. Videre ble det sagt at utprøvingen skulle bidra til erfaringsinnhenting med ulike modeller for en gjennomgående dokumentasjonsordning, og om man kan velge ulike modeller for ulike fag. Forsøket skulle også være med på å gi grunnlag til å ta stilling til om dokumentasjonsordningen skal innføres permanent og forskriftsfestes.

I dette forsøket ble det også presisert at forsøket skulle handle om dokumentasjon, ikke vurdering. Det ble presisert at dokumentasjonen skal være av ren deskriptiv karakter. Dokumentasjonen skal vise hva eleven/ lærlingen har deltatt i av læringsaktiviteter og skal ikke dokumentere den kompetanse eleven/ lærlingen har oppnådd. På denne måten ønsket man sannsynligvis å berolige de som var uttalte motstandere av tellende underveisvurdering i fagopplæring i bedrift. Spørsmålet om gjennomgående dokumentasjon ble i dette forsøkt løst helt fra spørsmålet om fagprøvens form.

Evalueringen av dette forsøket er ennå ikke offentliggjort, men sluttrapportene fra deltakerne er tilgjengelig på nett. Fra dem er det tydelig at ulike fylkeskommuner har gjort ulike erfaringer, og i ulik grad har opplevd forsøket som vellykket og nyttig. I noen fylker ble det rapportert om aktører og bedrifter som ikke opplevde dokumentasjonsordningene som nyttige. Andre ga til dels svært positive rapporter om ordningene, og mente at dette styrket opplæringen.

Det er en tendens til at fylker som også tidligere har arbeidet med gjennomgående vurdering og dokumentasjon, i størst grad rapporterer om vellykket forsøk og fornøyde deltakere. Sluttrapporten fra Oppland¹¹ siterer for eksempel en lærebedrift, om deres erfaringer med utprøvingen:

”Våre erfaringer som opplæringsbedrift er bare av positiv art. Vi hadde en litt treg start på noen av våre lærlinger, men dette skyldtes nok mest frykten for noe nytt. Men etter hver som alle skjønnte at dette var noe som måtte gjøres og at det var en fantastisk måte å dokumentere opplæringen på, så har alt gått bra. Vår erfaring er at lærlingene blir mer bevisste på hva de skal lære og at de er mer engasjerte i hverdagen. Alle lærlingene hos oss synes dette er et godt verktøy på alle måter både for å dokumentere hva de har lært og vært med på, og ikke minst hva som de har igjen å være med på. For oss som jobber med lærlinger så har vi mye bedre oversikt over hva den enkelte lærling jobber med til en hver tid, da vi når som helst kan gå inn på loggen å se på bilder og hva de har skrevet og hvilke arbeidsoppgaver de har hatt. Vi ser også nytten av dette som en slags CV der de kan samle alt av kursbevis osv. Vi har bare positive erfaringer med dette forsøket, og håper dette er kommet for å bli.”

Oppland legger i sin rapport også vekt på den betydning et felles gjennomgående dokumentasjonssystem, og arbeidet med dette, har for det de oppfatter som en nødvendig, bedre kobling mellom læringsarenaene i skole og lærebedrift rundt utvikling av fagopplæringen:

¹¹http://www.oppland.no/Documents/Videregåendeopplaring/09_Utviklingsprosjekter/Gjennomgaende_dokumentering/Sluttrapport_Gjennomgaendedok.pdf

”Kjennskap gir vennskap – og kunnskap. En viktig faktor for at vi er der vi er i dag, er det likeverdige forhold som aktørene fra de to opplæringsarenaene opplever i arbeidet i LUT. Planlegging og gjennomføring av utviklingsarbeid i fag- og yrkesopplæringen må bygges på et fundament som er skapt over tid.”

Også Faglig råd for helse og sosialfag er i sin rapport inne på denne effekten av arbeidet; betydningen av bedre samarbeid mellom skole og bedrift blir tydelig:

”Prosjektet har imidlertid vist at det er svært nyttig med økt samarbeid skole/ lærebedrift og deltakelse fra partene i arbeidslivet. For et relativt nytt fag som barne- og ungdomsarbeiderfaget er det både viktig og nødvendig å få til økt samarbeid. Dessuten er det sterkt behov for å få flere yrkesfaglærere som selv er fagarbeidere og kjenner faget innenfra. På den måten kan arbeidslivets behov og forståelse komme klarere fram.”¹²

Et tema som omtales i flere av rapportene, er behovet for felles, nasjonale standarder for dokumentasjon. Som vi har pekt på tidligere, for eksempel i delrapport 3 fra evalueringen, har mange vært bekymret for utvikling av regionale standarder for fag- og yrkesopplæring. Flere har advart mot en situasjon der fagbrevet blir ”lokalt”, der en fagarbeider uteksaminert i ett fylke ikke har samme kompetanse som en fagarbeider i samme fag fra et annet fylke. Samtidig ser flere at ulike fag kan ha ulike behov, og at en nasjonal standard på tvers av fag derfor kan være uheldig.

Faglig råd for teknikk og industriell produksjon formulerer det slik, i sin sluttrapport fra forsøket med gjennomgående dokumentasjon:

”Faglig råd TIP mener at en Gjennomgående dokumentasjonsordning må ha en overordnet nasjonal profil. Uten en nasjonal standard å bygge slik dokumentasjon på vil vi kunne risikere at våre 19 fylker, med mange ulike dokumentasjonsprogrammer velger hver sin profil. Det vil bli umulig å forholde seg til slik løsning.

Det er imidlertid viktig å poengtere at ulike fag og bransjer kan ha ulike behov for dokumentasjon. Det er derfor viktig å legge til rette for fleksible ordninger/ flere løsninger under en overordnet profil som kan ivareta de ulike behov.”¹³

8.5 Endret vurderingsforskrift – også for fag- og yrkesopplæringen

Prinsippet om vurdering for læring, og ønsket om et sterkere og bedre system for individuell vurdering, har som sagt vært sentralt, både i Kunnskapsløftet og i ”kunnskapsløftets tid”. Fra nasjonalt hold er det igangsatt flere satsinger på dette området, som for eksempel Vurdering for læring og Bedre vurderingspraksis. Disse satsingene har nok primært vært rettet mot skolen, men dette arbei-

¹²http://www.udir.no/Upload/Kalender/Evalueringsseminar_fag_og_yrkesoppl/Sluttrapportprosent20fraprocent20Fagligprosent20rådprosent20forprosent20helse-prosent20ogprosent20sosialfag.doc?epslanguage=no

¹³http://www.udir.no/Upload/Kalender/Evalueringsseminar_fag_og_yrkesoppl/Sluttrapportprosent20fraprocent20Fagligprosent20rådprosent20forprosent20teknikkprosent20ogprosent20industriellprosent20produksjon.doc?epslanguage=no

det har også berørt fag- og yrkesopplæringen, selv om fagprøven ikke er rørt. Vurdering har vært ett av de områder der det har vært satset på etter- og videreutdanning av lærere, men også av instruktører i bedrift.

Endring i den delen av Forskrift til opplæringsloven som omhandler vurdering, gjerne omtalt som "Vurderingsforskriften", 1. juli 2009, med virkning fra 1. august 2009, førte også til at kravet om undervisvurdering ble styrket, også i opplæring i bedrift. I paragraf 3-11 i forskriften heter det nå:

"Underevgsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen og lære kandidaten aukar kompetansen sin i fag, jf. § 3-2. Underevgsvurderinga skal gis løpande og systematisk og kan vere både munnleg og skriftleg.

Underevgsvurderinga skal innehalde grunnleggjande informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten og skal givast som meldingar med sikte på fagleg utvikling.

Eleven, lærlingen og lære kandidaten har minst éin gong kvart halvår rett til ein samtale med kontaktlæraren eller instruktøren om sin utvikling i forhold til kompetansemåla i faga. Samtalen kan gjennomførast i samband med halvårsvurderinga utan karakter, jf. § 3-13 og i samband med samtalen med foreldra etter § 20-3 og § 20-4."

Paragraf 3-14 omhandler spesielt halvårsvurdering for lærlinger og lære kandidater i bedrift:

"Halvårsvurdering er ein del av underevgsvurderinga for lærlingar og lære kandidatar. Halvårsvurderinga er utan karakter og skal beskrive kompetansen til lærlingen og lære kandidaten i forhold til kompetansemåla i læreplanverket. Ho skal også gi rettleiing om korleis lærlingen og lære kandidaten kan auke kompetansen sin i faget. Instruktøren gjennomfører halvårsvurderinga utan karakter."

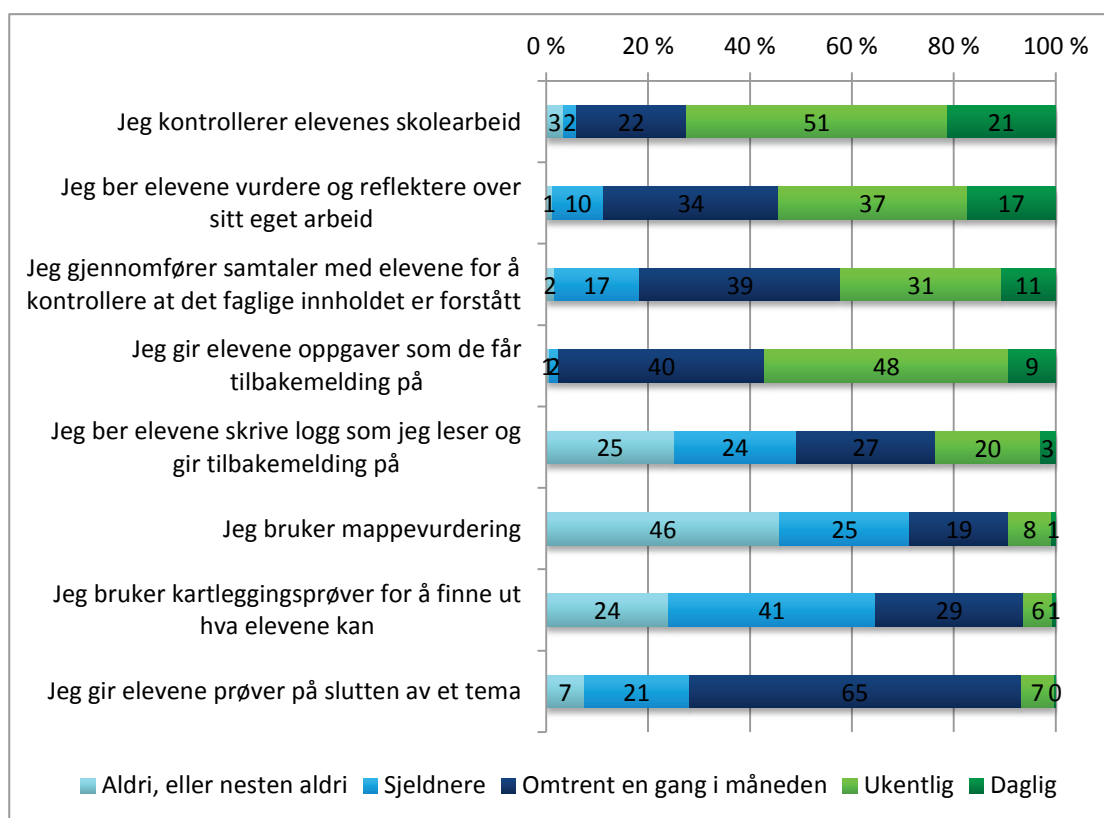
I rundskriv fra Utdanningsdirektoratet presiseres det at lærlinger og lære kandidater i bedrift skal ha halvårsvurdering, som en viktig del av den underevgsvurdering de mottar. Halvårsvurderingen skal som regel gis av instruktør, men kan også bli gitt av faglig leder. Halvårsvurderingen skal gi en tilbakemelding på hvordan kandidaten ligger an i forhold til kompetansemålene i læreplanene, og gi veiledning om hvordan lærlingen/ lære kandidaten kan øke kompetanse i faget. Lærlingen og lære kandidaten skal ha minst tre halvårsvurderinger, når man følger normalmodellen, 2+2.

Denne halvårsvurderingen kan knyttets opp til paragraf 3-11s formuleringer om elevens, lærlingens og lære kandidats rett til samtale om faglig utvikling med kontaktlærere eller instruktør en gang hvert halvår. Det sies i rundskrivet at halvårsvurdering og halvårssamtale kan kombineres i bedriften

Dette kravet om formalisert underevgsvurdering og halvårssamtaler for lærlinger, gjennomført av instruktør under opplæring i bedrift, har som vi før har sagt, også bidratt til å utløse et stort behov for kompetanseutvikling i lærebedrifter. Fylkeskommunene har grepet denne oppgaven, men det kan se ut som om de har grepet den i noe ulik grad.

8.6 Vurderingspraksis

Hvordan følges gjeldende vurderingsforskrift i skoler og lærebedrifter? Både yrkesfaglærerne og instruktørene har i Fellessurvey II blitt spurt om deres vurderingspraksis. Yrkesfaglærernes svar er presentert i figuren nedenfor.



Figur 25: Vurderingspraksis (Yrkesfaglærerne, Fellessurvey II)

Som vi ser, oppgir majoriteten av yrkesfaglærerne at de bruker et relativt bredt spekter av metoder i sin vurdering av elevene. Med tanke på det store fokuset som har vært rettet mot skolens vurderingspraksis gjennom de siste årene, er ikke dette overraskende. Hvis noe er overraskende, må det kanskje være at bruk av mappevurdering er så lite utbredt som det er.

80 prosent av instruktørene som svarte på Fellessurvey II sa seg helt enige i at bedriften har mål eller planer for lærlingens opplæring. 80 prosent sa seg også helt enige i at lærlingene får systematisk tilbakemelding og vurdering. Det er altså en tydelig bevissthet rundt vurdering i lærebedriftene. Dette ser vi også igjen i våre kvalitative data, hvor instruktørene ofte gir uttrykk for at de er fornøyd med bedriftens vurderingspraksis.

Det kan se ut som om at lærlingene (2009) og instruktørene ikke har en helt sammenfallende oppfatning av hvordan vurderingen i lærlingetiden var. Her finner vi forskjeller både når det gjelder den muntlige daglige tilbakemeldingen, og den skriftlige formative vurderingen.

Tabell 3: Lærlingenes syn på vurdering (Fellessurvey I, prosent, N=419)

Påstand	Helt eller delvis enig	Helt eller delvis uenig
Det er viktig at jeg får skriftlig tilbakemelding på det arbeidet jeg har utført	54	47
Det er viktig at jeg selv får være med på å vurdere egen framgang	89	12
Jeg synes det er viktig at instruktøren setter av tid til individuell elevsamtale/ vurderingssamtale med meg flere ganger i løpet av året	83	17
Jeg synes mappevurdering er en god måte for å samle det jeg har lært og lære å vurdere egen framgang	68	32
Jeg synes underveisvurdering bør erstatte fag/ svenneprøven i faget	60	40

Som vi ser av tabellen ovenfor, deler lærlingene seg i to relativt like store deler med hensyn til hvor viktig de mener skriftlig tilbakemelding er (skalaen var firetrinns). Dette kan nok sees som en illusjon av at den muntlige vurderings- og tilbakemeldingskulturen fortsatt står sterkt i mange lærebedrifter. Skriftlige vurderingssystemer vil nok i mange fag og bedrifter oppfattes som ”skolsk”, noe som er litt fremmed for måten man arbeider på i bedriften. På den andre siden har informanter tidligere pekt på at også i bedrifter øker kravet til skriftliggjøring i forhold til leverandører og kunder.

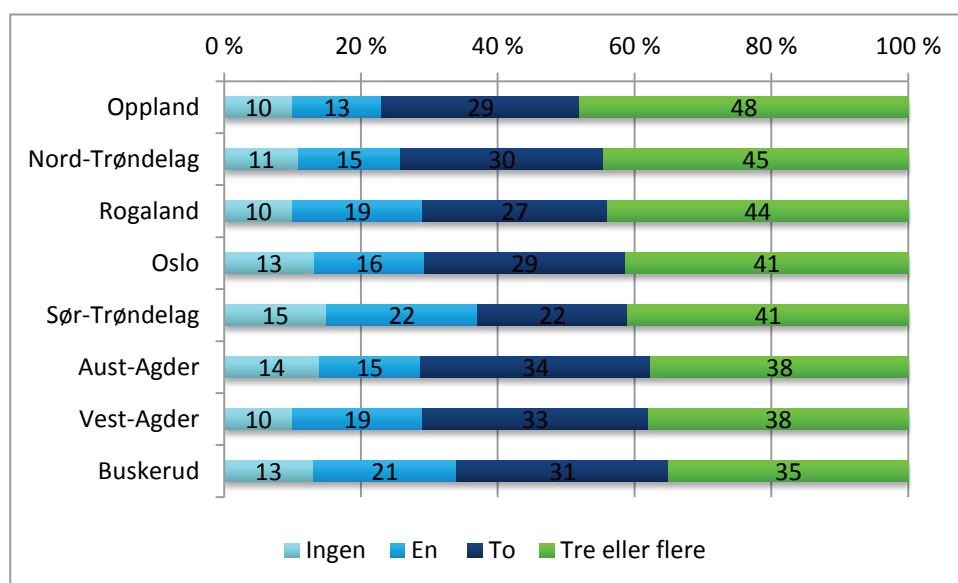
Vi ser ellers at lærlingene ser nødvendigheten av at instruktøren bruker tid til vurderingssamtale. Dette oppleves/ forstås av et klart flertall av lærlingene som et positivt virkemiddel i deres læring. Lærlingene ønsker også i stor grad å delta i vurdering av egen framgang. I forhold til bruk av mappe, var et noe mindre flertall av lærlingene positive til dette. Dette er sannsynligvis en vurderingsmetode som på det tidspunktet var relativt ukjent for mange av de spurte. Vi vet også fra kvalitative data at bruken av mapper varierer til dels mye mellom ulike fag. I noen fag er det en utbredt arbeidsform, mens det i andre er ukjent, og i liten grad oppleves som relevant. For noen fag og lærebedrifter er mappevurdering et eksempel på et ”skolsk” redskap som ikke lett kan innpasses i deres bruk.

Til slutt ser vi at 60 prosent av de spurte lærlingene mente at underveisvurdering burde erstatte den avsluttende fag-/ svenneprøven. I forhold til kontroversene rundt dette spørsmålet, og den sterke motstanden fra flere fag/ bransjer, er dette et relativt høyt tall. Som vi har sett tidligere, gir 90 prosent av de spurte lærebedriftene i evalueringen av Nasjonalt kvalitetsopplæringsystem i grunnopplæringen uttrykk for at den avsluttende fag- og svenneprøven må beholdes (Deichman-Sørensen 2007, s. 54).

I Fellessurvey I ble lærlingene også spurt hvor mange organiserte vurderingssamtaler med instruktør de hadde hatt i inneværende skoleår. Her svarte 25 prosent at de ikke hadde hatt noen vurde-

ringssamtale med instruktør. 32 prosent hadde hatt en vurderingssamtale, mens 43 prosent hadde hatt to eller flere slike samtaler.

Tall fra lærlingeundersøkelsen, som gjennomføres av Utdanningsdirektoratet (Nyen m. fl. 2011), antyder også at det fortsatt er mange lærlinger som ikke får den underveisvurdering de har krav på, i alle fall i form av de halvårssamtaler som er fastsatt i forskriften til Opplæringsloven. 30 prosent oppgir at de har hatt en eller ingen slike samtaler. (Nyen m. fl. 2011), ss. 64-65. Det er også visse fylkesmessige forskjeller her, som vist i figuren nedenfor.



Figur 26: Antall organiserte vurderingssamtaler med instruktør, etter fylke (prosent, N=2737, basert på tall fra Nyen m. fl. (2011, s. 64)

Lærlingene har blitt spurt i både Fellessurvey I og II om hyppighet av vurderingssamtaler. Andelen som ikke har hatt vurderingssamtale har sunket, og andelen som har hatt to eller flere samtaler, har også økt. Dette indikerer at ordningen med formaliserte vurderingssamtaler er i ferd med å bli implementert i lærebedriftene.

I Fellessurvey I ble lærlingene også spurt om vurderingssamtalene motiverte dem til å jobbe bedre. 5 prosent (av de som hadde hatt minst en vurderingssamtale) svarte at dette ikke var tilfelle i det hele tatt, mens 22 prosent mente at dette i nokså liten grad var tilfelle. 47 prosent mente at vurderingssamtalen(e) i nokså stor grad hadde vært motiverende, mens 26 prosent mente at dette i svært stor grad var tilfelle.

I en tradisjonell mesterlæremodell for læring vil tilbakemelding og vurdering være noe som er tett integrert i læreprosessen. Lærlingen utfører oppgaver i påsyn av instruktør, og får øyeblikkelige tilbakemeldinger om kvaliteten på det arbeidet, og råd om hvordan dette kan forbedres. Gjennom å bli innlemmet i lærebedriftens sosiale system, tilegner lærlingen seg både faglige ferdigheter og normer og regler. Dette daglige vurderings- og tilbakemeldingsarbeidet er en naturlig del av opplæringshverdagen i gode lærebedrifter. Tradisjonelt har de formelle, skriftliggjorte vurderingstradisjonene stått svakere innenfor denne modellen for læring. Dette har vært opplevd som ”skolsk”, og

fremmed for bedriftsbasert opplæring. Vurderingsforskriftens innføring av formelle halvårlige vurderingssamtaler kan derfor oppfattes som et skritt mot en mer formalisert vurderingspraksis også i lærebedriftene; skole og bedrift samkjøres i større grad som læringsarenaer.

Også i evalueringen av nasjonalt kvalitetsvurderingssystem i grunnopplæringen, ser vi at lærebedriftene framhever betydningen av den løpende kommunikasjonen. 89 prosent av de spurte i lærebedriftene mener at løpende samtaler mellom lærling og instruktør i stor grad bidrar til å bedre lærlingenes læringsutbytte (Deichman-Sørensen 2007, s. 49). Samme sted ser vi imidlertid at dette ikke betyr at de formelle vurderingssamtalene oppfattes som uviktige. 72 prosent mener at de halvårlige samtaler er svært viktig for opplæringen av lærlinger på sin arbeidsplass, mens 24 prosent mener at dette er ganske viktig. 27 prosent av de spurte i lærebedriftene var også helt enig i at undervisvurdering av lærlinger er et godt pedagogisk instrument og at undervisvurdering forbedrer bedriftenes opplæringsrutiner (*ibid.*, s. 55). På spørsmålet om forberedte lærlingsamtaler bidrar til bedre læringsutbytte, er gruppen mer delt. Bare 58 prosent mener at dette skjer i stor grad (*ibid.*, s. 51).

Det er altså ikke nødvendigvis en stor motsetning mellom de presenterte data fra lærlinger, og instruktørenes oppfatning av at elevene får systematisk tilbakemelding og vurdering. Mange instruktører vil oppleve at dette skjer daglig, ja flere ganger om dagen, som ledd i det løpende arbeidet og opplæringen.

Det tallene fra lærlingeundersøkelsen derimot antyder, er imidlertid at noen lærebedrifter ennå har en vei å gå i forhold til å oppfylle vurderingsforskriftens krav om formell undervisvurdering. Mange kan åpenbart ha utfordringer knyttet til skrittet fra den løpende, uformelle vurderingen, til et vurderingssystem som også omfatter det formelle redskapet halvårlige vurderingssamtaler. Det er heller ikke usannsynlig at mange erfarne instruktører ikke ser nødvendigheten av det formelle apparatet på toppen av den daglige, muntlige tilbakemeldingen til lærlingen. I dette ser vi på mange måter kjernen i forskjellene mellom de to ulike opplæringsformene, skolens formaliserte læringsmodell, og lærebedriftenes mindre formaliserte og pedagogiserte opplæring. Samtidig ser vi også fra andre studier at det her er en prosess i gang. Bedrifter preget av generell læringskultur, inkludert lokalt partssamarbeid, er ofte mer positive til bruk av lærlingsamtaler:

”Det vil si, formaliserte vurderingsformer, som forberedte lærlingsamtaler er et eksempel på, har mer støtte, der det er en kultur for læring.” (Deichman-Sørensen 2007, s. 52)

Flere lærlinger vi har intervjuet fremhever også betydningen av den daglige muntlige tilbakemeldingen. Denne formen for tilbakemelding er noe samtlige informanter har satt pris på, og som de opplever har vært til god nytte både når det gjelder den faglige utviklingen og den sosiale tilhørigheten/ utviklingen.

Å bli en god fagarbeider handler ikke bare om å lære visse tekniske ferdigheter. Gjennom opplæring i bedrift får lærlingen også en kontinuerlig innføring i praktisk arbeidslivskunnskap, og en innføring i fagets tradisjoner og tenkemåter som går lengre enn det rent tekniske ved utføringen av arbeidet. Gjennom arbeidshverdagen blir lærlingen en del av arbeiderkollektivet, og lærer bransjens og bedriftens skrevne og uskrevne regler. Tett sammenvevd med de tekniske ferdighetene, bidrar den daglige, uformelle kommunikasjon og tilbakemeldinger til at lærlingen utvikler seg mot å bli fagar-

beider. Dette har tradisjonelt vært kjernen i mesterlære-modellen for læring, der lærlingen gradvis blir fullverdig medlem i et praksisfelleskap.

Denne formen for tilbakemelding vil de fleste gjerne ha mer av. Flere av våre informanter peker imidlertid også på det ville vært nyttig å sette av tid til møter hvor man kommuniserer rundt faglig fremgang og utfordringer/ utvikling. Mange etterlyser tid til å sette seg ned med instruktør, for å få mer sammenhengende, målrettet tilbakemelding:

”Vi satt aldri og pratet om det nei, det ble bare sånn i forbifarta... Nei og det burde det absolutt ha vært synes jeg (vurderings-/ utviklingssamtaler). For det er jo ikke lange tiden det tar, kanskje sette av en halvtime av og til... hvert fall når du er lærling så kan det hjelpe ganske mye altså, istedenfor at du bare får snakke litt om det av og til hvis du sitter og spiser og sånt, at du bare kanskje får en kommentar da og da om at det du gjorde hva bra eller noe sånt. Det er nå mye bedre å sette seg ned og snakke om det, for da kan du jo, hvis du har noen spørsmål, så går det an å stille de og, så det burde det ha vært synes jeg.” (Lærling 2011)

Også skriftlige vurderinger mener flere lærlinger vi har intervjuet at det skulle vært mer av i lærlingetiden:

”I: Jeg synes det skulle vært mer, for når jeg kom med disse vurderingene til opplæringskontoret, så var det jo ingen som sa noe om at de ikke var bra nok og at hun burde gjort det mer presist og sånt, så skulle egentlig vært litt mer, hvert fall når jeg var der da, litt mer fokus på vurderinger fra bedriften, at det ble gjort ganske nøye, synes jeg.

S: Hva ville det gjort for deg hvis de hadde vært mer nøye?

I: Jo, for da vet du jo litt mer hvordan du ligger an da gjør du, det var jo ikke alltid at jeg visste hvor jeg lå an i forhold til det jeg burde.” (Lærling 2011)

Lærlinger i vårt materiale ønsker altså både de daglige tilbakemeldingene, men også noe mer formaliserte tilbakemeldinger underveis i opplæringen. Dette er ikke et enten-eller, men i høyeste grad et både-og spørsmål. Lærlingene ønsker både formelle vurderingsverktøy, og den tradisjonelle kollega-veiledningen som er typisk for en mesterlære-modell. De to ulike formene for tilbakemelding og vurdering fyller ulike formål, og påvirker lærlingens læring på ulike måter. Vi mener det er grunnlag for å si at mange lærebedrifter ennå har en utfordring knyttet til å finne den gode balansen mellom vurderings- og tilbakemeldingsformene på dette området. I dette ser vi at to verdners vurderingspraksis møtes, og samspillet mellom de to har ennå ikke fått sin endelige form.

Som vi har pekt på i kapittel 3, om ulike aktørers forventninger til Kunnskapsløftet, ga noe over 50 prosent av de spurte opplæringskontorene i 2008 uttrykk for at de forventet at reformen i svært stor eller stor grad skulle føre til endringer i vurderingsform i lærebedrifter. I 2010 ga litt over 40 prosent uttrykk for at reformen hadde ført til slike endringer. I underkant av 40 prosent forventet i 2008 at reformen skulle føre til svært store eller nokså store endringer i fagprøven, mens bare 30 prosent i 2010 mente at man så slike endringer. I forhold til forventet og opplevd effekt med hensyn til økt harmonisering med hensyn til vurderings- og dokumentasjonsordninger mellom skole og lærebedrift, så vi i kapittel 3 at over 70 prosent av opplæringskontorene mente at reformen her i nokså stor eller svært stor grad ville ha effekt. Andelene som i 2010 mente at reformen hadde hatt en slik effekt, var betydelig lavere, bare 30 prosent mente at reformen hadde ført til økt grad av harmonise-

ring mellom skole og bedrift. Verd å merke seg her er også at andelene som svarte ”i svært stor grad” var lav på disse spørsmålene om vurdering. Sett fra opplæringskontorene forventet man ikke store endringer i lærebedriftens vurderingsarbeid som en følge av reformen. Heller ikke så man i 2010 stor endring eller effekt på dette området. Likevel var det en betydelig andel som sa at noen endringer hadde skjedd; det er ikke snakk om noen revolusjon, men om små skritt.

8.7 Medvirkning i egen læring og vurdering

I læreplanenes kompetansekrav er evne til å planlegge, gjennomføre, vurdere og dokumentere eget arbeid definert som en sentral del. Dette er også nedfelt i forskrift for fag- og svenneprøve, der det i paragraf 3-57 heter:

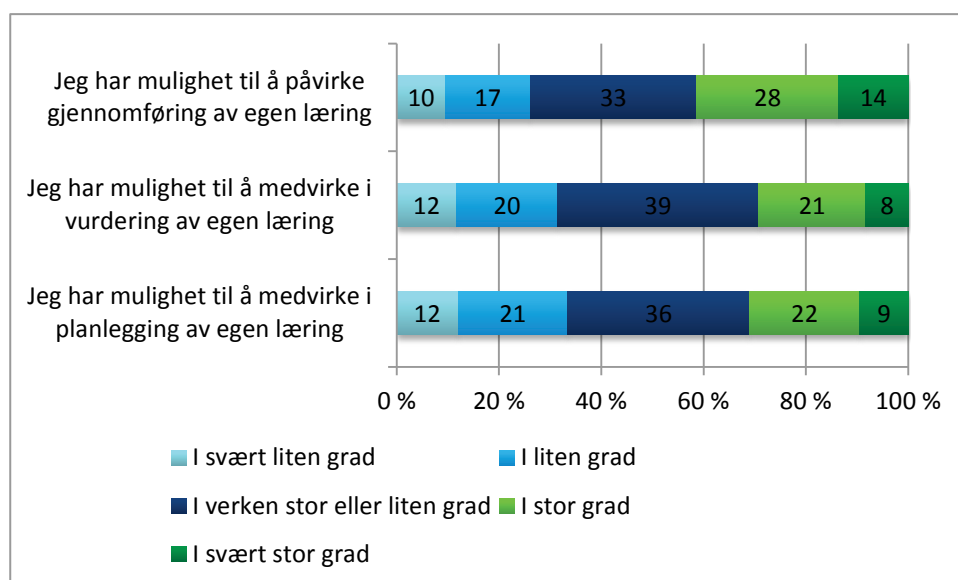
”Oppgåva skal klart definere innhaldet i det ein forventar av kandidaten sitt arbeid. Innanfor ramma av kompetansemåla i læreplanen skal oppgåva prøve kandidaten ia) planlegging av arbeidet og grunngiving for valde løysingar

b) gjennomføring av eit fagleg arbeid

c) vurdering av eige prøvearbeid

d) dokumentasjon av eige prøvearbeid.”

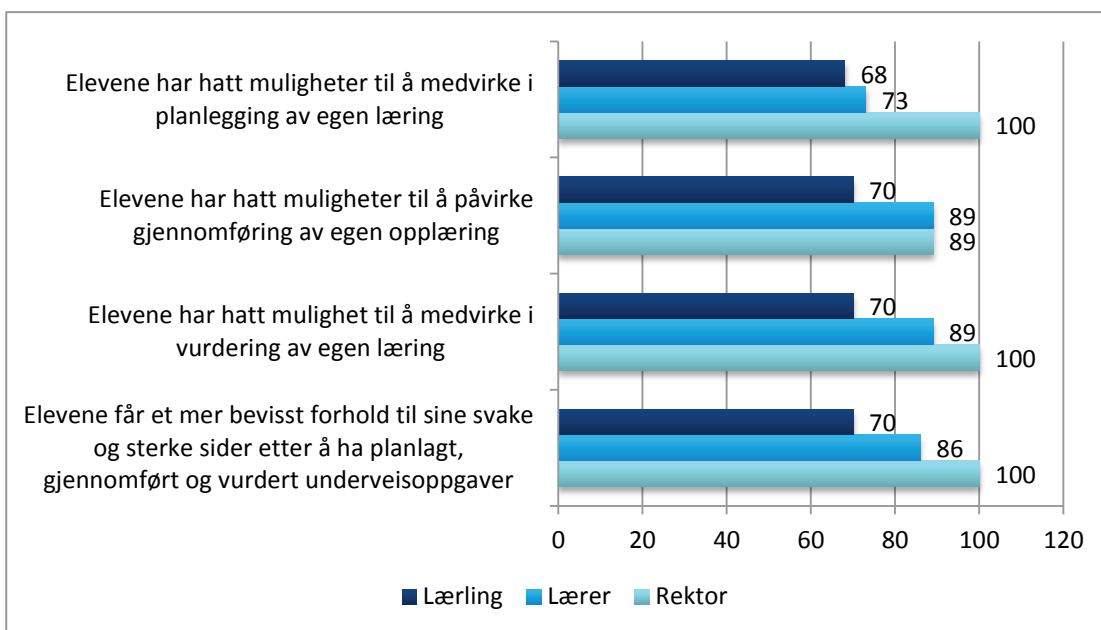
Siden dette er definert som en sentral del av fagarbeiderkompetansen, ønsket vi å få et bilde av om, og i hvor stor grad, elevene opplevde at dette ble realisert i opplæringshverdagen deres. Elevene ble i Fellessurvey II derfor spurt om de har mulighet til å påvirke/ medvirke innen ulike områder i opplæringen.



Figur 27: Elevers vurdering av egen medvirkning. Elever ved yrkesfaglige program (Fellessurvey II, prosent, N=1786-1800)

Figuren ovenfor viser at yrkesfagelevene i relativt liten grad opplever at de får mulighet til påvirkning/ medvirkning i gjennomføring, planlegging og vurdering av egen læring. Vi ser at elevene i noe større grad opplever mulighet til å påvirke gjennomføring av egen læring enn medvirkning i planlegging og vurdering av egen læring. Her er også en ganske høy andel som svarer verken eller. Elever på Vg3 er i større grad enige enn de som går på lavere trinn, og det er flere på Vg1 som svarer ”vet ikke” på spørsmålet om planlegging og gjennomføring og vurdering av egen læring. Vi finner også forskjeller mellom utdanningsprogram.

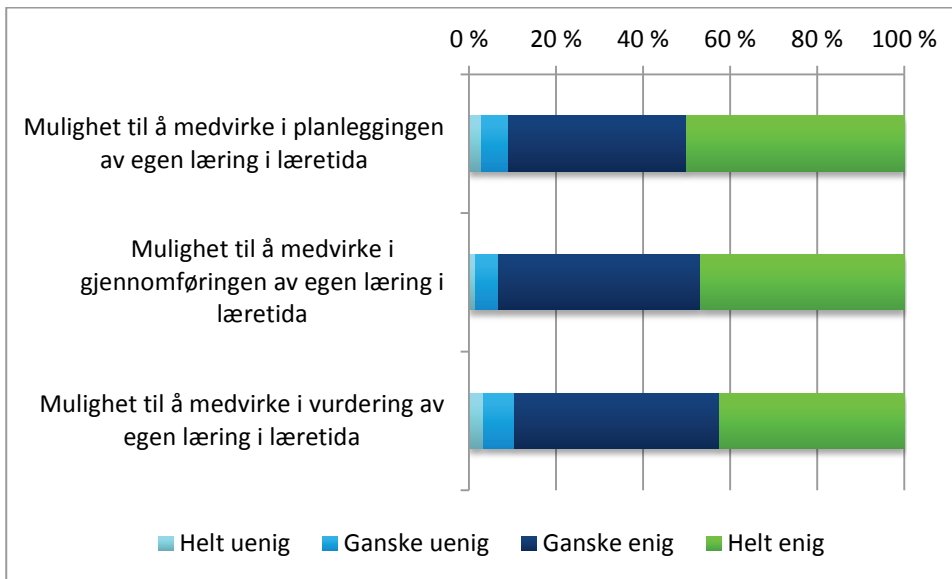
I evalueringen av prosjekt Vandreboka spurte vi deltakerne om det samme, i tillegg til at vi spurte om arbeidet med undervisvurdering. Resultatene fra dette ser vi i figuren nedenfor.



Figur 28: Planlegging, gjennomføring og vurdering i skole. (Figuren viser respondenter som er helt/ litt enig i utsagnet) Prosent, N=82 (Fra Buland og Fonn 2010)

Som vi ser, er andelen av lærlinger som oppga at de som elever i skolen fikk mulighet til aktiv medvirkning på alle de tre etterspurte områdene, markert høyere her. Både lærerne og elevene, som på det tidspunkt de ble spurt var lærlinger, var dessuten enige i at dette hadde styrket deres innsikt i egne svake og sterke sider gjennom medvirkning. Et planlagt opplæringsløp med aktiv bruk av mappevurdering og undervisvurdering, ser altså ut til å ha styrket dette i betydelig grad.

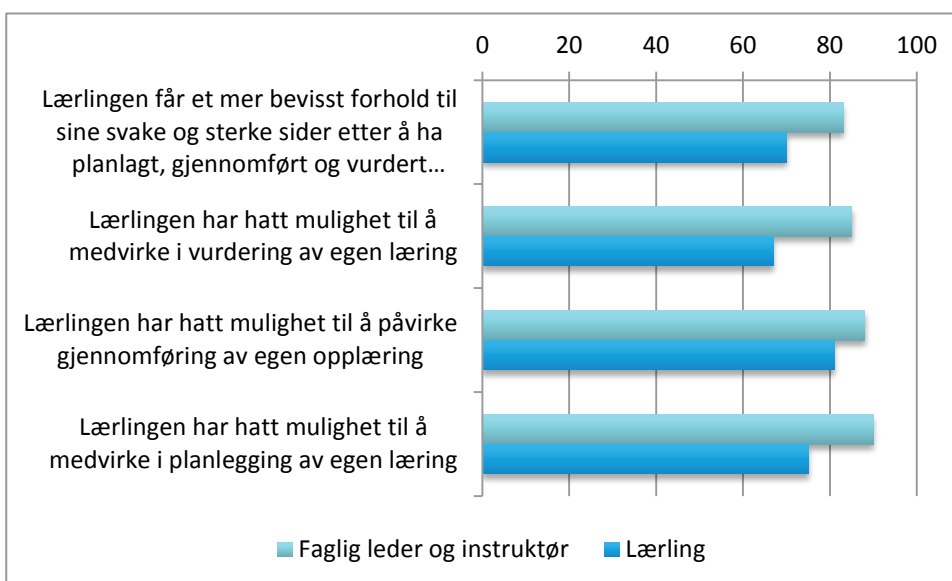
Lærlingene i Fellessurvey II har blitt spurt om omtrent de samme spørsmål knyttet til medvirkning. Svarene på dette ser vi i figuren nedenfor.



Figur 29: Har lærlingene mulighet til medvirkning i planlegging, gjennomføring og vurdering av egen læring i læretiden? (Lærlinger, Fellessurvey II, N=390-393)

Kontrasten til skolen er betydelig. Av figuren ovenfor kan vi lese at de aller fleste er helt eller ganske enige i at de har mulighet til medvirkning både i planlegging, gjennomføring og vurdering. Lærlingene er minst enige i at de har medvirkning på vurdering av egen læring i læretiden, men forskjellene mellom påstandene er små. Vi finner ikke stor forskjeller langs kjønn på disse påstandene.

I evalueringen av prosjekt Vandreboka, spurte vi deltakerne om det samme. Svarene fra instruktører og lærlinger er presentert i figuren nedenfor.



Figur 30: Planlegging, gjennomføring og vurdering i bedrift (Figuren viser respondenter som er helt/ litt enig i utsagnene) (N=78)

Tendensen er, som vi ser, sammenfallende med det vi så i svarene fra Fellessurvey II. Lærlingene var i stor grad enige i at de har fått mulighet til å medvirke i vurdering, gjennomføring og planlegging av egen læring, selv andelen som svarte positivt her var noe lavere. Fra evalueringen av Vandreboka, ser vi også at både lærling og instruktør mente at dette bidro til at lærlingen fikk et mer bevisst forhold til egne sterke og svake sider. Som vi ser var lærlingene i Fellessurvey II enda mer positive til dette enn deltakerne i Vandreboka.

8.8 Konklusjon

Vurderingsformer og vurderingssystemer i fag- og yrkesopplæringen er under endring. De to verdener beveger seg gradvis mot større grad av like vurderingssystemer.

Fagprøven er uendret, Kunnskapsløftet har ikke endret det sentrale vurderingsredskapet i fag- og yrkesopplæringen. Forsøk på å gjennomføre tellende underveisvurdering av lærlinger er fortsatt omstridt. Mange mener at dette vil true fagbrevets status. Dette spørsmålet er på mange måter ”satt på vent” i løpet av gjennomføringen av Kunnskapsløftet, blant annet på grunn av skepsis i deler av praksisfeltet.

Flere aktører har samtidig etterlyst felles standarder for hva lærlingen skal lære/ kunne, nasjonale kompetansemål. Enkelte frykter at man uten slike nasjonale kriterier, kan oppleve lokale læreplanutforminger som går på tvers av ønsket om en felles, nasjonale standard for fagarbeiderkompetanse.

Mens ønsket om tellende underveisvurdering altså er lagt til side, har behovet for gjennomgående dokumentasjon som læringsstøtte fått bredere aksept. Dette har også blitt prøvd ut gjennom et eget forsøk, der formålet har vært å utvikle dokumentasjonsredskaper. Også her har sentrale aktører pekt på behovet for nasjonalt samordnet dokumentasjon, for å sikre at fagarbeidere i samme fag lærer det samme, oppnår samme kompetanse, uansett hvor i landet de går opp til fagprøve.

Felles vurdering/ dokumentasjonspraksis framheves også som noe som vil være positivt i forhold til ønsket om et mer sammenhengende fireårig opplæringsløp, og mer samhandling mellom skole og bedrift.

De endringer som har skjedd i vurderingsforskriften som en følge av Kunnskapsløftet, har også påvirket opplæringen i bedrift. Vi ser at dette også har utløst et etter- og videreutdanningsbehov for instruktører. Representanter for lærebedrifter er også til dels svært positive til underveisvurdering som læringsstøtte, og vurderer også de formaliserte halvårssamtalene som meget viktige for lærlingens opplæring og læringsutbytte.

Vi mener at våre kilder tyder på at vurderingsforskriftens krav om formelle vurderingssamtaler mellom instruktør og lærling minst en gang hvert halvår, i ganske mange tilfeller ikke blir fulgt opp. Samtidig ser vi at mange lærlinger etterlyser mer vurdering i bedriftene. Instruktørene er stort sett av den oppfatning at vurdering i lærlingetiden har blitt mer omfattende og fungerer bra, mens lærlingene og de ferske fagarbeiderne i vårt materiale, mener de kunne fått mer tilbakemelding, og at tilbakemeldingene var mer strukturert. Vurderingssystemet er altså under gradvis endring, i møtet

mellom to læringsformer, uten at det dermed er grunnlag for å si at læringsbedriftenes og den bedriftsbaserte opplærings egenart er truet. Samtidig står den tradisjonelle mesterlæremodellen sterkt, og mange er redd for å bryte ned denne læringsformens egenart, og dermed miste noe av systemets fortrinn. Som det ble sagt i evalueringen av Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem for grunnopplæringen:

”Vi har fått inntrykk av en viss ambivalens eller dilemma knyttet til en profesjonalisering, i betydningen større krav til formalisering, av kvalitetsvurderingsarbeidet i bedrift. Man er redd, sies det, for å slå barnet ut med badevannet, eller at det beste skal bli det godes fiende.”
(Deichman-Sørensen 2007, s. 47)

Denne ambivalensen er typisk for situasjonen i dag. Systemet er i gradvis endring, og det hersker usikkerhet med hensyn til hvor endringene vil føre, eller hvor det er ønskelig at de skal føre. Sentrale aktører i systemet ønsker mer formelle vurderingsredskaper velkommen også i bedrift, men da som tillegg til, og ikke til erstatning for, mesterlærens tradisjonelle vurderings- og tilbakemeldings-tradisjoner.

9 Kvalitet, karakter, kompetansemål

9.1 Innledning

Intensjonen med Kunnskapsløftet har vært primært å gi bedre kvalitet på opplæringen. Som et viktig ledd i dette, har det vært et mål å høyne de grunnleggende ferdighetene hos elevene og lærlinger. I tillegg har det vært et mål, som har blitt tydeliggjort underveis, å redusere frafallet, spesielt fra videregående opplæring. Stortingsmelding 30 pekte på like muligheter for utdanning. Stortingsmelding 16 (2006-2007) var mer opptatt av utjevning og å redusere forskjeller, men i enda større grad opptatt av frafallsproblematikken.

Vi har så langt i denne rapporten sett at opplæringspraksis i liten grad synes å ha endret seg innenfor fag- og yrkesopplæringen under Kunnskapsløftet. Snarere enn endring er bildet en opplæring som følger de samme stier som før, på godt og vondt. En viktig grunn til det er selvsagt, som vi har vært inne på flere ganger, at behovet for endring ikke har vært opplevd som stort nok blant aktørene i felten. Samtidig har vi pekt på at sosio-demografiske forhold spiller en avgjørende rolle i forhold til elevens valg av opplæring. Dette gjør at det er store forskjeller mellom de forskjellige utdanningsprogram og at det er store forskjeller i elevutvalget ved forskjellige skoler. Fag- og yrkesopplæringen en opplæring med påfallende store forskjeller hvor tradisjonelle kjønnsmonstre og forskjeller mellom by og land gjenspeiles.

Å forvente noen endring i kompetanseoppnåelse når det ikke er mer påfallende endringer i opplæringen, er lite realistisk. Å utforme kompetansemål for opplæringen var et sentralt grep i Kunnskapsløftet. Det er imidlertid ikke noen egne indikatorer for måling av kompetanse i dag. Om Kunnskapsløftet har ført til høyere oppnåelse av kompetansemål innenfor fag- og yrkesopplæringen, lar seg dermed ikke direkte besvare. Karakterer er imidlertid et uttrykk for oppnåelse av kompetansemål. Dette, sammen med at Kunnskapsløftet også hadde som mål å styrke de grunnleggende ferdighetene, gjør at vi i alle fall indirekte gjennom utviklingen av karakterene hos elevene og lærlingene kan si noe om utviklingen av opplæringen under Kunnskapsløftet. Men vi må da ha i mente at ennå er det ingen elever som har fullført hele opplæringen etter Kunnskapsløftet. Det er hele grunnopplæringens ansvar å styrke de grunnleggende ferdighetene. Vi kan også av denne grunn heller ikke forvente å finne noen særlige endringer hvis vi går til de mål som måtte kunne brukes for kompetanseoppnåelse på elevene og lærlingene.

Vi vil i dette kapitlet likevel gå igjennom noen av det tallmaterialet vi har og som kan knyttes til resultat kvalitet, dels for å dokumentere status, dels for å ytterligere belyse vår konklusjon om at opplæringen innenfor fag- og yrkesopplæringen går i de samme stier som før. Vi vil supplere disse målene med aktørenes egne vurderinger av om det har skjedd endringer eller ikke.

9.2 Økt kvalitet i fag- og yrkesopplæringen?

I Fellessurvey II ble yrkesfaglærerne spurt om de mente at Kunnskapsløftet har ført til økt kvalitet i opplæringen. Begrepet kvalitet var ikke nærmere definert for respondentene, så det kan ligge mange fortolkninger bak det. Samtidig gir denne manglende definisjonen av begrepet respondentene muligheter til selv å legge sin tolkning i det. Kvalitet er et så overordnet begrep at vi antar at når respondentene har forholdt seg til det, så har det sagt noe om opplæringen i sin helhet: Har den blitt dårligere eller bedre under Kunnskapsløftet?

I svarene fra lærerne ved yrkesfaglige utdanningsprogram gjennom Fellessurvey II er det en høy andel som sier at de ikke vet, hele 15 prosent. Dette understøtter vår forståelse av at Kunnskapsløftet ikke er tydelig eller like tydelig for sentrale aktører i opplæringen. Av de som svarer på spørsmålet om kvalitet, er det en tredjedel som sier at kvaliteten verken har blitt bedre eller dårligere som følge av Kunnskapsløftet, mens hele 52 prosent sier at Kunnskapsløftet i liten eller svært liten grad har ført til økt kvalitet. Det totale bildet som lærerne ved yrkesfaglige utdanningsprogram gir er dermed at det er usikkert hva Kunnskapsløftet har betydd i forhold til kvaliteten, og i den grad det har hatt noen betydning, så er den heller liten. Vi må kunne si at Kunnskapsløftet ikke har spilt noen tydelig rolle for respondentene, og det forsterker inntrykket at her er det en reform som ikke i noen vesentlig grad har grepet inn i opplæringen, tross innføring av nye utdanningsprogram og læreplaner.

Det er statistisk signifikante forskjeller mellom svarene fra lærerne i forhold til fylker, men disse forskjellene er ikke veldig store. Vi har i tidligere rapporter vist til dels store forskjeller mellom fylkene i forhold til håndteringen av Kunnskapsløftet. Dette, kombinert med at det er forskjeller i opplæringen mellom fylkene, gjør at her ville det vært rart om vi ikke fant forskjeller. Kunnskapsløftet har nådd lærerne i forskjellig grad i forskjellige fylker, og denne forskjellen ser ikke til å ha blitt utjevnet, selv etter flere år.

Et viktig moment er at vurderingen av om Kunnskapsløftet har ført til økt kvalitet, henger sammen med lærernes vurdering av arbeidspraksis ved skolen og om den har endret seg. Et forhold som utmerker seg og hvor det er en sterk korrelasjon med vurdering av kvalitet, er om opplæringen diskuteres med instruktører eller fagansvarlig i lærebedrifter. En større grad av samarbeid på tvers i opplæringsløpet ser dermed ut til å samsvare med en forståelse av økt kvalitet. Et slikt økt samarbeid vil bety endrede relasjoner for de ansvarlige i opplæringen, og de må forholde seg til aktører utenfor den daglige opplæringen med elever og lærlinger. Det er nærliggende å tenke seg at slike økte kontaktflater kan gi en forståelse av kvaliteten har økt. Kontakten gir i alle fall potensielt mulighet for å få vurdert egen praksis av andre og dermed for endring og utvikling av egen praksis.

Et annet forhold hvor forståelsen av økt kvalitet er sterkere, er der hvor lærerne mener at skolen gjennomgår en systematisk evaluering av egen praksis. Igjen får vi en bekreftelse på at ideen om at en lærende organisasjon vil bety utvikling, har betydning. Men dette gjelder altså bare for noen av skolene og lærerne. Hovedbildet ut fra lærernes vurderinger, er at Kunnskapsløftet ikke har ført til noen kvalitetsheving.

Opplæringskontorene som deltok i breddestudien i 2010 ble også spurt om Kunnskapsløftets bidrag til kvalitet. Heller ikke lederne ved opplæringskontorene tillegger Kunnskapsløftet noen særlig ef-

fekt i forhold til kvaliteten i opplæringen. 40-47 prosent opplever i nokså liten grad at Kunnskapsløftet har ført til økt kvalitet, og 20-26 prosent opplever dette i svært liten grad. Men det er noen forskjeller når det gjelder bidraget til Kunnskapsløftet inn mot skolene og inn mot lærebedriftene. Lederne av opplæringskontorene mener at Kunnskapsløftet i noe større grad har ført til økt kvalitet i fag- og yrkesopplæringen i lærebedriftene enn i skolen. Dette svaret må selvsagt sees i sammenheng med at respondenter gjerne tenderer til å forsterke positive trender rundt det som berører dem mest direkte og som de er mest direkte involvert i. Bildet harmonerer ikke med det vi ellers har sett i denne rapporten med at opplæringen i bedriftene i mindre grad er berørt enn opplæringen i skolene gjennom Kunnskapsløftet.

Instruktørene har sammenfallende oppfatninger med lærerne og lederne av opplæringskontorene. Bare 17 prosent av instruktørene sier seg helt enige i om Kunnskapsløftet har ført til bedre kvalitet (i Fellessurvey II), og 30 prosent er ganske enige. 15 prosent sier seg helt uenige, og en like stor andel svarer at de ikke vet.

Når det gjelder instruktørene, finner vi forskjeller mellom de ulike utdanningsprogrammer, som vi gjorde det i lærernes svar. Det er for eksempel en ganske stor andel av instruktørene innen Helse- og sosialfag som sier seg helt enige i at Kunnskapsløftet har ført til økt kvalitet (31 prosent). Blant instruktørene i lærebedrifter innenfor Bygg- og anleggsteknikk er andelen betydelig lavere (7 prosent).

Bildene fra alle gruppene som vi har referert er sammenfallende, og det viser den samme tendensen: I det store og det hele er oppfatningen at Kunnskapsløftet ikke har ført til noen tydelig heving av kvaliteten på opplæringen. Dette bildet samsvarer med det vi har av intervjuer, blant annet fra prøvenemndene. Også her pekes det på at ting ikke har endret seg veldig.

Kunnskapsløftet er enda en relativt ny reform, og endringer i skoleverket tar tid. Det er derfor mulig at endringene som kom med Kunnskapsløftet ikke er fullstendig implementert og internalisert enda, og at dette kan være en av årsakene til responsen. Samtidig viser det kvalitative materialet at informanter i denne gruppen også mener at kvaliteten på fag- og yrkesopplæringen har gått ned etter innføringen av kunnskapsløftet. Dette begrunnes med flere faktorer: At programfagene har blitt bredere, og at dette resulterer i mindre spissing av kompetanser for elevene. Noen hevder også at dette går ut over elevenes motivasjon og mestring, ved at de ikke føler at programmet svarer på forventningene de hadde til det gitte fagvalget. Her nevner flere informanter at *"elevene må lære Ibsen for å bli mekaniker"* eller at *"elevene lærer faget slik det var for 20 år siden"*. For informantene fra opplæringskontorene er det det siste utsagnet som oftest gjentar seg i forskjellige former. Ved at de er den aktøren som kanskje er mest oppdatert både på skoleårene og lærlingeårene, ser de raskt misforholdet mellom det elevene lærer på skolen og det lærlingene skal kunne/ skal lære i bedrift.

9.3 Kvalitet gjennom samarbeid

Lærernes svar på spørsmål om kvalitet i forbindelse med Kunnskapsløftet i Fellessurvey II korrelerer med forhold som angår arbeidsformer på skolen. Spesielt tydelig er korrelasjon med spørsmål om skolen a) jobber systematisk med utvikling av egen praksis og b) om de samarbeider med aktører utenfor skolen, i særdeleshet lærebedriftene. Stortingsmeldingen bak reformen framhevet nød-

vendigheten av å utvikle begge disse arbeidsformene i skolen. Materialet vårt peker i retning av at det er arbeidsformer som vil kunne gi resultater, men det er arbeidsformer som ennå ikke har bredt om seg i skolen.

Kan vi se noen flere forhold som peker seg ut i forhold til å bidra til kvalitet? Skolelederne i kombinerte og yrkesfaglige videregående skoler ble i Fellessurvey II spurt om i hvilken grad ulike elementer i Kunnskapsløftet har bidratt til å styrke kvaliteten i fag- og yrkesopplæringen. Nå har skolelederne et ganske annet syn enn lærerne og instruktørene når det gjelder endring og ser langt oftere endringer enn hva lærere og instruktører gjør. Vi kan derfor ikke ta svarene her direkte som et mål på bidraget fra de forskjellige elementene, men forholdet mellom dem gir noen indikasjoner om hva skolelederne i størst grad har bitt seg merke i forhold til kvalitetsutvikling.

To forhold synes her å peke seg ut: større vekt på samarbeid mellom skole og arbeidsliv, og større vekt på yrkesretting av opplæringen. Skolelederne ser en effekt på kvaliteten i forhold til to momenter som vi mener handler om det å koble utdanningen opp til samfunnet rundt. Vi har i kapitlet om valg og overganger innenfor opplæringssystemet pekt på nødvendigheten av at elevene klarer å finne hensikt og mål med opplæringen. Når denne forståelsen er på plass, er både valg lettere og opplæringen mer meningsfull. Vi skulle tro at denne koblingen var på plass innenfor fag- og yrkesopplæringen, hvor opplæringen er så konkret koblet opp til arbeidslivet, men her er det tydeligvis et stort potensial for utvikling.

Når det gjelder innføringen av færre og bredere utdanningsprogrammer, tilskriver ikke skolelederne dette noen vekt. Det sentrale strukturendrende elementet i Kunnskapsløftet har ikke noen betydning i forhold til kvalitet i følge skolelederne. Selv om dette er et bilde som mange andre deler, så er det som vi har sett likevel mer nyansert og også omdiskutert blant andre grupper. Debatten om forholdet mellom spesialisering og generalisering tok allerede Kvalitetsutvalget opp uten å finne noen klar løsning for hvordan begge forhold skulle ivaretas. Intervjuene våre med de faglige rådene viser at det finnes svært forskjellige syn på hva som vil fungere best innenfor de forskjellige utdanningsprogrammer. Så dette området er på den ene siden omdiskutert og framheves av våre informanter i de faglige rådene som et viktig tema. Samtidig tillegger ikke skolelederne det noe vekt i forhold til å bidra til kvalitet på opplæringen.

9.3.1 Hvor har det skjedd endringer?

Basert på en helhetsvurdering av aktørenes oppfatninger kan vi ikke si at kvaliteten på opplæringen innenfor de yrkesfaglige programmene har endret seg systematisk og vesentlig. Kvalitet er imidlertid et overordnet og generelt begrep. Vi kan stille spørsmålet om det har skjedd noen endring av opplæringspraksis som følge av eller under Kunnskapsløftet. Vi har allerede gitt svar på dette spørsmålet i tidligere kapitler, spesielt i forhold til drøftingen av om skolene i større grad har blitt lærende organisasjoner. Svaret var da at samlet sett var det ikke noen endring av betydning. Vårt bilde fra de kvalitative studiene i de to fylkene, både i skolene og lærebedriften, som vi har redegjort for i rapport 2 og 3, er at opplæringen ikke har gjennomgått noen vesentlige endringer. Her vil vi supplere disse dataene med data fra Fellessurvey II om endringer i opplæringspraksis.

I Fellessurvey II ble yrkesfaglærerne bedt om å si seg enige/ uenige i om Kunnskapsløftet har ført til endring eller bedring innenfor 11 sentrale områder. Generelt svarer mange av yrkesfaglærerne

”verken eller” på flere av påstandene knyttet til hva Kunnskapsløftet har ført til. Yrkesfaglærerne er mest enige i påstandene knyttet til at Kunnskapsløftet har ført til større metodefrihet, og bedre vurderingspraksis. De er også i noen grad enige i at reformen har ført til bedre arbeid med læreplaner lokalt. Alle disse tre områdene har vært sentrale for innføringen av Kunnskapsløftet.

Respondentene våre fra forventningsstudien i 2008 hadde en klar forventning om at Kunnskapsløftet skulle bidra til redusert frafall/ økt gjennomføring (Havn m. fl. 2008). Spørsmålet om redusert frafall i videregående er det området hvor færrest yrkesfaglærere er enige i at Kunnskapsløftet har bidratt. Over halvparten sier seg nokså/ helt uenige i denne påstanden. Lærerne fra Fellessurvey II som underviser innen studieforberedende hovedretning eller innen begge hovedretninger er enda mindre enige i at Kunnskapsløftet har ført til redusert frafall i videregående enn yrkesfaglærerne.

Mange yrkesfaglærere er uenige i påstandene knyttet til om Kunnskapsløftet hadde ført til bedre tilpasset opplæring, mindre spesialundervisning og større fleksibilitet knyttet til avvik fra normalmodellen. De fleste yrkesfaglærerne ser imidlertid ikke ut til å spore særlig til endring som følge av Kunnskapsløftet her.

De elementene ved Kunnskapsløftet som vi så skolelederne fremhevet som sentrale bidrag for styrket kvalitet i opplæringen – større vekt på samarbeid mellom skole og arbeidsliv og yrkesretting av undervisningen – havner ikke særlig høyt på listen til yrkesfaglærerne over områder hvor det har skjedd endringer. Dette understøtter vår konklusjon om at det ikke har skjedd noen vesentlig kvalitetsendring av opplæringen under Kunnskapsløftet. De områder som aktørene peker på er av betydning, og som vi ser også er av betydning når de vurderer kvalitetsendringene, har det skjedd lite med.

Vi finner flere signifikante forskjeller mellom de lærerne som underviser på studieforberedende, yrkesfaglig eller begge deler. Vi har tidligere kommentert på at yrkesfaglærerne er mer enige i at Kunnskapsløftet har ført til økt metodefrihet, bedre samarbeid mellom lærerne, økt samarbeid mellom skole og lærebedrift, og større fleksibilitet i tilrettelegging av opplæringen (avvik fra normalmodellen) – sammenlignet med lærerne innen studiespesialiserende utdanningsprogrammer. I det store og hele virker yrkesfaglærerne å være noe mer positive til utfall av Kunnskapsløftet, på ulike områder, sammenlignet med lærerne på studiespesialiserende.

Skolelederne har i Fellessurvey II blitt bedt om å si seg enige/ uenige i 16 påstander knyttet til om de opplever noen endring eller bedring etter Kunnskapsløftet. Skoleledere ved kombinerte og yrkesfaglige skoler er generelt mer positive til endringer og om det har skjedd endringer enn lærere, noe som kan forklares både med en større grad av endringsorientering blant skoleledere og med at skoleledere, med oversikt over skolen, lettere ser endringer.

Det interessante er derfor ikke om skoleledere er mer eller mindre positiv enn lærere eller ser flere endringer, men om de vektlegger endringene forskjellig. Skolelederne i vårt utvalg er i likhet med yrkesfaglærerne mest enige i at Kunnskapsløftet har ført til bedre vurderingspraksis og større metodefrihet. I tillegg sier skolelederne seg enige i at det har skjedd endringer knyttet til krav til lærernes kompetanse. Når det gjelder påstandene knyttet til samarbeid mellom skole og lærebedrift, er også skolelederne noe delt. De er imidlertid mer enige i at samarbeidet har økt, sammenlignet med yrkesfaglærerne.

Skolelederne er, som yrkesfaglærerne, minst enige i påstandene knyttet til at Kunnskapsløftet har ført til bedre ivaretagelse av behovene til elevene som trenger spesialundervisning, bedre tilpasset opplæring, og tilrettelegging ved avvik fra normalmodellen/ spesielle grupper elever. De er også flest blant dem som er uenige i at Kunnskapsløftet har ført til større fokus på yrkesretting av undervisningen og redusert frafall. På disse punktene er skolelederne og yrkesfaglærerne enige. Med andre ord: Skolelederne og lærere innenfor yrkesfaglige studieretninger følger hverandre når det gjelder vurderingen av hvor reformen har ført til endringer. Innenfor de områder som spesielt skolelederne peker på har betydd noe for å heve kvaliteten, mener både skoleledere og lærere det har skjedd lite. Dette er ikke et motstridende utsagn. Det forteller oss bare at det etter disse aktørenes oppfatning ikke har skjedd mye endringer på de områder som de mener har betydning for å bedre kvaliteten i opplæringen.

Lederne av opplæringskontorer ble i surveyen i 2010 spurt om i hvor stor grad de mener at Kunnskapsløftet har ført til endringer innen 16 ulike områder. Opplæringskontorene ble spurt om det samme i breddeundersøkelsen i 2008, men da knyttet til *forventede* endringer.

Områdene det spørres om, skiller seg noe fra de påstandene som yrkesfaglærere og skoleledere har forholdt seg til gjennom Fellessurvey II, og svarkategoriene er forskjellige, men noen paralleller er det mulig å dra mellom de ulike datasettene.

I det store og hele ser vi at opplæringskontorene mener at Kunnskapsløftet i ganske liten grad har ført til endringer innen de nevnte områdene. Det ser generelt ut til at opplæringskontorene opplever mest endring knyttet til opplæringen i skole i form av endringer i arbeidsmåter og vurderingsformer i skolen. Vi ser også at respondentene fra opplæringskontorene opplever noen endringer knyttet til nye krav til instruktørenes og yrkesfaglærernes kompetanse etter Kunnskapsløftet, på lik linje med skolelederne. Som de andre aktørene er også opplæringskontorene delt når det gjelder om Kunnskapsløftet har ført til bedre samarbeid mellom skoler og lærebedrifter; 35 prosent opplever dette i nokså stor grad og 36 prosent opplever dette i nokså liten grad.

Endringer knyttet til økt tilgang på læreplasser og redusert frafall under læretiden i bedrift, oppleves i svært liten grad blant opplæringskontorene. Det oppfattes også lite endringer knyttet til læringsutbytte og basisferdigheter. Vi så ovenfor at lederne ved opplæringskontorene tilskrev en større grad av kvalitetsutvikling for opplæringen i bedrift i forhold til opplæringen i skole som følge av Kunnskapsløftet. Dette tolket vi da som en tendens til å ville tilskrive større grad av positiv effekt på det som man er mest involvert i. Det bekreftes av vurderingen som opplæringskontorene gir på spørsmål om endring. Vi ser for eksempel at rundt 65 prosent av lederne i opplæringskontor i liten grad ser endringer ved arbeidsmåter i opplæringen i lærebedriftene. Den tilsvarende andelen når det gjelder endrede arbeidsmåter i skole er 27 prosent. Det ser ut til at opplæringskontorene opplever Kunnskapsløftet som en reform for skolen, og ikke for den helhetlige fag- og yrkesopplæringen. Når det skjer endringer som en følge av reformen på kun en av de to sentrale læringsarenaene, kan dette som nevnt tidligere skape et misforhold og ubalanse i opplæringen som på sikt kan redusere kvaliteten på opplæringen.

Sammenfattet kan vi altså si at det er ikke alle intensjonene ved Kunnskapsløftet som ser ut til å ha fått gjennomslag så langt. På den positive siden virker aktørene å være enige om at reformen har

bidratt til en bedre vurderingspraksis og større metodefrihet (i den grad dette ansees som positivt) og bedre arbeid med læreplaner lokalt. Det virker også å være enighet blant skoleledere og opplæringskontorer om at Kunnskapsløftet har ført til nye krav til faglærernes kompetanse. Det er en tendens til noe større endringer knyttet til opplæringen i skole sammenlignet med opplæring i bedrift. Imidlertid ser disse endringene ikke til å ennå få noe tydelig utfall i forhold til kvaliteten på opplæringen, og de områder som ser ut til å ha avgjørende betydning har i mindre grad hatt noen endring.

Både yrkesfaglærere, skoleledere og opplæringskontorene virker i mindre grad å oppleve bedring knyttet til frafall. Dette var også et av områdene hvor aktørene fra forventningsstudien hadde størst forventninger knyttet til reformen i 2008 (Havn m. fl. 2008). Her har videregående opplæring ennå en vei å gå. Aktørene virker også å oppleve lite endring knyttet til tilpasset opplæring, og spesialundervisning og tilrettelegging for alternative løp. Dette er gjennomgående både hos yrkesfaglærere, skoleledere og opplæringskontor.

9.4 Grunnleggende ferdigheter

Fokus på grunnleggende ferdigheter er sentralt i Kunnskapsløftet. Kan vi se noen endringer der? I Fellessurvey II ble lærerne spurt om betydningen av å fokusere på grunnleggende ferdigheter. Her synes det som om Kunnskapsløftet i alle fall har bidratt til fokus på undervisning i grunnleggende ferdigheter, med en viss forskjell mellom de forskjellige ferdighetene. Over 60 prosent av lærerne ved yrkesfaglige utdanningsprogram sier seg helt enig eller nokså enig i at Kunnskapsløftet har lyktes med å få lærerne til å fokusere på undervisning i digitale ferdigheter i de ulike fagene. Når det gjelder fokus på ferdighetene lesing, skriving og muntlige ferdigheter i andre fag enn norsk, er det 40 prosent av disse lærerne som er enige, og når det gjelder regneferdigheter er det 32 prosent. Men svarene innenfor "vet ikke"-kategorien på begge disse to spørsmålene er høy, henholdsvis 14 og 19 prosent. Det er med andre ord en stor andel lærere som ikke ser ut til å ha oppfatninger om arbeidet med basisferdighetene, bortsett fra de digitale. Det er også mange som sier seg uenige i utsagnet om at Kunnskapsløftet gir god hjelp i arbeidet med grunnleggende ferdigheter og til og med en stor andel (nesten 30 prosent) som sier seg uenig i at fokus på grunnleggende ferdigheter er hensiktsmessig.

Vi kan på dette punktet oppsummere at blant lærerne i yrkesfaglige utdanningsprogram har fokuset på grunnleggende ferdigheter fått en plass, men langt fra hos alle. Det er også en stor andel som ikke oppfatter det som hensiktsmessig å ha fokus på disse ferdighetene. Samtidig ser vi at det jobbes med å styrke de grunnleggende ferdigheter. På spørsmålet om hvor ofte lærerne jobber for at elevene skal styrke sine grunnleggende ferdigheter, er dette en daglig foreteelse for rundt halvparten av yrkesfaglærerne, bortsett fra når det gjelder regning.

Når det gjelder regning har likevel yrkesfaglærerne et høyere snitt på denne påstanden (altså hyppigere tiltak) enn lærerne på studieforbereende. Dette kan ha sammenheng med at i mange yrkesfag er regning en nødvendig del av yrkesoppgaven. Blant lærerne som underviser i elektrofag er det for eksempel hele 45 prosent av lærerne som sier at de gjør det hver dag eller hver eneste time, mens det blant de som underviser i helse- og sosialfag bare er 17 prosent.

Det er tydelig at noen grunnleggende ferdigheter får et større fokus innenfor noen program enn andre. Det er signifikante forskjeller mellom lærerne ved forskjellige utdanningsprogram når det gjelder alle ferdighetene, men det er i forhold til regning at vi ser den tydeligste forskjellen.

Kunnskapsløftet har ikke ført til noen særlig styrking de grunnleggende ferdigheter, ifølge yrkesfaglærerne. Mange av dem var direkte uenige i utsagnet om at det var riktig å ha fokus på de grunnleggende ferdigheter. Dette kan tolkes som at disse lærerne ikke ser behovet for å jobbe med de grunnleggende ferdigheter. Men tolkningen gir ikke det riktige bildet. Så å si samtlige yrkesfaglærere synes at det er viktig å være i besittelse av disse ferdighetene når man avslutter videregående opplæring. Det er nesten ingen som ikke sier at disse ferdighetene er viktig. Det er imidlertid en viss grad av forskjell i hva som er viktigst. Yrkesfaglærerne regner ferdigheter som det å være punktlig, det å kunne tilegne seg ny kunnskap og det å ha evne til samarbeid som viktigere enn ferdigheter i å lese, skrive, bruke IKT, regne og engelsk. For eksempel mener hele 82 prosent av lærerne at evne til punktlighet er svært viktig, mens bare 35 prosent mener det samme når det gjelder engelsk.

Når det gjelder lærlingenes perspektiv på fokuset som legges på grunnleggende ferdigheter ser vi en dreining i det kvalitative datamaterialet fra 2009 til 2011. I 2009, da lærlingene nettopp hadde begynt som lærlinger, ga flere uttrykk for at de ikke hadde et stort behov for de grunnleggende ferdighetene som lærlinger i bedrift. Flere uttrykte en skepsis i forhold til å bruke så mye tid på typiske ”skolefag”, og sa at dette gikk ut over muligheten deres til å bli flink i det yrke de skulle utdanne seg i. Dette gjaldt da særlig for regning, norsk og språk, mens de i større grad så nytten av IKT-kompetanse.

I 2011 er det i flere lærlingeintervjuer nevnt viktigheten av alle de grunnleggende ferdighetene, og da av lærlingene selv. Det å kunne uttrykke seg godt, å kunne regne sammen ulike nødvendige deler, sende regninger og lese manualer blir sett som en viktig del av arbeidet. De ser i det hele tatt nytten av alle disse fagene de hadde de første to årene, noe som ikke var innlysende for dem i begynnelsen av lærlingetiden. At behovet for disse ferdighetene først synes klart for lærlingene når de har blitt arbeidstakere, må sies å peke på en svakhet ved opplæringen: Den mislykkes i å gi elevene forståelse for hva de skal med forskjellige ferdigheter.

Også instruktørene har i intervjuene i 2011 blitt spurt om viktigheten av grunnleggende ferdigheter. Opplevelsen av viktigheten i forhold til disse varierer fra instruktør til instruktør, men tendensen er at grunnleggende ferdigheter også blir sett på som svært viktig av bedriftene som tar imot lærlinger. Samtidig er disse ferdighetene noe som forventes at allerede er innlært når lærlingen begynner i lærebedriften. Instruktørene ser ikke på dette som deres jobb, og flere poengterer at de opplever det som et problem at de må ”*begynne med lese og skriveopplæring*”.

Intervjuene med instruktørene viser også at det hersker ulike oppfatninger om hva som menes med grunnleggende ferdigheter. De fleste kobler dem til skolefagene som norsk og matematikk og mener derfor at det er noe de bør kunne fra skolen. For lærebedriftenes del handler det om å få til en god praktisk bruk av disse ferdighetene. Når de må starte med lese- og skriveopplæring, så blir oppfatningen da at skolen har sviktet.

Et interessant moment er at flere instruktører vi har intervjuet mener lærlingene har altfor liten kompetanse i skriving. Dette begrunnes med at ”*det ikke går an å tyde de kråketegnene som skri-*

ves”. Slutningen dras altså på basis av håndskrift, og ikke innhold og rettskriving. Vi finner altså flere ulike forståelser av hva som bør legges i begrepet skriving. Dette blir enda tydeligere når vi ser at disse instruktørene mener lærlingene er god på IKT, i betydningene av at de skriver godt på PC, mens de mener lærlingene er dårlig på skriving, i betydningen av å skrive utydelig for hånd.

Likevel kan vi se fra intervjuene med instruktørene at fokuset på grunnleggende ferdigheter ikke har forandret seg nevneverdig mye i løpet av Kunnskapsløftets tid. Snarere ser vi tendens til at de mener at ferdighetene var bedre før. Dette gjelder særlig opplevelsen til instruktørene i bilfag, som vipper mer mot å mene at lærlingene har blitt dårligere i det de kaller ”allmennkunnskap”.

Dette bildet støttes av dataene fra Fellessurvey II. Det er flere av instruktørene som svarer ”i svært liten grad” eller ”i liten grad” (36 prosent) på spørsmålet om Kunnskapsløftet har styrket lærlingenes grunnleggende ferdigheter enn de som sier ”i stor grad” eller ”i svært stor grad” (11 prosent). Om lærerne ved yrkesfaglige utdanningsprogram i liten grad tilskrev Kunnskapsløftet noen betydning for styrkning av de grunnleggende ferdigheter, gjør instruktørene det i enda mindre grad.

Bildet som intervjuene med instruktørene gir av at det ikke er en helt uvanlig oppfatning at ferdighetsnivået har sunket under Kunnskapsløftet (men ikke nødvendigvis som følge av Kunnskapsløftet), støttes også av det kvantitative materialet. I spørsmålene til instruktørene i Fellessurvey II om kompetansenivå, så er det over 60 prosent av de som uttaler seg (20 prosent sier at de ikke vet) som sier seg ganske enig eller helt enig i utsagn som ”De som begynner i lære i dag kan mindre om faget enn de som begynte for fem år siden” og ”Kompetansenivået på nyutdannede fagarbeidere virker lavere i dag enn for fem år siden”.

Dette er sett isolert alarmerende tall. Bak tallene (og utsagnene til informantene i intervjuene) må vi likevel anta det skjuler seg en ”alt var mye bedre før”-holdning. Karakterutviklingen under Kunnskapsløftet støtte ikke opp under denne vurderingen, siden den ikke har endret seg vesentlig. Samtidig må vi si at det er en utfordring når oppfatningen om ferdighetsnivået til nye lærlinger er slik den er blant mange instruktører.

Når det gjelder de grunnleggende ferdigheter, er det derfor grunn til å konkludere med at aktørene i skolen og lærebedriftene regner dem som viktige, og det jobbes med dem, men det har ikke vært noen påfallende endring av ferdighetsnivået, og Kunnskapsløftet har i liten grad bidratt til noen endring. Det hersker også en uklarhet om hva som menes med grunnleggende ferdigheter, både i skolen og ikke minst i lærebedriftene.

9.5 Gjennomføring, fullføring og gjennomstrømning

9.5.1 Antall elever og lærlinger under Kunnskapsløftet

Økt gjennomføring i videregående skole har lenge vært et uttalt politisk mål for den norske skolen, og tiltak og reformer har blitt iverksatt de siste 40 årene for å øke andelen av kullene som fullfører videregående skole. Likevel ser vi at tre av ti enten slutter før tiden eller ikke består videregående opplæring (Markussen 2010). At problemer med gjennomføring og frafall/ bortvalg har vært noe større innen yrkesfaglige utdanningsprogrammer sammenlignet med de studieforberedende, har

også vært tydeliggjort over lengre tid (Helland og Støren 2004; Markussen og Sandberg 2005; Markussen m. fl. 2008). Reform 94 sies å ha doblet andelen som består yrkesfaglig videregående skole (fra 30 til 60 prosent) (Hagen 2005; Markussen m. fl. 2011), og analyser viser en økning i antall læreplasser med 60 prosent i etterkant av reformen (Michelsen m. fl. 1999). Antall læreplasser har imidlertid gått i bølger på linje med konjunktorene. Vårt spørsmål er om Kunnskapsløftet ser ut til å ha noen lignende effekter så langt med tanke på gjennomføringen av videregående opplæring.

Effektene av Kunnskapsløftet med tanke på gjennomføring og kompetanseoppnåelse er det ennå litt tidlig å si noe om. Høsten 2011 var det fem år siden det første Kunnskapsløft-kullet startet. Vi vil i denne delen basere oss på tall fra 2005-kullet, for å si noe om tendensen like før innføringen av Kunnskapsløftet. I tillegg vil vi se på andre former for data som er mer oppdaterte, som for eksempel overganger i videregående opplæringen og formell kompetanseoppnåelse.

Vi har i denne delen av rapporten sett nærmere på tall fra SSB og Gjennomføringsbarometeret og Skoleporten som kan si oss noe om elevers og lærlingers gjennomføring og gjennomstrømming innen videregående opplæring.

SSB fører årlig statistikk over antall elever/ lærlinger og avlagte fag- og svenneprøver fordelt etter ulike variabler. Samtidig føres det statistikk på gjennomstrømming i videregående skole. Gjennomstrømming måles i 5 år.

Gjennomføringsbarometeret er utarbeidet som den el av satsningen Ny Giv. Utdanningsdirektoratets statistikkavdeling er ansvarlige for utarbeiding av en rapport, og endelige tall publiseres i skoleporten. Barometeret skal vise tilstand og utvikling over tid for vedtatte indikatorer (blant annet om overganger i videregående opplæring). Gjennomføringsindikatorerne er ment å gi et større bilde av effektiviteten til utdanningssystemet.

På skoleporten.no legges det ut årlig statistikk knyttet til gjennomføring, andel frafall og andelen som slutter i videregående opplæring. Det vil nok være noe overlapp mellom disse datakildene, men de vil i noen grad bidra med ulike perspektiver på tematikken.

Vi skal se nærmere på indikatorer for gjennomføring og overganger i videregående opplæring i dette kapitlet. Først skal vi kort innom antallet elever lærlinger i fag og yrkesopplæringen for å se på utviklingstendensene der.

Antall elever og lærlinger i videregående opplæring har variert noe de siste årene. Tabellen nedfor gir en oversikt over utviklingen når det gjelder elevene.

**Tabell 4: Antall elever ved Vg1 2006-2010/11, prosent av total (tall hentet fra skoleporten)
(Merk, øvrige studieforbereende program er med i totalen)**

År	Yrkesfaglige utdannelsprogram (prosent)	Studiespesialisering (prosent)	Total (N)
2006-07	53	35	72.664
2007-08	52	36	74.202
2008-09	52	36	75.059
2009-10	52	34	74.446
2010-11	54	36	75.650

Vi ser av tabellen ovenfor at antallet elever som begynner på videregående opplæring gradvis har økt de siste årene. Vi ser også at andelen som begynner på yrkesfaglige utdanningsprogram har ligget relativt stabilt i overkant av 50 prosent.

NIFU har i evalueringen av Kunnskapsløftet sett nærmere på struktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse. I rapporten "Underveis i videregående opplæring" viser en at søkningen til rene yrkesfaglige tilbud har gått ned, spesielt blant jentene (Vibe m. fl. 2011).

Vi har tidligere vist at det er store forskjeller mellom fylkene når det gjelder endringer i antall elever til de forskjellige utdanningsprogram, ved for eksempel en nær halvering av antall elever til Bygg- og anleggsteknikk i Oslo. Nedgangen er dermed betydeligere i noen fag i noen fylker, og den er størst blant jenter i fylker med stor andel av befolkningen i store byer.

Hvordan er utviklingen for lærlinger? I skoleåret 2008-09 var det rundt regnet 38.000 lærlinger, året etter sank tallet til 36.000, mens det for skoleåret 2010-11 var 37.200. Endringer i arbeidsmarkedet ser ut til å gi utslag i antallet lærlinger. En reduksjon i antall lærlinger fra 2006-2007 kullet har blitt satt i sammenheng med synkende konjunkturer. Dette har gjenspeilet seg spesielt innen Teknikk og industriell produksjon, Bygg og anleggsteknikk og Elektrofag (Vibe m. fl. 2011).

Det er da også når det gjelder antall lærlinger betydelige forskjeller mellom fylkene og i forhold til de forskjellige fag. I tabellen nedenfor har vi angitt andelen lærlinger for tre utvalgte programområder.

**Tabell 5: Andel lærlinger etter Kunnskapsløftet i forhold til det totale antall elever (prosent)
(Tall fra Skoleporten)**

		Nasjonalt	Akershus	Oslo	Telemark	Nord-Trøndelag	Rogaland	Oppland
Bygg og anleggsteknikk	2009-10	3,2	2,1	2,0	3,3	3,8	4,4	3,3
	2010-11	3,7	2,3	2,5	3,5	4,8	5,3	3,7
Helse- og sosialfag	2009-10	2,2	1,2	0,9	3,3	3,1	2,6	2,5
	2010-11	2,4	1,2	1,1	3,7	3,4	2,6	2,9
Elektrofag	2009-10	2,2	1,2	2,4	2,1	1,1	4,0	1,7
	2010-11	3,3	1,6	3,8	3,1	1,9	5,6	2,6

Tabellen ovenfor viser tilsynelatende en vekst i antall lærlinger innenfor alle fag og i alle fylker. Men dette skyldes at tabellen viser bare lærlinger under Kunnskapsløftet. I 2009-10 var det i tillegg 23 prosent av det totale antall lærlinger som fulgte læreplanene til reform 94 og i 2010-11 var det 5 prosent. Vi må dermed forvente en prosentmessig vekst på rundt 20 prosent.

Vi ser at den prosentmessige veksten er større enn dette for elektrofag, som i 2009-10 hvor det var 2,2 prosent lærlinger i forhold til det totale antall elever, mens det var 3,3 i 2010-11. Dette innebærer en prosentvis vekst på rundt 50 prosent. Både Bygg- og anleggsteknikk og Helse- og sosialfag har en mindre vekst enn 20 prosent, og har da samlet sett gått ned med antall lærlinger i forhold til det totale antall elever.

Tabellen viser ellers den store forskjellen det er i antall lærlinger mellom fylkene. I Akershus var det 1,6 prosent som var lærlinger innenfor programområdet Elektrofag i forhold til det totale antall elever, mens tallet for Rogaland var 5,6. Dette gjenspeiler selvsagt næringsstrukturen, hvor det nok er et større behov for elektrofaglig kompetanse i oljefylket Rogaland.

Den store forskjellen mellom fylkene når det gjelder Helse- og sosialfag lar seg ikke like lett forklare med næringsstruktur. I Oslo var det i 2010-11 bare 1,1 prosent som var lærlinger i forhold til det totale antall elever i fylket, mens tallet for Nord-Trøndelag var 3,4. En sannsynlig forklaringsfaktor kan være at vi ser forskjeller i vurdering av status til yrkene avhengig av hvor man er i landet.

Vibe, Brandt og Hovdhaugen (Vibe m. fl. 2011) har sett nærmere på veien videre etter to år i videregående, og ser at bare to av tre av de som søker læreplass blir lærlinger, og andelen som blir lærlinger har blitt redusert fra 2006-2007 med 4-5 prosent. Det er forskjeller mellom utdanningsprogram, og Helse- og sosialfag og Elektrofag er av de fagene hvor flest søkere kommer i lære. Der er også forskjell mellom fylkene, og det viser seg at kystfylkene fra Telemark til Møre og Romsdal gir flest andel av søkerne tilbud om læreplass. Samme rapport viser også til en svekket rekruttering i fagene Design og håndverk og det nye helsearbeiderfaget etter innføringen av Kunnskapsløftet.

Det er altså noen mindre endringer når det gjelder antall elever som går gjennom yrkesfaglige utdanningsprogram og som blir lærlinger samlet sett, med betydelige forskjeller mellom fag og fylker. Antallet lærlinger følger til en viss grad konjunkturutviklingen, men bare til en viss grad. Ved inngangen til 2006 var det ca. 2,3 millioner sysselsatte; i dag er tallet godt over 2,5 millioner. Dette skulle tilsi at det ble gitt en utvikling i antallet læreplasser som tilsvarer denne veksten. Det er ikke til-

fellet. En forklaring er at veksten i sysselsetting kan delvis tilskrives arbeidsmigrasjon og ikke en økt sysselsetting av arbeidstakere med utdanning i Norge.

9.5.2 Gjennomstrømming og fullføringsgrad

Gjennomføring, progresjon, bortvalg, frafall og slutting i videregående opplæring kan måles på ulike måter. Vi har sett nærmere på SSBs gjennomstrømningsstatistikk (i form av fullføringsgrad og sluttkompetanse), Gjennomføringsbarometeret og Skoleportens gjennomføringsstatistikk.

Som nevnt samler SSB årlig inn statistikk knyttet til elever og lærlingers gjennomstrømming i videregående skole. Ifølge de nyeste publiserte analysene er det blant elevene som startet i videregående opplæring (for første gang) i 2005 70 prosent som har fullført med vitnemål/ fagbrev innen fem år. Dette avviker lite fra tidligere årskull.

Tabell 6: Gjennomstrømming i videregående etter utdanningsprogram og fullføringsgrad for 2005 kullet (Kilde: SSB)¹⁴

Fullføringsgrad	Yrkesfaglig (prosent)	Allmennfaglig (prosent)	Alle studieretninger (prosent)
Fullført i alt (N)	31.895	29.416	61.311
Fullført på normert tid	40	75	57
Fullført på mer enn normert tid	17	8	13
Fortsatt i videregående opplæring etter 5 år	8	2	5
Avbrutt videregående opplæring	0	0	0
Gjennomført VKII/ gått opp til fagprøve, ikke bestått	7	7	7
Sluttet underveis	29	7	18

Tallene viser en klar tendens til at flere bruker lenger tid enn det som er normert på å fullføre studiene innen yrkesfaglig opplæring enn innen allmennfaglig opplæring, og andelen som slutter er større innen yrkesfagene enn innen allmennfaglig opplæring (SSB 2011). Dette gjelder både 2005-kullet og tidligere kull, så dette er ser ut til å være en trend over tid.

Vi ser av tabellen ovenfor at av elevene som startet i videregående opplæring (for første gang) 2005 er det 75 prosent av de som tar allmennfaglig opplæring som fullfører på normert tid (og 83 prosent som fullfører innen 5 år). Blant de som tar yrkesfaglig opplæring er det bare 40 prosent som fullfører innen normert tid (og 57 prosent innen 5 år). Dette avviker lite fra tidligere årskull. Det er flere av de som tar yrkesfaglig opplæring som fortsatt er i videregående opplæring etter fem år, og det er flere som slutter underveis.

¹⁴ Avbrutt videregående opplæring omfatter elever og lærlinger som har sluttet i løpet av opplæringsløpet, og de som har gjennomført alle årene, men har strøket i eller mangler fag. Sluttet underveis omfatter elever som slutter i løpet av skoleåret eller etter endt skoleår. Normert tid er den tid et kurs i videregående opplæring skal gjennomføres på i følge kurssets læreplan for en heltidselev. Dette er vanligvis tre år for elever og fire år for lærlinger.

Vi ser i tabellen ovenfor at 29 prosent av de som startet yrkesfaglig videregående opplæring i 2005 sluttet underveis. Tilsvarende andel innen allmennfaglig opplæring er 9 prosent. Dette stemmer overens med data om andel som slutter totalt i videregående opplæring som føres årlig og ligger ute på Skoleporten. Her ser vi en økning på i underkant av syv prosent som har slutta i løpet av skoleåret innen yrkesfaglig opplæring fra 2006/07 til 2009/10, mens innen studieforbereende er økningen på rundt tre prosent. I fag- og yrkesopplæringen ser andelen som slutter ut til å være størst på Vg1, mens innen studieforbereende er andelen størst på Vg3. Innen yrkesfag ser vi en økt andel som slutter blant jentene. Andelen som slutter varierer også mellom utdanningsprogrammer. Vi ser blant annet en reduksjon i andel sluttere fra 2006-2009/10 innen Teknikk og industriell produksjon (fra 10 til 7 prosent), og en mindre reduksjon innen Helse- og sosialfag og Design og håndverk.

Skoleporten definerer frafall som den prosentdelen av elevene som er borte fra videregående opplæring i to år på rad. Her ser vi at prosentandelen innen yrkesfag ligger på 14 prosent. Andelen er høyere hos jenter enn gutter, og i størst grad i Vg2. Innen studieforbereende ligger andelen på i underkant av fire prosent, og der har vært en reduksjon i frafall siden 2006. Her er andelen noe høyere hos gutter.

Det er også her forskjell mellom de ulike yrkesfagene. Om vi ser på våre utvalgte fag og med gammel programstruktur, ser vi at andelen som fullfører på normert tid og mer enn normert tid er ganske likt innen Helse- og sosialfag og Formgivningsfag; i underkant av 50 prosent fullfører på normert tid, og ca. 10 prosent fullfører på mer enn normert tid. Om vi ser på Mekaniske fag skiller dette seg noe. Bare rundt 31 prosent av 2005-kullet har fullført på normert tid, og 16 prosent på mer enn normert tid. Samtidig ser vi at hele 40 prosent sluttet underveis. Sammen med Hotell- og næringsmiddelfag og Trearbeiderfaget er dette et av de fagene med høyest andel som slutter (SSB 2011). I følge Gjennomføringsbarometeret (Gjennomføringsbarometeret 2011) er det idrettsfag og musikk, dans og drama som har høyest andel av 2005 kullet som har fullført/ bestått.

På nasjonalt nivå ser vi en liten økning i antallet personer som gjennomfører på normert tid innen yrkesfaglige studieretninger fra 2003 til 2005 kullet. Samtidig ser vi at det er et økt antall personer som slutter underveis.

Vi ser også både av SSB sine data og av Gjennomføringsbarometeret at det er ganske store forskjeller mellom fylkene når det gjelder fullføringsgrad. I Sogn og Fjordane er det 75 prosent av 2005 kullet som fullfører/ består innen 5 år, mens i Finnmark er det 51 prosent som fullfører/ består. Andelen i Hordaland og Sør-Trøndelag ligger rundt 70 prosent. Om vi ser på andel som fullfører/ består etter 10 år, er det mindre variasjon mellom fylkene (Gjennomføringsbarometeret 2011). Når det gjelder andelen som slutter underveis innen 5 år for 2005-kullet, ligger denne på 17 prosent i Hordaland og Sør-Trøndelag, mens i Sogn og Fjordane og Finnmark er det henholdsvis 13 og 29 prosent som slutter underveis – så også her finner vi variasjon på fylkeskommunalt nivå. Fylkesvise forskjeller bekreftes av annen forskning på feltet (Markussen m. fl. 2008).

Hvorfor er det slik – hvilke faktorer kan forklare statistikken? SSB sine analyser viser blant annet at antall grunnskolepoeng har betydning for gjennomføring/ fullføring: Elever med et høyt antall grunnskolepoeng (over 50) fullfører videregående opplæring langt oftere enn elever som har få grunnskolepoeng (under 30); uavhengig av kjønn og studieretning. At karakterer fra grunnskolen

har effekt på sannsynlighet for å slutte/ ikke bestå, bekreftes også av annen forskning (Markussen m. fl. 2008).

Det at det er store forskjeller mellom de ulike studieretningene og utdanningsprogrammene kan også delvis skyldes forskjeller i gjennomsnittlig antall grunnskolepoeng hos elevene som begynner på studieretningene/ programmene. I følge Gjennomføringsbarometeret er det over fire ganger så mange elever som begynner på studieforbereende med 50 grunnskolepoeng eller mer sammenlignet med yrkesfag. Og over fem ganger så mange elever med mindre enn 40 grunnskolepoeng begynner på yrkesfag som ved studieforbereende utdanningsprogram. Slik sett kan det sies at elever som begynner på yrkesfag, har andre forutsetninger for å fullføre/ bestå. Valg av videregående opplæring og grunnskolekarakterer har også blitt sett i sammenheng med sosial bakgrunn (Markussen m. fl. 2008). Andre studier viser likevel forskjeller mellom studieretninger, selv når man kontrollerer for forhold som foreldres utdanning og skoleprestasjoner – noe som kan tyde på at det er andre studieretningsspesifikke faktorer som virker inn (Markussen og Sandberg 2005).

En annen forklaringsvariabel for forskjeller i gjennomstrømming, er foreldrenes utdanningsnivå: En høyere andel av elevene/ lærlingene som har foreldre med høyere utdanning fullfører og består, sammenlignet med de som har foreldre med utdanning på grunnskole/ videregående nivå. Dette bekreftes også av annen forskning knyttet til bortvalg på videregående skole (Markussen og Sandberg 2005).

Innvandrerbakgrunn og bositasjon ser også ut til å ha betydning for fullføring/ slutting i videregående skole. For mer detaljer om forklaringsvariabler vises det til Gjennomføringsbarometeret og SSB sine publikasjoner, og øvrig forskning (Markussen m. fl. 2008). En hindring som trekkes frem spesielt som en årsak til at det er høyere andel som slutter i yrkesfaglig opplæring, er det at man ikke får læreplass (Markussen og Sandberg 2005).

Vi vil i tillegg vise til det som vi har dokumentert i kapittel 5: Elever som velger yrkesfaglige utdanningsprogram har i mindre grad støtte hjemmefra enn de som velger studiespesialisering. Av det vi vet om studier om hva kulturell og sosial kapital betyr i forhold til utdanning, så er det ikke kapitalen i seg selv, men hvordan den omsettes, som er av betydning (Bourdieu 1984). Dette gir seg blant annet utslag i hvordan elever understøttes i valg og får hjelp i vanskelige situasjoner. Der hvor det mangler støtte eller diskusjonspartnere når man kommer i tvil om et valg, er det lett at valget unngås eller den tilsynelatende letteste vei velges. *"Hvorfor jobbe mot noe når ikke engang jeg klarer å se poenget med å nå målet?"*

Vi vil hevde at det å forstå de støtteordninger som både hjem og samfunn representerer i forhold til valg, og i hvor stor grad de er til stede, vil være av avgjørende betydning for å forstå frafalls- og gjennomstrømningsproblematikken. Manglende støtte fra aktører utenfor skolen gir seg utslag i svakere prestasjoner og vilje til å gjennomføre.

I hvor stor grad Kunnskapsløftet har hatt noen betydning i forhold til gjennomføring, er det andre forskningsmiljø som vil vurdere nærmere. Vi nøyer oss her med å konstatere at på et overordnet nivå ser det ikke ut til at Kunnskapsløftet har hatt noen betydning i forhold til de store forskjellene som både finnes mellom studieforbereende program og yrkesfaglig og mellom yrkesfaglige. Vi ser for øvrig igjen at det er noe generelt med de forskjellige programmene som gir seg utslag i forskjel-

ler, og i tillegg til hjemmets rolle og elevenes ferdigheter og erfaringer med skolen, synes forståelsen av hva fagene og programmene representerer i samfunnet å være av betydning.

9.5.3 Gjennomstrømning og sluttkompetanse

SSB sin gjennomstrømningsstatistikk viser at av elevene som begynte i studieforberedende studieretninger i 2005, har 82 prosent oppnådd studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fem år. Tilsvarende andel for de som begynte i yrkesfaglige studieretninger var 57 prosent.

Tabell 7: Gjennomstrømning av elever i videregående opplæring etter studieretning og sluttkompetanse for 2005 kullet (Kilde: SSB 08777)

Sluttkompetanse	Yrkesfaglig (prosent)	Studiekompetanse (prosent)	Alle studieretninger (prosent)
Alle nivåer (N)	31.895	29.416	61.311
Studiekompetanse	24	82	52
Yrkeskompetanse m. fagbrev	28	1	15
Yrkeskompetanse m. vitnemål	5	0	3
Fortsatt i videregående opplæring	8	2	5
Registrert men ikke bestått VK2	7	7	7
Sluttet underveis	29	7	18

Om vi ser på alle studieretningene, ser vi at rundt 70 prosent av elevene som startet på grunnkurs i 2005 fikk her studie- eller yrkeskompetanse innen 5 år. Dette er ganske likt andelen blant tidligere kull. Et interessant aspekt ved gjennomstrømningsstatistikken er at det er ganske få som ender opp med yrkeskompetanse. Ifølge SSB (tabellen ovenfor) fullførte 52 prosent av 2005 elevene med studiekompetanse, 18 prosent med yrkeskompetanse, og vel 30 prosent oppnådde ikke noen formell kompetanse i løpet av fem år. Vibe, Brandt og Hovdhaugen (Vibe m. fl. 2011) viser til at bare halvparten av de yrkesfaglige Vg2 elevene søker seg videre mot yrkeskompetanse, en av tre søker studiekompetanse, mens resten forlater videregående opplæring eller tar opp igjen fag.

Omtrent halvparten av de elevene som startet på grunnkurs i videregående opplæring i 2005, begynte på en yrkesfaglig studieretning. Rundt 33 prosent av disse elevene fullførte utdanningen med yrkeskompetanse/ fagbrev, mens 24 prosent fullførte med studiekompetanse. 44 prosent av elevene på de yrkesfaglige studieretningene oppnådde ingen formell kompetanse i løpet av fem år. Forskjellene mellom studieforberedende og yrkesfaglige studieretninger reduseres betraktelig når det tas høyde for forskjeller i antall grunnskolepoeng (SSB 2011). Foreldrenes utdanningsnivå ser også ut til å ha betydning for forskjellene.

Det er forskjell mellom utdanningsprogrammene. Spesielt innen Helse- og sosialfag er det færre som i dag går mot yrkeskompetanse (se Vibe m. fl. (2011), kap 5.2).

Det at mange søker seg inn på yrkesfag når de starter videregående opplæring, vil altså ikke nødvendigvis si at de er på veg mot yrkeskompetanse. Forskning og statistikk viser at mange, av ulike

grunner, søker seg over til studiekompetanse etterhvert (Markussen og Sandberg 2005; Vibe m. fl. 2011).

9.5.4 Overganger i videregående opplæring

Gjennomføringsbarometeret benytter også indikatorer knyttet til overganger i videregående opplæring, som gir informasjon om status for de som var i videregående opplæring året før. Hovedovergangene benevnes som ordinær progresjon, repetisjon og ute av utdanning. Indikatorer på overganger fra læreplan er enda ikke utviklet, så det følgende tallmaterialet omhandler overganger i skoleløpet for elever. Ordinær progresjon defineres i gjennomføringsbarometeret fra Vg1-2 som ”overgang til et programområde på høyere nivå”, og overgang fra Vg3 er definert som ”oppnådd vitnemål/fag- eller svennebrev/ læreplan”¹⁵.

Indikatoranalyser i Gjennomføringsbarometeret 2011:2 viser at det på nasjonalt nivå har vært en økning i andelen med ordinær progresjon fra Vg1 (for hvert år) siden det første kullet i Kunnskapsløftet gikk over i Vg2. Andelen har økt fra 81 prosent i 2007 til 84 prosent i 2010. Det er en høyere andel med ordinær progresjon innen studieforbereende utdanningsprogrammer sammenlignet med de yrkesfaglige. Disse forskjellene mellom studieretningene støttes også av tidligere forskning (Helland og Støren 2004; Vibe m. fl. 2011). I 2010 ligger andelen med ordinær progresjon fra Vg1 på 88 prosent innen studieforbereende program og på 79 prosent innen de yrkesfaglige. Samtidig viser analysene at andelen med ordinær progresjon har økt mer siden 2007 innen yrkesfaglige utdanningsprogram enn innen de studieforbereende.

Når det gjelder overgangen fra Vg2 til Vg3 eller læreplan, ser vi at det på nasjonalt nivå er en andel på 80 prosent av alle som var registrert på Vg2 2009-2010 som begynte i Vg3 eller lære skoleåret 2010-2011. Også her er andelen med ordinær progresjon høyere i studieforbereende utdanningsprogrammer enn for de yrkesfaglige. Innen studieforbereende programmer har andelen vært stabil rundt 94 prosent fra 2007-2010. Innen yrkesfagene var der en nedgang fra 2007-2009 fra 70 prosent til 65 prosent, og igjen en økning til 68 prosent i 2010.

Gjennomføringsbarometeret har også gått nærmere inn på hva ordinær overgang/ progresjon innen yrkesfagene innebærer. Om vi ser nærmere på overgangsindikatoren for Vg2 i yrkesfag, ser vi at en av fire yrkesfagelever i Vg2 går ut av videregående opplæring i overgangen til Vg3/ lære. Rundt 8 prosent har repetisjon på samme/ lavere trinn. To av tre har ordinær progresjon, og blant disse er det halvparten som fortsetter i et yrkeskompetansegivende løp som lærling (30 prosent) eller som elev i skole (7 prosent). Den andre halvparten fortsetter på studiekompetansegivende utdanningsløp, enten innen yrkesfag (7 prosent) eller som påbygging til generell studiekompetanse (21 prosent).

Også på denne indikatoren er det forskjell mellom fylkene. Nasjonalt ser vi at 30 prosent av elevene på yrkesfaglig Vg2 i 2010 har en overgang til læreplan, men fylkesvis varierer dette mellom 40 prosent i Rogaland til 20 prosent i Oslo. Denne forskjellen kan forklares både med forskjeller i næringsstruktur og antakelig også når det gjelder hvordan elevene ser for seg arbeidsmarkedet og det framtidige yrket.

¹⁵ Inkluderer såkalte alternativ/ Vg3/ fagopplæring i skole som avlegger fag/ svenneprøve. For mer detaljer om indikatoren, se (Gjennomføringsbarometeret 2011).

Om vi ser på tilsvarende tall i Skoleporten, ser de relativt like ut. I Skoleporten føres det årlig statistikk med utgangspunkt i alle som var elever per 1 oktober ett år, og kontrollerer for utdanningsstatus året etter. Her ser vi at andelen med ordinær progresjon innen studieforbereende ligger ganske stabilt rundt 82-83 prosent, og yrkesfag innen yrkesfag på 72-73 prosent siden 2006. Andelen elever på yrkesfag som er ute av videregående opplæring ett år og som repeterer lavere eller samme nivå i opplæringen, er større innen yrkesfag enn innen studieforbereende.

Igjen: Bildet vi ser er mer preget av stabilitet enn av endringer. Når fagopplæringssjefene gjennom vår spørreundersøkelse peker på frafalls- og gjennomstrømningsproblematikken som den største utfordringen for fag- og yrkesopplæringen i dag, så gjenspeiler det dette.

9.6 Formell kompetanseoppnåelse

For å finne ut om innføringen av Kunnskapsløftet ser ut til å ha noen innvirkning på elevenes og lærlingenes formelle kompetanseoppnåelse, har vi har sett nærmere på foreliggende data knyttet til kandidater til fagprøver, standpunkt karakterer og eksamens karakterer i utvalgte fellesfag og programfag.

Om vi ser på antallet avlagte og beståtte fagprøver, finner vi svingninger som naturlig avspeiler antall lærlinger. Men vi finner en betydelig vekst i antall jenter som går opp til fag- og svenneprøve som ikke gjenspeiler forskjellen i forhold til kjønn når det gjelder lærlinger. Det er med andre ord de siste årene flere jenter som beveger seg mot fag- og svenneprøve, som ”står løpet ut”, enn tidligere.

Tabell 8: Antall avlagte fag- og svenneprøver på nasjonalt nivå, fordelt på kjønn (Fra SSB statistikkbank)

	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011
Menn	15.092	15.804	15.467	14.776
Kvinner	6.383	6.870	7.555	7.842
Totalt	21.475	22.674	23.022	22.618
Prosentandel kvinner	30	30	33	35

Det er litt i overkant av 90 prosent av kandidatene som består fag- og svenneprøven. Det er noen svingninger i dette tallet, men ikke store. I 2006-07 var det 93 prosent som bestod, i 2008-09 i 2009-10 91 prosent. Det er kanskje en liten nedgang i antall beståtte, ved at det i 2010-2011 var 89 prosent som bestod.

Fag- og yrkesopplæring gir flere veier til formell kompetanseoppnåelse. Tabellen nedenfor illustrer utviklingen over tid for lærlinger, praksiskandidater og elever.

Tabell 9: Avlagte fag- og svenneprøver (personer) etter resultat og type læreform, 2005/06-2009/10 (tall fra SSB tabell 09012)

Type læreform	Resultat	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
Alle læreformer	I alt	18.566	19.280	21.288	22.542	22.849
	Bestått (prosent)	93	93	93	93	92
Lærlinger	I alt	12.078	12.868	14.519	15.377	15.308
	Bestått (prosent)	94	93	93	92	92
Praksiskandidater	I alt	5.751	5.903	6.300	6.857	7.131
	Bestått (prosent)	95	95	94	94	94
Elever	I alt	737	509	469	308	410
	Bestått (prosent)	74	74	79	76	70

Tabellen ovenfor viser at andelen bestått har vært relativt konstant i den angitte perioden. Det har også forholdet mellom de forskjellige læreformene.

Det er noe forskjell i hvor mange som består fag- og svenneprøven mellom de forskjellige utdanningsprogram. For Service og samferdsel var det i 2009/10 96 prosent som bestod, mens det for Design og håndverk bare var 79 prosent. Nå er tallet av kandidater som er opp til prøve i Design og håndverk lavt (371 i 2009/10), så noe av forskjellen vil skyldes forskjeller i kullene. Det vil selvsagt også være naturlig være forskjeller mellom lærefagene. Forskjellen er allikevel så stor at det er grunn til å spørre som det ikke også er forskjeller i vurderingspraksis mellom fagene. Er det lettere å få god vurdering innenfor noen programmer enn innenfor andre?

Det gis tre graderinger ved fag- og svenneprøver: Bestått meget godt, bestått og ikke bestått. Her finner vi store forskjeller mellom fylkene. Eksempelvis var det 28 prosent som fikk bestått meget godt i Finnmark og bare 17 prosent i Sør-Trøndelag i 2009-10.

Det er vanskelig å si hva forskjellene mellom fylkene i antall og skår betyr. Det har imidlertid vært reist som bekymring fra flere av våre informanter, noe vi også har diskutert i forrige rapport (Buland m. fl. 2011), at det er en fare for utvikling av lokale eller regionale mål for kvalitet og for vurdering av kvalitet.

Det er også betydelige forskjeller mellom utdanningsprogrammene. Tabellen nedenfor viser en mer detaljert oversikt over totalen og de tre utdanningsprogrammene som vi har hatt fokus på i de forrige rapportene fra vår evaluering, i forhold til delskårer og kjønn.

Tabell 10: Antall kandidater til fag/ svenneprøve (KL) etter resultat og kjønn, 2009/10. Prosent (i kursiv). Tall fra skoleporten.no

	Begge kjønn	Gutter	Jenter
Alle lærefag (N)	11.412	6.611	4.801
<i>Bestått meget godt</i>	25	24	28
<i>Bestått</i>	67	69	65
<i>Ikke bestått</i>	8	8	7
Design og håndverk (N)	465	31	434
<i>Bestått meget godt</i>	15	13	15
<i>Bestått</i>	66	74	66
<i>Ikke bestått</i>	19	13	19
Helse- og sosialfag (N)	2.968	359	2.609
<i>Bestått meget godt</i>	30	30	30
<i>Bestått</i>	63	60	63
<i>Ikke bestått</i>	7	10	6
Teknikk og industriell produksjon (N)	2.755	2.513	242
<i>Bestått meget godt</i>	26	25	32
<i>Bestått</i>	68	69	66
<i>Ikke bestått</i>	6	6	2

Vi ser av tabellen at andelen bestått meget godt varierer fra 15 prosent innen Design og håndverk, 26 prosent innen Teknikk og industriell produksjon og 30 prosent innen Helse- og sosialfag. Vi ser også at ”ikke bestått” er mer utbredt innen Design og håndverk sammenlignet med de to andre utdanningsprogrammene. Det er vanskelig å sammenligne kjønn på grunn av ulike størrelser på utvalgene, men det er en gjennomgående tendens at en større andel jenter får ”bestått meget godt” enn guttene.

Av de lærlinger som har gått opp til fag- og svenneprøven etter læreplanene i Reform 94, ser vi en tydelig økning i andelen som har fått ”bestått meget godt”, fra 14 prosent i 2004-05 til rundt 20 prosent i perioden 2007-08 – 2009-10. For kandidater etter Kunnskapsløftet var andelen ”bestått meget godt” 25 prosent.

Det er altså under Kunnskapsløftet blitt en større andel av lærlingene som får karakteren ”bestått meget godt” ved fag- og svenneprøven. Hva dette skyldes, er vanskelig å si. Det har vært satset stort på vurdering og det har vært omfattende opplæring av prøvenemnder. Det kan være det som har slått inn her, både ved at lærlingene har blitt bedre rettet inn mot avsluttende prøve og at prøvene er blitt mer tilpasset kompetansemålene i fagene. Det er i alle fall en interessant endring som berører både spørsmål om vurdering og om kompetanse.

I evalueringen av prosjekt Vandreboka så vi at lærlingene som deltok i forsøket i større grad enn andre lærlinger oppnådde resultatet ”bestått meget godt” (Buland og Fonn 2010, ss. 60-65). Av Vandreboka-lærlingene fikk 45 prosent denne karakteren, mens lærlinger i de samme fagene i vandreboka-fylkene fikk ”bestått meget godt” i 26 prosent av tilfellene. Vandreboka-lærlingene fikk med

andre ord denne beste karakteren over dobbelt så ofte som landsgjennomsnittet. Evalueringen av Vandreboka konkluderte med at en del av forklaringen på dette, var at Vandrebokas systematiske undervisvurdering bidro til å skape et mer målrettet og strukturert opplæringsløp. Noe av den samme effekten kan vi kanskje se i resultatene fra Kunnskapsløftet. Den økte vekt på undervisvurdering i lærebedriftene, kan ha bidratt til å gi lærlingene et bedre grunnlag for å gå opp til fag- og svenneprøve.

9.7 Karakterer

9.7.1 Karakterer, fellesfag

Et mål på elevenes formelle kompetanseoppnåelse i videregående er standpunkt karakterene. Denne vurderingen skal gi informasjon om den kompetansen eleven har oppnådd i faget ved avslutning av opplæringen, og vurderingen skal være fundert i målene i læreplanverket (se www.skoleporten.no).

Karakterer er ikke bare en indikator for formell kompetanseoppnåelse, men har også vist seg å ha betydning for optimal progresjon i opplæringen (da spesielt karaktersnitt fra grunnkurs), og gode karakterer viser seg å øke sjansen for å få læreplass (Helland og Støren 2004).

I tabellen nedenfor har vi angitt standpunkt karakterene for de yrkesfaglige fellesfag i perioden under Kunnskapsløftet.

Tabell 11: Gjennomsnittlig standpunkt karakterer for yrkesfaglige fellesfag 2006-2010. Antall elever i parentes (tall hentet fra skoleporten)¹⁶

Fellesfag	2006-07			2007-08			2008-09			2009-10		
	Totalt	G	J	Totalt	G	J	Totalt	G	J	Totalt	G	J
Matematikk, VG1P	3,0 (28.434)	3,0	3,1	3,0 (15.782)	3,0	3,1	3,1 (28.843)	3,1	3,1	3,1 (28.912)	3,1	3,2
Matematikk, VG1T	3,6 (5.966)	3,5	3,8	3,6 (2.279)	3,6	3,9	3,5 (2.026)	3,4	3,7	3,6 (1.579)	3,5	3,9
Norsk VG2				3,4* (26.605)	3,2	3,6	3,4 (27.362)	3,2	3,6	3,4 (27.822)	3,2	3,6
Engelsk VG2				3,3 (25.231)	3,2	3,4	3,4 (26.956)	3,3	3,4	3,3 (27.624)	3,3	3,5

* Gammel læreplan

Vi ser av tabellen at standpunkt karakterene for de utvalgte fellesfagene er ganske stabile i snitt. Det er ganske stor forskjell i antall elever som deltar i praktisk matematikk (Vg1P) og teoretisk matematikk (Vg1T). Om vi ser på karakterdata nasjonalt for matematikkfagene, ser vi at tallene er ganske stabile over tid. Karakterene i praktisk rettet matematikk har økt med en desimal siden 2006. Vi ser

¹⁶ Karakterskala 1-6. Beste karakter er 6. VG1P er den varianten av matematikk som er praktisk rettet. VG1T er den varianten av matematikk som er teoretisk rettet.

at karaktersnittet er likere mellom kjønn i praktisk matematikk enn i teoretisk, hvor jentene ligger noe høyere i snitt enn guttene.

I norskfaget er karaktersnittet også stabilt, både over tid og mellom kjønn. I engelskfaget er karaktersnittet også stabilt, men både gutter og jenter har økt snittet med en tidels karakter siden 2007-08.

Det er forskjeller mellom de ulike yrkesfaglige programmene i standpunktkarakterer i fellesfag, men nivået innenfor programmene er ganske stabilt.

Vi må imidlertid ha i minne at det vil være større forskjeller å finne om man ser på karakterdata på fylkes-, kommune- og skolenivå enn aggregert på nasjonalt nivå. Vi må også huske på at mange elevers overganger innad i videregående opplæring gjør at flere tar fellesfag fra studieforberevende.

Eksamenskarakterene i de yrkesfaglige fellesfagene er noe lavere enn standpunktkarakterene, men de har samme tendens: Ingen vesentlige endringer under Kunnskapsløftet.

Heller ikke når vi bryter dataene ned på utdanningsprogrammer, ser vi noen endringer, men forskjellen mellom de forskjellige programmene som vi har pekt på tidligere er absolutt til stede. Forskjellen er tydeligst når det gjelder matematikk og engelsk.

9.7.2 Karakterer programfag

Om vi ser nasjonalt på standpunktkarakterene i alle de registrerte programfagene (24), ser vi ikke særlig store endringer de siste årene. Vi ser imidlertid en liten økning i snittet innen 13 av de 24 fagene, selv om det bare er snakk om desimalforskjeller. Dette gjelder blant annet helsearbeiderfaget og produksjonsfaget innen frisør. I tabellen nedenfor har vi listet karaktergjennomsnitt for noen utvalgte programfag.

Tabell 12: Standpunktkarakterer i programfag 2007-2009/10 (KL). Gjennomsnitt. Karakterskala 1-6. Antall elever i parentes (tall hentet fra skoleporten)

Utdanningsprogram	Programfag	2007-08	2008-09	2009-10
Design og håndverk	Produksjon-frisør	3,7 (834)	3,8 (800)	3,8 (748)
	Frisyredesign	3,6 (830)	3,6 (815)	3,6 (771)
Helse- og sosialfag	Helsefremmende arbeid	3,7 (2.538)	3,9 (2.811)	3,9 (2.646)
	Kommunikasjon og samhandling	3,8 (2.541)	3,9 (2.790)	3,9 (2.685)
	Yrkesutøvelse	3,7 (2.541)	3,9 (2.755)	3,8 (2.637)
Teknikk og industriell produksjon	Produksjons- og industrideknikk	3,6 (1.535)	3,7 (1.676)	3,7 (1.849)
	Reparasjon og vedlikehold	3,5 (1.529)	3,6 (1.664)	3,5 (1.847)
	Dokumentasjon og kvalitet	3,5 (1.534)	3,5 (1.599)	3,5 (1.841)

Vi ser av tabellen at standpunktkarakterene i Design og håndverk er ganske stabile. Standpunktkaraktersnittet ligger noe høyere blant jenter enn gutter i de utvalgte programfagene i Design og håndverk.

Innen helsearbeiderfaget ser vi at det er en liten økning i karaktersnittet på de utvalgte programfagene fra 2007 til 2009-10. Når vi ser på forskjeller mellom kjønn, finner vi gjennomgående at jentene har noe høyere snitt på sine standpunktkarakterer.

Også innen Teknikk og industriell produksjon er standpunktkaraktersnittet i programfag ganske stabilt. Her er det ikke store forskjeller mellom kjønn, men også her ligger jentene noe høyere i snitt.

Vi har også sett på eksamenskarakterene på de tverrfaglige eksamenene innen de ni yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Vi finner ingen drastiske endringer fra 2007 til 2010, men ser en liten økning i eksamenskaraktersnitt innen 6 av 9 utdanningsprogram. Utdanningsprogrammet med høyest eksamenskaraktersnitt er Medier og kommunikasjon.

Det er imidlertid store forskjeller mellom fylkene når vi ser på gjennomsnittskarakterene i programfagene. I enkelte fag skiller det en hel karakter mellom fylket med lavest gjennomsnitt og fylket med høyest, hvis vi ser på standpunktkarakterer i 2010-2011. Innenfor Helse- og sosialfag har for eksempel elevene i Oslo et gjennomsnitt på 3,3 i faget "Helsefremmende arbeid", mens elevene i Finnmark har 4,3. I faget "Reparasjon og vedlikehold" innenfor Teknikk og industriell produksjon, har elevene i Finnmark 3,2, mens Nord-Trøndelag har 3,9.

Hvis vi ser på eksamenskarakterene, er forskjellen mellom fylkene i enkelte fag enda større enn én karakter (skoleåret 2010-2011). Eksempelvis hadde de som gikk opp til frisør, tverrfaglig eksamen i 2010-2011 i Vestfold, et gjennomsnitt på 3,2, mens de som gjorde det i Akershus hadde 4,7. Her må vi ha i mente at antall kandidater er lavt, bare 31 i Vestfold. Men ser vi på noen av de fagene som har flere elever oppe til eksamen, så ser vi også betydelige forskjeller.

9.8 Tydeliggjøring av læringsmål = bedre resultater?

Bortsett fra en økning i antall kandidater som avlegger fag- og svenneprøve, som delvis gjenspeiler økningen i antall elever og økningen av sysselsatte, ser vi liten grad av endring når det gjelder gjennomstrømming og mål på kompetanse under Kunnskapsløftet. Bildet som aktørene i feltet gir, at det ikke har skjedd noen vesentlige endringer som bidrar til en heving av kvaliteten på opplæringen, stemmer godt med dette. I den store sammenhengen må det påpekes at selv om Kunnskapsløftet nå har vært i virke flere år, så kan man ikke avskrive noen effekt fullstendig når vi ikke ser endringer langs disse indikatorene. Det å innføre en slik reform tar tid, som vi har vist i tidligere rapporter, og effekten kan være i anmarsj. Vi har sett at noen av de grepene som kan tilskrives Kunnskapsløftet, som det å utvikle en mer lærende organisasjon og å få til mer samarbeid på tvers av opplæringsarenaene, ser ut til å være viktige og å kunne gi effekt. Men disse grepene er ennå i liten grad tatt i bruk, i hvert fall hvis vi fokuserer på skolene. Samtidig synes vi å se en tendens til at disse grepene ikke har det samme fokus ute blant aktørene som det hadde ved oppstart av Kunnskapsløftet. Da er det i det hele tatt et åpent spørsmål om vi vil kunne få se noen effekter, selv om vi venter enda lengre med å lete etter dem.

På ett område ser vi en endring som er interessant: Det er flere av kandidatene som går opp til fag- og svenneprøve som får vurderingen ”bestått meget godt” i dag enn da Kunnskapsløftet startet. Fag- og svenneprøven kan direkte knyttes til to helt sentrale områder hvor vi vet det har skjedd en god del ute i opplæringen: Vurdering og kompetanseheving av prøvenemndsmedlemmer. Nye læreplaner og arbeidet med dem, hvor det har vært gjort en betydelig innsats på mange nivåer i form av kursing av aktørene, og kanskje det nye grepet med Kunnskapsløftets læreplaner, kan ha bidratt til at både læringsmålene og vurderingskriteriene har blitt tydeligere. Samtidig sier vårt kvalitative materiale fra prøvenemdene, som er svært begrenset, at det ikke har skjedd noen vesentlige endringer her. Det er dermed antakelig ikke en endring som er gjennomgående.

Kapitlet viser at fag- og yrkesopplæringen i stor grad går videre som den har gjort det, tross ny programstruktur, tross nye læreplaner, tross vektlegging av grunnleggende ferdigheter. Den går videre med noen av de skjevheter som finnes. Det er en påfallende stor forskjell mellom fylkene, og det er en stor forskjell mellom elevene ved de ulike program og ved ulike skoler i forhold til sosio-demografisk bakgrunn. Dette gir kraft til bekymringen som vi gjennom våre informanter, både sentralt og lokalt, har fått lagt fram: Faren for en lokalisert fag- og yrkesopplæring. Om denne faren har blitt større eller mindre, er vanskelig å si. Det er lett å tilskrive den til Kunnskapsløftets åpning for lokal utforming. Men mest sannsynlig har denne forskjellen vært der hele tiden.

Det gjelder også forskjellen mellom de ulike yrkesfaglige utdanningsprogram. Den er stor, ikke nødvendigvis i forhold til karakterer, men særlig når det gjelder resultatoppnåelse. Dette kan være kon-

junkturavhengig, så forholdene i arbeidsmarkedet spiller inn. Men det er urovekkende når det forskjellen mellom utdanningsprogrammene i andelen som består lære- eller svenneprøve, er på over 10 prosentpoeng. Kvalitet er et relativt begrep, men utdanningsprogrammene burde kunne styre elevene og lærlingene inn mot den kvaliteten som det enkelte program retter seg inn etter. Vi må imidlertid ha i mente at utgangspunktet for de forskjellige programmene er svært forskjellige. Generelt rekrutterer ikke fag- og yrkesopplæringen elevene med de høyeste karakterene, og det er store forskjeller innad mellom utdanningsprogrammene.

Vi har i tidligere kapitler pekt på at mange mener utfordringen knyttet til frafall er den største som fag- og yrkesopplæringen står overfor. Vi har sett at det er mange momenter som kan knyttes til frafallsproblematikken. Med bakgrunn i analyser gjort i tidligere kapitler, vil vi imidlertid framheve den forskjellen i støtte hjemmefra som de som velger yrkesfaglig har, sammenlignet med dem som velger studieforberedende program. Om denne mindre graden av støtte også er noe som gir seg utslag i karakterer og dermed på inntaket til videregående skole, kan diskuteres. Det er uansett klart at de elever som velger yrkesfaglige utdanningsprogram, ikke har den samme støtte som de som velger studieforberedende. Det er tydelig når det gjelder hjemmets involvering. Det er sannsynligvis det samme når det gjelder samfunnets støtte. Den norske, som en stor del av den vesteuropeiske utdanningspolitikken, har vært basert på at utdanning er midlet til sosial utjevning. Dette midlet har imidlertid ikke omfattet alle utdanninger, men har i hovedsak nedfelt seg i målet om å få flest mulig gjennom høyere utdanning.

Vi har i tidligere rapporter pekt på at fra mange hold er det blitt reist spørsmål om det er en fare for at vi får forskjellige kvalitetsstandarder rundt i landet. Denne muligheten synes absolutt å være til stede. Det er forskjeller i vurdering av fellesfagene mellom fylkene, og det er en enda større forskjell når det gjelder de programfagene vi har sett på. Selv om antallet som er oppe i de forskjellige programfag er lite, så er det likevel et varsko når det skiller over én karakter i gjennomsnitt i vurderingen til elevene i forskjellige fylker.

10 På de mange stier

10.1 Inn i Kunnskapssamfunnet?

Har Kunnskapsløftet vært et løft for fag- og yrkesopplæringen? Bildet av fag- og yrkesopplæringen i dag er ikke vesentlig annerledes enn det var før Kunnskapsløftet ble innført. Dette er tydelig hvis vi ser på noen av de mest synlige trekkene ved den. Kjønnforskjellen mellom utdanningsprogrammene er i dag som den var det da Kunnskapsløftet ble innført. Det er eksempelvis over 90 prosent jenter ved Design og håndverk, i dag som det var det i 2006/2007. Ved Bygg- og anleggsteknikk er andelen jenter under fem prosent, i dag som den var det tidligere. Det er også åpenbare forskjeller i forhold til geografi. Mens andelen elever ved Bygg- og anleggsteknikk er syv prosent i Nord-Trøndelag, er den tre prosent i Oslo. Det er store forskjeller mellom hvordan ungdom velger i byer og på landet, og denne forskjellen har ikke blitt mindre under Kunnskapsløftet, snarere tvert i mot. I et kunnskapssamfunn skulle man forvente at yrkenes status og posisjon ville være annerledes enn i et industrisamfunn, i og med at også yrkene må tilpasse seg samfunnsutviklingen og nye kompetansekrav. I Norge framstår fag- og yrkesopplæringen mer med strukturelle trekk fra industrisamfunnet enn et kunnskapssamfunn. Norge er imidlertid ikke alene her. Disse trekkene finner vi også i andre vest-europeiske land (Zarca 2006; Quéré 2011).

Kunnskapsløftet var primært opptatt å få bedre kvalitet på opplæringen, i første rekke i form av bedre læringsresultater, dernest etter å styrke kompetanse generelt og utvalgte ferdigheter. Stortingsmelding 30 pekte knapt på de sosio-demografiske forholdene som preger opplæringen, og hadde heller ikke noe mål om å gjøre noe med dem. I så måte hører det ikke hjemme i en evaluering av Kunnskapsløftet, så fram de ikke er av betydning for kvalitet. Vi kan ikke her gå inn på spørsmålet om hvordan disse forholdene innvirker på kvalitet, men nøyer oss med å vise til at spørsmålet er relevant. For det første ved at det også i valg av utdanningsprogram er store forskjeller i ferdigheter på gjennomsnittseleven. Forskjellen i gjennomsnittskarakteren for elevene ved de enkelte utdanningsprogram i fag som engelsk og matematikk er nærmere 1,5 karakterer. Dette gjør opplagt noe med læringsmiljøet og mulighetene for læring. For det andre ved at det synes som ganske opplagt at kunnskapssamfunnet krever et mangfoldig arbeidsliv og evne til å forholde seg til mangfold, ikke minst for å ivareta den etterspurte ferdigheten kreativitet (Florida 2002).

Daniel Bell så, i sin beskrivelse av det post-industrielle samfunnet, at det var en fare for at mange av industrisamfunnets strukturer ble med inn i det post-industrielle samfunnet. Han så en spesiell fare med hensyn til *"the inclusion of disadvantaged groups."* (Bell 1973, ss. 366-367). Om det ikke er en fare, så er det helt klart at det som framstår som den største utfordringen for opplæringen, er å kunne gi en opplæring som favner alle. Spørsmålet er da om dette bare et spørsmål som bare opplæringen skal forholde seg til? Daniel Bells svar var at spørsmålene om segregeringen innen opplæringssystemene *"bring us back to the classical questions of the polis. And this is as it should be."* (*ibid.*, s. 367).

Men ikke alt kan løses på et overordnet nivå, og Kunnskapsløftet hadde heller ikke ambisjoner om det. Spørsmålet som vi har forsøkt å svare på i denne rapporten, er om de mål som reformen hadde, har blitt innfridd, og om virkemidlene har fungert etter hensikten. Svarene har vært, som vi har sett,

blandet. Det er et spørsmål om de vil bli mer entydige over tid. Kunnskapsløftet satte ikke noe tids-horisont for sitt virke. Vi vet imidlertid at omforminger av store systemer tar tid, og selv om noen mente at reformen ikke var en reform, men bare en revisjon, så tar det også tid. Vi ser helt klart tegn til at noen av reformens virkemidler og intensjoner er i ferd med å falle på plass og få den effekten som er tiltenkt. Vi vil her avslutningsvis trekke fram disse effektene samt fremme noen tanker om hva som kan bidra til at effekten skal forsterkes.

10.2 Behovet for løft?

Hvorfor endre noe som fungerer i det store og det hele greit? En viktig grunn til at vi ikke ser noen markante endringer innenfor fag- og yrkesopplæringen, er at det er en opplæring som i hovedsak oppfattes å fungere godt. De elever og lærlinger som går igjennom opplæringen, er i store trekk tilfreds med den. De synes opplæringen er relevant og viktig og gir dem det de trenger for å kunne fungere i arbeidslivet. Lærere og instruktører synes at innholdet i opplæringen har det innholdet som den trenger. Opplæringen er, spesielt gjennom opplæringen i bedrift, tilpasset arbeidsmarkedet og arbeidsmarkedets behov. Det er ikke store sysselsettingsproblemer, og fagarbeidere får seg jobb. Det er rekrutteringsproblemer innenfor enkelte bransjer og fag, men med et globalt arbeidsmarked hentes det inn arbeidskraft utenfra, uten at det pr. i dag fortrenger fagarbeidere som har fulgt opplæringen i Norge fra markedet. Slik sett er det ikke, og var det ikke, noe sterkt opplevd behov for et løft innenfor fag- og yrkesopplæringen. Når behovet ikke erkjennes, er det vanskelig å se for seg noe ønske om å gjøre ting annerledes.

Det var en diskusjon i Stortinget om det blant basisferdighetene i skolen burde inngå flere typer ferdigheter enn de som departementet definerte som basisferdigheter. Et mindretall ønsket å ha ”sosial kompetanse”, ”læringskompetanse” og ”kulturelle ferdigheter” inn i listen over grunnleggende ferdighetene.

SINTEF har gjennom flere prosjekter utviklet begrepet ”ansvarskompetanse” som en betegnelse på en type kompetanse som er etterspurt i næringslivet, spesielt i industribedrifter (Ravn og Øyum 2009; Nilssen og Ravn 2010; Øyum m. fl. 2010). Denne type kompetanse går på det å kunne innta en god holdning til arbeidet i forhold til at man kan stole på vedkommende. Det går like mye på at det bedriften forventer at arbeideren er i stand til å selv ta ansvar og håndtere oppgaver dersom noe skulle gå feil. Dersom man i en industribedrift ser at noe i produksjonen avviker fra rådende kvalitetsstandard, så vil en person med ansvarskompetanse være i stand til å initiere det som skal til for at slike avvik blir rettet opp. Om en maskin man har ansvaret for kollapser, venter man ikke bare til noen kommer og reparerer den. Man tar ansvaret for at man så vidt mulig klarer å opprettholde produksjonen inntil ting er reparert, og tar ansvar for at reparasjonen skal gå hurtigst mulig.

Vi vet ikke om opplæringen i dag i tilstrekkelig grad gir den type kompetanse som vil være relevant for det 21. århundre. Det er et tankekors at det nettopp i industrien etterspørres en type kompetanse som ikke er særlig tydelig definert som en kompetanse i opplæringen. Kan det være at opplæringen fremdeles tenker kompetanse i tråd med industrisamfunnet, mens industrien tenker kompetanse for det post-industrielle samfunnet?

10.3 Skoleeiers rolle

Som en følge av den desentralisering av myndighet som lå til grunn for Kunnskapsløftet, ble skoleeiers, i vårt tilfelle fylkeskommunens, rolle viktigere enn tidligere. Fylkeskommunens ansvar for skoleutvikling blir betonet en rekke ganger. Det har i fylkeskommunene vært en utvikling av rollen som skoleeier hvor de i større grad tar innover seg det ansvaret som Kunnskapsløftet tilskrev skoleeier. Fylkeskommunen har blitt viktigere som bindeledd mellom de ulike aktørene i fagopplærings-systemet. Noen fylkeskommuner har helt klart ønsket å innta en mer aktiv rolle som støttespiller i kvalitetsutvikling både i skoler og i lærebedrifter, og har på den måten fått større inngrep med det som skjer i hele det fireårige opplæringsløpet, uavhengig av arena. Samtidig tyder noen av våre funn på at skolene i relativt liten grad opplever fylkeskommunene som pådriver i utviklingsarbeid på området.

Opplæringskontorenes rolle som støttespiller for både opplæringsbedrifter og fylkeskommunene har blitt sterkere gjennom den perioden Kunnskapsløftet har blitt iverksatt. Dette er delvis en følge av at Kunnskapsløftet på noen områder har ført til at lærebedriftene opplever behovet for slike støttespillere som større enn før, og at mange fylkeskommuner opplever at de ikke har ressurser til å fylle alle sine roller i forhold til både skole- og bedriftsarenaen.

Mens øverste nivå i fylkeskommunene peker på økt innsats i forhold til instruktørens kompetanse, mener fagopplæringsjefene i mindre grad at dette har skjedd. Vi ser imidlertid at opplæring/ skoleing av instruktører har hatt et betydelig omfang i perioden.

Ett av de felter der fylkeskommunene ser at det likevel har skjedd en utvikling som en følge av Kunnskapsløftet, er i forhold til vurdering av elever og lærlinger. Dette er ikke overraskende, siden individuell vurdering er ett av de områder der Kunnskapsløftet har ledet til både endringer i lov og forskrift, og til målrettede prosjekter for å utvikle bedre praksis.

10.4 Helhetlig opplæringsløp

Uten at det framstår med store bokstaver i Stortingsmelding 30, så har Kunnskapsløftet i det minste vært forstått som et forsøk på å få til bedre samarbeid mellom skole og lærebedrifter under vignetten ”et helhetlig opplæringsløp”. Fremdeles er det mange som etterspør denne helheten. Vi har vist at det kan være lettere å se den når man har gått igjennom hele opplæringen. Betydningen av det som læres både i skole og lærebedrift framstår tydeligere for den ferdige fagarbeider. Lærlinger tillegger også opplæringen i skole større vekt enn hva skoleelever selv gjør.

Det har vært gjort mye, om ikke som en direkte konsekvens av Kunnskapsløftet, men som en følge av en forståelse av betydningen av å gjøre noe her, for å få til bedre samarbeid mellom de forskjellige læringsarenaer i fag- og yrkesopplæringen. Fagnettverk har kanskje vært det tiltaket det har vært brukt mest ressurser til.

Vi peker på viktigheten av at samarbeidet ikke må finne sted på et for overordnet plan; det må være i direkte kontakt med selve opplæringen i skole og bedrift, og det betyr at det er aktørene som står

for den opplæringen som eleven skal følge som må stå for samarbeidet. Vi trekker konklusjonen at det kan hevdes at de to forskjellige læringsarenaene framstår i litt for stor grad som ”seg selv nok”. Generelt er bildet vårt at det er for lite samarbeid med aktører utenfor opplæringen på de enkelte opplæringsarenaer. Skoler synes å kunne få til en kvalitetsheving gjennom ytterligere samarbeid med aktører utenfor skolen. Det er mulig at opplæringskontorene i større grad kan fungere som bindeleddet her, noe de til en viss grad også gjør. Men opplæringskontorenes oppgaver er ikke tydelige utenfor opplæringen. De har vokst fram for å tilfredsstillende primært et behov som opplæringen i bedrift har, og fungerer noen steder som en koordinator av denne opplæringen, andre steder som en lærebedrift, for ikke å si skole, ved selv å stå for en del av opplæringen. Vi vet ikke hva som fungerer best, og slik vi ser det, er det behov for ytterligere forskning for å si hva som faktisk bidrar til å styrke det helhetlige opplæringsløpet.

10.5 Lærende organisasjoner

Kunnskapsløftet mente at skolene måtte bli lærende organisasjoner. Senere ble også lærebedriftene omfattet i dette kravet, men kravet var vanskeligere å stille i forhold til dem, siden det var usikkert i hvilken grad lærebedriftene allerede i utgangspunktet var lærende organisasjoner eller ikke, og siden instruksjonsmyndigheten overfor bedriftene er begrenset.

Vi finner klart trekk av lærende organisasjoner i både skoler og lærebedrifter innenfor fag- og yrkesopplæringen. Det er organisasjoner hvor lærere og instruktører samarbeider om det de gjør, lærer av hverandre, har en kollektivt forankret virksomhet, gjør systematiske vurderinger av egen praksis, ser eleven og lærlingen ikke bare gjennom den enkelte lærer og instruktørs øyne, men trekker vurderingen av opplæringen av den enkelte inn i fellesskapet. Vi ser en ledelse som er bevisst betydningen av å jobbe systematisk med vurderingen av organisasjonens praksis og som legger til rette for at det skal skje.

Spørsmålet om hvor utbredt disse trekkene er, og hvor stor andel av skolene og lærebedriftene som kan sies å ha dem, har vi ikke noe tydelig svar på. De finnes, men det er også helt klart at det er mange skoler og antakelig også lærebedrifter som er dominert av en individualisert opplæring, hvor opplæringen bare er forankret i den enkelte lærer eller instruktør. Vi klarer ikke å finne tegn på at skolene og lærebedriftene har blitt mer lærende organisasjoner under Kunnskapsløftet, men vi ser tegn til at potensialet for at flere skal bli det, er til stede. Det mest tydelige tegnet finner vi ved at ledelsen synes å ha forståelsen for hva som skal gjøres. Det gjenstår kanskje bare å få den omsatt i praksis, noe vi imidlertid vet vil ta tid og være krevende. Samtidig finnes det eksempler på skoler som har klart i løpet av kort tid å bevege seg fra å være basert på summen av de enkelte læreres innsats til å bli skoler hvor det lages en helhet av lærerens innsats, basert på samarbeid og kunnskapsutveksling mellom lærere (Bungum m. fl. 2002). Når det synes som om disse sprangene har vært fraværende under Kunnskapsløftet, bør det spørres om det er behov for virkemidler for å realisere dem. Vi ser i alle fall at de trekkene som kan sies å være sentrale i lærende organisasjoner er av betydning for opplæringen, ikke minst når det gjelder å kunne tilpasse opplæringen til den enkelte.

10.6 Vurdering

Evalueringen viser at vurderingsformer og vurderingssystemer i fag- og yrkesopplæringen er under endring. De to læringsarenaene, skole og lærebedrift, beveger seg gradvis mot større grad av like vurderingssystemer.

Fagprøven er imidlertid uendret. Kunnskapsløftet har ikke endret det sentrale vurderingsredskapet i fag- og yrkesopplæringen. Forsøk på å gjennomføre tellende underveisvurdering av lærlinger, som også er gjennomført parallelt med Kunnskapsløftet, er fortsatt omstridt. Mange mener at en slik vurderingspraksis vil true fagbrevets status. Dette spørsmålet er på mange måter ”satt på vent” i løpet av gjennomføringen av Kunnskapsløftet, blant annet på grunn av skepsis i deler av praksisfeltet.

Flere aktører har samtidig etterlyst felles standarder for hva lærlingen skal lære/ kunne, klarere nasjonale kompetansemål blir etterlyst. Enkelte frykter at man uten slike nasjonale kriterier, kan oppleve lokale læreplanutforminger som går på tvers av ønsket om en felles, nasjonale standard for fagarbeiderkompetanse.

Mens ønsket om underveisvurdering altså er lagt til side, har behovet for gjennomgående dokumentasjon som læringsstøtte fått bredere aksept. Dette har også blitt prøvd ut gjennom et eget forsøk, der formålet har vært å utvikle dokumentasjonsredskaper. Også her har sentrale aktører pekt på behovet for nasjonalt samordnet dokumentasjon, for å sikre at fagarbeidere i samme fag lærer det samme, oppnår samme kompetanse, uansett hvor i landet de går opp til fagprøve. Felles vurdering/dokumentasjonspraksis framheves også som noe som vil være positivt i forhold til ønsket om et mer sammenhengende fireårig opplæringsløp, og mer samhandling mellom skole og bedrift.

De endringer som har skjedd i vurderingsforskriften som en følge av Kunnskapsløftet, har også påvirket opplæringen i bedrift. Dette har også utløst et behov for etter- og videreutdanning for instruktører. Representanter for lærebedrifter er også til dels svært positive til underveisvurdering som læringsstøtte, og vurderer de formaliserte halvårssamtalene som viktige for lærlingens opplæring og læringsutbytte.

Våre kilder tyder på at vurderingsforskriftens krav om formelle vurderingssamtaler mellom instruktør og lærling minst en gang hvert halvår, i relativt mange tilfeller ikke blir fulgt opp. Samtidig ser vi at mange lærlinger etterlyser mer vurdering i bedriftene. Instruktørene er stort sett av den oppfatning at vurdering i lærlingetiden har blitt mer omfattende og fungerer bra, mens lærlingene og de ferske fagarbeiderne i vårt materiale, mener de kunne fått mer tilbakemelding, og at tilbakemeldingene var mer strukturert. Vurderingssystemet er altså under gradvis endring, i møtet mellom to læringsformer, uten at det dermed er grunnlag for å si at læringsbedriftenes og den bedriftsbaserte opplæringens egenart er truet. Samtidig står den tradisjonelle mesterlæremodellen sterkt, og mange er redd for å bryte ned denne læringsformens egenart, og dermed miste noe av systemets fortrinn.

Denne ambivalensen er typisk for situasjonen i dag. Systemet er i gradvis endring, og det hersker en viss usikkerhet med hensyn til hvor endringene vil føre, eller hvor det er ønskelig at de skal føre. Sentrale aktører i systemet ønsker mer formelle vurderingsredskaper også i bedrift, men da som

tillegg til, og ikke til erstatning for, mesterlærers tradisjonelle vurderings- og tilbakemeldingstradisjoner.

Det gjenstår imidlertid noe før både skoler og lærebedrifter har utviklet en god vurderingskultur. Det gjenstår også noe for å tilfredsstille formelle krav i forskriften, som den halvårslige vurderingsamtalen.

10.7 Tydeligere mål, tydeligere vurdering?

Det har ikke vært noen vesentlige endringer når det gjelder tall på kandidater som går opp til fag- og svenneprøven, heller ikke i antallet elever innen fag- og yrkesopplæringen. Det er imidlertid betydelige forskjeller mellom fylkene i antall elever og lærlinger, og også mellom de forskjellige programområdene. Disse forskjellene kan delvis forklares med forskjeller i næringsstruktur, men bare delvis. Det er stor forskjell i hvor mange som søker seg til de forskjellige utdanningsprogram i byer og bynære strøk, versus på skoler som rekrutterer fra rurale strøk. Denne forskjellen kan blant annet knyttes både til forskjellig status til fagene og til forskjell i arbeidsinnvandring (som påvirker status).

Kunnskapsløftet synes imidlertid å være synlig på noen områder. For det første ser vi at det er flere som får vurderingen ”bestått meget godt” i fag- og svenneprøven. Dette har vi tolket som et resultat av fokuset på kompetansemål og vurdering som Kunnskapsløftet representerer. Økt vekt på formalisert undervisningsvurdering av lærlinger, kan ha bidratt til mer fokusert og bedre tilpasset opplæring. For det andre ser vi at det er betydelige forskjeller mellom fylkene i de vurderinger som gis på skolenivå. For fellesfagene er det urovekkende store forskjeller. Dette kan dels forklares med forskjellig inntak til fagene i forskjellige fylker. Men det synes også å være en fare for at kvaliteten på fagarbeidere varierer i landet og at kvalitetsstandardene ikke er samkjørte.

10.8 Noen anbefalinger

Norsk fag- og yrkesopplæring framstår i det store bildet som en vellykket opplæring når vi betrakter opplæringen isolert. Elever og lærlinger lærer det de skal og finner bruk for det de lærer i arbeidslivet. Det synes imidlertid som om industrisamfunnets kompetansemål har en dominerende plass i opplæringen, slik at behovet for andre typer kompetanser ikke blir artikulert tydelig eller fokusert på. Spørsmålet er da hvilke kompetanser er det det post-industrielle samfunn trenger, og dette er i dag ikke helt klart. Vi har sett at det å finne et godt svar på dette spørsmålet er lettere dersom det er mer kontakt mellom forskjellige nivåer og aktører i opplæringen. Også innad på de enkelte læringsarenaer kan svarene lettere finnes ved at skolene og lærebedriftene blir bedre i stand til å vurdere egen praksis og til å kunne formulere hensikten og målet med det de gjør. Det bør derfor jobbes videre med de to sentrale ”virkemidlene” i Kunnskapsløftet, lærende organisasjoner og et helhetlig opplæringsløp (forstått som et løp hvor aktørene både i og utenfor løpet samarbeider). Arbeidet med å tydeliggjøre kompetansemål og formulere relevante kompetansemål bør fortsette. Det samme bør arbeidet med å utvikle en vurderingskultur i skolene og lærebedriftene.

Vi har imidlertid sett at det hersker uklarheter om hva som regnes som grunnleggende ferdigheter og hva en grunnleggende ferdighet er. Vi har ikke noe forslag til hvordan dette skal løses, men vil peke på at Kunnskapsløftets fokus på kompetanse og kompetansemål ser ut til å være viktig for tilegnelse av ferdigheter. Samtidig ser vi at det er et behov for å spre forståelsen av viktigheten av å besitte det som i dag regnes som grunnleggende ferdigheter. Fagarbeidere ser i større grad betydningen av å kunne regne, lese og skrive enn hva elever gjør. Det er et behov for å kunne vise relevansen av opplæringen for elevene.

Yrkesretting av fagene framstår i dag som en måte å sikre motivasjon på, og å vise relevans av opplæringen. Vi har imidlertid sett at det som synes å mangle, er en forståelse for hva arbeidslivet representerer og hva som forventes der, og ikke bare innsikt i hvordan forskjellige ferdigheter kommer til anvendelse. De elever som tidlig gjør et valg, har en mer positiv holdning og oppfatning til opplæringen enn de som er usikre på hva de skal bli. De klarer å relatere det de lærer i forhold til målet de har med opplæringen. Opplæringen må bli bedre til å vise de elevene som ikke på egen hånd eller med hjelp av hjemmet og venner vet hva de skal bli, hva de går til og hva som venter dem i arbeidslivet. Vi ser at opplæringen er på vei til dette. Mer helhetlig opplæringsløp og god utforming av Prosjekt til fordypning ser ut til å være gode virkemidler. Det samme gjelder samhandling med aktører utenfor skolen og lærebedriften.

Å sørge for en opplæring for alle, som Kunnskapsløftet satte som mål, framstår i dag som en hovedutfordring for opplæringen. Det er imidlertid viktig å ha med seg at for mange fungerer opplæringen godt. Elever og lærlinger ved yrkesfaglige utdanningsprogram er i det store tilfreds og vet å verdsette opplæringen. Det det handler om, er å kunne inkludere alle i denne oppfatningen av opplæringen.

Vi har sett at innføringen av kompetansemål og mer systematisk vurdering av opplæringen synes å gi resultater. Dette kan synes å stå i motstrid til den forskningen som Weigel m. fl. (2007) viser til (og som vi omtaler i kapittel 1), hvor det konkluderes med at innføringen av kompetansemål og spesifisering av kompetanse ikke i seg selv fører til mer effektive læringsaktiviteter. Men Weigel med flere viser da at det er innføringen ”i seg selv” som ikke nødvendigvis gir resultater. Som alt annet i skolen og lærebedriften, så handler det om hvordan det gripes an. En kultur som forholder seg til impulser utenfra og som kan se hvordan nye virkemidler fungerer på egen praksis, er viktigere enn det konkrete tiltaket som settes i verk. Når vi nå ser ansatser til mer effektive læringsaktiviteter innenfor fag- og yrkesopplæringen, så kan det like mye skyldes at det har utviklet seg en kultur for læring, og ikke bare nye læreplaner. Slik sett er vi kanskje på vei mot å oppfylle Kunnskapsløftets ønske om utviklingen og videreutviklingen av en kultur for læring i norske skoler og lærebedrifter.

11 Referanser

- Allerup, Peter, Dordy Wilson, Lars Klewe, Thomas Nordahl, André Torre og Rune Haustätter (2009): *Kunnskapsløft projektets kvantitative Del III. Gjennomføring av kvantitative spørreundersøkelse*. Høgskolen i Hedmark og Danmarks pædagogiske universitetsskole, Universitetet i Århus.
- Argyris, Chris og Donald A. Schön (1978): *Organizational learning. A theory of action perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Pub.
- Bachmann, Kari Elisabeth og Kirsten Sivesind (2012): "Kunnskapsløftet som reformprogram: fra betingelser til forventninger." I Tomas Englund, Eva Forsberg og Daniel Sundberg (red.): *Vad räknas som kunskap? Läroplanteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber.
- Bell, Daniel (1973): *The coming of post-industrial society: a venture in social forecasting*. New York: Basic Books.
- Blossing, Ulf, Anna Hagen, Torgeir Nyen og Åsa Söderström (2010): *Kunnskapsløftet: fra ord til handling : sluttrapport fra evalueringen av et statlig program for skoleutvikling*. Oslo: Fafo.
- Bourdieu, Pierre (1984): *Homo Academicus*. Paris: Editions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre og Jean-Claude Passeron (1970): *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Brønstad, Jostein (2011): Skole- og læringskulturens betydning for læringsresultatene. En kvantitativ studie av skolebidrag og læringsmiljøets betydning, i utdanningsprogram for studiespesialisering ved videregående skoler i Trøndelag. Trondheim: NTNU.
- Buland, Trond og Karin Hårstad Fonn (2009): *Vandreboke - et prosjekt på vandring? Rapport 1 fra følgestudien for Prosjekt Vandreboke*. Trondheim: SINTEF.
- Buland, Trond og Karin Hårstad Fonn (2010): *Når ulike verdener møtes - Sluttrapport fra følgestudien av Prosjekt Vandreboke*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn, Innovasjon og virksomhetsutvikling.
- Buland, Trond, Ida Holth Mathiesen, Siri Mordal, Håkon Finne, Bjørg Eva Aaslid og Thomas Dahl (2011): *Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen - på flere veier?* Trondheim: SINTEF.
- Bungum, Brita, Thomas Dahl, Berit Gullikstad, Thomas Hugaas Molden og Bente Rasmussen (2002): *Tid til en kollektiv og attraktiv skole. Evaluering av sentralt initierte forsøk med alternative arbeidstidsordninger i skoleverket*. Trondheim: SINTEF.
- Bungum, Brita, Berit Gullikstad, Thomas Dahl, Thomas Hugaas Molden og Bente Rasmussen (2003): *Tid til en kollektiv og attraktiv skole. Delrapport B, Kvalitativt datagrunnlag for evalueringen*. Trondheim: SINTEF.
- Curtin, Richard, Stanley Presser og Eleanor Singer (2000): "The effects of response rate changes on the index of consumer sentiment." *Public Opinion Quarterly* Vol. 64 No. 4, s. 413-428.
- Dahl, Thomas, Lars Klewe og Poul Skov (2004): *En skole i bevegelse. Evaluering af satsning på kvalitetsudvikling i den norske grundskole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- De, H. og X. Su (2011): *Managing generation Y: Recruiting and motivating*.
<http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-80052871339&partnerID=40&md5=12e7ca7f1a180f70d0a3f7ea928055f6>

- Deichman-Sørensen, Trine (2007): *Mot en ny infrastruktur for læring og kontroll: kvalitetsvurdering i fag- og yrkesopplæringen : rapport fra evaluering av Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem i grunnopplæringen*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Egelund, Niels, Ole Hansen og Thomas Nordahl (2010): *Det ved vi om læringsmiljø og specialpedagogik*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Ekstrom, R.B., M. E. Goertz, J. M. Pollack og D. A. Rock (1986): "Who drops out of high school and why? Findings of a national study." *Teachers College Record* Vol. 87.
- Evensen, Lars Sigfred (2009): "Vurdering av skrivekompetanse: En kompleks utfordring." I Ove Kristian Haugaløkken, Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg og Hildegunn Otnes (red.): *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforl., s. 164 s.
- Florida, Richard (2002): *The rise of the creative class: and how it's transforming work, leisure, community and everyday life*. New York: Basic Books.
- Gabor (1999): "The man who discovered quality. How W. Edwards Deming brought the quality revolution to America."
- Gjennomføringsbarometeret (2011): *2011:2*. Oslo: Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet.
- Greinert, Wolf-Dietrich (2005): *Mass vocational education and training in Europe Classical models of the 19th century and training in England, France and Germany during the first half of the 20th*. Thessalonike: CEDEFOP.
- Hagen, Anna (2005): *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen: kartlegging av kunnskapsstatus*. Oslo: FAFO.
- Hagen, Anna og Torgeir Nyen (2009): *Kompetanse - for hvem?: sluttrapport fra evalueringen av "Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008"*. Oslo: Fafo.
- Hansen, Marianne Nordli (2005): "Ulikhet i osloskolen: rekruttering og segregering." *Tidsskrift for ungdomsforskning* Vol. 5 No. 1.
- Hattie, John (2009): *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Havn, Vidar og Trond Buland (2003): *Underveis? Sluttrapport fra evalueringen av prosjektet "Alternativ vurderings- og prøveformer i fagopplæringen"*. Trondheim: SINTEF, Teknologiledelse, IFIM.
- Havn, Vidar, Berit Kvalsvik Teige, Trond Buland, Christin Tønseth, Liv Finbak, Ragnhild Lian og Ingunn Hybertsen Lysø (2008): *Kunnskapsløftet på reise I: første delrapport for prosjektet Kunnskapsløftet - et løft også for fag- og yrkesopplæringen?* Trondheim: SINTEF.
- Helland, H. og L. A. Støren (2004): *Videregående opplæring - progresjon, gjennomføring og tilgang til læreplaner. Forskjeller etter studieretning, fylke og kjønn og mellom elever med minoritets- og majoritetsbakgrunn*. Skriftserie nr. 26 Oslo: NIFU STEP.
- Hua, Wang (2011): "Drawing on the Experience of German "Dual system" to Train "Double-Qualified" Teachers." *Advanced Materials Research* Vol. 271-273, s. pp 1795-1800.
- Innst. S. nr. 268 (2003–2004) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om kultur for læring.
- Janosz, M., M. Le Blanc, B. Boulerice og R. E. Tremblay (2000): "Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples." *Journal of Educational Psychology* Vol. 92 No. 1, s. 171-190.

- Keeter, Scott, Carolyn Miller, Andrew Kohut, Robert M Groves og Stanley Presser (2000): "Consequences of reducing nonresponse in a national telephone survey." *Public Opinion Quarterly* Vol. 64 No. 2, s. 125-148.
- Kerstan, Thomas (2002): *Schock für die Schule. Die Pisa-Studie und ihre Folgen*. Hamburg: Zeit-Verlag.
- Klewe, Lars, Frans Ørsted Andersen, Bent B. Andresen, Beate Topland og Tore Neset (2011): *Utbytte av videreutdanning. Deltakerundersøkelsen 2011: Utbytte av deltakelse i Kompetanse for kvalitet*. Kristiansand: Oxford Research.
- Latour, Bruno (1987): *Science in action. How to follow scientists and engineers through society*. Milton Keynes: Open University Press.
- Leithwood, K. og B. Mascall (2008): "Collective leadership effects on student achievement." *Educational Administration Quarterly* Vol. 44 No. 4, s. 529-561.
- Lipsmeier, Antonius, Günter Pätzold og unter Mitarb. von Anne Busian (red.) (2000): *Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 15*. Stuttgart: Steiner.
- Markussen, E. (2010): "Valg og gjennomføring av videregående opplæring før Kunnskapsløftet. ." *Acta Didactica Norge* Vol. 4 No. 1.
- Markussen, E., M. W. Frøseth, N. Sandberg, B. Lødding og Borgen J.S. (2011): "Early Leaving, Non-Completion and Completion in Upper Secondary Education in Norway." I S. Lamb og m.fl. (red.): *School Dropout and Completion*. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Markussen, Eifred, Berit Lødding, Nina Sandberg og Nils Vibe (2006): *Forskjell på folk - hva gjør skolen?: valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002 : hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter*. Oslo: NIFU STEP.
- Markussen, Eifred og Nina Sandberg (2005): *Stayere, sluttere og returnerte: om 9756 ungdommer på Østlandet og deres karriere i videregående opplæring frem til midten av det tredje skoleåret*. Oslo: NIFU STEP.
- Markussen, Eifred, Nina Sandberg, Berit Lødding og Mari Wigum Frøseth (2008): *Bortvalg og kompetanse: gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002 : hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. Oslo: NIFU STEP.
- Michelsen, Svein, Håkon Høst og Jens P. Gitlesen (1999): "Mot en ny fagopplæringsordning?" I Rune Kvalsund, Trine Deichman-Sørensen og Per Olaf Aamodt (red.): *Videregående opplæring - ved en skilleveg?: forskning fra den nasjonale evalueringen av Reform 94*. [Oslo]: Tano Aschehoug, s. 397 s.
- Mohr, Lawrence B (1988): *Impact analysis for program evaluation*. Chicago: Dorsey.
- Montana, Patrick J. og Francis Petit (2008): "Motivating Generation X and Y on the job and preparing Z." *Global journal of business research* Vol. 2 No. 2, s. 139-148.
- Mulford, Bill (2003): *School leaders. Changing roles and impact on teacher and school effectiveness*. Paris: OECD.
- Nilssen, Tore og Johan E Ravn (2010): *PALU-meteret: Måling av konkurransekraft gjennom organisatorisk samhandlingskvalitet*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- NOU 2003:16 *I første rekke: forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.

- NOU: 2002:10 Førsteklasses fra første klasse. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Nyen, T., T. Næss, A. Skålholt og A. H. Tønder (2011): *På veien til fagbrev. Analyser av Lærlingundersøkelsen*. Oslo: FAFO.
- Olsen, Ole Johnny, Håkon Høst og Svein Michelsen (2008): "Veier fra yrkesopplæring til arbeidsliv. En studie av det norske overgangssystemets effektivitet." I Jonas Olofsson og Alexandru Panican (red.): *Ungdomars väg från skola till arbetsliv: nordiska erfarenheter*. København: Nordisk Ministerråd, Vol. 2008:584, s. 432 s.
- Penney, Sherry H. og Patricia Akemi Neilson (2010): *Next generation leadership. Insights from emerging leaders*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Quéré, Michel (red.) (2011): *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris: Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.
- Rambøll (2010): *Aktivitetsrapportering. Etter- og videreutdanning 2009*. Oslo: Rambøll.
- Ravn, Johan og Lisbeth Øyum (2009): "Collaborability: Developing organizational prosperity through proficiency in industrial relations, communication and cooperation." *EGOS 25th Colloquium: Passion for creativity and innovation*. Barcelona, Spain.
- Rumberger, R.W. (2004): "Why students drop out of school." I Gary Orfield (red.) *Dropouts in America: confronting the graduation rate crisis*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, s. 306 s.
- Sandberg, Nina og Petter Aasen (2008): *Det nasjonale styringsnivået. Intensjoner, forventninger og vurderinger. Delrapport 1. Evaluering av Kunnskapsløftet*. Oslo: NIFU STEP.
- Senge, Peter M. (1990): *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Slater, L. (2008): "Pathways to building leadership capacity." *Educational Management Administration and Leadership* Vol. 36 No. 1, s. 55-69.
- SSB (2011): *Fakta om utdanning 2011 - Nøkkeltall fra 2009*. Oslo: SSB.
- Stortingsmelding 16 (2006-2007) (2006): *-og ingen sto igjen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Stringer, P. M. (2009): "Capacity building for school improvement: A case study of a New Zealand primary school." *Educational Research for Policy and Practice* Vol. 8 No. 3, s. 153-179.
- Teige, Berit Kvalsvik, Håkon Finne, Christin Tønseth, Ragnhild Lian Solbak og Trond Buland (2009): *Kunnskapsløftet på reise II: andre delrapport fra evalueringsprosjektet Kunnskapsløftet - et løft også for fag- og yrkesopplæringen?* Trondheim: SINTEF.
- Touraine, Alain (1969): *La société post-industrielle. Naissance d'une société*. Paris: Denöel.
- Tveit, Sverre (2007): *Elevvurdering i skolen: grunnlag for kulturendring*. Oslo: Universitetsforl.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004): *Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnpoplæringen 2005–2008*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet (2011): "Elevers fagvalg i videregående opplæring skoleåret 2010-2011. Lastet ned fra: <http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/vgo/Fagvalg-i-videregaende-opplaring/Elevs-fagvalg-i-videregaende-opplaring-skolearet-2010-2011/>. "Sett på 2012, 7. mars
- Vibe, Nils (2011): *Fellessurvey II. Kunnskapsløftet. Dokumentasjonsrapport*. Oslo: NIFU.

- Vibe, Nils, Synnøve Skjersli Brandt og Elisabeth Hovdhaugen (2011): *Underveis i videregående opplæring: evaluering av Kunnskapsløftet. Underveisrapport fra prosjektet "Struktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse"*. Oslo: NIFU.
- Walden, G. og K. Troltsch (2011): "Apprenticeship training in Germany - still a future-oriented model for recruiting skilled workers?" *Journal of Vocational Education and Training* Vol. 63 No. 3, s. 305-322.
- Wehlage, Gary, Robert A. Rutter, Gregory A. Smith, Nancy Lesko og Ricardo R. Fernandez (1989): *Reducing the risk: Schools as communities of support*. London: Falmer Press.
- Weigel, Tanja, Martin Mulder og Kate Collins (2007): "The Concept of Competence in the Development of Vocational Education and Training in Selected EU Member States." *Journal of Vocational Education and Training* Vol. 59 No. 1, s. 53-66.
- Wendelborg, Christian, Melina Røe og Einar Skaalvik (2011): *Elevundersøkelsen 2011. Analyse av Elevundersøkelsen 2011*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Wohlstetter, P., C. L. Malloy, D. Chau og J. L. Polhemus (2003): "Improving Schools through Networks: A New Approach to Urban School Reform." *Educational Policy* Vol. 17 No. 4, s. 399-430.
- Zarca, Georgie Simon (red.) (2006): *Formation et emploi en région. Outils, méthodes, enjeux*. Marseille: Céreq.
- Øyum, Lisbeth, Hanne Olofsdatter Finnestrand, Eivind Johnsen, Roy Lund og Johan E Ravn (2010): *PALU: Utvikling og praktisering av den norske samarbeidsmodellen* Trondheim: SINTEF, NHO, LO og Hovedorganisasjonenes Fellestiltak.



Teknologi for et bedre samfunn

www.sintef.no