



**ARBEIDSLIV – HISTORIE - SAMFUNN**

**Fagopplæring i omforming:  
sentrale mål og lokal virkelighet**

Evaluering av Reform 94

Sluttrapport

Ole Johnny Olsen, Ellen Cathrine Arnesen,

Lars Ove Seljestad, Ove Skarpenes

AHS serie B 1998-4

GRUPPE FOR FLERFAGLIG ARBEIDSLIVSFORSKNING  
UNIVERSITETET I BERGEN

AHS serie B

2. opptrykk, februar 99



ARBEIDSLIV-HISTORIE-SAMFUNN

AHS serie B

ISSN 0801-6083

## Forord

AHS – Gruppe for flerfaglig arbeidslivsforskning ved Universitetet i Bergen har fra januar 1996 deltatt i evalueringen av Reform 94 på oppdrag fra KUF. Senter for samfunnsforskning (SEFOS) har vært ansvarlig institusjon for prosjektet.

Rammen for prosjektet har ligget i i KUF's mål og rammedokument for Evaluering av Reform 94, med utgangspunkt i to av de fire områdene for nøkkelspørsmål: område 3 om Organisering og samarbeid og område 4 om Innhold og tilrettelegging av opplæringen. Disse områdene dekker sammenfallende, men også særskilte problemstillinger. Derfor fant vi det mest hensiktsmessig å utvikle to selvstendige, men tett samarbeidende prosjektenheter. For prosjektet som har dekket område 3, har førsteamanuensis Svein Michelsen, Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap, vært prosjektleder. Håkon Høst har vært prosjektmedarbeider under hele prosjektet, og Jens Petter Gitlesen ved Høgskolen i Stavanger har vært tilknyttet prosjektet som medarbeider og rådgiver. Sluttrapporten fra dette prosjektet er levert i Michelsen, Høst og Gitlesen (1998).

Foreliggende rapport markerer slutten for det prosjektet som har dekket område 4. Prosjektleder har vært førsteamanuensis Ole Johnny Olsen, Sosiologisk institutt. Prosjektet har hatt flere prosjektmedarbeidere, som har arbeidet med ulike deler og i ulike perioder av prosjektet. I denne sluttrapporten har Olsen skrevet kapittel 1 og 5, Olsen og Ellen Cathrine Arnesen har skrevet kapittel 2, Lars Ove Seljestad har skrevet kapittel 3 og Ove Skarpenes har skrevet kapittel 4. Bente Karin Eikeland Grinde har også vært ansatt som prosjektmedarbeider, i 1997.

I tillegg har flere studenter arbeidet med prosjektrelaterte hovedfagsoppgaver. De ferdige oppgavene er trykket i AHS' skriftserie. I tillegg til Arnesen (1997) og Grinde (1997), gjelder det Tomas Bjørnstad (1997), Jone Sunde (1997) og Håvard Grov (1998). Skarpenes og Bjørnstad har også vært knyttet til prosjektet som sivilarbeidere.

Alle forfatterne av denne rapporten ser tilbake på interessante og lærerike år. Arbeid er gjort, rapporter og hovedoppgaver levert. Det har vært en fin tid der rollene har vekslet mellom student og veileder, prosjektmedarbeider og prosjektleder. Vi takker våre forskerkolleger og

studentvenner for godt samarbeid og mange gode diskusjoner. Takken går først til Bente Karin Eikeland Grinde, som gjorde en stor innsats i undersøkelsen av omsorgsfaget, før fødselspermisjonen avløste forskningsarbeidet. Dernest til Svein Michelsen og Håkon Høst for vektige bidrag i forskningsarbeidet. En særlig takk til Svein for hans mange kunnskapsrike innspill og alltid konstruktive kritikk. Videre går takken til alle de andre medspillerne i Reform 94 prosjektet: Thomas Bjørnstad, Håvard Grov, Jone Sunde og Hege Rødland. På faglige utflukter og seminarer har vi fått gode kommentarer av Olav Korsnes, Rune Sakslind, Tor Halvorsen og Knut Venneslan.

Vi vil også takke de øvrige forskningsmiljøene i evalueringsprogrammet for godt samarbeid og mange lærerike samlinger. Samtidig vil vi takke departementet og oppfølgingsgruppa for et interessant oppdrag, godt samarbeid og mange konstruktive tilbakemeldinger. Sist, men ikke minst, retter vi en særlig takk til alle de lærere, elever, bedrifter, instruktører, faglige ledere, lærlinger, pørvenemdsmedlemmer og andre som har stilt opp og gitt oss av sin kunnskap og sine erfaringer.

Bergen, desember 1998

Forfatterne

Ved opptrykk av andre opplag av rapporten er det rettet noen feil, foretatt noen mindre endringer i teksten og skrevet en sammenfatning, kapittel 5.

Bergen, februar 99

d.s.

## Innhold

<b>KAPITTEL 1. INTRODUKSJON .....</b>	<b>1</b>
<i>Prosjektoppgave .....</i>	<i>1</i>
<i>Trekk ved norsk yrkesutdanning .....</i>	<i>3</i>
<i>Problemstillinger .....</i>	<i>5</i>
<i>Prosjektopplegg .....</i>	<i>10</i>
<i>Sluttrapport underveis .....</i>	<i>12</i>
<b>KAPITTEL 2. BEDRIFTEN SOM LÆRESTED OG UTDANNINGSINSTITUSJON.....</b>	<b>14</b>
2.1. INNLEDNING .....	14
Disposisjon og problemområder.....	15
Datagrunnlag .....	16
2.2. BEDRIFTENES FAGOPPLÆRINGSPOLITIKK: GODE INTENSJONER – VARIABEL PRAKSIS .....	18
<i>Situasjonsbeskrivelse ut ifra intervjustudiene.....</i>	<i>18</i>
<i>Kartleggingsstudien - utvalgsbeskrivelse .....</i>	<i>21</i>
<i>Rekruttering og rekrutteringsmåte .....</i>	<i>24</i>
Ønske om hjelp, men ikke om styring fra fagopplæringskontoret .....	25
Først fravær, så intervju og karakterer .....	28
<i>Motivasjon og perspektiv på fagopplæringen.....</i>	<i>30</i>
Egen arbeidskraft, men også samfunnsplikt .....	30
Føler seg ikke forpliktet, men ønsker å ansette lærlingen etter fagprøve .....	32
Å være ”lærestalt for andre” – med eller uten tilskudd .....	35
<i>Oppfatning av Reform 94 og syn på bedriften som lærested.....</i>	<i>38</i>
Satt opplæringen på dagsorden og skapt mye engasjement .....	38
Men er ressurskrevende og vel byråkratisk.....	39
Et svært sammensatt bilde .....	40
<i>Sammenfatning .....</i>	<i>43</i>
2.3. NØKKELFIGURER FOR FAGOPPLÆRINGEN – FAGLIGE LEDERE OG INSTRUKTØRER .....	46
<i>Gamle og nye roller.....</i>	<i>46</i>
<i>En sammenfatning fra intervjuundersøkelsen .....</i>	<i>49</i>
Entusiasme for oppgaven.....	49
Problem nummer én: tid og mulighet i det daglige arbeidet .....	50
Problem nummer to: fortsatt usikkerhet .....	52
<i>Faglige lederes rolleforståelse og situasjonsbeskrivelse.....</i>	<i>52</i>
Tydeligere status.....	53
Faget skal dekkes og lærlingene trives .....	55
<i>Instruktørens rolleforståelse og situasjonsbeskrivelse.....</i>	<i>58</i>

Spennende, men tidkrevende .....	58
Strengere krav til opplæringen, men viktigst å gjøre lærlingen trygg og skape de riktige holdningene .....	62
<i>Kurs og informasjon</i> .....	<i>64</i>

2.4. INSTRUKTØRER OG FAGLIGE LEDERE SIN VURDERING AV LÆRLINGENE .....	67
Læretid er modningstid.....	67
Svært motiverte, men vel unge og litt svakere enn tidligere .....	69
2.5. LÆREPLANFORSTÅELSE OG OPPLÆRINGSPRAKSIS .....	71
<i>Kjennskap til og oppfatning av læreplanene</i> .....	72
Mellom læreplanens ”skal” og arbeidslivets ”bør” .....	72
Noen kjenner den, men ikke alle .....	74
Bra læreplan, men bedriften kan ikke dekke alle delene i faget.....	76
Enhetlige læreplaner – differensiert arbeidsliv .....	79
<i>Opplæringsboka</i> .....	82
Kontrollmiddel eller læringsinstrument.....	82
Stor variasjon i oppfatninger om bruksmåte og verdi.....	87
<i>Vurderingssamtaler underveis</i> .....	90
2.6. FAGENES ROLLE OG PERSPEKTIVER FOR FRAMTIDA .....	94
2.7. KONKLUSJON .....	98
<b>KAPITTEL 3. Å VERA LÆRLING UNDER REFORM 94.....</b>	<b>101</b>
3.1. INNLEIING.....	101
<i>Datagrunnlaget.</i> .....	101
<i>Gode og mindre gode lærebedrifter. Kva kjenneteiknar dei?</i> .....	103
3.2. Å VERA LÆRLING I OMSORGSFAG.....	104
<i>Den mindre gode opplæringskommunen.</i> .....	106
<i>Omsorgsfag: Den "gode" opplæringskommunen.</i> .....	113
<i>Oppsummering.</i> .....	117
3.3. Å VERA LÆRLING I KJEMISKE PROSESSFAG. ....	119
<i>Å forankra opplæringsansvaret på skiftnivå</i> .....	121
<i>Kjemisk prosessindustri: Den gode lærebedriften.</i> .....	127
3.4. Å VERA LÆRLING I PLATEFAG OG SVEISEFAG .....	132
<i>Plate/sveis: Den gode opplæringsbedriften.</i> .....	136
3.5. LÆRLINGANE SI VURDERING AV FORHOLDET MELLOM Å LÆRA FAGET I SKULE OG I BEDRIFT. ....	141
<i>Kan ein bli sveisar og platearbeidar på skulen?</i> .....	142
<i>Kan ein bli prosessoperatør på skulen?</i> .....	145
<i>Kan ein bli omsorgsarbeidar på skulen?</i> .....	147
3.6. LÆRLINGANE SINE PERSPEKTIV PÅ ARBEID OG UTDANNING ETTER LÆRETIDA.....	149
<i>Eit biografisk perspektiv</i> .....	149
<i>Platelærlingane og sveiselærlingane sine framtidsperspektiv.</i> .....	158
<i>Omsorgslærlingane sine framtidsperspektiv</i> .....	164
<i>Prosesslærlingane sine framtidsperspektiv</i> .....	170

<b>KAPITTEL 4. DET ALTERNATIVE VK II-TILBUDET I SKOLEN .....</b>	<b>175</b>
4.1. INNLEDNING .....	175
4.2. PRESENTASJON AV FAGENE .....	178
<i>Bilfaget, lette kjøretøy .....</i>	<i>178</i>
<i>Kjole- og draktsyerfaget .....</i>	<i>182</i>
<i>Kokkfaget og institusjonskokkfaget .....</i>	<i>188</i>
<i>Barne- og ungdomsarbeiderfaget .....</i>	<i>192</i>
<i>Elektrikerfaget .....</i>	<i>195</i>
4.3. FAG OG POLITIKK - REFORM OG PARADOKS .....	198
<i>Formidling og opprettelse .....</i>	<i>199</i>
<i>Praktisk læring, sosial kompetanse og fortrolighetskunnskap .....</i>	<i>201</i>
<i>Fagprøvene .....</i>	<i>206</i>
<i>Fagbrev og delkompetanse. Skole og arbeidsliv .....</i>	<i>208</i>
4.4. VK II ELEVENE - OPPLÆRING OG SOSIALISERING .....	213
<i>VK II i skole - en opplevelse av brudd eller kontinuitet? .....</i>	<i>213</i>
<i>Et forsøk på elevkategorisering .....</i>	<i>216</i>
<i>Gjennomstrømning .....</i>	<i>219</i>
4.5. KONKLUSJON .....	220
<b>KAPITTEL 5. SAMMENFATNING .....</b>	<b>221</b>
<i>Bedriftenes fagopplæringspolitikk .....</i>	<i>222</i>
<i>Faglige ledere og instruktører – nøkkelfigurer for fagopplæringen .....</i>	<i>223</i>
<i>Nasjonale standarder og fagforståelse .....</i>	<i>224</i>
<i>Fagopplæring i lærlingeperspektiv .....</i>	<i>225</i>
<i>Alternative vk 2 i skole .....</i>	<i>227</i>
<b>REFERANSER .....</b>	<b>229</b>
<b>VEDLEGG A .....</b>	<b>236</b>
<b>VEDLEGG B .....</b>	<b>246</b>



## TABELLER KAPITTEL 2

TABELL 1: ANTALL BEDRIFTER I UNDERSØKELSEN ETTER STØRRELSE OG BRANSJE .....	22
TABELL 2: TRADISJON FOR Å HA LÆRLINGER I DE ULIKE BRANSJENE. PROSENT. ....	23
TABELL 3: VIKTIGSTE REKRUTTERINGSMÅTER AV LÆRLINGER I DE ULIKE BRANSJENE .....	26
TABELL 4: BETYDNING AV ULIKE TREKK VED SØKEREN NÅR BEDRIFTEN TAR INN LÆRLINGER.....	29
TABELL 5: BEDRIFTENES BEGRUNNELSER FOR Å TA INN LÆRLINGER. ....	30
TABELL 6: BEDRIFTENES FORPLIKTELSE OVENFOR LÆRLINGENE ETTER AT DE HAR TATT FAGBREV, ETTER BRANSJE	33
TABELL 7: BEDRIFTENS ØNSKE OM Å ANSETTE LÆRLINGENE ETTER AVLAGT FAGBREV, ETTER BRANSJE .....	34
TABELL 8: OPPFATNING OM AT EGNE LÆRLINGER GÅR TIL ANDRE BEDRIFTER ETTER ENDT LÆRETID, ETTER BRANSJE.....	35
TABELL 9: BEDRIFTENES VURDERING AV ØKONOMISKE TILSKUDD OG MYNDIGHETENES KRAV.....	36
TABELL 10: BEDRIFTENES VURDERING AV ØKONOMISK TILSKUDD, ETTER BRANSJE .....	37
TABELL 11: BEDRIFTENES VURDERING AV MYNDIGHETENES KRAV TIL BEDRIFTENE SOM UTDANNINGSINSTITUSJONER, ETTER BRANSJE .....	41
TABELL 12: BEDRIFTENES EVENTUELLE ENDRING AV OPPLÆGGET FOR FAGOPPLÆRINGEN ETTER R94, ETTER BRANSJE.....	42
TABELL 13: FAGLIG LEDERS ARBEIDSGAVER I BEDRIFTEN.....	56
TABELL 14: FAGLIG LEDERS VURDERING AV ULIKE SIDER VED OPPLÆRINGEN I BEDRIFTEN.....	57
TABELL 15: VURDERINGER AV DET Å VÆRE INSTRUKTØR FOR LÆRLINGER.....	59
TABELL 16: INSTRUKTØRENE VURDERINGER AV OPPLÆRINGEN FØR OG ETTER R94.....	62
TABELL 17: INSTRUKTØRENE VURDERINGER AV INSTRUKTØR OPPGAVER, ETTER BRANSJE .....	63
TABELL 18: FAGLIGE LEDERE OG INSTRUKTØRER SOM HAR VÆRT PÅ KURS, SOM ØNSKER FLERE KURS, OG DERES VURDERING AV KURS DE HAR DELTATT PÅ, ETTER BRANSJE.....	65
TABELL 19: VURDERING AV HVILKE TEMA SOM VAR MEST SENTRALE PÅ KURSET .....	66
TABELL 20: FAGLIG LEDERE OG INSTRUKTØRERS VURDERING AV BEDRIFTENS LÆRLING(ER). ....	69
TABELL 21: FAGLIG LEDERE OG INSTRUKTØRERS VURDERING AV BEDRIFTENS LÆRLINGER .....	70
<i>MINDRE GODE/DÅRLIGE</i> , ETTER FAGOMRÅDE.....	70
TABELL 22: FAGLIG LEDERE OG INSTRUKTØRERS KJENNSKAP TIL DEN GENERELLE LÆREPLANEN OG DEN FAGSPESIFIKKE LÆREPLANEN (”GODT/SVÆRT GODT”), OG SOM SELV HAR DEN FAGSPESIFIKKE LÆREPLANEN (JA). ETTER BRANSJE.....	75
TABELL 23: FAGLIG LEDERE/ INSTRUKTØRERS VURDERING AV DEN FAGSPESIFIKKE LÆREPLANEN. ANDEL ”ENIG/HELT ENIG” I SPØRSMÅL A – J, ETTER FAGOMRÅDE.....	77
TABELL 24: OPPFATNINGER AV HVORDAN OPPLÆRINGSBOKA BRUKES I DAG.....	88
TABELL 25: FAGLIG LEDERE/ INSTRUKTØRERS VURDERINGER AV OPPLÆRINGSBOKA. ....	89
TABELL 26: VURDERING AV HVORDAN VURDERINGSSAMTALEN GJENNOMFØRES. ....	91
TABELL 27: VURDERINGER AV HVA DET BRUKES MEST TID PÅ I SLIKE VURDERINGSSAMTALER? .....	93
TABELL 28: VURDERINGER AV UTSAGN KNYTTET TIL VURDERINGSSAMTALENE MED LÆRLINGEN. ....	93
TABELL 29: VURDERINGER AV FAG OG FAGOPPLÆRING GENERELT. ....	95

TABELL 30: FAGLIG LEDERE/ INSTRUKTØRERS VURDERING AV FAG OG FAGOPPLÆRING. ENIG/HELT ENIG PÅ ULIKE SPØRSMÅL, ETTER FAGOMRÅDE. ....	96
TABELLER KAPITTEL 4	
TABELL 1: INTERVJUOVERSIKT .....	177
TABELL 2: BESTÅTTE FAGPRØVER I VK II, BILFAGET.....	181
TABELL 3: BESTÅTTE FAGPRØVER I VK II, KJOLE- OG DRAKTSYERFAGET.....	184
TABELL 4: BESTÅTTE FAGPRØVER I VK II, KOKKFAGET OG INSTITUSJONSKOKK .....	191
TABELL 5: BESTÅTTE FAGPRØVER I VK II, BARNE- OG UNGDOMSFAGET .....	194
TABELL 6: BESTÅTTE FAGPRØVER I VK II, ELEKTRIKERFAGET .....	197

# Kapittel 1. Introduksjon

## Prosjektoppgave

Oppgaven for dette prosjektet har vært å undersøke hvordan Reform 94 har virket som *innholdsreform* for den yrkesfaglige opplæringen. På hvilken måte og i hvilken grad, eventuelt hvorfor ikke, har de tiltak og endringer som er gjennomført på dette området, tjent de prinsipper som reformen skal bygge på og de målsetninger som den har stilt opp? Hva har skjedd, slik den er formulert i KUFs ”Mål- og rammedokument for Evaluering av Reform 94”, med målsetningen om å gi ”alle – unge og voksne - muligheter til å skaffe seg større bredde av kunnskaper og ferdigheter og anledning til personlig utvikling i pakt med samfunnets interesser og egne behov”? Intensjonen med innholdsreformen har vært, som det også heter, at ”en bred yrkesfaglig og allmennteoretisk basis skal sette de unge bedre istand til å møte samfunnets krav til kunnskaper og evne til omstilling.” Og det har vært snakk om å utvikle nasjonale standarder for en utdanning som skal gi bred kunnskap og personlig utvikling med tanke på omstillingsevne og framtidsrettet kompetanse.<sup>1</sup> Hvordan har det gått med dette?

Innholdsreformens grunnlag og målsetninger er søkt realisert gjennom en rekke nye ordninger og tiltak. Ett grep var å utforme et helt nytt læreplanverk med en felles generell del, ”tuftet på et bredt kunnskapssyn”, som skulle danne ”basis for de fagspesifikke læreplaner” (Mål- og rammedokument). Disse ble alle bygd opp etter samme mal med mål og hovedmomenter og skulle brukes til en opplæringsmessig ”målstyring”. Et annet grep var å etablere 13 brede grunnkurs som skulle legge grunnlag for en spesialisering på vk1 og i videre opplæring i bedrift. Et tredje grep var å innføre en hovedmodell for fagopplæring med 2 år i skole og 2 år i bedrift. Et fjerde å legge opp til mulighet for å oppnå generell studiekompetanse etter påbegynt eller avsluttet fagutdanning gjennom en allmennfaglig påbygning. Et femte grep var

---

<sup>1</sup> De utdanningspolitiske prinsippene og målsetningene er formulert i Mål- og rammedokumentet, og handler om ”et felles nasjonalt kunnskaps-, verdi- og kulturgrunnlag”, ”kunnskap av høy kvalitet, bestandighet og relevans”, ”mulighet for lokal tilpassing”, ”større grad av målstyring”, ”god faglig, pedagogisk og organisatorisk sammenheng i utdanningssystemet”. Målsetningene har vært ”å gi all ungdom muligheter til å nå frem til en formell kompetanse - enten yrkeskompetanse eller studiekompetanse”, ”å få til en fremtidsrettet yrkesopplæring som kombinerer yrkesopplæring i skole med avsluttet spesialisering i bedrift” og ”å tilrettelegge innholdet i den videregående opplæringen slik at den gir kompetanse for yrke og samfunnsliv i fremtiden”.

å legge opp til en omfattende etterutdanning av lærere og instruktører. Et sjettede å utvikle en rekke hjelpemidler av typen metodiske veiledninger, veivisere og opplæringsbøker.

Alt i alt reiste disse endringene en mengde spørsmål og problemstillinger som oppdragsgiver ønsket svar på gjennom evalueringsprosjektene. Dette prosjektets spesifikke oppdrag ble å svare på noen av de ”nøkkelspørsmål” som ble formulert innenfor evalueringsprogrammets område ”Innhold og tilrettelegging”. Disse spørsmålene var samlet under temaer som oppfatning og praktisering av verdier og prinsipper i læreplanverket, lærernes og instruktørens forutsetninger og roller, rammebetingelser for læring i skole og bedrift, elevene og lærlingenes forutsetninger og læringsutbytte, gjennomføring av vurdering og prøver, endringer i skolens og lærebedriftenes opplæringspraksis.

For det enkelte prosjekt var det viktig å presisere hvilke spørsmål som skulle undersøkes og ut fra hvilket teoretisk og forskningsmessig utgangspunkt prosjektet skulle gjennomføres. Dette ble også tatt som en forutsetning av oppdragsgiver, som ville at forskerne skulle legge ”vekt på å vurdere årsaksforhold, effekter og konsekvenser i tilknytning til problemstillingene” (ibid). For vår egen del tok vi på oss et oppdrag som skulle berøre alle nøkkelspørsmålenes hovedtemaer under ”innhold og tilrettelegging”. Samtidig så vi det som nødvendig både å reflektere over reformens egne målsetninger og prinsipper og å knytte oppdragsgivers nøkkelspørsmål til analytiske problemstillinger. Reformens generelle målformuleringer og intensjonene ved enkelte tiltak var svært åpne og ubestemte. Derfor var det viktig å presisere mulige tolkninger, klargjøre motsetningsfulle perspektiver og tydeliggjøre innebygde spenninger. Hva ligger det i uttrykk som ”helhetlig kunnskap” og ”fremtidsrettet yrkesopplæring”? Hvordan er forholdet mellom satsing på ”bred kunnskap” og ”personlig utvikling”. Hvordan skal vi tolke intensjonen i læreplanens generelle del? Hvordan sikre ”mulighet for lokal tilpassing” og samtidig innføre ”større grad av målstyring”? osv. Rekkene av ”nøkkelspørsmål” på sin side krevde en ”oversettelse” til mer analytiske spørsmål og problemstillinger. Dersom forskningen skulle bidra til interessant kunnskap om de problemene som berøres, var det ikke nok å gjengi aktørenes - lærerens, elevenes osv. - egne oppfatninger om hva som er ”bra” eller ”dårlig”, hvordan læreplanen fungerer, hvordan etterutdanningen fungerer, hvilke forventninger de har, osv. Oppgaven måtte være å undersøke hva som ligger i vurderingene, hvordan opplevelsene og erfaringene kan forstås, hvorfor noe fungerer slik eller slik og hva som er dynamikken i

reformprosessen. Nøkkelspørsmålene har vi derfor sett som angivelser av de viktigste temaer og problemområder for evalueringen. Vår oppgave har vi sett som det å gi kvalifiserte analyser av problemene og handlingsrelevante svar på spørsmålene (Olsen red 1996).

## Trekk ved norsk yrkesutdanning

Som utgangspunkt for en analyse av reformens gjennomslag og virkninger er det viktig å minne om noen karakteristiske trekk ved norsk fag- og yrkesutdanning slik vi kjenner de fram til i dag. Når det som overordnet perspektiv for Reform 94 blir sagt at reformen representerer den endelige sammenføring av "de to store tradisjoner i opplæringens historie": den allmennfaglige "universitetstradisjonen" og den yrkesfaglige "laugstradisjonen" (jfr. St.meld. 33, 1991-92), er det en viss fare for at bildet blir for ryddig og enkelt. Konsentrerer vi oss om den yrkesfaglige opplæringen, er det ikke nødvendigvis fruktbart å snakke om den som én tradisjon eller som "laugstradisjonen" i bestemt form. *Kulturell og institusjonell heterogenitet* har vært et mer karakteristisk trekk. Ett forhold som viser det, er spenningen vi finner mellom yrkesfag og allmennfag også innenfor det yrkesfaglige skolestellet. Et annet er spenningen innenfor yrkesfagene mellom de lærebokdefinerte skolefagene og de mer lærefagssorienterte fagområdene. Et tredje er den betydelige variasjon som har eksistert når det gjelder institusjonell forbindelse mellom yrkesutdanning i skole og fagopplæring i arbeidslivet: i) Den tradisjonelle fagopplæring med parallell lærlingskole og læretid har vært mest i bruk i håndverksfagene. Industrifagene har i større grad trukket veksler på de moderne yrkesskolenes grunnkurs og videregående kurs. ii) I håndverket har fagenes særpreg og egenart vært heget om, og svenneprøven har vært en avgjørende markør for faglig godkjenning. For industrifagene har det vært større variasjoner i så måte. iii) Grunnkurs og videregående kurs av svært forskjellige slag har vært godkjent som grunnlag for en avsluttende læretid i mange fag. iv) I en faglig tung industrigren som vekstedsindustrien har det dessuten vært mang en læregutt som aldri har tatt fagbrev. Status som fagarbeider har han kunnet få uansett. Det samme har hjelpearbeideren, uten verken yrkesskole eller læretid, men med tilstrekkelig tid "i faget". Utvisning av praktisk kyndighet etter arbeidsmessig erfaring har mange steder vært mer avgjørende for oppnåelse av status som fagarbeider enn formell utdanning og forskriftsmessige fagprøver.

Slik kunne vi også tatt for oss forskjellene innenfor og mellom ulike fag i byggebransjen. Og enda mer variasjon ville vi sett om vi hadde gått ut i geografien. Over år har det oppstått et mylder av ulike tilpasninger mellom enkelte yrkesskoler og det lokale næringsliv. Noen steder preget av tett og nært samarbeid, andre steder av større avstand. Sist men ikke minst, kan vi minne om de store yrkesfaglige skole- og studieretningen som i høyeste grad har vært yrkesmessig orientert og i stor grad inkludert arbeidsmessig praksis, men som ikke i det hele tatt, eller bare sporadisk, har vært knyttet til det vi i dag kaller fagopplæring i arbeidslivet. Vi tenker først og fremst på det helse- og sosialfaglige området (hjelpepleier, barnepleiere osv.) og på handels- og kontorlag.

Går vi videre til å se på tradisjonenes forsvarere og institusjonenes politiske aktører, blir bildet av mangfold og ulikeartethet ytterligere forsterket. I tillegg oppdager vi uklarhet og *politisk ambivalens*. Det gjelder ikke minst om vi retter blikket mot arbeidslivet. Fra partenes hovedorganisasjoner har det i årtier blitt uttrykt at utdanning og opplæring inngår i deres interessefelt. De har deltatt i offentlige høringsrunder og aktuelle utredningsprosesser, og fra midt på 1960-tallet bygde de opp egne kontorer for utdanning og opplæring. Det samme gjorde bransjeforeninger og fagforbund. Rundt disse kontorene ble det utviklet kunnskap, politikk og "ekspertise" på feltet. Men bare langsomt satt denne virksomheten spor i organisasjonene som helhet. Fraværet av en utviklet og forpliktende kvalifikasjonspolitik og dominansen av en tariffpolitisk organisasjonskultur har satt sitt klare preg på norske arbeidslivsrelasjoner. Organisasjonene har, fra topp til bunn, vært bygd opp for å regulere eksisterende arbeidsforhold (arbeidskraftas lønn og utnyttelse), ikke for å utvikle arbeidernes produktive kapasiteter. I den grad kvalifikasjoner er bragt i inn partenes politiske sentra, har det vært som momenter i en tariffpolitisk regulering. Først i de seinere år har toneangivende krefter forholdt seg til spørsmålet om kvalifikasjonsutvikling, og det er gjort forsøk på å utvikle en organisasjonsmessig forankret opplærings- og utdanningspolitikk, både på arbeidstaker- og arbeidsgiversida.<sup>2</sup>

Et tredje karakteristisk trekk ved situasjonen for fag- og yrkesutdanningen, som vi pekte ut ved oppstarten av prosjektet, var hva vi betegnet som en *historisk åpenhet*. Reformprosjekter av

---

<sup>2</sup> For en underbygging av disse tesene om heterogenitet og ambivalens se bl.a. Sakslind, Halvorsen, Korsnes 1985, Korsnes 1997, Olsen 1989 og 1990, Michelsen 1995, Sakslind/Halvorsen 1991.

typen Reform 94 vil alltid risikere å strande må motstand eller å gå i et uoppdaget råk. Det å forme en sosial virkelighet etter en på forhånd opptegnet modell er langt vanskeligere enn både politikere og samfunnsvitere har antatt. Samfunnsmessig forming og omforming vil alltid bli preget av strukturelle forutsetninger, bestemte maktrelasjoner og en rekke utilsiktede virkninger. Og sjølve deltakelsen i slike prosesser vil gi erfaringer om og skape nye forutsetninger for handling og inngrep i "utviklingens gang", både for gamle og nye deltakere, for de med makt og klare egeninteresser og for de uten. Derfor vil reformenes "strandhugg" ikke bety det samme som at alt forblir med det gamle. Utfallet blir bare annerledes enn planlagt. Når ambisjonen i slike reformer som i Reform 94s tilfelle dessuten ikke bare er en "mekanisk" sammensying av tradisjoner og institusjonelle systemer, men også en "organisk" utforming av noe genuint nytt, vil spørsmålet om forholdet mellom de gamle systemenes "krefter" og den aktuelle prosessens nyskapingsevne stå særlig skarpt. Sett på bakgrunn av det mangfold og ambivalens som allerede preget de etablerte systemene for yrkesfaglig opplæring og den vitalitet som ble brakt inn gjennom etablering av nye lærefag, reorganisering av institusjonelle ansvarsforhold, konstituering av nye administrative aktører osv., vurderte vi utviklingsretningen for yrkesutdanningen som relativ åpen.

Et slikt bilde av institusjonell heterogenitet, politisk ambivalens og historisk åpenhet står i klar kontrast til Reform 94 med sine ambisjoner om sammenføring av ulike opplæringstradisjoner, nasjonal homogenisering og appeller om en bred opplæringspolitisk mobilisering. Det gjorde det imidlertid ikke desto mindre interessant å følge reformens utvikling.

## **Problemstillinger**

Vår interesse var særlig rettet mot den rolle Reform 94 ville spille for videreutvikling av fagopplæringen. I arbeidslivet hadde interessen for lærefag og lærlingeordningen hatt en blomstring på 1980-tallet. Inntaket av lærlinger fulgte fortsatt de økonomiske konjunktorene og arbeidslivet var fremdeles preget av en svak kompetansekultur. Men de opplæringspolitiske aktivistene i bedrifter og bransjeorganisasjoner fikk stadig bedre gehør for sine argumenter om lærlingeordningen som veien til rekruttering av lærevillig ungdom og for fagopplæring som avgjørende for kompetanseutvikling under et stadig økende konkurransepress. Spørsmålet vi nå

kunne stille, var om reformen ville bidra til å styrke eller svekke denne trenden. På hvilken måte ville Reform 94 forandre fagopplæringen i Norge?

Langt på vei kunne Reform 94 ses som et initiativ for å styrke trenden fra 1980-tallet.

Fagopplæring ble gjort til en hovedordning for den yrkefaglige opplæringen ved markering av et kombinert løp med 2 år i skole og 2 års læretid i bedrift som en ”hovedmodell”, nye fag og fagområder ble lagt inn under Lov om fagopplæring i arbeidslivet og det ble arbeidet for å sikre flere læreplaner. Utformingen av et gjennomgående læreplanverk for opplæring i skole og arbeidsliv, med vekt på kontinuitet mot den avsluttende fagkompetansen, kunne oppfattes som et tiltak for en klarere lærefagsorientering i skolen. Også de nye kravene til bedriftene om mer systematisk opplæring av lærlingene og kursprogrammet for å skolere faglige ledere og instruktører kunne tolkes som ledd i et prosjekt for å styrke fagopplæringen. Mange tilhengere av lærlingeordningen så også slike tiltak som en måte å styrke fagopplæringens seriøsitet og slagkraft på i norsk arbeidsliv.

Men reformens innretning og enkelttiltak kan også ses fra en annen synsvinkel. Norsk fagopplæring har i stor grad hvilt på et prinsipp om faglig sjølstyre, en klar produksjons- eller arbeidsorientert opplæring og en betydelig autonomi for den enkelte bedrift. Det har ikke bare vært en fagopplæring i arbeidslivet, men også en arbeidslivets fagopplæring (Olsen 1989). Reform 94 kan rokke ved mye av dette. Flere av de nevnte elementene i reformen - det nye læreplanverket, kravet om systematisk opplæring, skoling av instruktører, økte tilskudd for reformlærlinger, introduksjon av en ”hovedmodell” osv. - er også ledd i en type reinstitusjonalisering av fagopplæringen der det er et viktig poeng å gjøre bedriftene til læresteder innenfor et samlet og integrert *utdanningssystem*. Opplæring i bedrift skal følge nasjonalt regulerte målsetninger og standarder og tendensielt være underlagt de samme reglene som opplæring i skole.

Det å bli en del av det norske utdanningssystemet kan naturligvis ses som en anerkjennelse og oppnåelse av likestilling vis a vis annen skolebasert utdanning. Dertil kommer, som nevnt, den seriøsitet og stabilitet som følger med en systematisering og formalisering som slik ”skolarisering” representerer. Men det vil også innebære en svekkelse av det som har vært. En ting er en mulig svekkelse av det faglige sjølstyret, basert på en paritetisk deltakelse av partene i



arbeidslivet, som følge av endringer i den politiske og administrative reguleringen av yrkesutdanningen. Dette er et viktig tema for det andre prosjektet i AHS (Michelsen, Høst, Gitlesen 1998b). En annen ting, som vi skal rette oppmerksomheten mot her, er hvilken betydning integrasjonsforsøket kan ha for de mer innholdsmessige sidene ved fag og fagopplæring. En integrasjon i utdanningssystemet vil bl.a. innebære en – i alle fall delvis - overtakelse av den moderne utdanningsinstitusjonens kjennetegn som ”byråkratisk læringsorganisasjon”. Det betyr at læringsinnhold normeres og virksomheten kontrolleres gjennom en formalisert offentlig regulering , samtidig som ytelse vurderes etter universalistiske kriterier. I slike læringsinstitusjoner kommer en faglig saksinteresse og et utviklingsorientert læringsengasjement lett i skyggen av vekten på regelanvendelse og oppmerksomhet mot hva som er tilstrekkelig og korrekt innenfor de formelle standardene for opplæringa. Og liksom skolesystemets pensumjag er retta mot karakterer og eksamen, kan læretidas opplæringspress føre til ensidig fokusering på fagprøvens formelle verdier. Vi ser allerede at fagprøven møter reinstitusjonaliseringens tendensielle krav om faglig standardisering og allmenngjøring. Mens det tidligere for eksempel var eksplisitt forutsatt at lærlingen skal prøves med utgangspunkt i den produksjonen som finnes ved lærebedriften, er dette ikke lenger en klar regel. Generelt kan vi si at mens styrken til den produksjonsnære og arbeidsorienterte læretiden for lærlingene har vært dens bidrag til arbeidsforståelse, arbeidsevne og faglig dannelse, vil en mer ”skolarisert” fagopplæring lett trekke i retning av mer vekt på innlæring av læreplanenes teoretiske og ”allmenne” kunnskapselementer. Det blir formalkompetansen og ikke realkompetansen som står i fokus.

Dette er litt skarpt formulert, først og fremst for analytiske formål. Den konkrete virkeligheten vil aldri fortone seg så absolutt. Men det er all grunn til å peke på denne spenningen i utfomingen av den yrkesfaglige opplæringen. Spenningen er dessuten også ytterligere styrket gjennom å utforme allmennfagene i de yrkesfaglige studieretningene på en slik måte at det er mulig å oppnå studiekompetanse også denne veien, enten gjennom et et særløp på VK2 eller gjennom et supplement etter oppnådd fagkompetanse. I tillegg kommer en mer omfattende og mer teoretisk orientert tilskjæring av studieretningsfagene. Isolert sett kan begge deler fremme utdanningens formalorientering og konvensjonelle kunnskapsoverføring. Det innebærer at vekten legges på formidling av formalisert kunnskap, et lærerstyrt undervisningsløp, enkle

standardiserte kriterier for bedømming og innretning mot læring som middel til videre utdanning (Ulstrup Engelsen 1990).

Det er imidlertid et bestemt trekk ved læreplanverket som kan svekke denne spenningen og medvirke til en mer overskridende sammenføyning av de ulike opplæringsstradisjoner. Vi tenker på den vekt det legges på utdanningens mål om *utvikling* av den enkelte som person og "helt menneske". Dette finner vi særlig nedfelt i den generelle læreplanens målsetninger, men også i betydelig grad i de spesifikke læreplanene for de enkelte fag og studieretninger. Det er ikke bare kunnskaper og ferdigheter innenfor fag og samfunnsforhold som skal læres. Det er også de personlige kvalifikasjoner som skal utvikles, så som sjølstendighet og kreativitet, analytiske ferdigheter og problemløsningsevner, samarbeids- og kommunikasjonsevner, ansvarlighet og pålitelighet, åpenhet og lærelyst. Under læreplanenes punkt om felles mål for studieretningsfagene kan vi lese at elevene skal "kunne samarbeide og kommunisere med andre", "kunne bruke fantasi og skapende evner i arbeidet", "kunne arbeide selvstendig og ta ansvar for egen læring", "ha evne til å omstille seg til nye arbeidssituasjoner, oppgaver og forventninger", "kjenne til og vise positive holdninger til fagets etiske normer" osv.

Dette er i og for seg ikke noe prinsipielt nytt i norsk utdanning. Også i den gamle læreplanen for den videregående skole, generell del, het det f.eks. at skolen ikke bare skulle "gi kunnskaper og utvikle intellektuelle og andre nyttige ferdigheter, (men) også hjelpe elevene i deres følelsesmessige, etiske, sosiale, estetiske og fysiske utvikling". Det nye ligger imidlertid i målenes kobling til den yrkesfaglige opplæringen som institusjonell kvalifisering av arbeidskraft. Opplæringen, som ledd i fagutdanningen, har som eksplisitt målsetning å utvikle kvalifikasjoner på det personlige området, ikke bare på det faglige eller på det allment samfunnsmessige området. Dette er i tråd med en internasjonal tendens til å understreke betydningen av "nøkkelkvalifikasjoner" for arbeidsinnsats i "lærende organisasjoner" og for omstilling på et arbeidsmarked i rask endring. I dansk debatt og kvalifikasjonsforskning har det vært en omfattende interesse omkring "bløte" og "prosessuavhengige" kvalifikasjoner (jfr. Clematide 1990 og Andersen m.fl. 1993). I den norske utdanningsdebatten ble temaet fanget opp av Blegen-utvalgets introduksjon av begrepet "handlingskompetanse", som en helhet av faglige, sosiale, metodiske og læringsmessige kompetanser (NOU 1991:4). Her støttet man seg direkte på diskusjoner og begrepsbruk i tysk yrkesutdanning, der det på 1980-tallet pågikk

et omfattende reformarbeid for å institusjonalisere en "genuin ny konsepsjon for fagarbeid og fagarbeiderkvalifikasjon" med prinsipiell innretning mot evnen til "sjølstendig planlegging, gjennomføring og kontroll" av arbeidsoppgaver (se Olsen 1992).

Denne vendingen mot interessen for de personlige kvalifikasjoner som grunnlag for arbeidsmessig kompetanse, har bidratt til utbredelsen av et bredere kunnskapssyn og en mer helhetlig forståelse av læring (Illeris 1995). Det er åpenbart at de personlige kvalifikasjonene ikke kan forstås som uttrykk for rent kognitive egenskaper, men også må settes i sammenheng med alle de følelsesmessige, moralske og sosiale ferdigheter som er i spill ved sosial handling og samhandling. Dermed frigjøres læringsforståelsen fra et rasjonalistisk kunnskapssyn, og det blir tydelig at læring og kunnskapsutvikling må ses i lys av den erfaringskontekst og praksis som "hele" mennesket inngår i (ikke bare med sin sansemessige og intellektuelle utrustning, men også med sine motivasjoner, interesser, oppfatninger av seg sjøl og andre, verdiorientering, osv.). Og poenget er at dette ikke bare gjelder for utvikling av personlige kvalifikasjoner. Også læringen av den teknisk-faglige kunnskapen foregår i den totale "strøm" av erfaringer som individet gjør i denne læreprosessen. Heller ikke her er det snakk om bare de rent kunnskaps- eller ferdighetsmessige erfaringene, men i høyeste grad også de som berører den enkeltes verdier, følelser, motivasjonsstrukturer osv. Den nye interessen for læringsprosesser og undervisningsformer har derfor en stor betydning også for arbeidet med utviklingen av de samlede faglige kvalifikasjoner og profesjonelle kapasiteter.<sup>3</sup>

Spørsmålet som til slutt kan stilles, er dermed dette: I hvilken grad er det mulig å utvikle norsk yrkesutdanning og fagopplæring ut fra et slikt "bredt kunnskapssyn"? Hvordan er det mulig å utforme en opplæring som gjør "individuell handlingskompetanse" til en integrert del av de faglige kvalifikasjonene? Kan man åpne for utvikling av et bredt spekter av både personlige og yrkesfaglige kvalifikasjoner innenfor en ramme av samfunnsmessig institusjonaliserte lærefag? Hvordan kan det ligge en mulighet for utvikling av både velkvalifisert arbeidskraft og sterke fleksible jeg-identiteter innen en form for yrkesfaglig dannelse? Ut fra intensjonene i læreplanverket, inkludert de mange metodiske veiledningene

---

<sup>3</sup> Vi ser også at litteraturen som anlegger et bredere og mer helhetlig perspektiv på kunnskap og arbeid, der man bl.a. er opptatt av taus kunnskap, praktisk kunnskap, situert kunnskap og lignende, har kommet med gode begrunnelser for at man ikke bare må se på hva slags kunnskap som kreves for et bestemt arbeid osv, men også på hvordan folk utvikler sin kunnskap, innen hvilke systemer og under hvilke prosesser? For en oversikt, se Blackler 1995.

for en handlingsorientert pedagogisk praksis og problemorientert læring, kan det ses som en viktig ambisjon med Reform 94 å utvikle fagopplæringen i en slik retning. For dette prosjektet har det i denne problemstillingen ligget en overordnet kunnskapsinteresse.

## **Prosjektopplegg**

For å forfølge disse generelle problemstillingen og for å svare på oppdragsgivers spesifikke nøkkelspørsmål var det naturligvis nødvendig å formulere mer spesifikke forskningsoppgaver. Vi la opp til en studie der vi ville se på innholdet og tilretteleggingen av den yrkesfaglige opplæringen med særlig vekt på den rollen de fremste fagformidlerne i skole og bedrift, lærerne og bedriftenes opplæringsansvarlige, spiller i denne sammenheng. Hva slags fag- og kunnskapsforståelse representerer de? Hvordan tolker de læreplanverket og hva slags opplærings- og undervisningspraksis legger de opp til? Hva er de sentrale føringene og rammebetingelsene for deres arbeid?

Samtidig med en analyse av disse nøkkelaktørene for faglig formidling, så vi det som avgjørende å undersøke hvordan elever og lærlinger opplever de erfaringer og muligheter som tiden i skole og lære gir dem. Elevenes forventninger og kunnskapsforutsetninger er viktige betingelser for tilretteleggingen av opplæringen. Mer generelt er det prinsippielt avgjørende at en vurdering av mål og virkemidler i en utdanningsreform også gjøres i lys av elevenes og lærlingenes egne opplevelser av reformen.

I tillegg ville vi forfølge problemstillingene rundt fag og fagutforming gjennom bredere undersøkelser av opplæringen i bedriftene og gjennom undersøkelser av opplegg og gjennomføring av fagprøvene. Fagprøvestudien skulle løses i nært samarbeid med det andre prosjektet for evaluering av Reform 94 i AHS, det s.k. ”institusjonsprosjektet”. For det konkrete forskningsopplegget la vi opp til ulike delstudier. I tillegg til de som ble planlagt, er det gjennomført en studie av alternative VK 2 i skole. Delstudiene er ikke å forstå som adskilte/isolerte deler, men en måte å studere de sentrale problemstillingene ut ifra ulike innfallsvinkler. Vi kan liste opp de ulike studiene som følger:

1. Skole- og lærerstudien

Første del ble gjennomført våren –96. Det ble gjort intervjuer med 60 lærere på 11 skoler og to fylker, innenfor de tre studieretningene helse- og sosial, mekanisk og kjemi og prosess. Hovedfokus ble lagt på læreplanforståelse og læreplanspraksis i de fagene på vk1 som vi hadde valgt ut som hovedområder for undersøkelsen som helhet: omsorgsfaget, plate- og sveis, og kjemiske prosessfag. Fra disse studiene er det rapportert i Olsen og Seljestad 1996 og 1997. Andre del av undersøkelsen ble gjennomført våren –98. Dette var en oppfølging av de ulike lærermiljøene fra intervjuene v-96.

## 2. Elev- og lærlingestudien

Denne ble gjennomført samtidig med lærerstudien våren –96. Det ble intervjuer 65 elever i de tre utvalgte fagene på vk1-nivå i de 11 skolene. Omtrent halvparten av elevene fra elevstudien ble fulgt opp for undersøkelse av deres erfaring med overgangen til lære høsten –96 og videre med erfaringen fra opplæringen i bedrift og avleggelse av fagprøve i 1998. Også fra elev- og lærlingestudien er det rapportert i Olsen og Seljestad 1996 og 1997. Se ellers kapittel 4 her.

## 3. Studiene av bedrifter og instruktører/faglig ledere

- a) Hovedinnsatsen i prosjektet er lagt i et omfattende intervjuarbeid for opparbeidelse av kvalitative data fra bedriftene. De utvalgte lærlingens lærebedrifter, 6 kommuner med omsorgsfag, 4 prosessbedrifter med kjemiske prosessfag og 7 verkstedsbedrifter med plate og sveisefag, er fulgt opp over minst to tidspunkt. Første gang, høsten –96, ble det gjort intervjuer med opplæringsansvarlig og bedriftsrepresentanter. Andre gang, i 1997-98, intervjuet vi også instruktører og faglige ledere i de respektive fag. I de større bedriftene og i kommunene ble det gjort intervjuer i flere avdelinger/arbeidsområder. I alt ble det foretatt rundt 170 intervjuer. Fra disse studiene er det tidligere rapportert i Olsen og Grinde 1997 og Olsen 1998.
- b) For å dekke flere fag og bedrifter ble det i 1998 gjennomført en survey der det ble sendt ut til spørreskjemaer til bedrifter, ett til opplæringsansvarlig/bedriftsleder og ett til instruktører og faglige ledere ved bedriften. Vi fikk svar fra 287 bedrifter og kommuner i 14 fylker og til sammen 522 faglige ledere og instruktører i disse bedriftene. Se kapittel 2 i denne rapporten.

## 4. Fag- og prøvenemdsstudien

Delvis parallelt med bedrift- og instruktørstudien ble det gjennomført intervjuer med prøvenemdsmedlemmer i omsorgsfaget, plate- og sveisefagene og i kjemiske prosessfag 1997 og 1998. Resultatene herfra er delvis rapportert i Olsen 1998. Se også Michelsen, Høst og Gitlesen 1998.

## 5. Studiene av alternative vk2 i skole

Det ble foretatt en første delstudie av alternative vk2 i omsorgsfaget i 1997. Se Olsen og Grinde 1997. Denne ble fulgt opp med en 3 måneders intensiv studie høsten 1998. Her ble det intervjuet lærere/klassestyrere for alternative VK2 innenfor 9 ulike fag i flere fylker. Til sammen 40 intervjuer. Se kapittel 5 i denne rapporten.

En nærmere presentasjon av data og metode blir gitt i rapportens enkeltkapitler. I tillegg til disse studiene i det formelle prosjektoppdraget, er det gjennomført flere hovedfagsoppgaver i forbindelse med prosjektet. De fleste av disse omhandler elevers utdanningsvalg, skoleerfaringer og arbeidslivsorienteringer (Arnesen 1997, Bjørnstad 1997 og Grov 1998). En oppgave omhandler også formingen av elektromekanisk vk1 på yrkesfaglig studieretning etter Reform 94 (Sunde 1997). I tillegg er det levert to hovedoppgaver om det nye omsorgsfaget (Høst 1997 og Grinde 1997).

## **Sluttrapport underveis**

Av flere grunner kan denne rapporten sies å være en sluttrapport underveis. For det første omhandler den en prosess som i høyeste grad er uavsluttet. Med en så omfattende utdanningsreform, som knapt har ført igjennom sitt første elev/lærlingekull, er det altfor tidlig å lete etter stabile resultater. For det andre bygger den på analyser av et helt til de siste uker stadig voksende materiale om stadig nye hendelser og problemer. Det gjør at det har vært vanskelig å få overblikk og føle at det er mulig å trekke bestemte konklusjoner. For det tredje, og som følge av det forrige, er det en rapport vi ikke føler oss ferdig med, verken i helhet eller enkeltdele. Noe har vi ikke fått med og noe er fortsatt foreløpig. Resultater fra oppfølgingsstudien av skole- og lærermiljøene er ikke med her. Heller ikke en dypere analyse av materialet om utviklingen av fagene basert på intervjuer av folk i bedriftene og i

prøvenemdene. Derfor vil rapporten bli fulgt opp av ulike former for rapportering både med tanke på komplettering og fordyping. Vi kan imidlertid vise til de tideligere rapportene når det gjelder resultater fra undersøkelsene av skole- og lærermiljøene og om fagutviklingen.

Denne rapporten konsentrerer seg om resultater fra tre delstudier. *Kapittel 2* retter fokus på bedriften som lærested og utdanningsinstitusjon på grunnlag av intervju materiale fra de bedrifter vi har fulgt siden 1996 og den bredere spørreskjemaundersøkelsen som er gjennomført i år. Hovedtemaene er bedriftenes fagopplæringspolitikk, rolleoppfatning og situasjonsbeskrivelse fra de faglige lederne og instruktørene, disse aktørenes vurderinger av lærlingene, deres læreplanforståelse, læreplanpraksis, erfaring med opplæringsbok og vurderingssamtaler, og deres generelle oppfatningen om fagenes rolle og utviklingsmuligheter.

I *kapittel 3* veksler vi perspektiv. Fra å drøfte fagopplæringen med utgangspunkt i bedriftsrepresentanter og opplæringsagenter går vi over til å se den fra lærlingenes ståsted. Hvordan er det å være lærling under Reform 94? På grunnlag av deres erfaringer og opplevelser, hva kan vi karakterisere som ”gode” og ”mindre gode” lærebedrifter? Dette blir drøftet for hver av de ulike fagområdene omsorgsfag, kjemiske prosessfag og plate- og sveisefag. Vi skal også se på lærlingenes forståelse av forholdet mellom å lære faget i skolen i forhold til å lære det i bedrift. Til slutt skal vi se på noen linjer i lærlingenes perspektiv for arbeid og utdanning etter læretida.

I *kapittel 4* skal vi følge en tredje innfallsvinkel til studiet av fagopplæringen etter Reform 94. Gjennom en undersøkelse av det alternative vk2-tilbudet i skolen, skal vi se hvordan denne ordningen står i forhold til lærefagenes utforming og legitimering og til elevenes opplevelse av egen utdanning.

## Kapittel 2. Bedriften som lærested og utdanningsinstitusjon

### 2.1. Innledning

I dette kapitlet skal vi forfølge flere av de problemstillinger som ble reist i årsrapporten fra 1997 (Olsen 1998). Hovedtemaet her var den spenningen som finnes i enhver nasjonalt regulert lærlingeordning, mellom bedriftenes individuelle opplæringsbehov og særegne opplæringsforutsetninger på den ene siden og kravene fra læreplaner og lærefagsnormer på den annen. Det vil være store variasjoner med hensyn til hvilken plass opplæringen har i bedriftenes samlede virksomhet, og enkeltbedrifter som har samme lærefag, kan representere store individuelle særegenheter med hensyn til produksjon, organisasjon og pedagogisk kompetanse. Slik må det nødvendigvis være. Bedrifter produserer først og fremst varer og tjenester, og de kan gjøre det på høyst forskjellig måte. For fagopplæringen er spørsmålet naturligvis hvor stor avstand det er mellom de normer og målsetninger som ligger i de nasjonale lærefagsstandardene og den opplæringen som foregår i lærebedriftene.

Etter Reform 94 er dette klassiske problemet stilt enda skarpere. Lærlingeordningen er gjort til hovedmodell for norsk yrkesutdanning ved å opprette nye store lærefagsområder og ved å proklamere 2 års lære i bedrift som den normale vei til formell yrkeskompetanse. Læreplanen for opplæringen i bedrift og opplæring i skole inngår i et enhetlig læreplansverk med et felles grunnlag i den generelle læreplanen, og alle de fagspesifikke læreplanene er bygd opp etter samme mal, med både generelle målformuleringer for faglig, samfunnsmessig og personlig dannelse og med mer spesifikke målsetninger for læringen av faglig kunnskap og ferdigheter. Myndighetene stiller klare forventninger om at det skal skje en aktiv ”opplæring” i bedrift i tråd med læreplanenes målformuleringer. Forventningene underbygges av en formell oppdeling av læretida i en opplæringsdel og en verdiskapingsdel, økt læringetilskudd og en totalt sett halvering av lærlingelønna. Dessuten er det laget metodiske veiledninger og nye opplæringsbøker for opplæring i bedrift, det er angitt bestemte prosedyrer for oppfølgingen av lærlingene og det er satset store summer på kurs for instruktører og faglige ledere. Alt sammen kan ses som ledd i en institusjonaliseringsprosess der fagopplæringen i arbeidslivet



skal gjøres til en del av det norske utdanningssystemet. Bedriftene skal være læresteder for en utdanning med nasjonalt regulerte målsetninger og standarder.

Sett i forhold til det etablerte norske yrkesutdannings- og fagopplæringssystemet som har vært preget av et kulturelt og institusjonelt mangfold og sterk politisk ambivalens (jfr. kapittel 1), er naturligvis dette et ganske ambisiøst prosjekt. Vår oppgave er her å vurdere i hvilken grad og eventuelt på hvilken måte dette prosjektet er realisert eller er på vei til å bli realisert. Hva er, for det første, bedriftenes hensikter? I hvilken grad er de innstilt på å fungere som opplæringsinstitusjoner i et nasjonalt regulert utdanningssystem? Hvordan ser de på dette og hva gjøres i bedriftene for å fylle en slik rolle? Hva er, for det andre, bedriftenes forutsetninger? Hva kan de forventes å få til innenfor egne produksjons- og organisasjonsmessige rammer. Hvilke muligheter har den enkelte bedrift til å følge opp læreplanens alle mål og hovedmomenter? Disse spørsmålene skal vi forfølge på et generelt plan i lys av prosjektets hovedproblemstilling: på hvilken måte og i hvilken grad har Reform 94 ført til endringer i det norske systemet for fag- og yrkesopplæring? I hvilken grad kan disse endringene sies å bidra til å fornye og utvikle fagopplæringen? På et mer konkret plan skal vi konsentrere oss om rekken av mer spesifikke problemstillinger knyttet til hvordan bedriftene har forholdt seg til de mål og virkemidler som Reform 94 har stilt dem ovenfor.

## Disposisjon og problemområder

Bedriftenes egenforståelse og politiske praksis vis á vis fagopplæring og Reform 94 vil bli det første tema som tas opp her (2.2.). Dette spørsmålet følges opp med en analyse av rollen til to av nøkkelfigurene for opplæring i bedrift, de faglige lederne og instruktørene. For det første skal vi se på hvem de er, hva de gjør, hvordan de tolker sine egne roller i fagopplæringen og hvordan de ser på den forberedelsen de sjøl har hatt for oppgaven etter Reform 94 (2.3.). Vi går videre med en drøfting av instruktører og faglige ledere sine vurderinger av lærlingene og deres situasjon etter Reform 94 (2.4.), før vi går nærmere inn på den læreplanforståelse og læreplanpraksis som finnes i bedriftene med utgangspunkt i de samme instruktører og faglige ledere (2.5.). Under dette punktet vil vi diskutere spørsmålet om nasjonale standarder for fag og fagopplæring. Hvordan ser bedriftenes opplæringsfolk på sine muligheter for å drive opplæring ut fra de standardene som kan leses ut av læreplanen? Hvordan blir standardene i

det hele tatt forstått? Og hva er en rimelig forståelse av dem ut fra læreplanens intensjoner? Her vil vi også komme inn på reformspesifikke momenter som den nye opplæringsboka og retningslinjene om tilbakemelding underveis. I det siste underkapitlet (2.6.) vil vi se hvordan fagenes rolle og framtidsmuligheter for bedrift og yrkesutøvere blir oppfattet.

## Datagrunnlag

I 1997-rapporten (Olsen 1998) drøftet vi disse spørsmålene med utgangspunkt i en intervjubasert undersøkelse av 8 verkstedsbedrifter og deres opplæring i platearbeiderfaget og sveisefaget. Denne analysen skal vi også trekke på her, samtidig som vi i tillegg bygger på tilsvarende undersøkelser av 4 bedrifter som har lærlinger i kjemiprosessfaget og 6 kommuner som har omsorgsarbeiderlærlinger. I alle disse bedriftene har vi intervjuet representanter for bedriftens opplæringsansvar mer generelt, og fra noen til en rekke faglige ledere og instruktører innenfor de respektive fag, i tillegg til utvalgte lærlinger som er fulgt over hele læretiden (se neste kapittel). Vi skal imidlertid ikke legge fram dette materialet i sin fulle bredde her, men forsøke å presentere resultatene fra intervjustudiene i en knapp og syntetiserende form. Det mest framtrædende materialet i dette kapitlet vil derimot være resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen fra et større utvalg bedrifter og deres instruktører og faglige ledere. Resultatene fra analysen av intervjuene og bedriftsstudiene vil likevel være svært viktige som grunnlag for tolkningen og diskusjonen av det kvantitative materialet fra spørreskjemaundersøkelsen.

Spørreskjemaene ble sendt til ca. 800 bedrifter og kommuner i 14 fylker. Det endelige utvalget (de som er med i analysen) er 287 bedrifter/kommuner<sup>4</sup> og tilsammen 522 faglige ledere og/ eller instruktører. Det var to skjemaer som ble sendt ut (vedlegg 2). Det ene skjemaet, bedrifts- eller kartleggingsskjemaet, ba vi om at ble besvart av bedriftens opplæringsansvarlig, nærmere spesifisert som opplæringsleder/personalleder/bedriftsleder i bedriften eller i kommunen. Den totale svarprosenten fra bedriftene/kommunene er ca. 37%. Det andre skjemaet var stilet til bedriftens faglige ledere og instruktører. Antall instruktører og faglige ledere varierer både mellom like og ulike bedriftstyper. Det er heller ikke i alle bedrifter nøyaktig bestemt hvem eller hvor mange som inngår i disse kategoriene. Derfor er

det ikke mulig å beregne noen svarprosent her. Faglige ledere og instruktører som er med i undersøkelsen er valgt ut internt i bedriften. Der vi visste eller forventet at det var flere i hver kategori, anga vi hvor mange vi ønsket svar fra.

Utvalget av bedrifter ble trukket fra lister over lærebedrifter vi fikk tilsendt fra fagopplæringskontorene. I tillegg fikk vi også lister fra noen opplæringskontorer og -ringer, og sendte spørreskjemaer direkte til deres medlemsbedrifter. Det har ikke vært mulig å få en oversikt over hva som er utvalgets nøyaktige “populasjon” - dvs. hvor mange bedrifter i hvert enkelt fylke som har reformlæringer i de fagene som er med i undersøkelsen. Listene fra fagopplæringskontorene var i hovedsak over godkjente lærebedrifter/ intensjonsavtaler, men uten at det sier noe om at disse bedriftene faktisk *har* lærlinger. På disse listene “forsvinner” også bedrifter som er medlemmer av et opplæringskontor eller -ring. Det kommer heller ikke fram hvorvidt bedriftene har reformlæringer eller andre lærlinger.

Vi ser altså at både når det gjelder utvalg av bedrifter og av faglige ledere og instruktører er det ikke mulig å operere med noen form for statistisk representativitet.<sup>5</sup> Vi har likevel forsøkt å tilstrebe en skjønnsmessig representativitet, både gjennom en jevn fordeling av bedrifter i ulike fylker og med et rimelig antall bedrifter og faglige ledere/instruktører for hver bransje og hvert fagområde (se tabell A12, Vedlegg A). Vi tror vi har lyktes med det, sjøl om vi gjerne skulle ha sett et større antall respondenter fra alle de ulike fag- og bransejekarategoriene.

---

<sup>4</sup> I tillegg fikk vi svar fra noen bedrifter som *ikke* hadde lærlinger. Disse er ikke med i det endelige utvalget.

<sup>5</sup> I tillegg til løsbare kompetanse- og softwareproblemer ved innsamling og bearbeiding av data på fylkesnivå, er det rimeligvis de faktisk svært forskjellige, uklare og høyst omskiftlige egenskapene som kjennetegner den sosiale virkligheten som det her gjelder, som gjør at det er uhyre vanskelig å opparbeide presis og konsistent statistikk på dette feltet. Se for øvrig vurderinger av og kommentarer til fagopplæringsstatistikken i Michelsen, Høst og Gitlesen 1998.

## **2.2. Bedriftenes fagopplæringspolitikk: Gode intensjoner – variabel praksis**

Svært mye av den offentlige debatten omkring bedriftenes fagopplæringspolitikk handler om opprettelse av antall lærlingeplasser og inngåelse av nye lærlingekontrakter. Sjøl om det totalt sett har vært en god økning på dette området etter Reform 94, er det, som det er påpekt (Michelsen, Høst, Gitlesen 1998), ikke noen store endringer i de tradisjonelle lærlingebansjene. Økningen skyldes først og fremst etableringen av nye fag i offentlig sektor. Den økningen som finnes i de tradisjonelle faga, er ikke større enn at den nærmer seg tallene fra slutten av 1980-tallet. Spørsmålet som kan reises er derfor om økningen i større grad skyldes de gode konjunktorene enn initiativ gjennom Reform 94 og en ny politikk fra bedriftens side. Dette er naturligvis vanskelig å si noe sikkert om pr. i dag, sjøl om det er ganske sannsynlig at de økonomiske konjunktorene vil spille en stor rolle også i framtida. Det vi derimot *kan* gjøre her, er å veie og vurdere de politiske tendensene vi har kunnet observere i bedriftene på undersøkelsestidspunktet. Hva er ”stemningen” og holdningen når det gjelder fagopplæringen etter Reform 94? Har det skjedd noen endringer? Hva er retningen i det som blir gjort?

### **Situasjonsbeskrivelse ut ifra intervjustudiene**

Fra våre *intervjustudier* i de tre fagområdene plate og sveis, omsorgsfaget og kjemiske prosessfag er det presentert noen resultater om de to førstnevte fagene i to tidligere publikasjoner (Olsen og Grinde 1997, Olsen 1998), samt om lærlingene sine erfaringer med overgangen fra skole til læretid i bedrift i alle de tre fagområdene (Olsen og Seljestad 1997).

I vår undersøkelse av *verkstedsbedrifter* med opplæring i *plate- og sveisefaget*, fant vi store forskjeller både når det gjelder målsetninger og forutsetninger for opplæringen (Olsen 1998). Enkelte mindre bedrifter tok inn lærlinger med den eksplisitte og utvetydige hensikt å rekruttere arbeidere til egne rekker – ”vi skal ikke lage fagfolk for andre”. For andre større bedrifter var det å ta inn lærlinger og gi dem en god opplæring i større grad et ledd i en mer langsiktig kompetanse- og rekrutteringsstrategi. Med sin egen praksis ville de vise at

lærlingeutdanning i verkstedsindustrien er en fornuftig vei og gå og at denne industrien er noe å satse på for ungdommen. Mellom disse ytterpunktene var det i mange bedrifter en betydelig interesse for å bruke den situasjonen Reform 94 har skapt som anledning til å gjøre egen opplæringsvirksomhet mer systematisk og profesjonell. For å få det til må det lages egne opplæringsplaner, fadderordninger og faglige ledere må "brushes" opp, opplæringsfolk må sendes på kurs og gis et klarere mandat, lærlingen må få tilbakemeldinger og gis en dekkende opplæring. I all hovedsak kunne vi oppsummere at de fleste bedriftene vi undersøkte i denne bransjen hadde en positiv innstilling til slike tiltak for å høyne kvaliteten i fagopplæringen. Problemet var imidlertid å gjøre gode intensjoner til gjeldende politikk og praktisk handling. Når alt kommer til alt er det økonomien som avgjør. "Det går på timene", som det ble uttrykt. I hverdagens hektiske jag utsettes lett planlagte kurs eller opplæring i HMS og bedriftslære. Tilbakemeldingsmøter og den ønskede oppfølging av lærlingene blir lett hengede etter. Ideer om utvekslingsavtaler med andre bedrifter forblir på idéstadiet. Disse problemene sto særlig skarpt for de små bedriftene, med liten administrasjon og personalmessig knapphet. Men også i de store bedriftene føles "trøkket" fra produksjonstakten i stor grad.

Ser vi på arbeidet med fagopplæringen i de *kommunene* som har vært med i vår intervjuundersøkelse om *omsorgsarbeiderfaget*, var det store forskjeller mellom de kommunene som hadde hatt lærlinger i andre fag tidligere og de som startet opp med lærlinger etter Reform 94 (Olsen og Grinde 1997). I de førstnevnte kommunene fantes det allerede en kunnskap om fagopplæring i arbeidslivet og en kompetanse når det gjelder dette å ha lærlinger. Denne kompetansen kunne det trekkes på når et større apparat for fagopplæring var nødvendig å bygge opp etter Reform 94 – først og fremst som følge av etablering av nye store fag og inntak av mange lærlinger, men også som følge av de generelle reformkrava om mer systematisk opplæringsløp. Sjøl om det innenfor omsorgsetaten og i den enkelte omsorgsinstitusjon var nytt land som skulle dyrkes, fantes det personer og kontorer i administrasjonen som visste hvordan arbeidet kunne startes opp. Annerledes var det i kommuner uten fagopplæringserfaringer. Her kunne vedtak om inntak av lærlinger skje og formelle ansvar for iverksetting bli tildelt uten at det skjedde mer enn at lærlingene en dag troppet opp, for eksempel på et sykehjem der kanskje avdelingsleder så vidt hadde hørt at "jo, det skulle visst komme en lærling". Hva faget besto av eller hva opplæring av lærlinger mer konkret handlet om, var det heller liten kunnskap om. Det kunne gå både lenge og vel før

instruktører ble oppnevnt, lærlingen fikk opplæringsbok og det faglige miljøet hadde noen forståelse av hva det spesifikke omsorgsarbeiderfaget var for noe.

Men vi skal også raskt legge til, at like sterkt som vårt inntrykk av at mange ting ikke var på plass ved oppstart av Reform 94 i mange kommuner, var inntrykket av ansvarlighet, pågangsmot og engasjement blant de faglige ledere og instruktører som *fikk* jobben med å legge til rette for opplæring og følge opp lærlingene. De enkelte yrkesutøverne - det være seg sykepleiere, hjelpepleiere eller personer med avlagt fagbrev i omsorgsarbeiderfaget – framsto med en stor vilje og interesse for å gjøre en god jobb for sin(e) lærling(er) og for oppgaven i det hele.

Det tredje bransjeområdet vi konsentrerte våre intervjuundersøkelser om var *kjemisk prosessindustri*, med vekt på opplæring i *kjemiprosessfaget*. I denne bransjen har det vært lagt ned stor innsats de siste 20 årene for en kompetanseutvikling i bedriftene generelt og for en utvikling av fagopplæring og lærlingeordningen spesielt. Bransjeorganisasjonene, i dag samlet i Prosessindustriens Landsforening (PIL), har vært svært aktive aktører på denne fronten, og man har gått svært langt i å profilere industrien som utdanningsvennlig og framtidsrettet. Satsing på en god fagopplæringsvirksomhet har vært begrunnet både med behovet for å utdanne godt kvalifiserte ansatte og for å opparbeide et ry om dette slik at ressurssterk og skoleflink ungdom kan fange interesse for denne bransjen og denne utdanningsveien.

Fra en situasjon fram til midt på 1990-tallet, der inntaket av lærlinger ene og alene var regulert av bedriftenes umiddelbare arbeidskraftsbehov, har bedriftene i denne bransjen gått relativt langt i å omstille inntaket etter et mer utdanningsregulert skjønn. Flere bedrifter satser på å ta inn et fast antall lærlinger hvert år, og de signaliserer ingen forpliktelser om ansettelse av lærlingene etter avlagt fagbrev. For en av de største bedriftene i vår undersøkelse er det gjort til eksplisitt politikk å definere seg som en utdanningsinstitusjon når det gjelder oppgaven med opplæring av lærlinger. I et av de sentrale områder for denne bransjen – nedre Telemark – har bedriftene fra innføring av Reform 94 langt på vei akseptert rollen som mottaker av de lærlinger fagopplæringskontoret tildeler ut de fra intensjonsavtaler som er inngått.

Rollen som utdanningsinstitusjoner kan bli enda mer befestet ved bedriftenes medlemskap i de nyopprettede opplæringskontorene. PIL oppmuntrer svært aktivt til opprettelse av slike kontorer, og til at disse tar på seg oppgaver langt utover rent administrativt å koordinere fordeling av og kontraktinngåelse med lærlinger. En generell profilering av prosessbedriftene som interessante og utdanningsvennlige, både vis á vis ungdom, foreldre og lokale utdanningsmyndigheter, vil stå sentralt i kontorenes virksomhet.

## **Kartleggingsstudien - utvalgsbeskrivelse**

I vår *spørreskjemaundersøkelse* sendte vi et eget ”kartleggingskjema” til bedriftenes opplæringsansvarlig med tanke på å få et noe bredere grunnlag for å si noe om bedriftenes utdanningspolitikk generelt, og holdning til og håndtering av fagopplæringen etter Reform 94 spesielt. Som vi redegjorde for under beskrivelsen av datagrunnlaget, fikk vi en relativt beskjeden svarprosent. Likevel mener vi å kunne gi relativt dekkende svar på en rekke viktige spørsmål. Vi gjør ellers oppmerksom på at de bedrifter og kommuner vi har hatt med i intervjuundersøkelsen ikke er med i utvalget for spørreskjemaundersøkelsen.

Med vårt utvalg av bedrifter ønsket vi å dekke inn erfaringer med opplæring i til sammen 27 fag innenfor 8 fagområder (ut fra studieretninger i den videregående skolen). I tillegg har det kommet til flere fag gjennom skjemaundersøkelsene fra faglige ledere og instruktører. Alt i alt sto bedriftene i vårt utvalg for opplæring av vel 2500 lærlinger på undersøkelsestidspunktet. Av disse var 1102 jenter og 1415 gutter. En oversikt over fag, fagområder og antall lærlinger i de respektive fag i vårt bedriftsutvalg finnes i tabell A1 (vedlegg A).

En mer enkel oversikt over bedriftsutvalget kan vi stille opp i en tabell der bedriftene er samlet etter bransjer og størrelse (tabell 1). Som vi ser er utvalget relativt jevt fordelt med mellom 30 og 45 bedrifter i alle bransjer. Bare i hotell og restaurant og næringsmiddelindustri er det noe færre. Byggebransjen består her av bedrifter med både tekniske byggfag og andre byggfag. Kategorien ”annet” består i all hovedsak av lærebedrifter i statlig/offentlig virksomhet, så som høyskoler, Næringsmiddeltilsynet, veivesen og NSB-verksteder.

**Tabell 1: Antall bedrifter i undersøkelsen etter størrelse og bransje**

	1- 4 ansatte	5- 24 ansatte	25- 99 ansatte	100- 199 ansatte	over 200 ansatte	Ikke oppgitt ant. ansatte	<i>N</i>
1. Byggebransjen	13	23	6		3	3	48
2. Næringsmiddelindustri		3	7	6	2		18
3. Mekanisk industri		9	12	6	18	1	46
4. Hotell/ restaurant		7	9	2			18
5. Kjemi- /prosessindustri			4	9	24	2	39
6. Frisør/ blomst	15	15	1			1	32
7. Kommuner		1		1	25	6	33
8. El.bransjen		8	13	5	5	1	32
9. Annet		2	7	3	8	1	21
<i>N</i>	28	68	59	32	85	15	287

Mange bedrifter har lærlinger i flere fag. Det gjelder først og fremst i mekanisk industri, kjemi- og prosessindustri og i kommunene. I de litt større bedriftene i disse bransjene er det vanlig med både 4, 5 og flere fag, se tabell A2. Dette betyr at det ikke er sammenfall mellom kategorier som bransje og fagområde. Vi finner det imidlertid mest fruktbart å benytte bransjekategorien som analysekategori når vi drøfter bedriftenes opplæringspolitikk. I undersøkelsen av faglige ledere og instruktører vil vi i større grad samle svarene etter fagområde.

Bedriftene i undersøkelsen har svært ulik grad av erfaring med fagopplæring. Noen har hatt lærlinger i mange år. Andre er helt ferske lærebedrifter (tabell 2). Det er bare i el.bransjen som bedriftene relativt entydig kan si at de har en lang tradisjon når det gjelder lærlinger, men også i de andre bransjene er det mange bedrifter med fagopplæringstradisjoner. For en stor andel av kommunene (36%) er det å ha lærlinger derimot noe som kom med Reform 94. Bare en eller to bedrifter kunne si at de har hatt lærlinger ”i alle år”. Dette er ikke uventet, og bekrefter bildet av det nyriddingsbehovet som har vært tilstede i mange kommuner.



**Tabell 2: Tradisjon for å ha lærlinger i de ulike bransjene. Prosent.**

«Hva slags tradisjoner har bedriften som lærebedrift?» Andel bedrifter som har svart "ja":	Vi har hatt lærlinger "i alle år"	Vi har hatt lærl. før, men ikke så mange som nå	Vi hadde <i>flere</i> lærlinger tidligere	Lærlinger er nytt etter Reform 94
1. Byggebransjen	44%	17%	6%	25%
2. Næringsmiddelindustri	11%	5%	-	83%
3. Mekanisk industri	43%	24%	13%	15%
4. Hotell/ restaurant	39%	11%	11%	28%
5. Kjemi- /prosessindustri	59%	31%	8%	8%
6. Frisør/ blomst	53%	6%	9%	28%
7. Kommuner	6%	48%	3%	36%
8. El.bransjen	75%	3%	6%	-
9. Annet	29%	14%	10%	62%
<i>N=</i>	<i>122</i>	<i>56</i>	<i>22</i>	<i>76</i>
<i>Totalt</i>	<i>43%</i>	<i>20%</i>	<i>8%</i>	<i>27%</i>

Vi skal også merke oss at bare svært få av de 18 bedriftene i vårt utvalg fra næringsmiddelindustrien hadde lærlinger før Reform 94. Bedriftene vi har valgt ut her er de som har lærlinger i det nye faget i industriell næringsmiddelproduksjon, og faktisk har bare 2 av bedriftene i utvalget andre lærefag. Her er det altså snakk om nytt fag og nye lærebedrifter. Sjøl om faget industriell næringsmiddelproduksjon ble etablert på 1980-tallet, har det hatt en relativ vanskelig oppstart og mindre framgang enn for eksempel kjemiprosessfaget som ble etablert noen år tidligere (Skule 1994). Som vi skal se nedenfor, kan vi nok fortsatt se en del nybegynnerproblemer i disse bedriftene. Bedriftene under "annet", som også rapporterer å være ferske i lærlingesammenheng, er bl.a. høyskoler og andre offentlige institusjoner som har laboratoriefaget.

Vi skal for øvrig notere oss at litt over halvparten av bedriftene i vårt utvalg er medlemmer i et opplæringskontor. Andelen av medlemsbedrifter er jevnt fordelt på alle bransjer. Bare el.bransjen skiller seg litt ut med 72 % medlemsbedrifter (23 av 32). Ser vi på de som ikke allerede er medlemmer, finner vi at nesten alle bedriftene i kjemi- og prosessindustrien ønsker eller planlegger å melde seg inn i et opplæringskontor, mens de fleste bedriftene i de andre bransjene i mindre grad oppgir at de har planer om dette (se tabell A3 og A4).

## Rekruttering og rekrutteringsmåte

Ser vi nærmere på bedriftenes rekruttering av lærlinger etter Reform 94, bekreftes vårt inntrykk fra tabell 2, der en del bedrifter antydde at de hadde flere lærlinger enn tidligere, men der det bare var i kommuner og i næringsmiddelindustrien at dette med lærlinger var noe dramatisk nytt. På et direkte spørsmål om endring i inntaket av lærlinger, svarer bare en 1/3 av bedriftene at de rekrutterer flere lærlinger enn tidligere. Svært få bedrifter i bygg og elektrobransjen, frisør og blomst, kan rapportere at de har tatt inn flere lærlinger. I disse områdene er det også bedrifter som har tatt inn færre etter enn før reformen. Av kommunene derimot svarer 90% at de har tatt inn flere (tabell A5).

For byggebransjen kan den manglende økningen i antall lærlinger til dels forklares i liten tilgang på lærlinger. Men bare til dels. Kun 21 % av bedriftene her svarer at de har hatt vanskeligheter med rekrutteringen. Frisør/blomst og elektro har derimot ikke hatt noen slike vanskeligheter. Ikke uventet er det mekanisk industri som i størst grad rapporterer om rekrutteringsproblemer (37%), men det er også flere andre bedrifter og kommuner som har slitt med dette. Alt i alt er det 23% av bedriftene som rapporterer å ha hatt vanskeligheter med å få tak i lærlinger de siste 2 årene (se tabell A6).

Ved oppstarten av Reform 94 var et av de mest omdiskuterte spørsmålene forskriften om at fagopplæringskontorene skulle spille en mer aktiv rolle i formidlingen av lærlinger. I prinsippet skulle bedriftene være mottakere av de lærlinger ”fylket” tildelte bedriftene ut fra intensjonsavtaler som var inngått. Etter betydelige protester ble denne forskriften moderert til en form for henstilling om å bygge opp en mer fylkesregulert formidlingsordning. Denne ordningen har vært praktisert på svært ulike måter. Det første året var det stor forvirring i skoler, hos elever og i bedriftene. Mange steder ble det hevdet at det ikke var lov å søke lærlingeplass på egenhånd og bedriftene ble formanet til ikke å være aktive på lærlingemarkedet. De skulle bare vente på de lærlingene de skulle få gjennom fagopplæringskontoret. Dermed satt mange elever og ventet på sin ”garanterte” plass som aldri kom, og bedrifter kunne oppleve at elevene som de var lovet, ikke fantes. Dersom de fikk et navn og telefonnummer til en elev, kunne det også vise seg at han/hun allerede var ”snappet” av en konkurrent som ikke hadde sittet ”lydig” og ventet på den offentlige

tildelingen. Et samlet inntrykk, både fra bedriftsstudien og undersøkelsen av alternativ vk2 i skole (se kapittel 4), indikerer at dette var en ganske vanlig situasjon.<sup>6</sup>

I en tidligere rapport (Olsen og Seljestad 1997) pekte vi på at til tross for at det kan være en viss trygghet for eleven at det skjer en offentlig regulert formidling av lærlingeplasser, kan en slik prosess også bidra til en videreføring av trekk ved elevrolla som den tradisjonelle måten å søke lære plass på markerte et brudd med. I stedet for å stille krav om eget initiativ og aktiv deltakelse for å sikre sin egen læretid, blir overgangen til læretida ikke mye forskjellig fra overgangen fra ungdomsskolen: elevene setter opp noen alternativer på et ark og venter på et svar fra en instans langt vekk fra deres egen hverdag. Lære plassen kommer – eller kommer ikke - som en skjebne bestemt av skolevesenet og ikke som et resultat av egen aktiv handling. Siden det ikke markeres et brudd med skolens verden, spilles det også lettere opp til tanken om at eleven har ”rett til” lærlingeplass.

#### Ønske om hjelp, men ikke om styring fra fagopplæringskontoret

I de ulike fylkene har formidlingsprosessen satt seg i mer eller mindre grad, men rundt svært ulike modeller. Variasjonene i fagopplæringskontorets rolle er fortsatt stor (se Michelsen, Høst, Gitlesen 1998). Ut fra våre intervjuer med bedriftsrepresentanter sitter vi med et inntrykk av at rekrutteringen av lærlinger i større grad går via fagopplæringskontoret enn tidligere, at bedriftene synes dette er bra så lenge det er snakk om ren formidlingshjelp, men at det er reativt få som ønsker sterkere styring fra fylket og en direkte form for tildeling av lærlinger. Dette inntrykket blir bekreftet i spørreundersøkelsen.

Når det gjelder hvordan bedriftene rekrutterer lærlinger, svarer halvparten av bedriftene totalt sett at den viktigste veien går gjennom fagopplæringskontoret (tabell 3).

---

<sup>6</sup> I Telemark var det svært påtakelig, både for mekanisk industri og kjemisk prosessindustri. Her hadde fylket en relativ høy ambisjon om å gjennomføre en formidling av lærlinger på basis av intensjonsavtaler og gjennom en sentral tildeling. I Hordaland derimot, var situasjonen en annen. Der oppfordret fagopplæringskontoret elever og bedrifter til aktiv innsats på lære plass/lærlingemarkedet.

**Tabell 3: Viktigste rekrutteringsmåter av lærlinger i de ulike bransjene<sup>7</sup>**

“Hvordan rekrutterer bedriften/ kommunen lærlinger?”	Gjennom fagoppl. kontoret	Ungdom tar selv kontakt	Gjennom praksisperioder	Gjennom annonser	Gjennom skole	Kontakt via ansatte	Gjennom arbeidsformidl.
1. Byggebransjen	38%	52%	8%	8%	25%	10%	-
2. Næringsmiddelind.	56%	44%	6%	6%	6%	-	-
3. Mekanisk industri	33%	46%	20%	30%	33%	9%	7%
4. Hotell/ restaurant	44%	50%	22%	11%	17%	6%	-
5. Kjemi- /prosessind.	62%	42%	18%	39%	23%	8%	-
6. Frisør/ blomst	34%	72%	22%	6%	25%	3%	3%
7. Kommuner	82%	15%	3%	24%	3%	3%	3%
8. El.bransjen	56%	31%	-	19%	13%	6%	3%
9. Annet	67%	48%	10%	5%	14%	-	5%
N=	145	121	35	53	56	17	7
Totalt	51%	42%	12%	19%	20%	6%	2%

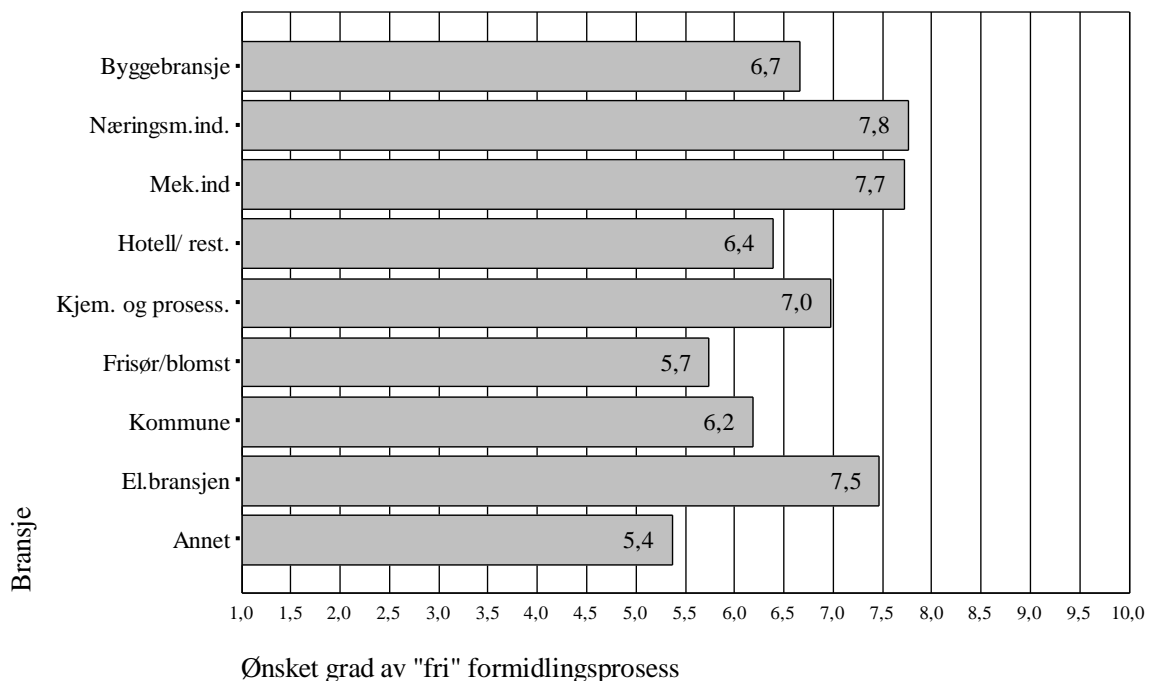
Ser vi på bransjefordelingen, er det som forventet kjemi- og prosessindustrien og kommunene som i størst grad har fagopplæringskontoret som viktigste vei, mens det i de andre bransjene er en viss overvekt av bedrifter som rapporterer at den tradisjonelle måten der ungdommen søker lære plass direkte er den viktigste veien. Vi skal imidlertid merke oss at det å støtte seg på fagopplæringskontoret i stor grad går parallellt med inntak gjennom direkte søknader og andre metoder. Dette kommer bl.a. fram ved at flere bedrifter krysser av flere måter som like viktige (se fotnote). Bruken av flere veier er regelen både der hvor fagopplæringskontoret er hovedvei og der den ikke er det. Slik er det nå, og slik har det også vært tidligere.

Spør vi om bedriftene har endret sin rekrutteringsmåte etter Reform 94, svarer de fleste (69 %) at de *ikke* har gjort noen endringer. I byggebransjen er dette svaret hel oppe i 92 % (43 av 47 bedrifter). Det er kommunene og bedriftene i elektrobransjen som i størst grad svarer at de *har* endret rekrutteringsmåte. Her er det et flertall som sier dette, henholdsvis 65% og 63%. Og sjøl om ja-svarene ellers er i undertall, skal vi merke oss at det for eksempel fra industribedriftene rapporteres om en viss endring. Ser vi på svarene på det åpne spørsmålet

<sup>7</sup> I spm 9 i “kartleggingsskjemaet” ba vi bedriftene angi hvordan de rekrutterer lærlinger. Dersom de ønsket å krysse av flere av de oppgitte svaralternativene, ba vi også om at de nummererte dem slik at 1 viste til den viktigste rekrutteringsmåten, 2 til den nest viktigste måten osv. Noen bedrifter oppga likevel flere måter *uten* å rangere dem. Vi har i disse tilfellene antatt at bedriften har flere likestilte rekrutteringsmåter. Tabellen viser derfor hvor stor andel av bedriftene i hver enkelt bransje som har oppgitt de ulike rekrutteringsmåtene som *den* viktigste (markert av bedriften med 1), eller som *én* av de viktigste (markert av bedriften med x).

om eventuelt hvordan endringene har vært, blir det ikke overraskende vist til at mens man tidligere ordnet dette selv, går det meste nå gjennom fagopplæringskontoret. ”Lister med aktuelle kandidater kommer fra fagopplæringskontoret.” Bedrifter som er med i opplæringskontor, viser også til dette kontorets rolle. Men det blir også pekt på at bedriften nå må legge ned mer arbeid i utvelgesprosessen fordi det er blitt flere ”ikke-interesserte” søkere og at det er mer systematikk i dette arbeidet.

Bedriftene i de fleste bransjer ønsker å beholde en relativ autonomi i formidlingsprosessen. På vårt spørsmål om hvilken rolle bedriftene ønsket fagopplæringskontoret skulle ha i denne prosessen, gikk svarene samlet i denne retningen. På en skala fra 1 til 10 der de laveste tallene gikk i retning av full styring fra fagopplæringskontoret og de høyeste tallene indikerte en modell med ”fritt” lærlingemarked, lå gjennomsnittsvaret på 6,8 (figur 1).



**Fig.1: Ønsket grad av ”fri” fomidlingsprosess (uten styring fra fagopplæringskontoret) i ulike bransjer - på en skala fra 1 til 10 (spørsmål 12 vedlegg B).**

Ser vi bransjefordelingen, finner vi at gjennomsnittet i alle bransjene ligger over 5. Næringsmiddel- og mekanisk industri har det høyeste snittet med ca. 7,8. Bedriftene i

kategorien andre, frisør/blomst og kommuner ønsker i større grad en innflytelse fra fagopplæringskontoret. Det er imidlertid relativt stor spredning i svarene bedriften i mellom. Standardavviket<sup>8</sup> i de fleste bransjer ligger rundt 2,0. Hotell- og restaurant og elektrobransjen skiller seg ut, med henholdsvis et standardavvik på 3,0 og 2,6.

Ut fra svarene på det åpne spørsmålet om hvilken modell som vil foretrekkes, går det fram at det som foretrekkes er at bedriftene gjerne vil motta lister med lærlingkandidater fra fagopplæringskontoret, men at de selv vil vurdere og velge blant dem. De ønsker en systematisk innsats og hjelp fra fagopplæringskontoret for å få oversikt over og kontakt med lærlingene. Men de ønsker ikke at lærlingen skal tildeles dem sånn uten videre. Uttrykk som ”supplerende hjelpefunksjon” går igjen i karakteristikken av hvordan fagopplæringskontorets rolle bør være. Enten med ”aktiv direkte søking med fagopplæringskontoret som støttefunksjon” eller hvor ”fylket formidler, men bedriften bestemmer”. I tillegg er det enkelte som peker på faren med et system som skaper for passive søkere. ”Retten til opplæring har virket sløvende på søkerne”, blir det hevdet.

## Først fravær, så intervju og karakterer

Et siste spørsmål vi skal se på når det gjelder rekrutteringspolitikken, er det ofte omtalte tema: Hva legger bedriftene vekt på når de vurderer lærlinger som ønsker lærlingplass?

De svarene som kan leses ut av spørreskjemaene (tabell 4) bekrefter i stor grad det som etter hvert er etablert som allmenngyldig ”sannhet” i samtaler med lærere, folk i bedrifter - og etter hvert lærlinger og elever: ureglementert fravær på skolen setter læreplassen i stor fare. Gode karakterer er viktig, men ikke så avgjørende som tegn på manglende vilje til å stå distansen ut og gå på jobb til tross for manglende motivasjon eller andre uholdbare grunner. Dersom man i tillegg gjør et dårlig inntrykk på intervju, vil man falle igjennom.

---

<sup>8</sup> Grovt sagt vil det si den gjennomsnittlige avstanden hvert svar har fra gjennomsnittet i den aktuelle fordelingen. Eller mer presis, kvadratroten av summen av de kvadrerte avvikene fra gjennomsnittsverdien delt på N.

**Tabell 4: Betydning av ulike trekk ved søkeren når bedriften tar inn lærlinger**

“Hvilke trekk ved søkeren er av betydning når bedriften tar inn lærlinger?”	Svært viktig	Viktig	Mindre viktig	Uten betydning	N
a) Gode karakterer	9%	71%	20%	-	281
b) Godt inntrykk på intervju	48%	50%	2%	-	285
c) Lite fravær på skolen	72%	25%	2%	-	286
d) Tidligere praksis i bedriften	11%	28%	46%	15%	277
e) Annen arbeidspraksis	5%	28%	52%	15%	268
f) Bekjentskap/familie	3%	10%	43%	45%	264
g) Lokal tilhørighet	12%	39%	32%	17%	280

Særlig er de små bedriftene opptatt av fraværet. I bedriftene med under 25 ansatte oppgir opp til 84% at lite fravær er svært viktig. Tabellen viser også at gode karakterer betraktes som viktig, men muligens ikke som et avgjørende trekk. Typisk nok sier de fleste at karakterer er ”viktig” (71 %), men svært få vektlegger de som ”svært viktig” (9 %). Ser vi på fordelingen i de ulike bransjene, er det jevnt over samme vurdering alle steder.

Kanskje ikke uventet er det service- eller ”kunde”bransjene” frisør/blomst- og bedriftene i hotell og restaurant som legger størst vekt på et *godt inntrykk* under intervju. Henholdsvis 69% og 72% oppgir dette som *svært viktig*. Bedriftene i disse to bransjene (84% og 94%), samt i byggebransjen (90%) og delvis i mekanisk industri (78%), oppgir i størst grad også *lite fravær* som svært viktig.

Lokal tilhørighet har størst betydning i mekanisk industri. Her oppgir en fjerdedel (26%) av bedriftene dette som svært viktig. Også i kommunene er de opptatt av dette (21% svært viktig) og i hotell-/rest.bransjen (19%). For den mekaniske industrien er dette viktig med tanke på sjansen for å beholde lærlingene som arbeidskraft etter avlagt fagprøve. Noen bedrifter i vår intervjuundersøkelse var svært opptatt av lærlingens stedsbundenhet. Det aller beste ville være om lærlingen hadde familie og slekt i bedriften. For kommunene er det mer et spørsmål om å ta seg av ”kommunens barn” (jfr. Michelsen og Høst 1997) når det skal gis tilbud om læreplass enn et spørsmål om muligheter for framtidig arbeidskraft.

## Motivasjon og perspektiv på fagopplæringen

### Egen arbeidskraft, men også samfunnsplikt

Den enkelte bedrift kan ha en rekke forskjellige motiver og målsetninger for å ta inn lærlinger og drive fagopplæring. Disse kan være ganske så forskjellige, kanskje også framstå som motstridende eller konkurrerende, men alle kan like fullt være reelle og styrende for bedriftens faktiske politikk på dette området. Her som ellers, er det nemlig viktig ikke å redusere bedriftene til endimensjonale teknisk-økonomiske størrelser. Sjøl om norske bedrifter ikke er underlagt de samme institusjonelle og normative føringene for reproduksjon av fagarbeidere som et kollektivt gode, som for eksempel de tyske bedriftene, betyr ikke det at de står i noe normativt vakuum eller kun er opptatt av å operere som gratispassasjerer for å skaffe seg dyktige fagarbeidere. Dette kommer også relativt godt fram i de svarene vi stilte bedriftsrepresentantene når det gjaldt dette spørsmålet (tabell 5). Sjøl om grunnlaget for å ta inn lærlinger implisitt eller eksplisitt kan være å sikre egen rekruttering av faglært arbeidskraft, som vi ser at de fleste noterer som en svært viktig grunn (54 %), kan det også være en betydelig føring i det ansvar som føles på vegne av bransjen eller overfor ungdommen som skal ha utdanning. Her svarer henholdsvis 41 % og 31 % at også dette er svært viktige grunner for å ta inn lærlinger.

**Tabell 5: Bedriftenes begrunnelser for å ta inn lærlinger.**

“Hvilke begrunnelser har bedriften for å ta inn lærlinger?”	Svært viktig	Viktig	Mindre viktig	Uten betydning	N
a) Sikre rekrutteringen av faglært arbeidskraft til bedriften	54%	38%	5%	3%	284
b) Øke produktiviteten i bedriften	9%	46%	32%	13%	270
c) Sikre kvaliteten på produksjonen	23%	47%	21%	8%	273
d) Utvikle den generelle kompetansen i bedriften	31%	54%	11%	5%	267
e) Skaffe rimelig arbeidskraft	4%	9%	38%	49%	268
f) Vise ansvar for fagopplæringen i vår bransje/sector	41%	49%	9%	2%	282
g) Tradisjon at bedriften tar inn lærlinger	13%	27%	32%	28%	275
h) Bidra til at ungdom får en utdanning	31%	53%	14%	3%	282
i) Bedre arbeidsmiljøet ved å få inn unge mennesker	8%	51%	35%	7%	278
j) Motivere de ansatte ved å ha ansvar for lærlinger	17%	61%	19%	4%	273
k) Kvalitetsstempel overfor kunder	17%	44%	28%	12%	273



Markeringen av rekruttering av egen arbeidskraft (spørsmål a) som motivasjon for å ta inn lærlinger er sterkest innenfor byggebransjen og den mekaniske industrien (begge 70%). Det er også bedriftene i disse bransjen som i størst grad oppgir at de primært ønsket å beholde lærlingene i bedriften etter at de hadde avlagt fagprøve. Henholdsvis 81% og 67% av bedriftene her svar ja på et slikt spørsmål (se tabell 7 nedenfor). Vi finner også at det er små/mellomstore bedrifter (5-24 ansatte) som vektlegger dette aspektet sterkest (65%). Kommunene er de bedriftene som i *minst grad* oppgir at dette er svært viktig.

Når det gjelder ansvar i forhold til egen bransje (spørsmål f) er det kommunene og elektrobedriftene som scorer høyest, der henholdsvis 58% og 50% angir dette som svært viktig, tett fulgt av kjemi/prosess, hotell og restaurant og frisør/blomst. Bedrifter i bygg, næringsmiddel og mekanisk industri går ikke så sterkt ut på dette spørsmålet, men angir heller svaralternativet ”viktig” istedenfor ”svært viktig” på dette punktet. Utdanningsansvaret (spørsmål h) er tydeligst markert hos kommunene og i kjemi og prosess, der henholdsvis 61% og 41% angir dette som svært viktig. Men totalt er det bare 14% som angir at de synes at dette er mindre viktig.

Vi skal merke oss at det er såpass mange som ønsker å markere sine forpliktelser både i forhold til bransje- og samfunnsnivå. Noe av dette kan nok være en effekt av de generelle appellene fra både bransjeforbund, myndigheter og andre etter Reform 94. Det må likevel på ingen måte ses som noe direkte resultat av Reform 94. Når en rekke bedrifter har hatt lærlinger ”i alle år”(tabell 2) er det som regel uttrykk for en god blanding av ansvar for fagets videreføring, bransjeforpliktelse, stolthet over og ære i det å ha lærling, interesse og glede ved å arbeide med lærlinger, eller ganske enkelt en mer ubestemt ”tradisjon”.<sup>9</sup> Det kan godt være at disse begrunnelsene kan vise seg å være sekundære når et kommer til den konkrete praktiske opplæringspolitikk, for eksempel under økonomiske lavkonjunkturer. Men de hører like fullt til deres totale motivasjonsgrunnlag mer generelt.

Begrunnelsene å bedre arbeidsmiljøet ved å ta inn unge mennesker samt å motivere de ansatte ved å ha ansvar for lærlinger, oppgis her ikke å være ”svært viktig” for bedriftene, men vi ser

---

<sup>9</sup> En undersøkelse som i enda større grad hadde gått dypere ut i flere typer bedrifter, både i håndverk og industri, hadde lettere kunnet fange opp dette. Vi kan for øvrig vise til studier av for eksempel franske håndverksbedrifter som synliggjør betydningen av å forstå det sammensatte og ofte tradisjonsbestemte i dette å ta inn lærlinger

samtidig at det er veldig få som synes at dette aspektet ikke har betydning. Undersøkelser har vist at bedrifter som har hatt lærlinger opplever at dette er overveiende positivt, og at bedrifter som har hatt lærlinger ofte er lettere å overtale til å ta inn nye, enn bedrifter som ikke har denne erfaringen (Karlsen 1991). I våre egne intervjuer møter vi stadig faglige ledere, instruktører og andre som peker på lærlingens rolle i lærlingsmiljøet. Alle som har med lærlingen å gjøre ”må skjærpe seg” og tenke over ting som de ellers tar for gitt eller gjøre ting skikkelig. Kanskje lærlingen også bidrar til at andre må å se ting på en ny måte eller også gjøre ting på en ny måte. Lærlingene kan spille den interesserte nykommerens positive rolle for organisasjons- og miljøutvikling.

For øvrig er det begrunnelsen om å ”utvikle den generelle kompetansen” (d) som scorer høyt, mens det å ”sikre kvaliteten på produksjonen” fremstår som en viktig begrunnelse for en del bedrifter, spesielt i byggebransjen, frisør og blomst og til dels i kjemi-/prosessindustrien. De samme bransjene (samt hotell og rest.bransjen) vektlegger også i større grad enn de andre begrunnelsen om at lærlinger er et kvalitetsstempel overfor kunder.

Som vi ser, er det ikke mange som sier at det å få billig arbeidskraft er noen viktig grunn til å ta inn lærlinger. Men det er noen, i alt 12 %. Nesten alle disse finner vi i de små bedriftene, først og fremst i bransjene hotell og resaurant og i frisør og blomsterdekorasjon. Hele 12 av 31 bedrifter (37%) i frisør/blomst oppgir at dette er en svært viktig (5) eller viktig (7) grunn til å ha lærling. Tilsvarende oppgir 5 av 18 bedrifter (28%) i hotell og restaurant det samme.

### Føler seg ikke forpliktet, men ønsker å ansette lærlingen etter fagprøve

Spørsmålet om bedriftenes sjølførståelse som lærebedrift i forhold til dimensjonen rekruttering eller utdanning, kan også belyses ved spørsmålet om deres oppfatning av sine forpliktelser ovenfor lærlingene etter læretida. Det har vært en sterk norm i industrien at man bare tok inn det antall lærlinger man kunne love ansettelse til, eller i alle fall at de lærlingene som ble tatt inn hadde en relativ trygg visshet om at det ventet fast jobb etter at læretida var slutt. De skulle ikke kastes på gata sånn uten videre. Dette var underbygget av avtaler med de lokale fagforeninger. Denne normen – og avtalene – er nå lempet på. Hele 73% av alle

bedriftene i undersøkelsen rapporterer at de ikke føler en slik forpliktelse. Ser vi i forhold til bransje finner vi at det er i bygg og i mekanisk industri denne normen fortsatt er relativt sterkt (tabell 6). Sterkest i bygg, der 13 % sier ja og 46 % svarer delvis på spørsmålet om de føler seg forpliktet til å ansette lærlingen. Men også her er det altså en betydelig prosentandel som ikke føler slik forpliktelse. Interessant er det å merke seg at det i kjemi og prosess har blitt en så klar oppfatning av at de ikke er forpliktet til å ansette lærlingen etter læretidas slutt. Tidlig på 1990-tallet var det i flere bedrifter i denne bransjen en sterk reduksjon i inntaket av lærlinger nettopp med den begrunnelse at de ikke kunne love dem ansettelse etter endt læretid. Det var stillingsstopp og ledige stillinger ble besatt ved intern omplassering. Denne nye holdningen i industrien er tydeligvis helt enerådende i de nye lærebedriftene i næringsmiddelindustrien.

**Tabell 6: Bedriftenes forpliktelse ovenfor lærlingene etter at de har tatt fagbrev, etter bransje**

“Føler bedriften seg <i>forpliktet</i> til å ansette lærlingene etter at de har tatt fagbrev?”	Ja	Delvis	Nei	N
1. Byggebransjen	13%	46%	42%	48
2. Næringsmiddelindustri	-	6%	94%	18
3. Mekanisk industri	11%	33%	57%	46
4. Hotell/ restaurant	-	6%	94%	18
5. Kjemi- /prosessindustri	3%	13%	84%	38
6. Frisør/ blomst	-	22%	78%	32
7. Kommuner	-	9%	91%	33
8. El.bransjen	-	19%	81%	31
9. Annet	5%	10%	85%	20
<i>N=</i>	<i>13</i>	<i>62</i>	<i>209</i>	<i>284</i>
<i>Total</i>	<i>5%</i>	<i>22%</i>	<i>73%</i>	<i>100%</i>

Utenom industrien ligger det andre tradisjoner bak svarene på dette spørsmålet. I hotell og restaurant har det for eksempel ikke vært noen tradisjon med uformell lovnad om ansettelse etter læretida. Tvert om. Det har vært en gjeldende norm at lærlingen ikke skal få ansettelse etter avlagt fagprøve. Ser vi på svarene fra spørsmålet om bedriftene ønsker å ansette sine lærlinger, får vi en bekreftelse av denne normen her. I hotel og restaurant er det helt tydelig at bedriftene ikke ønsker å beholde lærlingene (tabell 7). Dette er desto mer interessant da vi vet

at det er en relativ stor etterspørsel etter så vel kokker som servitører på arbeidsmarkedet. Grunnen til dette kan enten være et bakenforliggende ønske om å kunne ansette et jevnt høyt antall lærlinger som billig arbeidskraft, eller det kan også henge sammen med ”laugets” faglige norm om at det er viktig og nødvendig å komme til andre restauranter og kjøkken for å få nye faglige utfordringer og lære mer (se Skinningsrud m.fl. 1995).

**Tabell 7: Bedriftens ønske om å ansette lærlingene etter avlagt fagbrev, etter bransje**

“Ønsker bedriften primært å ansette lærlingene etter at de har tatt fagbrevet?”	Ja	Delvis	Nei	N
1. Byggebransjen	81%	17%	2%	47
2. Næringsmiddelindustri	33%	56%	11%	18
3. Mekanisk industri	67%	26%	7%	46
4. Hotell/ restaurant	17%	28%	56%	18
5. Kjemi- /prosessindustri	29%	66%	5%	38
6. Frisør/ blomst	25%	56%	19%	32
7. Kommuner	18%	55%	27%	33
8. El.bransjen	30%	33%	37%	30
9. Annet	25%	40%	35%	20
<i>N</i>	<i>117</i>	<i>114</i>	<i>51</i>	<i>282</i>
<i>Totalt</i>	<i>41%</i>	<i>40%</i>	<i>19%</i>	<i>100%</i>

I mekanisk industri og i byggebransjen derimot er det et sterkt ønske om å beholde sine lærlinger. Forsåvidt også i de bransjene som ikke føler seg forpliktet til dette, som næringsmiddelindustrien, kjemi og prosess og i kommunene. Dette kan naturligvis tolkes som forventet ut fra den aktuelle arbeidsmarkedssituasjonen, men etter vårt skjønn er det også et uttrykk for et generelt ønske å bevare den kompetansen de lærlingene som blir utdannet i bedriften representerer (jfr. tabell 5 spørsmål f). Men derfor er det heller ikke alle lærlingene bedriftene ønsker å ansette, sjøl om de kan ha bestått fagprøven. Ut fra våre intervjustudier i mekanisk og kjemi og prosess er bestått fagprøve ingen garanti for å få tilbud om jobb. Det kan også være lærlinger som, sjøl om de har greidd fagprøven, har vist seg ikke å svare til de krav og forventninger man stiller til en fagarbeider. Og da kan det hende at de ikke tilbud om ansettelse, sjøl om bedriften trenger folk. De flinke og utviklingsinteresserte lærlingene er bedriftene derimot svært interessert i å beholde.

## Å være "lærestalt for andre" – med eller uten tilskudd

Hvordan ser så bedriftene på det at deres egne lærlinger går til andre bedrifter? Er det greit, eller føler de det urimelig at andre skal høste av det de sjøl har lagt ned i opplæringsarbeidet. Ser vi på svarene fra hele utvalget, finner vi at de aller fleste (81%) synes at det er greit at lærlinger går til andre (tabell 8). De bedriftene som dette faller tyngst for brystet, er i mekanisk industri og i byggebransjen. Delvis også i frisør og blomst. I våre intervjuer har vi møtt dette klart og tydelig i den mekaniske industrien. "Vi skal ikke være lærestalt for andre." Det faller også sammen med den tendens vi fant i svarfordelingene på begrunnelsen for å ta inn lærlinger og i ønske om å behold dem. Disse bedriftene ser på opplæringen av lærlingen som en investering for sin egen bedrift. Innsatsen som gjøres er tapt dersom lærlingen ikke blir i bedriften, men forsvinner på arbeidsmarkedet uten vederlag. Underforstått ser vi her at det dominerende motivet for å ta inn lærlinger i disse bedriftene er eget kompetansebehov, mens ungdommens ønske om utdanning eller dens plikt som utdanningsinstitusjon er mer sekundært. Det er heller ingen regulerende ide om utdanning av lærlinger som et kollektivt gode for bransjen og arbeidslivet (jfr. Streeck 1989).

**Tabell 8: Oppfatning om at egne lærlinger går til andre bedrifter etter endt læretid, etter bransje.**

"Hvordan ser bedriften på å ha lærlinger som begynner i andre bedrifter etter å ha tatt fagbrevet?"	Helt greit	Ønsker ikke å være læreanstalt for andre	N
1. Byggebransjen	60%	40%	45
2. Næringsmiddelindustri	100%	-	18
3. Mekanisk industri	59%	41%	44
4. Hotell/ restaurant	94%	6%	18
5. Kjemi- /prosessindustri	95%	5%	38
6. Frisør/ blomst	70%	30%	30
7. Kommuner	100%	-	33
8. El.bransjen	84%	16%	31
9. Annet	95%	5	20
<i>N=</i>	<i>223</i>	<i>54</i>	<i>277</i>
<i>Totalt</i>	<i>81%</i>	<i>19%</i>	<i>100%</i>

På den annen side skal vi altså merke oss at det likevel er et flertall av bedriftene som signaliserer at det er greit å lære opp for andre, også i mekanisk industri. Dette møtte vi også i våre intervjuer. En litt stolt, generøs holdning: ”Vi gjør jobben med lærlingene, og det er greit”. Vi møtte også ledere som så bedriftens opplæringsoppgave nesten først og fremst som det å være leverandør av gode fagarbeidere til andre mindre bedrifter i distriktet.

Verkstedlederen i en større prosessbedrift så dette som en stor fordel da han på den måten kunne vite at disse bedriftene kom med dyktige fagfolk når de ble brukt som leverandører av tjenester til bedriften (se Olsen 1998:27).

En annen type indikator på hvordan eller på hvilke premisser bedriftene ser seg som utdanningsinstitusjoner, kan ligge i spørsmålet om økonomisk tilskudd for lærlingene. Vil den videre institusjonaliseringen av lærlingeordningen forutsette et tilskuddsnivå som vi har i dag, eller kan det justeres? Dette er av naturlige grunner et svært viktig og ømtålig politisk spørsmål. Det burde for så vidt også vært et viktig punkt i evalueringen. Hele spørsmålet om fag- og yrkesutdanningens ”politiske økonomi” kunne med fordel vært gjort til et tema for en grundig undersøkelse. Hva er de økonomiske fortjenester med ulike modeller? Hva tjener stat og fylkeskommune på en lærlingeordning framfor en opplæring i skole? Hva slags økonomisk rasjonale finnes i bedriftenes inntak og bruk av lærlinger? Disse spørsmålene har imidlertid ikke vært studert, og kan ikke besvares her. Vi kan ikke gjøre annet enn å legge fram de svarene som ble gitt på vårt spørsmål i denne spørreundersøkelsen.

Ser vi på den totale svarfordelingen (tabell 9), finner vi at nesten alle er enige eller helt enige at det å ha lærlinger forutsetter et statlig tilskudd. Svarene er litt mer moderate når det gjelder ønsket om større tilskudd, men også her er det er klar flertall som synes at de i dag er for små.

**Tabell 9: Bedriftenes vurdering av økonomiske tilskudd og myndighetenes krav**

“Ta stilling til følgende utsagn:”	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig	N
a) Uten statlig tilskudd, ingen lærling	45%	35%	13%	7%	285
b) Tilskuddene i dag er for små	30%	48%	18%	4%	284

Kontrollerer vi for størrelse på bedriften ser vi at det er de små bedriftene som er mest opptatt av av tilskuddet. I bedriftene med 1- 4 ansatte sier nærmere 70% seg “helt enig” i at “uten

statlig tilskudd, ingen lærling”. Det er også disse bedriftene som gir sin tilslutning til påstanden om at tilskuddene i dag er for små.

Går vi inn på fordelingen i forhold til bransje (tabell 10), finner vi at hotell og restaurant og frisør/blomst som er mest kategorisk på dette spørsmålet. Det er også interessant at de ellers så ”utdanningslojale” kommunene ser det som en selvfølge at deres innsats på dette området er betinget av statlige tilskudd. For en bransje som kjemi og prosessindustrien er imidlertid ikke dette så maktpåliggende å få fram. Her er det faktisk flere bedrifter som markere at de ville tatt inn lærlinger også uten slikt tilskudd.

**Tabell 10: Bedriftenes vurdering av økonomisk tilskudd, etter bransje**

“Uten statlig tilskudd, ingen lærling”	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig	N
1. Byggebransjen	46%	33%	13%	6%	48
2. Næringsmiddelindustri	44%	44%	6%	9%	18
3. Mekanisk industri	28%	46%	17%	-	46
4. Hotell/ restaurant	72%	17%	11%	9%	18
5. Kjemi- /prosessindustri	13%	53%	24%	11%	38
6. Frisør/ blomst	81%	19%	-	-	31
7. Kommuner	70%	27%	-	3%	33
8. El.bransjen	33%	52%	7%	10%	31
9. Annet	50%	10%	30%	10%	20
N=	129	101	34	19	283
Totalt	45%	35%	13%	7%	100%

De samme forskjeller med hensyn til både bransje og størrelse finner vi igjen i svarene på spørsmålet om tilskuddene er for små (tabell A8).

Når vi er inne på dette spørsmålet i våre intervjuer med representanter for bedrifter og opplæringskontor, kommer det enda klarere fram hvor betydningsfullt det økonomiske tilskuddet er for mange små bedrifter. Noen kvier seg for å være med i opplæringskontoer av den grunn at de vil miste – i alle fall deler av – tilskuddet. Noen sier rent ut at tilskuddet er en god grunn til å ta inn en lærling. Tanken om lærlingen som billig arbeidskraft er snublende nær. Ser vi nærmere på spørreskjemabesvarelsene, finner vi også ventelig nok en særlig sterk samvariasjon mellom svarene som sier at billig arbeidskraft er en viktig grunn til å ta inn lærlinger og at offentlige tilskudd i fagopplæringen er avgjørende og egentlig for små.

## Oppfatning av Reform 94 og syn på bedriften som lærested

Når det gjelder den generelle oppfatning av og holdning til Reform 94 i bedriftene har vi i spørreskjemaet kun et sett av åpne spørsmål å støtte oss på. Det er langt fra alle som har svart på disse, men de svarene som gis er i stor grad i tråd med de synspunkter og vurderinger vi kjenner fra vår intervjuundersøkelse.

### Satt opplæringen på dagsorden og skapt mye engasjement

Sammenligner vi på svarene vi fikk i våre intervjuer med utsagnene fra tilsvarende bedrifter i de åpne spørsmåla i spørreskjemaet, er sammenfallet påtakelig. Fra svar fra de *mekaniske bedriftene* kan vi for eksempel lese ”hvilke positive konsekvenser” av reformen de ser : ”Reform 94 har satt opplæring på dagsorden, med bl.a. kursing og bedre gjennomføring av opplæringsplaner”. Den har skapt ”større engasjement og bevissthet rundt opplæring”, ”flere har blitt engasjerte” og ”opplæringen har skapt et ’sug’ etter tilsvarende opplæring andre steder”. ”Reformen har brakt lærlingeordningen fram som et prioritert saksområde for flere personer i organisasjonen”. ”Bedre kvalitetssikring av opplæringa grunnet større krav til planlagte opplæringsaktiviteter”. Tilsvarende poenger framheves også av andre. *Kommunene*: ”Positivt med unge mennesker i virksomheten, økt forståelse for ’den lærende’ organisasjon”. ”Oppgradering av personell på arbeidsplassen”. ”Læringsklima i organisasjonen styrket. Ufaglærte har fått fagbrev.” *Prosessbedrifter*: ”Mer struktur.” ”Større bevissthet om faget, samt større faglig stolthet. Bedre rekruttering.” ”Større forståelse for industri og fagarbeid i samfunnet for øvrig.” For alle tre bransjeområder får vi tilsvarende bilde gjennom våre intervjuer (se Olsen og Grinde 1997 og Olsen 1998).

I andre industribransjer ser vi en tilsvarende positiv vektlegging av reformens rolle som bevissthetsskaper og basis for en mer systematisk opplæring. *Næringsmiddelbedrifter* poengterer det positive med at det er blitt ”mer interesse for fagopplæring” og at ”fagbrev for bransjen er viktig”. ”Inntak og utvikling av lærlinger blir en naturlig del av bedriftens virksomhet.” I *elektrobransjen* er det en rekke e-verk som har svart på spørreskjemaet. Herfra



heter det gjennomgående som positivt at det er ”bedre oppfølging, tar oss bedre av lærlingen. Større ansvar, mer orden”. ”Bedre og mer ens opplæring.” Andre elektrobedrifter følger opp: ”Mer oppfølging enn før.” Fra områder som hotel og restaurant, blomsterdekorasjon og frisører og byggebransjen er det relativt få svar.<sup>10</sup>

## Men er ressurskrevende og vel byråkratisk

Når det gjelder vurdering av *negative konsekvenser* er svarene kanskje enda mer ensartede. To ting går igjen. Det første handler om alder og modenhet: ”Yngre og kanskje mindre motiverte lærlinger” (mekanisk). ”Lærlingene er blitt yngre og har liten erfaring. Til dels umodne for vår virksomhet” (e-verk). ”Kanskje noe yngre og mer umodne lærlinger” (prosess). ”Yngre søkere uten arbeidslivserfaring” (hotell). Det andre handler om tid og ressurser: ”Økt arbeidspress på de involverte” (kommune). ”Mer ressurskrevende” (e-verk). ”Krever større bemanningskapasitet. Mulig reduksjon i inntak av lærlinger” (mekanisk). I tillegg er det kommuner som nevner ”mye rot til å begynne med”, elektrobedrifter som peker på de nye ”vanskelige krav når det gjelder den teoretiske delen” og industribedrifter som ønsker ”større muligheter for kryssløp”.

Det er imidlertid ett bransjeområde som skiller seg ut med at de kritiske røstene er relativt tydeligere enn andre steder. Det gjelder *byggfagene*, inkludert *tekniske byggfag*. Vi vet både fra den offentlige debatten og fra andre studier (Michelsen, Høst, Gitlesen 1998) at det i disse fagene har vært en stor misnøye med Reform 94. Svært mye retter seg mot strukturreformens fjerning av den gamle ordningen med en mer direkte rekruttering av lærlingen til faget. De brede grunnkursene har gjort at lærlingene ikke blir kjent med og fatter interesse for de enkelte faga, men velger seg det som er mer synlig og kjent. Vårt eget materiale for disse fagene er ikke så godt. Dels fordi vi ikke har gjort intervjuer her, dels fordi besvarelsen av de åpne spørsmåla i noe mindre grad er besvart av representantene fra disse faga, og i relativt knappe ordelag. Ser vi på svarene, er de likevel klare nok til å se at de til et stykke på vei bekrefter det bildet som ellers er gitt. I for eksempel svarene fra opplæringsansvarlige, som her i stor

---

<sup>10</sup> Det er særlig svært få representanter fra byggebransjen som har svart på disse spørsmålene. Det kan være at svarene fra disse ville avtegnet en noe mer kritisk eller skeptisk holdning til Reform 94. Våre analyser kan bare referere seg til de bransjene vi har materiale om.

grad vil være daglige ledere, mestere og lignende, kan vi fra representanter for kobber og blikk lese om positive og negative konsekvenser med Reform 94. Positive: ”Ingen. Vi har ikke fått lærlinger av R 94.” ”Ingen.” ”Kan ikke se noe positiv.” Negative: ”R 94 har ikke klart å skaffe oss lærlinger.” ”Vi har ikke fått de lærlingeresultatene vi hadde før.” Holdningen er brysk og avvisende. De har ingen gode erfaringer. Først og fremst er det opplevelsen av at de har mistet tilgangen på lærlinger som ligger til grunn for kritikken.

På den annen side, vi kan ikke unngå å se at det også er andre røster i materialet. Andre representanter fra kobber og blikk anfører som positivt at ”lærlingene er mye bedre forberedt og motivert når de starter praksisdelen” og at det er ”bedre oppfølging mot fagplanen”. Representanter fra bygg og anlegg peker på som positivt at det er ”nye haldningar til fagopplæringa”, ”mer fokusering på opplæring” og at det er ”mer selvstendige nyutdannede fagfolk”. Som negative ting nevnes ”for mykje papir, dvs. brev frå fylket, skjema som dette” (!), ”mye nytt å sette seg inn i” og at ”Det går mer tid til opplæringen”. Dette er naturligvis på ingen måte noe representativt utvalg, og vi har, som nevnt, heller ikke den kunnskapsmessige nærhet til fagområdet som vi ellers får gjennom intervjuer og annet feltarbeid. Vi mener likevel at disse utsagna kan være viktige å ha in mente som indikatorer på at situasjonen kan være ganske kompleks og motsetningsfull også innenfor dette fagområdet.

### Et svært sammensatt bilde

Kompleksiteten er det også viktig å ha for øye hvis vi skal summere opp en form for grunnholdning til Reform 94 i bedriftene. Generelt sett kan den oppsummeres i formelen: ”Reformen har vært positiv for interessen omkring fagopplæringen, men er vel krevende for den daglige opplæringen”. Dette er ganske typisk for bedriftene som helhet. Men tar vi for oss bedrift for bedrift, finner vi en ganske stor spredning i holdninger. Dette kommer også til uttrykk dersom vi spør mer generelt om myndighetenes krav til bedriftene som utdanningsinstitusjoner (tabell 11). Totalt sett er det et flertall som synes at myndighetene gjennom Reform 94 stiller for store krav til bedriftene. Dette er ikke uventet. Men kanskje det mest påfallende er likevel den betydelige spredningen vi får i svarene. Både samlet sett og for den enkelte bransje.

**Tabell 11: Bedriftenes vurdering av myndighetenes krav til bedriftene som utdanningsinstitusjoner, etter bransje**

“Myndighetene stiller for store krav til bedriftene som utdanningsinstitusjoner”	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig	N
1. Byggebransjen	27%	44%	19%	10%	48
2. Næringsmiddelindustri	11%	22%	39%	28%	18
3. Mekanisk industri	13%	37%	37%	13%	46
4. Hotell/ restaurant	11%	22%	39%	28%	18
5. Kjemi- /prosessindustri	11%	37%	42%	11%	38
6. Frisør/ blomst	26%	29%	23%	23%	31
7. Kommuner	12%	52%	18%	18%	33
8. El.bransjen	37%	43%	10%	10%	30
9. Annet	11%	26%	37%	26%	19
N=	52	104	79	46	281
Totalt	19%	37%	28%	16%	100%

I totalfordelingen er det stor spredning: 19 % som sier seg helt enig, men også 16 % som sier seg helt uenig i utsagnet om for store krav. Forskjellen mellom litt enig/uenig er heller ikke svært stor. Går vi til bransjefordelingene, ser vi også store forskjeller. Først mellom bransjene. Særlig i bygg og elektrobransjen er det en viss tendens til å mene at kravene er for store. For bygg bekreftes den kritiske grunnholdningen som vi har vært inne på. For elektrobedriftene er problemet først og fremst kravet om ½ års teoriopplæring som er igjen etter vk1. Svært mange i bransjen har fra reformens start markert at de ikke vil kunne greie å gjennomføre den opplæringa. Derfor har det også blitt vanlige at de må kjøpe slik opplæring av skoler eller andre (se også analysen av alternativ vk2 i skole). Kommunene synes det er for store krav, fordi de faglige lederne og instruktørene synes de får altfor liten tid til å ta seg av sine opplæringsforpliktleser samtidig som de skal skjøtte sine egne jobber. Men også internt i disse bransjene er det en del som ikke er enige i utsagnet.

Kanskje mest bemerkelsesverdig er det samlet sett at det er såpass mange som sier seg litt eller helt *uenig* i utsagnet. Dette kan tolkes i tråd med resultatene fra intervjustudien og de svarene som er gitt på de åpne spørsmålene. Mange bedrifter hilser velkommen en politikk som stiller litt strengere krav til lærebedriftene. De ønsker også sjøl å bli bedre på å gi en god og fullverdig opplæring, og både av hensyn til lærlingene og bransjen de tilhører vil de ha gode standarder for fag- og fagopplæring. At det er såpass spredning på dette spørsmålet

indikerer imidlertid at fagopplæringsspørsmålet fortsatt er preget av den politiske ambivalens som norsk fagopplæring tradisjonelt har vært kjennetegnet av.

På spørsmålet om bedriftene har endret opplegget for fagopplæring etter Reform 94, svarer omtrent halvparten av de bedriftene som hadde lærlinger tidligere, at de har gjort det. I bransjeoversikten skiller bygg og kjemi og prosess seg ut som de som i størst grad har det samme opplegget som før reformen (tabell 12). Ut fra vårt kjennskap til kjemi og prosess skyldes det i all hovedsak at reformens krav svarte til det opplegg som allerede fantes i bedriftene. Når det gjelder bygg, kan det vel i større grad spørres om det er et uttrykk for manglende vilje eller evne til å forholde seg til de nye kravene. Fra de andre bedriftene spesifiseres svarene på det åpne spørsmålet om hva slags endring som det er snakk om i følgende typer utsagn: ”Mer dokumentasjon og standardisert opplegg.” ”Formalisert og modifisert interne opplæringsplaner” ”Før formet vi lærlingene mer etter interne behov” (mekanisk). ”Bedre oppfølging, vurderingsrutiner.” ”Egen ansvarlig avdeling og egen ansvarlig leder” (kommuner). ”Større planmessighet” (treforedling). ”Mer strukturert opplegg, og mer målrettet” (frisør).

**Tabell 12: Bedriftenes eventuelle endring av opplegget for fagopplæringen etter R94, etter bransje**

“Har bedriften endret opplegget for fagopplæringen etter Reform 94?”	Bedriften hadde ikke lærlinger før reformen	Nei, opplegget er det samme som tidligere	Ja	N
1. Byggebransjen	18%	59%	23%	39
2. Næringsmiddelindustri	64%	21%	14%	14
3. Mekanisk industri	12%	38%	48%	42
4. Hotell/ restaurant	19%	38%	44%	16
5. Kjemi- /prosessindustri	8%	65%	27%	37
6. Frisør/ blomst	22%	33%	44%	27
7. Kommuner	53%	10%	37%	30
8. El.bransjen	-	46%	54%	26
9. Annet	50%	6%	44%	18
N=	58	97	93	248
Totalt	23%	39%	38%	100%

Men om opplegget en gang er endret etter Reform 94, ikke bare på planleggingsstadiet, men endog i den praktiske opplæringshverdagen, er det ingen garanti for at de nye praksisene blir varende ved. Vi har fulgt bedrifter med store opplæringsressurser, som har hatt en offensiv plan for en mer systematisk opplæring, gjennomført omfattende skoling av faglige ledere og instruktører, opplevd betydelig entusiasme fra alle impliserte, gjennomført planmessige vurderingssamtaler med lærlingene osv., som etter 2-3 år stadig på ny erfarer enhver organisasjonsendrings største utfordring: hvordan opprettholde ”trykket” for sikre en varig institusjonalisert ny praksis? Så langt er spørsmålet i større grad stilt enn besvart.

Ett svar har vært å gi ”mer påfyll” i form av nye kurs for faddere og alle som er involvert i opplæringen. Og sjøl om det er få som ser dette som den avgjørende faktoren for sikring av en høyere opplæringskvalitet i bedriftene, er det generelt en positiv innstilling til den type tiltak. De fleste bedriftene har da også sendt en eller flere av sine opplæringsfolk på kurs. I alt 59 % av bedriftene i utvalget har sendt faglig leder(e) på kurs, mens 44% har og/eller sendt instruktør(er). Disse blir oppsummert som ”svært nyttig” (45 %) eller ”nyttig” (46%). Det er særlig i bygg og elektrobransjen vi finner de som er litt ”lunkne” når de skal vurdere kursenes nytte.

## **Sammenfatning**

Generelt sett kan vi si at en viktig målsetning med Reform 94 når de gjelder fagopplæring har vært å få lærebedriftene til å ta på seg sin rolle som institusjon for opplæring – av lærlingen og for samfunnet – i enda større grad enn tideligere. Mot faren for en ensidig opplæring ut fra en begrenset egen nytte i bedriftene, appelleres det om større plass for opplæringsoppgavens autonomi. Vi har ingen tro på en dramatisk endring i retning av mot en praksis der inntak og opplæring av lærlinger foregår uavhengig av konjunkturer og bedriftens daglige økonomiske virksomhet. Bedrifter er primært økonomiske virksomheter og underlagt de føringer som dette innebærer. De fleste bedriftsrepresentanter gir heller ikke uttrykk for noe annet, verken i intervjuer eller i spørreundersøkelsen, enn at både spørsmål om antall lærlinger og hvordan lærlingen kan bli og blir lært opp henger sammen med deres produksjonsmessige og økonomiske rammebetingelser. Kravene til bedrift og ansatte i den daglige driften preger også fagopplæringen. Samtidig vil vi advare mot en fare for endimensjonalitet i forståelsen av

bedriftenes motiver og praksiser. Det er, som vi har sett, betydlige forskjeller mellom bransjer og bedrifter i både perspektiver, ambisjoner og innsatsvilje når det gjelder fagopplæringen. I mange bedrifter ligger det sterke føringer fra et ganske sammensatt normativt grunnlag for både å ta inn lærlinger og å gi dem en skikkelig opplæring. Grunnlaget ligger i alt fra ønsket om billig arbeidskraft til tanken om å følge bedriftens tradisjoner eller vise ansvar for de unges utdanningsmuligheter. Slik har det vært tidligere og slik er det i dag.

Det er likevel ikke urimelig å hevde at Reform 94 *har* hatt en viss effekt i tråd med sine målsetninger på dette feltet. Når det gjelder inntak av lærlinger ønsker bedriftene fortsatt styring og kontroll, men de synes det er fint med mer planmessig støtte og hjelp fra fylkesmyndighetene. Her er det mange som opplever en ikke helt optimal koordinering, og vi kan peke på faren i en passivisering av så vel bedrifter som lærlinger gjennom mer formaliserte prosedyrer. Men effekten er uansett i tråd med reformens intensjoner: en større ”offentlighet” i rekruttering av lærlinger. Inntak av lærlinger er fortsatt primært regulert av behovet for egen framtidig arbeidskraft. Utenom i kommunene, der det er andre politiske føringer som ligger til grunn. Men det er også flere, først og fremst store industribedrifter, som ønsker å gjøre lærlingepolitikken til en del av et element i en bredere offentlig profilering av industrien og til et element i en samlet intern kompetanse- og personalpolitikk. Dette gjør at lærlingepolitikken i større grad får en egen autonomi både når det gjelder rekruttering og organisering. Det er også disse som markerer en relativ opplæringspolitisk uavhengighet fra statens økonomiske tilskudd for lærlingene. Nå er politikken fra disse bedriftene ikke noe som kan forklares med Reform 94, men for rekrutteringsspørsmålet kan det synes som at alt snakket om at bedriftene skal være utdanningsinstitusjoner har bidratt til en endring av de gamle regler og avtaler, som har vært gjeldene på bedriftsnivå i mange bransjer, om at alle lærlinger bør kunne forvente fast ansettelse. Dette er ikke lenger så forpliktende. På kort sikt har det bidratt til at noen bedrifter har tatt inn flere lærlinger. Om det holder på lengre sikt får tiden vise.

De store bedriftenes relative sjølstendigjøring av fagopplæringen fra annen økonomisk virksomhet innebærer en sentralisering, systematisering og formalisering av opplæringen (Michelsen 1985). Det er egne folk som koordinerer og har det generelle opplæringsansvaret, det er planmessig og gjennomtenkt opplegg for lærlingens opplæring og det er formelle rutiner

og prosedyrer som dette opplegget skal gå etter. Vi skal seinere se hvordan mange av virkemidlene i Reform 94 trekker fagopplæringen i den retningen, og nesten forutsetter - eller idealiserer - en ”opplæringsmodell” framfor en ”arbeidsmodell” for lærlingens opplæring i bedrift. Og vi skal hvordan de dermed rører ved en gammel problemstilling for lærlingeopplæringen: Faren ved et produksjonsfjernt, rigid og formalistisk styrt lærlingeløp som bryter med en mer arbeidsrelevant, fleksibel og saksorientert opplæring. Her skal vi foreløpig oppsummere at det svært mange bedrifter framhever som det mest positive med Reform 94 er nettopp at det skal være mer plan og system i opplæringen. De vil ikke ha noe rigid formalisme, og de ser absolutt faren for og problemet med for mye papir og forordninger, men de synes både for sin egen del, for lærlingens del og for fagene og fagopplæringens generelle status at opplæringen skal være seriøs og ordentlig. Da kreves det en gjennomtenkt og forberedt opplegg der de ansvarlige for opplæringen viser at de vet hva de vil og hva de holder på med. Vi føler at oppsummeringen til en av respondentene i svaret på det åpne spørsmålet om positive og negative sider ved Reform 94, står for veldig mange bedrifters generelle oppfatning. Det positive ligger i at reformen har ”satt satt lærlingeordningen mer i system”, sier han/hun. Det negative er at det har blitt ”mer byråkrati”. I tillegg peker mange på, som vi har sett, at den nye satsingen kan kreve en for stor ressursinnsats.

Vi skal merke oss at ønsket om drive en ”seriøs” og planmessig lærlingeopplæring også er å finne i bedrifter som ganske åpenbart har vanskeligheter med å leve opp til endog et moderat nivå på sin egen intensjonsskala. Vi har møtt få bedrifter som ikke bryr seg. En gjennomgående erfaring fra bedriftene sjøl er at Reform 94 har gitt fagopplæringen ”et løft” eller satt den ”på dagsorden” i bedriften”. Og dette ser de som en svært positiv virkning. På dette plan kan vi trykt si at Reform 94 har satt sine spor. Spørsmålet er hvor dype de er og hvor varige de blir.

## **2.3. Nøkkelfigurer for fagopplæringen – faglige ledere og instruktører**

### **Gamle og nye roller**

Tradisjonelt har de to rollene som har vært forbundet med et ansvar for fagopplæringen i bedriftene først og fremst vært bedriftens *faglige leder* og de ansattes *tilsynsrepresentant*. Siden fagopplæringen har vært underlagt norsk lovregulering, fra 1950, har disse to figurene vært nevnt og beskrevet i lovteksten. Slik er det også i dag. I følge Lov om fagopplæring i arbeidslivet er det en forutsetning for godkjenning som lærebedrift at bedriften har en ”faglig utdannet person som forestår opplæringen”. Denne personen blir betegnet (i parentes) som ”faglig leder”. Under en annen paragraf heter det at ”Representant(er) for arbeidstakere skal sammen med faglig leder føre tilsyn” med at ”lærebedriftens opplæringsmuligheter er tilfredsstillende”, at ”lærekontrakter blir opprettet”, at ”fagenes læreplaner følges” og at ”lærlingene får den teoriopplæring de har krav på”.

I våre undersøkelser har vi sett at det har vært et langt mindre fokus på tilsynsrepresentanten enn på de andre rollene. Sjøl om vi ikke la opp til spesifikke analyser av denne rollen, hadde vi ventet at den hadde blir mer omtalt eller på annen måte kommet fram i våre intervjuer. Det skjedde i relativt liten grad, utenom i verkstedsindustrien, hvor vi støtte på han både i omtale og direkte intervjuer. Andre steder kunne det være at de enten ikke hadde egen tilsynsrepresentant, eller at verken instruktører eller lærlinger visste hva det var eller hvem det kunne være. Dette inntrykket bekreftes av svarene i spørreskjemaet. Bare 47 % av de faglige lederne og instruktørene her svarte ja på at de hadde en slik representant, mens 18 % ikke visste og 35 % oppga at de ikke hadde. Ser vi på forskjellen mellom bransjene, finner vi at det er i frisør og blomst og i byggebransjen det er et mindretall som har tilsynsrepresentant, henholdsvis bare 22% og 30%. I mekanisk industri har et flertall slike representanter, med 61% ja. De andre ligger på omkring femti prosent ja-svar. Vi skal ikke gå nærmere inn på denne rollefiguren her, men bare kommentere at det kan ligge en betydelig ressurs for arbeidet med utviklingen av fagopplæringen i denne tilsynsrepresentanten, en ressurs som Reform 94



ikke har vært innrettet på å mobilisere. Her ligger det muligens også viktige oppgaver for fagorganisasjoner og fagforbund.

Når det gjelder den andre tradisjonelle hovedrolleinnehaveren, den faglige lederen, ser vi at han på en måte har en dobbeltrolle. Han/hun skal både forestå opplæringen og føre tilsyn med den. Disse oppgavene representerer på en måte to sider i opplæringsarbeidet. Den første oppgaven skal gjøres på vegne av bedriften. Den andre på vegne av "faget". Således kan rollen også være motsetningsfull. Den konkrete rolleutforming har variert med både bransje og størrelse på bedriften. Det er stor forskjell på situasjonen for en tømmermester i en liten bedrift med 3-4 mann og verksmester på et stort skipsverft med ansvar for kanskje 100 mann. Den første kan både forestå opplæringa og representere lærefagets normer og regler på en og samme tid. For den andre blir det ikke mulig å være daglig læremester på samme måte. Men likevel har det vært vanlig i industribedrifter at en verksmester eller lignende har hatt vervet<sup>11</sup> som faglig leder. Det å forestå opplæringen, ansvaret for lærlingen til daglig, har derfor vært delegert til lærlingens formann eller arbeidsleder (Michelsen 1985). Men ikke nok med det, heller ikke denne formannen har vanligvis vært den daglige "læremesteren". Formannens fremste bidrag har gjerne vært å plassere lærlingen sammen med den eller de fagarbeiderne som er flinkest til å lære bort eller som er mest positive til å ha med seg en lærling. Dessuten har det vært hans oppgave å passe på at lærlingen ikke blir gående med for ensformig arbeid, men får mulighet til å rotere mellom ulike arbeidsområder.

Det er disse opplæringsmedhjelperne som med Reform 94 er døpt "instruktører". Det vil si, "dåp" er ikke det rette uttrykket her. Vi kan heller si at instruktørene er "født" med Reform 94. For det er all grunn til å understreke at kategorien instruktør, ikke bare som betegnelse, men også som sosial rolle, er et ektefødt barn av denne reformen. Da vi bare for bare noen år siden skulle skrive om det tyske fagopplæringssystemet og beskrive den svært viktige kategorien "Ausbilder", valgte vi like godt å bruke den tyske uttrykket med den eksplisitte begrunnelse at vi ikke hadde noen dekkende norsk betegnelse (Olsen 1992:82). I dag vil det vært langt lettere å benytte instruktørbetegnelsen i en slik sammenheng, sjøl om det heller ikke nå er et sammenfallende meningsinnhold. Og hvorvidt vi som i Tyskland vil se en utvikling i retning

---

<sup>11</sup> Hva rollen som faglig leder hviler på er litt uklart. En posisjon, en stilling, eller et verv? Et "verv" er kanskje ikke det rette uttrykket, men det er langt bedre enn f. eks. "stilling". Betegnelsen verv indikerer at det er snakk om man representerer noe annet enn bedriften som økonomisk virksomhet. En stilling angir mer en jobb.

av instruktørene som profesjonaliserte ”bedriftspedagoger” (Schlösser m.fl. 1989), kan være et spennende, men fortsatt prematurt, spørsmål i dagens diskusjon.

Det er også svært viktig å understreke at ”instruktører” er en svært heterogen kategori. På store bedrifter, med egne opplæringsavdelinger, kan instruktør være en tittel på stillingen som heltids opplæringsmedarbeider. Liksom en ”hauptamtlicher Ausbilder” i Tyskland. I samme bedrift kan det for noen fag være oppnevnt ”faddere” som har instruktøroppgavene ute i produksjonen, mens de i andre fag er bestemte fagarbeidere som har denne oppgaven, over kortere eller lengre tid. I andre bedrifter kan det være verken instruktørstillinger eller ”faddere”. Her kan de være på god vei til å innarbeide bruken av instruktørbetegnelsen på de som forestår opplæringen i det daglige arbeidet. I helse- og sosialsektoren har det tradisjonelt vært ”veildere” som har hjulpet de som har vært i utdanningspraksis.

Opgaven i dette underkapitlet er først og fremst å se hvordan de faglige lederne og instruktørene tolker sin egen situasjon og hvilken rolle de spiller som nøkkelfigurer i gjennomføringen av de målene som ligger i Reform 94. Først skal vi ta utgangspunkt i de intervjustudiene vi har rapportert fra tidligere, deretter skal vi presentere resultatene fra analysen av spørresskjemaet til instruktører og faglige ledere i vår bedriftssurvey.

Alt i alt har vi fått svar fra 522 faglige ledere og instruktører i de bedriftene som er med i vår undersøkelse. I de store bedriftene og i kommunene har vi bedt om å få svar fra 3 – 5 faglige ledere/instruktører i hvert fag. Respondentene deler seg i omtrent 3 like store grupper: en gruppe er bare instruktører, en er faglige ledere med instruktøransvar og en gruppe er bare faglige ledere. I analysen deler vi de i to hovedgrupper. Det er 368 faglige ledere, med eller uten instruktøransvar, og det er i alt 418 instruktører og kombinerte instruktører/faglige ledere.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> I analysen av faglige ledere og instruktører har vi stort sett gruppert respondentene etter fag. Inndelingen i faggruppene er gjort på bakgrunn av hvilket grunnkurs det respektive faget har utgangspunkt i. Vi har imidlertid gjort et unntak for aktivitørfaget. Dette faget er et i utgangspunkt et formgivningsfag, men vi har likevel valgt å plassere det i gruppe med helse- og sosialfagene. Aktivitørlærlingene befinner seg i all hovedsak i institusjoner rundt om i kommunene, og både lærlinger og faglige ledere/ instruktører har derfor på mange måter mer til felles med omsorgsarbeidere og barne- og ungdomsarbeidere, enn med frisører og blomsterdekoratører. Vi har i denne sammenhengen også valgt å skille ut industriell næringsmiddelproduksjon som et eget fagområde, fremfor å slå det sammen med kokk og servitør. Til tross for samme grunnkurs er ulikhetene ute i bedriftene/ i arbeidslivet svært store også på dette området.

## En sammenfatning fra intervjuundersøkelsen

### Entusiasme for oppgaven

Vi har tidligere oppsummert de faglige lederene og instruktørene som opplæringskvalitetens pådrivere i bedriftene. Det er det hovedinntrykk vi sitter igjen med etter alle de intervjuer vi har gjort i de bedriftene vi har vært. For *omsorgsfaget* oppsummerte vi i vår første rapport fra bedriftsstudiene (Olsen og Grinde 1997) at de nye ansvarsområdene ryddes “med engasjement og pågangsmot” av de involverte opplæringsaktørene. Det var en aktiv deltakelse på kurs, påpasselig oppfølging av lærlingenes bruk av opplæringsboka, jevnlige og godt gjennomførte tilbakemeldingsmøter, og systematisk oppfølging i den daglige opplæringa. Mange kommuner var svært dårlig forberedt på inntaket av lærlinger. En heller kaotisk situasjon preget av usikkerhet og famling, ble som oftest reddet av de faglige ledere og instruktører som ble satt på jobben. Med ansvarsfølelse og pliktoppfyllende arbeid kom opplæringen etter hvert på et bra spor også i disse kommunene. Flere steder hvor de nyutnevnte faglige ledere og instruktører var heller litt reserverte og skeptiske til hva de nye lærlingene og det nye faget kunne bidra med, kunne man oppleve et økende engasjement og en begeistring for både lærling og fag etter hvert som læretida skred fram. De oppdaget mange dyktige og fine ungdommer og hvilken positiv rolle arbeidet med lærlingene kunne ha for det faglige miljøet på arbeidsplassen. Også andre studier av barne- og ungdomsarbeiderfaget har kunnet vise til slike erfaringer (Brynjulfen 1998).

I rapporten om *plate- og sveis* (Olsen 1998) ga vi et noe mer sammensatt bilde. Men ved alle bedriftene i vår intervjustudie har Reform 94 betydd en innsprøyting av økt interesse og mer gjennomtenkning av opplegget for lærlingene. De faglige ledernes rolle er pusset støvet av og gjort tydeligere. Hvilende “fadder”-ordninger er vekket til live. Noen steder har de kommet langt i denne reinstitusjonaliseringen av fagopplæringens lokale ansvarsfigurer. Faglige ledere føler at de har fått mer oppmerksomhet og signaler om at de har en viktig oppgave. Det samme gjelder de nydefinerte ”instruktørene”. Dette har skapt en økt bevissthet og større motivasjon for oppgavene. Gjennom våre intervjuer har vi også i denne bransjen sett at det

finnes mange bedrifter der gamle og nye opplæringsaktører har gått løs på oppgavene med “engasjement og pågangsmot”. Det samme må sies om aktørene i *prosessindustrien*. Her finnes det bedrifter med egne opplæringsavdelinger og sentrale instruktørkorps som over tid har opparbeidet en betydelig yrkespedagogisk kompetanse og samtidig utarbeidet en begrunnet og gjennomarbeidet linje for fagopplæringen i egen bedrift.<sup>13</sup> Disse nøkkelaktørene har fanget opp og ”oversatt” intensjoner og retningslinjer i Reform 94 på en sjølstendig og offensiv måte. Og de har vært motorer for opplæring og utvikling av de faglige ledere og lokale faddere (instruktører) i bedriftenes fabrikker og på det enkelte skift. Både faddere og faglige ledere er her godt motivert for og engasjert i oppgaven. En helt annen situasjon er det i bedrifter der det på forhånd ikke var utviklet en slik opplæringskompetanse og opplæringspolitikk. Her har man til dels måtte stole på at det er skiftledere og arbeidskollegaer som har tatt på seg rollen som faglig ledere og faddere ut fra ansvarsfølelse og interesse for egen lærling. Men også med et slikt engasjement kan man komme et godt stykke (se for eksempel i kapittel 4).

### Problem nummer én: tid og mulighet i det daglige arbeidet

Slik vi kan se det, er det særlig to typer utfordringer opplæringsagentene i bedrift står ovenfor i dag. Den ene er mangel på *tid* og arbeidsmessig *rom* i den daglige virksomheten til å gjøre jobben slik de gjerne vil. De aller fleste føler et stort arbeidspress i sitt daglige arbeid. De synes det er vanskelig å få presset opplæringsoppgavene inn imellom annet arbeid i en hektisk hverdag. Mange må ta fritiden til hjelp, for ikke å få dårlig samvittighet. I omsorgsfaget kan det være instruktører som har fellesmøter på tvers av institusjonene og faglige ledere som reiser rundt til lærlingene på egen fritid. Eller de sitter etter egen vakt for å hjelpe lærlingen med opplæringsboka. I platefaget kan det være faglige ledere som bruker kveldene til å forberede og oppsummere vurderingsmøte med lærlingen, eller som ikke møter særlig forståelse og “backing” fra linjeledere verken høyt eller lavt i organisasjonen. Også i kjemiske prosessfag finner vi at tiden er en viktig rammefaktor for for opplæringen. Sjøl om det er i disse bedriftene lærlingene i størst grad kan bevege seg ”fritt” mellom flere arbeidsområder uten at han/hun sjøl har ansvaret for det arbeidet som må gjøres. Lærlingen er med eller kan

---

<sup>13</sup> Dette har gjerne skjedd i en svært samensatt utviklingsprosess, i tett samarbeid med de lokale lærermiljøene på skoler som har kjemi og prosessfag. Se Olsen 1992 s. 23ff.

gå til flere for å spørre om og bli forklart ulike forhold. Problemet er at bemanningen på skifta i de aller fleste bedriftene er så sterkt redusert og ”skjært så til beinet” at frirommet for fordyping og læring sammen med en fadder eller annen fagperatør kan være truet.

Relasjonen mellom faglige ledere og instruktører og den lokale drifts- eller avdelingsledelsen er avgjørende for dette problemet. For omsorgsfaget kan spørsmålet være om lederne overhodet kan noe om det nye faget? Hva slags holdning har de til det? Hvordan vil de bruke de nye fagarbeiderne i det daglige arbeidet? For platefaget, som i alle ”byggfag”, er det den knappe tidsøkonomien som linjeledelsen har ansvaret for, som er trusselen. Det å gjøre formannen ansvarlig for lærlingen, har tradisjonelt vært sett som en måte å binde han til opplæringsansvaret. Det at de ikke greier å følge opp og ha nok kontakt med lærlingen, har imidlertid gjort at det i større bedrifter er vurdert å overføre ansvaret til heltidsansatte instruktører. Dette er nå gjort ved en av de bedriftene vi har fulgt. Tanken er å sikre en bedre og mer kontinuerlig oppfølging og kontakt mellom lærlingen og hans foresatte. Faren er at opplæringsforpliktelsen og ”følelsen” for lærlingene blir mindre ute blant ”frontlinjeledere” og arbeidsgjenger enn hva det er i dag. De mister følelsen av at det er ”deres” lærling, og gir kanskje ikke den ”omsorgen” man gjerne kan vise sine ”egne”, men ikke alltid de andres folk. Bare den faktiske utviklingen kan gi svar på hvordan det vil arte seg.

Vi ser at de store bedriftene strever for å finne den rette balansen mellom en sentralisering og desentralisering av ansvar og opplegg for lærlingene. I prosessbedriftene har det vært en bevegelse i retning av å føre ansvaret ut i linjen og ned på gulvet. Driftsingeniørene og skiftlederne skal ha ansvar og være involvert i opplæringen. Særlig har skiftlederen en nøkkelrolle når det gjelder utformingen av lærlingsmiljøet på skiftet. Og kanskje mer enn i de andre fagene er lærlingen prisgitt den ”kjemien” som oppstår mellom seg og dette miljøet. Utfordringen ligger imidlertid i hvordan man gjør skiftlederne til også aktive og engasjerte ”opplæringsledere”. Dette er et vanskelig arbeid. Vi har for eksempel sett at arbeidet med å ”profesjonalisere” andre til opplæringsansvar ute i hans/hennes område, i visse tilfeller kan føre til en passivisering av skiftlederens rolle. I noen bedrifter har det kommet til en situasjon der skiftlederen har følt at de er blitt satt på siden eller holdt utenfor iverksettingen av Reform 94. Ved at ved konsentrasjonen har vært lagt på kursing og opplæring av sentrale faglige ledere og fadder kandidater på hvert enkelt skift, har det vært en mindre oppmerksomhet mot

den daglige linjeledelsen. De føler nærmest at de er satt ut av spill, sjøl om dette ikke har vært intensjonen.

### Problem nummer to: fortsatt usikkerhet

Den andre typen utfordringen for de faglige lederne og instruktørene handler om deres opplevelse av *usikkerhet* - både om formelle og uformelle forhold i opplæringen. Hvordan skal opplæringsboka fylles ut? Hva skal den brukes til? Hvem skal den sendes til? Skal vurderingen være flergradert? Dette er noen spørsmål som de blir gående med. Når opplæringsboka i formen er "håpløs" å fylle ut, tar det mye energi å finne en fornuftig løsning som kan hjelpe lærlingen. Og når heller ikke fagopplæringskontorene kan gi sikre svar på opplæringsbokas bruk (og misbruk), kan en lenge bli gående unødvendig usikker og frustrert. Det er også en rekke mer diffuse usikkerhetsmomenter og et generelt ønske om mer trygghet i de direkte opplæringsoppgavene vis a vis lærlingen. De aller fleste syntes instruktørkursene var nyttige og uttrykker ønske om ytterligere "påfyll" av den typen, sjøl om det her er litt ulike opplevelser av hvor nyttig og viktig slike kurs kan være.

Samlet sett er vårt klare inntrykk fra intervjuundersøkelsene at etter en entusiastisk og pliktoppfyllende innsats fra instruktører og faglige ledere, har det etter en viss tid kommet klare tegn til "slitasje" og "trøtthet" i rekkene. Mens det mulighetsrommet de arbeider innenfor ikke uten videre utvides, blir oppgavene stadig større. Det er liten formell og uformell kompensasjon og oppmuntring, og det er mye som det ikke tas tak i. Slik omtrent oppleves situasjonen. Samtidig finnes det en redsel blant disse nøkkelfolkene i bedriftene om at de nå i større grad blir overlatt til seg sjøl, at fagopplæringskontorene og myndighetene anser reformen som avsluttet, at de ikke får muligheter til egen rolle- og kompetanseutvikling med støtte fra andre, og at organisasjonenes egen hverdag skal "flate ut" det som er påbegynt. For den videre utvikling og sikring av "innholdsreformen", synes det som en svært viktig oppgave gjennom konkrete tiltak å vise at deres redsel bør være ubegrunnet.

### Faglige lederes rolleforståelse og situasjonsbeskrivelse

Vi skal gå over til en analyse av svarene fra bedriftsurveyen. På de åpne spørsmåla til de opplæringsansvarlige om deres vurdering av de faglige ledernes oppgave etter Reform 94, får vi kommentarer om at de har ”fått mer formelt ansvar og tildelt mer tid til opplæringsarbeidet”, at det er ”mer planlagt og systematisert angående oppfølging”, at ”kursing har gitt faglig leder en bedre forståelse om hva som forventes og må gjøres av han”. Tydeliggjøring av ansvar og bevisstgjøring på oppgaver har vært en gjennomgående prosess når det gjelder de faglige lederne. Faglige ledere som vi snakket med i våre intervjuer, kunne bekrefte denne vurderingen.

### Tydeligere status

Reinstitusjonaliseringen av den faglige lederrollen er også blitt hjulpet fram av at det er oppnevnt mange nye og flere faglige ledere. Bare omtrent halvparten av de faglige lederne i vår survey hadde dette vervet også før Reform 94. Og det gjelder ikke bare de faglige lederene innenfor helse- og sosialfagene, sjøl om det naturlig nok er flest nyoppnevnte herfra. Hele 40 % av respondentene i mekanisk er nye faglige ledere, 30 % av de fra kjemi og prosess. Også fra de andre bransjene er det flere som ikke var faglige ledere før Reform 94. Vi kan også merke oss at det var bedrifter som svarer at de har hatt lærlinger ”i alle år”, som oppgir at de ikke har hatt faglige ledere. I alt 15 % av disse veteranbedriftene svarer dette. Her kan det nok være gråsoner når det gjelder de faktiske forhold. Noen av disse har kanskje hatt dette på papiret, men man har ikke egentlig visst hvem det har vært. I andre bedrifter, som sier at de har hatt faglige ledere, kan det ha vært et relativt ”sovende” verv det har vært snakk om.

De fleste faglige ledere (83 %) har lederansvar i sin ordinære stilling. For instruktørene gjelder dette for langt færre (42 %) (se tabell A9). Derimot er det blant de operative instruktørene vi ser at den største andelen av ansatte med fagbrev befinner seg. Blant de som kun er faglige ledere, er det så vidt over halvparten som har fagbrev. Særlig påtaglig er dette forholdet i helse og sosialfaga og i kjemi og prosessfaga. Av alle faglige ledere i HS-fag er det kun 24 % som har fagbrev. Av de som ikke også har instruktøransvar er det kun 14 % som har det (5 av 35). Av alle faglige ledere i KP-fag er det 34 % som sjøl har fagbrev. Av de uten instruktør oppgaver er det 24 % (4 av 16) som har. Blant de som kun er instruktører derimot er det i HS-faga over halvparten av respondentene som har fagbrev (55 %) (se tabell A 10). Dette

forholdet stemmer godt overens med vårt inntrykk fra intervjuene. Mange kommuner oppnevner sjukepleiere og førskolelærere som faglige ledere for omsorgsfag og barne- og ungdomsfag. I den daglige opplæringa forsøker den enkelte avdeling derimot å trekke mest mulig på de som har faget fra før. Hvis det er noen, vel og merke. For fortsatt er det svært mange arbeidsplasser, grupper eller avdelinger i denne sektoren som ikke har noen ansatte med fagbrev.

Oppgaven som faglig leder får man i følge deres egne svar, enten fordi det er naturlig ut fra egen stilling eller fordi man blir forespurt av overordnet. De fleste oppgir også at oppgavene man har som faglig leder inngår som naturlig del av egen jobb. Men det er likevel bare 55 % som sier et ubetinget ”ja” til det. Hele 37 % oppgir svaret ”delvis” og 8 % svarer nei. Der det er størst forbehold, er i industrifag og i helse og sosialfag. I industrien har det vært en tradisjon for at produksjonsledelsen (verksmester, driftsingeniør m.v.) har hatt denne oppgaven, ut fra det at ansvaret skal forankres relativt høyt opp i linjen. I helse- og sosialfaga er det mange avdelingsledere og lignende som har dette vervet, ut fra tilsvarende begrunnelse. Dessuten har det vært en oppfatning om at dette er nødvendig for å sikre det faglige nivået i opplæringen. Ulempen med denne plasseringen er at ledere på dette nivået i industri og helse- og sosialsektoren kan ha en viss avstand til den daglige drift ”på gulvet”. Dessuten kan de ofte representere samme fagfelt, men ikke det samme faget som ”lærefag”. De færreste ingeniører har vært fagarbeidere, og så langt har ingen sjukepleiere eller førskolelærere vært omsorgs- eller barne- og ungdomsarbeidere. For ikke å snakke om skolesjefer eller rektorer, som også figurerer i listen over stillingstyper som er oppgitt for faglige ledere. Vi vet fra intervjuer at det er slike forhold som gjør at mange synes at de bare delvis passer til å inneha vervet som faglig leder. I omsorgsfaget for eksempel er det klare intensjoner om å føre det faglige lederansvaret i større grad ut i institusjonene, og fortrinnsvis til personer som sjøl har tatt fagbrev. Mange steder er dette en prosess som allerede har startet.

De aller fleste angir at de oppfatter det å være faglig leder primært som en interessant oppgave (76%). Men det er også de som synes det primært er en plikt (24 %). I kommunene og hotell- og restaurant er det flest av typen ”positivt interesserte”, henholdsvis 88 % og 83 %, mens i elektrobransjen er tilsvarende prosentandel 59 % og i næringsmiddelindustrien 63 %.



Det har aldri vært vanlig med noen form for kompensasjon for oppgaven som faglig leder. Dette har både ligget i og underbygget karakteren av oppgaven som et ”verv” for å forsvare faget. Det er desto mer oppsiktsvekkende at hele 55 % av de faglige lederene i vår survey svarer at de faglige lederne bør få slik kompensasjon. Her er det imidlertid en stor variasjon mellom fagområdene. I fagene under helse- og sosial, i frisør og blomst, hotell- og restaurant og i byggfagene er det en relativt stor andel som synes at de bør få kompensasjon (71–77 %). I industrifagene er det ikke så klart ønske, men også her er det mange som slutter opp om tanken (43-48%). Det er også noen få som allerede har fått innvilget slik kompensasjon (13 %). Først og fremst i de mindre bedriftene. I noen kommuner har dette vært et betydelig stridstema. I en av våre kommuner for intervjustudiene ble det, ikke uten en viss drakamp, opprettet en 10% stillingsprosent for den som skulle være faglig leder i omsorgsfaget. Vi ser at 18 % av de faglige lederne innen helse- og sosialfag i vår survey får tildelt en form for kompensasjon.

De fleste faglige ledere har en arbeidssituasjon som gir dem kontakt med lærlingen og eventuelt andre instruktører daglig. Men det er også noen som har en langt større avstand til både lærlinger og instruktører. Det er ikke uventet at det er i de små bedriftene vi får oppgitt at kontakten er hyppigst.

### Faget skal dekkes og lærlingene trives

Hva ser så de faglige lederne som sine fremste oppgaver? I svarene på et åpent spørsmål om dette, er det ikke uventet generelle utsagn om å ”se til” og ”legge til rette for” at ”lærlingen får den opplæringen som kreves”. Det handler om å ”skape gode holdninger og god innføring i faget” (tømrer). Mer bestemt handler det om å sikre at ”instruktørene har nødvendige ressurser” (forskaling), ”sørge for at arbeidet blir faglig utført” (tømrer), at ”lærlingen får en bredest mulig bakgrunn” og at han ”får en bakgrunn som gjør at han setter pris på faget sitt” (platefaget). Det er også en klar tendens til å se oppgaven som en støttespiller eller medhjelper for lærlingen. Man vil ”sørge for at lærlingen trives”, se til at ”lærlingane trivast og føler seg trygge” (omsorg), ”være tilgjengelig for dem til ’enhver’ tid hvis det skulle være et eller annet” (kokk) og ”hjelp lærlingene med råd og framtidsplaner” (prosess). Som vi skal komme tilbake til under analysen av instruktørene, er dette med å bidra til lærlingenes trivsel

og trygghet noe som blir ansett som kanskje den viktigste oppgaven av svært mange som har ansvar for lærlingene. Dette er også et viktig tema i møtene som holdes for vurdering underveis.

Gjennomføring av disse møtene synes for øvrig som kanskje den mest konkrete og håndfaste oppgaven for de faglige lederne etter Reform 94. Dette er noe vi har sett i de bedriftene hvor vi har gjort våre intervjuer, og det er noe som bekreftes av svarene i spørresskjemaet (se tabell 13). Denne oppgaven, samt planlegging og koordinering og overvåking av at opplæringsplanen følges, er de oppgavene som så å si alle har som sine oppgaver.

**Tabell 13: Faglig leders arbeidsoppgaver i bedriften.**

“Hva er dine oppgaver som <u>faglig leder</u> i bedriften i dag?”	Ja	Delvis	Nei	<i>N</i>
a) Delta i rekruttering/ intervjuing av nye lærlinger	64%	17%	19%	352
b) Signere i opplæringsboka	65%	16%	18%	351
c) Gjennomføre møter for vurdering underveis	75%	17%	7%	350
d) Planlegge og koordinere opplæringen i bedriften	69%	24%	7%	354
e) Overvåke at opplæringsplanen følges	68%	28%	4%	357
f) Faglig veiledning av instruktørene	41%	39%	20%	331

De fleste opplever også at rollen som faglig leder er gitt tilstrekkelig autoritet og myndighet til å kunne utføre oppgaven godt (68%), og de færreste uttrykker noe ønske om større myndighet i så måte (11 %).<sup>14</sup> Her ligger nok noe av forklaringen i den autoritet den enkelte har ut fra sin ordinære stilling i bedriften.

Spør vi hvorvidt de faglige ledere er fornøyd med en del problemtillinger knyttet til fagopplæringen, finner vi at jevt over halvparten kan svare at de er svært fornøyd, men det er nesten like mange som bare er ”litt fornøyd”, og noen er også ”litt misfornøyd” (tabell 14).

<sup>14</sup> Svar på henholdsvis spørsmål 87 og 88

**Tabell 14: Faglig leders vurdering av ulike sider ved opplæringen i bedriften.**

“I hvilken grad er du fornøyd med...”	Svært fornøyd	Litt fornøyd	Litt misfornøyd	Svært misfornøyd	N
a) Bedriftens prioritering av opplæringsoppgaver	44%	45%	10%	1%	354
b) Gjennomføring av rotasjonsplan	47%	44%	9%	1%	333
c) Tiden lærlingene gis til føring av opplæringsbok	51%	41%	8%	-	343
d) Arbeidsleders/ avdelingsleders holdning til opplæringsoppgavene	55%	35%	10%	1%	346
e) Andre ansattes holdning til opplæringsoppgavene	45%	44%	10%	-	345

Overraskende er det kanskje at vi ikke finner veldig store utslag når vi ser på svarene for hvert fagområde. De få som er svært misfornøyd med bedriftens prioritering av opplæringen, finner vi i helse- og sosialfag (3 svar) og i mekaniske fag (2 svar). I disse faga, som i de andre er det omtrent like mange som sier at de er litt misfornøyd, respektive fornøyd. På de andre spørsmåla finner vi i mekanisk en del som er litt misfornøyd med gjennomføring av rotasjonsplaner (17 %). Dette er fenomen vi kjenner igjen fra intervjuundersøkelsen (Olsen 1998). I frisør, blomstrdekorasjon, kokk, bygg osv. finner vi de fleste som er misfornøyd med tid til å fylle ut opplæringsboka, og i elektrobransjen (e-verk) den største andelen av de som er litt misfornøyd med avdelings- /arbeidsledernes holdninger til opplæringsoppgavene (18 %). Det fagområdet som jevnt over skiller seg noe ut er industriell næringsmiddelproduksjon. Verken bedriftens prioritering, arbeidsledernes holdninger og eller de andre ansattes holdninger er de videre fornøyd med. Dvs. de aller fleste svarer bare ”litt fornøyd”. Dette kan skyldes at dette faget er relativt nytt og at en dekkende opplæring i stor grad må bryte med etablerte arbeidsorganisering og statusforhold i bedriften. Dette er verken alle arbeidsledere eller andre ansatte helt inenforstått med. Noe av den samme reaksjonen fantes i kjemisk prosess, elektorkjemisk og treforedlingsindustri da det ble etablert nye operatørfag innen disse industribransjene tidlig på 1980-tallet (Olsen 1987).

## Instruktørens rolleforståelse og situasjonsbeskrivelse<sup>15</sup>

Som ventet var betegnelsen på den som har det daglige operative opplæringsansvaret ganske forskjellig i de ulike bedriftene. Likevel var det et lite flertall av bedriftene i vår undersøkelse som brukte den ”offisielle” betegnelsen instruktør, en fjerdedel brukte veileder og 8 % var faddere. Denne etableringen av ”instruktør” som en hovedbetegnelse, kan vi se som resultat av den informasjon og aktivitet det har vært omkring denne rollen etter Reform 94. For tradisjonelt har det, som nevnt, ikke vært så klar bruk av bestemte betegnelser på de som har opplæringen av lærlingen. Noen steder har man hatt en mer eller mindre ordnet fadderordning, andre steder har lærlingen ”gått med” en fagarbeider, eller det har ikke vært noen klar rolletildeling overhodet. Stort sett har formannen eller mesteren hatt eller vært tiltenkt oppgaven med å passe på opplæringen av lærlingen. Dette er gjort ved å fordele arbeid og gi oppgaver for lærlingen snart med den ene snart med den andre i arbeidsgjengen.

I noen store bedrifter med egne opplæringsavdelinger er instruktørbetegnelsen forbeholdt de som har en denne oppgaven som jobb. Der vil de som følger lærlingene ute i produksjonen ha betegnelsen fadder eller bare fagarbeider. I vår undersøkelse er det bare 3 % av respondentene som er ansatt som instruktør.

Et knapt flertall av instruktørene har ansvar for bare en lærling, en fjerdedel har 2 lærlinger og et samme antall har flere lærlinger. Det er i hotell-/ rest.bransjen, mekanisk industri og i el.bransjen det er vanligst å ha flere lærlinger - dvs. tre eller flere.<sup>16</sup> I næringsmiddelindustrien og i kommunene oppgir hhv. hele 74% og 70% at de bare er opplæringsperson for én lærling (tabell A11).

### Spennende, men tidkrevende

I deres vurdering av instruktøroppgaven gir instruktørene flere svar som bekrefter vårt inntrykk fra intervjuundersøkelsen. De synes oppgaven er spennende, men den burde vært gitt

---

<sup>15</sup> Skjemaet er her besvart av både de som er bare instruktører og de som er faglige ledere med instruktøransvar.

<sup>16</sup> Noen har både 1. og 2. årslærlinger, de fleste har 2. årslærlinger, og bare et mindretall har bare 1. årslærling.

mer tid. Lærlingen burde vært fulgt opp mer enn de de får tid til i dag (se tabell 15). Det er ikke det at ledelsen eller arbeidskollegaer synes at de bruker for mye tid. Det er ikke i en slik direkte negativ holdning problemet med mangel på tid ligger. Problemet er at deres egne arbeidsoppgaver også må gjøres og at opplæringsoppgavene kommer på toppen av det de har fra før. En del instruktører føler derfor at arbeidet de gjør som opplæringsagenter blir for lite verdsatt i bedriften. Dette kan tyde på at det ikke er mye positiv oppmuntring og direkte hjelp til tilrettelegging av instruktørens arbeidsmuligheter. Ut fra erfaringen fra våre intervjuer er det nok først og fremst bedriftenes konkrete tilretteleggingen av instruktørens arbeidsmuligheter det kan skorte en del på. Instruktørens foresatte kan nok være positive til instruktørens innsats og ha ønsker om å gi dem enda bedre betingelser. Men det er vanskeligere å opprette en stabil praktisk prioritet for dette. I den daglige driften kommer andre ting først. Instruktørene, som dessuten gjerne er faglige nøkkelpersoner og har høy kompetanse, bindes opp av andre forpliktelser (se også Olsen 1998 s. 20ff).

**Tabell 15: Vurderinger av det å være instruktør for lærlinger.**

“Ta stilling til følgende utsagn:”	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig	N
a) Det er vanskelig å få nok tid til instruktøroppgavene	<b>40%</b>	42%	10%	9%	412
c) Arbeidskollegaene synes du bruker for mye tid på veiledningsoppgavene	4%	14%	26%	56%	395
d) Ledelsen synes du bruker for mye tid på veiledningsoppgavene	3%	9%	21%	67%	391
e) Det er slitsomt å være instruktør	14%	38%	22%	26%	403
f) Det er spennende å jobbe med lærlinger	<b>66%</b>	31%	2%	1%	410
g) Lærlingen burde vært viet mer tid	<b>50%</b>	34%	12%	5%	406
h) Lærlingen kommenterer at hun/han ikke får nok veiledningen	7%	25%	33%	36%	403
i) Instruktørarbeidet er for lite verdsatt i bedriften	25%	35%	20%	20%	399
j) Fritida går ofte med til å løse instruktør-oppgaver	13%	22%	19%	47%	404
k) Instruktøren bør få økonomisk kompensasjon	<b>56%</b>	24%	8%	12%	398

Ser vi nærmere på de enkelte sektorer/bransjer, er det stor enighet om at tiden er et problem. Sterkest uttrykk for dette gir instruktørene i kommunene og i mekanisk industri, der henholdsvis 57 % og 44 % angir at de er helt enig i utsagnet om at det er vanskelig å få nok tid. Og sjøl om det er de færreste som føler det, er det også i disse to områdene vi finner

høyest svarprosent av de som sier seg litt eller helt enige i at ”kollegaene synes de bruker for mye tid på veiledningsoppgavene”, henholdsvis 29 % og 24 %. Dette er naturligvis ikke et ubetydelig problem for de som har denne oppgaven. Det er da også her den relative andelen av de som synes oppgaven som instruktør er slitsom finnes. Men det er en stor spredning på dette spørsmålet, noe som sikkert også skyldes at inntrykket av slitet veises opp av at det er spennende å jobbe med lærlinger. For det er det overveiende stor enighet om.

I våre intervjuer har vi støtt på denne kombinasjonen av stort engasjement for oppgaven, oppofrelse for lærlingen og frustrasjon over tidsmangel og uttrykk for trøtthet og liten verdsettelse fra omgivelsene i alle bransjer vi har vært (se Olsen og Grinde 1997, Olsen 1998). Likevel har den vært tydeligst hos instruktørene i omsorgsarbeiderfaget. Dette kan ha med en kombinasjon av flere forhold å gjøre. For det første stiller de svært høye krav til seg sjøl og sin oppgave. De har et høyt sjølpålagt forventningspress. Når lærlingen ikke forstår hvordan han eller hun skal jobbe med opplæringsboka, og heller ikke instruktøren sjøl er så sikker på dette, går det med tid og innsats til å finne ut av dette, både på jobb og i fritid, gjennom samtaler og konferanser med andre instruktører, inntil lærlingen er hjulpet i vei for å skrive opplæringsboka på en fyldig og skikkelig måte. De setter sin ære i å hjelpe lærlingen fram. Mange er også nesten knuget av respekten for at ting skal gjøres på en korrekt måte. Avlesing av læreplaner og etablering av opplæringsløp foregår på en måte som noen ganger grenser til en skolemessig utdanningformalisme, slik vi kjenner det fra deres egne yrkesfeller som er lærere i skolen (Olsen og Seljestad 1997). Vi har i våre studier også fått en opplevelse av at det er visse kjønnsforskjeller i hvordan instruktøroppgaven oppleves og løses. Det var blant de kvinnelige instruktørene i omsorgsfaget i en kommune vi ble invitert på et kveldsmøte – initiert på eget initiativ og uten kompensasjon – der de skulle diskutere ulike problemstillinger til sin rolle som instruktør. Og det var blant de kvinnelige lærerne i dette faget vi kunne observere den mest ambivalente holdningen til de formelle strukturene i læreplaner og opplæringspraksis i skolen (ibid).

Det er i kommunene (innenfor alle fag) den høyeste andelen av de som ønsker en økonomisk kompensasjon for oppgaven befinner seg. Knappe 90% av instruktørene er helt enige i at de bør få dette. (Bare 3 av 124 responenter sier seg uenig.) Som vi vet har dette vært et stridstema først og fremst i barne- og ungdomsarbeiderfaget der lærertradisjonen dominerer de ulike

institusjonene som har lærlinger. Her er det etablerte avtaler som regulerer kompensasjon for den eller de som for eksempel har opplærings- og veiledningsansvar for lærestudenter som er i praksis. I følge lærlingetradisjonens normer gis det imidlertid ikke slik kompensasjon.

Grunnen er at instruktøroppgavene inngår i det daglige arbeidet, og er ikke et tillegg til dette. Når vi ser på de andre svarene er det imidlertid tydelig at det ikke bare er i kommunene ønsket om kompensasjon står sterkt. I alle bransjer sier et flertall seg enig eller helt enig i et slikt krav, også i byggebransjen og i mekanisk industri hvor vi finner den største tilbakeholdenheten i så måte.

Etter instruktørene i kommunene kommer deres kollegaer i mekanisk industri når det gjelder å markere at det er vanskelig å få tid til instruktøroppgavene. I alt 43% besvarer dette spørsmålet med helt enig. Bygg og el.bransjen kommer som gode treere på dette spørsmålet (36%). Vi har grunn til å tro at både de faktiske tidsbegrensninger i jobben og deres egne forestillinger om hva som burde vært gjort spiller inn her. Det er et kraftig ”trykk” og ”kjør” i den daglige virksomheten på byggeplasser og i verksteder. Ikke minst folk med noe lederansvar og andre nøkkelpersoner har en svært hektisk hverdag. Instruktørene ser helt klart også her at lærlingene burde vært viet mer tid. Samtidig er det noen trekk som tyder på at de ikke i den grad som instruktørene i kommunene frustreres av denne situasjonen. De er i alle fall ikke så villige til å hevde at instruktøroppgaven er slitsom. Ut fra sine tradisjoner er de også litt mer fremmed for tanken om økonomisk kompensasjon for innsatsen.

Når vi skal sammenfatte alle instruktørenes grunnholdning til sin egen oppgave, finner vi den beste indikatoren på dette i utsagnet om at det er spennende å jobbe med lærlinger. Hele 66 % sier seg helt enig i dette. Denne prosentandelen gjenspeiler en relativ jevn fordeling på instruktører i alle fag og bransjer. Og økonomisk kompensasjon eller ikke, det mange ønsker seg er bedre tid og muligheter i det daglige. Sammen med oppfølging og støtte fra egne foresatte, ville det også vært en viktig form for kompensasjon.

Strengere krav til opplæringen, men viktigst å gjøre lærlingen trygg og skape de riktige holdningene

Nesten halvparten av respondentene (43%) var instruktører også før Reform 94. Av disse sier 17 % at instruktørrollen ikke har endret seg, 46 % rapporterer om litt endring, 27 % sier ganske mye og 11% oppgir veldig mye endring. På noen mer spesifikke spørsmål om endring har noen flere instruktører svart, mest sannsynlig ut fra en generell kunnskap om hvordan det var før. Her går det fram at de aller fleste opplever at det har blitt strengere krav til opplæringsrutinene og at opplæringen skal dekke flere arbeidsområder enn tidligere (se tabell 17). På de andre spørsmålene er det imidlertid påfallende stor spredning når det gjelder i hvilken grad det har skjedd en endring eller ikke. Svarene er jevnt fordelt fra “helt enig” til “helt uenig”, med en liten overvekt av enighet om at lærlingene er blitt noe mer bevisste på hva de skal lære enn tidligere. Det er ingen markante forskjeller mellom bransjene på disse variablene. Det er store forskjeller fra bedrift til bedrift både når det gjelder om opplæringsopplegget er endret og om veiledningen har blitt mer krevende pga svakere elever. Det er en liten sammenheng med bedriftsstørrelse, med viss tendens til at det er de mellomstore bedriftene som i *minst grad* opplever at det har skjedd endringer.

**Tabell 16: Instruktørens vurderinger av opplæringen før og etter R94.**

“Ta stilling til utsagnene nedenfor:”	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig	N
a) Opplæringsrutinene har blitt strengere og mer formaliserte etter reformen. Større krav til skriftlig dokumentasjon.	63%	26%	5%	6%	281
b) Lærlingene skal rotere mer rundt og lære seg å mestre flere oppgaver enn tidligere.	32%	36%	20%	12%	282
c) Lærlingene er mer bevisste på hva de skal lære nå enn de var tidligere.	20%	38%	26%	17%	275
d) Lærlingene er ikke så flinke som før, derfor er veiledningsoppgaven mer anstrengende nå enn tidligere.	21%	27%	26%	27%	274
e) Lærlingene skal lære det samme som før. Opplæringsopplegget vårt har ikke endret seg.	22%	34%	28%	18%	261



Vi kan også se på hva instruktøren mer generelt ser som sine viktigste oppgaver (tabell 18). Ingen av de oppgavene vi stilte opp, lå utenfor instruktørenes oppgavefelt. Det viktigste skillet i svarene går derfor også mellom svært viktig og viktig. (Derfor er tabell 18 satt opp med kun svært viktig som kategori på denne variabelen.) Bare spørsmålet om opplæringsboka har noen svar som gir et litt mer differensiert bilde. Dette er også i tråd med både ide og praksis slik vi kjenner dette tema fra intervjustudiene. Instruktørene skal nok følge opp arbeidet med opplæringsboka, men det er først og fremst lærlingens eget ansvar å jobbe med denne. Det er også helt i tråd med våre erfaringer fra intervjuene at så vel instruktører som faglige ledere legger stor vekt på å formidle holdninger og å skape trygghet for lærlingen.

**Tabell 17: Instruktørenes vurderinger av instruktøroppgaver, etter bransje**

“Hvordan vurderer du instruktørens oppgaver?”	Sørge for at lærlingen kommer gjennom alle målene og hovedmomentene i læreplanen	Må være nøye med å passe på at lærlingen fyller ut opplæringsboka	Må få lærlingen til å føle seg trygg	Må få lærlingen til å forstå sammenhengene i faget	Skal gi lærlingen de riktige holdningene i faget
Andel svar ”Svært viktig:”					
1. Byggebransjen	41%	15%	59%	65%	71%
2. Næringsmiddelindustri	48%	7%	44%	52%	73%
3. Mekanisk industri	55%	25%	71%	64%	71%
4. Hotell/ restaurant	55%	9%	77%	73%	<b>82%</b>
5. Kjemi- /prosessindustri	43%	23%	73%	64%	71%
6. Frisør/ blomst	<b>65%</b>	<b>35%</b>	77%	69%	<b>81%</b>
7. Kommuner	<b>66%</b>	<b>33%</b>	<b>94%</b>	<b>81%</b>	<b>90%</b>
8. El.bransjen	39%	21%	71%	54%	64%
9. Annet	56%	31%	85%	78%	74%
N=	223	101	318	285	316
Totalt	55%	25%	77%	70%	77%

Vektleggingen av holdninger er jevnt fordelt mellom fagområdene, mens fokuseringen på lærlingens trygghet er noe mer variert. Kanskje vi kan tilskrive næringsmiddelindustriens relative mindre betoning av dette, deres noe mindre erfaring med lærlinger og en svakere tradisjon for en reflektert og planmessig opplæring. Vi vet fra tidligere studier at spørsmålet om å ta vare på lærlingens ”ve og vel” og den generelle utviklingen av et godt læringsmiljø heller ikke var like godt forstått de første åra med lærlinger i kjemisk prosessindustri som det

er i dag. I dag derimot er dette en hovedsak for de mer bevisste faglige ledere og faddere i denne industrien.<sup>17</sup>

Generelt sett er det heller ikke urimlig å tolke instruktørens svar om at de mener både det ene og det andre er ”svært viktig”, som uttrykk for deres eget opplæringsengasjement. De mener at dette må være viktige saker å jobbe for, og som alle må gjøres.

## **Kurs og informasjon**

Ett av de viktigste enkelttiltakene fra myndighetenes side for å iverksette Reform 94 har vært de ulike kurspakker som har vært tilbudt lærere, instruktører og faglige ledere, prøvenemder og andre nøkkelaktører i utdanningssystemet. Vår oppgave har ikke vært å evaluere dette tilbudet. Det skal vi heller ikke gjøre her. Likevel hører dette temaet med i det bildet vi skal tegne av instruktørene og de faglige ledernes arbeidsgrunnlag og situasjon. Kursene det er snakk om, er i all hovedsak i regi av det respektive fagopplæringskontoret.

I våre intervjuundersøkelser kunne vi oppleve at for noen av de som ble tildelt rollene som instruktør eller faglig leder, var kurset nesten en åpenbaring. Det gjaldt særlig de som ikke hadde noen kunnskap om fagopplæring og lærlingeordning fra før av. Etter en hel høst med mye famling i blinde og mange feilvurderinger både med hensyn til egen rolle og fagopplæringens, kunne en faglig leder i omsorgsfaget oppsummere sin erfaring etter et slikt kurs i januar -97: ”Det var veldig flott. Det skulle bare ha kommet i forkant av lærlingene. For etter kurset begynte brikkene å falle på plass. Vi kunne lage mål og mening” (se Olsen og Grinde 1997). Om ikke alle var like begeistret som denne faglige lederen, er kursene jevnt over vurdert som nyttige og betydningsfulle. I tillegg til en mer systematisk informasjon om lærlingeordningen og hovedmomentene i Reform 94, var det anledningen til å reflektere litt mer systematisk omkring lærlingens situasjon, fra mottakelsen i bedriften og opplegget for den videre gangen i opplæringa, som ble særlig verdsatt. At det også var instruktører, som i

---

<sup>17</sup> Dette kommer svært godt fram i en hovedfagsstudie av Sandra Val Flaatten (1999), Universitetet i Tromsø

våre intervjuer ikke husket noe videre av hva kurset handlet om eller hva det ga igjen, er imidlertid heller ikke til å legge skjul på.

Ser vi på svarene fra spørreundersøkelsen, bekrefter disse det bildet vi sitter igjen med fra intervjuene. Hele 63 % av alle respondentene hadde vært på et kurs. Det var litt større deltakelse fra respondentene i kommunene (82 %) enn i de andre bransjene, ikke minst om vi sammenligner med respondentene i elektro og byggebransjen hvor bare omtrent 40 % har deltatt. Men jevnt over er det altså en betydelig andel som deltatt. Det er også en bred enighet om at kursene hadde vært nyttige, sjøl om de fleste var litt reserverte og ikke ville karakterisere de som ”svært nyttige”. I de bransjene det var lavest andel deltakere, var også reservasjonen størst (se tabell 18).

**Tabell 18: Faglige ledere og instruktører som har vært på kurs, som ønsker flere kurs, og deres vurdering av kurs de har deltatt på, etter bransje**

	Har vært på kurs	N	Ønsker flere kurs	N	Vurderer kurset som svært nyttig	N
1. Byggebransjen	42%	38	54%	35	17%	18
2. Næringsmiddelindustri	63%	30	56%	27	11%	19
3. Mekanisk industri	48%	67	68%	57	41%	34
4. Hotell/ restaurant	59%	22	83%	23	39%	13
5. Kjemi- /prosessindustri	61%	72	64%	70	30%	46
6. Frisør/ blomst	69%	29	67%	30	47%	19
7. Kommuner	82%	161	80%	152	42%	137
8. El.bransjen	41%	42	66%	38	29%	21
9. Annet	68%	31	82%	28	38%	21
<i>N=</i> <i>Totalt</i>	<i>63%</i>	<i>492</i>	<i>71%</i>	<i>460</i>	<i>37%</i>	<i>328</i>

\* N = totalt antall respondenter som har besvart spørsmålet

Ser vi på oversikten over respondentene erfaring fra kurset, er det helt klart at det som har med forholdet til lærlingene ble opplevd som det mest sentrale temaet (tabell 19). Holdning til lærlinger, ta imot lærlinger, lærlingens rettigheter og plikter er momenter som rapporteres som sentrale tema på kurset. Leser vi svarene på det åpne spørsmålet om hva de syntes var mest nyttig, går dette igjen også her.

**Tabell 19: Vurdering av hvilke tema som var mest sentrale på kurset**

“Hvor sentrale var følgende tema?”	Svært sentralt	Sentralt	Mindre sentralt	Ikke tema	N
a) Holdning til lærlinger	46%	47%	5%	2%	333
b) Ta imot lærlinger	48%	444%	6%	2%	333
c) Pedagogikk	23%	50%	23%	4%	330
d) Egne rettigheter/plikter	22%	47%	29%	2%	332
e) Lærlingenes rettigheter og plikter	27%	55%	17%	1%	333
f) Om læreplanen	25%	49%	24%	3%	332
g) Om opplæringsboken	26%	39%	30%	6%	332
h) Om reform 94	18%	51%	29%	3%	330
i) Planlegging av instruksjon	26%	50%	23%	2%	333
k) forventninger til lærebedrifter	18%	57%	23%	2%	331

I våre intervjuer kom det ofte fram en litt ambivalent oppfatning av hvordan kursene var sammensatt med hensyn til deltakere. De fleste opplevde nemlig at kursene var sammensatt av folk fra svært forskjellige fag og bransjer. På den ene siden ble det gjerne påpekt at dette kunne være både overraskende og grunnlag for et savn med tanke på mulighet for å diskutere mer fagspesifikke problemer for fagopplæringen. På den andre siden ble det samtidig opplevd som interessant og positivt å møte andre fag og fagpersoners erfaringer og problemstillinger. Svarene fra spørreundersøkelsen indikerer at den sistnevnte opplevelsen var den gjennomgående sterkeste. 90% prosent av respondentene var på kurs der deltakerne var fra flere fagområder. 80% av disse syntes dette hovedsakelig var positivt, mens bare 11 % opplevde det hovedsakelig som negativt. Det var ingen store forskjeller mellom fagtilhørighet i så måte. Om det var en viss forskjell gikk den i retning av at det var størst enighet blant de ”kursreserverte” deltakerne fra bygg og elektro om at det å lære andre å kjenne var positivt (90%), mens det blant kursdeltakerne fra kommunene var en viss andel (18%) som hadde foretrukket et kurs for folk fra samme fagområde. Dette kan tolkes ut fra en betraktning om at der hvor en står i en uferdig byggefase når det gjelder fagutvikling, er det større følelse av behov for en kommunikasjon med og læring fra andre i samme fag, enn hva som gjelder i

fagområder som i større grad er konsoliderte på eget område. Her kan kontakt og læring fra andre virke desto mer inspirerende og lærerikt.

Gjennom deltakelse på kurs ble det gitt ulike typer informasjon. For noen kom informasjonen i den formen vel seint (jfr. eksemplet fra omsorgsfaget ovenfor). For andre har den totale informasjonsstrømmen vært opplevd som utilstrekkelig. Utfylling og bruk av opplæringsbok har i intervjuene vært et gjennomgående tema når det har vært snakk om usikkerhet og mangel på informasjon. Det samme gjelder opplegget for fagrøveavvikling. I spørreundersøkelsen spør vi ikke etter tema, men kun om hvordan informasjonen om Reform 94 totalt sett har vært til den enkelte instruktør og faglige leder. Her ser vi at svarene deler seg i to like store deler. Noen relativt få sier enten svært god eller dårlig, hhv. 5% og 8%. Resten sier god eller mindre god, hhv. 46 % og 41 %.

Det er i kommuner, i annen offentlig virksomhet ("annet") og næringsmiddelindustrien de i størst grad vurderer informasjonen som relativt god (55%-58%), mens i byggebransjen og i elektrobransjen synes relativt færre den har vært det (31 % og 38 %). Bedriftstørrelse synes å ha en viss betydning. Flere opplæringspersoner i de små bedriftene er misfornøyde enn i de større.

## **2.4. Instruktører og faglige ledere sin vurdering av lærlingene**

Læretid er modningstid

I våre *intervjustudier* er det to inntrykk som har vært særlig sterke når det gjelder relasjonen mellom instruktør og lærling. Det ene er instruktørens erfaringer om hvordan lærlingene utvikler seg i løpet av læretida. "Det er som natt og da, det." Fra å være umodne og usikre 17-åring, nesten litt barnslige, kanskje uten noe arbeidserfaring, litt forsagte og beskjedne, blir de i løpet av to år i bedriften stødige habile fagarbeideremner. Nå er det mange instruktører som må innrømme at lærlingene faktisk er mer modne og lærevillige enn hva de hadde frykta i utgangspunktet. Særlig er det i helse- og sosialfagene vi hører om det. "Så mange fine,

kjekke ungdommer.” Andre steder er det nok denne tilstandsbeskrivelsen noe mer uavklart. De fleste understreker hvor umodne de er når de kommer fra skolen – og hvilken endring de gjennomgår i læretida.

Det andre inntrykket som sitter særlig sterkt igjen, handler om hvordan instruktører og arbeidskamerater forholder seg til lærlingen. Dersom de opplever at lærlingen sjøl viser initiativ, lærelyst og ”vanlig god oppførsel”, loser instruktører og faddere han/henne gjennom læretida med støtte og omtanke. Og er det ikke et skikkelig opplegg med ”ordentlige” faddere, instruktører og faglige ledere, tar arbeidskameratene seg av det som skal til for at lærlingen skal få fornuftige arbeidsoppgaver og lære det som trengs. I de fleste bedrifter blir nemlig lærlingen tatt vel imot og hjulpet fram av sine nærmeste arbeidskamerater og oppnevnte instruktører. Lærlingenes beretninger forteller om det samme. Og det er steder hvor lærebedriften åpenbart ikke har gjort det som er forventet, men lærlingene likevel synes de har fått en fin opplæring takket være arbeidsmiljøet som har tatt seg av dem (se kapittel 3). Slik er det vel og merke, der ”kjemien” mellom lærling og instruktør/arbeidsmiljø er god. For det er en like tydelig forutsetning her. Mange instruktører kan virke nesten kyniske i sine utsagn av typen: ”Hvis de ikke er interessert eller ikke viser noen vilje til innsats og initiativ, kan det være det samme. Da bryr ikke vi oss heller.” Manglende initiativ og passiv forsakthet til å begynne med kan naturligvis skyldes lærlingenes faglige og ikke minst sosiale usikkerhet, og det å komme ut av denne situasjonen er nødvendigvis ikke lærlingens oppgave alene. Slik blir det da heller ikke oppfattet. Men det er helt klart at for det videre forløpet i læretida, er det helt avgjørende hva som skjer de første ukene ”på gulvet”. Det etableres en gjensidig kontrakt mellom instruktør, først og fremst, og arbeidsmiljø på den ene siden og lærlinge på den andre<sup>18</sup>: ”Viser du initiativ, så gir vi deg all den hjelp du trenger.” For lærlingen blir det et annet perspektiv: ”Gir dere meg hjelp og tilhørighet i det sosiale miljøet, er det moro å ta initiativ og vise innsats.” I denne sammenheng er det desto mer interessant å merke seg at så vel instruktører som faglige ledere rapporterer at noe av det viktigste for dem i de kursa de har vært med på, nettopp har vært det som handler om å ta imot lærlingen på arbeidsplassen. Og vi ser hvordan dette går sammen med deres oppfatning av at kanskje den viktigste oppgaven de har er å få lærlingene til å trives og lære dem de rette holdningene (jfr. se tabell 17).

---

<sup>18</sup> Se også her Sandra Val Flaattens hovedoppgave (noten ovenfor) som skriver utførlig om dette forholdet.

## Svært motiverte, men vel unge og litt svakere enn tidligere

Ser vi på svarene i *spørreskjemaet*, bekreftes mange av våre inntrykk fra intervjuene. På et spørsmål om hvordan de generelt vurderer ”reformlærlingen” sammelignet med tidligere lærlinger, kommer det på den ene siden fram at hele 37 % av disse instruktørene og faglige lederene er uten erfaring med lærlinger fra før reformen og 10 % har ingen synspunkter på spørsmålet. Av de som har en vurdering, mente 45 % at reformlærlingene omtrent er som tidligere, mens 44 % mente de er svakere. Relativt få mener at de er blitt bedre, 12 %. Det er ikke store forskjeller mellom bransjene. Men mellom kommunene spriker det stort. I helsefagene finner vi flest som mener det har skjedd en endring til det bedre (36%), men det er også her den største andelen opplever lærlingene som svakere (57%). Også i mekaniske fag og tekniske byggfag er det mange som vurderer lærlingene som svakere (53% og 50%). Kjemi-/prosess- og byggfagene mener i størst grad at det ikke har skjedd noen endring (55 og 53%).

Skal vi sammenfatte instruktørenes vurdering av lærlingene ut fra deres svar i spørreundersøkelsen, kan vi si at de jevnt over synes lærlingens motivasjon er utmerket, at deres teoretiske kunnskapsgrunnlag ikke er så verst, om enn det praktiske ligger noe tilbake, at de er godt på høyden når det gjelder sjølstendighet, ansvar for egen læring og evne til å vise initiativ, og at den sosiale kompetansen ikke er dårlig den heller. De viser både god punktlighet og har gode sosiale ferdigheter (se tabell 20).

**Tabell 20: Faglig ledere og instruktørers vurdering av bedriftens lærling(er).**

Hvordan er:	Svært god	God	Mindre god	Dårlig	N
a) Lærlingenes motivasjon til å lære/arbeide	42%	51%	6%	-	508
b) Lærlingenes teoretiske kunnskapsgrunnlag	14%	70%	16%	1%	505
c) Lærlingenes praktiske kunnskapsgrunnlag	12%	55%	29%	4%	501
e) Lærlingenes ansvar for egen læring	21%	54%	22%	2%	501
f) Lærlingenes evne til å vise initiativ og til å komme med egne forslag	18%	52%	28%	2%	501
g) Lærlingenes selvstendighet	20%	58%	21%	1%	501
h) Lærlingenes punktlighet	32%	56%	10%	2%	504
i) Lærlingens sosiale ferdigheter	29%	66%	4%	1%	501

Men om flertallet svarer god eller svært god på de ulike spørsmålene, ser vi naturligvis at det er relativt mange som vil markere at situasjonen er mindre god på en del punkter. Først og fremst gjelder det det praktiske kunnskapsgrunnlaget (29 %) og evnen til å vise initiativ (28%). Det sistnevnt er et problem i samme gate som selvstendighet (21 %) og ansvar for egen læring (22 %).

Her kan det være interessant å se nærmere på forskjeller mellom fagområder (tabell 21). Respondentene fra byggfag skiller seg klart ut som de med mest negativ oppfatning av lærlingene. Omtrent halvparten av dem svarer “mindre god” både når det gjelder initiativ, sjølstendighet og ansvar for egen læring. Like mange synes det samme om det praktiske kunnskapsgrunnlaget. Når det gjelder det siste er også mange respondenter fra mekaniske fag av samme oppfatning (45 %).

**Tabell 21: Faglig ledere og instruktørers vurdering av bedriftens lærlinger.**

*Mindre gode/ dårlige, etter fagområde.*

Hvordan er:	HS	FO	HN	EL	BY	TB	ME	KP	næ.	annet
b) Lærlingenes teoretiske kunnskapsgrunnlag	16%	21%	25%	8%	23%	<b>39%</b>	23%	17%	11%	-
c) Lærlingenes praktiske kunnskapsgrunnlag	26%	29%	29%	28%	<b>50%</b>	21%	45%	31%	23%	25%
e) Lærlingenes ansvar for egen læring	21%	38%	25%	14%	<b>48%</b>	39%	34%	11%	31%	-
f) Lærlingenes evne til å vise initiativ og til å komme med egne forslag	21%	29%	38%	16%	<b>55%</b>	21%	38%	35%	35%	50%
g) Lærlingenes selvstendighet	17%	13%	14%	17%	<b>46%</b>	21%	29%	14%	15%	-
h) Lærlingenes punktlighet	9%	8%	7%	10%	<b>23%</b>	<b>29%</b>	15%	9%	8%	-

Spørsmålet om alder og lærlingenes modenhet har også vært et hett tema etter Reform 94.

Halvparten av bedriftene i vårt utvalg opplever at lærlingene har blitt yngre (sprsml. 14, kartlegging). En tilsvarende fordeling finner vi i de faglige lederne og instruktørene sine svar



på om de synes lærlingene er for unge og umodne (spørsmål 22f, vedlegg B). Men totalt sett er det relativt få som sier seg *helt enig* i dette. Deler vi svarene i to – enige og uenige - finner vi at totalt 50% er enige i påstanden om at lærlingene er for unge og umodne. Det fagområdet hvor størst andel er enig, er formgivningsfagene med hele 81%. Der hvor det er flest *uenige* er i elektro- og kjemi og prosess- og byggfagene (hhv. 67%, 65% og 64%).

De som svarer på det åpne spørsmålet i spørreskjemaet om forskjeller mellom lærlingene før og etter Reform 94, kommenterer stort sett enten spørsmålet om teori og praksis eller alderen og den svært varierende modenheten hos de nye lærlingene. ”Føler de kanskje har fått lite praktisk læring, altfor mye teori” (automasjon). ”Dårligre teorikunnskaper, forståelse” (industrimekanisk). ”De er yngre, mer usikre og har liten erfaring” (prosess). ”Lærlingene under R94 er unge, og modenheten varierer veldig” (omsorg). Det er imidlertid noen som peker på at den nye typen lærling ikke bare representerer noe negativt. ”De er yngre, mindre modne, uten at dette er negativt. Før var lærlingene ’overmodne’ fordi det var eldre og hadde bakgrunn fra flere fag og erfaring fra andre bedrifter” (energimontør). Kanskje det viktigste som det her pekes på er imidlertid de konsekvensene de nye lærlingene får for opplæringen og instruktørnes innsats. På grunn av alder og mindre modenhet, trenger reformlærlingene ”meire oppfølging i den første tida” (omsorg) og ”instruktørene må bruke mer tid på lærlingen” (platefaget). Saken er vel også at hele måten å forholde seg til lærlingen vil måtte bli en annen i situasjoner der man har å gjøre med 17-åringer som kommer rett fra skolebenken sammenlignet med en opplæring der man har 20-åringer som kanskje har vært ute i arbeidslivet et år eller to og som har gått fra ung tenåring til voksen ungdom.

## **2.5. Læreplanforståelse og opplæringspraksis**

Ved oppstarten av Reform 94 var de nye læreplanene av de aller mest omdiskuterte tema. Først var det vurderingen og tolkningen av den genrelle læreplanen. Deretter var det spørsmålet om hvordan man skulle forstå det s.k. målstyringsprinsippet i de nye læreplanene. Samtidig kom diskusjonen om den økte andelen av teori og reduksjonen av tid for praktiske øvelser og arbeidserfaring. Disse diskusjonene har særlig involvert lærerne og opplæring i skole. I våre undersøkelser av dette har vi både sett på lærernes oppfatninger og forståelse av

læreplanene og på lærernes bruk av disse (så langt det er mulig ut fra deres egne beretninger) (Olsen og Seljestad 1997). Det samme skal vi her gjøre når det gjelder instruktører og faglige ledere i bedrifter. I analysen av skolene ble bruken av prosjektarbeid brukt som et slags eksemplarisk case for analysen av dette tema. På en delvis tilsvarende måte vil oppfatningen og bruken av opplæringsboka og vurderingssamtaler underveis bli brukt i drøftingen av opplæring i bedrift.

## **Kjennskap til og oppfatning av læreplanene**

### Mellom læreplanens "skal" og arbeidslivets "bør"

Gjennom vår intervjuundersøkelse kunne vi se at det er svært store forskjeller mellom bedriftene med hensyn til hvilken rolle læreplanene spiller for opplæringen. Det betydde ikke at opplæringen på steder der læreplanen verken var kjent eller anvendt, nødvendigvis lå fjernt fra læreplanens idé og innhold. Utvikling av sjølstendige og arbeidssomme lærlinger og sikring av opplæring i hele fagets bredde og viktigste momenter lå engasjerte faglige ledere på hjertet og det ble det jobbet mot i praksis. I bedrifter som hadde lærlinger i platefaget for eksempel kunne vi oppleve dette. Læreplanene var ikke studert så grundig, kanskje ikke sett på en gang – "jo, vi har visst fått noe" – og de formelle retningslinjene rundt opplæringsbok og vurderingssamtaler var heller ikke sett så nøye på. Men kontinuerlig oppfølging var det, og en sikring av lærlingens erfaring med ulike oppgaver ble sett som en æresak for den faglige lederen. Det man hadde fanget opp om Reform 94 som et generelt budskap, var dessuten at opplæringen skulle være mer systematisk og skikkelig. Det var tilstrekkelig som legitimering for å gå hardere på for å sikre dette. Slik ble reformen også brukt. Men det var helt klart også bedrifter der læreplanen både var ukjent og opplæringspraksis lå et stykke fra både dens ide og dens konkrete innhold.

Det finnes imidlertid mange faglige ledere og instruktører som på en aktiv og fopliktende måte har satt seg inn i læreplanene, lagt opp et opplæringsløp for å realisere mål og hovedmomenter, og på systematisk vis følger dette opp gjennom kontroll av opplæringsbok og vurderingssamtaler underveis. I de tre fagområdene vi har undersøkt gjennom intervjuer,

finner vi det i størst grad i det nye omsorgsfaget. Her ser vi faglige ledere og instruktører som tar på seg rollen som opplæringsperson på en langt mer formell måte enn i de andre områdene. De er faglige veiledere ut fra sin egen fagkompetanse, men de er det også på vegne av et lærefag som er avtegnet i formelle mål og standarder. De ser sin oppgave å sikre at lærlingen lærer det de ”skal”, slik det står i læreplanen. Hos opplæringsledere og en del instruktører i de større kjemiske prosessbedriftene og de store mekaniske bedriftene finner vi også mye av dette. Først og fremst der det finnes egne opplæringsavdelinger med ledere og instruktører som jobber med dette på heltid. De er skolerte og inneforståtte med læreplanens mål og hovedmomenter, og de har jobbet aktivt med operasjonaliseringen av læreplanen slik at alle mål kan dekkes i et opplæringsløp for lærlingen gjennom bedriftens ulike avdelinger.

Hos de andre instruktørene og faglige lederne som nok kjenner læreplanen, ofte først og fremst gjennom opplæringsboka til lærlingen, er det ikke denne planen som styrer det konkrete opplæringsarbeidet i streng forstand. De er ikke styrt av læreplanens formelle ”skal” kunne, men i større grad av fagkollektivets og sin egen kunnskap om hva lærlingen ”må” eller ”bør” kunne. Dels handler det om hva en vet er viktig i faget, hva man tar for gitt at hører inn under ”fagplanen”, hva som er viktig for optimal styring av produksjonen, hva prøvenemnda stiller krav om og lignende. Og som for lærere og lærerkollektiver, det er ikke gitt at denne form for styring treffer så langt fra læreplanens innhold eller at den bommer på læreplanens intensjoner i større grad enn en styring som baserer seg på en formalistisk avlesing av læreplansdokumenter og opplæringsmessige retningslinjer. Kanskje heller tvert om (jfr. Olsen & Seljestad 1997). Det gjelder innlæring av så vel bestemte faglige ferdigheter og den mer helhetlige fagkompetansen, som også forutsetter utvikling av de mer personlige kvalifikasjonene for samarbeid, initiativtaking, sjølstendig arbeidsutøvelse, osv. Som vi har vært inne på, og skal komme tilbake til nedenfor, er det ikke sikkert at den formelt riktige opplæringspraksisen – der alle hovedmomenter gjennomgås i et systematisk og planmessig oppsatt løp – gir en tilstrekkelig forutsetning for utvikling av denne kompetansen. Eller omvendt, det kan være at denne kompetansen kan utvikles – og realisering av læreplanens målsetninger kan foregå – uten at alle planens enkeltdeler ”gjennomgås”. Det er gjennom konkrete arbeidsoppgaver og i et konkret levende arbeidsmiljø den fremste forutsetningen for denne læringen ligger, ikke i ”gjennomgørelser” av læreplanens enkeltmomenter.

## Noen kjenner den, men ikke alle

Resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen bekrefter vårt inntrykk av en betydelig spredning når det gjelder kjennskapet til læreplanene. Det er imidlertid overraskende mange som sier de kjenner til den generelle læreplanen. Over halvparten av respondentene kjenner den godt eller svært godt (45% og 9%). Dessuten oppgir en overveidende stor andel at den er verdifull for opplæringen (17% meget verdifull, 53% nokså verdifull).

Såpass mange som 27% av instruktørene og de faglige lederne i de bedriftene i vårt utvalg oppgir at de enten ikke har eller ikke vet om de har den spesifikke læreplanen for sitt fag. Hele 35 % sier at de kjenner den lite eller ikke i det hele tatt. Bare 16 % kan si at de kjenner den svært godt. Ser vi på disse svarene i forhold til bransjetilhørighet (tabell 22), ser vi at det er hos respondentene i kommunene og fra blomsterdekoratør og frisør vi finner den høyeste andelen som svarer at de kjenner læreplanene svært godt eller godt. Også respondentene fra hotell og restaurant scorer relativt høyt her. Det er i byggebransjen, mekanisk industri og næringsmiddelindustri vi finner den laveste scoren. I mekanisk industri har de læreplanen, men bare halvparten har satt seg inn den. I de to andre bransjene har de den knapt.

**Tabell 22: Faglig ledere og instruktørers kjennskap til den generelle læreplanen og den fagspesifikke læreplanen ("godt/svært godt"), og som selv har den fagspesifikke læreplanen (ja). Etter bransje.**

Om læreplanverket:	Kjenner den generelle læreplanen godt/svært godt	Kjenner innholdet i den fagspesifikke læreplanen godt/svært godt	Har selv den fagspesifikke læreplanen
1. Byggebransjen	47%	53%	53%
2. Næringsmiddelindustri	36%	43%	42%
3. Mekanisk industri	45%	54%	72%
4. Hotell/ restaurant	67%	65%	83%
5. Kjemi- /prosessindustri	46%	63%	76%
6. Frisør/ blomst	70%	76%	79%
7. Kommuner	64%	76%	80%
8. El.bransjen	40%	58%	69%
9. Annet	58%	71%	84%
<i>N=</i>	<i>278</i>	<i>330</i>	<i>367</i>
<i>Total</i>	<i>54%</i>	<i>65%</i>	<i>73%</i>

Dette bildet bekrefter noe av inntrykket vårt fra intervjustudiene. Det er ikke over alt sjølve læreplanen som sådann blir gjennomgått og vurdert som grunnlag for opplæringa. Det primære utgangspunkt for opplæringa er det som foregår i egen virksomhet, og sikring av at lærlingen får være med på mest mulig her. Kanskje bedriften har vært lærebedrift i mange år, og de vet hva prøvenemdene stiller som krav, og dessuten er jo bedriften godkjent som lærebedrift, så dermed må den ordinære produksjonen være grunnlag nok for dekke de viktigste momentene. Slik resonneres det svært ofte, mer eller mindre eksplisitt. Tallene i tabellen tyder imidlertid på at det her er store forskjeller mellom ulike fag og fagtradisjoner. Det mest interessante her er ikke kommune-resultatet, som er som forventet ut fra kunnskapen om de opplæringsagentenes tilnærming til oppgaven ellers. Det er mer interessant å merke seg forskjellen mellom hotell og restaurant og frisør/blomst på den ene siden og byggebransjen og mekanisk industri på den andre. Alle disse er bransjer med sterke fag med lange tradisjoner, og med mange små eller mellomstor bedrifter. Alle har også mer eller mindre samme generelle holdning til Reform 94. Men holdningen til læreplanen er tydeligvis forskjellig. I hotell og restaurant, frisør og blomst er man tydeligvis langt mer kjent med og mer orientert av læreplanen enn i industrien og byggebransjen. Dette kan ha med fagkulturelle

forskjeller å gjøre, eller mer sannsynlig, som en del av kulturen, med forskjellene i virksomhetenes relasjon til sine produkter. De førstnevnte fagene kan i større grad tilby en større variasjon av produkter og sjøl avgjøre hva de skal produsere, og hva de velger bestemmer ulike faglige utfordringer og læringsbehov, mens de sistnevnte fagenes produksjon i sterkere grad er bundet av kundens spesifikasjoner og teknologiens rammebetingelser. I læreplanen for kokke-faget ligger det opplæringsmomenter som kan bakes inn i kjøkkenets meny for en restaurant langt lettere enn hva skipsbyggeriet ellers blikkenslageren tilsvarende kan gjøre i forhold til sine ordrebøker. At frisørmesteren og kjøkkensjefen finner det mer naturlig å forholde seg til læreplanen synes derfor forståelig. Om det også ligger mer i laugets ”ånd” å gjøre dette, har vi ikke forskningsmessig grunnlag for å si noe om.

**Bra læreplan, men bedriften kan ikke dekke alle delene i faget**

Hva slags oppfatning har så instruktørene og de faglige lederne til innholdet i den spesifikke læreplanen mer generelt? Hvilken holdning har de til den og hva slags rolle mener de den spiller i bedriftens opplæring? Vi har forsøkt å få noen indikatorer på dette gjennom en del enkeltspørsmål. Den totale svarfordeling på hvert spørsmål gir et relativt uklart bilde av dette spørsmålet. Noen klarere trekk kommer fram når vi ser svarene i forhold til respondentenes fagtilhørighet. Sjøl om vi taper noen nyanser, har vi også valgt å sammenfatte svarene i helt/litt enig og litt/helt uenig (tabell 23).

**Tabell 23: Faglig ledere/ instruktørers vurdering av den fagspesifikke læreplanen. Andel ”enig/helt enig” i spørsmål a – j, etter fagområde.**

“Ta stilling til disse påstandene vedrørende den <u>fagspesifikke læreplanen</u> (for opplæring i bedrift:”	HS	FO	HN	EL	BY	TB	ME	KP	næ.	annet	Totalt
a) Læreplanen styrer opplæringa i denne bedriften/ kommunen	84%	79%	76%	73%	48%	71%	65%	76%	58%	86%	73%
b) Den krever for mye teoriopplæring av bedriften/ kommunen	35%	54%	50%	59%	61%	47%	57%	40%	29%	43%	46%
d) Den er bra og hever opplæringen til et riktig nivå	91%	72%	66%	78%	73%	75%	79%	70%	63%	86%	79%
e) Den passer bare for de dyktigste lærlingene	32%	28%	23%	32%	33%	50%	31%	22%	17%	29%	30%
f) Den er for ambisiøs i forhold til bedriftens/ kommunens opplæringsmuligheter	41%	28%	38%	61%	55%	33%	57%	54%	48%	33%	48%
g) Den gir relevant opplæring for bedriftens/ kommunens behov	92%	64%	78%	71%	71%	73%	77%	73%	59%	86%	78%
h) Den er for krevende for lærlingene	34%	46%	30%	52%	46%	40%	47%	36%	25%	57%	40%
i) Bedriften/ kommunen klarer ikke å dekke alle delene i faget	45%	30%	50%	79%	68%	63%	71%	61%	67%	43%	59%
j) Egen virksomhet bestemmer hva vi vektlegger i læreplanen	72%	59%	74%	83%	90%	93%	83%	95%	83%	100%	78%

Generelt sett, synes det som at de fleste mener at læreplanen representerer noe positivt for faget. De fleste synes læreplanen er bra og bidrar til å heve opplæringen på et riktig nivå (d), og et stor flertall er også enige i at den gir relevant opplæring i forhold til bedriftens behov (g). Når det gjelder kravet om teoriopplæring, er det et lite flertall som mener at dette ligger i overkant. Bare i HS-faga og i næringsmiddelfaget er flertallet uenig i dette (b). En del sier seg enig i at læreplanen passer bare for de dyktigste lærlingene (e). Mellom omtrent 20 og 30% av respondentene i alle fag sier dette. I tekniske byggfag er det noen flere (59%). Noen flere mener generelt at den er for krevende for lærlingene (h).

”Innholdsmessig bra, men en god del finner den for krevende for lærlingene”. Dette kan summeres opp som et relativt klart bilde så langt. Sjøl om det kan være vanskelig for lærlingen, mener man likevel at det er fint at læreplanen stiller høye mål for faget. På sett og vis står dette litt i kontrast til svarene på spørsmålene om læreplanens anvendelse i opplæringen. Her er det et svært mange som angir at læreplanen verken styrer eller kan styre den faktiske opplæringen. Bedriftene er bl.a. ofte ikke istand til å dekke alle delene av faget i sin egen opplæring.

Vi ser at det er i byggfag, mekaniske fag og industriell næringsmiddelproduksjon at de i minst grad kan si seg enig i at læreplanen styrer opplæringa i bedriften (a). Dette er helt i tråd med det vi så ovenfor hvor det innen disse fagområdene heller ikke var mer enn halvparten av respondentne som oppga at de kjente innholdet i læreplanene særlig godt. Det er et mindretall i bygg (48 %), og et lite flertall i de to andre bransjene (65 % og 58 %) som altså sier at læreplanen ikke er det styringsinstrumentet som det er tiltenkt å være. Mens det i hotell og restaurant (HN) og frisør og blomst (FO) er en klart større flertall som sier at læreplanen er styrende. Her var det også et like stort flertall som kjente læreplanene godt.

Vi ser også at det er et betydelig flertall av respondentene i de førstnevnte fagområdene (BY 68 %, ME 71 %) som sier at bedriften heller *ikke* klarer å dekke alle delene i faget (i). Her scorer imidlertid elektrofagene høyest (79 %). Dette kan delvis skyldes den teoriopplæringen de har ansvar for i læretida, men som vi skal se nedenfor (tabell 29) er det også mange bedrifter og arbeidsplasser i denne bransjen som er relativt spesialiserte i forhold til bredden i faget. Også teknisk bygg (TB) og kjemi/prosess (KP) har mange respondenter som rapporterer om vanskeligheter med å dekke alle deler av faget. Derimot er det ikke så mange som rapporterer om vanskeligheter på dette punkt i hotell og restaurant og frisør og blomsterdekorasjon.

Som siste element i dette bildet, ser vi at nesten samtlige respondenter i så å si alle fagområdene sier at det er egen virksomhet som bestemmer hva de vektlegger i læreplanen (j). Det er bare frisør og blomsterdekorasjon som her skiller seg ut med kun 59 % som svarer bekreftende på dette, mens i de andre ligger svarene på mellom 72 og 100 %.



Svarene på disse spørsmålene berører en svært viktig problemstilling for fagopplæringen generelt, og Reform 94 spesielt. For Reform 94 har det vært en målsetning at læreplanene skal være retningsgivende for en nasjonal standardisering av opplæringen innen alle fagområder. Dersom ikke bedriftene kan dekke alle delene i faget og hva som blir vektlagt i læreplanen blir bestemt av bedriftens egen virksomhet, kan det imidlertid være vanskelig å innfri denne målsetningen. Vi skal ikke påberope oss noe svar eller løsning på problemet. Men vi tror det er viktig å forfølge dette langs to linjer, som kan formuleres i følgende retoriske spørsmål: Hvor ligger det største problemet: I det at bedriftene ikke kan, eller ikke vil, følge de oppsatte standardene? Eller i en faren for å utvikle en skolaristisk læreplanmodell for fagopplæringen, som strengt tatt Reform 94 skulle ha kvittet seg med for den videregående opplæringen som helhet? Vi skal følge opp denne problemstillingen i det følgende.

### Enhetlige læreplaner – differensiert arbeidsliv

For de enkelte bransjer og bedriftene kan det være svært ulike grunner til at de må svare på spørsmålene om inndekking av læreplanene som de gjør. Ett problem kan ligge i sjølve produktet, produksjonsanslegget og teknologiske forhold, som vi var inne på ovenfor. Et annet problem kan ligge i bedriftens egen arbeidsdeling og arbeidsorganisering. Et tredje i knapphet på ressurser og stramme økonomiske rammer. Et fjerde problem kan ligge på manglende interesse for og vilje til å strekke seg mot en opplæring ut fra måla i læreplanen. Noen typer grunner kan være mer legitime som basis for en kritikk av lærebedriftens læreplanpraksis enn andre. Manglende interesse og vilje til å ta ansvar for faget og lærlingen ”så godt som mulig”, er åpenbart ingen god grunn for opplæringsmessig egenrådighet. Begrensninger ut fra mulighetene man har ut fra eget produktsspekter og produksjonsteknologi synes naturligvis mer rimelige.

Vi har ikke noe grunnlag for å si i hvor stor grad svarene her skyldes det ene eller det andre. I våre egne bedriftsstudier har vi sett grunner som ligger på flere plan. I store industribedrifter er det gjerne først og fremst teknologi og arbeidsorganisering som er de viktigste begrensningene. I mange små er det i tillegg tidsknapphet og stram økonomi (Olsen 1998).

I svar på åpne spørsmål om dette tema i spørreskjemaet, støter vi på flere typer begrunnelser. Hva er grunnen til at bedriften eventuelt har vanskeligheter med å følge læreplanen? ”Det er ren rutine og ikke altfor stort kjøkken. Faller inn på daglige gjøremål” (kokk). ”Planen krever for avansert utstyr som ikke til daglig vil være aktuelt” (industrimekaniker). ”Dagens gjøremål må gå fremst, så får heller lærlingen være med på dette. Lite tid og arbeidsfolk” (kokk). ”For stort arbeidspress og prioritering” (tømrer). Noen svar peker på en løsning, som vi fra andre deler av prosjektet vet at mange ser som nærliggende: ”For dårlig fantasi, det man ikke kan gjøre på egen hånd, kan man få andre bedrifter til å ta” (kokk). Opplæringskontorene er for mange et håp til hjelp for sikring av de viktigste delene i faget lærlingen ikke får i egen bedrift (Olsen 1998). Så langt er det lite som tyder på at disse kontorene fungerer på denne måten (se Michelsen, Høst, Gitlesen 1998). Men det er også de som peker på at så lenge de er godkjent som lærebedrift, må de kunne lære opp lærlingen ut fra egen virksomhet og med god samvittighet om at det er godt nok. ”Ennå hersker visse uklarheter m.h.t. opplæring i analyse/instrumenter som ikke finnes i vår bedrift. Vi velger å tro at vi ved å være godkjent lærebedrift har god nok dekning for kravene” (lab.fag).

Arbeidet med oppfølging og godkjenning av lærebedrifter, og deres faktiske opplæringsmuligheter, er en viktig oppgave fra yrkesopplæringsnemder og fagopplæringskontorer. Flere bedrifter, faglige ledere og prøvenemdsmedlemmer i våre intervjuer reagerer på at det egentlig er for lite lite kontroll i så måte. På vegne av faget og lærlingene reageres det på manglende prioritering av denne oppgaven. De ”dårligste” bedriftene vil de ha luket vekk, eller de tror en sterkere oppfølging vil gjøre at mange ”skjærper seg”. Dette er i tråd med det vi har sett tidligere i kapitlet, at man ønsker en seriøs og skikkelig fagopplæring. Mange prøvenemdsmedlemmer ser også behovet for å utvikle en diskusjon om minstemålet for godkjenning av lærebedrifter i så måte (se Olsen 1998).

Vi tror en slik diskusjon kan være nyttig i alle fag og bransjer. Den foregår også allerede. I noen fag mer, i andre mindre. Det ligger i sjølve karakteren til fag og fagopplæring at det finnes visse normer for faglig kompetanse, god faglig opplæring og krav til hva som er et faglig arbeid og derfor krav til bedrifter som skal ha lærlinger i faget. At de faglige nøkkelaktørene sjøl deltar i en slik diskusjon er en forutsetning for at fagopplæringen skal holde seg dynamisk og levedyktig i forhold til framtidige utfordringer.

Men når temaet er nasjonal regulering og standardisering av opplæring og utdanning, enten det er i skole eller i bedrift, er det lett å falle ned på et snevert og formalistisk fagbegrep og en instrumentell kunnskapsforståelse. Fagene blir da størrelser som avtegnes i læreplaners definisjoner og spesifikasjoner. Kunnskapen reduseres til teknisk-teoretiske sammenhenger. Fagmiljøers praksis, erfaringer og tradisjoner blir sekundært i fagenes normative regulering. Arbeidskunnskap, faglig forståelse og sosial kompetanse - en mer diffus og holistisk form for kunnskap - blir mindre sentralt i bestemmelsen av det faglige innholdet. Slik kunnskap er vanskelig å operasjonalisere i spesifiserte arbeidsoperasjoner eller teoretiske "formler" som "skal kunnes" og kontrolleres. Den utvikles først og fremst gjennom deltakelse i og erfaring fra konkret arbeid og det faktiske arbeidsliv. Men arbeidslivet er mangfoldig og differensiert. De enkelte bedriftene kan ha arbeidsoppgaver innenfor samme fag og fagområde, men med relativt forskjellig utstyr, materialer og arbeidsorganisering. Likevel kan det bedrives "arbeid i faget". Det betyr at lærlingen godt kan utvikle relevant "helhetlig kompetanse" som fagarbeider, uten vel å merke at han/hun er innom alle de samme teknisk-faglige arbeidsoperasjoner som gjøres i nabobedriften.

Alternativet til formalistiske og rigide standarder for fagene er, som nevnt, naturligvis ikke fravær av faglige normer og kvalitetskriterier. utfordringen for de faglige miljøene ligger derimot i å utvikle en type standarder som ivaretar det særegne i fagenes helhet og "dybde" på en åpen og fleksibel måte. Men uten en aktiv og bevisst linje for en slik innretning av den faglige normeringen, er det et spørsmål om ikke kravet om sterkere standardisering av opplæring og faglig innhold vil stå i motsetning til læreplanverkets premiss om et "bredt kunnskapsbegrep" og "helhetlig kompetanse". Dette er det nødvendig å ha i mente også når det utvikles premisser for vurdering av opplæringskvalitet i og godkjenning av lærebedrifter. Slik vi ser det er det viktig å vurdere hvordan fagenes hovedmål kan oppnås på forskjellige måter og uten at lærlingen har foretatt seg de samme arbeidsoperasjoner eller vært inne på alle læreplanens spesifiserte hovedmomenter i samme grad.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Det er i norsk fagopplæring en sterk tradisjon for en faglig autonomi når det gjelder fagenes innholdsmessig regulering, først og fremst gjennom prøvenemdene. Disse har i stor grad lagt et fleksibelt praksisrelatert fagbegrep til grunn for sine bedømmelser, og en mer rigid standardisering vil ha store implikasjoner på denne institusjonen (se Michelsen, Høst og Gitlesen 1998).

Noe av den samme vurdering kan synes å ligge til grunn for svarene fra de faglige lederne og instruktørene på noen av de andre spørsmålene i spørreskjemaet. Det er en del som mener at læreplanen er vel ambisiøs i forhold til bedriftens muligheter (tabell 23 f), men vi skal legge merke til at det er langt færre som mener det enn som sier at de ikke dekker alle deler i faget. For mange er det underforstått, slik vi tolker det, at det kan ikke være nødvendig å dekke alle delene, man kan likevel innfri læreplanenes målsetninger. Denne problemstillingen kjenner vi igjen fra diskusjonen om læreplanene i den videregående skolen. Der har tolkningen av læreplanen og hovedmomentene som absolutte ”pensumlister” bidratt til en reproduksjon av en lærersentrert og eksamensorientert undervisning der det for læreren tendensielt blir viktigere å ha ryggen fri mot ekstern kontroll enn å bidra til å skape gode læringssituasjoner for elevene rettet inn mot arbeid med de ulike læringsmåla (jfr. Olsen og Seljestad 1997). Vi tror det er fruktbart - og i tråd med intensjoner i Reform 94 – å fri seg fra en slik tolkning av læreplanene.

## **Opplæringsboka**

Spørsmålet om en kunnskapsmessig formalorientering kommer også godt til uttrykk i opplegget for og anvendelsen av opplæringsboka. Vår behandling av dette tema skal i første omgang ta utgangspunkt i våre intervjustudier. Et hovedspørsmål her er hvorvidt utformingen av denne boka spiller opp til en bruk som stimulerer lærlingens læringsprosess, eller om den snarere stimulerer til en viderføring av bildet av opplæringsboka som kontrollmiddel.<sup>20</sup> Denne diskusjonen følges opp med analyse av surveymaterialet om opplæringsboka.

## **Kontrollmiddel eller læringsinstrument**

Etter det første inntaket av reformlæringer h-96 var det stor usikkerhet omkring opplæringsboka. Flere bedrifter fikk også tak i den svært seint. Under våre intervjuer i oktober 96 kunne vi ofte observere bunker av bøker som ”akkurat hadde kommet”. I våre neste runder i bedriftene, fra våren 97 til høsten 98, var opplæringsboka igjen et tema. Noen steder hadde

---

<sup>20</sup> For en bredere analyse av ”kampen om opplæringsboka” etter Reform 94 og dette opplæringsinstrumentets motsetningsfulle karakter, se Deichman-Sørensen, Blichfeldt og Lauvdal 1997.

man da hørt at opplæringsboka ikke skulle sendes til fagopplærings-kontoret og at prøvenemdene ikke skulle se i dem. I allefall kunne de ikke kreve det. Mange reagerte med vantrø på dette. ”Hvis dette blir kjent for lærlingene, kan vi bare kutte ut hele boka”, var en klar melding fra en reperensentant for mekaniske fag. Han var ”livredd” for at denne informasjonen skulle ”lekke ut.” Lærlingenes motivasjon for å jobbe med boka var allerede liten, og hvis de oppdaget at det ikke var noen som skulle kontrollere den, ville de i alle fall ikke bruke den. De fleste som hadde hørt om den nye ordningen med at boka ikke skulle sendes inn eller forelegges nemda, reagerte med usikkerhet og vantrø. ”De finner på så mye rart.” ”Hvem skal da kontrollere den?” Noen var ganske frustrerte. ”Fylket veit ikke hva de gjør.” Mange var sikre på at ordningen var sånn som den alltid hadde vært. Hvis vi i intervjuet sa at vi trodde det kanskje var kommet noen endringer, reagerte de med overraskelse og usikkerhet: ”Men hva er poenget da?” De fleste brukte nettopp dette med kontroll som første argument overfor lærlingen for å få de til å skrive i boka. Det andre argumentet som også ble brukt, men som nå blir stående alene, er at den kan brukes som egenkontroll. ”Hvis du fyller ut boka, får du se hva du har vært igjennom og hva som står igjen.” Det gir en oversikt for lærlingen sjøl. Og det gir et grunnlag for justere opplæringen underveis.<sup>21</sup>

Faglige ledere og instruktører i omsorgsfaget var mindre opptatt av det formelle kontrollaspektet. De så opplæringsboka først og fremst som en samling av ”oppgaver” lærlingen skulle jobbe med. Dens hovedfunksjon er av pedagogisk karakter, mener de. Det å jobbe med slike ”teoretiske” oppgaver samtidig med praksis, er helt ideelt. Når man må tenke over, systematisere og skrive ned hva som hadde vært gjort i praksis får man den beste læringsprosessen. Slike resonnementer var det første som ble lagt fram i intervjuer innen omsorgsfaget. Ofte fikk vi det inntrykket at de nærmest så det som en selvfølge at dette var hovedpoenget med opplæringsboka. Uten at de egentlig hadde lest eller hørt dette noen steder. Derfor ble det også noen steder lagt opp til egne timer der lærlingen skulle arbeide med ”oppgavene” i opplæringsboka.

---

<sup>21</sup> Sånn kan den også brukes som ankegrunnlag overfor nemda, sier noen, dersom lærlingen blir prøvd i noe han/hun ikke har vært borti. Dette er imidlertid ikke helt holdbart, da det skal kvitteres på hva lærlingen har jobbet med og skrevet i boka, men ikke på hva han/hun ikke har gjort. Det er ikke instruktørens ansvar om opplæringsboka er ubrukt.

Men også i omsorgsfaget, som andre steder, strevet både lærlinger og instruktører med å finne ut hvordan de skulle skrive i den. De fleste så den som uklar og vanskelig å bruke. Den skapte mye frustrasjon. Likevel er det nesten utrolig hvor lojale og tolmodige både instruktører og lærlinger har vært i sine forsøk på å ta i bruk opplæringsboken slik den har vært utformet. For etter vårt skjønn har de hatt en viss grunn til å være frustrert. Vi skal forsøke å gi en kort begrunnelse for dette.

I sine kommentarer klager de fleste på slike ting som at ”mange ting kommer jo igjen” og ”dette her, det er jo sånne ting vi kommer inn på hver dag” og ”dette er jo noe de skal lære, det er ikke et arbeid som er utført”. Ser vi på en opplæringsbok, kan vi se hva de mener. Bøkene er bygd opp med en planleggingsdel, en gjennomføringsdel og en vurderingsdel. Gjennomføringsdelen er suverent størst. Det er den oppmerksomheten dreies mot. Her er alle læreplanens hovedmomenter satt opp fortløpende med en åpen rubrikk på ca. 6 -7 cm der det står ”beskrivelse av utført arbeid”, som lærlingen skal fylle ut. Disse hovedmomentene er, som vi vet, formulert som aspekter ved hva lærlingen skal kunne eller kjenne til etter læretida. De er ikke, slik den gamle fagplanen var bygd opp, en liste over hva lærlingen skal gjøre eller hvilke arbeidsoperasjoner og redskaper han/hun skal mestre. Det er heller ikke slik at de enkelte hovedmomentene i læreplanen skal forstås som en liste med lett avlesbare, strengt avgrensede, gjensidig utelukkende og lett operasjonaliserte enkeltheter faget skal bestå av. De skal ikke ses som en liste av operasjoner som skal utføres, de er en beskrivelse av kunnskapsmomenter som skal utvikles hos lærlingen. Læring for å utvikle denne kunnskapen skal det legges til rette for i bedriften. I arbeidet med planleggingsdelen er det meningen at instruktør og lærling skal komme fram til et opplegg for å sikre dette. Dette blir nok ikke alltid fulgt opp i tilstrekkelig grad, det er gjennomføringsdelen som får oppmerksomhet. Og spørsmålet er om denne delen, slik den er utformet har bidratt til en læreplanforståelse som fouter ”oversettelse” av læreplanmål til opplæringsoppgaver, slik målstyringstanken forutsetter. Slik den er lagt opp, kan det synes som at gjennomføringsdelen i for stor grad har de gamle bøkens design, der momentene ser ut som det er noe som skal ha vært gjort. Det er en liten rubrikk under momentet, og det står klart og tydelig: ”beskrivelse av utført arbeid”. Underforstått: oppgaven (hovedmomentet) er gjennomført. Derunder står det: ”Opplæring gjennomført, dato.....” + signatur av lærling og instruktør. Problemet er at momentet ikke

er et arbeid. Svært ofte er det heller ikke mulig å relatere det til en datofestet ”opplæring”. Som regel er momentene noe som læres under hele læretida.

La oss se på noen eksempler. Hovedmoment 1h i omsorgsfaget lyder: ”Lærlingen skal arbeide på en rasjonell måte”. Så står det i opplæringsboka: ”Beskrivelse av utført arbeid.” Og ”Opplæring gjennomført, dato...” Eller momentet ovenfor, 1g: ”Lærlingen skal følge rutiner og ulike planer på arbeidsplassen.”. Eller moment 1 k: ”Lærlingen skal observere brukeren fysisk, psykisk og sosialt”. Arbeid utført, opplæring gjennomført, dato og kvittering. Det er åpenbart noe som ikke henger sammen.

Men det er ikke bare ved slike helt generelle læringsmål problemer oppstår. Også de momentene som er noe mer konkrete og avgrensede kan lett ”avskrives” med at, jo, vi hadde noe opplæring om det. Hva som ble lært, eller at det ble lært noe kan være mer usikkert. La oss holde oss til mål 1 i omsorgsfaget og se på hovedmoment 1j: ”Lærlingen skal gjøre seg kjent med arbeidsplassens formål, oppbygging og funksjon”. Under beskrivelse av ”utført arbeid”(!), vil vi tro svært mange skriver at de har hatt et møte med avdelingsleder e.l. eller at de har hatt en dag med informasjon om bedriften i introduksjonsfasen av læretida. Dette er i og for seg fornuftige opplegg, som lærebedriftene alltid har benyttet seg av. Men rapporten i opplæringsboka blir lett at ”jo, de har hatt noe opplæring i dette tema”.

Går vi tilbake til spørsmålet om bokas funksjon, spiller den slik den i dag er utformet, mest opp til kontrolloppgaven. Og som vi var inne på, de aller fleste forstår den slik. Derfor er det også lettest å fylle ut de momentene som ligger tettest opp til en ren oppgavebeskrivelse, eller de som i alle fall angir et bestemt arbeidsområde i faget. Dermed kan det skrives ned at ”det området har lærlingen vært innom da og da”.

Den læringsmessige funksjonen er derimot ikke stimulert med dette. Noe av grunnen til frustrasjonen i omsorgsfaget, skyldes nok også det at den ikke er lett å anvende til det formålet. Det er ikke bare det at de må forundres over hva som skal skrives under slike momenter som at ”lærlingen skal kunne arbeide rasjonelt”. Slik det gjerne blir løst, er at de setter opp eksempler som viser hvordan lærlingen har jobbet rasjonelt i ulike situasjoner. Og slik er det også fornuftig å løse dette. For da må lærlingen tenke igjennom hva det vil si å

jobbe rasjonelt, og hva som er rasjonelt i ulike situasjoner. Problemet for omsorgsarbeiderne er videre at det de skal lære gjennom å jobbe med ”teorioppgavene” ikke bare er å beskrive hva de har gjort, men de skal tenke over hvorfor de gjorde det slik og slik, og hvorfor det eventuelt skulle vært gjort på en annen måte. Arbeidet med boka skal ikke bare være en repetisjon av hva som ble gjort. En dypere forståelse skal utvikles. Da må ettertanker og forklaringer komme inn. Derfor oppmuntres også lærlingene til å ta vare på lærebøkene fra skolen og bruke disse når de jobber med opplæringsboka. Men da blir opplæringsbokas rammer nødvendigvis sprengt. Case-beskrivelser og begrunnelser tar større plass enn en rubrikk som oppmunter til ”avkrysning”.

På bakgrunn av tidligere studier vet vi at opplæringsboka i liten grad blir sett på som læringsinstrument (Engen 1991). Likevel er vi litt overrasket over at det pedagogiske potensiale i opplæringsboka ikke i større grad er erkjent. I våre intervjuer kunne vi erfare at for eksempel i plate- og sveisefaget var denne tanken fraværende. Flere instruktører kunne se poenget når vi tok det opp, men det ble mest registrert som en mulig tanke og ingen umiddelbar ledesnor for handling. Opplæringsboka blir generelt sett på som viktig, men de hadde heller ønsket å få tilbake noe av den gamle typen bok som var lettere å fylle ut og mer oversiktlig. Dermed ville den også bedre fylt sin funksjon som kontrollinstrument.

I kjemiprosessfaget var det en større forståelse for den læringsmessige funksjonen til opplæringsboka. Men den eksplisitte målsetningen for en slik bruk var ikke så utbredt, slik som i omsorgsfaget. Når det gjelder føringen av boka mer generelt, ble den her likevel lettet med det arbeidet som ofte ble gjort for å ”oversette” læreplanen til oppæringsoppgaver. I de fleste bedriftene (som også var tilfelle i de store verkstedsbedriftene) var det lagt ned et omfattende arbeid med å utforme opplæringsplaner med direkte henvisning til hovedmomenter i læreplanen. Disse kom inn som lærestoff som det skulle jobbes med for å oppnå de kunnskapsmåla som ligger i hovedmomentene – og i opplæringsbokas gjennomføringsdel. Dette ga plan og systematikk i opplæringa og hjelp til lærlingens arbeid med opplæringsboka.

Det var imidlertid lærlinger i prosessbedriftene som sjøl oppdaga læringseffekten av arbeidet med opplæringsboka. En nyslått fagarbeider av det første reformkullet kunne berette om dette.



I utgangspunktet gikk det litt seint med arbeidet med opplæringsboka, forteller han. ”Det dumme med opplæringsboka var at alle var så negative til den. Ingen visste noe om den, ikke fylket og ikke skiftleder. Det inspirerte ikke til å sette seg inn i den.” Men han satt seg som mål å fylle ut ca 10 punkter etter hver skiftperiode. Han oppfattet boka først og fremst som et hjelpemiddel ”for å unngå at noen detter igjennom”, som en kontroll på at man har lært det man skal. Og han ville følge med i sin egen opplæringsprosess. ”Jeg trudde jeg hadde alle måla klart, men jeg oppdaga ting jeg ikke hadde tenkt på.” Lærte du noe av arbeidet med boka, spør vi. ”Ikke egentlig, men det var et middel til sikre at jeg lærte”, mener han. (Vi lot være å diskutere med han på dette punkt. Han legger vekt på at han gjennom arbeidet med boka så hva han måtte lære mer om. At sjølve den oppdagelsen også er en læreprosess, som satt han på sporet av nye prosesser, hadde han tydeligvis ikke tenkt på.) Grunnlagsmateriale i arbeidet med opplæringsboka var egne notater som han skrev underveis. Disse notatene samla han i en egen perm. ”Da husker jeg bedre”, poengterer han. ”Jeg ville lære det dypere. Synes det er moro å sette meg inn i ting.” Lærlingen forteller at han brukte alt og alle som kilder: personer, bøker, manualer, tegninger. Her aner vi noe av potensialet i en fleksibel og systematisk bruk av opplæringsboka sammen med andre hjelpemidler for teoretisk bearbeidelse av arbeidserfaringer og faglig kunnskap.

Stor variasjon i oppfatninger om bruksmåte og verdi.

På spørsmål om hvordan opplæringsboka brukes i dag, slik respondentene i spørreundersøkelsen ser det, viser svarene en betydelig spredning. Særlig gjelder det på spørsmålet om hvorvidt fagopplæringskontoret bruker den for å kontrollere lærlingen og om prøvenemdene sjekker disse bøkene (se tabell 24). Det er langt større enighet om at opplæringsboka er et hjelpemiddel for bedriften i planleggingen av opplæringen. Hele 61 % sier dette og de fleste andre sier at delvis slik er det.

**Tabell 24: Oppfatninger av hvordan opplæringsboka brukes i dag.**

“Hvordan brukes læreboka i dag, slik du ser det?”	Ja	Delvis	Nei	N
a) Fagopplæringskontoret bruker opplæringsboka for å kontrollere de lærlingene som er oppmeldt til fagprøve <sup>22</sup>	37%	32%	29%	435
b) Opplæringsboka er et hjelpemiddel for bedriften i planleggingen av opplæringen	61%	33%	6%	493
c) Opplæringsboka har en pedagogisk funksjon; lærlingene lærer mens de skriver	45%	39%	16%	489
d) Læringen bruker opplæringsboka som dokumentasjon på manglende opplæring	36%	34%	31%	477
e) Prøvenemdene sjekker opplæringsbøkene slik at de har en viss kontroll med kandidatene før fagprøven <sup>1</sup>	36%	27%	35%	419

I særlig stor grad oppfattes den som et slikt hjelpemiddel i helse- og sosialfagene (73 % ja) og i frisør og blomsterdekoratørfagene og i elektro. I begge områder svarer 62 % ja på dette spørsmålet. Som forventet ut fra intervjuene er det særlig i helse- og sosialfagene den pedagogiske funksjonen blir framhevet; 71 % av instruktører og faglige ledere her svarer ja på dette spørsmålet. Nærmest kommer deres kolleger i kjemi og prosess der 52 % gir et slikt svar.

Det er ingen tvil om at de aller fleste instruktører og faglige ledere i vår spørreundersøkelse synes det er viktig, ja, svært viktig at lærlingene skriver i opplæringsboka regelmessig (tabell 25). Det er også bred enighet om at den bidrar til å heve opplæringskvaliteten i bedriften. Her er det særlig respondentene i kjemi og prosess som markerer dette stærkest (46 % av disse sier seg helt enige i det). Derimot ser vi at de færreste sier seg særlig enig i at boka er enkel å fylle ut.

<sup>22</sup> Prosentfordelingene i Sp40 a) og e) er noe misvisende. Mange har unlatt å svare på spørsmålene - antagelig fordi de ikke har kunnskap/ tanker om hvordan fagopplæringskontoret og prøvenemndene bruker opplæringsboken.

**Tabell 25: Faglig ledere/ instruktørers vurderinger av opplæringsboka.**

	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig	N
a) Lærlingen er lite motivert til å føre opplæringsbok	21%	42%	14%	23%	497
b) Instruktøren/ faglig leder må ofte mase for at lærlingen skal skrive i opplæringsboka	26%	33%	16%	25%	491
c) Det er viktig at lærlingen skriver i opplæringsboka regelmessig	81%	15%	2%	3%	499
d) Den nye opplæringsboka fungerer stort sett som tidligere <sup>23</sup>	17%	40%	23%	19%	354
e) Opplæringsboka er enkel å fylle ut	18%	25%	26%	25%	492
f) Opplæringsboka passer godt til bedriftens arbeidsoppgaver	21%	38%	26%	15%	488
g) Den bedrer opplæringskvaliteten i bedriften	31%	43%	17%	9%	478

Svarene i de åpne spørsmåla om hva respondentene mener opplæringsboka sin fremste oppgave bør være, svarer i stor grad til inntrykket fra svarene i tabellene over. Mange framholder kontrollfunksjonen. ”Være et hjelpemiddel for å nå alle punktene i læreplanen” (aktivitør). ”Kontroll at opplæringen følger fagplanen” (plate). Kanskje særlig for lærlingen sjøl: ”Muligheten for å følge opp lærlingens behov” (energimontør). ”Kan være en loggbok for lærlingen” (kokk). Men det er også flere som peker på læringsoppgaven til opplæringsboka: ”Lære å sette navn på sine egne arbeidsoppdrag” (tømrer). ”Å vekke lærlingens interesse for faget” (omsorg). ”Bevisstgjøring av hva som er gjort ved å få det ned på papiret” (bua).

På spørsmålet om opplæringsboka fyller oppgaven sin i dag, er det ingen unison enighet. Svært mange peker på at den er vanskelig og lite inspirerende for så vel lærling som instruktør (som prøver å hjelpe og oppmuntre). ”For teoretisk, lærlingen gruer seg for å bruke den” (industrimekaniker). ”Lærlingen bruker for mye tid fordi det ikke finnes noen ’fasit’ for hvordan den skal fylles ut” (omsorg). ”Opplæringsboka har ikkje inspirert lærlingane. Trass i utallige oppfordringa har ikkje lærlingane fylt ut boka før praksisperioden har vore over” (omsorg). Men det er også de som synes den er ”grei nok” eller ”ja, dersom lærlingen tenker gjennom oppgavene, planlegger og gjennomfører ut fra ulike målsetninger” (omsorg). ”Boka

<sup>23</sup> Muligens noe misvisende tall. Mange har ikke svart fordi de ikke har erfaring fra tidligere opplæringsbøker.

fyller oppgaven når bedriften gjør sin del av jobben. Det er for øvrig ein stor oppgave” (kjemi prosess).

Etter vårt skjønn, som nevnt ovenfor, tror vi det er mye å hente på en revisjon av sjølve oppsettet i opplæringsbokas gjennomføringsdel. Det vil særlig lette forståelsen av det poenget som kommer fram i de siste sitatene: Læremåla må ”oversettes” og konkretiseres både slik at det kan planlegges bestemte arbeidsoppgaver for å jobbe med læreplanmåla og for å kunne skrive om dette arbeidet i opplæringsboka på en fruktbar måte.

Når det gjelder ”Veiviseren” for lærlingen var det i svært beskjeden grad denne ble vist til i våre intervjuer. Vårt inntrykk var at den var svært perifer, også for de lærlingene som hadde fått den. Faktisk er vi overrasket over at det er såpass mange som 71 % som sier at de kjenner den helt eller delvis. At det er 65 % av de som kjenner den (300 respondenter) som sier at den er nokså verdifull og 9 % som sier at den er svært verdifull, må vi på det grunnlag også si er relativt overraskende. I de offentlige fagene, helse- og sosial og aktivitør, samt kokk og servitør er det en størst andel som sier at de kjenner den helt. Her er det 50 og 60 % ja-svar, mens det i bygg, teknisk bygg og mekanisk bare er 22-27 % som svarer ja. En tilsvarende vridning finner vi også når det gjelder bedømmelsen av nytten av dette hjelpemidlet.

## **Vurderingssamtaler underveis**

I tillegg til bruken av opplæringsbok har oppfordringen om å innføre en mer systematisk form for samtaler mellom lærlingen og instruktør/faglig leder der både opplæring og lærling skal diskuteres og vurderes, vært et viktig ledd i forsøket på å heve opplæringskvaliteten i lærebedriftene. I våre intervjustudier finner vi her store variasjoner mellom bedrifter, både i og mellom ulike bransjer. Vi har bedrifter hvor dette er gjort til en viktig del av den faglige lederens oppgave; etter fastlagte perioder blir holdt møter og skrevet rapport med sammendrag av samtalene og skriftlig ført opp en vurdering av lærlingens utvikling. Og vi har bedrifter hvor den gamle formen for samtaler alt etter som det passer i den daglige tralten, fortsatt er mer vanlig.

Av respondentene i vår spørreundersøkelse svarer 76 % at det har vært gjennomført egne vurderingssamtaler med lærlingen i bedriften. Høyest andel i helse- og sosialfagene (91%), noen færre i bygg-, mekanisk og elektrofagene (63-68%). Halvparten oppgir at dette skjer 2 ganger i året, en fjerdedel angir 3-4 ganger i året.

Det er som oftest faglig leder som har disse samtaler, men også instruktøren eller begge to. Av våre respondenter i bedrifter der det har vært avholdt slike møter, har 90% sjøl deltatt. Vi har ønsket å kartlegge hvordan disse samtaler gjennomføres, hva som tas opp og hva som er deres generelle innretningen: er det bedriften eller lærlingen som er til vurdering?

På spørsmålet om hvordan vurderingssamtalene gjennomføres, er det som slår oss sterkest, det relativt store spriket i svarene (tabell 26). Det eneste som det er et klart mønster i, er at det stort avholdes et eget møte som lærlingen får innkalling til. Spørsmål b kan nok tolkes litt forskjellig, men vi velger å tro at det gir et visst uttrykk for at det sier noe om graden av planlegging, rutinisering og formalisering av dette møtet. I så fall viser svarene stor variasjon i konkret praksis. Graden av systematisering og formalisering i gjennomføringen av vurderingssamtalene kommer også fram under de tre siste punktene. Den samme variasjonen ser vi her.

**Tabell 26: Vurdering av hvordan vurderingssamtalen gjennomføres.**

“Hvordan gjennomføres vurderingssamtalen?”	Ja	Delvis	Nei	<i>N</i>
a) På et møte som lærlingen får en innkalling til	77%	12%	11%	362
b) Det finner sted i det daglige - når det passer sånn	35%	30%	35%	339
c) Møtene har en fast sakliste	31%	31%	38%	331
d) Det føres skriftlig referat	48%	15%	38%	334
e) Lærlingen får skriftlige tilbakemeldinger	58%	12%	30%	353

Ser vi på svarene fra respondenter i de ulike fagområdene, er det ingen klare mønstre som kommer fram. Variasjonen er det mest framtreddende også der. Og mest bemerkelsesverdig. I fagområder med mange små bedrifter gis det like ofte både skriftlige referat og tilbakemeldinger som det gjøres, for eksempel, i kjemi og prosess. Vi skal være varsomme i tolkningen av dette. Men det at det er i såpass mange bedrifter av ulike slag legges opp til en viss formalisering av vurderingssamtalene, kan støtte opp om det inntrykk vi har fra våre

intervjuer om dette ikke bare gjøres fordi ”reformen sier det” – som er et uttrykk vi ofte kan høre – men fordi det støtter opp om egne ønsker om mer system og forpliktende arbeid med lærlingen. En viss grad av rutinisering og formalisering av slike oppfølgingsrunder bidrar til at de vet at det både blir gjennomført og gjort på en ordentlig måte. Der de vet at det lett koker vekk i det hektiske jaget til daglig, er det noen som ber opplæringskontoret om å gripe inn med påminnelser og møteorganisering. I litt større bedrifter er det interne personal- og opplæringsfunksjonærer som får oppdraget om å minne om slik sjølpålagt underordning av formelle prosedyrer. I en av verkstedbedriftene vi har fulgt, var spørsmålet om vurderingssamtalene et av de viktigste temaene på en samling med instruktører, faglige ledere, formenn og opplæringsavdelinga sommeren -97. Gjennomføringene av disse samtalene var gått fint, de faglige lederne synes de hadde fått mye viktig tilbakemelding og det var utformet egne rapporteringsark som skulle fylles ut, som ble diskutert og modifisert. Alt i alt fikk vi det inntrykket at både faglige ledere og de andre impliserte oppfattet arbeidet med dette som en synliggjøring og statusheving av den faglige lederens arbeid, på den ene sida, og dermed også sjølve den systematiske oppfølginga av lærlingen, på den annen. De faglige ledernes bekymring var at det ville bli vanskelig å følge opp i neste runde. Med lang erfaring som nøkkelfolk i en hektisk verkstedsdrift, visste de at slike ting lett ”glemmes” eller skyves i annen rekke. Som et konkret resultat fra møtet ble det bestemt at opplæringskoordinatoren på faste tidspunkt skulle sende ut skriftlig påminnelse med innspill til gjennomføring av neste vurderingssamtale.

Hva er det så som blir tatt opp på disse møtene? Det vi kan lese ut av svarene i tabell 27 er først og fremst at det er faglige spørsmål som er hovedtema. Dette er i tråd med at lærlingen skal få tilbakemelding på hvor han/hun står mht til faglig utvikling og at kursen for det videre opplæringsløpet skal kunne drøftes. Spørsmål om ”orden og oppførsel” har ikke vært et særlig aktuelt tema for de fleste, og det er heller ikke mange steder man bruker mye tid på dette. Likevel kan vi merke oss at over en tredjedel av respondentene sier at dette tema tar en del av tiden under vurderingssamtalene. Det går ikke fram hva slags problemer det her er snakk om, men det er vel å anta at det kun er der det tar mye av tiden at det kan være snakk om større problemer.

**Tabell 27: Vurderinger av hva det brukes mest tid på i slike vurderingssamtaler?**

“Hva brukes det mest tid på i vurderingssamtalene?”	Tar mye av tiden	Tar en del av tiden	Tar lite av tiden	Tas sjelden/aldri opp	N
a) Faglige spørsmål	50%	44%	4%	1%	387
b) Arbeidsmiljø/ Sosiale spørsmål etc.	13%	65%	21%	2%	384
c) Praktiske problemer	20%	56%	23%	1%	384
d) “Orden og oppførsel”	9%	35%	44%	13%	383

Når det gjelder hvordan møtene med vurderingssamtaler blir holdt, hva slags ”stemning” og innretning de har mer generelt, sier de fleste at møtene bærer preg av at det først og fremst er lærlingen som skal vurderes. På en påstand om dette (tabell 28), sier 30 % seg helt enig og 39 % litt enig. Men det er er altså da også omtrent 30 % som sier seg uenig i dette. Uten at det går klart fram, vil vi tro det er for å indikere at møtene er preget av dialog og gjensidig vurdering. På spørsmål om lærlingene kommer med krav og ønsker, vil omtrent halvparten si at at det gjør de til en viss grad (48 % litt enig), og ganske mange (17 %) opplever at de gjør det ofte. Nesten alle vil også si at lærlingene får disse mulighetene i disse samtaler. Det er verdt å merke seg at så og si samtlige vurderer disse samtaler som verdifulle for bedriften, til dels svært verdifulle. Hele 69 % sier seg helt enig i at disse samtaler gir viktige tilbakemeldinger også for bedriften.

**Tabell 28: Vurderinger av utsagn knyttet til vurderingssamtalene med lærlingen.**

“Ta stilling til disse utsagnene”:	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig	Vet ikke	N
a) Møtene bærer preg av at først og fremst lærlingene skal vurderes	30%	39%	18%	12%	1%	420
b) Lærlingen får mulighet til å komme med ønsker og krav til opplæringen	76%	21%	2%	1%	-	424
Lærlingen kommer ofte med krav og ønsker	17%	48%	24%	9%	2%	423
d) Vurderingssamtalene gir viktige tilbakemeldinger også for bedriften	69%	26%	2%	1%	1%	423

Alt i alt kan det oppsummeres at introduksjonen av en ordning med mer systematisk gjennomførte vurderingssamtaler underveis, er sett som positiv i svært mange bedrifter. Det er et stort flertall som har avholdt slike samtaler, relativt mange forsøker å institusjonalisere

ordningen gjennom faste og formelle prosedyrer, de opplever at lærlingen bruker anledningen til å komme med innspill og de ser samtalene som viktige for bedriften. En bieffekt er at denne ordningen er blitt et sentralt element i (re)institusjonaliseringen av den faglige lederens rolle og status.

## **2.6. Fagenes rolle og perspektiver for framtida**

Så langt har vi i kapittel 3 sett på den generelle politikk bedriftene ønsker å føre eller faktisk fører i forhold til fagopplæring, hvilken rolle de opplæringsmessige nøkkelfigurer spiller i denne opplæringen og hva slags gjennomslag og nytte noen opplæringsmessige hjelpemidler har fått etter Reform 94. Under spørsmålet om vurderinga læreplanene kom vi også inn på hvordan faglige ledere og instruktører ser på mulighet for å dekke alle områdene i læreplanen og hvordan bedriften løser sin oppgave som lærebedrift. Dette spørsmålet skal vi også kaste lys over dette underkapitlet, men fra en litt annen synsvinkel, nemlig gjennom en analyse av de faglige lederne og instruktørenes vurdering av fagets rolle og framtidsutsikter i egen bedrift og bransje.

Skal vi oppsummere svarene i tabell 29 i et samlet inntrykk, kan vi si at respondentene i spørreundersøkelsen tillegger fag og fagopplæring en stor verdi for bedriftens virksomhet og sosiale miljø, de ser at fagarbeiderne ikke til daglig får spille på hele sitt kompetanseregister, men de mener at framtiden er relativt lys både for fag og fagarbeidere.

Oppfatningen om at fagkunnskap både er viktig for å gjøre en god jobb (d) og for kompetansen i bedriften (a) er svært unison. De som er uenige er helt marginale og gruppen litt enige er også liten. Nesten 9 av 10 er helt enige i dette. Ikke fullt så unison enighet når det gjelder betydningen for samhörighet og yrkesmessig stolthet, men også her er det en betydelig overvekt som sier seg helt enig. Noen færre, kan vi se, tillegger fagene en like stor sosial og kulturell som praktisk-økonomisk betydning. (sjekk fordeling mellom fag??)

Svarene på spørsmålene e - g gir en bekreftelse på noe av det vi var inne på under diskusjonen av muligheten for å dekke alle deler av læreplanen. Riktignok sier 50 % seg helt uenig i at



man bare får brukt en liten del av fagkunnskapen på egen arbeidsplass, men hele 25 % sier seg litt enig i det. Noen er også helt enig (7%). Omtrent de samme svarprosentene får vi i deres vurdering av de fleste andre arbeidsplasser. I vurderingen av disse svarene skal vi merke oss utsagnets relativt sterke karakter. Det er ”bare en liten del” av fagkompetansen som blir brukt. Også de som svarer ”litt uenig” her, vil altså mest sannsynlig mene at man ikke for brukt særlig mye av fagkompetansen. Men vi skal også merke oss at flere av de som ser at fagkompetansen blir begrenset utnyttet, mener at dette ikke alene skyldes teknologiske forhold. En relativt betydelig andel ser muligheter for en bedre utnyttelse ved en annen arbeidsorganisering.

**Tabell 29: Vurderinger av fag og fagopplæring generelt.**

“Ta stilling til disse utsagnene”:	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig	N
a) Fagopplæring er viktig for kompetansen i bedriften	85%	13%	1%	1%	505
b) Fagutdanning gir et godt grunnlag for samhörighet på arbeidsplassen	61%	30%	8%	1%	503
c) Fagbrev gir de ansatte en yrkesmessig stolthet	78%	20%	2%	-	507
d) Fagkunnskapen er viktig for å gjøre en god jobb	83%	14%	3%	1%	509
e) På denne arbeidsplassen får en brukt bare en liten del av fagkunnskapen	7%	25%	18%	50%	507
f) På de fleste arbeidsplasser (som har dette faget) får en brukt bare en liten del av fagkompetansen	6%	28%	24%	42%	493
g) Med en annen arbeidsorganisering, kunne fagkompetansen blitt bedre utnyttet	9%	33%	28%	29%	489
h) Den teknologiske utviklinga uthuler faget	5%	24%	26%	45%	466
i) Faget har store muligheter til videreutvikling mot framtidens behov	61%	31%	5%	2%	487
j) Fagbrevet gir gode muligheter for videreutdanning	67%	23%	6%	4%	492
k) Fagbrevet gir en tryggere stilling på arbeidsmarkedet	78%	18%	3%	1%	504
l) Fagbrevet gir for dårlig uttelling med tanke på lønn	31%	35%	19%	15%	489

På disse spørsmålene er det naturligvis interessant å se hvordan svarene fordeler seg innenfor de ulike faggruppene (tabell 30). Her finner vi at det er i bedriftene som har fagoperatører i industriell næringsmiddelproduksjon som har de største problemene i forhold til fagets helhet. De fleste instruktører og faglige ledere her mener at det ikke bare er deres bedrift som er ”snever” i forhold til bredden i faget. De mener også at de fleste andre bedrifter som har dette

faget er det. Men de ser også at det er en betydelig mulighet for bedre utnyttelse av fagkompetansen gjennom en annen arbeidsorganisering. Denne vurderingen er i og for seg ikke så overraskende. Denne industrien har tradisjonelt vært basert på ufaglært arbeidskraft der arbeidet har vært organisert rundt bedriftsspesialister ut fra prinsippet ”hver mann sin jobb”. Introduksjonen av den nye fagoperatøren er av relativ ny dato, og går vi for eksempel til prosessindustriens fag vil vi kjenne igjen de samme problemstillingene fra den tilsvarende etableringsfasen der (Olsen 1987).

Disse problemstillingene er imidlertid ikke på noen måte ute av bildet verken i prosessindustrien eller andre steder. Som vi ser, svarer en relativt stor del av respondentene i både kjemi og prosess, mekanisk og i elektrofagene at det er en relativt begrenset utnyttelse av fagkompetansen og at det kunne vært gjort noe med dette med en annen organisering. Hvilket svarer godt til for eksempel våre bedriftsstudier i verkstedsindustrien hvor arbeidet i platefaget i noen bedrifter er delt opp i sterkt avgrensede jobbmåter med faste folk og der de fleste fagarbeiderne er redusert til ”legobyggere” (Olsen 1998).

**Tabell 30: Faglig ledere/ instruktørers vurdering av fag og fagopplæring. Enig/helt enig på ulike spørsmål, etter fagområde.**

“Ta stilling til disse utsagnene”:	HS	FO	HN	EL	BY	TB	ME	KP	næ.	annet
e) På denne arbeidsplassen får en brukt bare en liten del av fagkunnskapen	37%	<b>17%</b>	<b>13%</b>	40%	20%	18%	26%	30%	<b>68%</b>	43%
f) På de fleste arbeidsplasser (som har dette faget) får en brukt bare en liten del av fagkompetansen	32%	23%	<b>20%</b>	38%	20%	25%	35%	40%	<b>68%</b>	43%
g) Med en annen arbeidsorganisering, kunne fagkompetansen blitt bedre utnyttet	44%	27%	47%	37%	<b>28%</b>	41%	46%	41%	<b>62%</b>	<b>57%</b>
h) Den teknologiske utviklinga uthuler faget	14%	15%	42%	33%	21%	44%	42%	39%	18%	20%
i) Faget har store muligheter til videreutvikling mot framtidens behov	95%	89%	90%	92%	87%	94%	94%	92%	85%	100%
l) Fagbrevet gir for dårlig uttelling med tanke på lønn	74%	66%	<b>77%</b>	65%	64%	56%	61%	<b>47%</b>	65%	<b>86%</b>

Relativt mange respondenter innen helse- og sosialfagene sier seg også enig i disse begrensningene i fagpraksisen. De nye fagen her er svært bredt sammensatt. De ulike læremålene i læreplanen dekkes inn gjennom at læretiden deles opp og legges til flere ulike typer institusjoner. I omsorgsfaget for eksempel er malen å være både i sykehjem, åpen omsorg (hjemmehjelp og hjemmesykepleie) og i boliger for psykisk utviklingshemmede. I noen kommuner har de også med noe tid i barnehage og i sosialomsorgen. For en ferdig fagarbeider som jobber ved ett av disse områdene, ligger det én type begrensning i det at arbeidet som helhet innen de fleste av disse områdene er slik at man bare får brukt deler av fagkompetansen. Dertil kommer en annen begrensning, som omsorgsarbeiderne sjøl kanskje i større grad er opptatt av. Det gjelder deres relasjon til de andre yrkesgruppene og utforming av jobb- og stillingsstruktur ved den enkelte arbeidsplass. Noen steder ser man på omsorgsarbeideren som som kvalifiserte hjemmehjelpere, og de gis ikke den bredere plass i hjemmesykepleien som faget er tiltenkt. Andre steder går de inn i en sterkt definert hjelpepleierrolle uten muligheter til å spille på sitt samlede register av faglig kompetanse (se Grinde 1997, Olsen og Grinde 1997).

Men til tross for disse begrensningene, ser så å si alle respondentene innenfor samtlige fagområder store muligheter for videreutvikling av sine respektive fag, spørsmål (i). Dette kommer også fram i svarene på et åpent spørsmål om ”den største utfordringen for faget og fagets videreutvikling”. Her synes både lyse utsikter og faglige bekymringer. Særlig er representantene for omsorgsfaget og barne- og ungdomsarbeideren aktiv i besvarelsene her. Noen av svarene lyder som følger: ”Sørge for at opplæringstiden til lærlingene ikke blir uthullet. At de får alle aldersgrupper i modulene. Gi lærlingene en yrkesidentitet og tro på seg selv. Lønn som fagarbeider ” (bua). ”Å bli anerkjent som egen faggruppe” (bua). ”Anerkjennelse og yrkesidentitet” (omsorg). ”Jo flere vi blir, jo sterkere stiller vi” (omsorg). ”At kompetansen blir brukt og at det blir lyst ut stillinga for omsorgsarbeidarar” (omsorg). ”Tverrfaglig samareid” (omsorg). Dette er kommentarer fra faggrupper som har vært på offensiven i utdannings- og fagopplæringssystemet, men som i en helsefaglige arbeidsdeling og kommunale institusjonspraksis møter skranker for sin endelige etablering. Hvordan fagene endelig vil finne sin plass i sine respektive sektorer er ennå for tidlig å si. Men som vi har pekt på i mange sammenhenger (Olsen 1992b, 1994, 1996, Sakslind 1992) er etableringen av en

egen eller klar ”plass i bedriften” helt avgjørende dersom et nytt fag skal knyttes til en samfunnsmessig kvalifikasjonstype eller utformes som en egen yrkeskategori. Alternativt vil faget kunne reproduseres som en utdanningskategori og/eller som kategori til grunnlag for lønnsfastsettelse. Så langt er det disse dimensjonene som er de mest framtreddende ved det nye omsorgsfaget. (Se for øvrig diskusjonen om utviklingen i forhold til vk 2 i skole i kapittel 4).

## **2.7. Konklusjon**

Sett på bakgrunn av den heterogenitet og ambivalens som har preget både politikk og praksis i den norske fagopplæring i arbeidslivet, er det et ambisiøst prosjekt å forsøke å gjøre denne opplæringa til en integrert del av norsk utdanningssystem gjennom økt mobilisering og sterkere styring av bedriftenes innsats som utdanningsinstitusjoner, gjennom et omfattende program for ”profesjonalisering” av opplæringsfolk i bedriftene, gjennom utforming av materiell og prosedyrer for en mer systematisk opplæring, og gjennom sterke forventninger om en nasjonal standardisering av opplæringen. Vår undersøkelse kan på ingen måte gi noen endelige konklusjoner på spørsmålet om i hvilken grad disse ambisjonene er innfridd eller ikke. Det ville uansett være altfor tidlig. Dessuten måtte studiene vært både grundigere og mer omfattende skulle det vært mulig. Det ville heller ikke være en oppgave for et enkeltprosjekt, men et langvarig forskningsprogram å svare på det. Likevel er det vår oppgave å forsøke å summere opp hva som kan sies å være hovedtendenser ut fra det materialet vi har hatt til rådighet og analysert pr. i dag.

Det ser ut til at det er svært ulike opplevelser i bedriftene av det reformen har bidratt til og det den står for i forhold til fagopplæringen. En sterkere offentlig deltakelse i rekrutteringen av lærlinger oppfattes av de fleste som positiv, så lenge det er snakk som støttetiltak, men som negativ hvis det blir snakk om styring og kontroll. Kravet om mer systematisk oppfølging av lærlingene oppfattes av mange som positivt. Det hever opplæringens seriøsitet og status. En del bedrifter i noen bransjer er distanserte og skuffet i forhold til reformens opplegg og resultater. For mange har den likevel betydd et løft med tanke på oppgavene som lærebedrift.

Kanskje det mest innflytelsesrike bidraget fra opplæringsreformen på bedriftsnivå, så langt, har vært reinstitusjonaliseringen av de faglige lederne og institusjonaliseringen av ”instruktøren” som opplæringskategori. De faglige lederne har fått en tydeligere rolle og status, og den mangfoldige gruppa av opplæringsagenter på gulvet har fått en felles ”tittel” og spirer til egen identitet. Begge rolleinnhavere har fått kunnskap om reformens målsetninger og opplæringsmessige hjelpemidler og vært nøkkelagenter i introduksjonen av disse i bedriften. Vi advarer imidlertid sterkt mot å tolke dette som at kategoriene er vel etablerte og oppgavene vel utførte. De allerede oppnevnte faglige ledere og instruktører føler et stort press fra mangel på tid og fortsatt usikkerhet om mange forhold. Det vil være nødvendig å gi disse ”påfyll” av både tid, kompetanse og annen kompensasjon om de skal fortsette i rollene og utvikle arbeidet videre. Dessuten vil vi minne om at det vil være behov for stadig å oppnevne og utdanne både nye faglige ledere og, kanskje særlig, instruktører. Dette vil kreve et vedvarende opplegg for å reproducere disse kategoriene for den rollen som de er tiltenkt ut fra Reform 94.

Det spørsmålet vi klarest ser betydningen av en videre forskningsmessig og utdanningspolitisk diskusjon om, når det gjelder det som er tatt opp i dette kapitlet, omhandler spørsmålet om fagene og fagopplæringens karakter som kunnskapsform og læringsmodus. Det ligger en fare i tankegangen om en nasjonal standardisering at fagopplæringen blir underlagt en form for formalistisk kunnskapsforståelse, som ser fagene som summen av spesifiserte enkeltmomenter og læringen som ”gjennomgang” av disse. Dette er en fag- og læringsforståelse som ligger nærmere en skoletradisjon enn en lærlingeordning. Vi tror målsetningen om å utvikle en helhetlig ”handlingskompetanse” for deltakelse i arbeidslivet derimot bør bygge på det vi kan kalle ”praksisansatsen” for kvalifikasjonsutvikling. ”Kjernen i dette begrepet er at tanke og handling går sammen. Tanke er ikke en forutsetning for handling; derimot er det handlingsbetingelsene og handlingene som styrer vilkårene for refleksjonen omkring handlinger og handlingsbetingelser. Det betyr ikke at en bare er henvist til egne erfaringer for å lære, men at erfaringer gjennom handlinger danner grunnlag for generaliseringer (Halvorsen 1994: 117). Skal lærlingen utvikle seg i retning av en kompetent fagarbeider er det viktigste at han/hun får delta i det faglige og sosiale livet som disse fører i bedriftene. Det vil gi mulighet for handlinger som åpner for læring av langt mer enn elementære og spesifikke kunnskaper og ferdigheter. Det åpner for en yrkesfaglig dannelse, som i stor grad kan tolkes som det de

generelle målsetningene i læreplanverket innebærer, men som altså ikke utvikles ad veien om metoder fra en ”universalistisk be-gripelig kunnskapstradisjon” (ibid).

Som en avrunding av diskusjonen i dette kapitlet skal vi la en instruktør i omsorgsfaget slippe til. Hun kommer med følgende kommentarer på den siste siden i spørreskjemaet:

- ” - Eg ser positivt på denne spørreundersøkelsen. Dette var nødvendig, fordi eg trur det er veldig mykje usikkerhet ved opplæring i bedrift. Både hjå leदारar og instruktørar. Usikkerhet er slitsamt.
- Opplæringsboka hadde vi ingen opplæring på og det synes vi har vore vanskeleg, vi som er instruktørar. Lærlingane seier det same.
- Det er spennande å sjå kva og korleis kompetansen til omsorgsarbeidarane blir brukt i framtida. Dette er noko lærlingane er veldig opptatte av - kva framtida har å by dei.”

I dette sitatet uttrykkes mye av budskapet i dette kapitlet: Satsingen på fagopplæring oppfattes som positiv og viktig, den satsingen tar folk i bedriftene gjerne ansvar for, men unødvendig usikkerhet må ryddes av veien, særlig rundt sentrale elementer som opplæringsboka. Når alt kommer til alt, er det kanskje likevel i utformingen og organiseringen av det konkrete arbeidet i bedrifter og institusjoner det avgjørende slaget om fag og fagkunnskap vil stå. Her ligger det viktige forutsetninger både for erfaring og læring og den videre institusjonaliseringen av kunnskap og yrkesinteresser rundt lærefag.

## Kapittel 3. Å vera lærling under Reform 94.

### 3.1. Innleiing

Denne delen av rapporten vil omhandla dei erfaringar og perspektiv på læretida som lærlingane har gjort frå dei vart tatt inn i bedriftane og kommunane sommaren/hausten 1996 og fram til dei er i ferd med å avslutta læretida, eller har avslutta læretida, sommaren/hausten 1998. Den første delen av dette kapitlet vil ta for seg lærlingane sine erfaringar med opplæringa i eit forsøk på å nytta lærlingane sine læretidserfaringar og læretidsopplevingar som grunnlag for å seia noko om opplæringskvaliteten i dei ulike bedriftane og faga som vi studerer. På grunnlag av dette gjennomfører vi kategoriseringar av *gode lærebedrifter* og *mindre gode lærebedrifter* i dei tre faga vi studerer med utgangspunkt i lærlingane sine utsegn om læretida. I denne første delen av kapitlet vil vi og tematisera lærlingane si vurdering av forholdet mellom å læra faget sitt i skule eller i lære. Denne delen vil og fokusera på forholdet mellom alternativt VK2 og hovudmodellen med to år skule og to år lære i bedrift. I den andre hovuddelen av dette kapitlet vil vi fokusera på lærlingane sine perspektiv på arbeid og utdanning etter læretida. Det vil i denne delen av det analytiske arbeidet delvis og verta trekt vekslar på eit livsløpsteoretisk perspektiv for å kunna seia noko om kva for sosiale og kompetansemessige endringsprosessar lærlingane opplever at dei går gjennom i løpet av læretida og kva for framtidsperspektiv dei har med omsyn til arbeid og utdanning etter at læretida er fullført. Av særskilt betydning vil det vera å ta opp att diskusjonen omkring elevane sine utdanningsorienteringar og arbeidsorienteringar som vi diskuterte nærare i rapporten *Læreplaner og Framtidsplaner* (Olsen og Seljestad 1997).

#### Datagrunnlaget.

I løpet av juni, august og september 1998 vart det gjort 30 kvalitative intervju med lærlingar om vi tidlegare hadde intervjuar som elevar våren 1996 og som nyslåtte lærlingar hausten 1996. I tillegg vart det gjort intervju med 2 platelærlingar som var utanfor denne følgjestudien. Til grunn for denne tanken om å følgja eit antall elevar inn i og gjennom læretida ligg eit

livsløpsteoretisk (Heinz 1997) og eit biografisk perspektiv (Heinz 1999) der vi ynskjer å prøva å fanga dei endringsprosessane ungdommane går gjennom frå elevar i VK1 til “ferdige” fagarbeidarar hausten 1998. På denne måten meiner vi og å kunna få eit godt grep om dei læreprosessane som dei unge går gjennom sett frå eit subjektivt erfaringsnært perspektiv (jfr. Illeris 1995 s 13.) Målet for datainnsamlinga hausten 1998 var å gjera 30 kvalitative intervju med lærlingar som vi hadde følgt gjennom 2,5 år frå elevstatus til fagarbeidarstatus. 10 intervju var planlagt i plate- sveis- området med platelærlingar og sveiselærlingar, 10 med lærlingar i kjemiske prosessfag og 10 med omsorgslærlingar. I tillegg vart det forsøkt å oppnå ein viss kjønnsmessig balanse blant informantane. Det var vidare eit mål for studien å ha med informantar som stod læretida si eit utval småkommunar/storkommunar og småbedrifter/storbedrifter med i studien. Resultatet av datainnsamlinga så langt er at vi har 30 intervju frå følgjestudien og 2 med informantar utanfor følgjestudien. I det analytiske arbeidet vil eg konsentrera meg om dei 30 intervju frå følgjestudien. Av desse er 11 gjort med omsorgslærlingar, 9 jenter og 2 guttar, 10 er gjort med prosesslærlingar, 5 jenter og 5 guttar og 9 intervju er gjort med platelærlingar og sveiselærlingar, 1 jente og 8 guttar. I den siste gruppa var 7 platelærlingar og 2 sveiselærlingar. Opprinneleg hadde vi med ei jente til i det siste utvalet som sveiselærling, men ho braut av læra si, som den einaste av våre følgjeinformantar, og ville seinare ikkje la seg intervju. Den kjønnsmessige balansen i dette intervjumaterialet er då 15 guttar og 15 jenter. Datagrunnlaget frå lærlingestudien er og sett i forhold til resultatata frå instruktørstudien, slik at den første delen av lærlingestudien som fokuserer på opplæringskvalitet i bedriftane integrerer eit breiare kontekstuel kunnskapsgrunnlag enn det som kjem til uttrykk i dei direkte informantsitata.

I det analytiske arbeidet har vi lagt vekt på å finna fram til typar av bedriftar innanfor dei tre fagområda som kan kategoriserast etter typologien *gode lærebedrifter* og *mindre gode lærebedrifter*. I framstillingsforma har vi lagt vekt på å løfta fram lærlingestemmer som er tydelege i forhold til typifiseringa av *gode* og *mindre gode lærebedrifter*. For kvart av faga har vi valt å fokusera på to lærlingestemmer for kvart fagområde når vi nyttar lærlingestemmene til ei typifisering og kvalitetsvurdering av lærebedriftane. Vi har for kvart fagfelt valt å gi stort rom til ei lærlingestemme som skildrar ein *god lærebedrift* og ei lærlingestemme som skildrar ein *mindre god lærebedrift*. Dette gjer at tolkinga av og analysen av materialet blir sterkt farga av nettopp desse stemmene, men dei står ikkje aleine i forhold til dei øvrige stemmene i



datamaterialet. Heller er det slik at desse stemmene er løfta fram fordi dei etter vårt syn gir eit godt innblikk i korleis det blir opplevd å vera lærling under Reform 94. Og dei dannar eit godt grunnlag for å få fram det som er typisk for *den gode lærebedriften* og *den mindre gode lærebedriften* sett frå eit lærlingestandpunkt. Desse 6 første lærlingestemmene får såleis karakter av å vera solistar som spelar ut sine typetegnande roller på bakgrunn av eit kor beståande av omlag 10 lærlingar frå kvart fagområde med til dels ulike læretidserfaringar, men med nokre erfaringar som er samanbindande og karakteriserande for det å vera lærling i *gode lærebedrifter* i forhold til det å vera lærling i *mindre gode lærebedrifter*. I vår tolking og oppsummering av soliststemmene vil vi leggja vekt på prøva å relatera desse til og gjera dei til representantar for dei andre understemmene i kvart fagområde.

I den delen av rapporten som handlar om lærlingane sine framtidsperspektiv på arbeid og utdanning etter læretida har vi i nokon grad måtta gå bort frå denne forma for hovudstemmer. Dei individuelle strategiane og perspektiveringane i forhold til framtida er vanskelegare å setta på formel enn den forholdsvis enkle kategoriseringa av *gode* og *mindre gode lærebedrifter*. Vi har likevel i nokon grad prøvd å behalda nokre tydelege soliststemmer her og som representantar for bestemte strategiar og framtdsorienteringar i dei ulike fagfelta.

### **Gode og mindre gode lærebedrifter. Kva kjenneteiknar dei?**

I tidlegare rapportar (Olsen og Seljestad 1997) peika vi på to hovudmodellar for opplæring i læretida. Ein modell som vi kalla for *arbeidsmodellen* der hovudinnhaldet i opplæringa er at den nye lærlingen umiddelbart blir plassert ut på arbeidsplassen/skiftet og blir sett til å utføra produktivt arbeid innanfor eit arbeidande kollektiv. Den andre hovudmodellen, kalla *opplæringsmodellen*, er kjenneteikna av at lærlingen i større grad blir kursa teoretisk i tillegg til at han/ho utfører produktivt arbeid for bedriften/kommunen. Vi peika og på ein samanhang mellom store bedrifter/store kommunar med eigne opplæringsavdelingar og eige heiltidstilsett opplæringspersonale, lange tradisjonar med lærlingeverksemd og bruken av *opplæringsmodellen* og små bedrifter/små kommunar utan eigne opplæringavdelingar der læretida er bygd opp meir etter *arbeidsmodellen*. Spesielt drog vi fram dei små kommunane sine problem i å handtera opplæringansvaret for dei nye lærlingane. Eit problemfelt som vi i hovudsak forankra i manglande erfaring med lærlingevirksomhet, ei heilt nyutvikla

fagarbeidarutdanning og manglande avklaring av ansvar for opplæring og organisering av læretida. Vår foreløpige konklusjon var at dei større organisasjonane både i kommunesektoren og i privat sektor hadde det beste opplegget for mottak og introduksjon av dei nye lærlingane. Dette var og dei organisasjonane som hadde egne opplæringsavdelingar, tradisjon for lærlingeverksemd og klare ansvarsforhold for mottak og introduksjon og tilrettelegging av læretida. Desse organisasjonane var og dei som la opp lærlingeløpet i pakt med *opplæringsmodellen*. Den største svikten i mottak og introduksjon fant vi blant småkommunane som mangla tradisjonar for lærlingeverksemd, opplæringsavdelingar, og der ansvarsforholda for lærlingens læretid var uavklara mellom rådmannens administrasjon og helse- og omsorgssektoren. Det var her uavklara om ansvaret for planlegging av opplæringsløpet og oppfølging av lærlingen skulle ligga hos rådmannens stab eller hos helse- og omsorgsleiar med delegerte ansvarsforhold nedover i linja. Dette forholdet førte igjen til sviktande kommunikasjon i forhold til lærlingen og i forhold til førstelinjetenesten, den enkelte avdeling og arbeidstakar som lærlingen skulle samarbeida med. I denne rapporten ønskjer vi å sjå på om det mønsteret vi avdekka i førre rapport har sett seg i løpet av dei to åra som har gått eller om introduksjon/mottak skiller seg frå det praktiske lærearbeidet over dei to læreåra. Vi vil her ta opp tråden både med små og store organisasjonar og forholdet mellom *opplæringsmodell* og *arbeidsmodell*. Vi vil og sjå nærare på om det faktisk er slik at dei store organisasjonane sine avklara planar for læretida blir følgt opp gjennom læretida og om dei små kommunane klarer å løysa problemet med ansvarsforholdet for lærlingane.

### **3.2. Å vera lærling i omsorgsfag.**

Lærlingeintervjua frå sommaren/hausten 1998 teiknar eit langt meir samansett og brokete bilde enn dei forholdsvis klare bilda som vi får presentert for hausten 1996, rundt mottak og introduksjon av lærlingane. Hausten 1998 finn vi små kommunar som enno ikkje har klart å plassera ansvaret for omsorgslærlingane på etatsnivå. Når lærlingane blir knytt til rådmannens stab samstundes som etatsleiarane vegrar seg for å ta på seg og forankra ansvaret for lærlingane i eigen etat blir lærlingane hengande i lause lufta.

I vårt materiale sit vi med lærlingeintevju frå 6 kommunar, 2 store, 2 mellomstore og 2 små.

I dei to småkommunane har utviklinga vore svært ulik. Hausten 1996 var ansvarsforholda uavklara i begge småkommunane og i begge kommunane opplevde lærlingane i sitt første møte med kommunen at folk på avdelingane ikkje visste at dei skulle få lærling den dagen dei sjølve hadde fått beskjed om å møta. Begge kommunane la opp opplæringsløpet etter *arbeidsmodellen*, med direkte utplassering av lærlingane i førstelinjetenesten frå dag ein. Frå lærlingane si side vart møtet med læretida prega av kaos, uklare ansvarsforhold og manglande instruktøransvar. Etter to år har desse småkommunane utvikla seg etter svært ulike utviklingslinjer. I den eine kommunen har opplevinga av rot og uklare ansvarsforhold blitt ståande fast som hovudopplevinga av kommunen si organisering av lærlingane sitt opplæringsstilbod. I den andre kommunen har ansvaret blitt plassert, fanga opp gjennom ein ny fagleg leiar som har aktivert seg til beste for lærlingane. Ikkje berre er det blitt utforma eit opplegg for lærlingane som fungerer, og ei introdusering av linjeansvar ut på avdelingsnivå/instruktørnivå, men det er og utvikla forbetra læreprosesar gjennom aktivt samarbeid med fylkeskommunen om lærlingeverksemnda, med den lokale vidaregåande skulen om aktiv utplassering av elevar under siste halvdel av VK1 omsorgsfag og det er opna for at lærlingane blir trekte inn i skulen som praksisnære og aldersnære informantar som snakkar direkte til elevane om sine erfaringar med læretida i eit språk som står nærare dei unge elevane si eiga virkelighetsoppfatning. Dette har vore ein særst vellykka prosess der resultatet blir meir virkelighetsnær/praksisnær opplæring for elevane i VK1 omsorgsfag og stimulerande fagleg påfyll for lærlingane som er i praksis.

Denne nedbygginga av barrierene mellom teori og praksis vert opplevd både frå skule og kommunehald som svært positiv, og både fagleg leiar og lærlingane i kommunen har sett pris på kontakten med skule og elevar. Ein slik modell med aktiv utplassering av elevane gjennom VK1 omsorgsfag, der eit av hovudproblema med 2+2-modellen har vore dei tilnærma vasstette skotta mellom teori og praksis og mangel på relevante, praksisnære arbeidsoppgåver (sjå Olsen og Seljestad 1996/1997), vil kunna bidra til å gi elevane den nødvendige praksisnære erfaringa som er ei forutsetning for at elevane skal kunna gripa kva omsorgsarbeid verkeleg er. Vidareutvikling av prøveprosjekt av denne karakteren vil kunne stilla noko av den svolten etter praksisnær erfaring som vi våren 1996 fant blant omsorgsfagelevane. Omsorgsfagelevane er dei elevane som utan tvil får den minst praksisnære opplæringa av dei fagområda vi studerer. Forpliktande samarbeid mellom kommune og

vidaregåande skule etter modell frå denne småkommunen vil kunna løysa nokre av dei læringsproblem og motivasjonsproblem som er skapt av den skarpt adskilte 2+2-modellen, og tena til ei oppmjuking av grensene mellom teorilæring og praksislæring. Dette kan igjen tena elevane og lærlingane sine læreprosesar. Eit slikt samarbeid vil og bidra til å styrka omsorgsfaget sin karakter av å stå innanfor ein praksisnær fagopplæringsmodell der “learning by doing” i virkelighetsnære arbeidssituasjonar saman med kompetente arbeidskollegaer har sin rettmessige plass. I datamaterialet frå våren 1996 ( Olsen og Seljestad 1997) finn vi og at dei praksissvultne omsorgsfagelevane er dei som er mest usikre med omsyn til kva dei faktisk kan gjera og kva innhaldet i arbeidet som omsorgsarbeidar består av. Innføring av fast uplassering som del av VK1-utdanninga vil kunna bidra til å auka kunnskapen om yrket og styrka elevane i trua på kva deira eigen kompetanse er.

### **Den mindre gode opplæringskommunen.**

Men ikkje alle kommunar lykkast med å forankra og forvalta opplæringsansvaret på ein måte som bygger opp under læreprosessen for dei unge lærlingane. Ein av dei kommunane som mest markant svikta under mottaket hausten 1996, og som i dei innledande rundane av læretida ikkje klarte å presentera eit læretidsopplegg for lærlingane sine, har heller ikkje hausten 1998 kome fram til eit fast opplegg, eit forankra opplæringsansvar og ein modell som delegerer opplæringsansvaret ut i avdelingane. Etersom omsorgslærlingane gjennomsnittleg er innoom 4 ulike avdelingar i løpet av læretida blir behovet for tryggleik rundt mottaket på dei ulike avdelingane, introduksjon i arbeidskollektivet og instruksjon i det nye arbeidet viktigare for dei en for dei som er lærlingar i dei tradisjonelle lærefaga som platefag og sveisefag, og også i det nyare industrifaget kjemiske prosessfag. Medan dei tradisjonelle faga er kjenneteikna av at lærlingen arbeider to år på same avdelinga, eller på det same skiftet i prosessindustrien, blir omsorgslærlingane flytta rundt mellom ulike avdelingar og ulike arbeidskollektiv. Dette skaper ein situasjon av usikkerhet og utrygghet for dei unge omsorgslærlingane. Og ein av dei tinga som blir framheva som bra ved dei gode opplæringskommunane sitt opplegg er nettopp mottaket ved dei ulike avdelingane og den avklara plasseringa i ein instruktørsituasjon med ein fast instruktør fram til ein føler at ein beherskar og forstår dei arbeidsoppgåvene som skal utførast og ein går over til å arbeida meir sjølvstendig. I dei kommunane som i mindre grad har lukkast med gjennomføringa av læretida

derimot er mottaket på avdelingane prega av rot og uklarhet i kven som har ansvaret for lærlingen, kven som er instruktør (om det i det heile finst nokon), uklarhet i kven som er fagleg ansvarleg for lærlingeopplegget, sviktande opplæringsplanar, manglande instruksjon i dei nye arbeidsområda og manglande oppfølging av lærlingens lærearbeid mellom anna med utfylling av opplæringsboka. Nedanfor vil vi gjengi delar av eit intervju med ein av lærlingane i ein slik situasjon.

*L: Viss eg ber deg om å beskrive positive og negative sider ved læretida di, kva sier du da?*

*I: Ja, positive det er jo rett og slett at du tjente pengar. Sjøl om det var jo lite då sant, så fekk du no i alle fall føle at "okei, her får du lønn. Den må eg klare å dele opp sånn at eg klarer meg utover den måneden det er snakk om". Andre positive ting er at eg fekk kontakt med veldig mykje folk, eg synst det, ja det var ein veldig kjekk måte å kunne lære seg til å treffe nye folk på, sant. Både foreldre til ungar du hadde på skulen, og alt dette her, sant. Korleis du skulle forholde deg til dei forskjellige. Veldig positivt at du kunne lære deg foreksempel det å arbeide kan du sei. På alle områder kan du sei, det å ha eit arbeid, sant, kva vil det sei. Mykje, mykje positivt. Det var det, absolutt. Men negative, kva skal eg sei. Det å vera lærling. Altså det var jo, hadde eg vore ferdig utdanna sant, så hadde dei eg arbeide med tatt meg på ein an måte, sant. No når eg var som lærling, så var det noken plasser der trudde dei eg kunne alt.*

*L: Javel.*

*I: Sant, borte på sjukeheimen, dei satte meg inn i arbeid som eg overhode ikkje kunne takle i det heile tatt. for eg hadde jo aldri vore innom dette da. Så eg tenkte jo da at "gud viss eg no får eksamen i dette her, då kan du berre gløyme det". For dette der hadde eg aldri takla, eg hadde jo ikkje noken rettleiarar der heller sant, og. Det var veldig tungt, det var veldig negativt egentlig. Men sånn, det er jo greit nok, eg var jo prøvekanin og alt dette her, sant, så. Men det synst eg var veldig tungt. Og det var ganske negativt egentlig. Ellers negative ting, altså det er jo ikkje direkte negative ting sånn ant egentlig. Nei, det vil eg ikkje sei.*

*L: Mhm. Men det, du sa at når du kom på sjukeheimen så fekk du ikkje noen rettleiar eller instruktør eller noe sånt, blei du bare satt rett ut i arbeidet?*

*I: Ja. Det gjekk, det var omtrent første dagen det, så det. Det var sånn pang-start, du hadde ikkje peiling på noken ting. For det er jo mykje du skal forholde deg til egentlig, sant, når du jobber på ein sånn plass. Og du har jo egentlig eit visst ansvar. Så.*

*L: Men blei det gjort noe for å rette opp i det?*

*I: Eg ga beskjed om det fleire gonger, men ikkje då når eg var der. Nei. den perioden eg var der, så var det ingenting som skjedde.*

*L: Nei.*

*I: Men eg taut og taut om at no måtte eg få noken som eg kunne gå med, sant. Sånn at eg kunne sjå korleis ting skulle gjerast. Og eit par gonger så fekk eg jo vera med noken då, som var på vakt. Og dei var veldig sånn villig og vise meg og hjelpe meg og dette, men så kom eg att til noken av dei og rett i arbeid liksom, det var ikkje snakk om noke.*

*L: Mhm. Gjekk du inn da og gjorde ein full jobb som ein hjelpepleiar eller ein(...)?*

*I: Ja. Det gjorde eg. Så det, men altså eg har jo stå på min fot, holdt eg på å sei. Eg gjer ikkje opp, sant. Det veit eg no sjøl og at eg gjer så godt eg kan for å gjera eit bra arbeid da. Det har eg jo fått visst på dei evalueringane eg har vore på og at. Og det er jo veldig greit og å vite at okei du gjere no ditt beste og du står på. At det er no veldig greit å vite liksom.*

*L: Mhm, nettopp. Når du begynte på nye avdelingar var det lagt opp sånn at du først hadde ein instruksjonsperiode eller ein rettleiar, instruktør eller noe sånt? Og så seinare jobbe sjølstendig? Eller åssen fungerte dette her?*

*I: Nei, altså dette der er jo ein sånn modell som liksom du trur at "ja, ja, sånn skal alt følges. Dette skjer no når eg kjem ut i arbeidslivet". Men det gjorde det jo ikkje med meg i det heile tatt, før eg kom i heimesjukepleien. Men då hadde eg tross alt vore lærling i halvtannet år før den der perioden kom at du følte det at du fekk hjelp til å kunne gå i gjennom både pasientenes tilstand, og at du fekk vite ein del på forhånd før du liksom gjekk i arbeid, liksom. Så det var minuset, ja.*

*L: Sånn ute på avdelingane, hadde du ein fadder eller ein instruktør eller ein rettleider? Åssen fungerte det der egentlig? Eller jobba du sjølstendig nesten heile tida?*

*I: Eg arbeida sjølstendig. Det gjorde eg rett og slett. Rettleiar det fekk eg då i heimesjukepleien.*

*L: Det var første gangen?*

*I: Ja.*

*L: Men det var siste plassen du var det?*

*I: Siste plassen eg var på. Siste månedane. Ellers så måtte eg liksom gå og spørre andre om korleis ting skulle gjerast og, ja.*

*L: Så det var ikkje avtalt med noen person som du visste ville kontakte deg?*

*I: Nei, for det fekk eg ikkje. For arbeidsplassene hadde ikkje personale nok til det. Så.*

*L: Kva synst du om det da? Var det greit på ein måte å ta heile jobben sjøl med å finne ut av ting?*

*I: Nei, for det at eg trur ikkje eg har fått med meg egentlig alt som kreves ute i arbeidslivet. Eg trur ikkje det, nei. Det er nok ein del som eg sjøl må lære meg rett og slett trur eg. Som eg egentlig kunne ha lært hadde eg fått hjelp underveis. Eg, som sagt så sto eg på og ga beskjed om at eg var nødt til å få meg ein rettleier og eg snakka med (lærlingansvarleg i rådmannens stab m.tf.) på rådhuset, og alt mulig, om ikkje han kunne hjelpe meg. Og han snakka med dei, og sjefen på to av arbeidsplassane ga beskjed at "nei, det var ikkje aktuelt. Det var ikkje pengar og midler til sånt".*

*L: Neivel.*

*I: Nei. Så kva dei vil gjera med det, det veit eg ikkje. Men dei burde jo gjort noke, for det er jo ganske tungt at du egentlig føler at du går og jobber kun for det at, rein utnytting, sant. At du har ikkje noke att for det. Den læresituasjonen der den lærer du ingenting av egentlig alikevel, utenom sånn erfaring du gjere deg sjøl. Men du veit jo ikkje om dette er heilt rett heller, sant. Det er jo(...). Så det var veldig tungt, rett og slett. Det var veldig unødvendig at det skulle være sånn.*

*L: Mhm. Men er det det du føler på ein måte har vært den største svikten, at du ikkje fikk ein rettleider, ein opplæringsperiode før du begynte å gjøre jobben?*

*I: Ja. Rett og slett. For da glir jo egentlig alt sant. Har du først ein gong begynt å liksom settje deg inn i ein arbeidssituasjon, og du trur at dette her er det rette, sant. Og så jobber du lenge nok med det og gjere dine vaner og alt, og så plutselig kan du få ein smell som liksom svir at "Dette her var heilt feil", sant "dette skulle du ikkje ha gjort". Då er det veldig vanskelig å trekke det tilbake, og så begynne på ein heilt ny måte, sant. For da kan du jo ha, det er jo ein vane, sant. Du har gjort noke sjøl.*

*L: Mhm. Og samtidig så har du ikkje fått noen opplæring i det?*

*I: Nei, så det er jo egentlig deira ansvar, sant. Men eg har jo opplevd mykje sånt. Eg har jo vore inne med pasienter som, ja komt inn til som har nesten vore døde, sant. Heilt døden altså. Eg har no gjort heldigvis sant, sånn som eg har no lært du skal gjera å tilkalle hjelp og alt dette her, men. I sånne situasjonar så skulle eg ha hatt ein person med meg, som kunne ha rettleia meg heilt 100% sånn at eg var heilt trygg i den situasjonen. Ikkje sånn at eg gjekk sånn halvveis og liksom "gud". For du var jo veldig nervøs, sant, du var jo heilt sånn. Du måtte prøve å holde hodet kaldt og. Men det er ikkje berre berre når du er heilt ny i arbeidslivet og kjem inn i ein sånn situasjon. Det er det ikkje.*

*L: Ja, ja. Kva synst du om den der opplæringsboka?*

*I: Den synst eg var meget tragisk.*

*L: Javel? På kva måte?*

*I: For det første så (...). Det var jo monge sånne modular du skulle fylle ut, sant, på kver plass du var på. For det første så var det jo ingen arbeidsplass som var villig til å*

*hjelp meg å skrive i den der, å hjelpe meg på vei liksom, så det gjorde eg jo sjøl da. Det var jo veldig tungt for eg visste jo ikkje alltid kva eg skulle skrive om. Det var veldig sånn dumt opplagt egentlig synst eg. For det var jo samme spørsmåla heile tida, og kor monge situasjonar skulle du liksom finne på å skrive om? Det synst eg var veldig tungt egentlig. Hadde eg hatt ein rettleiar så kanskje me kunne ha diskutert det i lag, og funne fram til noken situasjonar å skrive om. Men når du da sitter aleine, da er det ikkje så enkelt alltid.*

*L: Mhm. Ja, var det ingen som hjelte deg med å fylle han ut?*

*I: Nei. Ikkje å skrive under dei dagane før eg slutta på plassane heller. Det var ingen som skreiv under. Og eg spurte om ikkje dei kunne være så snill, "jauda, dei skulle skrive under", og så vart det ikkje gjort likevel. Så når eg hadde lesedagar før eksamen, då måtte eg reise rundt på kvar plass og sei det at "no var eg nødt å ha underskriftene. No var det ingen bønn lenger, no var dei berre nødt. Berre noken". Så då fekk eg det til slutt da. Så då måtte eg gå på mine lesedagar, og bruke dei til det der. Så det er, faen dumme ting som er heilt unødvendig egentlig, sant.*

*L: Så det var før fagprøven, da hadde du lesedager og så reiste du rundt og fekk underskrifter?*

*I: Ja.*

*L: Kva var hensikten med den opplæringsboka da?*

*I: Det var jo, altså hensikten er jo liksom det at du skulle no følge med at du klarte å få med deg alt på kvar plass du var på, sant. Men for meg, sånn som eg har jobba, så har den der kun vore til bry altså. Det har ikkje hjelpt meg ein ting. For det at, med tanke på at det er ingen som har hjelpt meg og lest i gjennom før du er ferdig liksom, at "okei, me manglar litt her, dette må me jobbe litt meir med", sant. Det måtte eg gjera sjøl og når du då vart satt i noken andre oppgåver når du kom på arbeidsplassen, sant, då fekk du ikkje anledning til å hoppe inn der du trengte det, sant. Så for meg tok det berre tid rett og slett. For det eg kunne egentlig kanskje lært meir, muligens. Det veit eg ikkje.*

*L: Mhm. Men la du den fram for prøvenemda når du skulle opp til fagprøven?*

*I: Nei, og det var ikkje spørsmål om det heller.*

*L: Neivel. Så det er ingen som har sett på den etter at du skreiv den ferdig, og fekk underskrifter?*

*I: Nei, nei. Eg skreiv ho ferdig og stressa meg i gjennom. Det var litt av eit arbeid, fader meg. Det var monge seine kveldar der. Det var det, men. Så det var jo veldig dumt og at ikkje, at ingen ville sjå den allikevel liksom. At det ikkje hadde noke å sei. Nei, jøss, han er sikkert positiv i bruk egentlig for dei som får ein rettleiar som kan hjelpa dei underveis liksom. Då er det sikkert greit. For eg skjønner jo meininga med han, det er ikkje det. Men når du ikkje får hjelp til det du egentlig trenger da, sant, då.*



*Eg veit ikkje eg. Men eg gjorde det jo kun for det at "Okei, kjem eg på den eksamen og dei spør etter han, så kan eg få vise at eg har no gjort så godt eg har kunna", sant. Så det.*

*L: Ja. Fikk du noen sånn opplæringsplan av kommunen, sånn som viste deg at du skulle innom de og de avdelingane til bestemte tider, så og så lenge skulle du være der, og så og så lenge på det feltet?*

*I: Nei. Ja, me fekk ein sånn som me skreiv då i begynnelsen, så når eg begynte som lærling. Men den vart det jo forandra så mykje på at, hadde du sett den i dag så hadde du berre begynt å le, sikkert. For det at det var jo ingenting som stemte no når eg ser tilbake i den kor lenge eg skulle være på kvar plass og alt dette her. Det er ingenting som stemte, så den kunne eg like godt ha vore foruten.*

*L: Kva som avgjorde kor lenge du skulle være på kvar plass da?*

*I: Det var rett og slett, for å sei det rett ut, det var kor dei trengte hjelp. Kor dei mangla folk, der vart eg berre satt inn. Monge plassar så var det sånn.*

*L: Ja. Sånn som lærlingesamtaler eller evalueringssamtaler, var det noe dokke brukte her?*

*I: Det vart jo brukt. Men det står jo det i dette heftet at du skal ha ein sånn samtale med rettleiar ein halvtime i veko, eller noke sånt. Og når ikkje du har noken rettleiar, så skal det godt gjerast og kunne ha ein samtale med ein rettleiar. Så det hadde eg jo ikkje. Men eg fekk pressa i gjennom at du får sånn evaluering, det gjorde eg. Men då var jo problemet: Kven i all verden skulle liksom komme med den evalueringa sant. Så dei hadde jo problemer der på kvar plass eg var på, "gud, kven skal gjera dette her?", og " Er det noken som har følgd med ho litte grann no i det siste", sant. Det var jo ingen som hadde peiling. Det var jo heilt villt! Sånn som når eg ser på evalueringa, så har(...).*

*L: Mhm. Synst du at ..... kommune har gjort jobben sin som lærebedrift? Lært deg det de skulle lære deg?*

*I: Nei. Det har dei jo egentlig ikkje. For det at skulle dei ha lært opp ein skikkelig omsorgsarbeidar så burde dei begynt med å ha ein rettleiar på kvar plass. At det hadde vore klargjort før eg begynte sant. At eg måtte slippe det når eg begynte at, gå på jakt etter ein som kunne egne seg sant. Det skulle ikkje vore mi oppgave. Så bare der er jo ganske dårlig. Eg vil ikkje håpe det er sånn i kvar kommune for det...*

*(R94-2-2, omsorgslærling, jente 20 år, 31.08.98)*

Det er ikkje vanskeleg å skriva under på denne lærlingen sitt hjertesukk om at ho håpar at det "ikkje er sånn i kvar kommune". Og det er det jo heller ikkje. Blant våre 6 kommunar er dette den kommunen som visar den tydelegaste svikten i den opplæringa som blir gitt lærlingane. Lærlingen har her gått utan rettleiar i halvtanna år før ho blir gitt ein fast instruktør som lærer

henne opp i jobben før ho sjølv blir sett til å jobba sjølvstendig i heimesjukepleien, men på dei andre avdelingane har situasjonen vore at ho har blitt sett direkte i arbeid utan føregåande opplæring i det arbeidet som skal gjerast. Dei som ho har arbeidd saman med har tatt det for gitt at ho har kunna jobben, og ingen har brydd seg med å hjelpa henne til rette. Det er noko ho har måtta organisera sjølv. Jobben har ho lært seg ved å springa rundt og spørre folk om ho får vera med dei, ingen har tatt på seg instruktøransvaret for henne og avdelingsleiarane har tilbakevist kravet frå rådmannen sin lærlingeansvarlege med at dei ikkje har tid og pengar til meirarbeidet med å driva opplæring. Sjølv opplever ho at ho har vore brukt som billig arbeidskraft og at det som avgjorde kva for arbeidsoppgåver ho blei sett til var behovet for arbeidskraft for avdelingane meir enn hennar behov for opplæring. Den opplæringsplanen som ho opprinneleg fekk, og som viste kor ho skule vera til ei kvar tid vart sett til side til fordel for å løysa akutte arbeidskraftbehov på dei ulike avdelingane. Arbeidet med opplæringsboka, som ho ser kunne ha vore eit hjelpemiddel for å læra betre, og for å sikra seg at ho har lært det ho skule på dei ulike avdelingane har ho arbeidd med åleine. Ikkje fekk ho hjelp til å oversetta opplæringsboka sine læreplansdefinerte hovudmoment til konkrete eksempel som ho kunne henta utifrå og relatera til eigen arbeidspaksis. Og ikkje fekk ho hjelp til å skriva under på at ho hadde gjennomført det som opplæringsboka forutsette at ho skule ha gjennomført. Samtalar med instruktør hadde ho ikkje, ettersom ho ikkje hadde nokon instruktør. Og evalueringssamtalar fekk ho først etter sjølv å ha bedt om det, men ettersom ingen hadde tatt ansvaret for å følgja henne opp som lærling var det heller ingen som direkte kunne ta på seg ansvaret for å evaluera henne. Og sjølv om ho gjennomgåande blir evaluert som svært god i å løysa arbeidsoppgåvene sine blir det heimesjukepleien si vurdering av henne som god eller meget god som blir ståande i sluttevalueringa. Men det er jo og den siste og einaste staden ho verkeleg har fått ein eigen instruktør og ei reell opplæring. Etter hennar oppfatning har denne kommunen ikkje gjort jobben sin som lærebedrift og lært henne det dei skule. Som ho seier skule det ikkje vore hennar oppgåve “å gå på jakt etter ein (instruktør m. tf.) som kunne egne seg”.

Til tross for den mangelfulle opplæringa og den manglande oppfølginga, som ho erkjenner som ein mangel ved den opplæringa ho har fått, ville ho likevel valt oppatt denne læra. Ho angrar ikkje på at ho gjekk ut i lære, og ho vurderer trivselen sin i læretida som betre enn i dei to første skuleåra, med unntak av arbeidet på sjukeheimen som ho opplevde som den

vanskelegaste perioden i læretida. Men ho seier og at dersom ho ein gong til skulle gjennomført eit lærlingløp så skulle ho hatt instruktør og eit skikkeleg opplegg. No veit ho kva det går i og kva som må oppfyllast for at ho skal få ei skikkeleg opplæring. Men gleda ved å få treffa mange ulike typar menneske og takla mange ulike typar menneske, vinna nye erfaringar og auka innsikt i arbeidslivet, “læra å arbeida”, som ho seier, å finna ut kva ein sjølv har lyst til og ikkje lyst til gjennom å bli konfrontert med omsorgssektorens praksis overskyggar den manglande opplæringa og opfølginga. Dessutan trur ho at kommunen no gir eit betre tilbod til dei nye lærlingane enn det ho sjølv fekk. Sjølv har ho, saman med andre lærlingar, hatt samtaler med fagleg leiar og lærlingeansvarleg i rådmannens stab. Der har lærlingane sagt frå om korleis dei opplever læretida og kva for krav dei har til opplæringstilbodet som kommunen har gitt dei, og kva som må gjerast før dei nye lærlingane skal utplasserast på avdelingane.

### **Omsorgsfag: Den "gode" opplæringskommunen.**

I dei andre kommunane har mottaket av og opplæringsopplegget for lærlingane vore betre planlagt og gjennomført enn i den kommunen som vi har valt å presentera som “worst case-scenario”. Likevel har lærlingane i desse kommunane og ei kjensle av å ha vore prøvekaniner for Reform 94 og kommunane sine forsøk på å etablera eit opplæringssystem for omsorgslærlingane. Men opplæringa skiller seg vesentleg frå opplegget i dei kommunane som har lukkast mindre bra som lærebedrifter ved at det er etablert ein modell for opplæringa og gjennomført ei ansvarsfordeling frå den sentrale opplæringsavdelinga og via etatsjefsnivået til avdelingsleiarnivå og instruktørnivå. Det er avklara kven som er faglege leiarar og instruktørar før lærlingane møter på arbeidsplassen. Og dei blir tatt imot og går saman med instruktør/rettleiar til dei kjenner seg trygge på at dei kan utføra arbeidet dei blir sett til. I tillegg er det klarare definert at lærlingen kjem i tillegg til den faste bemanninga, slik at avdelingane gjennom å investera opplæringstid i lærlingen får dette tilbake i form av avlastning i det praktiske arbeidet når lærlingen saman med instruktør avgjer at han/ho er i stand til og har lyst til å jobba meir sjølvstendig. Men også i desse kommunane har det vore lit rot med at etablerte opplæringsplanar har blitt stokka litt rundt på eller at lærlingen har gått lengre i nokre avdelingar enn andre i forhold til det som opprinneleg var fastsett i opplæringsplanen. Også i desse kommunane har arbeidet med opplæringsboka volda lærlingane hovudbry, ikkje fordi at

dei konsekvent har arbeidd åleine med opplæringsboka, men meir fordi at også instruktørane og fagleg leiar har vore usikre på korleis opplæringsboka skulle tolkast og korleis ein på best mogleg måte skulle fylla ut opplæringsboka. Men i dess kommunane har det i det minste vore instruktørar og ansvarlege som har lese igjennom lærlingen sine forsøk på å fylla ut opplæringsboka og diskutera forslag til tolkingar og forbetringar av dei eksempla på arbeidsoppgåver som lærlingen har fylt inn i opplæringsboka. Opplæringsboka har såleis i desse kommunane i større grad eit potensiale for å bli eit dialogisk verktøy for refleksjon over praksis og eit læringsverktøy som i større grad har vore til hjelp for lærlingane, sjølv om også desse lærlingane opplever opplæringsboka som vanskeleg tilgjengeleg.

*L: Åssen har det vært å vær lærling i ..... kommune då?*

*I: ...Jo, jeg har kommet til steder jeg har trives, det har jo selvfølgelig noe med at folk er veldig flinke til å ta imot, så det har vært veldig greit, men det har jo vært litt sånn prøving og feiling, selvfølgelig, litt kurser som kommer litt for seint og litt sånt. Vi fikk jo et EDB-kurs nå som vi skulle hatt i begynnelsen, ikke sant, så det blir jo litt sånt innimellom. Men ellers så synst jeg det har gått greit jeg.*

*L: mhm...Hvis eg ber deg om å beskriva positive og negative sider ved læretida, kva seier du då?*

*I: ...Nja, jeg har fått lært utrolig mye ved å komme på forskjellige plasser. Men det er jo også negativt å begynte og slutte på fire forskjellige steder i løpet av to år. Det er litt sånn mismodig å slutte med en gang du har kommet godt inn i det og.*

*L: Ja, er det sånn du sier at du føler at du sluttar med ein gang du på ein måte beherskar det?*

*I: Ja, det blir litt sånn, ihvertfall den første tida da. Nå går det jo greit for å si det sånn, men du blei liksom rivi ut og plassert på ny plass ganske fort igjen da. Så jeg syns det hadde jo kanskje vært litt ålreit å vært litt lenger på ett sted, men da får du jo ikke kommet innom alt heller da, som regel. (ler)*

*L: Ja, så på ein måte har det vært ein ganske stor utfordring for dåkke omsorgslærlingane, nettopp den der flyttinga innom så mange områder?*

*I: Det blir litt flytting ja. En lærer ihvertfall å tilpasse seg (ler)*

*L: Blir kjent med mye folk og?*

*I: Det har man, blitt kjent med veldig mange. Og mange brukere.*

*L: Har du hatt noen bestemte krav eller forventningar til læretida di?*

*I: Jeg har jo hatt krav om at instruktøren skulle være så dyktig og lære meg det jeg skulle lære, kunne det som står i planen da. Og det har jeg jo fått.*

*L: Tenker du på læretida di som arbeid eller utdanning?*

*I: Ja, altså, det første året så var det jo mest utdanning, da, for da kunne jeg jo ikke noe, ikke noe sånn stort ihvertfall, så da var jeg jo med og observerte og hadde instruktør til å rettlede meg hele tiden, men nå går jeg jo aleine.*

*L: Altså, du gjør en jobb no, du går ikkje med noen veiledar eller noe sånt, du jobbar sjølstendig?*

*I: Nei, nå gjør jeg en jobb, ja.*

*L: mhm...Men betyr det at du erstattar fast personale?*

*I: Nei, jeg går oppå, men jeg tar egne pasienter for det. Så jeg har på den gruppa som instruktøren min har, da, men jeg tar jo rom aleine, da. Ho er ikke der.*

*L: Så det blir meir som en avlastning for det faste personalet då?*

*I: Ja, nå blir jeg litt mer avlastning (ler) kan du si, en hjelp.*

*L: Kva synst du om opplæringsboka?*

*I: Den syns jeg er helt forferdelig (ler). Har du sett på den?*

*L: Ja?*

*I: Den er umåtelig dum...*

*L: Ja?...*

*I: Det er delt opp på så dumt vis at det blir jo bare trøbbel. Den er et stort minus (ler)...*

*L: Ja, kva er problemet med den egentlig, kvifor fungerer den ikkje?*

*I: Nei, altså, de har delt opp mennesket i psykisk, psykososialt og åndelig i så mange bolker, og så kommer de samme spørsmåla om og om og om og om igjen. Så jeg syns det er feil.*

*L: mhm...Men kva var hensikten med den opprinnelig då?*

*I: Nei, jeg vet ikke riktig jeg, for vi skal jo ikke ha den på fagprøva en gang, heller. Jeg syns det bare blir tull ut av han, for jeg trudde at til å begynne med så var det jo*

*meninga at sensorene og fagopplæringen skulle se den boka, men det har jo ikke blitt noe av det.*

*L: Har du noen sånn opplæringsplan som du har gått etter, sånn at du har visst til ei hver tid kor du skal og sånn i læretidsløpet ditt?*

*I: Ja, jeg visste jo når jeg skulle bytte og sånn og hvor, hvilke steder jeg skulle. Det visste jeg, hele tida.*

*L: Sånn lærlingesamtale brukar dåkke det her, sånn at du har faste samtaler med faglig leidar eller veileidar eller sånn?*

*I: Vi har ikke faste, men vi har når det er noe jeg lurer på.*

*L: mhm...Føler du at du har lært det som du skulle lære eller det som du forventa å lære i løpet av læretida?*

*I: Ja.*

*L: Synst du at denna kommunen, som lærebedrift, har gjort det en kunne forventa at de sku gjøra?*

*I: ...Ja, jeg syns de har vært forholdsvis flinke, i forhold til at vi er første kullet ut. Så syns jeg det har gått veldig fint, men det har jo mye med at arbeidsstedene rundt om i kommunen har vært veldig flinke til å ta imot, da. Og vært positivt innstilt på å lære oss det som vi skal lære.*

*L: mhm...Når du no etter to år skole og to år lære på en måte snur deg tilbake og ser tilbake igjen til der du stod når du slutta ungdomskolen, ville du ha gjort detta oppigjen på samme måten?*

*I: Ja, det ville jeg gått. Jeg har lært utrolig mye så det har vært en god erfaring å ta med seg.*

*(R94-40-2, omsorgslærling, jente 20 år)*

I denne kommunen har lærlingen ei heilt anna oppleving av lærebedriften sin. Der den første lærlingen slår fast at kommuen ikkje har gjort jobben sin som lærebedrift, og skildrar ei lang rekke av opplæringssvikt, opplever denne lærlingen at kommunen har gjort jobben sin som lærebedrift. Spesielt understrekar ho at kommunen har lukkast med opplæringsarbeidet i kraft av at dei ulike avdelingane har vore flinke til å ta imot og lære opp dei nye lærlingane før dei går ut og arbeider sjølvstendig. Ho sit igjen med ei kjensle av at ho etter to år har lært "utrolig mye", og at ho har hatt gode instruktørar og rettleiarar som har hjelpt hene på veg i hennar eigen læringsprosess. I arbeidsprosessen har ho på dei ulike avdelingane utvikla seg frå ei observatørrolle til ei som kan gjera jobben og som no arbeider sjølvstendig i tillegg til den

faste bemanninga ved avdelinga. Som ho seier det, no er ho blitt ei avlastning og ein hjelp for dei andre medarbeidarane. Opplæringssarbeidet hennar har vore strukturert ved at ho har hatt faste instruktørar og ein opplæringsplan for dei to åra i lære. Rett nok har arbeidet med opplæringsboka bydd på frustrasjonar for denne lærlingen og. Og det har vore uklart om opplæringsboka skulle vera ein dokumnetasjon på "utført arbeid" som skulle leggjast fram for prøvenemnda eller om det har vore eit pedagogisk virkemiddel for eigenlæring og refleksjon. etter hennar meining har opplæringsboka ein struktur som er vanskeleg å forholde seg til. Det blir for det meste same spørsmåla oppigjen og oppigjen i forhold til brukaren sine fysiske, psykiske, psykososiale og åndelege behov.

## **Oppsummering.**

Det som særskilt kjenneteiknar *den gode opplæringskommunen* i forhold til *den mindre gode opplæringskommunen* er graden av klare rammer og struktur for opplæringa. I den gode opplæringskommunen er det på førehand lagt opp eit opplegg for lærlingane som dei andre tilsette er drilla i. Opplæringsansvaret er ein del av linjeansvaret og er forankra ute på avdelingane i instruktørar og retteleiarar som tek seg av dei nye lærlingane og gir dei ei første innføring i jobben som omsorgsarbeidar. Lærlingane blir i *dei gode opplæringskommunane* tatt godt imot på dei ulike avdelingane og føler seg trygge på at dei har instruktørar som kan jobben sin og som er positive til å læra opp andre. Det er i desse kommunane etablert ein opplæringskultur som har fått fotfeste ute på avdelingane. Når lærlingane begynner får dei ein opplæringsplan som beskriv kvar dei skal vera i kommunen og kor lenge dei skal vera på dei ulike avdelingane. I motsetning til i *dei mindre gode lærebedriftene* der lærlingane opplever at det er hensynet til arbeidet og det umiddelbare arbeidskraftbehovet som avgjer når dei flyttar mellom avdelingane og arbeidsoppgåvene, så opplever lærlingane ved *dei gode lærebedriftane* at det er omsynet til deira eiga opplæring og deira eigen tryggleik som avgjer når og på kva for måte dei vekslar. Dei vekslar arbeidsoppgåver innanfor avdelingane når dei er trygge på at dei kan jobben og har drøfta dette med instruktøren sin, og dei vekslar avdeling når dei har fylt den tida som opplæringsplanen har fastlagt for dei. Gjennom å etablere ein gjennomgripande opplæringskultur og klare rammer og strukturar for opplæringa har *den gode opplæringskommunen* og bidratt til å definere klare roller for lærlingane som lærande og ikkje som billig arbeidskraft.

Lærlingane i omsorgsfag har blanda erfaringar med det pedagogiske materialet som er utarbeidd til lærlingar under Reform 94. Dei har i liten grad lese *Vegvisaren for lærlingar*, og ettersom dei ikkje har lese *Vegvisaren* så har dei heller ikkje nytta den som eit virkemiddel i eigen læringsprosess og i ei avklaring av rettar og roller i læretida. Når det gjeld opplæringsboka er dommen frå lærlingane for det meste eintydig negativ. Dei opplever opplæringsboka som vanskeleg tilgjengeleg, repeterande og "dum" eller "tragisk" som er vanlege karakteristikkar frå lærlingehald for å beskriva opplæringsboka. Det er ikkje det at dei ikkje forstår hensikten med opplæringsboka, seier dei. Det er berre det at ho etter deira syn er så ualminneleg dumt konstruert. No er det vel og usikkert i kor stor grad dei identifiserer hensikten med opplæringsboka, på den eine sida har opplæringsboka blitt presentert som eit kontrollverktøy som skal leggest fram for prøvenemnda før fagprøve, og på den andre sida har den blitt presentert for lærlingane som noko dei skal arbeida med åleine, og som ikkje angår nokon andre. Etter det vi kan sjå ut av vårt materiale har det i for lita grad blitt lagt vekt på opplæringsboka som eit virkemiddel for refleksjon over og samtaler om innhaldet i opplæringa og det ein utfører som arbeid i læretida. I for liten grad blir nettopp samarbeidet mellom instruktør og lærling fokusert på i arbeidet med opplæringsboka. Opplæringsboka representerer omsorgsfaget sine læringsmål og hovudmoment og krev ei form for oversetting for å bli klar for lærlingen. Det er ikkje umiddelbart gitt at ein 18-årig lærling er i stand til å oversetta læreplanens abstrakte språk i relasjon til sin eigen opplevde kvardagsrøyndom. Det ville i denne situasjonen vera viktig å vektlegga opplæringsboka som virkemiddel for dialog og refleksjon over faget mellom instruktør og lærling framfor å fokusera på opplæringsboka som lærlingens eineansvar. Ved å framheva opplæringsboka som lærlingens eineansvar kan opplæringsboka i like stor grad bli ein barrire for læring som ein katalysator for læring.

Det har og vore ulik praksis i bedriftane med omsyn til bruk av evalueringssamtaler undervegs. Det har og vore uklart for lærlingane om det var dei eller bedriften eller begge delar som skulle evaluerast. Gjennomgåande er det likevel slik at i dei fleste tilfelle er det lærlingen som blir evaluert og ikkje opplæringskommunen eller instruktørane. I nokre kommunar har dei hatt faste evalueringssamtalar med lærling, instruktør og fagleg leiar. Andre har praktisert dette adhoc. Men kjenneteiknede for omsorgsfaget er at det har foregått evalueringssamtaler undervegs. I *dei mindre gode opplæringskommunane* opplever lærlingane



at evalueringane har vore lite forankra og laust funderte ettersom dei ikkje har hatt nokon som har følgt dei skikkeleg opp i læretida og at det difor ikkje finst nokon som kan gi dei ei skikkeleg evaluering. I dei gode opplæringskommunane har lærlingane opplevd evalueringane som ei stadfesting av eige læringsarbeid og oppnådde resultat, ei stadfesting av at dei er på rett spor.

### **3.3. Å vera lærling i kjemiske prosessfag.**

Ingen av dei 10 lærlingane som vi har følgt opp i kjemiske prosessfag har opplevd ein slik svikt i opplæringsrutinane som nokre av dei lærlingane vi har møtt i omsorgsfag , platefag og sveisefag. Bransjen er kjenneteikna av forholdsvis store bedrifter og organisasjonar, med eit vel utbygd system for opplæring. Eit poeng her er og bransjeorganisasjonens, Prosessindustriens Landsforening (PIL), sin aktive kampanje for å heva statusen til faget gjennom auka kvalifikasjonskrav til dei tilsette og større vekt på fagbrev som inngangsbillett til faste jobbar i bransjen. I tre av dei fire bedriftene vi har vore i kontakt med i løpet av reformevalueringa, har dei eigne opplæringsavdelingar med heiltidstilsett personale som utarbeider opplæringsplanar og introduksjonskurs for lærlingane og som organiserer utplassering på skift og kursing og undervisning undervegs i læretida. Desse bedriftene har og ofte opplæringskoordinatorar som har eit særskilt ansvar for å følga opp den opplæringa som lærlingane får ute på avdelingane. Av dei hovudmodellane for opplæringa i læretida som vi skisserte i innleiinga til dette kapittelet er det i prosessindustrien vi finn dei tydelegaste representantane for *opplæringsmodellen*. Lærlingane får, med unntak av den minste bedriften i materialet, introduksjonskurs saman med andre lærlingar med varigheit frå 2 veker til 2 månader før dei blir plasserte ut på skift. På denne måten blir dei kursa opp i sikkerhetsrutiner, fagleg innhald og rettar og plikter i forhold til det å vera lærling. Som ein spin-off-effekt blir dei og kjende med dei andre lærlingane i faget sitt alt under introduksjonsperioden. Dette blir ein sosial ressurs som dei kan trekka på seinare i læretida. I dei fleste bedriftane blir lærlingane plasserte ut på skift som einaste lærling saman med andre skiftkollegaer, både faglærte og ufaglærte (som det er lange tradisjonar for i dette fagfeltet). På alle skift er det oppnemnt ein fadder som skal fungera som ein mellomting av sosial støtte og instruktør for lærlingen. Hovudansvaret for opplæringa blir i dei fleste tilfelle tillagt skiftformann eller førstemann i det området som lærlingen får hovudopplæringa si i. Eit sentralt poeng her er at

lærlingane går på det same skiftet i heile opplæringsperioden og får god anledning til å bli kjent med skiftkameratane, og dermed og lagt eit trygghetsmesig og tillitsmessig grunnlag som fundament for læreprosessen. Det er lettare å masa og stilla “dumme” spørsmål når ein kjenner seg trygg på kollegaene enn når ein (som omsorgsarbeidarane) heile tida blir kasta ut i nye arbeidsoppgåver og nye arbeidskollektiv. Lærlingen går og på skifta som ekstramann og blir gitt rikeleg med tid til å gjera seg kjent i anlegget/bedriften, lesa prosessfagleg litteratur og studera og tolka flytskjema. Det virkar som om prosesslærlingane tydelegare enn i dei andre tre fagområda er definerte som lærestillingar der oppgåva til lærlingen er å læra seg arbeidet, men og grunnprinsippa for prosessen både på det lokale området og for produksjonen som heilhet. I den grad dei går inn og erstattar fast personale er det konsekvent etter at dei har fått opplæring i området og blitt godkjente av formannen på at dei beherskar jobben. Men hovudinnhaldet i læretida er at dei går med folk frå skiftet sitt, samarbeider med skiftformannen sin om opplæringsboka og prosessen, diskuterer med skiftkollegaer, les, og i mindre grad enn i omsorgsfag og platefag/sveisefag utfører sjølvstendige arbeidsoppgåver. I tillegg til den ubetinga støtta som ligg i bedriftane si opplæringsavdeling framstår det som om skifta som arbeidskollektiv tar på seg eit kollektivt ansvar for å fremma og bidra til læreprosessen for den enkelte lærling. Det er rett og slett ære og stas for skiftet å få ein lærling velberga gjennom ein fagprøve. Det virkar tilbake på sjølvrespekten til skiftkollegaene og er ei tilbakemelding om at dette skiftet er eit skift som kan sine saker. Men denne forma for linjeansvar og førstelinjeoppfølging er ikkje med nødvendighet ein konsekvens av vel planlagte og utforma opplegg frå opplæringsavdelinga. I to av dei store bedriftene virkar det som om ein har lukkast med å etablera ein opplæringskultur som gjennomsyrrar heile organisasjonen frå leiinga til arbeidstakarane ute på skifta. I ein av dei store bedriftane framstår det som klart at leiinga/mellomnivået, representert ved opplæringsleiar og opplæringsavdeling er pådrivarar for å bygga opp eit skikkeleg lærlingetilbud, men at dette i nokon grad ikkje når fram til skiftnivået. På nokre avdelingar i denne bedriften saknar lærlingane ei skikkeleg oppfølging ute på skifta, og dei blir til dels lært opp meir i tråd med *arbeidsmodellen* enn den *opplæringsmodellen* som blir promotert av opplæringsssjef og som framstår som typisk for prosessindustriens organisering av lærlingeverksemda. Kanskje botnar dette og i eit organisatorisk problem der opplæringsavdelinga er skilt ut av linjeorganisasjonen og leiings/- personalfunksjonen og difor ikkje i same grad som leiings- og personalintegreerte opplæringsavdelingar lukkast i å fokusera opplæring av lærlingar og anna personale som eit

gjennomgripande linjeansvar frå botn til topp i organisasjonen? Eit særdeles viktig poeng ville vera å undersøka nærare kva som gjer at bedriftane lukkast med å etablera denne gjennomgripande opplæringskulturen som vi har kome på sporet av i dei gode opplæringsbedriftene i prosessindustrien.

### **Å forankra opplæringsansvaret på skiftnivå.**

I første omgang vil vi likevel trekka fram eit intervju med ein lærling ved ein bedrift som hausten 1996 gav inntrykk av ikkje å ta så alvorleg på fagopplæringa og opplegget for lærlingane. Det var ikkje etablert noko introduksjonskurs for dei nye lærlingane og det var heller ikkje lagt opp opplæringsplanar som skulle sikra gjennomgang av læreplanane og eventuell kursing av lærlingane ut over opplæring på skift. Lærlingen som vi møtte starta sin karriere i bedriften som utplassert frå VKI kjemiske prosessfag ved den lokale vidaregåande skulen våren 1996, gjekk deretter direkte over i sommarjobb ved bedriften og søkte seg lære plass i bedriften på bakgrunn av erfaringane med utplasseringstida. Men han fekk aldri noka svar på søknaden. Derimot vart han kalla inn til intervju ved ein annan bedrift. Han purra då den bedriften han var utplassert i og fekk beskjed om at personalkontoret hadde rota vekk søknadane om lære plass. Han kontakta då avdelingsleiaren der han arbeidde, som igjen kontakta personalkontoret, og fekk same dag tilbod om lære plass og sommarjobb ved den avdelinga han alt var utplassert på. Måten han kom inn i bedriften på minner såleis meir om den tradisjonelle rekrutteringsmetoden i prosessindustrien/ metallurgisk industri, og mindre om den inntaksmodellen for lærlingar som er delvis etablert med Reform 94. Den tradisjonelle rekrutteringsmåten bestod av først sommarjobb eller eit kortare vikariat og deretter tilbod om fast jobb dersom vedkommande viste seg brukande i arbeidet. Denne tradisjonelle inntaksmåten inkluderer og direkte utplassering på eit skift der skiftformannen får ansvar for å finna ein erfaren produksjonsarbeidar som kan læra opp rekrutten i sitt fagområde. Når dette er lært vil rekrutten normalt gå inn som produsjonsarbeidar med ansvar for eit avgrensa produksjonsområde.

I denne bedriften er det nøyaktig dette som skjer. Lærlingen blir utplassert på eit skift som ferievikar og får opplæring i eit avgrensa prosessområde, jernbehandling, som han jobbar med som ferieavløysar sommaren 1996. Seinare blir han opplært i andre prosessområde i ovnshuset, som blir dekkja av skiftet hans. Det er først og fremst skiftformannen og skiftet som arbeidande kollektiv som tek på seg ansvaret for opplæringa av lærlingen. På skiftet eksisterer det ein kollektiv kultur som gjer seg utslag i at alle kollegaene, med unntak av ein eldre grinebitar, tek seg av han og er behjelpelig med å læra han opp. Han går med ulike arbeidskollegaer i ulike arbeidsoppgåver, og har ikkje egentlig ein fast instruktør. Og han likar det slik. Ein av kollegaene har funksjon av å vera fadder, men han nyttar ikkje han meir enn dei andre kollegaene. Totalt, med skiftformann, er dei 11 arbeidstakarar på skiftet. Og det går lett og fort å bli kjent med folk. Sjølv om han normalt er usikker på å spørre og snakka, har han tillit til at kollegaene vil hjelpa han med opplæringa. Og ikkje berre det, før det er gått ein månad av læretida tar skiftkameratane og initiativ til å forhandla opp lønna hans ut over det som er tariffen i Reform 94. Dei finn det urimeleg at han skal gå på ei så lav lønn og framset krav om han skal avlønast etter gammal ordning sjølv om han er reformlærling. Og bedriften gir etter til stor forundring for lærlingen som ikkje hadde rekna med anna enn at han måtte akseptera reformbetingelsane. Han er tatt inn i skiftkollektivet og skiftkollektivet tar omsorg for han både når det gjeld opplæringa og arbeidsbetingelsane. Når det nærmar seg fagprøvetid er det og skiftformannen som spør om han treng oppfølging på bestemte område i fagområdet og som organiserer det slik at han ein dag får gå med ein av bedriftens elektrikarar og gjera seg kjent med motorar og reguleringsteknikk i ovnshuset, og ein annan dag får han gå med ein metallurg igjennom produksjonsflyten og ein tredje dag går han med ein mekanikar igjennom dei mekaniske funksjonane i produksjonsområdet. Ein av kollegane tek og på seg rolla som sensor og går med han i ovnshus og kontrollrom og gjennomfører ein tilnærma fagprøvesituasjon. I alt dette, med unntak av eit tredagars metallurgikurs, synes personalavdelinga/bedriften sin opplæringsansvarlege å vera fråverande i tilrettelegginga av lærlingane sin læreprosess. Ansvaret blir tatt av skiftformannen, skiftkollektivet og i nokon grad av avdelingsleiaren i ovnshuset. I denne bedriften framtrer det såleis som om det på tross av manglande oppfølging og tilrettelegging frå leiinga si side allikevel har etablert seg ein opplæringskultur ute på skiftnivå. Desse lærlingeerfaringane står i motsetning til lærlingane sine erfaringar ved den bedriften vi diskuterte tidlegare, der det utvilsamt er etablert ein

opplæringskultur i opplæringsavdelinga, men der denne har problem med å nå ut og setta seg igjennom på avdelings- og skiftnivå.

*L: Åssen er forholdet til skiftkameratane då?*

*I: Jo, det er kjempegodt. Eg hadde utrulig flaks for det fyrsta. Du veit når eg begynte så hadde eg sommarjobb før eg var lærling. Og då gikk eg jo ned. Ja, lønna forvant nesten med øve halvparten. Så det blei jo litt brå overgang (ler). Så hadde eg kjempeflaks så eg fekk ordna den gamle lærlinglønna, og det er jo tre gangar meir det i måneden.*

*L: Javel, så du gjekk etter gammal lærlinglønn du?*

*I: Eg gjekk etter gammal lærlingelønn, og det har eg gjort heile tida, så eg har hatt utrulig flaks. Så det er det jo dei som eg jobbar med så har ordna då, vore med og hjelpt. Så eg trur ikkje eg kunne ha funne bedre skift å komt på, trur eg altså.*

*L: Så det var skiftet ditt som gjekk i bresjen for deg og sa at du skulle ha gammal ordning eller gammal lærlingelønn?*

*I: Ja, de synst ikkje det var holdbart at folk gikk der inne for 30 kr timen, inn i driten kan du sei. De synst det var veldig rart, så då satte de i gang, men det var jo opp til bedriften til slutt då. Men de måtte jo si ifra de og at det kan jo ikkje bare at alle så komme inn begynne å syta sånn, sant. Men det gikk det altså. Og det hadde eg aldri trudd.*

*L: Men fekk du 16 månader læretid etter gammal ordning eller fekk du sånn 24 månaders læretid som du skulle hatt etter reformen?*

*I: Eg fekk 24 månader. Eg følgte reformopplegget og alt. Det var bare lønna som var annerledes.*

*L: Forholdet til sjefar og sånn då, åssen har det vært?*

*I: Jo det er kjempegreitt. I ovnshusavdelinga, det er jo der eg er mest då, så likar eg meg kjempegodt. Kjenner alle folka og det er kjempegreitt å jobba med. Det er bare greie sjefar og.*

*L: Det er ikkje sånn at du blir behandla som noe anna fordi at du er lærling?*

*I: Nei, det blir du ikkje, altså. Det er skikkeleg, det er godt arbeidsmiljø og, det er ikkje noe. For det om du er lærling så blir du behandla akkurat lika likt.*

*L: Som dei andre?*

*I: De tar deg lika mykje alvorlig for det om du er (lærling).*

*L: Ja. Hvis eg ber deg om å beskriva positive og negative sider ved læretida, kva seier du då?*

*I: Nei, eg veit ikkje eg (ler). Det positiva er at eg har hatt utrulig god opplæring, så eg er blitt opplært fort på ein måte, men eg er blitt kjempegodt opplært. Og eg har fått den hjelpa eg har trengt. Det har aldri vært noe problem. Det er bare til å spørre det. Det er du sjøl så må spør. Ta litt initiativ, så er ikkje det noe problem altså. Det er sikkert og visst. Negativa, eg veit ikkje eg. Det einaste negativa eg har med heila prøven det var at eg strauk første gangen. Eg var så nervøs at eg trudde eg sku drita i bukso, for å si det mildt. Nei eg var skikkelig nervøs, så det var det så gjorde heile greio.*

*L: Du kunne det egentlig?*

*I: Ja, eg kunne det mye bedre enn eg fekk fortalt ut, då. Og det sa eg til han og. Og det merka han jo andre gangen når han kom, så det forstod han godt det. Men det var mye lettare andre gangen for då visste du jo akkurat koss det var. Du visste koss folka var og alt sånt der. Det var betryggande.*

*L: Har du hatt bestemte krav eller forventningar til denna bedriften som lærebedrift? Åssen de på ein måte skule legga forholda til rette for deg?*

*I: Nei, det har vore ganske fritt for å sei det sånn. Eg har fått gjort det sånn så eg har lyst. Hvis eg har lyst å gjort på ein annan måte så har eg gjort det for å se om det fungerte. Og eg har jo eit veldig godt samarbeid med formannen. Han er utrulig grei, og har hjelpt veldig lett. Hvis eg har villa flytta frå ein plass opplæring over til noe anna så har det ikkje vært noe problem noen gang. Det er bare å si ifra det du vil, så det har vore kjempegodt.*

*L: Har du noe inntrykk av at bedriften har noen bestemte krav eller forventningar til deg som lærling?*

*I: Ja, det er det jo. Men det synst eg de bør ha og. For du er nødt til å ta initiativ sjølv, altså. For du kan ikkje venta deg at folk skal liksom dra deg med og ha deg med heila tida. Så du er nødt til å ta litt initiativ sjølv. Men allikavel, det har gått heilt problemfritt, for meg då, helst.*

*L: Når du jobbar her, altså i læretida di, jobbar du sjølvstendig eller gjekk du sammen med noen då? At du hadde ein instruktør, noen som viste deg til rette?*

*I: Altså du, eg har jo aldri, nesten, vært åleina då, for å si det sånn, med arbeidet. Men du jobbar jo sjølvstendig sjølvstendig. Du blir opplært på ein plass for å vita litt om den arbeidsplassen, og så ser du litt, følgjer litt med, og så tar du og overtar jobben og så følgjer dei (skiftkameratane) med, og passsar på. Det er mye lettare å jobba hvis du får læra det deg litt sjølv og ikkje bare at "sånn og sånn skal det gjørast", men at du finne ut litt sjølv og. Då blir det straks litt meir interessant.*

*L: Ja, har det vært sånn at du på ein måte på hver, skal vi sei, arbeidsstasjon, så har du fått ei opplæring først og så har du på ein måte overtatt sjølv etter hvert?*

*I: Ja, bare prøvt å få med deg det du har lært. Det er ingen sånn der masing at hvis du ikkje forstår et eller anna, ingen mase. Du får berre venta eller følgja med til du skjønner det. Så eg har hatt ei veldig fin opplæring.*

*L: Har du fått noen slags undervisning i tillegg til at du har gjort jobben din her?*

*I: Ja, vi har hatt litt meir som et kurs då. Du kunne sagt vi har tatt inn de som skulle opp til fagprøve og de som gjekk §20-kurs og alt. De har de samla her då. Og så har vi hatt et kurs med ein metallurg som har gått igjennom kjemisk prosess og alt sånn litt meir teoretisk med arbeidet. Så det har jo hjulpe kjempegodt på. Eg trur eg hadde ikkje klart fagprøven uten det, altså. For det er mye med et arbeid, men du må vita kva som ligge bak, kva du gjør når du er på fagprøven. Det er nå endeleg det at du kan sitte og kjøra heile smelteovnen, og kunna det kjempegodt, men når du ikkje veit ka du gjør og koffor du gjør det og sånt, men du kan gjør det ut av rutine, men derfor var det der kurset som me fekk alt kjemi og alt sånt skikkeleg lærerikt.*

*L: Kva synst du om den der opplæringsboka?*

*I: Det er det einaste så eg synst har vore dårleg med heila greio, det var at det blei lagt vekk då når me begynte som lærling. Og når det nærma seg slutten på læretida så blei det eit forferdelig kav med å gjera detta ferdig, veit du. Det synst eg har vore litt dårleg, men både meg og formannen glømte det begge ut då. Så det var litt dårleg, men det kunne vi vel gjort bedre begge to sikkert. Men det blei liksom gjort alt på slutten, det då. Det skulle jo ikkje gjerast. Du skal jo ta alt mens du har heile læringa. Men vist du følgjer det, så trur eg det er bra. Men ikkje på den måten så vi gjør det er det noe bra iallfall, for då blir det bare tull utav det. Då huskar du ikkje kva du har gått gjennom. Så då blir det litt meir tull. Det er bedre viss du tar det heile tida Viss du oppdaterer deg i boka heila tida, så trur eg det der er bra.*

*L: Kva er hensikten med den der opplæringsboka? Kva skal den brukast til, egentlig?*

*I: Nei, det er vel bare for å holda kontrollen vil eg tru. Men det gjorde ikkje me. Skriv du i den boka der så blir det lettare for deg, og så kan du gå tilbake og sjekka at det har du gått igjennom, og det har du gått igjennom. Så er det litt lettare.*

*L: Ja, brukte du den sånn sjølv i løpet av læretida di liksom for å sjekka, eg skulle egentlig ha vært igjennom det og det og det?*

*I: Nei, nei det gjorde eg ikkje. Dei som har gått igjennom fagprøven har sagt liksom kva fagprøven har bestått av då, så det var bare å retta seg etter det.*

*L: Fikk du noen sånn opplæringsplan fra bedriften her, liksom kva du skulle igjennom til forskjellige tider eller sånn?*

*I: Nei. Den avdelinga så er her er ganske lett. For det er tre plassar som vi skal igjennom, og i løpet av læretida brukar du mest tid på kontrollrommet, det som er størst, og mest kjemi. Det som er vanskelegast då. På dei andre to, det er ganske fort gjort å bli opplært på. Tapping, det er bare manuelt arbeid, og jernbehandlninga det er sånn rutine, du lærer deg det ein gang og så kan du det. Du blir fort opplært på de plassane der, då. To plassar du blir fort opplært og så er det kontrollrommet du må setta deg skikkelig inn i. Det er der hovudpunktet på fagprøven ligge. Viss det var noe du ikkje hadde peiling på kontrollrommet, då hadde du ikkje mye sjangs for å komma deg vidare, altså. Men om det var litt skralt på ein annan plass og du var god på kontrollrommet så var det bedre. Så du måtte fordela deg ettersom du fant ut sjøl, liksom. Og eg var mye på kontrollrommet då. Når eg jobba som sommarvikar så var eg jo på de to plassane og jobba, så de kunne eg jo utenat, så det var bare kontrollrommet som gjenstod, egentlig, for meg når eg begynte som lærling. Så då hadde eg jo mye tid til overs som eg kunne bruka til det eg ville, eller der eg følte at eg trengte mest opplæring. Så det har vore mye opp til meg då, koss eg har villa gjort det sjøl. Og det trur eg er ei bra ordning, det har ihvertfall fungert veldig bra for meg. (R94-28-2, prosesslærling, gutt 21 år)*

Innanfor kjemiske prosessfag har ein i større grad lukkast med å etablere eit frirom for læring og ein klarare definisjon av lærlingerolla som ei rolle for læring enn i dei andre to fagområda i vår studie. Prosesslærlingane blir plassert ut på eit fast skift, og med unnatak av kursing, blir dei på dette skiftet i heile læretida. Når dei er ute på skift er lærlingane ekstramannskap i tillegg til den faste skiftbemanninga. Denne situasjonen der dei går på sida av skiftfolka som har sine faste rutiner og arbeidsoppgåver skaper eit rom av tid som gir dei høve til å lære seg faget gjennom å gå saman med ulike operatørar, til å lære ved eiga lesing og eigne rundar i anlegget. For at dette læringsområdet ikkje skal bli eit tomrom og ei to-årig dødtid krev det at skiftet er mottakeleg for opplæringsansvaret og at lærlingen på si side tek på seg ansvaret for eiga læring. Som lærlingen vi har sitert tidlegare seier: "For du er nødt til å ta initiativ sjølv, altså. For du kan ikkje venta deg at folk skal liksom dra deg med heila tida". Men samstundes som det blir lagt opp til at lærlingen skal ta eit eigenansvar for eigen lærlingsprosess gjennom å vera aktiv, så må dette initiativet forankrast i ein lærande skiftkultur som tek på alvor lærlingen si rolle som ein lærande, og som i tillegg evnar å etablere ein tillitssituasjon der lærlingen føler seg trygg nok til "å masa og stilla dumme spørsmål".

I vår studie møter vi ikkje lærlingar i kjemiske prosessfag som har blitt sett direkte ut i produktivt arbeid. Dei fleste går som lærande subjekt i ei vel definert lærlingerolle som kjem på sida av normalbemanninga. I det minste er vårt hovudinstrykk at slik er det første året av læretida. Etter kvart som lærlingen blir opplært i spesifikke jobbar og godkjent på desse kan



han i nokon grad gå inn og erstatta faste operatørar ved sjukdom og ferieavvikling, men det er vårt hovudinstrykk at lærlingane går som lærande i veldefinerte opplæringsroller i det meste av læretida. Eller og, at ein som lærlingen ovanfor blir opplært og utfører jobben, men at ein opplever at formannen og skiftkollegaene passar på ein og hjelper dersom det oppstår problem. For at denne opplæringsmodellen skal fungera krev det ein kollektiv skiftkultur der opplæringsansvaret er tydeleg forankra hos skiftformann og skiftoperatørar. Dersom skiftet ikkje tek ansvar for og inkluderer lærlingen i skiftkollektivet blir han/ho hengande i lause lufta utan arbeidsoppgåver og utan rammer for eiga læringsarbeid. På den andre sida har vi og sett tendensar til avdelingar som ikkje har brydd seg nemneverdig om den "frie" lærlingerolla og som i større grad har sett på lærlingen som ein vikar som raskt blir lært opp i spesifikke jobbar, og som deretter i større grad blir gåande som "vanleg operatør" i læretida fram til det blir tydeleg at lærlingen faktisk skal opp til ein fagprøve. Når det nærmar seg fagprøven blir det meir alvor over opplæringa og lærlingen blir kursa opp til den forståande fagprøven.

### **Kjemisk prosessindustri: Den gode lærebedriften.**

Ingen av dei fire lærebedriftene vi har undersøkt i kjemisk prosessindustri/metallurgisk industri framstår som spesielt svake lærebedrifter. Alle dei 10 lærlingane gir uttrykk for at dei trives rimeleg bra, at dei er nøgde med det fag- og bedriftsvalet dei har gjort. Hovudinstrykket av opplæringa, sett frå lærlingane sitt perspektiv, er at dei har fått ei rimeleg god opplæring i løpet av dei to åra i lære. Som vi tidlegare har vist, viser lærlingane ved to av bedriftene til noko svikt i opplæringsarbeidet, men svært ulike typar svikt. I den eine bedriften har hovudproblemet vore å etablera ein opplæringskultur og å forankra eit opplæringsansvar som gjennomsyrrar bedriften på alle nivå. Somme avdelingar har difor i mindre grad tatt på alvor det opplæringsansvaret som avdelingane har i henhold til gjennomføring av læreplanen og profesjonell oppfølging av lærlingane. I den andre bedriften har ansvaret i dei innledande rundane vore tatt lett på, spesielt frå leiinga si side. Men her har det motsette skjedd i forhold til førre bedrift, nemleg at skiftnivået/grunnplanet og avdelingsnivået har tatt tak i opplæringsansvaret med det resultatet at det administrative nivået til ein viss grad har blitt ansvarleggjort og trekt inn i organisering av felles kurs på tverrs av avdelingsnivå i den siste delen av læretida.

I dette avsnittet vil vi likevel velja å trekka fram ei av dei to lærebedriftene som lukkast godt med opplæringa av lærlingane. I begge desse bedriftane framhevar lærlingane at dei får ei god opplæring, at dei blir tatt på alvor som lærlingar. Dei opplever at dei blir tatt godt hand om på skiftnivået, og at det på skiftet finst ein formann, ein førsteoperatør eller ein fadder som har eit særskilt ansvar for å følgja opp lærlingen. Begge desse bedriftane kursar lærlingane ved mottaket og bidreg med kursing undervegs, om i noko ulik grad. Det som aller mest kjenneteiknar desse to vellykka lærebedriftene er at dei har etablert ein opplæringskultur og eit gjennomgripande opplæringsansvar som blir tatt på alvor på alle nivå i bedriften. Og eit anna sentralt poeng, som dei begge har felles, er at dei har ein opplæringskoordinator for prosesslærlingane som brenn for jobben sin. I tillegg til å koordinera tilrettelegging av kurs og utplassering av lærlingane på skifta er det opplæringskordinatoren si oppgåve å følgja opp lærlingane si opplæring gjennom samtaler med lærlingane undervegs og sikring av at skiftnivået gir lærlingane den opplæringa dei har krav på. Det framtrer som om opplæringskoordinatoren sin funksjon av tilretteleggjar for lærlingane gjennom kursing og oppfølgingssamtaler spelar seg ut på ein bakgrunn av forankra ansvar på skiftnivået. Skiftnivå og opplæringsavdeling spelar på lag i å sikra at lærlingane får den best mulige opplæringa i løpet av læretida. På den eine bedriften kjem dette til uttrykk i form av faste møter og samlingar med lærlingane. På desse møta blir faget diskutert og lærlingane blir pressa til å halda innlegg over spesifikke fagspørsmål relatert til den bedriften/avdelinga dei er plassert på. I tillegg til å heva det faglege innhaldet i opplæringa, skaper desse møta og ei kjensle av å bli tatt på alvor, å bli tatt hand om. Og dei skaper grunnlag for kollektivdanning blant lærlingane. Noko som også er eit viktig grunnlag for trivsel og trygghet på arbeidsplassen og dermed også for læring.

Den andre vellykka lærebedriften er den av bedriftane i vårt materiale som ligg nærast den læretidsmodellen som vi har kalla for opplæringsmodellen. Ved denne bedriften veit lærlingane at dei er der for å læra, og dei som har ansvar for dei ute på skifta har og tatt inn over seg at lærlingane er i ei opplæringsstilling, og at det er skiftkollegaene sitt ansvar å bidra til denne læreprosessen. Ved denne bedriften går lærlingane gjennom eit omfattande to-månaders innføringskurs når dei startar læretida si. I løpet av desse to månadane vert lærlingane skulert i HMS-arbeid, brannslukking, bedrifts- og konsernkunnskap og bedriftsfilosofi og i direkte fagleg oppkvalifisering for den jobben dei skal gjera som lærlingar.

I løpet av læretida blir lærlingane ved denne bedriften og tatt ut av skiftet og kursa i spesifikke jobbrelevante kunnskapar. Lærlingane har og faste møte med instruktør/førsteoperatør der dei ved avslutninga av kvar skiftperiode går igjennom spørsmål og problemområde som skulle vore belyst i løpet av skiftperioden. Det er utarbeidd ei eiga, svært omfattande, opplæringsbok for lærlingane ved bedriften. Denne boka er utarbeidd av opplæringsavdelinga/ opplæringskoordinator og dannar grunnlaget for den opplæringa som lærlingane skal gjennomgå ved bedriften. Lærlingane veit og at det frå bedriften si side blir stilt krav om lesing og teoristudier ved sidan av utplassering på skifta. Både skifttid, kursing og heimearbeid blir brukt for å gi lærlingane det nødvendige teoretiske overblikket for prosessfaget. Lærlingane blir og plassert ut to og to på kvart skift, slik at dei har nokon likesinna å arbeida saman med i læretida. Og er det ein ting lærlingane er overbeviste om så er det at dei har fått ei god opplæring, både ute på skifta og inne på opplæringsavdelinga.

*L: Ja. Kossen vil du beskrive denne bedriften her?*

*I: Nei, bedriften er jo god. Vi har fått god opplæring. Det er god opplæring rundt oss lærlingar det er det. Vi har fått god veiledning heile veien kan du sei. Me har hatt sånne jevnlike møter liksom han også han såkalt første operatør som har vært med, og så gått i gjennom(...). Me har jo ei sånn arbeidsbok da som me skal gå i gjennom forskjellige punkt, som me skal ha vært i gjennom til fagprøven. Og der har me hatt møte da, og viss me har spørsmål så kan vi spørre dei. Så det har vært eit bra opplegg sånn sett altså.*

*L: Når du sier arbeidsbok, er det ei eiga arbeidsbok for (bedriften)? Eller er det den opplæringsboka som er for kjemi-prosessfag?*

*I: Nei, de har jo ein egen bok for (bedriften). Med sånne konkrete punkt i fra akkurat den prosessen me blir lært opp i da. Så me skal ha klart til fagprøven.*

*L: Nettopp. Viss eg ber deg om å beskrive gode og dårlige sider ved læretida, kva sier du da?*

*I: Eg meiner eg har havna på ein god plass. Og eg angrar ikkje eit sekund på at eg valgte denne retningen som eg har gjort. Så gode sider med læretida ellers, nei eg vet ikkje. For meg som er ungdom så har eg gått skift, det har jo vært fint. Mykje frihet. Det synst eg har vært greit. Negative sider det veit ikkje eg. Med reformen så er det jo lønn da i første rekke, som er negativt.*

*L: Mhm. Kva synst du har vært bra med denne bedriften sitt opplegg for lærlingane?*

*Koss har de lagt det opp?*

*I: Nei, de har jo lagt opp at me(...). Me må jo ta ein god del ansvar for læringa sjøl, altså, det må man. Er det noke me lurar på må me komme å spørre. Men viss me først spør, så er de jo veldig behjelpelig. Me spør dei internt på skiftet så me jobber med da, og viss det er noke annet, så har me jo han (opplæringskoordinator) som me kan spørre. Og viss det er noke han lurar på, så skaffer han alltid informasjon om det. Så det har vært godt sånn sett altså.*

*L: Hadde du bestemte krav eller forventninger til denne bedriften som lærebedrift når du begynte her?*

*I: Ja, i og med at det var ein så stor bedrift, så hadde eg vel store forventninger til at vi blei fulgt opp på ein skikkelig måte. Det hadde eg jo forhåpninger om at det blei bedre her enn om eg hadde vært i ein liten bedrift, for eksempel, som ikkje hadde så mykje ressurser å rutte med. Og det svarte til forventningane.*

*L: På den andre side, hadde du ei opplevelse av at bedriften stilte med bestemte krav og forventninger til deg som lærling?*

*I: Ja, de var jo litt på hugget i starten, liksom, og prøvde oss i kva me kunne fra før fra skulen når me satt nere liksom, på skift da. Når me var i prosessen liksom, så. Neida de satte oss liksom på prøve og så kva me kunne fra skulen.*

*L: Åssen var ein arbeidsdag for deg når du gjekk som lærling? Gjekk du sjølvstendig, eller gjekk du oppå ein fast gjeng, eller korleis var det?*

*I: Nei, me var jo 12 lærlingar som begynte. 6 skift er det der nere, så me var to på hvert skift i samme område. Så eg hadde ein å samarbeida med litt da, så gjekk rundt å studerte i startfasen da. Og ellers så satt(...). Altså etter noken måneder så begynte me å komme inn i det, og visste kor de forskjellige tingene var, og kunne meir kommunisera over radio for vi var meir kjent i anlegget. Og ein av oss, eller me bytta på å komme inn i kontrollrommet da, og den prosessen den var eg med på. Men heile tida så var det liksom, me satt med dei andre operatørane og spurde og grov viss det var noke me lurte på. Det var i grunnen sånn det var. Så dabba det litt av på slutten da, selvfølgelig, med iveren etter å lære nye ting når me følte me hadde kontroll over det. Men i begynnelsen så var det mykje sånn at me grov og spurde, og bladde opp i bøker og sånn for å få mest mulig info.*

*L: Men i tillegg til det at du har vært ute på skift, har du fått noen slags undervisning eller kursing underveis?*

*I: Eg har hatt ein del kurs her oppe. Ja, det er forskjellige kurs, men som er relevant for utdannelsen vår. Vi hadde ein god del i starten. Ja vi har hatt ein to tre måneder i kurs kan du si, totalt over to år.*

*L: Kva har du likt best da av skuletida og læretida?*

*I: Nei, læretida er no den eg har likt best kan du sei.*

*L: Korfor det?*

*I: Nei, du fekk altså. På skulen lærte du i boken korleis det fungerte, mens her nere fekk du jo sitte i(...). Spesielt kontrollrommet da, sitte og sjå korleis det virkelig fungerte. Og styre ting som skjedde. Ja du får det jo på ein heilt anna måte, interaktivt, enn om du sitter med ein bok og lesar det av. Så eg vil påstå eg har lært vel så mykje i læretida som eg lærte på skulen.*

*L: Har du vært på eit fast skift heile tida, eller har du vært innom fleire skift?*

*I: Nei, eg har vært på eit fast skift i to år no.*

*L: Kva synst du om den der opplæringsboka? Eller brukte ikkje dokke den?*

*I: Opplæringsbok? Den her med forskjellige mål kan du sei?*

*L: Ja, mål og hovedmomenter.*

*I: Ja, ho er litt flytande den, liksom, mål og hovedmomentene. Men vi så jo på de da, men brukte de ikkje sånn aktivt. Det gjorde me ikkje altså. Men me gjekk i gjennom de bare for å sjå før fagprøven, og me kunne jo se at me hadde vært innom alle måla når vi så i dei i etterkant. Men det var jo veldig sånn flytende det da.*

*L: Fekk du noen opplæringsplan sånn at du visste på ein måte korleis opplegget for ein lærling var lagt? Kva du skulle gjøre til forskjellige tider?*

*I: Ikkje til forskjellige tider, men eg visste kva eg skulle gjennom da når eg begynte.*

*L: Mhm. Har dokke brukt sånne faste samtaler med instruktør eller faglig ansvarlig, sånn evalueringssamtaler eller lærlingssamtaler eller noe sånt?*

*I: Ja, eg hadde det med produksjonsleder, som sagt. Det var vel ein gong i måneden det starta med, så glei det litt ut etterkvert da. Etterkvert som me blei ferdig.*

*L: Korleis fungerte de samtalene?*

*I: Nei, vi gjekk i gjennom(...). Ja, vi bestemte oss for den bolken vi skulle bli ferdig med i løpet kvar måned. Så gjekk vi gjennom den bolken neste måned da kan du sei. Og viss me hadde spørsmål, dei las i gjennom svarene våre og dei hadde noken innvendinger. Og viss me hadde spørsmål så kunne me spørre om det. Så det fungerte egentlig bra.*

*L: Mhm. Hadde du noen fast instruktør mens du var lærling?*

*I: Det heiter seg vel det at det var ein som skulle være instruktør, men me hadde det egentlig ikkje sånn. Me spurde dei som var nærmast me til einkver tid viss det var noke me lurte på. Og det var egentlig den beste ordningen her.*

*L: Mhm. Synst du at (bedriften) har gjort jobben sin som lærebedrift? Lært deg det de skulle lære deg?*

*I: Ja.*

*L: På kva måte har de gjort det?*

*I: Nei, det er no at de har arrangert dei kursene som eg hadde behov for, og i tillegg til at dei eg jobba med på skift dei har tatt sin del. (R94-33-2, prosesslærling, gutt 20 år)*

Innanfor kjemiske prosessfag har lærlingane i større grad enn i dei andre bedriftene hatt ei vel definert lærlingerolle. Dei er lærlingar for å lære faget, og dette inkluderer i mindre grad enn for dei andre fagområda våre å utføra produktivt arbeid for lærebedriftane. Lærlingane i prosessfag er og utplassert på skift. I stor grad har desse skifta evna å ta på seg opplæringsansvaret for lærlingane. Det som skiller dei gode lærebedriftane i kjemiske prosessfag frå dei mindre gode er ikkje graverande svikt i opplæringsrutinene. Meir er det snakk om gradsforskjellar når det gjeld den praktiske opplæringa i faget. Men eit framtrekande trekk i dei gode lærebedriftane er nærveret av ein opplæringskordinator som har førebudd opplæringa og som koordinerer opplæringa gjennom læretida. Gjennomgåande er det og slik at dei gode lærebedriftane gir lærlingane ei grundigare og meir strukturert opplæring. Ikkje minst kjem dette til uttrykk gjennom oppfølgingssamtaler med skiftformann og opplæringskordinator der faglege spørsmål blir drøfta og gjennomgått med lærlingen individuelt eller i ei lærlingegruppe som får i oppdrag å drøfta og løysa bestemte spørsmål i tilknytning til faget. Slik sett bidrar det strukturerte opplegget ved dei gode lærebedriftane i større grad til oppbygging av teoretisk kunnskap og refleksjon over faget sin eigenart enn i dei bedriftane der opplæringa er sterkare fokusert omkring arbeidskvardagen.

### **3.4. Å vera lærling i platefag og sveisefag.**

Blant dei 7 bedriftane i vårt materiale som gir opplæring i platefaget og sveisefaget finn vi ei rekke ulike bedriftar, skipsbyggingsindustri, offshore-industri og tynnplateproduksjon i serie med datastyrt maskiner og meir spesialisert ferdighetsorientert tynnplateproduksjon. I

materialet vårt har vi mekaniske bedrifter med tynnplateproduksjon som hovudaktivitet og 20 tilsette, og vi har offshorefirma med opp til 3-4000 tilsette i hektiske prosjektperiodar. Det seier seg sjølv at organiseringa av og innhaldet i læretida i desse ulike bedriftene både i forhold til fagleg innhald og innplassering i organisasjonen vil framtre som svært ulikt. I materialet vårt har vi bedrifter der eigaren av bedriften ivaretar alle administrative funksjonar som økonomi- opplærings- og personalansvar, og vi har bedrifter der det finst egne opplæringsavdelingar med kurslokale, opplæringsverkstader og eige tilsett opplæringspersonale både på den administrative og praktiske sida av opplæringa. Til tross for desse svært ulike forutsetningane, både organisatorisk og ressursmessig, framtrer opplæringsforma som læretida blir lagt opp etter som svært lik. Platefaget og sveisefaget er det området i vårt materiale som minst er karakterisert ved den læretidsmodellen som vi har karakterisert som *opplæringsmodellen*. I bedriftane innanfor dette arbeidsfeltet er det *arbeidsmodellen* som rår grunnen. Med unntak av den største bedriften i vårt materiale, der det finst eiga opplæringsavdeling med eige opplæringsverkstad, blir lærlingane i dei andre bedriftane sett direkte ut i produksjonen når dei begynner læra si.

Medan hovudmodellen i dei to andre fagområda våre, kjemiske prosessfag og omsorgsfag, er at lærlingane går som ekstrabemannning i tillegg til den faste bemanninga i mesteparten av læretida, er hovudprinsippet at lærlingane i platefag og sveisefag i mesteparten av læretida utfører produktivt arbeid for bedriftane. Bortsett frå korte introduksjonar og kvalifisering til bestemte sveisesertifikat, som er ei forutsetning for å kunna gjera jobben, står lærlingane læretida si som fulle arbeidstakarar på ulike skift i dei store bedriftene og på verkstaden/produksjonslinja i dei mindre bedriftane. I ein av dei bedriftane som er med i vår studie frå offshore og skipsbyggingsindustrien vil arbeidet vera organisert slik at den arbeidsformannen som har ansvaret for lærlingane og eit bestemt oppdrag som han/skiftet hans skal utføra på eit bestemt antall timar ikkje får rekna fleire timar fordi om han har ein lærling med på skiftet. Forholdet mannskapsressursar og timeressursar er det same anten skiftet består av 10 erfarne fagarbeidarar eller 9 fagarbeidarar og ein lærling. Slik sett blir presset mot produktivt arbeid og verdiskaping større innanfor denne arbeidsorganisasjonen enn innanfor dei andre fagområda vi har med i vår studie. Men også i dei andre, og mindre, bedriftane som har platelærlingar/sveiselærlingar finn vi eit sterkare press mot at lærlingane skal utføra produktivt arbeid og verdiskaping i løpet av læretida. Likevel, det finst tydelege

forskjellar mellom bedriftane med omsyn til i kva grad dei legg til rette for ei skikkeleg opplæring i forhold til faget sine læreplanar og ei individuell oppfølging av lærlingane og ei kvalitetssikring av opplæringsarbeidet som blir utført i bedriftane. Vi vil og i dette avsnittet trekka fram to ulike læretidserfaringar som fortel noko om lærlingane si oppleving av læretida og i kva grad dei blir tatt hand om og får ei skikkeleg opplæring i lærebedriftane.

Den første bedriften vi vil fokusera på arbeider innanfor skipsbyggingsindustrien, og får heller lite flatterande omtale av lærlingane sine. Frå hausten 1996 der dei var stolte og glade for å ha fått lære plass gjekk dei i 1997 inn i ein fase der dei var drittlei av å berre stå med det same heile tida. På denne tida klagde lærlingane over at dei berre stod og gjorde “drittarbeid”, i betydninga sliping og rutinemessig arbeid som gjorde at dei ikkje følte at dei lærte noko, men at dei derimot følte seg utnytta som billig arbeidskraft av bedriften. Sjølv hevdar dei at dei stilte krav om å få ei skikkeleg opplæring, men at dette ikkje vart tatt på alvor av bedriften før opplæringsringen for mekaniske fag vart kopla inn i forhold til bedriften. Etter krav frå leiaren av opplæringsringen om at bedriften måtte ta opplæringsansvaret på alvor og sørga for at lærlingane fekk ei opplæring i henhold til læreplanane, utarbeidde bedriften ein opplæringsplan for lærlingane og flytta dei rundt mellom ulike verkstader og arbeidsoppgåver. Men då hadde dei alt stått  $\frac{3}{4}$  av læretida si og hadde berre 6 månader igjen. Dei to lærlingane som vi har intervjuet i denne bedriften oppgir begge at dei skal søka seg arbeid i annan bedrift etter at dei er ferdige med læretida. Den eine vil på sikt bort frå platearbeidaryrket og den andre vil arbeida som platearbeidar i ein annan bedrift. Sjølv om denne bedriften framstår som eit mindre vellykka eksempel på forholdet verdiskaping og opplæring i løpet av læretida er det likevel viktig å merka seg at læretida betra seg i den siste delen av læretidsløpet. Etter at bedriften var blitt medlem av opplæringsringen for mekaniske fag og etter at lærlingane i samtaler med leiaren for opplæringsringen hadde kritsert bedriftens opplæringstilbod. På bakgrunn av desse lærlingesamtalene tok leiaren av opplæringsringen initiativ overfor bedriften og fekk gjennomført opplæringsplanar og rotasjon mellom ulike arbeidsoppgåver for lærlingane. Ved intervjuet hausten 1998 meiner lærlingane at dei stort sett har lært det dei skal læra i løpet av læretida, men at opplegget til bedriften sett under eitt har vore kritikkverdig.

*L: Hvis du skal beskrive gode og dårlige sider ved læretiden på denne bedriften, hva vil du si da? Hva har vært positivt og hva har vært negativt?...Ikke noe spesielt?*



*I: Det har vært litt røp her da, litt rot i oppfølgingen liksom. Vi følte en stund at vi ikke ble fulgt opp.*

*L: Var det i begynnelsen da eller at dere ikke fikk den oppbackingen som dere skulle ha?*

*I: Det var litt over ett halvt år siden så begynte det å bli litt mer allright, men før det følte jeg ikke at vi lærte noe...*

*L: Det som var problematisk for et halvt år siden med manglende oppfølging, og mye dritjobber, fikk dere forandret på det?*

*I: Vi fikk tak i (personnamn), han i lærlingforeningen og forbundet eller noe sånt noe,....*

*L: Han (personnamn), han er ansvarlig for den lærlingeringen for mekaniske fag....*

*I: Vi snakket med han og da begynte vi å få orden på det igjen...*

*L: Og da ble det også sånn at dere ble flyttet mellom forskjellige arbeidsfelt?*

*I: Ja, når vi har vært der borte så blir det der borte og, ...*

*L: Får du noe slags undervisning eller opplæring i forholdt til at du gjør jobber her?*

*I: Nei, egentlig ikke, ikke sånn sett, men du blir jo lært opp til å gjøre de forskjellige tingene på maskinene og sånn da,...*

*L: Synes du at du har blitt godt behandlet av arbeidskollegaene?*

*I: Ja*

*L: Har denne bedriften et slags opplæringsverksted eller har du jobbet ute i produksjonen hele tiden?*

*I: Det er produksjonen hele tiden.*

*L: Enkelte bedrifter pleier å gi lærlingene sine en sånn opplæringsplan, det vil si at de og de ukene skal du jobbe med det og det og de ukene med det, og de ukene på den avdelingen, er det noe som dere har gjort her.*

*I: Vi gjorde det nå.*

*L: Nå siste halvåret?*

*I: Ja*

*L: Etter at dere klagde på opplæringen?*

*I: Litt senere enn det.*

*L: (...) har dere noen faste samtaler med instruktører eller lærlingansvarlig eller noe sånt?*

*I: Nei*

*L: Føler du nå at du har lært det du skulle lære i løpet av læretiden din?*

*I: Nei, ikke alt, men det er ikke alle som er like omgjengelig*

*L: Hva er det som mangler da*

*I: Valsing og sånt noe, det er det jo veldig sjeldent vi gjør her, det er alltid ferdig valset det kommer hit. (R94-47-2, platelærling, gutt, 20 år)*

### **Plate/sveis: Den gode opplæringsbedriften.**

Den gode lærebedriften er kjenneteikna ved at lærlingane føler at det er eit rammeverk rundt dei. Også i desse bedriftane består hovuddelen av læretida av produktivt arbeid for bedriften, men det er samstundes eit opplegg rundt lærlingane. Dei veit at dei har ei opplæringsavdeling som har hovudansvaret for opplæringa deira. Dei får faste folk å forhalda seg til, fadderar eller instruktørar som er deira kontaktpersonar gjennom læretida. Og dei veit at opplæringsavdelinga har valgt ut kjekke og dyktige fagfolk til å ta hovudansvaret for opplæringa deira. Faget lærer dei, i hovudsak, gjennom produktivt arbeid og i mindre grad gjennom kursing utanfor produksjonssfæren. Men dei kjenner seg trygge på at dei er der for å lære og at det er eit opplegg for læring som er tilrettelagt for dei. Denne kjensla av å vera følgt opp av bedriften, å bli innført i dei ulike jobbane og arbeidsområda av kvalifiserte fagarbeidarar skaper og ei kjensle av tryggleik. Sjølv om dei bytter skift og arbeidsområde veit dei heile tida at det er nokon som har eit særskilt ansvar for dei. Sjølv om denne bedriften ikkje har nokon opplæringsplan som er kommunisert til lærlingane føler dei likevel at dei blir følgt opp og får opplæring i det dei skal ha opplæring i. Denne tryggleiken blir skapt gjennom faste fadderar/instruktørar, gjennom oppfølgingssamtaler med opplæringsavdelinga og gjennom å få opplæring før dei skal jobba sjølvstendig med produktive arbeidsoppgåver.

Denne bedriften har og tatt på alvor det sosiale aspektet ved å ta inn lærlingar og invitert dei på tur saman med andre lærlingar og andre tilsette ved bedriften. Slik blir dei og trekt inn i bedriftskulturen på eit breiare plan. Alt dette gjer at dei får tillit til bedriften som lærebedrift. Og det gjer og at dei føler seg trygge på at dei kan spørre dersom det er noko dei lurar på. Slik sett opnar denne klare definisjonen av bedriftens opplæringsansvar og formulering av ei lærlingerolle, som og består av å lære og utvikla seg, opp for lærlingane sine eigne læreprosessar gjennom at dei føler seg trygge på at dei har lov til å spørre om hjelp, og ikkje berre lov til, det er og riktig av dei å spørre. Det blir forventet frå bedriften si side at lærlingen tek tak i sitt eiga læringsansvar og tar initiativ for å bringa sitt eige læringsarbeid framover. Men utan denne klare forståelsen av lærlingerolla og bedriftens opplæringsansvar for lærlingane ville det vore uendeleg mykje vanskelegare for lærlingane å ta på seg dette læringsansvaret. Som vi har påpeika i nokre av eksempla frå kjemiske prosessfag, har denne bedriften lukkast å etablere ein opplæringskultur der opplæringsansvaret gjennomsyrr organisasjonen frå leiingsnivået og ut på skifta. Men forskjellen er at platelærlingane og sveiselærlingane i langt større grad utfører produktivt arbeid for bedriftane medan dei lærer. Det som er felles er tryggleiken ved å vera i ei definert lærlingerolle, der ein skal lære og tryggleiken ved å vera følgt opp av folk som vil at du skal lære noko. Dei gode lærebedriftane har uavhengig av fagområde klart å etablere ein lærings- og utviklingskultur som skaper klare rammer for lærearbeidet til lærlingane og for opplæringsarbeidet til dei tilsette i bedriftane. Både på ledarnivå og på fagarbeidarnivå. Vi skal no sjå nærare på korleis ein sveiselærling opplever å vera lærling ved ein av dei meir vellykka lærebedriftene i plate/sveis-området

*L: Korleis vil du beskrive (bedriften) som bedrift?*

*I: Jo. Nei, kva skal eg sei. Alt er veldig bra, opplæringa, egen opplæringsdel og kjekke folk. Ja, det er vel ikkje noko sånt å utsette på det. Det er det ikkje.*

*L: Mhm. Viss eg ber deg beskriva, holdt på å si, positive og negative sider ved læretida, kva sier du da?*

*I: Læreplanen den var håplaus, det som eg fekk i fra fylke. Først fekk eg ein som var umulig å gjennomføra. Då måtte eg ha sittet på opplæringa heile tida. Det er ikkje noko. Positive er vel at du skal gjennom mykje. Og oppfølginga, sånt er det jo veldig bra. Betalinga er jo så som så.*

*L: Mhm.*

*I: Men så veldig gale det har det ikkje vore. De er jo nytt, veit du, så det har du jo visst heile veien.*

*L: Mhm. Kva synst du om opplegget til (bedriften) for lærlingane?*

*I: Jo, det var no berre veldig bra. Det er det. Så det, nei det er heilt topp må eg si.*

*L: Mhm. Dokke fekk skikkelig oppfølging og kom i gjennom det dokke skulle i gjennom?*

*I: Ja, for min del så kan eg sei ja. Men eg har vore litt frampå sjøl da. Mast litt og sånt, så. Eg hadde jo ein veldig kjekk arbeidsleder og som liksom tok tak i dette her. Så for min del så har det vore heilt topp altså. Men du må jo være frampå sjøl heile tida, det er viktig.*

*L: Mhm. I læretida di, jobba du mye sjølstendig eller jobba du liksom sammen med ein fast instruktør eller fagarbeidar?*

*I: Nei, eg jobba vel mykje sjølstendig. Det var bare kvar gong det var ny sveisemetode, så var det jo oppfølging, og så blei du satt til det. Så mykje sjølstendig det har det vore. Men det er klart det er jo folk heile tida som følger deg og passar litt på. Det er jo bra. (...)*

*L: Mhm. Så du blei ikkje tatt ut av produksjonen for å lære bestemte sveiseteknikkar eller lære tegningslesing eller andre ting?*

*I: Jo, sånn har det jo vore. Eller ut av produksjonen på sveising det veit eg ikkje. Men me gjekk jo med fagarbeidere da. Og noke av det var kanskje ute i produksjonen. Og tegningslesing det var to veker på kontoret.*

*L: Javel. Kva synst du om det?*

*I: Jo, det er bare nødvendig(...?) Kanskje litt meir og i tegning, det er utrolig viktig.*

*L: Mhm. Er det noe du ser du får bruk for?*

*I: Ja. Det er utrolig viktig altså, å vite kva du holder på med. Kjekkere og.*

*L: Mhm. Kjente du de andre lærlingane fra før, de som du gjekk sammen med?*

*I: Ja, ein god del. Vi var jo på ein sånn lærlingtur da, så du blei jo kjent med så og si alle.*

*L: Lærlingtur?*

*I: Ja.*

*L: Kva var det for noe?*

*I: Det er sånt som (bedriften) arrangerer. Reise ein plass og ha det gøy. Eit par dagar, tre dagar. Det er noke de pleier å ha kvart år de får inn lærlingar.*

*L: Så når du begynner som lærling da reiser du på tur sammen med de andre, og noen fra opplæringsavdelingen, er det sånn det er?*

*I: Ja, det er litt sjefer og litt sånt folk. Så var, me var jo nere i Grimstad og besøkte ein bedrift og liksom snakke om dette med reformen og sånt. Så, nei det hørte med altså, det gjør det. Bli kjent. Det var jo på (stadnamn) etterpå da. Men alikevel det var jo det samme det.*

*L: Mhm. De som du jobba sammen med i læretida di, kva fagbakgrunn hadde de? Var de faglærte sveiserar, platearbeider eller var det andre fagbakgrunner?*

*I: Ja, dei fadderene som me hadde var jo fagarbeiderar meiner eg. Eller sånn som bedriften hadde peikt seg ut i alle fall for det at det var dyktige folk og kjekke selvfølgelig og tok liksom tak i dette.*

*L: Mhm. Da du var i lære jobba du med det samme heile tida, eller jobba du med veldig mye forskjellige ting?*

*I: Nei, eg jobba jo med litt forskjellig, sveiste litt forskjellig. Det er viktig å prøve alt mulig altså, sjå kva du likar. Så det var litt, litt bredt.*

*L: Mhm. Fikk du noen sånn opplæringsplan som viste kor du skulle være, eller kva du skulle gjøre til forskjellige tider?*

*I: Nei, ikkje noke sånt direkte tror eg. Det at eg skulle i hvert fall være på dei og dei tinga til eg kunne det, og så kanskje hoppe vidare. Ikkje noken sånn fast plan, det trur eg ikkje det var.*

*L: Mhm. Sånn evalueringssamtale, eller læringsamtale, brukte dokke det på (bedriften)?*

*I: Ja. Det var det og. Det var vel kvar 3. måned trur eg, noke sånt.*

*L: Mhm. Kven som var med på det?*

*I: Formannen han var i hvert fall med, og så dei på opplæringa. Og så skulle vel egentlig han faddaren vår og vore med, men eg trur ikkje han var med på det. Det var dei som skulle være med i hvert fall.*

*L: Kva dokke snakke om da?*

*I: Nei, koss eg hadde tatt ting og funne det, og oppmøte og, ja det var sånne ting altså.*

*L: Fekk du brukt de evalueringssamtalene til liksom å si fra om ting som du kanskje ville ha forandra på eller komme vidare med eller?*

*I: Ja, det er vel ikkje så mykje eg har sagt der. Men eg får jo uttale meg da. Lærlingane får uttale seg da. Så sånt er det veldig bra altså, om du ville forandre på noke for å sei det sånn.*

*L: Mhm. Du sier du hadde ein fadder, var den fadderen på ein måte og ein slags instruktør for deg? Ansvarlig for opplæringa di? Var det sånn det var?*

*I: Ja. Han forklarte og viste meg og sånt, for å komme seg inn i det. Og visst eg får problemer og går tilbake og spør han, og sånt og.*

*L: Mhm. Så du hadde ein fast kontaktperson heile veien?*

*I: Ja.*

*L: Samme personen heile læretida?*

*I: Ja, eg skulle vel ha. Men han slutta vel før læretida var over. Men eg kom så pass godt inn i gjengane så eg spurte kven som helst.*

*L: Synst du at du har lært det som du forventa å lære i løpet av læretida?*

*I: Ja, det må eg sei. Det overasker meg ganske mykje faktisk ja.*

*L: Lært mange ting?*

*I: Ja. Det er god erfaring på det eg kan si.*

*L: Har (bedriften) gjort jobben sin som lærebedrift?*

*I: Ja. Det må eg nesten sei. Det har de vel gjort ja.*

*L: På kva måte har de gjort jobben som lærebedrift?*

*I: Nei, de har vore veldig god oppfølger og passt på at me har gått i gjennom det me skal og. Ja. Klart det var jo nytt for dei og med reformen, så det har jo vore mykje sånne ting som har vore problemet. Kan ikkje sei noke på dei.  
(R94-19-2, sveiselærling, gutt 20 år)*

I denne bedriften har ein lukkast med å etablere eit rammeverk for læring gjennom produktivt arbeid. Også denne lærlingen utfører produktivt arbeid for bedriften, men han kjenner seg trygg på at hans viktigaste oppgåve er å lære seg faget. Han får god oppbacking frå kollegaer, opplæringsavdeling og formann. Og medan lærlingane ved andre bedrifter o plate-sveis-området framhevar læretida meir som arbeid enn som utdanning, framhevar denne lærlingen

at han tenker på læretida si meir som utdanning enn som arbeid. Og dete finn han støtte for i det rammeverket som er etablert rundt han og som sikrar han at han får lært det han treng før han skal utføra sjølvstendige arbeidsoppgåver. På same vis som ved dei gode lærebedriftane i omsorgsfag o kjemiske prosessfag er det ved denne bedriften lukkast å etablera ein gjennomgripande opplæringskultur som bidrar til å definera lærlingerolla som ei lærerolle, sjølv om lærlingane i platefag og sveisefag utfører meir verdiskaping for bedriftane sine enn det som blir gjort i dei andre fagområda.

### ***3.5. Lærlingane si vurdering av forholdet mellom å læra faget i skule og i bedrift.***

Som vi viste i rapporten vår (Olsen og Seljestad 1997) var det i alle fagområda våre ei sterk tru blant elevane på at det beste ville vera å læra faget i læretida. Med unntak av 6 elevar, to frå kjemiske prosessfag VK1 og 4 frå omsorgsfag VK1, som søkte allmennfagleg påbygning, søkte samtlege av våre elevar seg ut i lære. Og fleirtalet av dei fekk seg og lære plassar. I alle tre fagområda formidla elevane ei sterk tru på at læretida ville gi dei ei betre opplæring i faget deira enn det dei ville kunna få i skulen. For plate/sveis-elevane var denne vendinga mot praksis prega av ei sterk arbeidsorientering og ein motivasjon prega av dei tradisjonelle rekrutteringsstrukturane i den mekaniske industrien. For elevane i kjemiske prosessfag framstod det som ein umulighet å kunna få ei realistisk opplæring i prosessfaget innafor ei skuleopplæring. Med dei dimensjonar og den kompleksiteten som kjemiske prosessar har i ein prosessbedrift vurderte dei det som umulig å reprodusera eit realistisk opplæringstilbod i skulesamanhang. I omsorgsfaget oppgir elevane at dei ynskjer å koma ut i lære for å læra fagfeltet bedre å kjenna. Dei ser på læretida dels som ei erfaringsoppbygging som dei skal nytta som ressurs i vidare yrkesval og dels som ein pause frå ein teoriprega skule.

I dette underkapittelet vil vi sjå nærare på lærlingane sine erfaringar med og vurderingar av korleis det har vore å læra faget i skule i forhold til å læra faget i læretida. I dette avsnittet vil vi og tematisera lærlingane si vurdering av verdien og innhaldet i eit alternativt VK2-fagbrev i forhold til veriden og innhaldet i eit fagbrev med to års læretid.

## Kan ein bli sveisar og platearbeidar på skulen?

Blant elevane på plate/sveis-fag fant vi våren 1996 ei eintydig orientering mot læretid og ei vending bort frå skulen.. Dei hadde knapt høyrte om muligheten for å følge eit alternativt eittårig VK2-skuleløp. Og dei oppgav at dei hadde ingen interesse av eit slikt løp, anna enn som nødløysing. Etter deira meining ville eit alternativt VK2 ikkje vera den inngangsbilletten til arbeidslivet som dei ynskja, og det ville heller ikkje gi dei ei så god opplæring som dei rekna med å få i læretida. Hausten 1998 spurte vi lærlingane på nytt om korleis dei vurderte forholdet mellom å læra faget sitt på skulen og i bedrift, og korleis dei vurderte eit alternativt VK2-fagbrev i forhold til eit fagbrev basert på to-årig lære i bedrift. Etter to år i lære er plate/sveislærlingane samstemte i synet på at dei har lært meir gjennom dei to åra som lærling enn dei har lært i løpet av to år på skule i utdanningsløpet sitt. Vidare er dei og samstemte i vurderinga av at eit alternativt VK2-fagbrev ikkje vil gi ei like god opplæring som to år i lære. Og at det ikkje vil bli vurdert som likeverdig av industrien. Der dei skiller lag er i vurderinga av dei to første skuleåras relevans for det dei har jobba med i læretida. Her deler dei seg i to grupper. Den eine gruppa meiner at skuletida hadde liten eller ingen relevans for det dei arbeider med i læretida, spesielt då ikkje allmennfaga. Verkstadpraksisen har hatt ein viss relevans hevdar dei fleste lærlingane. Blant desse finn vi og dei som meiner at “på skolen så lærer du ikke en dritt” og at forholdet skule og bedrift “det er ikke å sammenligne. Det er egne metoder å gjøre alt på. Du lærer det sånn på skolen. Og så må du lære det på nytt etterpå” (R94-47-2). Den andre hovudgruppa av lærlingar meiner at utdanninga hadde relevans for læretida, og at skuletida var ei nyttig, men ikkje nødvendig førebuing til læretida. Vi skal nedanfor sjå nærare på utsegnene til ein representant for den første utdanningsskeptiske lærlingegruppa:

*L: Det å fullføre fagopplæringen på skole, har du noengang tenkt på det?*

*I: Nei, jeg visste liksom at vi fikk jobb.*

*L: Kunne du tenkt deg det i det hele tatt?*

*I: Å gå ett år til på skole nei, er du gæern!*

*L: Du hadde jo blitt fortere ferdig da, du hadde jo fått fagbrev på tre i stedet for fire år.*



*I: Ja, men jeg hadde jo ikke orket å vært en time mer på skolen.*

*L: Hvordan vurderer du forskjellen mellom det å lære faget ditt i skolen og det å lære det i bedrift?*

*I: Det vi gjorde på skolen har ingenting i likhet med det vi gjør her da. Det eneste som,... det er det at vi lærte å sveise og så lærte og sånn, med skjærebrenner og sånn, og det gjør vi hver dag her. Så det var jo kjekt at man kunne det.*

*L: Har du hatt noe bruk for det andre du lærte på skolen?*

*I: Ja, ikke den teorien så mye da, sånn naturfag og norsk og sånn det... Det kunne de godt ha droppet.*

*L: Utdanningen er den relevant for det arbeidet en gjør?*

*I: De timene vi hadde med praksis på skolen da, da lærte vi hvordan vi skulle sveise og brenne og alt og sånt noe, så det har man jo bruk for, hvis ikke hadde man jo ikke kunnet en skit.*

*L: Tegningslesning det snakket jo han,...var det (faglig leiar) om, men det skulle dere ha hatt på skolen og?*

*I: Ja, vi hadde jo det og, vi hadde tegning flere timer i uka, så jeg gikk jo ut med en firer da, som jeg hadde i tegning, men når vi hadde tegning på skolen så interesserte det meg midt i ræva, så da fulgte man jo aldri med, men det er det når man begynte her så var det helt andre tegninger. Det er en helt annen type tegninger så det er jævlig vanskelig å forstå en del, så det er bare sånn som kommer etterhvert det.  
(R94-45-2, platelærling, gutt 21 år)*

Den andre gruppa av plate-og sveislærlingar som oppgir eit litt meir positivt blick av skulen understrekar likevel at skulen ikkje på nokon måte kunne erstatta læretida. I læretida lærer dei bedre og meir enn dei har gjort på same tida i skulen. Dei to åra i lære har gitt dei meir kunnskapar og kunnskapar som er meir brukbare enn det dei har lært i løpet av dei to skuleåra. I denne gruppa av lærlingar finn vi og den same motivasjonen om å koma seg bort frå skulen og ut og jobba og tena pengar. Men dei er ikkje så eintydig negative til å lære faget sitt gjennom førebuande opplæring i skule og deretter endeleg opplæring i bedrift. Etter deira meining har den førebuande opplæringa i skulen vore nyttig å ha med seg ut i bedriften. Og det har vore betryggande å kunna beherska nokre av dei mest elementære ferdigheitene og faguttrykka før ein går ut i industrien som lærling. Ein av dei lærlingane i mekaniske fag som er mest positiv til skuletida er ein sveiselærling som understrekar relevansen av skuletida som ei nyttig førebuing til læra. I skulen har han lært ting som han har hatt bruk for i læretida, og

som han meiner at han har hatt nytte av i arbeidet sitt. Men han og framhevar forskjellen på det som blir gjort på bedriftane, og det som dei lærte på skulen. Og det er heilt klart at han ikkje kunne ha tenkt seg å erstatta læretida i bedrift med opplæring i alternativt VK2. Det viktigaste er å læra gjennom å gjera jobben. Sjølv om ein kan læra ting i teorien så er det beste å læra gjennom å prøva sjølv, som lærlingen under seier.

*L: Kva som gjorde at du ville ha læreplass etter VK1?*

*I: Nei, det var for å komme seg litt vekk i fra skulen, og få seg ein vidare utdanning, få seg fagbrev, jobb. Det var vel det.*

*L: Mhm. Kunne du tenkt deg å tatt fagbrev med VK2 i skule?*

*I: Nei, det trur eg ikkje. Det var å komme seg ut å få tatt han her.*

*L: Mhm. Trur du at læretida gir deg ein bedre eller meir realistisk opplæring enn det du kan gjøre på skulen?*

*I: Ja. Eg trur det altså. Det gjer eg.*

*L: Javel. Åssen vurderer du forskjellen mellom å lære faget ditt på skule og lære det ute i bedrift?*

*I: Nei, for min del så lærer eg mykje bedre ute i bedrift, sier eg. Få sjå ting, og prøve de. Så alt sånt, det går mykje fortare inni meg altså, det gjør det, enn å sitte på skulen. Så det er mykje bedre.*

*L: Mhm. Kva har du likt best av skule og læretida?*

*I: Læretida.*

*L: Korfor det?*

*I: Jo, korfor det. Eg veit ikkje. Skule er jo, eg har vore lei og. Og om det ikkje er noke sånt, likande på skulen(...?). Det er meir sånn friare og sånne ting. Så eg, ja.*

*L: Mhm. Synst du at det du lærte på skulen blei ein god forberedelse til det du har gjort i løpet av læretida?*

*I: Ja, absolutt. Selvfølgelig har du jo noken fag me kunne sluppe sikkert. Men det, det har vore med.*

*L: Mhm. Ja, så du opplevde at det var relevant det du lærte på skulen for det du har gjort no etterpå?*

*I: Ja, det er jo mykje eg har hatt bruk for av sånt som eg har lært på skulen og. Men selvfølgelig ein glømmar, eg har glømt veldig mykje av det. Men det kan være stor forskjell, på bedrifta seier de noke og på skulen lærer du noke. Så det er mykje å hente og prøva det sjøl.*

*L: Mhm. Kunne du ha gjennomført læretida di uten å ha gått yrkesfag først?*

*I: Eg kunne det, men eg har vel meir greie på litt andre ting, og litt rundt... når eg har gått skule. Så skule det trur eg må først til altså.  
(R94-19-2, sveiselærling, gutt 20 år)*

For denne gruppa av plate/sveis-lærlingar har læretida vore ei nyttig, men ikkje nødvendig forutsetning for å gjera arbeidet som dei opplever at dei blir sett til i løpet av læretida. Ikkje for det, dei kunne nok ha klart seg utan skuletida, berre dei hadde fått vore ute i læra lenge nok. Men å bytta ut læretida med rein skuleundervisning kunne dei ikkje tenkt seg. Dei står fast ved at dei har lært mest og best gjennom "learning by doing". Og dei oppgir og at trivselen deira har vore bedre i læretida enn i skuletida. I plate-sveisfaga stadfester lærlingane såleis det dei meinte om forholdet mellom å læra faget i skule eller bedrift frå elevstudien vår våren 1996.

### **Kan ein bli prosessoperatør på skulen?**

Våren 1996 var elevane ved kjemiske prosessfag eintydig av den oppfatninga at prosessfaget ikkje kunne lærast i skulen. Til det var kompleksiteten i dei kjemiske prosessane og storleiken på dei fabrikkane som fantst på fagområdet for omfattande til at dei kunne lata seg reprodusera i skulen. Den gongen var dei difor opptatt av at den mest realistiske opplæringa (og difor den beste) rekna dei med å få ute i bedriftane. Vi skal no sjå at denne oppfatninga har festa seg utover i læretida. Sommaren/hausten 1998 er prosesslærlingane og opptatt av at den mest realistiske og arbeidsnære opplæringa skjer i bedriftane. Og dei vurderer difor denne delen av det fireårige opplæringsløpet som den beste delen av opplæringa. Dei har lært mest, best og mest realistisk (i betydninga relevant i forhold til jobben som prosessoperatør) gjennom å ha læra i bedriftane. Samstundes er dei på langt nær så avvisande i forhold til skuledelen som vi fann i den mest arbeidsorienterte gruppa av platelærlingar og sveiselærlingar. Blant prosesslærlingane finn vi lærlingar som har likt læretida best av skule og læra og vi finn lærlingar som har likt læretida like bra som skuletida. I den siste gruppa

finn vi lærlingar som legg vekt på skulen som arena for ungdommelege vennskap og ei meir regulert fritid med lange feriar og fri kvar helg. I skulen har dei hatt meir fritid og eit meir ungdommeleg liv enn i bedriftane. Å vera lærling derimot er å gå på jobb og ta på seg eit større ansvar enn ein hadde i skuletida. Men det som er viktig å merka seg er at det er ingen av prosesslærlingane som trur at skuletida gir ei betre opplæring enn læretida. Og det er ingen av dei som heller ville hatt eit 3-årig skuleløp fram til fagbrev enn 2 år i skule og 2 år i lære. Læretida vil dei ha med seg, og det er den dei vurderer som den beste tida i yrkesopplæringsløpet sitt. Sjølv om dei fleste prosesslærlingane ser skuletida (i det minste dei meir yrkesretta delane av skuletida) som ei nyttig erfaring før dei går ut i lære er dei splitta i synet på om skuletida var ei nødvendig førebuing til læretida og det dei utfører av arbeidsoppgåver i læretida. Den eine gruppa av prosesslærlingar meiner at dei ikkje kunne ha gjennomført læretida si på den måten dei har gjort utan å ha fått opplæring i skule gjennom VK1 og VK2, og den andre gruppa meiner at dei nok kunne ha gjennomført læretida si slik dei har gjort og løyst dei same arbeidsoppgåvene utan læretida. Men fleirtalet av prosesslærlingane meiner at undervisninga i skulen for det meste har vore relevant i forhold til læretida og at skuletida har vore ein hjelp i forhold til den læretida dei har gjennomført frå 1996 til 1998.

*L: Åssen vurderer du forskjellen mellom å læra faget ditt i skulen og å lære det ute i bedrift?*

*I: Nei, det er veldig individuelt også på lærerar i skulen altså. Me hadde (...). Mykje av det er bortkasta egentlig av det du lærer i skulen, eller ein del av det. Men, og så har vi hatt noken lærerar som har vært ute i arbeidslivet før, blant anna ute i Nordsjøen, på plattform. Og dei kunne jo mykje om systemet i praksis. Og der lærte me jo mykje. Så me hadde jo ein del ballast å ta med oss i fra skulen, i hvert fall vår klasse. Men altså det varierer veldig i fra lærer til lærer og egentlig.*

*L: Mhm, mhm. Kva har du likt best da av skuletida og læretida?*

*I: Nei, læretida er no den eg har likt best kan du sei.*

*L: Korfor det?*

*I: Nei, du fekk altså. På skulen lærte du i boken korleis det fungerte, mens her nere fekk du jo sitte i(...). Spesielt kontrollrommet da, sitte og sjå korleis det virkelig fungerte. Og styre ting som skjedde. Ja du får det jo på ein heilt anna måte, interaktivt, enn om du sitter med ein bok og lesar det av. Så eg vil påstå eg har lært vel så mykje i læretida som eg lærte på skulen.*

*L: Mhm. Men synst du at det du lærte på skulen var ein god forberedelse til det du gjorde i læretida di?*

*I: Ja, ein del av det. Som sagt det var veldig avhengig av kva lærer du hadde.*

*L: Mhm, mhm. Men sitter du med ein følelse av at du kunne ha gjennomført læretida di uten å ha gått grunnkurs og VK1?*

*I: Det kunne eg nok gjort ja. For i løpet av 2 år, så skulle eg greitt det.*

*L: Så det var ikkje ein nødvendig forutsetning for å gjennomføre læretida?*

*I: Nei, men det var ein stor fordel, det var det. Men eg vil ikkje påstå at det var nødvendig.*

*(R94-33-2, prosesslærling, gutt 20 år)*

Det som går igjen er oppfatninga av at ein ikkje kan lesa seg til å bli ein god prosessoperatør. Utan erfaring frå praksis får ikkje lesinga nokon stor relevans i forhold til å læra faget. Sjølv om skulen har vore ei nyttig førebuing så har det igjen vore avhengig av kva for fag og kva for lærarar ein snakkar om. Dei beste faga og dei beste lærarane er dei som har stått nærast den praktiske utførelsen av jobben og faget. I læretida har dei lært å gjera jobben, og dei har fått prøva seg på å sjå "korleis det verkeleg fungerte". Også i prosessfaget meiner lærlingane at dei har lært mest og best gjennom læretida samanlikna med skuletida. Men dei har i grunnen likt seg begge stader, sjølv om dei nok har likt seg best i læretida. Sjølv om ein del av undervisninga i skulen klart har vore relevant i forhold til læretida, så ville dei ikkje ha bytta læretida med eitt-årig VK2 i skule. Læretida opplever dei som meir relevant for jobben som prosessoperatør enn skuletida. Og det er prosessoperatørjobben dei skal læra å utføra..

### **Kan ein bli omsorgsarbeidar på skulen?**

Våren 1996 var omsorgsarbeidarane den elevgruppa som var mest positiv til utdanningssystemet av våre faggrupper. Vi vil no sjå nærare på korleis lærlingane i omsorgsfag vurederer forholdet mellom å læra faget sitt i skule og i læretida. I motsetning til dei to andre faggruppene som jamnt over oppgir at dei har likt læretida best av skule og lære, finn vi blant omsorgslærlingane langt fleire som oppgir at dei har likt skule og lære like godt. Læra har dei likt fordi dei lærer korleis arbeidet verkeleg er, fordi dei får erfaringar med mennesker, lærer å takla ulike situasjonar og ulike menneske, som dei ikkje kunne møte på skulen. Og så har dei jo fått lønn og, og det er jo greitt å ta med seg på vegen. Og skulen har

dei likt fordi dei har lært mye som dei har hatt nytte av i læretida. I omsorgsfaget opplever lærlingane skuletida som ei nyttig og til dels og nødvendig forutsetning for å gjera jobben som lærlingar. Samstundes påpeikar dei den gode kameratskapen som dei hadde på skulen og i omsorgsklassen.

*L: Åssen vurderer du forskjellen mellom å lære faget ditt på skulen og å lære det ute i felten for å si det slik?*

*I: Nei, altså når du begynner på skulen, sant, grunnkurs og VK1, då får du ein, har du mykje helsefaglige fag. Du lærer det, du har det på prøve, du får dine karakterar. Når du kjem ut i lære så ser du det på ein heilt anna måte. Då får du ofte sånne kikk om at "gud, sånn er det jo selvfølgelig. Dette lærte me jo om. Dette er dette, sånn og sånn og sånn". Då kan du liksom sette det inn på sånne knagger kan du sei, at det du lærte på skulen kan du plassere inn i situasjonar du kjem ut i i arbeidslivet. Så det var jo veldig kjekt.*

*L: Mhm. Men er det stor forskjell på ein måte å lære omsorgsfaget ute på avdelingane i forhold til å lære det på skulen?*

*I: Om det er vanskeligare? Ja, altså eg vil jo egentlig sei det at det er nokenlunde det samme egentlig. Det spørst no nett kva interesser du har for å lese heime sjøl og sant. Men eg vil egentlig tru det er lettere å ta det når du er i arbeidssituasjonen. Det vil eg tru egentlig. For det at når du får det i ei bok, i bokform, da er det ikkje sikkert du ser det for deg korleis det egentlig er i arbeidslivet, sant. Du ser det i hvert fall på ein heilt anna måte. Så veldig fin måte å ha opplæringa, at du går 2 år på skule og 2 år i lære. Det er veldig greit.*

*L: Mhm. Kva har du likt best av skuletid og læretida?*

*I: Læretida har nok vore den som har vore kjekkast vil eg sei.*

*L: Korfor det?*

*I: Eg hadde det veldig kjekt på skulen og, det er ikkje det. Men når du er i arbeidslivet, ja kva skal eg sei. Du, det er dette her med å treffe folk altså. Spesielt det. Du føler foreksempel det at det du gjer, då får du foreksempel ei lønningl. Sant, det er sånne ting som gjer at det er kjekt.*

*L: Mhm. Når du sier treffe folk, er det i betydning av forskjellige folk? Ulike folk?*

*I: Forskjellige folk. Du, om du klarer å takle foreksempel sinte foreldre sant, og alt mulig sånn. Du treffer jo på veldig mykje løye sant. Mhm.*

*L: Synst du at det du lærte på skulen var ei god forberedelse til det du gjorde i læretida?*

*I: Ja, heilt klart. Absolutt.*

*L: Mhm. Kunne du gjort det du gjorde ute i læretida uten å ha gått grunnkurs og VK1?*

*I: Eg kunne nok gjort det, men det hadde jo tatt mykje lenger tid. Men akkurat det samme skal nok godt gjerast for det at sånn som på VK1, du hadde jo mykje kosthold og du hadde kjøkken og alt dette her. Og det har veldig mykje å sei når du er ute i arbeidslivet. Sånn som no når eg var på den der avlastningsavdelinga, sant, du laga middag, og du skulle lage måltid til forskjellige. Dei som var overvektig og dei som trengte meir mat da. Alle sånne ting. Og det lærte me nøyaktig og fint på skulen, så det trur eg, det måtte eg ha hatt.*

*(R94-2-2, omsorgslærling, jente 20 år)*

Som lærlingane i kjemiske prosessfag er omsorgslærlingane av den oppfatning at skulen nok har vore ei nyttig førebuing til læretida, men skulen kunne ikkje ha erstatta læretida i forhold til dei læreprosessane som dei opplever å ha gjennomgått i løpet av læra. Dei utfører "verkelege" arbeidsoppgåver i forhold til "verkelege" menneske, anten det no er brukarar, foreldre og slektningar til brukarar eller kollegaer som dei samarbeider med. Sjølv lærlingen som vi siterer ovanfor, som var ein av dei som hadde ei læretid i ein av dei mindre gode opplæringskommunane, er eintydig i si stadfesting av at ho har lært mykje i løpet av læretida. Sjølv om ho har opplevd svikt i løpet av læretida frå kommunen sin, så har ho fått oppleva å gjera jobben i praksis. Ho opplever det som lettare å forstå kva det eigentleg dreier seg om når ho er ute og gjer jobben i praksis enn når ho sit og les om det i ei bok. Ho opplever at ho får læra jobben på "verkeleg", ho får lønn for arbeidet sitt og ho får treffa mange forskjellige typar menneske. Og at ho har lært mykje på skulen som ho har hatt nytte av i løpet av læretida er ho heilt sikker på.

### **3.6. Lærlingane sine perspektiv på arbeid og utdanning etter læretida.**

#### **Eit biografisk perspektiv**

I denne delen av rapporten vil vi leggja eit biografisk perspektiv (Heinz 1997) til grunn for fortolkinga av ungdommane sine utsegn om erfaringar med læretida og deira

framtidsperspektiv. Innan tradisjonell yrkesforskning og ungdomsforskning har mykje av fokuset på overgangen frå lære til yrke i stor grad handla om tematikken vellykka eller mislykka overgangar. Vellykka overgangar har i dette tilfellet vore at lærlingen har blitt tilbudt jobb i lærebedriften etter læra eller at han/ho har fått jobb i fagrelevante jobbar i andre bedrifter. Eit forskingsperspektiv som fokuserer på aktørane sine egne interessestyrte orienteringar viser at overgangsproblematikken er meir kompleks enn kva denne enkle modellen representerer:

"Yrkesmessige beslutningar er ikkje enkle refleksar av arbeidsmarkedets umiddelbare tvang, og dei unge vaksne følgjer ikkje betingelseslaust idealet om ei rask omsetting av kvalifikasjonane sine i yrkesdeltaking. Tidlegare feilbeslutningar, nye yrkesinteresser og handlingsspelrommet på arbeidsmarkedet kan i mykje større grad føra til om- og nyorienteringar, når tidlegare erfaringar med læretida blir balansert (bilanziert) og yrkesmessige og private perspektiv blir testa ut". (Witzel 1993, s 47, mi oversetting)

I dette perspektivet blir det viktig å fokusera på ungdommane sine egne interesser, fortolkingar av utdanningsvalg og yrkesvalg som ein biografisk prosess der biografiske erfaringar (Hoerning og Alheit 1995) blir gitt betydning i ein biografisk sosialiseringsspross der individet sjølv blir forstått som ein aktiv aktør i konstruksjonen av sin eigen yrkesbiografi. Den tyske sosiologen og sosialiseringsskaren Walter Heinz (1999) har med bakgrunn i det livsløpsteoretiske perspektivet (Heinz 1991/1997, Elder 1995), Mead (Strauss 1969) sin teori om sosialisering gjennom signifikante andre, Hoerning og Alheit (ibid.) sin teori om biografiske erfaringar og biografisk sosialisering og systemteoretikaren Luhmann sitt begrep om sjølv sosialisering forsøkt å utvikla ein teori om biografisk handling forstått som sjølv sosialisering. I følgje Heinz og Witzel (1995, s 100) hevdar Luhmann frå eit systemteoretisk perspektiv at sosialisering alltid er sjølv sosialisering og at denne sjølv sosialiseringa framtrer som den sjølvreferensielle reproduksjonen av (personlegdoms)systemet. Eit sentralt grunnlag for Heinz si utvikling av begrepet om biografisk sjølv sosialisering er og å finna i den sosial-kognitive læreteorien uttrykt ved Bandura (1997) sitt begrep om *self-efficacy*. Det livsløpsteoretiske perspektivet som er av grunnleggande betydning for Heinz sitt teoretiske og empiriske arbeid:

"conceives of transitions as being determined neither by social class nor by labor market dynamics. Transitions from school to work are constructed by individuals in the context of social origin, educational selection, work experiences and employment options; their realistic decisions are more time-dependent and complex than rational educational investment and status attainment models suggest. Young people tend to make reasonable choices under very different circumstances, that is, adequate to the more or less limited range of education and employment options open to them". (Heinz 1996, s 7)



Eit vidare teoretisk grunnlag for denne teorien om biografisk handling er å finna i individualiseringstenen som blei reist av sosiologen Ulrich Beck i den tyske samfunnsvitskaplege debatten i 1986. Debatten om den samfunnsmessige individualiseringa har hatt stor innflytelse på seinare tysk samfunnsteori og har og klare parallellar til Anthony Giddens sin teori om samfunnsmessig avtradisjonisering (1994) og utviklinga av den refleksive identiteten som han kallar sjølv-identitet (Giddens 1991). I Beck sitt perspektiv oppstår individualiseringa som eit resultat av omfattande strukturelle endringar i markedet og økonomien i det høgt utvikla seinkapitalistiske samfunnet. Desse strukturelle endringane driv fram den refleksive moderniseringa som skaper individualiseringa som den samfunnsmessige sida av den refleksive moderniseringa. I denne prosessen blir og klassekulturelle livsformer erodert og løyst opp. Dersom denne tesen er rett står individet i dag naknare og meir åleine overfor markedet og velferdsstaten sine krav til individuelle handlingar. Beck hevdar og at ein konsekvens av den strukturelle og kulturelle frisettinga er at dei individuelle biografiane blir sjølvrefleksive. Den individuelle biografien må i denne samfunnsmessige konteksten produserast og reproduserast på grunnlag av beslutningar om utdanning, yrke, partner og anna. Det betyr ikkje at individet er fritt frå markedet og velferdsstaten sine institusjonelle ordningar. Tvert om. Individet er innanfor ein tilstand av reflektiv modernisering meir avhengig av markedet og velferdsstaten enn nokonsinne. Men individet må samstundes forstå seg sjølv som eit plankontor for eigen biografi. Det kan ikkje i same grad som tidlegare lena seg på regionale, klassekulturelle og kjønnsdefinerte fortolkingar og handlingsmønster. Individet må sjølv velja og ta på seg ansvaret for eigne valg. Også for konsekvensar som i røynda oppstår på bakgrunn av risiki og motsigelsar som er produsert av dei samfunnsmessige institusjonane. I dette tilfellet først og fremst utdanningsmarkedet og arbeidsmarkedet. I denne samanhengen argumenterer Beck (1992, s136/137) for ein ego-sentrert modell av handling i kvardagslivet.

På bakgrunn av den individualiserte tilskrivninga av ansvaret for eigne valg og handlingar og den kulturelle frisettinga forsøker Heinz (1999) å utvikla ein teori om biografisk handling som sjølvsosialisering som tek høgde for den strukturelt ulike fordelinga av individuelle livssjansar. For Heinz er individuelle muligheter og handlingsrom ulikt fordelt, og det viktige blir difor å forstå korleis ulike individ forhold seg til eigne erfaringar, krav og ressursar i sine

biografiske handlingar som står i forhold til institusjonelle rammeverk som utdanning og arbeid. Heinz (1997) ser statuspassasjer som knutepunkt der individuell handling møter samfunnsmessige institusjonar. I vårt arbeid fokuserer vi her, først og fremst, på statuspassasjen frå lære til arbeid eller frå lære til vidare utdanning. Statuspassasjer er å forstå som overgangar mellom livsområde, og desse overgangane blir kontrollert av institusjonelle *gatekeepers* som anten opnar inngangen for individ eller stenger dei ute. I vårt tilfelle vil prøvenemndene for fagprøvene ha ein klar *gatekeeper*funksjon, viktige *gatekeepers* vil og vera personalansvarleg i bedriftane og inntakskontora for vidaregåande og høgare utdanning. Begrepet om sjølvsoialisering legg vekt på at individet gjennom eigne handlingar må etablere bærekraftige forbindelsar mellom ulike institusjonar og nettverk. På bakgrunn av ulikt fordelte kompetansar til refleksjon og innovasjon må individet i spenningsfeltet mellom biografi, livsplanar og sosial handlingskontekst forma sitt eige livsløp. Tesen om sjølvsoialisering hevdar at :

"aktørane ved overgangar i livsløpet på bakgrunn av eigne aspirasjonar og forventningar blir konfrontert med utdannings- og arbeidsprosessar på ein bestemt måte, og gjennom dette sosialiserer seg sjølv og tar beslutningar og handlar i forhold til subjektive muligheter og strukturelle anledningar". (Heinz 1999, s 4, mi oversetting)

I det seinmoderne vestlege samfunnet har overgangen frå barn til vaksen strekt seg ut gjennom ei utvida ungdomsfase, særleg knytt til utvidinga av utdanningssystemet og den utvida tida barn og unge er i utdanningsorganisasjonar. Overgangen frå ungdom til vaksen har og blitt meir kompleks og mindre forutsigbar enn tidlegare. Denne overgangen må difor forståast som ein skrittvis og tvetydig sosialisasjonsprosess. I eit forsøk på å få eit bedre grep om overgangen frå ungdom til vaksen med vekt på overgangen frå skule til arbeid sett frå eit aktørperspektiv har Evans og Heinz (Heinz 1999, s 18) utvikla eit begrep om *overgangshandlingar*. Med dette meiner dei beslutningar og aktivitetar som unge menneske utviklar for å realisere sine interesser og yrkesmål innanfor ramma av samfunnsmessige krav, utdanningsvegar og mulighetsstrukturar. Desse *overgangshandlingane* er å forstå som relativt stabile mønstre som meir eller mindre løyser problema som er knytt til skuleslutt, yrkesvalg, leiting etter læreplass, søka arbeid og krav til vidareutdanning. På bakgrunn av tolking av biografiske intervju med ungdommar i England og Tyskland som var på veg ut på arbeidsmarkedet identifiserte Evans og Heinz fire hovudtypar overgangshandlingar:

1. *Strategisk overgangshandling* som er planlagt, oftast med klare yrkesforestillingar. Denne vart spesielt funnen blant ungdom med akademiske ambisjonar.

2. *Skritt-for-skritt-overgangshandling*; denne vert karakterisert ved eit diffust yrkesvalg kjenneteikna av ei lengre søking etter eit interessant yrke. Dette mønsteret var mest framtrekande blant ungdom i yrkesskule eller dei som gjekk i lære i bedrift.
3. *Risikoberedt overgangshandling*; denne vert karakterisert gjennom søking etter arbeids- og yrkesrelaterte opsjonar som kan bidra til å oppfylle eigne interesser eller ei spesifikk evne. Dette mønsteret fann dei på alle overgangsvegar til sysselsettingssystemet, men spesielt blant dei som stod utanfor skulemessige eller yrkesmessige kvalifikasjonsprosessar.
4. *Venta-og-sjå-overgangshandlingar*; denne er karakterisert ved ei avventande holdning. Ungdommane er tilfredse med at den noverande situasjonen ikkje forverrar seg, og håpar det går bra. Dette mønsteret fant dei spesielt blant ungdom i ufaglært arbeid, i arbeidsløse eller i alternative yrkesutdanningstiltak (Ausbildungsmassnahmen) (Heinz 1999, s 19)

I dette empiriske arbeidet fastslår Evans og Heinz at den mest framtrekande forma for overgangshandlingar frå skule til yrke i både England og Tyskland er *skritt-for-skritt-overgangshandlinga*, og at den biografiske forminga av overgangane var avhengige ikkje berre av sosialisasjonserfaringane i familie og skule, men i høg grad av kva for handlingsrom ungdommane sjølv var i stand til å nytta ved overgangane. Deira komparative studie gjer det mulig å få fram den betydninga ungdommane sine ulike *overgangshandlingar* har, men og betydninga av institusjonelle ordningar, arbeidsmarkedsbetingelsar og det sosiale sikringssystemet. Dei ungdommane som var best i stand til å knytte overgangserfaringane til sin biografiske kunnskapsmasse var dei som i størst grad lukkast med å forankra sine *overgangshandlingar* i opsjonar på arbeidsmarkedet eller i utdanningssystemet. Dei ungdommane som opererte med ein *venta -og-sjå-overgangshandling* hadde ein større tendens til å falla ut både av arbeidsmarked og utdanning, eller havna i stagnerande forløp.

I ein seinare studie av ungdommar sin overgang frå skule til yrke i to ulike regionar i Tyskland i 6 ulike yrkesfag, to manlege fag (bilmekanikar og industrimekanikar), to kvinnelege fag (frisør og kontormedarbeidar) og to blandingsfag (kjøpmann i detaljvarehandel og bankansatt), har Heinz og forskingsteamet hans sidan 1989 gjennomført ein longitudinell studie fokusert på overgangen frå skule til yrke og forminga av yrkestilknytning og utdanning etter at læretida er avslutta. Forløpsdata frå denne studien viser at 5 år etter at læretida er slutt er mellom 40 og 60% av ungdommane yrkesaktive i yrket sitt, avhengig av kva for yrke dei

har blitt utdanna i. På bakgrunn av denne studien hevdar Heinz et co (Heinz 1999, Witzel og Zinn 1998, Schaeper, Kühn og Witzel 1998, Kühn og Zinn 1998, Heinz et al 1998) at yrkesmessig mobilitet og biografiske omorienteringar i mindre grad oppstår gjennom direkte arbeidsmarkedsproblem enn gjennom dei erfaringane som unge fagarbeidarar og tilsette gjer på yrkesfeltet sitt og i bedriftane. Det er med andre ord ungdommane sine eigne valg, orienteringar og erfaringar som er den viktigaste årsaka til at så mange som halvparten av dei etter 5 års yrkesaktivitet har forlate det yrket dei opprinneleg vart utdanna til. Dette er etter vårt syn ein kunnskap som er viktig å ha i bakhovudet i forhold til Reform94 sine ambisjonar om å utdanna 1/3 av ungdomskulla i spesifikke fagutdanningar. Denne kunnskapen om ungdom sine omorienteringar i løpet av dei fem første yrkesaktive åra har og betydning for debatten om styring av ungdommane sine utdanningsynskjer etter det som til ei kvar tid vert oppfatta som næringslivet sine behov. Ein må forventast at dei utdanna ungdommane på bakgrunn av eigne krav til arbeidet, livsperspektiv og erfaringar med arbeidsinnhaldet i det yrket dei er utdanna i, for ein stor del vil orientera seg i andre retningar i løpet av kort tid etter fagutdanninga dersom arbeidet ikkje oppfyller deira aspirasjonar, krav og forventningar til arbeidet. Desse omorienteringane og nyorienteringane vil anten ha karakter av nye yrkesvalg eller nye utdanningsprosjekt.

På bakgrunn av 120 biografiske intervju med unge fagarbeidarar i dei seks omtalte faga utviklar dei eit begrep om yrkesbiografiske formingsmåtar (Berufsbiographische gestaltungsmodi/BGM). Desse blir forstått som resultat av sjølvsoialisering og relaterer seg til balanseringar (bilanzierungen) av den til no tilbakelagte vegen frå skule til arbeidsmarked. Desse ulike BGM-ane er forankra i typiske former for forming av biografien i møtet med dei strukturelt gitte, men individuelt oppfatta (wahrgenommen) og fortolka handlingsopsjonane. Heinz et co. identifiserer 6 hovudtypar av BGM; *Sjånseoptimering*, *Løpebanefiksering*, *Bedriftsidentifikasjon*, *Lønnsarbeidarhabitus*, *Sjølvstendighetshabitus* og *Personlighetsutvikling*. (Heinz 1999, s 22, mi oversetting). Desse BGM-ane fordeler seg ulikt på dei ulike faga og er ulikt fordelt mellom kjønna. *Bedriftsidentifikasjon* og *personlegdomsutvikling* er typiske kvinnelege BGM-ar, *løpebaneorientering* er ei kjønnsmessig blanda orientering medan *lønnsarbeidarhabitus* og *sjølvstendighetshabitus* er dei typisk mannlege BGM-ane. *Sjånseoptimering* er den BGM-en som totalt har størst oppslutning i det empiriske materialet, det er ei klar overvekt av menn, men og ein del kvinner

blir identifisert med denne BGM-en. I forhold til yrke er *sjanseoptimering* og *løpebaneorientering* spesielt framtrekande i bankyrket. I frisøryrket er det *bedriftsidentifikasjon* som er den framtrekande BGM. I kjøpmannsyret er det *sjanseoptimering* og *løpebanefiksering* som er mest framtrekande. Industrimekanikarane fordeler seg mellom *sjanseoptimering* og *lønnsarbeidarhabitus*, bilmekanikarane fordeler seg over alle BGM-ar med hovudvekt på *lønnsarbeidarhabitus* og *løpebaneorientering*. Blant kontormedarbeidarane er det *sjanseoptimering* som er mest framtrekande (Heinz et al 1998, Kühn og Zinn 1998).

Det som er relevant for vår studie her er forskingsteamet til Heinz sine funn av bestemte yrkesspesifikke og kjønnsespesifikke handlingsorienteringar i forhold til forminga av ein individuell yrkeskarriere i spennet mellom utdanningsmarked, arbeidsmarked og eigne biografiske erfaringar, krav og aspirasjonar. I vår studie, som følgjer 30 ungdommar i 3 ulike fag med svært ulike arbeidsinnhald og kjønnsamansettingar frå skule til lære, gjennom læretida og ut i vidare arbeid eller utdanning, vil Heinz og Evans si identifisering av ulike typar overgangshandlingar frå skule til arbeid og og Heinz et co si kartlegging av ulike BGM-ar (yrkesbiografiske formingsmåtar) kunna vera eit hjelpemiddel til å synleggjera og fortolka ulike yrkesspesifikke og kjønnsespesifikke handlingsorienteringar blant ungdommane i våre tre yrkesfag. I studien vår har vi lagt vekt på ungdommane sine eigne erfaringar med skule, lære og arbeid og deira framtidspirasjonar ved dei ulike statuspassasjane

I rapporten *Læreplaner og framtidsplaner* (Olsen og Seljestad 1997) tematiserte vi dei ulike orienteringane til arbeid og utdanning som vi fann i dei ulike faga. Vi tolka forskjellane den gongen dels i lys av yrkesspesifikk sosialisering i dei ulike faga og dels i lys av den ulike kjønnsamansetninga som dei ulike faga representerer. Vi peika den gongen på dei klart ulike orienteringane mot arbeid og utdanning som vi fant i dei ulike fagmiljøa. Vi definerte den gongen dei tre fagmiljøa på følgjande måte: Plate-sveis elevane definerte vi som sterkt arbeidsorienterte og lite utdanningsmotiverte. Deira mål var å bli ferdig med læretida og få seg jobb som platearbeidar og sveisar i industrien. Elevane ved kjemiske prosessfag definerte vi som "Ja takk, begge delar". Dei var eintydig motiverte for å fullføre læretida, men ville slett ikkje lukka framtida med tanke på vidare utdanning etter læretida. Elevane ved omsorgsfaget framstod i 1996 som dei klart mest utdanningsmotiverte. I deira augo var læretida ein del av

utdanninga deira og ein mulighet for å samla eigne erfaringar frå praksisfeltet samstundes som dei fekk seg ein etterlengta to-årig pause frå skulelivet. Men for den typiske omsorgsfageleven var løpet klart definert med to år lære, deretter 1-årig allmennfagleg påbygning for å få generell studiekompetanse og til sist høgskulestudier i sjukepleie.

I 1997-rapporten prøvde vi å forklara desse ulike orienteringane på bakgrunn av ulike faglege tradisjonar i dei tre faga, ulik utdanningsbakgrunn blant lærarane som rollemodellar og ulik orientering til arbeid og utdanning blant guttar og jenter. Denne siste tolkingsmodellen, med vekt på det kjønnsmessige aspektet, er og forsøkt vidareutvikla i eit seinare arbeid (Seljestad 1997). Konklusjonen i dette paperet er at norske jenter si svært sterke utdanningsorientering i 90-åra må sjåast som eit forsøk på materiell sikring av eit sjølvstendig livsløp, der ein kan gjera seg materielt uavhengig gjennom å sikra seg kvalifikasjonar som opnar opp lønnsarbeidssfæren for kvinner. Problematikken blir og diskutert på eit kulturelt plan der kvinner si auka utdanning og må sjåast som del av eit endra normsystem der høgare utdanning blir ein legitim veg til eit eige sjølvstendig arbeidsliv for kvinner. Med høgare utdanning sikrar ikkje kvinnene berre det materielle og kompetansemessige grunnlaget for arbeidet sitt, men høgare utdanning tener og til å legitimera kvinners sjølvstendige status på arbeidsmarkedet i eit normativt perspektiv. I vår studie er det problematisk å skilla kjønnsdimensjonen frå fagdimensjonen. I omsorgsfaget og platefaget/sveisefaget er kjønn i så sterk grad "skriven inn i" faga at det er vanskeleg å fastslå om dei ulike orienteringane til arbeid og utdanning skal forståast via kjønnsdimensjonen eller fagdimensjonen ettersom desse ikkje kan løysast frå kvarandre. Omsorgsfaget er eit kvinnefag og platefaget/sveisefaget er mannsfag, og å fortolka dei ulike orienteringane vi møter i dei ulike faga anten frå eit kjønnserspektiv eller eit fagperspektiv let seg ikkje gjera.

I nok eit arbeid (Seljestad 1998) er det forsøkt å trekka inn dei ulike handlingsopsjonane som dei ulike bransjane opnar opp for dei unge i ein norsk kontekst i siste halvdel av 90-åra. Plate-sveis området har dei siste åra hatt ein forholdsvis sterk vekst med god ordretilgang og stor etterspørsel etter fagarbeidarar. Guttane i plate-sveis området ser difor og ein realistisk mulighet til å få oppfylt sine arbeidsambisjonar. Dobbeltstrategien, eller meir presist "steg-for-steg"-strategien i kjemiske prosessfag, kan og fortolkast på bakgrunn av dei handlingsopsjonar som industrien opnar for dei unge. Vel er dei sikra læreplass, men dei veit og at industrien har

gjennomført kraftige rasjonaliseringar i løpet av 80 og 90-åra. Difor sikrar dei seg ved å halda både muligheten for jobb etter lære og vidare utdanning opne. For omsorgselevane framstår framtida som meir usikker. Omsorgsfaget er eit nykonstruert fagområde. Før Reform 94 fanst det knapt omsorgsarbeidarar i kommunane, slik at det er vanskeleg for dei unge elevane å sjå seg sjølve i rolla som utøvande omsorgsarbeidarar i framtida. På den andre sida er omsorgssektoren å rekna som ein framtidsbransje i veksten på stillingar og med omsyn til udekkta arbeidskraftbehov, spesielt i eldresektoren. At desse jentene si sterke utdanningsorientering mot yrker innanfor omsorgssektoren har eit rasjonelt preg kan og fortolkast i lys av Erikson og Jonsson (1998) sin artikkel om ulike kvalifikasjonsnivås betydning for yrkesdeltaking og inntektsnivå for menn og kvinner i den svenske velferdsstaten. Det blir her dokumentert at kvinner sin sjanse for å få gode jobbar og gode inntekter er sterkare avhengig av kvinnes kvalifikasjonsnivå enn det som er tilfellet for menn. Erikson og Jonsson tolkar dette i lys av overvekta av kvinnelege arbeidstakarar i offentleg sektor. Offentleg sektor er ein sektor som legg større vekt på arbeidstakarane sine formelle kvalifikasjonar enn privat sektor. Slik sett framstår det som rasjonelt at jenter/kvinner i skandinaviske velferdsstatar er sterkare utdanningsmotivert enn gutar/menn. Kvinner arbeider i større grad innanfor ein offentleg arbeidssfære som vektlegg formelle kvalifikasjonar som inngangsbillett til jobben medan menn i større grad arbeider i ein privatsektor der ein gjennom praksis og eigen erfaring kan bygga seg opp ein realkompetanse som blir vektlagt ved forfremming og vurdering av jobbsøkarane.

I denne rapporten vil vi sjå nærare på ungdommane sine arbeids- og utdanningsorienteringar etter to år i lære. Eit sentralt poeng her vil vera dei unge sitt møte med og oppleving av yrkespraksis som anten ein bekreftar av det utdanningsvalget /yrkesvalget dei har foretatt eller som ein katalysator for nye utdannings- og yrkesvalg som bryt med den opprinneleg valde utdanningsvegen. Som vi tidlegare har påpeika (Olsen og Seljestad 1997) er det møtet med praksis som blir opplevd som den endelege testen på om den unge har gjort det “rette” utdanningsvalget. Dei to første åra av den yrkesfaglege utdanninga gir ikkje godt nok grunnlag for å vita om det er dette faget/arbeidsfeltet ein kan tenka seg å arbeida på i framtida. Først den direkte konfrontasjonen med det praktiske handlingsfeltet gir den tilbakemeldinga som skal til for at den unge skal kunna seia: “ Ja, dette er meg. Dette vil eg arbeida med”, eller på den andre sida “Nei, dette arbeidet er ikkje meg. Dette kan eg aldri tenka meg å

arbeida med". Overgangen frå skulen til arbeidslivet, representert ved læretida, er også ein overgang frå "ideelle" forestillingar om kva arbeidet i det ønska yrket vil gi ein til ei større grad av realisme i kva dette arbeidet faktisk består av. Dette gir også den unge ein større grad av grunnlag for å velga om det er i dette yrket ein vil etablere sin yrkesmessige karriere eller om ein vil søkja seg over i eit anna arbeidsfelt.

### **Platelærlingane og sveiselærlingane sine framtidsperspektiv.**

Våren 1996 intervjuar vi 23 elevar i plate/sveis-fag. 20 guttar og tre jenter. I rapporten vår for 1997 slo vi fast at plate/sveis-elevane var arbeidsorienterte og skulelei, og knapt hadde planar om vidare utdanning etter at dei hadde tatt fagbrev. Hovudmotivasjonen deira for å gå yrkesfag var å koma seg bort frå skulen og ut i læra. Læra såg dei som ein strategi for å få seg fagbrev og jobb i faget etterpå. Motivasjonane for å gå ut i læra oppgav dei som å vera at dei var "drittlei" skulen og at dei ville ut og jobba og tena pengar. Motivasjonen for å gå ut i læra står framleis fast for lærlingane i platefag og sveisefag. Dei var lei skulen og dei ville ut og arbeida og tena pengar. Også dei tre platelærlingane som no oppgir at arbeidet som platearbeidar er eit slitaryrke med store helsemessige og miljømessige farer, og at dei vil vekk frå yrket, held fast ved at den opprinnelege hovudmotivasjonen var å komma seg vekk frå skulen og ut i arbeid. Plate/sveiselevane såg læretida som eit etterlengta brot med den teoriorienterte skulen, og læra som inngangsbiljetten til status som fagarbeidar og fast jobb i opplæringsbedriften etter endt læretid. Etter avslutta læretid hadde dei minimale planar om vidare utdanning etter fagbrevet, i tilfelle skulle det vera i form av eit fagbrev nummer to for å auka kompetansen på arbeidsområdet. Hausten 1998 har dette i stor grad endra seg. Blant dei 7 platelærlingane og 2 sveiselærlingane som vi har følgt sidan våren 1996 og gjennom læretida har planane for livet etter læra utkrystallisert seg i to hovudperspektiv når det gjeld arbeid og utdanning etter læretida. Den eine hovudgruppa av lærlingar, den talmessig største, satsar på å arbeida i faget sitt, og bekreftar dermed dei utsegnene dei kom med våren 1996 om framtidspanar i forhold til arbeid, utdanning og læretid. Ein representant for denne gruppa er platelærlingen som vi siterer nedanfor:

*L: Du har ikke tenkt på å slutte noen gang?*



*I: Jo jeg har planer om det, når jeg har tatt fagbrevet da, ikke så lenge etterpå, komme seg til en plass hvor det er mye penger å hente.*

*L: Det passer jo veldig bra, for det er det neste spørsmålet. Hva vil du bruke fagbrevet ditt til?*

*I: Få meg jobb.*

*L: Men du blir ikke her? Du har bestemt deg for det eller?*

*I: Ja, jeg skal ikke være her i 40 år til.*

*L: Hva skal du da?*

*I: Jeg har veldig lyst til å komme i Nordsjøen da. Det er planen.*

*L: Hva er det som trekker ved Nordsjøen?*

*I: Penger og så er det mye fri.*

*L: Har du planer om noe mer utdanning eller er du ferdig nå?*

*I: Nå er jeg ferdig.*

*L: Du er ferdig?*

*I: Det eneste jeg kunne tenke meg, er at hvis jeg skulle blitt eller blir på (bedriften) det er å prøvd å kommet meg inn på rørleggeravdelingen, og hvis jeg hadde vært der lenge nok kanskje da og kanskje fått seg et fagbrev til, som industrirørlegger, for da hadde man jo fått jobb jævlig lett. Det gjør en bare hvis man har jobbet en stund som rørlegger.*

*L: Industrirør er jo og rimelig oljeorientert?*

*I: Har du fagbrev som industrirørlegger så får du jobb på dagen i nordsjøen, eller 90 % i hvertfall. Det er jo ikke så mange som har det heller. Det er jo et fåtall tror jeg. (R94-45-2, platelærling, gutt 21 år)*

Den andre hovudgruppa satsar på å utdanna seg vidare ved teknisk fagskule, for deretter å gå vidare til ingeniørhøgskule. Tre av lærlingane våre oppgir at dei skal gå teknisk fagskule/ingeniørhøgskule. Og ein vil forlata faget til fordel for ein karriere som rockemusikar. Ut ifrå dei svært klare utsegnene våren 1996 om at målet med å gå yrkesfag var å få seg lære plass, og deretter jobba og tena pengar, er det no overraskande å finna at så mange som 4 av 9 vil bort frå faget etter at dei har tatt fagbrevet. Og tek vi med den tiende lærlingen som vi ynskte å følga gjennom læretida, den kvinnelege sveiselærlingen som braut

av læretida si, er faktisk halvparten av plate/sveis-lærlingane på veg bort frå yrket som sveisar/platearbeidar ved læretidas slutt. Og denne bortvendinga kan i liten grad forklarast med mangel på arbeid i bransjen. Kanskje kan det vera slik at nokre av dei, to platelærlingar, ikkje har fått jobbtilbod i den bedriften dei har gått læretida si, men dersom dei ville satsa på ein karriere som platearbeidarar/sveisarar så er det for tida nok av bedriftar som søker etter fagarbeidarar i dette arbeidsområdet. Årsakene til dette reelle fravalget av arbeidet som platearbeidar/sveisar må difor søkast andre stader enn i situasjonen på arbeidsmarkedet. Vi skal no sjå på kva ein kvinneleg sveiselærling seier om sine framtidsperspektiv og tankar om arbeidet som sveisar.

*L: Målet ditt med læretida var det å få seg fagbrev, på ein måte, ei avlutta utdanning, eller var målet å få seg ein jobb?*

*I: Fagbrev.*

*L: Målet var ikkje å få seg jobb som sveisar?*

*I: Nei, det tenkte eg var ganske enkelt når ein først hadde fått seg fagbrev. At ein, ja, meir eller mindre fikk seg automatisk jobb her etterpå.*

*L: Mhm. Kva vil du bruke fagbrevet ditt til?*

*I: Det må jo være når eg har gått vidare på skule og skal igjen å søke jobb. Da kjem det vel godt med at eg har eit fagbrev.*

*L: Mhm. Kva slags arbeid ønsker du for framtida?*

*I: Langt fram i tida?*

*L: Mhm.*

*I: Nei, det, eg kunne mest tenkt meg ein jobb der eg kunne kombinert kontor og vært ute i feltet, holdt eg på å sei. For å berre sitte på kontor heile dagen det tror eg ikkje eg hadde orka.*

*L: Mhm. Kva slags arbeid trur du at det er realistisk at du får i framtida da?*

*I: Nei, det er vel ein rein kontorjobb går eg utfra.*

*L: Mhm. Når du har ganske klare utdanningsplanar fram i gjennom, kva er de planane?*

*I: Nei, da er det to år på fagskulen. No har eg lurt litt på å ta de to åra samtidig som eg jobber da. Ta det som fjernundervisning. Sjå kordan det går. Og så viss eg skal gå vidare på ingeniør, så har jo (bedriften) av og til sånn tilbud om å gå delt arbeid og utdanning. Så det er jo helst på den måten eg har lyst til å utdanne meg da. At eg slipper å ta opp forferdelig studielån igjen og.*

*L: Mhm. Kva trur du ein sånn type jobb vil gi deg som ikkje sveiseyrket gir?*

*I: Mindre belastningsskader. Nei. Det er vel omtrent det eg tenker på egentlig for å få meg ein kontorjobb og sånt, at eg orker ikkje dette yrket her langt fram i tid. Det veit ikkje eg om kroppen har så veldig godt av.*

*L: Åssen ser liksom framtida ut for deg de nærmaste årene? Kva perspektiv har du på det?*

*I: Nei, de nærmaste årene da skal eg prøve å få meg utdanning. Og, ja, kanskje begynne å bygge hus og sånt. Gifte meg, ja. Det er vel det.*

*L: Mhm. Har du bestemte mål som du vil ha nådd innanfor ein tidshorisont?*

*I: Nei, eg har vel ikkje satt noke sånn år bort på ting. Det har eg ikkje. Men eg kunne jo godt ha tenkt meg å blitt ferdig med utdanningen forttest mulig.  
(R94-18-2, sveisar, jente 22 år)*

Ein av dei to platelærlingane som hausten 1998 har forlatt platefaget for å begynna på teknisk fagskule skildrar det opprinnelege utdanningsvalet sitt og erfaringane med arbeidet som platearbeidar slik:

*L: Målet med læretida va det å få seg et fagbrev eller å få seg en jobb?*

*I: Det var å få jobb (ler).*

*L: Å få jobb etterpå?*

*I: Egentlig, da va då når eg begynte her då, men til slutt så blei det for å få fagbrev og komma seg inn på skule når eg fekk problem med ryggen og sånt*

*L: Så det var de erfaringane du gjorde i løpet av læretida som, på en måte, overbeviste deg om at du ville gå på skule igjen?*

*I: Ja.*

*L: Det va ikkje noe du hadde planlagt fra tidligare?*

*I: Nei. Det gjekk nå ihvertfall sikkert øve ett år, vel da før eg. Eg huskar ikkje kor tid eg begynte å tenka på da..*

*L: mhm...Men det var ikkje noe du tenkte på når du gjekk på yrkeskulen eller?*

*I: Nei, eg forestilte meg ikkje da eingong, så eg huskar ihvertfall.*

*L: Så då tenkte du yrkesskule, lære plass, jobb som platearbeidar?*

*I: Ja.*

*L: Mhm...Hvis du hadde valgt om igjen no, hadde du valgt den utdanning som du begynte på?*

*I: Trur 'kje da...(ler)*

*L: Koffor ikkje det?*

*I: Nei, det var møkje skit (ler)*

*L: På ka måte meiner du?*

*I: Støv og drit og støy, trøttande. For det om du ikkje hadde gjort noke så blir du utsleten på grunn av bråk.*

*L: mhm...Er det et hardt arbeidsmiljø, altså?*

*I: Ja, egentlig så e da da, meir enn folk egentlig trur, trur eg. Men det e sikkert alt.*

*L: Det er nok forskjellig rundt omkring, ja. Men er det den opplevelsen som gjør at du no, på en måte, tenke litt nytt igjen?*

*I: Da, og så ryggen.*

*L: Det og så helso, helso og arbeidsmiljøet?*

*I: Helso er jo viktigare enn, da er jo da så er viktig, egentlig, det nyttar ikkje berre å gå og tjena pengar hvis du blir ødelagt før du er 50.*

*(R94-13-2, platearbeidar, gutt 20 år)*

I utgangspunktet hadde han tenkt seg lære plass og jobb som platearbeidar etterpå, men møtet med arbeidet som platearbeidar i industrien får han til å revurdere sine planar om ei framtid som platearbeidar med jobb, pengar og null i studielån. No går han på teknisk fagskule og har planar om å gå ingeniørhøgskule etterpå, dersom han lukkast med dei to første åra på teknisk fagskule.

Dei to sveiselærlingane blir i første omgang værande i dei bedriftane dei er tilknytt gjennom læretida. Begge har fått tilbod om jobb i bedriftane der dei hadde læretida si. Den eine av dei satsar på å begynna på fagbrev nummer to, som industrirørleggar, i løpet av kort tid. Deretter vil han ta militærtenesta hausten 1999. Han reknar med å jobba som sveisar/industrirørleggar i framtida. Den andre sveiselærlingen, ei jente, reknar med å jobba som sveisar i nokre år, medan ho les teknisk fagskule på si. På sikt vonar ho å komma fram til ein avtale med bedriften sin om å få ei delt løysing med arbeid og lesetid fram mot teknisk fagskule og deretter, eventuelt ingeniørhøgskule. Ho har høyrte om at bedriften har sponsa/stipendierte andre arbeidstakarar fram mot teknisk fagskule/ingeniørhøgskule og håpar at ho kan få same type avtale. Ei framtid som sveisar ser ho ikkje, til det vurderer ho belastningsskadane i dette yrket som for store. Blant dei 7 platelærlingane er det 4 som satsar på fast arbeid som platearbeidarar etter læretida og 3 som vil bryta med arbeidet som platearbeidar. To av dei har hausten 1998 alt begynt på vidare utdanning. Dei har no begge tatt fagbrev som platearbeidarar, men veljer å gå vidare ved teknisk fagskule/ingeniørhøgskule. Den eine platearbeidaren, som alt våren 1996 antyda muligheten for å gå ingeniørhøgskule ein gong i framtida, har børsta støv av desse planane og begynt på forkurset til ingeniørhøgskulen med målsettinga å starta ingeniørstudier hausten 1999. Den andre platearbeidaren har begynt to-årige studier ved teknisk fagskule og satsar på å begynna ingeniørstudier hausten år 2000. Den tredje platelærlingen vil prøva å etablere seg som rockemusikar og flyttar til Oslo for å prøva å få fart på karrieren hausten 1998. I første omgang satsar han på å arbeida som platearbeidar på si for å finansiera muskarplanane.

I utgangspunktet hadde vi ein hypotese om at dei lærlingane som hadde fått mangelfull opplæring og oppfølging i bedriftane, var dei som ville bryta med faget. Dette har ikkje slått til. Berre den eine av dei fire lærlingane som søker seg ut av faget har fullført læretida si ved ein av dei bedriftene som vi har karakterisert som ein mindre god lærebedrift. To av dei andre har gått læra si i ei av dei "eksemplariske" lærebedriftene, og fått ei solid opplæring og oppfølging. Den tredje lærlingen har gått læretida si i ei av bedriftene som plasserer seg i ein mellomposisjon med omsyn til innhaldet i læretida. Dei hadde eit vel utarbeidd opplegg for lærlingane, på papiret, men dei lukkast ikkje med å gjennomføra dette i praksis.

Kva er det då som gjer at lærlingane vender seg bort frå eit fagfelt der det for tida er stor etterspørsel etter faglært arbeidskraft? Der dei kunne fått realisert dei aspirasjonane dei legg for dagen som elevar våren 1996? Korleis begrunnar dei denne vendinga bort frå arbeid og pengar og over i utdanning og studielån? I følgje lærlingane sjølve er det møtet med faget sin arbeidspraksis som gjer at dei velger å gå vidare. Dei opplever arbeidet som hardt, helseskadeleg og med store risiki for miljøgifteksponeringar i form av gass, støv og røyk. I tillegg er det eit arbeid prega av mykje støy og bråk og stress. Vel kunne dei nok arbeida som fagarbeidarar i nokre år, men dei har problem med å sjå for seg ei langsiktig karriere som sveisar eller platearbeidar. I desse lærlingane sitt perspektiv er ikkje platearbeidaryrket eller sveisaryrket eit yrke å bli gammal i. Til det framstår faget som for fysisk hardt, og med for mange helseskadelege miljøeksponeringar. Møtet med praksis og med eigne ryggplager, for to av dei, gjer at dei revurderer sine oppfatningar om å arbeida som platearbeidarar. Og veljer å formulera alternative karrierer etter at dei har tatt fagbrevet. Det som og er typisk er at når dei veljer å bryta med platearbeidaryrket så gjer dei ikkje det ved å nytta muligheten for å ta almennfagleg påbygning og få generell studiekompetanse. Platearbeidarane følger dei tradisjonelle kanalane for vidareutdanning frå fagarbeidarstatus og går teknisk fagskule og ingeniørhøgskule når dei skal vidareutdanna seg, og nyttar seg ikkje av den nye studiekompetansegivande utdanningsvegen som Reform 94 har gitt for dei som er under fagopplæring. Slik sett tar dei sikte på å bli innanfor fagfeltet, men ikkje på grunnplanet som utøvande platearbeidarar.

### **Omsorgslærlingane sine framtidsperspektiv.**

I 1997-rapporten vår (Olsen og Seljestad 1997) påpeika vi den sterke orienteringa mot studiekompetanse og høgare utdanning som vi fant blant elevane på omsorgsfag VK1. Samstundes som utdanningsmåla låg langt høgare enn fagarbeidarstatus, var det likevel eit fleirtal av elevane som søkte seg ut i lære. Denne interessa for læretida begrunna dei med eit ynskje om å samla erfaring frå "Det verkelege livet" i helse og omsorgssektoren. Fagbrevet såg dei og på dels som eit sikkerhetsnett, noko å falla tilbake på om høgare ambisjonar skulle slå feil, men det dei fokuserte mest på våren 1996 var læretida som ei form for kunnskapsoppbygging og erfaringsoppbygging som dei ville bruka i framtidige yrkes- og utdanningsvalg. Våren 1996 intervjuar vi 20 elevar i omsorgsfag VK1. Hovudinstrykket vårt

av elevane då var at dei var svært utdanningsorienterte. Rett nok var det eit fleirtal av dei som valde å gå ut i lære etter dei to åra i yrkesfag. Men hovudinntrykket var ein elevtype som hadde planar om vidare utdanning på høgskulenivå etter at dei hadde gjort ferdig læretida si. I utvalet vårt var det 4 jenter som etter VK1 omsorgsfag søkte seg direkte vidare til allmennfagleg påbygning for å få studiekompetanse for vidare studier. Samstundes var det ei rekke av dei , som søkte seg ut i lære, som oppgav at dei hadde planar om å ta allmennfagleg påbygning etter at dei hadde gjort ferdig læretida. Læretida såg dei som ein etterlengta pause frå skulen og som ein mulighet for genuin erfaringsoppbygging gjennom arbeidspraksis i helse- og omsorgssektoren. Men planane deira var å få generell studiekompetanse og gå vidare til høgskulestudier. Ei hypotese i vår studie var at omsorgsarbeidarane ville bli fanga inn av arbeidslivet sine meir materielle verdiorienteringar, og at nokre av dei som hadde signalisert utdanningsambisjonar ville gjennomgå ein “cooling-out”-prosess (Mariak og Seus 1993) og slå seg til ro med arbeidet som omsorgsarbeidarar og leggja høgare utdanningsplanar på is.

Av dei 11 som vi har følgt gjennom læretida, har 4 søkt seg direkte vidare til allmennfagleg påbygning på VK2, 6 signaliserer at dei i første omgang vil arbeida som omsorgsarbeidarar eller liknande dersom det er muligheter for det. Ei av dei oppgir at ho vil flytta bort eit år og arbeida på høg fjellshotell. Mange av dei som tilsynelatande tar sikte på å bli i faget fortel at dei les litt allmennfag på si, og har planar om å skaffa seg studiekompetanse på sikt for å kunna begynna på studier seinare i livet. Men førsteprioritet no er å få seg jobb i omsorgssektoren. Ulikt platearbeidarane finst det ikkje nokon teknisk fagskule for omsorgslærlingane, dei innstiller seg difor på Reform 94 sitt utdanningsløp med både fagkompetanse og generell studiekompetanse. Deretter vil dei gå vidare med utdanning innanfor sjukepleie, slik vi såg det våren 1996, men nokre har og revurdert utdanningsplanane sine og tenker i retning vernepleie og sosionomstudier ved sosialhøgskolen. Nedanfor gjengir vi utdrag av to intervju med to kvinnelege omsorgslærlingar. Den første av dei eksemplifiserer dei utdanningsorienterte lærlingane som held fast ved høgare utdanningsaspirasjonar og den andre eksemplifiserer dei arbeids- og familieorienterte kvinnelege lærlingane i omsorgsfaget. I dette faget synes vi og å spora ei vending hos nokre av dei tidlegare utdanningsorienterte jentene. Denne vendinga skjer ved at dei i løpet av læretida får seg kjærastar og begynner å drøyma om eit liv med eige hus og heim og eigne barn. Dette familie og eigne barn-

perspektivet erstattar tidlegare utdanningsorientering eller flyttar utdaningsaspirasjonane ut av fokus og inn i ei fjernare framtid. Først den utdanningsorienterte:

*L: Åssen ser framtida ut for deg, la oss si de nærmaste 5 åra? Ka komme du til å gjøra no framover?*

*I: Til høsten så begynner jeg på påbygningsåret for å ta resten av allmennfaga, og så skal jeg søke på sosialhøgskole, og det er jo ikke sikkert at jeg kommer inn der med det første, så da vil jeg jobbe som omsorgsarbeider. Og så får jeg vente til jeg kommer inn på den skolen, og ta den.*

*L: Sosialskolen, sier du, er det sosionom du tenker på eller?*

*I: Ja, sosionom, ja.*

*L: Når kom du på det, då?*

*I: Nei, det var etter at jeg begynte i læretida, for jeg fant ut at jeg ville ikke bli sykepleier.*

*L: Ka var utslagsgivande for det valget?*

*I: Nei, jeg veit ikke. Nei, jeg syns ikke sykepleie var så veldig stort allikevel (ler), sånn sett.*

*L: Ja, målet med læretida di har det vært å få seg ei avslutta utdanning, et fagbrev, eller en jobb?*

*I: Først og fremst så er det jo for å få fagbrev for min del da, for jeg skal jo videre nå med en gang. For jeg vil jo ha noe å falle tilbake på seinere, en utdanning.*

*L: Ja, betyr det at fagbrevet er en slags sånn redningsbøye hvis ting skulle skjæra seg seinare, er det sånn du tenke, at det på en måte er en sånn?*

*I: Ja, altså, jeg kan jo ikke tenke meg å jobbe som omsorgsarbeider resten av livet mitt. Det kan jeg ikke tenke meg fordi jeg har lyst til å gå på høyskole og utdanne meg videre, men selvfølgelig, hvis jeg blir lei, eller vil bytte. Jeg liker jo å jobbe med det jeg gjør. Det er bare det at jeg syns det er litt for dårlig betalt og jobbe resten av livet med det, og for tungt. (R94-40-2, omsorgslærling, jente 20 år)*

Denne lærlingen tilhører den markante gruppa av elevar i omsorgsfag som hadde definert eit klart siktemål med to år lære etter VK1 og deretter direkte vidare til allmennfagleg påbygning VK2 og høgskulestudier. Læretida skulle vera ein etterlengta pause frå skulen og ei praktisk



innføring i omsorgsfaget sine finesser. Medan ho som elev var sterkt fokusert mot høgskulestudier i sjukepleie, har ho no bestemt seg for å gå sosialhøgskulen og bli sosionom. Slik sett er denne lærlingen og eit eksempel på den gruppa av utdanningsmotiverte jenter som i utgangspunktet har sett opp eit framtidsprosjekt av seg sjølv som høgskuleutdanna sjukepleiar. I løpet av læretida begynner dei å utvikla kjennskap til andre fag i helse- og omsorgssektoren, og spekulerer no på andre fagfelt enn sjukepleie. Eit gjennomgåande trekk er at omsorgslærlingane har opplevd at den mest meningsfulle delen av læretida har vore knytt til psykisk helsevern. Som omsorgsarbeidar i verna bolig eller i tilknytning til boinstitusjonar opplever dei at dei utfører eit arbeid som dei identifiserer med det dei i skulen har lært at omsorgsfaget handlar om. Innanfor psykisk helsevern opplever dei at dei arbeider holistisk i forhold til brukarane, slik dei har lært, og dei er ikkje så fastlåste til bestemte arbeidsoppgåver og til institusjonens fysiske rammer som dei opplever at dei er på sjukeheimane og i eldreomsorgen. Fleire av dei referer difor til dette arbeidet som det mest meningsfulle i løpet av læretida og lurar på om dei kanskje skulle satsa på ein framtidig karriere som vernepleiarar.

På eit anna punkt har og vår hypotese om at dei idealistiske omsorgslærlingane ville orientera seg i ei meir materialistisk retning og slått til. Medan dei som elevar oppgav at dei opprinnelege grunnane til å velja omsorgsfag var å hjelpa andre, arbeida med mennesker og å få gjera noko meningsfullt har dei no begynt å opna opp for meir materialistiske argumentasjonsfigurar. Det betyr ikkje at dei meir materialistiske argumenta for fagvalget erstattar dei opprinnelege, men meir det at dei opprinnelege orienteringane blir supplert med ei meir realistisk vurdering av arbeidet. Våren 1996 vart det ikkje lagt vekt på at dei ville få lønn i løpet av læretida som eit grunnlag for å velja lære. Etter to år i lære er det no fleire av dei som dreg fram som noko av det positive med læretida er at dei har lært å arbeida og at dei får lønn. Og som lærlingen ovanfor seier er lønn no blitt eit argument for å villa bort frå faget, i tillegg til det at arbeidet blir opplevd som for tungt.

Som vi ser av sitatet nedanfor har den arbeids- og familieorienterte omsorgslærlingen ganske andre framtidsplanar enn den første. Medan den første lærlingen går direkte vidare til allmennfagleg påbygning slik som ho alt hadde bestemt seg for då ho begynte læretida si, har den andre lærlingen lagt utdanningsplanane på is. Vel hadde ho tidlegare planar om å utdanna

seg til sjukepleiar, og har det kanskje enno. I det minste har ho lese norsk og nyare historie ved sidan av læra, og har planar om å lesa matte, naturfag og engelsk seinare slik at ho får seg studiekompetanse. Men ho har ikkje noka hast med å starta opp studiene. "Det kan jo hende om ti år at jeg får lyst til å studere vidare, liksom. Da har jeg lyst til å bli sykepleier da" (R94-59-2). Men det har ikkje noka hast. Ho har fått seg kjærast med fast jobb. Dei har kjøpt seg hus ilag og sjølv har ho blitt oppfordra av ein av arbeidsplassane ho var innom i løpet av læretida til å søka på ein ledig jobb som omsorgsarbeidar i kommunen. Ho fortel at ho trivast kjempegodt med arbeidet som omsorgsarbeidar, og ho har alt søkt på tre stillingar i kommunen, men fått avslag. Men den fjerde jobben reknar ho med at ho har gode sjansar til å få. i det minste har dei som jobbar på denne avdelinga, og som ho kjenner frå læretida, oppfordra henne til å søkja. I den nærmaste framtida er det ynsket om "å få jobb og unger, gifte meg, ha det godt(...)sammen med de jeg bor sammen med" som dannar konteksten for dei tankane ho måtte ha om vidare utdanning. Og i dette perspektivet er ikkje utdanning umiddelbart så viktig lenger. Viktigast for henne er ein trivleg jobb, gjerne i redusert stilling og eit godt familieliv. Vi skal no sjå nærare på kva denne omsorgslærlingen definerer som sine framtidsmål etter to år i lære.

*I: Hvor ser du deg selv om fem år?*

*I: Fem år? Da ser jeg meg på (namn på kommunal omsorgsinstitusjon) da håper jeg. Det gjør meg ingenting å få unger og forlove meg, og kanskje tenker seg om med enda større liksom. Jeg håper jeg har fast jobb. At jeg har det bra, det er vel det en vil ha det. Ieve lykkelig og ha det bra, og leve godt.*

*L: Har du noen bestemte mål som du ønsker å nå for framtiden?*

*I: Det jeg ønsker er å få jobb, og unger, gifte meg, ha det godt. Det er måla mine, at jeg har det godt, sammen med de jeg bor sammen med.*

*L: Du antydde litt vagt dette her med muligheten for vidare utdanning, er det et prosjekt på en måte eller er det noe som kanskje muligens ligger langt der framme en gang i det blå?*

*I: Det tar jeg som det kommer. Det gjør jeg altså. Jeg får ta en ting av gangen. Kanskje matte et helt år, engelsk et helt år, ta litt etter litt om gangen. Jeg så de som var på voksenopplæring, de var førti år dem, når de skal prøve å begynne å studere så jeg tenker ikke ...Jeg er 20 år her og jeg får utdanning. Jeg har tiden på meg og liksom, så jeg kommer til å ta det litt med ro, med å jobbe litt og gå på skolen og ta det litt sånn, og se hva som skjer. Jeg har i hvertfall en utdanning. Jeg har noe å gå til hvis det skulle skje noe.*

*L: Så du tar studiekompetanse sånn i tilfelle på en måte?*

*I: Ja i tilfelle ja. Kjekt å ha. Det er veldig viktig det, for skal du komme inn på skole så må du liksom ha det ellers så kommer jeg ikke inn.*

*L: Hvis du skulle begynne på noen videre utdanning hva slags type utdanning tenker du på da?*

*I: Sykepleier. Det er nok det som det må bli hvis det skal bli noe større noe, for å si det sånn.*

*(R94-59-2, omsorgslærling, jente 20 år)*

Innanfor tysk yrkesorientert sosialiseringforskning har det i løpet av 1990-åra utvikla seg eit begrep om den "doble sosialiseringa" (Heinz 1990 og 1995). Med dette begrepet har ein forsøkt å setta fokus på den kjønnsesifikke arbeidsdelinga i arbeid og familie. Medan menn i sine biografiske prosjekt er sterkare orientert mot arbeidssfæren, og er sosialisert til å sjå sitt vaksenliv som eit arbeidsliv, har kvinnene eit dobbelt perspektiv på sitt framtidige vaksenliv. Dei er orientert både mot arbeid og familie. Som eit resultat av dette er dei og innstilt på å stiga ut av yrket til fordel for omsorg for egne barn, i det minste for ein periode. Og dei er innstilt på å ta hovudtyngden av arbeidet med å forena arbeidssfæren og privatsfæren. Men denne dobbeltheten plasserer dei og i karrierebanar og yrker med mindre framtidsutsikter enn dei mannlege. Denne doble orienteringa er det som kjem til uttrykk i det som blir kalla den doble sosialiseringa. No kan det diskuteras om ikkje likestillingsprosessen er komen lengre i Norge enn i Tyskland, og at den doble sosialiseringa i ein norsk kontekst gjeld både kvinner og menn. Eg vil likevel hevda at her er gradsforskjellar som gjer at også norske kvinner står nærare familie- og privatsfære enn norske menn. Sitatet overfor er eit eksempel på korleis denne doble sosialiseringa slår ut for unge jenter utan svært sterke utdanningsmotivasjonar. For dei utdanningsmotiverte jentene er familieetablering med egne barn skyvd ut i tid til etter at utdanninga er avslutta. Og gjerne til den siste delen av 20-årsalderen. For dei fleste guttane er og familieetablering med egne barn eit mulig framtidsprosjekt. Men no handlar det om arbeid og utdanning. Familieetablering er ikkje det sentrale fokuset, og om dei skulle få barn så ser dei ikkje det som noe hinder for fullt arbeid og full arbeidskarriere. For dei mindre utdanningsmotiverte jentene blir familieetablering med egne barn ein del av eit biografisk prosjekt i løpet av den første delen av 20-årsalderen. Det gjer ikkje noko om dei skulle få

barn, og egentleg har dei lyst på det. Og sjølv om dei har tankar om å ta studiekompetanse og høgare utdanning, så er ikkje det noko som hastar i deira livsperspektiv.

Eit problem for dei arbeidsorienterte omsorgsarbeidarlærlingane har vore at dei ulikt lærlingane i platefag, sveisefag og kjemiske prosessfag ikkje blir tilbuddt jobb ved slutten av læretida i lærebedriften. I dei tradisjonelle lærefaga er læretida og statusen som lærling ein viktig del av bedriftane sine rekrutteringsstrategiar. I offentleg sektor har dette ikkje vore vanleg. Ledige stillingar i omsorgssektoren blir ikkje haldne av for lærlingane som er i kommunen, og kommunane føler seg lite forplikta utover dei to læretidsåra. Når læretida sine to år er over er kommunen sitt ansvar over i forhold til lærlingen. Omsorgslærlingane må såleis søka på stillingar som vert lyst ut internt eller ope på lik line med andre arbeidssøkande. Ved læretidas slutt er det difor heller ingen av omsorgslærlingane som har fått eit konkret tilbod om jobb i opplæringskommunen. Dei søker på det som er ledig av utlyste omsorgsarbeidarstillingar, miljøarbeidarstillingar og andre stillingar i helse og omsorgssektoren. Dei fleste av dei ser for seg at dei vil først få ekstravakter på avdelingar der dei har vore, og etter kvart prosentstillingar, og kanskje til slutt full jobb.

### **Prosesslærlingane sine framtidsperspektiv.**

Våren 1996 intervjuar vi 18 elevar i kjemiske prosessfag VK1. Den gongen oppgav to av dei at dei hadde søkt seg direkte vidare til allmennfagleg påbygningsår for å få generell studiekompetanse og studera vidare til dataingeniør, politi eller jagarflygar. Av dei resterande 16, som søkte seg ut i lære våren 1996, har vi følgd 10 av dei gjennom læretida. I rapporten (Olsen og Seljestad 1997) påpeikar vi den sterke dobbeltholdninga hos prosesselevane. Dei vil ut i lære, men dei vil og sikra seg vidare utdanning gjennom allmennfagleg påbygning og teknisk fagskule. Vi har prøvd (Seljestad 1997, 1998) å vidareutvikla analysen av den sterke utdanningsorienteringa som vi finn blant prosesselevane.

I det første paperet vidareutviklar vi ein analyse av den læringskulturen som prosessfaget utgjør, med vekt på ei blanding av teori og praksis, og lærarar som er rekruttert både frå fagarbeidarmiljø og høgskulemiljø og hevdar at denne spesielle læringskulturen er dobbeltsidig i forhold til elevane sine framtidsvyer i forhold til vidare arbeid og utdanning. I

tillegg kjem og det kjønnsmessige aspektet inn. Norske jenter er i dag meir utdanningsorienterte enn guttane ( Frønes 1996, Frønes 1997, Grov 1998, Arnesen 1997), og det er fleire jenter i kjemiske prosessfag enn i plate/sveis-fag. I 1998-paperet opnar vi og for ei alternativ tolking som legg større vekt på ein ulik opsjonslogikk/sjanselogikk i dei ulike fagområda (Heinz et al 1987). I plate/sveisfaget er det for tida stor etterspørsel etter fagarbeidarar, plate/sveis-elevane er difor sterkt arbeidsorienterte mellom anna fordi dei veit at det er jobbar som står og ventar på dei i andre enden av læretida. Omsorgsfagelevane veit ikkje riktig kva som ventar dei i andre enden av læretida, og kva omsorgsfaget egentlig består av. Dei har difor ein tendens til å sjå læretida som ei erfaringsoppsamling og hoppar direkte over arbeidet som omsorgsarbeidar for å gå inn i vidare utdanning. Men dette blir ikkje bekrefta av 1998 studien vår. I denne ser vi at ein stor del av omsorgslærlingane tar sikte på å arbeida som omsorgsarbeidarar etter læretida. Samstundes som ein forholdsvis stor kontingent, totalt 8 av 20 anten hoppar direkte over læretida for å få seg studiekompetanse, eller skaffar seg studiekompetanse via 3-på-modellen etter læretida.

Elevane ved kjemiske prosessfag skiller seg frå dei andre to faggruppene ved å seia: “Lære først, og så kanskje vidare utdanning etterpå”. Dei viser til usikkerhet knytt til det å få jobb, til arbeidsløyse og ser fagbrevet som eit sikkerhetsnett som dei kan leggja under eventuelle vidare utdanningsplanar. Dersom høgare ambisjonar skulle feila, har dei alltid fagbrevet å falla tilbake på. Denne dobbeltkvalifiseringsstrategien kan og forståast på ein annan måte. Sommaren/hausten 1998 har prosesslærlingane framleis same strategien som dei hadde ved inngangen i læretida. Men dei er no klarare på at dei ynskjer arbeid som prosessoperatør først. Ulikt omsorgslærlingane, som skal vidare, har dei ikkje konkrete planar om å begynna på allmennfagleg påbygning hausten 1998. Derimot er det mange av dei som har søkt seg inn på allmennfagleg påbygning for å sikra seg ein utdanningsmulighet dersom dei ikkje skulle bli tilbudt jobb som prosessoperatør i lærebedriften, eller i andre bedrifter som dei har søkt seg til. Medan fagbrevet blei framstilt som sikkerhetsnett i elevstudien er det no allmennfagleg påbygning, teknisk fagskule og høgskulestudier som blir framstilt som sikkerhetsnett. Dersom dei ikkje får jobb vil dei begynna på skule, men jobb har akkurat no førsteprioritet. Men på sikt trur fleire av dei at dei kan komma til å utdanna seg, det ligg berre litt ut i det blå. Først skal dei jobba litt som prosesoperatørar. Dette bekreftar og den tolkinga av prosesselevane sin dobbeltstrategi som vi har lansert tidlegare (Seljestad 1998). Det er prosesslærlingane si

usikkerhet på arbeidsmulighetene i prosessyrket og innhaldet i prosessyrket som gjer at dei seier: "Ja, takk, begge delar" til lære og utdanning. Hausten 1998 har dei nøyaktig den same avventande holdninga til vidare utdanning som dei hadde våren 1996. Den gongen ville dei ha læreplass først, og så kanskje seinare ta vidare utdanning. Hausten 1998 vil dei ha jobb som prosessoperatør først, og så kanskje seinare vidare utdanning. Men fleire av dei har alt sikra seg skuleplass dersom aspirasjonane om jobb skulle svikta dei hausten 1998. Og nokre av dei har alt begynt å ta fag som fører til generell studiekompetanse eller har kontakta vidaregåande skule for å få eit pensum som dei kan lesa på fritida.

*L: Mhm. Hadde du regna med at du skulle få eit jobbtilbud når læretida di var ferdig?*

*I: Nei, egentlig ikkje for de vi snakke med sa at det var veldig liten sjanse for at vi fikk fortsette. Det var det. Så vi visste jo egentlig ikkje. Men vi visste jo og at det var veldig mye folk som skulle slutte på (bedriften) da. For vi er jo egentlig utlært, sånn ja, i forhold til å ta helt nye inn da som de må lære opp igjen helt på nytt. Så det var vel en fordel for bedriften å ta oss inn som kunne gå aleine med en gang.*

*L: Har du søkt jobb andre plasser enn her?*

*I: Jada, søkt alt som er. Eg har ikkje fått nokke svar. Eg har søkt masse i Nordsjøen og. Men eg har ikkje søkt utenom (konsernet) da.*

*L: Mhm. Du har ikkje fått noen svar på de enno?*

*I: Nei. Eg har ikkje fått nokke svar, det har eg ikkje.*

*L: Og så søkte du skoleplass?*

*I: Ja.*

*L: Mhm. Åssen ser framtida ut for deg no de nærmaste årene? Kva perspektiv har du no liksom framover?*

*I: Å veldig. Nei, eg tror eg kommer til å få det godt framover.*

*L: Er det noen bestemte ting du vil ha gjort no de nærmaste årene?*

*I: Nei.*

*L: Eller mål du har satt deg, ting du liksom skal få til innen(...)?*

*I: Det har eg faktisk ikkje. Det er det som er litt rart no, no har du ingen mål. Sant, når du gikk på skole så var det om å gjøre å få ferdig skole, og få lære. Så var det lære og ta fagpørven. No er det ingenting. Men no er det jo selvfølgelig å få fast jobb da, men.*

*L: Ja. Er det eit mål for deg liksom å stå ut det året no, og så prøve å gjøre det om til ein fast stilling her?*

*I: Ja, eg kan få fast stilling i morra for å si det sånn. Sant du vet jo aldri kor tid du vil få det.*

*L: Nei. Blir det lyst ut faste stillinger underveis liksom som du søker på? Er det sånn det fungerer?*

*I: Ja, eg har ein søknad som ligger inne eg. Som eg sendte i vår når de lyste etter folk. Men bedriften vet jo at så lenge de har midlertidig folk som er ansatt, så må jo de vel ansette de før de ansetter nokken andre. Eg vet ikkje kossen det er.*

*L: Har du noen planer om vidare utdanning?*

*I: Ja, eg skal ta, no i vinter, så skal eg ta et par fag. For eksempel historie eller naturfag, såne fag eg kan sitte å lese hjemme. For å begynne på studiekompetanse. Det tror eg eg skal gjøre.*

*L: Mhm. Så du vil ikkje ta det gjennom for eksempel den derre 3på allmennfaglig?*

*I: Nei, da må du jo ta fri et helt år sant. Så eg tenkte eg skulle begynne å ta nokken fag for ikkje å få alt. Når det har gått et par år siden du har gått på skolen, og så skal du begynne å ta alle fagene, det tror eg kan bli litt tøft. Så korfor ikkje ta no når eg har tid og.*

*L: Mhm. Korfor vil du ha studiekompetanse da?*

*I: Nei, eg vet ikkje. Viss eg en gang skal begynne på vidare utdanning, så er det veldig fint å ha det tror eg.*

*L: Mhm, mhm. Men har du noen tanker om å ta vidare utdanning etterpå?*

*I: Kanksje når du er lei av å gå skift, at du kan ta deg en ingeniørutdannelse til å gjøre noe anna.*

*L: Kor lenge tror du at du blir her da som prosessoperatør?*

*I: 10 år. Nei eg vet ikkje. Men la oss si vi får fast da, så blir vi sikkert her en stund.  
(R94-32, prosesslærling, jente 19 år)*

Slik sett kan prosesslærlingane si tidlegare sterke utdanningsorientering på mange måtar seiast å ha blitt borte på vegen. Medan mange av dei som elevar satsa på ein dobbeltstrategi med lære først, og vidare utdanning etterpå har dei no skubba ut i tid denne eventuelle utdanninga. I dag seier dei jobb først, og så kanskje utdanning etterpå. Kva er det som skaper denne

endringsprosessen? For det første er prosesslærlingane dei lærlingane som sett under eitt har hatt den beste opplevelsen av å vera lærling. Dei har ikkje blitt pressa inn i produktivt arbeid og tidspress som har stått i vegen for læreprosessane. Dei har fått tid og rom til å læra seg faget og utvikla seg fram mot å bli prosessoperatørar, og dei har gjennomgåande fått ei god oppfølging av skiftkameratar og opplæringsansvarlege. Eit viktig poeng er her og at prosesslærlingane har vore lønnsvinnarane blant lærlingane. Eit brukbart lønnsnivå og fulle skifttilegg har gitt dei gode lønner heile vegen gjennom læretida. Det siste halve året oppgir fleire av dei at dei har hatt mellom 11 og 13.000 kroner netto utbetalt i månaden. Og som dei seier sjølv, det er jo ikkje så verst for ein 20-åring når ein samstundes har fått seg ei betalt utdanning. I læretida har lærlingane og opplevd arbeidet som variert. Dei sit på kontrollrom, les og studerar, diskuterer med kollegaer, går rundar i anlegget, og dei fleste av dei får og opplæring i fleire jobbområde. Når vi veit kor sentralt variasjon i arbeidet (Seljestad 1997, Baethge 1989) står i ungdom sine arbeidsorienteringar og vurderingar av eit godt arbeid må dette og sjåast som ein del av grunnlaget for denne utsettinga av vidare utdanning.

Prosesslærlingane ser, i hovudsak, på dei to åra i læra som to gode år, og har ikkje noka hast med å begynna på noe nytt. Viktig er og å ta omsyn til dei sjansane som har opna seg for lærlingane i løpet av læretida. Mange av dei har som sagt fortsett dobbeltstrategien med både arbeid og utdanning som aspirasjonar. Ettersom dei ikkje visste om dei kom til å få jobb etter læretida har ein del av dei sikra seg mot arbeidsløyse gjennom å søka skuleplassar som ein slags redningsplanke. Denne langsiktige dobbeltstrategien må forståast i lys av dei opsjonar som prosessindustrien har gjeve dei unge i løpet av 80 og 90-tallet. Ei industrigrein som har gjennomgått beinharde rasjonaliseringsprosessar og nedbemanning framstår ikkje utan vidare som noko ein kan satsa framtida si på. Gjennom praksis har dei fått oppleva at arbeidet som prosessoperatør er ganske ok, og dei har blitt tilbudt midlertidige stillingar i bedriftane. Og då ser dei det heller ikkje som umiddelbart nødvendig å begynna med vidare utdanning. Det kan dei eventuellet ta seinare, dersom dei skulle gå lei, eller dersom dei ikkje skulle få fast jobb. Men som den siste lærlingen vi siterte sa: "Men la oss si vi får fast da, så blir vi sikkert her en stund".



## **Kapittel 4. Det alternative VK II-tilbudet i skolen**

### **4.1. Innledning**

I denne delen av studien har vi forsøkt å kartlegge det alternative VK II tilbudet i skolen. VK II i skolen har blitt fremmet som et selvstendig - riktignok et alternativt løp, til den gjeldende hovedmodellen med to år i skole og to år i bedrift. Mottakelsen av dette alternativet har variert både blant elevene, lærerne og representantene for de ulike fagbransjene. Undersøkelsen kobler seg på våre tidligere analyser av tilrettelegging av fagopplæringen i skole og arbeidsliv (Olsen og Seljestad 1997, Olsen og Grinde 1997, Olsen 1998, Michelsen, Høst og Gitlesen 1998).

Vi har hatt som intensjon å komme bak de statistiske oversiktene, for å være i stand til og kommentere disse kvalitativt. Målet med undersøkelsen er således å etablere en forståelse av forskjellige aspekter ved VK II. Den tematiske konsentrasjonen er rettet mot opprettelsen, gjennomføringen og resultatene av VK II tilbudet i skolen. Med denne tematikken har vi ønsket å fange opp hva som ligger bak opprettelsen av VK II klasser. Hva fører til svikt i 2+2 modellen? Hvordan slår dette ut i ulike fag og med lokale forskjeller? Hvordan møter man slike utfordringer på skolene? Videre har vi kartlagt hvordan undervisningen er gjennomført ved de ulike skolene. Hvor mye teori og praksis har elevene i de ulike fagene? Hvilket forhold har man til opplæringsbøker, karakterer og vurderinger?

Sentralt i denne sammenhengen er det å forstå lærernes roller som kunnskapsformidlere, motivasjonsskapere og som formidlere av sosial kompetanse. Vi har også søkt å avdekke omstendighetene og prosedyrene rundt fagprøven. Hva innebærer det at dette tilbudet skal lede fram til fagbrev? Hvilke konsekvenser har det for undervisningen? Slike spørsmål berører forholdet mellom formal- og realkompetanse, og vi vil diskutere sammenhengen VK II som et formelt alternativ og VK II som et praktisk alternativ. Hvordan oppleves dette av bransjene, prøvenemdene, lærerne og elevene?

Tilsammen danner dette en vifte av spørsmål hvor kjernen er fagarbeiderkonstruksjon og fagidentitet. Hvordan klarer VK II i skole å forvalte fagenes kunnskapsfundamenter? Dette er altså en *fagpolitisk perspektivering* av VK II sin betydning i fagopplæringsssystemet.

Vi skal også analysere det alternative VK II tilbudet ut fra et *sosialiseringsperspektiv*. Der er ambisjonen å konstruere et bilde av den elevgruppen som befinner seg på VK II. Er det slik at elevenes individuelle egenskaper og aspirasjoner gjør at de havner i VK II klasser? I så tilfelle aksentuerer dette spørsmål om de faktisk har valgt dette selv, skyldes det feilvalg, umodenhet eller manglende interesse for og kunnskap om faget?

Men man må også nærme seg problemstillingene fra motsatt ende. I hvor stor grad er det slik at fagenes egenart vanskeliggjør reformens pretensjoner om standardisering? Vi tenker her særlig på fag uten lærlingetradisjoner, og hvordan elevene blir berørt når hovedmodellen ikke fungerer. Et annet viktig aspekt er på hvilken måte reformen skaper vanskeligheter for VK II elevene. I denne sammenhengen må man gripe tak i hvordan ønsket om likhet og uniformering kan ha uintenderte konsekvenser i form av systemskapte ulikheter, og fremkalle behovet for differensiering. Det er denne dialektikken mellom individuelle ønsker og strukturelle muligheter og krav som tilsammen utgjør VK II tilbudet i skolen sin sosiale realitet. Spørsmålet er hvordan VK II fungerer i forhold til målsetningen om “å gi all ungdom muligheter til å nå fram til formell kompetanse” (jfr. mål og rammedokument). Her vil vi konfrontere VK II elevenes rettigheter med gjennomstrømningstanken, og vise at rettighetene ofte reduserer snarere enn øker elevenes sjanser til å oppnå formell kompetanse.<sup>24</sup>

Denne undersøkelsen ble igangsatt i midten av august 1998. På bakgrunn av ønsket om en bredest mulig kartlegging valgte vi en ekstensiv intervjuundersøkelse, og i løpet august og hele september har vi foretatt 40 intervjuer med lærere i sju ulike fag og i sju forskjellige fylker. Dessuten har vi hatt noen få samtaler med representanter for inntakskontorer og faopplæringskontorer. Vi har fulgt opp de fylkene AHS-prosjektet som helhet har konsentrert seg om, og utvidet med et par fylker. Siden analysen omhandler opprettelse, innhold,

---

<sup>24</sup> I sin analyse av resultatene ved VK II, oppsummerer Michelsen m.fl. at det er 1) En generelt høy strykpresent, 2) Betydelig variasjon mellom fylkene, 3) Betydelig variasjon mellom fag, 4) Konsistent høye stryktall i noen fag og 5) Variasjon i stryktall innen noen fag (Michelsen, Høst og Gitlesen 1998: 159). I dette kapitlet vil vi søke etter en større forståelse av disse funnene ved å fokusere på hvordan fagenes kunnskapsområder og elevenes ønsker og muligheter klarer å tilpasse seg VK II i skolen.

tilrettelegging og gjennomføring av skoletilbudet valgte vi å høre lærernes stemmer. Det hadde vært naturlig å snakke med flere fylkeskommunale representanter og selvsagt også med elevene selv, men tidsrammen begrenset dette. Halvparten av intervjuene er foretatt over telefon. De andre lærerne har vi oppsøkt og snakket med på skolene. Dermed har vi oppnådd å favne bredt, og samtidig opprettholdt nærheten til informantgruppen.

**Tabell 1: Intervjuoversikt**

Fylket/fag	Bilfaget, lette kj.	Elektrikerfaget	Fotofaget	Barne-ungd.	Kjole/drakt - syerfaget	Kokkefaget	Mekaniske fag
Rogaland	0	1	0	0	1	0	0
Telemark	0	1	0	1	1	1	0
Oslo	0	0	0	0	1	1	0
Akershus	1	0	0	0	1	0	0
Sør-Trøn.	2	2	1	2	0	2	0
Hordal.	2	3	0	3	2	2	1
Østfold	2	1	1	1	0	2	1
Sum	7	8	2	7	6	8	2

Tilsammen 40 intervjuer. I tillegg kommer samtaler med ansatte ved inntakskontoret og fylkesopplæringskontoret i hhv. Hordaland og Sør-Trøndelag.

Vi satt med et stort materiale; førti ulike tidsbilder i form av negativer som skulle fremkalles og tolkes. En måneds analysearbeid var i knappeste laget, og vi har ikke klart å yte stoffet full rettferdighet. Intervjuene er preget av en dobbel interesse. For det første ønsket vi faktiske opplysninger om tidsfrister, fagprøver, stryk osv. Dette er kvantitative data som i sin tur også preger fremstillingsformen. Dessuten ville vi få fram informantenes ulike opplevelser av VK II.

I valget av presentasjonsform har vi funnet det mest hensiktsmessig og dele analysen i to hoveddeler. I den første gis det en empirisk beskrivelse av de enkelte fagene.<sup>25</sup> Ønsket har

<sup>25</sup> Vi har valgt å konsentrere oss om de fem største fagene. Fotofaget og de mekaniske fagene (en i platefaget og en i maskinfaget) har vi valgt å utelukke i denne presentasjonen, fordi materialet er lite. I de mer generelle

vært å si noe om de enkelte fagkulturene og skolesituasjonens egen sosialitet, ved å presentere hvilke tanker lærerne gjør seg om VK II og hvilke erfaringer og opplevelser de har av dette tilbudet. Det handler ganske enkelt om å ta lærernes stemmer på alvor. En slik inngang har også til hensikt å påpeke noen av fagenes særegenheter. I den andre hoveddelen av analysen trekker vi ut noen hovedpunkter og problemer som egner seg for større generelle diskusjoner. Til grunn for diskusjonene ligger et *fagpolitiskperspektiv* og et *sosialiseringsperspektiv*. Hvordan forvaltes fagkunnskapen, og hvordan behandles elevene i det alternative VK II?

## **4.2. Presentasjon av fagene**

### **Bilfaget, lette kjøretøy**

Bilmekanikeren reparerer og vedlikeholder lette kjøretøyer. Han skal kjenne til gammel og ny teknologi, kunne håndtere forskjellige typer karosserier med ulike verktøy, og være oppdatert på materialteknologi og sikkerhetsmessige konstruksjoner. Som fagmann i bilfaget må en kunne reparere motorer, drivverk, forstillinger, bremses og styring. En er også kvalifisert til å skifte ut elektriske komponenter, elektriske systemer og drivstoffanlegg.<sup>26</sup> Lærerne kan fortelle om et typisk guttefag, og med flere forskjellige elevtyper.

Når det gjelder opprettelsen av klassene og prosedyrene rundt dette, er det delte oppfatninger blant lærerne i bilfaget. Det første året kom man igang ved skolestart, mens i skoleåret 97/98 var flere klasser ikke på plass før i månedsskifte september/oktober. Noen lærere uttrykker frustrasjon over usikkerheten knyttet til den seine igangsettelsen. Ofte er dette relatert til egen arbeidssituasjon - de går og venter på om det blir opprettet noen klasse, noe som i sin tur fører til usikkerhet angående hvor mye tid de skal bruke til forberedelser. Mange sier derimot at det ikke er knyttet særlige problemer til dette, de er klare når de får beskjed. Lærerne har det felles at de mener den seine oppstarten går utover elevene som får mindre tid til opplæring.

En av informantene mener dagens VK II ordning er "grei nok" dersom elevene har nok bakgrunnskunnskap (Intervju 1). De andre informantene i utvalget deler oppfatningen at det

---

diskusjonene i del to, vil også disse fagene integreres.

<sup>26</sup> Disse korte beskrivelsene av fagene stammer fra opplæringskatalogen 1997/98 fra Troms fylkeskommune.

fungerte bedre før reformen, og de vil ha en annen modell. F.eks. sier en lærer at de svake elevene bør få mulighet til å ta opp igjen VK I, for deretter å søke læreplass på nytt. De fleste foreslår en 3+1 modell med obligatoriske VK II, og oppfatter en slik løsning som sikrere både for elevene og bransjen.

Det gjenstår mellom 400 og 500 timer med teori etter VK I for bilfaget. Disse må tas i løpet av skoleåret. Mange bedrifter med lærlinger kjøper seg fri for denne teoriundervisningen. Det betyr at flere skoler har teoriundervisning både for lærlinger og VK II elever, enkelte steder også i samme klasse. Den vanligste ordningen er at skolene har en eller to rene teori dager i uka. Resten av tida er praksis. I praksistida er VK II elevene enten utplassert på bilverksteder eller på skoleverkstedet. I utplasseringsperiodene hender det at VK II elevene “oppdages” og får tilbud om lærekontrakt eller hjelpearbeiderjobb etter VK II året. Ifølge flere lærere fører praksistida på bilverksteder til at elevene utvikler en form for ansvarsbevissthet som av og til mangler på skolen. Oppfatningen er at skolemiljøet kan bli for lekent (Intervju 38). Flere av informantene påpeker på den annen side at læring i skoleverkstedet har den fordel at lærerne er mer oppdatert på læreplan og oppfølging enn instruktørene og fadderne på bransjeverkstedene. Dessuten påpeker flere at man må passe ekstra godt på at VK II elevene ikke får en underordnet stilling i forhold til lærlingene i de tilfellene der elevene og lærlingene har praksis på samme bilverksted.

Et annet problem som noen lærere reiser er at enkelte verksted virker såpass fornøyd med VK II ordningen at dette kan fortrenge kommende lærlinge plasser.

Alle mener læreplanen er for omfattende til å kunne gjennomføres på VK II. Det virker som de fleste elevene fører opplæringsbøkene, om enn noe motvillig. Lærerne mener at om man skal føre boka skikkelig vil det gå for mye tid. En lærer forteller at de fulgte læreplanen slavisk det ene året, men “det var å skyte høyt over mål. Alle strøk” (Intervju 18). Poenget er at læreplanen inneholder så mange momenter og mål at man ikke rekker å fordype seg i noen emner. Konsekvensen er at det meste blir berørt med “harelabb”, slik at de praktiske ferdighetene ikke får tid til å sette seg skikkelig.

Selv om opplæringsboka er elevenes ansvar, må en eller annen instans i hvert fall sjekke at de er ført. Dette synet deler flere lærere i bilfaget. Opplæringsbokas pedagogiske og dokumentariske funksjon erkjennes av lærerne, men de ønsker også at boka skal ha en kontrollfunksjon for prøvenmeda eller Yrkesopplæringsnemda. Noen gir karakterer til elevene til tross for at det ikke er nødvendig, men flere elever ønsker dette selv, sier lærerne.

De fleste lærerne mener at den alternative VK II ordningen ikke bør lede fram til fagprøven. Det er altfor liten tid til å lære seg fagarbeidet. Mangel på tid er etter deres mening hovedgrunnen til at mange stryker.

Resultatene fra fagprøvene er svært dårlige. I tillegg kommer de som trakk seg før prøveavleggelsen, ofte etter råd fra faglærer. Ved skole 1 har det ikke blitt arrangert fagprøve i år. Fylket godtok at man kunne utsette prøven. Elevene ville forsøke å få seg ett år verdiskapning i lærebedrift før de skulle opp til fagprøve. Læreren ved denne skolen tror ikke at noen av elevene hadde klart prøven etter ett år. 3 av de elevene som strøk ved skole 3, avla ny prøve høsten 1997 og bestod. Vet ett tilfelle ble en elev nektet å avlegge fagprøven, fordi han manglet karakter i et fag fra grunnkurs. Eleven skulle ta opp faget dagen etter fagprøven, men Yrkesopplæringsnemda godtok ikke det. Bortsett fra dette virker det som om alle kjenner til hvilke rettigheter elevene har med hensyn til prøveavleggelsen.

**Tabell 2: Beståtte fagprøver i VK II, bilfaget<sup>27</sup>**

Skoler/ antall beståtte prøver	96/97	97/98
Skole 1	5 av 11	Ikke arrangert
Skole 2	0 av 12	Resultatene ikke klare
Skole 3	5 av 11	4 av 8
Skole 4	5 av 8	3 av 8
Skole 5	4 av 9	0 av 9
Skole 6	4 av 10	5 av 9
Skole 7	10 av 11	Resultatene ikke klare
Sum	28 av 71	12 av 34

Fagprøven skal ha den samme vanskelighetsgraden for elevene som for lærlingene. Enkelte mener at prøvenemdene nok er i strengeste laget - "...noen har en litt forutinntatt mening om disse kandidatene som har så liten praktisk trening" (Intervju 1). Hovedoppfatningen synes likevel å være at prøvenemdene var rettferdige. Alle lærerne hevder at VK II elevene forlater skolen med et fagbrev som har B-status i bransjen, og at dette vanskeliggjør situasjonen på arbeidsmarkedet. Flere bedrifter som er "trofaste mot reformen", som det blir sagt, nøler av den grunn med å ta inn VK II elever både i praksis og som fagarbeidere etter avlagt prøve.

Noen av lærerne er også opptatt av at elevene har en slags status som ligger et sted mellom den tradisjonelle elvevrollen og lærlingerollen. Denne litt ulne statusen kan gi seg utslag i måten å forholde seg til elever med mye fravær. "Elevene vet at de selv med høyt fravær ikke vil miste retten til å gå opp til fagprøven" (Intervju 14). Læreren som uttalte dette etterlyste sanksjonsmuligheter overfor disse elevene. Andre skoler praktiserer samme reglement for VK II klassene som for skolen forøvrig.

Mange lærere sier imidlertid at elevene slett ikke har høyt fravær, dette til tross for at flere elever har hatt det tidligere i skoleløpet. Elevgruppa er sammensatt av ulike typer; noen er leie av skolen, mens andre er ikke voksne nok til å gå ut i arbeidslivet. Enkelte har dårlige

---

<sup>27</sup> Tallene er basert på opplysninger fra lærerne. Dette gjelder for alle fag. Vi kan derfor ikke garantere med 100% sikkerhet disse dataene er korrekte.

karakterer og mye fravær. Årsakene kan være lese og skrivevansker, tilpasningsvansker eller sosiale problemer utenfor skolen.

Lærerne i bilfaget er ikke fornøyd med VK II ordningen slik den nå praktiseres.

*Det er for mange faglige svake elever i et skoleverksted. Ute er det en lærling kanskje på fire, fem fagarbeidere. Her har vi en fagarbeider på tolv stykker som skal læres opp. Det er vanskelig å holde koll på alle sammen. Jeg tror at VK II ... at om vi hadde fått elevene motivert til å gå på skole ett par år, så hadde vi fått mye igjen hvis vi kunne senka krava litt - i stedet for å kalle det planlagt delkompetanse og bare gi dem et lite særløp liksom og så fraskrive dem mulighetene. Så tror jeg at hvis vi kunne starte litt mer der elevene er. Det heter seg jo det at vi skal starte undervisninga der elevene er, men hvis vi skal få dem fram til fagbrev på ett år så er det vanskelig å starte der dem er og så dra dem helt opp til fagprøve. Hvis de hadde kunne fått ett par år på seg som ... den ene løsningen som dem har gjort nede på Sørlandet at de har kjørt to ganger VK I. Det kunne ha vært en mulighet så hadde de fått mer skru erfaring. Eller at en kjører VK II over to år for eksempel med mere skruing. En måte som gjør at de får to år. Ulempen er at de er umotiverte fra før og så skal de gå fire år på skolen. Det kan bli et problem kanskje, men rent faglig hadde det vært mye bedre hvis vi fikk mere tid på oss. Vi føler at læreplanen ligger der oppe og elevene er her nede. Det er en vanskelig kombinasjon at vi skal gå gjennom læreplanen, men vi vet at elevene ikke kan henge med og vi må snakke over hue på dem hele veien. Det er en tung situasjon for oss alle sammen at vi liksom ikke er på bølgelengde. Mange av dem vil veldig gjerne, men de får det ikke til, fordi kravene til å klare fagprøven på ett år på VK II er for tøft (Intervju 38).*

De ønsker mer tid og fastere ordning. Elevene kan mindre nå siden allmennfaglig kunnskap har fortrenget fagopplæringen tidligere i løpet, og mange opplever at klassene fylles av svake elever som ikke har oppnådd lærekontrakt. Bilfaget merker hvilke konsekvenser de strenge kravene til gjennomstrømning fører med seg. Lærerne mener det er et paradoks som får groteske utslag når de svakeste elevene skal opp til fagprøve etter 5-7 måneders trening, mens flinkere lærlinger har 2 års praksis før prøven skal avlegges.

### **Kjole- og draktsyerfaget**

Kjole- og draktsyerne skal kunne utføre bestillingssøm av alle typer dameklær. Syerne må ha gode kunnskaper i farge- og figuranalyse, og de må kunne utforme grunnmønster og konstruere modeller i ulike fasonger tilpasset den enkelte bruker og den aktuelle moten. Fagarbeiderne skal utføre måltaking, tilskjæring og innprøving av forskjellige figurtyper, og



de må i den forbindelse bruke håndverksmessige og rasjonelle sømmetoder. Evner som kreativitet og selvstendighet nevnes som viktige av lærerne i faget. Blant elevene er jentene i klart flertall.

Faglærerne forteller ikke om store problemer i forbindelse med opprettelsen av VK II klassene. Siden det finnes så få læreplaner i faget, vet man tidlig at det blir et alternativt skoletilbud. De fleste skolene vet av erfaring at man behøver skoletilbudet siden kjole- og draktsyerfaget er et atypisk lærefag uten særlige lærlingetradisjoner. Bare en lærer mener det er knyttet usikkerhet til opprettelsen av VK II klasse. To av seks skoler har elevene sine utplassert. En av skolene har elevene ute i fjorten dager, mens den andre forsøker å få til en praksisdag i uka for elevene. I all hovedsak er utdanningen likevel et skoleløp, og i arbeidet med å finne praksisplasser prioriterer skolene VK I elevene siden disse fremdeles har en mulighet til å få seg læreplass.

Det er en utbredt oppfatning blant informantene at opplæringen slik den presenteres i læreplanen, og innenfor de gitte tidsrammene, er for omfattende. Læreplanen inneholder flere emner enn tidligere, og man mener det er urealistisk å komme igjennom hele planen. Dessuten har Reform 94 redusert antall timer i praktisk forming. Før reformen hadde elevene hatt en fagrettet mengdetrening (fra GK, VK I og VK II) på tilsammen 3000 timer. Elever i kjole- og draktsyerfaget og i herreskredder faget skal nå avlegge svenneprøven etter kun 1600 timer i praktisk fagtrening.<sup>28</sup> Det har oppstått et sprik mellom intensjoner og det faktisk mulige. En lærer uttrykker seg slik:

*Det bærer litt preg av sånn ønsketenkning fra et skrivebord. Alt er bra hvis vi hadde hatt ett år ekstra. Det hadde vært helt fenomenalt. Om året hadde kommet før eller etter, eller i en høyskole eller hvor det skal være. Det må til for å få til en oppegående fagutdanning (Intervju 6).*

Fagets innhold og de standarder man stiller til utdanningen er læreren fornøyd med. Tiden en til rådighet korresponderer derimot ikke med innholdsmengden og fagstandardene.

---

<sup>28</sup> Utrekningen er foretatt av en lærerinformantene (Intervju 6). Han ga oss et skriftlig notat der han hadde evaluert fagene herreskredder og kjole- og draktsyerfaget.

Faglærerne har imidlertid et samvittighetsfullt forhold til læreplanen, og de forsøker å følge den så godt som mulig. Alle elevene fører opplæringsbok, men enkelte rapporterer at de sliter med å få elevene til å forstå bokas betydning. Ingen nevner eksplisitt at boka har noen pedagogisk funksjon. Snarere vektlegges opplæringsbokas dokumentasjonsfunksjon. Flere av lærerne etterlyser en prosedyre der bøkene kontrolleres av prøvenemdene. Skolene praktiserer forskjellige evalueringsrutiner, og etter initiativ fra flere elever, gir enkelte skoler karakterer med den tradisjonelle 0 - 6 skalaen.

Noen påpeker at fagprøven har blitt mer omfattende enn tidligere. Elevene har 60 timer til rådighet som før reformen, men innenfor denne tidsrammen skal man nå både “planlegge” og “dokumentere”, i tillegg til å gjennomføre den praktiske fagoppgaven. Dessuten inneholder de nye fagprøvene mer tegnearbeid enn de gjorde før reformen. Når elevene i utgangspunktet har dårligere praktiske ferdigheter, blir konsekvensen en høyere strykprosent, oppsummerer lærerne.

Resultatene fra kjole- og draktsyerfaget på de skolene vi har undersøkt, er ikke like svake som for bilfaget.

**Tabell 3: Beståtte fagprøver i VK II, kjole- og draktsyerfaget**

Skoler/ antall beståtte prøver	96/97	97/98
Skole 1	1 av 5	2 av 4
Skole 2		5 av 10
Skole 3	3 av 12	4 av 7
Skole 4	1 av 8	4 av 7
Skole 5	Ikke klasse dette året	0 av 2
Skole 6	3 av 3	4 av 4
Sum	8 av 28	19 av 34

På skole 1 finnes det også en linje med herreskredderfaget. I 96/97 var det 3 av 6 som klarte det, og i 97/98 var det 2 av 6. På skolen har man ordnet seg på den måten at flere elever først velger VK II i herreskredder for deretter å velge kjole- og drakt året etter, og vice versa. Slik at

elevene med denne horisontale vandringen skaffer seg tilstrekkelig øvelse til å kunne avlegge fagprøven. Av de beståtte fagprøvene i kjole- og drakt er det kun en elev som har gått gjennom reformens ordinære løp.<sup>29</sup> Ved den andre skolen var man usikre på resultatene fra det første året. Man husket at mange hadde strøket, men hadde ikke de eksakte tallene. Av de som klarte fagprøven i år var det 3 elever som prøvde på nytt etter å ha strøket året før, en elev hadde allerede herreskredder fagbrevet, mens den siste eleven (over 30 år) som klarte prøven, hadde fulgt det ordinære løpet. På skole 3 er også resultatene interessante. Av 8 elever i denne klassen var det 4 som hadde strøket etter VK II året før. “Disse gikk inn i verdiskapning, slik at vi hadde disse elevene sammen med de 4 som gikk VK II opplæring” (Intervju 16). Disse 4 elevene klarte fagbrevet, de 3 VK II elevene som valgte å gå opp til fagprøven strøk, og den siste eleven trakk seg. Her er det på mange måter virksom en slags skolefaglig ekvivalent til lærlingemodellen. Dette forteller at bak flere av de beståtte fagprøvene skjuler det seg et fireårig løp. Elevene har gått fra herreskredder til kjole- og draktsyerfaget eller vice versa, eller de har gått inn i “verdiskapning” i skolen.

Skole 4 opplevde at den eneste personen som klarte fagbrevet det første året etter implementeringen av reformen allerede var utdannet som fagarbeider i herreskredderfaget. Lærere ved denne skolen hevdet at resultatene ble bedre i 98, fordi prøvenemnda kjente til reformen og hadde justert ned de strenge kvalitetskravene til sluttproduktet. Ved den neste skolen hadde man slått sammen undervisningen i kjole- og drakt og kostymemakerfaget. De som gikk opp til eksamen i kostymemakerfaget klarte seg, “de var nok mer kreative”, (Intervju 23), mens de andre syerne var for svake i den praktiske delen av prøven. Den siste skolen i materialet kunne fortelle at den ikke har opplevd stryk etter Reform 94. Riktignok er det flere som ikke føler seg kompetente, “hadde garantert strøket” (Intervju 30), og som derfor avstår/utsetter prøven, men resultatene var gode. Til tross for at resultatene var gode sier læreren ved denne skolen at:

*Vi tenker jo på nivået før reformen. Nå går vi jo ned i nivå. Elevene har ikke samme nivå nå som før (Intervju 30):*

---

<sup>29</sup> Dette poenget kommer tydeligere fram siden begge de som bestod prøven i herreskredderfaget i 97/98 tidligere hadde gått VK II i kjole- og draktsyerfaget. De fire andre strøk (Intervju 6).

Nå får elevene ulike prøver. De lage sine egne tegninger, og det går tid bort både til planlegging og evaluering. Det innebærer at tiden til den praktiske utføringen har blitt redusert (se også Michelsen og Høst 1998: 319-322).

Læreren ved denne skolen forteller at prøvenemdene var fornøyde med elevene. Det kan skyldes at nemdene har vektlagt de prosessuelle sidene ved fagprøven slik reformen krever. I tilfelle kan det innebære et brudd med de etablerte standardene for produktets kvalitet. Også andre steder påpeker man at selve resultatet av prøvene nå har blitt forringet, men at andre aspekter ved fagprøven nå blir vektlagt:

*Den siste nemda nå så mer på helheten - bedre... hvis en bare ser på den sømbiten, altså selve resultatet eller produktet da, så er det klart at prøvenemda også ser at det ikke er som før. Men så sier de at elevene kan jo ikke ha lært det, fordi at de bare har så og så mye opplæring. Men heldigvis hadde de satt seg inn i reformen, det hadde ikke den første, men de som var nå hadde satt seg inn i reformen, de hadde satt seg inn i evalueringsprosessen som kreves, og de har sett hva som skal bedømmes og det er viktig - planlegging er viktig og så videre - det er ikke bare resultatet som skal telle. Og utifra det har produktene vært gode og ikke gode ikke sant, men gode nok til at de kunne si at dette kan vi gå for, dette kan vi godkjenne (Intervju 17).*

Lærerne oppfatter ikke at de dårlige resultatene i særlig grad skyldes for strenge prøvenemder. Årsaken er heller elevenes mangel på praktisk trening.<sup>30</sup>

Rettighetselvene har i noen grad fortrenget de eldre elevene som utdannet seg i dette faget. Men bortsett fra at gjennomsnittsalderen har sunket, synes ikke lærerne at elevgruppa er sammensatt på noen ny måte etter reformen. Elevene er som oftest veldig motiverte. Flere fortsetter arbeidet på skolen utover ettermiddagene og kveldene. Elevene er ikke skuffet for at læreplasser mangler. En lærer mente om at det finnes lærekontrakter på tekstilfabrikker, men at elevene ikke ønsket å arbeide der. I all hovedsak virker det som om elevene i dette faget er unge, motiverte og arbeidssomme.

Kjole- og draktsyerfaget skiller seg fra de fleste andre fagene i denne studien. Denne fagutdanningen peker ikke mot et bestemt fagarbeid slik tilfelle er med de andre fagene.

---

<sup>30</sup> Omleggingen av fagprøveevalueringen er stort tema som vårt materialet ikke gir anledning til å si mye om. Dette er behandlet av Svein Michelsen og Håkon Høst i kapittel 11 i AHS sluttrapport 1, 1998.

Elevene får jobb med innkjøp, design og vedlikehold. Noen arbeider med ulike oppgaver innenfor kleskjeder og konfeksjonsbedrifter, og noen havner i helt andre bransjer. Markedet absorberer dem ikke som kjole- og draktsyere, men til en rekke ulike jobber i kraft av deres kunnskaper og kvalifikasjoner innenfor søm og klesbehandling.<sup>31</sup>

*Et av store problemene med sømfagene er nemlig at det er et fåtall av de som tar svennebrevet som går ut og setter seg bak en sysmaskin (...) sømutdanningen burde vært kombinert med generell studiekompetanse (...) de vil gjerne ha svennebrevet for det er en god kompetanse, men direkte bruk for det, det kan man diskutere for mange av dem (Intervju 16).*

Mangelen på læreplasser i faget, og elevenes ønsker om andre jobber enn det som finnes i tradisjonelt syerarbeid, gjør at skoleløpet blir den naturlige utdanningsveien. Man har ikke omstilt seg fra det skolefaglige perspektivet til det lærefaglige. Spørsmålet som blir reist av lærerne er hvorvidt dette i det hele tatt er mulig? Kanskje kan opplysningsarbeid overfor bransjen fremskaffe flere lærlingeplasser. I ett av fylkene hadde man opprettet en opplæringsring som synes å ha en positiv virkning. Men siden det ikke er noen linearitet mellom fagutdanningen og fagarbeidet, virker det ikke sannsynlig at dette alene kan løse fagets problemer. Dessuten er det altså slik at mange elever heller ikke primært ønsker seg en syerutdanning. Spørsmålet er hvor bra 2+2 modellen passer denne fagutdanningen. Faget opplever altså å få inn elever på VK II med langt mindre arbeidsteknikk enn tidligere. Siden det ikke eksisterer læreplasser i faget, og siden fagarbeid på langt nær representerer det sannsynlige yrkesalternativet for elevene, får man en gruppe som skal avlegge fagprøven på et for tidlig stadium i utdanningen. De dårlige resultatene gjør at man også frykter for rekrutteringen til faget. Lærerne i kjole- og draktsyerfaget uttrykker stor bekymring for framtiden til denne håndverkstradisjonen. Den unisone oppfatningen er at VK II ikke fungerer i sin nåværende form.

---

<sup>31</sup> Fotofaget har mange likhetstrekk med kjole- og draktsyerfaget. Faget har ingen lærlingetradisjon og det er få læreplasser i faget. Utdanningen i fotofaget kan ligge i bunnen for en rekke yrker innen kunst, journalistikk og bildebehandling. Mange ønsker å bruke dette som en kompetanse for å søke seg videre på fotoskoler enten i Norge eller i utlandet rundt. Fagbrevet markerer ikke noen formell utdanningsende for flesteparten av disse elevene. De trenger en basiskunnskap for å komme videre. De to lærerne vi har intervjuet foreslår derfor å gi elevene en delkompetanse etter VK II, med mulighet for påbygging og fagbrev.

## Kokkfaget og institusjonskokkfaget

Blant våre informanter fantes det lærere både i institusjonskokkfaget og i kokkfaget. Institusjonskokkene lager måltider som skal serveres på en måte som virker helsebringende og har en terapeutisk virkning. Det kreves gode kunnskaper om ernæring, hygiene og sensorikk. I tillegg til at maten skal ha høy kvalitet, må fagarbeiderne kunne lage mat i store kvanta. Av hotell- og restaurantkokkene krever man at de kan tilby et rikt utvalg både av varmmat, kaldmat, desserter og bakevarer. Kokkene må også ha evne til å ivareta fagets estetiske nivå.

Fortellingen om VK II tilbudet i skole for de to kokkefagene har ingen enhetlig karakter. Opplevelsene av det spriker i mange retninger. De åtte lærerinformantene forteller ikke om store vansker i startfasen. VK II klassene har kommet ganske raskt i gang disse to årene.

Ved et par av skolene fikk flere elever lærekontrakter i løpet av VK II skoleåret. Den skolen som brukte mest tid på å utplassere elevene i bedrift (16 uker) opplevde at samtlige elever (ca. 12) sluttet skolen med lærekontrakt i 97/98. Den siste så seint som i mai. Først i praksissammenhenger får bedriftene øynene opp for elevene. Elever med mye fravær og dårligere karakterer får vist at de kan jobbe. Elevenes vitnemål har avslørt manglende mestring av skolevirkeligheten. Men det viser seg at det ikke kan anvendes som tilstrekkelig grunnlag, for å avgjøre hvordan de vil mestre bedriftsvirkeligheten.<sup>32</sup>

*SV: Nå er det veldig stor pågang etter VK II elever (i hotell- og restaurantkokkfaget). Det tappet jo hele klassen i fjor. I år vil flere bedrifter ikke ta inn lærlinger, fordi de vil vente på VK II elevene.*

*SP: For noen bedrifter kan det jo være en mulighet til å se elevene, pluss at skolen har ansvaret for opplæringen ...*

*SV: Der de har tatt inn lærlinger på ordinær måte... og så ringer de til oss for å få praksiselever, og det er greit. Og da kjemper de for å opprette en ny lære plasser, fordi de ønsker å beholde den eleven. Og det de sier er at de aldri hadde tatt inne denne elevene på ordinær måte.*

*SP: Neivel.*

*SV: Nettopp på grunn av dårlig vitnemål, fravær og karakterer og sånn. Jeg har hørt kjøkkensjefer som har vært forferdelig negative til VK II, som nå etterpå har sagt at det er jo ikke så dumt, spesielt ikke for de litt svake.*

---

<sup>32</sup> SP: Spørsmål. SV:Svar.

*SP: Så det er en holdningsendring på gang da?*

*SV: Ja, du kan si at hotellkokker har vært mest imot. Det er helt tydelig, og jeg synes det var en endring der i fjor altså. De var veldig negative til å begynne med da vi ringte rundt for å få praksisplasser, det var greit med plassen, men de var negative til systemet, men det har endra seg. Du kan si at det vi jobber mye med, holdninger som å komme presist, alltid møte og sånn, alt det legger vi veldig stor vekt på. Derfor kan de nok gjøre en skikkelig jobb når de er ute i praksis.*

*SP: Det blir spennende å se hva som skjer videre om bedriftene kanskje etter hvert er like fornøyd med VK II elever som ...*

*SV: Det var jo faktisk sånn her i fjor, spesielt institusjonene var veldig etter oss om ikke det var flere elever ... de ville ha VK II elevene som lærlinger. Også fra steder som vi ikke hadde praksisplass hos ringte etter elever. Og jeg også hørt om institusjoner i år som ikke tok inn lærlinger i år, fordi det de har fått tilsendt av papirer er for dårlig. De har bare kuttet ut, og det kan jo godt hende at de kommer ut på høsten og spør etter vi har vurdert dem litt. Jeg skjønner bedriftene godt jeg (...)*

*SP: Men kan ikke det undergrave lærlingeordninger?*

*SV: Men du kan si det at de ønsker seg en lærling. Får de inn fine papirer så tar dem en lærling, men med dårlige papirer lar de heller være, ikke sant. For de har ikke tid til å ta seg av, de har ikke kapasitet (Intervju 5).*

På denne skolen førte altså lange utplasseringsperioder til opprettelse av nye lærekontrakter. Det virker som flere bedrifter venter på anbefalinger fra skolelærerne. På sikt kan dette føre til en treghet i formidlingsprosessen. I det samme fylket har én skole hatt bedriftsutplassering i tre uker, og den opplyser at den kunne fått til mer. To skoler opererte med restaurant på skolen for at praksisen skulle bli mest mulig virkelighetsnær. Lærerne her var stort sett positive til VK II. På den siste skolen i vår undersøkelse intervjuet vi både faglærere i kokkfaget og i institusjonskokkfaget. Kokkene var utplassert i 25 % av skoleåret. Institusjonskokkene inngikk i fast stab ved et sykehjem ("fast samarbeid"), og elevene fikk også prøve seg ved to andre sykehjem (Intervju 32).

Ikke alle historiene er positive. Vi fikk også høre om store problemer med å utplassere elevene. VK II elevene ble her oppfattet som så svake at de ville representere en belastning for bedriftene i eventuelle praksisperioder.

*SP: Hadde dere elevene utplassert?*

*SV: De var hos slakteren en uke hver. Det var det eneste stedet som ville ha dem da de fikk vite at de var VK II elever.*

*SP: Javel, de eneste som ville ha elevene?*

*SV: Det er kjent i bransjen at det er de svake. De tør ikke la de gå inn i akkordarbeid som yrket er da.*

*SP: Så det var store problemer....*

*SV: De turte ikke. For de som er VK II elever er de som er svake fra de var små. De gjemmer seg bort på VK I, og tror de kommer til VK II for å avslutte med fagbrev (Intervju 19).*

En annen skole i det samme fylket mener derimot at bransjen ikke differensierer mellom “A- og B-fagbrev”. Både opplevelse av VK II i dette faget, og gjennomføringen av undervisningen er svært ulik. Alle lærerne følger læreplanen. Flere framhever at de som lærere nok er mer oppdaterte på disse sidene ved reformen enn man er ute i bedriftene. Bortsett fra en klasse, førte alle elevene opplæringsbok. Også i dette faget klaget man noe over vanskelighetene med å få elevene til å skrive i bøkene. Lærerforbundets oppfordring til ikke å bruke opplæringsboka, hadde også sin virkning. I klassen der opplæringsboka ikke ble ført, hadde læreren følgende oppfatning av situasjonen:

*SV: Vi hadde en form for læreplan, men vi fikk ikke lov til å bruke opplæringsboka da av forbundet. Det var en tvist som gikk over lang tid.*

*SP: Hvem var det som nektet dere det?*

*SV: Det var Læreforbundet som ikke hadde ikke godkjent den. Vi lagde vår egen opplæringsbok, men elevene skrev ikke noe selv.*

*SP: Var ikke elevene villige til å føre den boka deres da?*

*SV: Nei, elevene førte ikke den. Vi gjorde alt. Vi førte alt inn på data på fritid, kveldstid og ettermiddag for å prøve og følge dem opp. Men de hadde altfor dårlig grunnlag fra grunnkurs og VK I til å begynne og jobbe på et kjøkken som VK II elever. Skal vi dra noen slutning av dette her, så er det at VK II er oppsamlingheat. Da de kom hit i august måtte vi drive grunnkurs fram til januar. De hadde ingen forkunnskap (Intervju 19).*



Denne klassen skiller seg ut som den svakeste, men læreren er, som de andre, opptatt av de pedagogiske aspektene ved reformen. Resultatene for institusjonskokkfaget er ganske bra. For de VK II elevene som ønsker en framtid i hotell- og restaurantbransjen er det langt verre.

**Tabell 4: Beståtte fagprøver i VK II, kokkfaget og institusjonskokk**

Skoler/ antall beståtte prøver	96/97	97/98
Skole 1	4 av 4 (institusjon)	Ingen gikk opp
Skole 2	5 av 6 (institusjon)	2 av 5
Skole 3	5 av 7	Ikke klasse dette året
Skole 4	Ikke klasse dette året	0 av 8
Skole 5	Ikke klasse dette året	3 av 12
Skole 6	3 av 11	3 av 6
Skole 7	Antagelig 4 av 17	3 av 15
Skole 7	3 av 6 (institusjon)	8 av 8 (institusjon)
Sum	20 av 51	19 av 54

Skole 7 hadde begge kokkefagene.

Ved skole 1 fikk alle VK II elevene i 97/98 læreplass i løpet av skoleåret, også ved den andre skolen fikk flere elever læreplass. Læreren ved skole 4 forteller om en elevgruppe bestående av skoletapere. “Vi sjekket nivået ved å la dem få lage en omelett en av de første skoledagene. Alle strøk” (Intervju 19). Også i disse fagene er det en del elever som velger å trekke seg før oppmeldingen. Et par lærere nevner også at de hadde funksjonshemmede som på grunn av motorikk og/ eller læreviser ikke kunne bestå fagprøven.

En god del av elevene føler seg lurt når de oppdager at det mangler læreplass, mener lærerne. Flere av disse elevene har hatt stort fravær. Det finnes også i denne gruppa elever med lese og skriveviser, og enkelte har motoriske problem. Noen elever velger VK II av strategiske grunner, mens andre synes det er tryggere og bedre på skolen enn i arbeidslivet. De fleste lærerne forteller om motiverte elever, og få klasser har problemer med fravær. En lærer ønsker seg et strammere opplegg der man besitter større sanksjonsmuligheter overfor de umotiverte elevene som fortsetter med høyt fravær. Noen forteller om meget skarpe elever, andre om “de svakeste av de svake.”

Også i dette faget deler lærerne den oppfatningen av fagprøven er like vanskelig (“minst”) for VK II elevene som for lærlingene, men flere påpeker samtidig at det i bransjen er en forestilling om fagbrevets A og B status, og at man derfor må man drive omfattende opplysningsarbeid. Lærernes oppfatning av VK II tilbudet i skolen varierer langs hele kontinuumet fra “katastrofalt” til “helt utmerket.” Tendensen er likevel positiv. Flere forteller at det var motiverende og spennende med slike klasser, og at tilbudet representerer et rimelig godt alternativ dersom man hadde utvidet undervisningen med noen måneder.

### **Barne- og ungdomsarbeiderfaget**

En barne- og ungdomsarbeider skal ha teoretiske kunnskaper og trening i pedagogisk metodearbeid og ha praktiske ferdigheter som gjør dem i stand til å ta medansvar for medmenneskers utvikling. De skal kunne engasjere barn og unge i sitt arbeid innenfor barnehager, fritidsordninger, skoler og klubber.

Mangelen på kommunikasjon mellom skolene og inntakskontorene fører til frustrasjon angående igangsettelsen av VK II klassene. Særlig gjelder dette det andre året der klassene ikke startet opp før i september. En lærer forteller:

*Det andre året kom ikke elevene her før 15. september. Klassene var jo ganske små så vi visste ikke om vi skulle beholde dem eller legge klassene ned. Det var veldig mye usikkerhet. Det først langt ute i oktober, november før vi var trygg på at jobb dagen etter. Det var en helt sånn håpløs personpolitikk. Har jeg jobb i morgen eller har jeg det ikke? Plutselig kan fylket komme å si stopp. Dette kan vi ikke gjennomføre. Det var veldig stor forskjell på disse årene. Første året var kjempegøy. Andre året var slitsomt. Ikke minst på grunn av den usikre situasjonen vi var i. Vi kom jo nesten til jul ... (Intervju 7).*

Som følge av sein start har elever enkelte steder mistet høstferier, juleferier og påskeferier for å ta igjen tapt undervisning. Andre skoler har ikke opplevd dette som noe problem.

I ett fylket opprettet man en VK II klasse på en skole som ikke hadde hverken grunnkurs i helse- og sosialfag eller VK I i barne- og ungdomsarbeiderfaget. Fagmiljøet ved en annen skole var skeptiske til denne opprettelsen, og fryktet for at fagets anseelse kunne stå i fare:

*SV: Vi mener at det skal være en faglærer som har disse VK II klassene. Det kan ikke være en hvilken som helst lærer. Det har skjedd på andre skoler. Sånn som systemet er i fylket så oppretter de klasser i regioner, sant, det kommer helt an på ... Nå har vi nok der, men trenger flere der. Plutselig oppretter de en klasse som aldri hadde hatt denne linjen før, ikke helse og sosiallinje en gang.*

*SP: De opprettet en VK II ...*

*SV: Uten å ha grunnkurs, og uten å ha VKI. De har ikke studieretningen i fra før.*

*SP: Men elevene var ute i praksis hele tiden på den skolen også?*

*SV: Vi hadde en viss form for samarbeid.*

*(...)*

*SV: Det kan skje en uthuling av faget vårt hvis det blir slik at hvem som helst kan ta VK II. Og det er ikke riktig (Intervju 4).*

Læreren ved den skolen som fikk denne klassen sier at hun ikke vet hvorfor de fikk dette tilbudet, men antyder at fylket kanskje tenkte langsiktig og ønsket å opprette en helse- og sosiallinje ved skolen. Ifølge lærerne er det altså flere saker som kan ha virket inn på opprettelsen. For det første må fylket få lærerkabalen til å gå opp. Dessuten kan det ha hatt et langsiktig ønske om fast helse- og sosiallinje ved skolen. Kanskje er det også slik og de rent pedagogiske kvalifikasjonene anses som så viktige i dette faget at praktisk erfaring fra fagområdet ikke oppleves som absolutt nødvendig.

De fleste elevene er ute i praksis det meste av tiden. Selv om man kjenner til at praksisperioden ikke skal overskride 50 prosent av undervisningstiden (jfr. F-rundskriv 87/88), har skolene funnet det nødvendig å bryte med disse retningslinjene.

*Alle må forstå at vi ikke kan sitte i klasserommet å leke barnehage. En motor er en motor. Den kan man skru på overalt. Slik er det altså ikke for barne- og ungdomsarbeid (Intervju 7).*

Bare en skole har holdt seg innenfor de gjeldende forskriftene. Elevene roterer rundt på de forskjellige praksisplassene. Lærerne kjører rundt, driver veiledning og passer på at opplæringsbøkene føres. Alle er opptatt av læremidlene, noen følger planen slavisk, mens andre mener det er urealistisk og dårlig dersom læreplanmålene skal styre all undervisning.

Det virker som lærerne i dette faget gir elevene en meget tett oppfølging. Flere sier endog at de synes VK II elevene er heldige. Dette skyldes at de får mye “veiledning av profesjonelle fagfolk med pedagogisk utdanning” (altså lærerne selv). Kanskje kan en hevde at elevene får en slags “privatundervisning” i praksisperiodene, slik VK II lærere i omsorgsarbeiderfaget formulerte det når det gjaldt sine VK II elever (Olsen og Grinde1997).

På en skole sier læreren at “VK II er i ferd med å spre seg som noe veldig positivt. Også ned på VK I og grunnkurset. Nå er det mange VK I elever som ikke vil ha læreplass. De vil mye heller ta VK II” (Intervju 28). Og utsagnet kan kompletteres med: “Disse elevene får jo både i pose og sekk. Nær og god oppfølging. Ferdig på ett år. Så kan de ta påfølgingsår eller få jobb” (Intervju 27).

Denne positive stemningen til VK II skiller seg altså fra de fleste andre fagene. I lærernes fortelling synes det som om representantene for barne- og ungdomssektoren er fornøyd med VK II elevene, og mange elever vil ikke ha lærlingeplasser selv om de skulle finnes. Lærerne ønsker seg riktignok mer tid på VK II. De fleste kjenner også til problematikken rundt fagbrev med A- og B-status, men de tror ikke det vil ha noen større effekt hverken for faget eller for elevenes jobbmuligheter. Resultatene har også vært gode:

**Tabell 5: Beståtte fagprøver i VK II, barne- og ungdomsfaget**

Skoler/ antall beståtte prøver	96/97	97/98
Skole 1		6 av 7
Skole 2	10 av 11	5 av 8
Skole 3		4 av 6
Skole 4	5 av 6	Resultatene ikke klare
Skole 5	10 av 11	8 av 9
Skole 6	Ikke klasse dette året	7 av 13
Skole 7		7 av 10
Sum	25 av 28	37 av 53

De tomme rubrikkene skyldes usikkerhet om resultatene.

Også i dette faget har riktignok noen elever trukket seg før eksamen, og tabellen viser heller ikke de elevene som har lykket ved annengangs fagprøve.

På spørsmål om lærerne kan beskrive elevgruppa, svarer de alle at denne er svært sammensatt. Noen velger VK II strategisk. Andre har avslørt seg som umodne ved intervjuer, men disse elevene er ofte flinke. Faget trekker ikke til seg de virkelig skolesvake elevene. Bare et fåtall av klassene har problemer med høyt fravær. Håndteringen av fravær og ordensproblemer varier. Noen lærere truer med å utvisning, mens andre forteller elevene at de ikke kan ta fagprøven. Ved en skole må elevene arbeide overtid og i ferier for å dekke inn fraværet. En elev ble sparket fra praksisplassen, hun kjente sine rettigheter, møtte opp til fagprøven og klarte å bestå.

En rød tråd i fortellingen om VK II elevene i barne- og ungdomsfaget er at de blomstrer opp og modnes i løpet av året. Engasjerte lærere, tett oppfølging og gode resultater har skapt en positiv stemning omkring VK II i dette faget slik vi tidligere har påvist i omsorgsarbeiderfaget (Olsen og Grinde 1997).

## **Elektrikerfaget**

Elektrikere utfører arbeidsoppgaver i ulike typer strømførende anlegg i små og store bygninger, i industrianlegg eller ombord på rigger og fartøyer. Arbeidet med elektrisitet er forbundet med stor fare og krever nøyaktighet og god systemoversikt. Området er nøye regulert av lover og forskrifter, og alle arbeidsoppgaver må utføres med grunnlag i dokumentasjon og regler.

Få informanter rapporterer om særlige problemer knyttet til igangsettelsen av klassene. På samme måte som for bilfaget, gjenstår det 500 timer med teori etter VK I. Disse tar elevene i løpet av VK II skoleåret. Mange av skolene har utplasseringsperioder som tilsammen langt overskrider 50 % av skoletida, mens noen holder seg til reglementet. De frykter at VK II elevene kan oppta plasser som burde vært opprettet til lærlinger. Faktisk har mange bedrifter oppdaget VK II elevene som en gratis ressurs. Fagforeningsklubben på en av storbedriftene nektet å ta inn VK II elever med følgende resonnerment: "Kan bedriften bruke de som VK II elever, kan den ta dem inn som lærlinger" (Intervju 11).

Veien til fagbrev i elektrikerfaget gjennom lærlingeordningen er 4,5 år. På den måten skiller faget seg fra de andre i studien. VK II i skole innebærer derimot i realiteten maksimalt 6-7 måneder (noen steder bare 4 måneder) med praktisk trening for elevene. Lærerne finner det derfor helt urimelig at VK II i skolen skal lede til fagbrev.

*VK II slik det er tenkt i Reform 94 er bare tull. Trist nok at snekkere kan hive opp noen planker på en vegg å kalle seg fagarbeidere. Fagidentitet og yrkesstolthet er viktig. Det faglige er nå i en krise. En må være stolt av den gjør, og utdanninga slik den er nå beveger seg bort fra dette (Intervju13).*

Likevel er det en felles oppfatning at man trenger et system for å fange opp de som ikke får lærlingeplass. Og ser vi nærmere på praksis, har de aller fleste skolene allerede ordnet det slik VK II blir et utvidet skoletilbud før videre læretid. På den måten er VK II i elektrikerfaget integrert i fagopplæringssystemet på en annen måte enn de andre fagene i denne studien. For det første får veldig mange av elevene seg lære-plass i løpet av skoleåret. Dessuten skaffer mange seg plass etter de har fullført VK II. I 97/98 var konsekvensen at veldig få avla fagprøve. Fagforeningen har forhandlet frem en egen tariff for VK II elever som går ut i verdiskapning slik at disse skal falle likt ut med ordinære lærlinger. Resultatet er en særløpsordning - en såkalt 3+1 modell til forskjell fra reformens prefererte 2+2 modell. Oppfatningen er ganske klar blant lærerne. Skal VK II være en inngang til arbeidslivet må året integreres i et fireårig løp. Tvungen fagprøveeksamen etter VK II i skole er totalt urealistisk, mener lærerne. For de svakeste elevene foreslår man at det åpnes opp for muligheten til å gjenoppta VK I.

**Tabell 6: Beståtte fagprøver i VK II, elektrikerfaget**

Skoler/ antall beståtte prøver	96/97	97/98
Skole 1	15 av 18	5 av 5*
Skole 2	2 av 2	
Skole 3	1 av 2	
Skole 4	2 av 10	
Skole 5	1 av 7	Resultatene ikke klare
Skole 6	0 av 10	
Skole 7	Ikke klasse dette året	
Skole 8	2 av 2	
Sum		

I de åpne feltene har alle elevene valgt å utsette fagprøven.

\* Læreren var litt usikker, men han trodde alle bestod.

Disse tallene viser også at de færreste velger å avlegge fagprøven. Klassene har vært store, fra 9 til 18 elever. Skole 1 har gode resultater, men den gruppen som tok eksamen i år inneholdt 2 andreforsøkskandidater. Disse strøk året før. Læreren ved skole 5 kan berette om 4 oppmeldte kandidater, men de har minimal sannsynlighet for å bestå prøven, mener han.

Når det gjelder fagprøven, mener flere lærere at prøvenemdene ikke kjente til de nye retningslinjene, uten at det hadde noe å si for bedømmelsens rettferdighet. Lærlingenes og VK II elevenes fagprøver har samme vanskelighetskrav, slik at prøven isolert sett ikke kvalifiserer for å skape en distinksjon mellom A og B fagbrev. Men lærerne deler bransjens oppfatning om at “fagbrev bør en først ta etter 4,5 år.” En av lærerne er tydelig:

*Man må vente med fagbrevet til en har vært ute i bedrift i 1,5 år, da kan de forsøke seg, men fagarbeidere blir de ikke før lenge etter det (Intervju 33).*

Om det er vanskelig å bli fagarbeider på 4,5 år, så er inntrykket at det for de fleste er en umulighet på 7-8 måneder. Dette er selvsagt elevene også klar over. Elevene i dette faget er de som sterkest uttrykker at de føler seg sviktet og lurt av systemet.

*Hadde Hernes vært her første dagen ville han blitt drept. Hva skal vi tapere gjøre? De følte seg som B-gjengen (Intervju 13).*

*Innstillinga når de kom hit på høsten - det var bena på bordet. Vi har tapt. Følte at de hadde tapt, fordi etter VK I så tar bedriften de beste med en gang og gir dem 2,5 års undervisning. Da tenker elevene at jeg som ikke var fullt så flink jeg får et tilbud om å klare dette på 10 måneder. Og det klarer dem ikke. Spesielt det første året, så gikk det lang tid før de skjønnte at de kunne klare det, men da var det for sent. De hadde tapt for mye på høsten. Han som skal klare å stå på fagprøva etter ett år på skole, jeg hadde en som klarte det det første året, han var meget, meget dyktig. Han var så sjenert og beskjeden at han ikke fikk lærekontrakt. Han turte ikke se folk i øya i det hele tatt. Men han var meget flink (Intervju 21).*

Informantene forteller om en enorm frustrasjon blant flesteparten av elevene. Derfor sliter de med å motivere elevene på nytt. Informasjon om reformen har lært dem at løpet er 2+2. Så skal de plutselig endre holdning, og tilpasse seg VK II. Det har i flere klasser ført til mistilpasning og motivasjonsproblemer. Mange lærerne ønsker i den forbindelse strengere sanksjonsmuligheter overfor elever med dårlig orden og mye fravær. Men også på elektrikerfaget finnes det umodne og sjenerte elever som synes at skolen er et trygt sted å være. Også i dette faget gjennomgår elevene en modningsprosess i løpet av året. Det kan virke som at oppdagelsen av den uformelle innlemmelsen av VK II i et 4,5 årig løp har en positiv effekt, at dette trekker elevene framover mot fagbrevet.

### **4.3. Fag og politikk - reform og paradoks**

Den empiriske beskrivelsen viser et konglomeratet av meninger om og oppfatninger av VK II i skole, og avslører diskrepansen mellom VK II som et formelt alternativ og VK II som et praktisk alternativ. Vår oppgave har vært å vurdere hvordan VK II fungerer i Reform 94. For de fleste fagene synes det som at et treårig skoleløp fører til en ufullstendig fagopplæring. Det er skepsis blant faglærerne, og det er svake resultater ved fagprøvene. I disse tilfellene er VK II et formelt, men ikke et fullgodt praktisk alternativ til den fireårige kombinerte skole/bedrift opplæringen.

I enkelte fag, særlig i de nye fagene i helse- og sosialsektoren er situasjonen en annen. F.eks. er man i barne- og ungdomsfaget positive til VK II ordningen, og mener dette er et godt



alternativ. Tilsvarende oppfatninger kan vi finne i omsorgsarbeiderfaget (Olsen og Grinde 1997). Også i andre fag er man ved enkelte skoler positive til dagens praktiserte VK II ordning. Engasjement og glød skaper en positiv innstilling rundt VK II opplegget som setter seg i skolemiljøet. Det kan ha som konsekvens at elevenes preferanser dreies vekk fra et ønske om lærlingeplass, til et ønske om skoleplass på VK II. Spørsmålet er om slike positive holdninger til VK II faktisk kan bidra til å undergrave lærlingemodellen for enkelte fag.

Dersom reformens intensjoner for norsk fagopplæring brukes som referanse for VK II sin vellykkethet, havner dette treårige tilbudet i et tydelig dilemma. Vi skal drøfte dette og andre problemstillinger knyttet til forholdet mellom VK II og hovedmodellen.

### **Formidling og opprettelse**

Lærlinger og VK II elever har det til felles at de starter sitt tredje år i utdanningen med mindre praktisk trening enn hva tilfellet var med elever før Reform 94. Vektlegging av teori har med nødvendighet rammet praktisk læring. Lærlingene skal kompensere for dette med to år ute i bedrift. VK II elevene har ikke den muligheten. Dessuten har sein igangsettelse av VK II tilbudet medført ytterligere tap av arbeidstrening slik at man ikke har mange månedene før fagprøven skal avlegges.

Det første året etter reformen var de fleste VK II klassene i vårt materialet i gang ved ordinær skolestart eller like etter denne. I 1997 startet derimot mange klasser opp på et seinere tidspunkt. Vi har ikke sjekket hvordan alle fylkene praktiserte formidlingen, men det virker som om de arbeidet noe lengre utover høsten 1997 med å fremskaffe lærekontrakter.<sup>33</sup> Fagopplæringskontorene og Yrkesopplæringsnemda tok kontakt med partene i arbeidslivet i fag der det ikke var samsvar mellom tallet på søkere og intensjonsavtaler, og forsøkte å etablere nye lærekontrakter. Dette førte til seinere oppstart av VK II klassene i 1997. Noen lærere opplevde at de fikk liten tid til forberedelser, og enkelte var også usikker på egen jobbsituasjon. De fleste klassene startet opp en gang mellom midten av september og begynnelsen av oktober, men noen klasser var virksomme fra skolestart. I ett fylke er det slik at klassene for inneværende år ikke vil være på plass før i november. En lærer forteller:

---

<sup>33</sup> Flere lærere nevner at fylkenes formidlingsprosess varte til 15. september.

*Jeg synes fylket er kynisk. Man spekulerer i at elevene skal forsvinne ut av systemet, at de ikke gidder å vente på VK II. Dette er økonomisk spekulasjon fra fylkets side. Fylket har ikke apparat til å fikse læreplass for alle disse, men det er lettere å få seg læreplass som VK II elev enn å ligge hjemme (Intervju 29).*

Fylket har altså valgt å strekke ut formidlingstiden i et forsøk på skaffe flere lærlingeplasser. En representant for inntakskontoret i dette fylket kunne samtidig opplyse at man ville “trekke ut de svakeste elevene og andre som ikke har noe på VK II å gjøre. Disse elevene vil få et annet tilbud, slik at de er bedre rustet til å søke læreplass om ett år” (Intervju 42).

Representanten mente det var nødvendig å tone ned gjennomstrømmingstanken. Først neste år vet man hva den seine igangsettelsen egentlig innebærer, og hvor mange nye læreplasser fylket klarer å skaffe ved å utvide formidlingsprosessen. Som lærerinformanten mente om, bør man også sjekke hvor mange elever som forsvinner i systemet med denne ordningen. Disse elevene vil ikke være ferdige med skoleåret før neste høst, og denne forskyvningen kan være uheldig. For det første blir de gående lenge uten noe å gjøre. Dessuten kan de havne i et vakuum siden skoleåret ikke er ferdig før midt i neste høstsemester - en tid da alle skoler har startet og de fleste bedriftene har fått sine lærlinger.

I et annet fylket sendte man ut brev til alle som ved slutten av dette skoleåret ikke hadde fått lærekontrakt. Elevene ble bedt om å bekrefte sitt ønske om VK II plass. I fjor var det nemlig mange som ikke møtte da skolen startet. Dette fylket praktiserer også en annen reformtro rutine. Med mindre det eksisterer ekstraordinære omstendigheter, blir elever som takker nei til læreplass, ikke tilbudt plass i VK II klassene.

*Man bør sette reformen i høysete. I fjor ble det sagt til bedriftene - “vi vil ikke ha plassen”, særlig i barne- og ungdomsarbeiderfaget og omsorgsarbeiderfaget. Jeg tror at cirka femti elever takket nei til læreplass, og de ble nektet tilbud fra oss. Bedriftene ringte til oss og klagde. Men de vi oppdaget ble nektet VK II i skole. I år forsøkte vi å spore disse opp så tidlig som mulig, og da slutter vi å formidle til disse. Har de gode grunner, ok, men bekvemmelighetsgrunner gjelder ikke. Kan ikke takke nei til læreplass. Vi sender melding til inntakskontoret at de har fått et tilbud, og at de derfor ikke skal få VK II tilbud. I år er det mer enn femti, i fjor var det cirka femti. Mange av disse tar et friår hvis de har det til gode, ellers stiller de bakerst i køen. Men de trenger ikke lide noen nød selv om de har mislykkes med gamblingen (Intervju 43).*

Vi vet ikke hva som skjer med de elevene som “forsvinner” i de byråkratiske formidlingrutinene. Også i andre saker antyder dataene ulik praksis. I noen fylker er man besatt av “gjennomstrømningsideologien” og VK II elevene i skole skal avlegge fagprøve - nærmest uansett. Andre steder blir elever stoppet fra å avlegge prøven, fordi de mangler karakter i fag fra grunnkurs og VK I. Materialet vårt på disse områdene etterlater imidlertid flere spørsmål enn svar. Vi vet derimot at formidlingen av lærekontrakter forskyver igangsettelsen av det alternative VK II tilbudet i skolen. Noen klasser forsøker å kompensere med å arbeide i ferier, andre ved å forlenge skoleåret. Men alt i alt presser dette undervisningstiden, og skaper ytterlige ubalanse mellom skoletilbudet og lærlingetilbudet.

### **Praktisk læring, sosial kompetanse og fortrolighetskunnskap**

Fagopplæringen i det alternative skoleløpet varierer som vist ovenfor innenfor ulike fag. Mekaniske fag, bilfaget og elektrofaget er alle tradisjonelle industrifag. Opplæringen i disse fagene handler om å reprodusere fagarbeideren som arbeidskraftskategori gjennom flere år med opplæring i skole og bedrift (Baetghe 1998). I et slikt reproduksjonsperspektiv virker det vanskelig å forsere læreprosessen med 1 -1,5 år uten at verdifull erfaring går tapt. Det hjelper lite at lærerne er mer pedagogisk skolerte og har bedre kjennskap til reformen når en likevel ikke har tid nok. Riktignok er det mulig å drille elevene utelukkende med tanke på fagprøven, og kanskje hadde det gitt bedre resultater, men den faglige kvaliteten vil bli negativt rammet av slik ordning. En av de evige sannheter i historien om fagopplæring er at utvikling av fagkompetanse tar tid og krever mye praksis. Man blir ikke en utlært fagarbeider når fagbrevet er oppnådd, men det skal være en statuspassasje, en markør for kvalitet og en garantist for kompetanse. Det alternative skoletilbudet oppfyller ikke disse kravene.

Vi vil her særlig betone sammenhengen mellom utviklingen av sosial kompetanse og utviklingen av faglige ferdigheter. I industrifagene virker det som om at en “oppdragelse” i bedriftenes uformelle normsystem - utvikling av sosial kompetanse og sosial identitet - er en av de viktigste forutsetningene for innøving av de praktiske kvalifikasjonene som er nødvendig i utøvelsen av yrket. Riktignok er det slik at flestparten av elevene modnes i løpet av skoleåret. Selv de fleste med høyt fravær tidligere i løpet utvikler en mer ansvarsbevisst holdning. Men korte utplasseringsperioder gjør elevene til gjestearbeidere og ikke til en del av et fast team. Og selv om man driver verksted på skolen med kundebehandling osv, er læreren

hele tiden til stede som overhode og ansvarshavende. Om undervisningen i verkstedet sier en lærer:

*SV: Her så sliter vi litt med det at vi har en lærer på verkstedet, og viss det da ... og det kan bli opp til femten elever nå, men vi har vært heldige og har bare hatt 9 og 10. Men hvis vi hadde hatt tolv, femten elever her og en lærer skal være i verkstedet og de skal skru bil som da tross alt går mye på sikkerhet og bremses og styring og sånn ... Vi kan ikke når vi er alene gå rundt å kjenne på alle skruene, ikke sant. Hvis de er litt umotiverte og lite ansvarsbevisste og sånn, så gjør det at vi går med en klump i magan hele veien liksom når bilane kommer ut på veien, fordi det er så mange forholdsvis svake elever som da skal skru samtidig i et verksted der det bare er en lærer.*

(...)

*SP: Ellers da hva er den største forskjellen på å være her på verksted og være på et virkelig verksted?*

*SV: Største forskjellen tror jeg at de blir mye mer voksne og ansvarsbevisste når de er ute i bedrifter. Altså vi har eksempler på lærlinger ... Altså her (på skolen) har vi hatt hjul som ikke har blitt skrudd til og det er masse greier som kunne gått skikkelig ille. Også kommer bilen tilbake og kunden er helt fra seg, ikke sant, for her er ikke hjula skrudd til og så videre. Og så står elevene bare og fniser av det, og det er liksom bare tøft på en måte. Og vi har jo ingen sanksjoner for å kunne straffe dem på en måte, ikke sant. Det blir bare sånn at nå må dere passe på til neste gang. Men ute på et bilverksted fungerer det ikke sånn. Hvis en har glemt å skru til ... Si at det kommer inn en ny bil som skal på 5000 eller 10 000 service for å bytte olje for eksempel, og så glemmer du å skru til oljepluggen ordentlig. Så kjører han på langtur til Tyskland og motoren skjærer seg på autostradaen. Når kunden kommer tilbake etter å ha bytta motor i Tyskland, og hatt den jobben ... Når verksmesteren skal snakke med den fyren som har gjort jobben, da får han så øra henger, så jeg tror at de blir tvunget til å føle ansvar på en helt annen måte på et bilverksted. Her er det på skolen og det er skole uansett, selv om vi prøver å innprente hvor viktig det er med sikkerhet og så videre. Men jeg tror ikke de klarer å se det ansvarsforholdet før de kommer ut og får skikkelig ansvar. Så jeg tror de blir fortere voksne og spesielt hvis de kunne ha vært i militæret først eller ... bare skole gir et for lekent miljø (Intervju 38).*

Man bør ut i arbeidslivet og være der over lengre tid. Først da kan elevene etablere en ansvarsbevissthet som har dobbel viktighet. For det første er den nødvendig i den sosiale læreprosessen elevene går igjennom når de inkluderes i et arbeidsfellesskap. Man inngår i et fellesskap med de andre man jobber med. Er man borte fra jobben får det konsekvenser for de andre. Dette viser sammenhengen mellom ansvar og sosial utvikling. Men denne sosialiteten er også viktig i den faglige læreprosessen. Det er slik at større ansvar fører til viktigere og mer

relevante arbeidsoppgaver. Flere undersøkelser har vist at jo mer relevante adresser det arbeidet elevene utfører har ut i virkeligheten, desto lettere lærer elevene (Edwardsen 1985, Bjørnstad 1997). Edwardsen etterlyser en meningssammenheng mellom nåtid og framtid. Mangler denne linken oppstår det han kaller det desintegreerte øyeblikk, mens det integrerte øyeblikket gir eleven tilgang til to forskjellige brukssituasjoner som gjensidig viser til hverandre. Både den eleven står i når han produserer, og produktets brukssituasjon. Slike integrerte øyeblikk er det kanskje lettere å skape i bedrifter enn på skolen.

Dette handler om samspillet mellom sosial og faglig læring, og hvordan en best skal dele opplæringen mellom skole og bedrift<sup>34</sup>. Ut av vårt materialet kan vi lese at lærerne i industrifagene er opptatt av den betydningen utplassering i bedrift har får utviklingen sosial kompetanse og at det også bedrer den faglig opplæringen. Studien kan også bekrefte en positiv koherens mellom utplassering og fagprøveresultater.

Kokkefagene ligner mest på industrifagene. Også her er det er positiv sammenheng mellom utplassering i bedrift og fagprøveresultater. En viktig forskjell er likevel at kokkefagene har meget gode resultater med å drive restaurant i undervisningen - bedre enn bilmekanikerne har med å drive verksted, og bedre enn elektrikerelevne har med å installere anlegg i ikke-bebode hus. En kokkelærer forteller:

*SV: Vi kjørte en litt annen type undervisning enn mange av de andre skolene, tror jeg. Fordi at vi hadde en dag med undervisning fra morgenen av og det var mandager. Tirsdag til fredag hadde vi undervisning om ettermiddagen. Da begynte vi klokka to og holdt på til klokka åtte, og kjørte åpne restauranter. Da var de med og serverte og laget mat. Da hadde de levende gjester å leke seg med, eller jobbe med. Så det ga en veldig realistisk undervisning.*

*SP: Så da er det restaurant her?*

*SV: Ja, det ble masse gjester. Vi hadde rimelige priser så det var masse folk som kom. Vi følte at vi måtte gjøre det så nært opp til det arbeidslivet som egentlig er. Fire dager i uka var de her om ettermiddagen/ kvelden, og en dag i uka var de her på dagen. Når jeg sier at vi var litt heldige med de elevene vi fikk, fordi at en del av de, ihvertfall to av de, hadde egentlig spekulert i dette her. De hadde såpass gode karakterer fra VK I at de skulle ikke ha problemer med å komme inn noen steder egentlig. Men de så dette som en kjappere vei. De visste ikke at bransjen nok er skeptisk til VK II. Men jeg hørte i forrige uke at han ene av de to, han jobber nå på slottet (Intervju 15).*

Ved en annen skole sier læreren:

---

<sup>34</sup> Vi kan ikke fortsette denne diskusjonen her. Dette er mer utførlig behandlet i f.eks. Olsen 1992.

*Vi lærte av de feilene vi gjorde det første året. I år har elevene drevet restaurant ved skolen noen dager i uka. De bestiller varer, kalkulerer priser, laget mater, servert. Alt. Vi har bare veiledet (Intervju 24).*

Elevene avhenger av hverandres innsats, og de kan se resultatene umiddelbart. På denne måten skriver elevene seg inn i verden med sitt eget arbeid og sin egen handlemåte. Og dette er en viktig forutsetning i læreprosessen. Homo faber og homo socius konstituerer hverandre gjensidig. I barne- og ungdomsarbeiderfaget er den sosiale kompetansen en del av selve fagligheten. Elevene skal lære seg å oppfatte sosiale relasjoner og situasjoner og mestre disse. Faget atskiller seg fra de andre i denne studien siden elevene er utplassert nesten hele skoleåret. "En kan ikke sitte på skolen å leke barnehage" (Intervju 7). Ett løp med 50 % skoleundervisning representerer for barne og ungdomsarbeiderfaget ikke noe alternativ.

I Kjole- og draktsyerfaget og fotofaget er historien en annen. Lærerne forteller også her at det i noen grad er viktig at klærne man syr har relevante adresser og mottakere, som f.eks. teateret, moteoppvisninger og ordinære kunder, eller at bilde man tar kan brukes i lokalpresse eller andre steder. Men elevene var bare i minimal grad utplassert, og lærerne forteller ikke om for lekne arbeidsmiljø på skolen. Det er ikke slik at elevene må utplasseres for å finne en plass i større kollektiv slik tilfelle er med elevene i de andre fagene. Den faglige habitusen kan oppøves over tid i et skoleverksted der man legger vekt på individuell flittighet og tålmodighet.

Industrifagene og kjole- og draktsyerfaget er som vist forskjellige når det gjelder betydningen av utplassering i bedrift. Hvorfor fungerer skolemiljøet bedre for kjole- og draktsyerfaget? Hvis årsaken er fagets manglende lærlingetradisjoner, aktualiserer det flere problemstillinger. Det er slik at de gamle lærefagene består av ulike sett med kollektive oppfatninger og normsett som påvirker opplæringen også i skolen. Det finnes en sterk sammenveving av systemet for arbeidslivsrelasjoner og systemet for opplæring som karakteriserer kvalifikasjonsrommet for industrien<sup>35</sup>. Men i kjole- og draktsyerfaget finnes det ikke en klart definert yrkeskategori som legger normative føringer på opplæringen i skolen. Skoleløpet er normalløpet, og kanskje er også elevene derfor mer utdanningsmotiverte. Litt spissformulert

---

<sup>35</sup> Dette har også konsekvenser for sammensetninger av prøvenemder i den forstand at det knapt nok finnes tariffparter, og det blir vanskelig å etablere vilkår for ansvarliggjøring av prøvenemder utifra partene i arbeidslivet. Se Michelsen og Høst - AHS sluttrapport 1, 1998: 339.

kan vi kanskje si at utdanningsmotiverte jenter lettere innordner seg et skolemiljø enn arbeidsmotiverte gutter.

Redegjørelsen viser at kunnskap forvaltes, bestemmes og formidles forskjellig i fagene. Dette viser nødvendigheten av en fagspesifikk differensiering når man skal vurdere hvordan VK II i skole har blitt realisert. Faglige ulikheter medfører at organiseringen av undervisningen og den faglig praksisen motsetter seg kravene til uniformering og ensartethet.

Når det gjelder utplassering av VK II elevene kan det fortrenge mulige lære plasser. Noen steder er det slik at bransjen venter på disse elevene, framfor å ta inn lærlinger. Andre bedrifter med sterke fagforeningsklubber snur problemstillingen og nekter å ta inn VK II elever, nettopp fordi de oppfatter at dette kan ødelegge lærlingeordningen og fagopplæringen. Diskusjonen viser at å sette et 50% utplasseringstak har ulike konsekvenser for VK II elevene i de ulike fagopplæringene.

I bilfaget og i elektrikerfaget gjenstår det store mengder med teori som skal gjennomgås på VK II. De andre fagene i studien er ferdig med mesteparten av teorien.<sup>36</sup>

Resultatene viser at kandidatene hovedsakelig stryker på gjennomføringsdelen av fagprøven. Dette gjelder for alle fagene i denne studien. Selv om mange elever er teorisvake, og flere også har lese- og skrivevansker er det praksisen som feller dem til eksamen. Av og til går det helt i stå for elevene, slik at de havner i tidsnød og ikke rekker å utføre oppgavene. Men ofte er det er vanskelig å vite mer enn at de stryker fordi de har for lite praksis.

Noen lærere mener at prøvenemdene bruker dette med "for liten praksis" i en slag protest mot det treårige løpet. De fleste lærerne sier imidlertid selv at elevene stryker på grunn av for liten praktisk trening. Typiske forklaringer av ikke beståtte fagprøver er: "Hun kommuniserte dårlig med barnet." "Han hadde for lite skrutrening." "Mønstrene var ikke gode nok, eller tegningene var ikke kreative nok." Vi har ikke eksplisitt gått inn i disse problemene med hvordan faglige standarder kommer til syne i praksis. De lærerne som har fortalt noe om dette nevner at manglende tempo og erfaring gjør at ferdighetene ikke har fått satt seg

---

<sup>36</sup> Her bør det også poengteres at flere bedrifter "kjøper" seg fri for teoriundervisningen. Lærlingene og VK II elevene har teoriundervisning sammen på flere av skolene. Slik at man i praksis innfrir avvik for teoritunge fag, noe som støter mot St. meld. nr.22 (1996/97) som understreker en skepsis mot slike avvik.

skikkelig. Vi kan ikke mer enn antyde at dette har å gjøre med den praktiske uutsigeligheten som man vanskelig kan fange i tradisjonelle meddelingsmodi. Her har kunstarbeid og fagarbeid mange felles treffpunkter. En kan bruke (om en på en noe annen måte) filosofen Kjell S. Johannesens begreper når han beskriver estetisk praksis (Hellesnes 1988). Elevene har nok *påstandskunnskap*. De vet hva de skal gjøre- knowing that - de stryker ikke på planlegging og evaluering. Dessuten har de fleste også brukbare *ferdighetshetskunnskaper* - knowing how - de vet som oftest hvordan det skal gjøres. Men elevene mangler *fortrolighetskunnskapen*. Fortrolighet krever tid, kanskje til og med langsomhet. VK II er i all sin oppjagethet, der læreplan mål skal følges, opplæringsbøker føres, ikke egnet til å gi elevene (i de fleste fagene) den fortrolighet til arbeidet som man mener er nødvendig. En fortrolighet som vanskelig lar seg artikulere både av fagarbeiderne selv og av de som skal fortelle om dette.<sup>37</sup>

## Fagprøvene

Det er vanskelig å oppdage noen skepsis til fagprøven som sådan. Skepsisen relaterer seg til at fagprøven skal være enden på treårig skoleløp. Endel påpeker at prøven har blitt mer omfattende enn tidligere. I tillegg til den praktiske gjennomføringen skal elevene nå også levere skriftlige planleggings- og dokumentasjonsrapporter. Etter Reform 94 skal man vektlegge fagprøven som prosess og helhetskompetanse (jfr. også læreplanens generelle del). Dette er basert på idéen om kontinuitet mellom tanker og ting, mellom mentale tankeprosesser og fysiske arbeidsprosesser - en tanke etter den amerikanske pedagogen og sosiologen John Dewey som forfekter at kunnskap ikke kan ses som innhold, men som handling. Flere av lærerne (i kokkefagene og kjole- og draktsyerfaget) er positive til denne formen for prosessuell vurdering. Videre anser også flere det som en fordel at elevene får ulike fagprøver. Et par lærere påpeker at denne formen for prøve betyr at kvaliteten på fagprøvens sluttprodukt nok har blitt litt forringet. I den forbindelse er det noen informanter som legger til at enkelte elever kanskje opplevde å bli for strengt behandlet i 96/97 av prøvenemder som ikke var oppdatert på den nye reformen.<sup>38</sup> Dette elevkullet kan man vanskelig sammenligne med lærlingene, siden det i denne kohorten ikke fantes reformlærlinger. Det er vanskelig å lese ut av materialet om det blant lærerne er noen oppfatning av at prøvenemdene er spesielt

---

<sup>37</sup> Dette berører temaet om "taus kunnskap" i arbeidslivet. For en utførlig gjennomgang, se Leif Chr. Lahn 1992.

<sup>38</sup> For prøvenemdsstudien se Michelsen og Høst - AHS sluttrapport 1, 1998: 289-345.



strengt med elevene. Noen få lærere hevder at det elevene kanskje ble litt urettferdig behandlet, og et par steder utelukker lærerne ikke at nemdene var forutinntatte. I ett fylke var skolene med kokkeklasser fornøyde med prøvenemdenes vurdering av VK II kandidatene, men synes at det hadde vært og var en noe negativ forkusning i forkant av prøvene. Et nemdmedlem hadde vært ute i pressen og kritisert ordningen før fagprøveavleggelsen. En annen prøvenemd hadde med forberedt seg på dårlige resultat.

*SV: Disse elevene ble de første som gikk opp etter Reform 94, så det ble på en måte en prøve for prøvenemda og. De hadde jo aldri laget prøver på den måten. Nå har vi jo dette med at elevene skulle skrive evaluering til slutt og sånn. Og prøvene er jo litt mer detaljstyrt fra høyere hold, ikke sant. Hva som skal være med. Så det var de første fra Reform 94 som gikk opp. Prøvenemda var liksom sånn, ja, med åpne øyne. Litt skeptiske var dem vel. Jeg vet ho ene stilte med fotoapparat og i det hele tatt, fordi ho tenkte at her blir det mye rart. Men deres vurdering etterpå var at det var kjempebra.*

*SP: Hun tok med fotoapparat for å ...*

*SV: Hun skulle kunne dokumentere etterpå ved en eventuell klage. Så det er klart at hun kunne tatt vare på mat, men hun ville også fotografere, hun tenkte på hygiene og alt mulig sånne ting. Men de var veldig godt fornøyd (Intervju 5).*

Til tross for disse eksemplene virker det som prøvenemdene, etter lærernes oppfatning, har bedømt kandidatene rettferdig. I kokkefaget har man ved noen skoler valgt å la lærlingene og VK II elevene avlegge fagprøven sammen. Lærerne synes denne ordningen var rettferdig siden prøvenemdene ikke kjente kandidatenes status.

Noen opplever at fagprøvene har blitt for omfattende i forhold til tiden elevene har til rådighet, andre påpeker at det kan være en fare dersom fagprøvens sluttprodukt forringes i verdi. Særlig i kjole- og draktsyerfaget synes lærerne at fagprøvene nå har blitt spennende med vektleggingen av elevenes kreativitet og arbeidsmetoder. Likevel, det er få sterke meninger om omleggingen fra en produktorientert til en handlingorientert fagprøve. Dette kan skyldes at lærerne fremdeles opplever fagprøvene utifra de gamle vurderingskriteriene, slik prøvenemdenes bedømmingen også fremdeles blir preget av etablerte standarder som alltid har vært til stede innen faget slik dette har blitt praktisert lokalt (Michelsen og Høst 1998: 323).

## Fagbrev og delkompetanse. Skole og arbeidsliv

Skal ett treårig VK II i skole lede til fagbrev? Hvilke konsekvenser har det? Vi ser først på industrifagene. I elektrikerfaget er tendensen at elevene ikke går opp til fagprøven etter skoleåret. De utsetter prøven, og sender elevene ut i bedrift. Også i bilfaget og de mekaniske fagene er oppfatningen at VK II i skole ikke bør lede til fagbrev. Man er avhengig av et fireårig løp, og når 2+2 modellen ikke evner å fange opp alle, så er det beste alternativet en 3+1 modell. I bilfaget foreslår mange endog at 3+1 blir hovedmodellen med obligatoriske VK II i skole. Informantene oppfatter en slik modell som mest sikker for en konjunkturfølsom bransje. Dette berører et viktig emne. I tider med lave konjunkturer vil etterspørselen etter lærlinger gå ned. Da er det vanskelig å opprettholde kontinuiteten i fagopplæringen. Dette er et velkjent fenomen for lærlingeordningen i Norge. I Tyskland har tradisjonelt slike konjunkturer i mindre grad slått ut, men nå knyttes det usikkerhet til dette også der: “My thesis is: in a time of high uncertainty and economic depression not long-term human resources but short-term cost aspects gain the upper hand in the management of the firms and lead to a reduction of training opportunities” (Baethge 1998: 201).

Reform 94 hadde som intensjon å skape bedre kontinuitet og redusere svingningene i lærlingeinntaket. Lærerne i bilfaget er imidlertid fortsatt opptatt av at bransjen er svært følsom for svingninger i konjunkturerne, og at flere små verksteder vegrer seg for å ta inn lærlinger siden dette både er tidkrevende og ikke alltid umiddelbart lønnsomt. Omstendighetene rundt lærlingeinntakene er selvsagt et konstant problem, og dette problemet har to sider. Det handler for det første om å etablere lærlingeordningen som et kollektivt gode, slik at bedriftene tar inn lærlinger kontinuerlig. I perioder med lave konjunkturer vil enkelte verksteder la være å ta inn lærlinger, og de blir dermed gratispassasjerer i systemet. Men på den andre siden vil flere verksteder nettopp ta inn lærlinger i slike perioder, fordi lærlingene utgjør billig arbeidskraft. Likevel er det vanlig å anta at i dårlige perioder så synker etterspørselen etter lærlinger, og informantene i dette faget frykter at det på sikt vil redusere antall nyutdannede fagarbeidere i bransjen. Så lenge etterspørselen etter lærlinger ikke kan anvendes som et *stabilt* mål for behovet for fagfolk i bransjen, så får man vansker med å dimensjonere antall skoleplasser.<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> For en drøfting av denne problemstillingen om forholdet mellom skoletilbud og arbeidslivets behov, se

Også for de mekaniske fagene og elektrikerfaget er dette en kjent problemstilling. Etterspørselen etter lærlinger i verftsindustrien har alltid blitt redusert i takt med tynnere ordrebøker. For kokkefagene er situasjonen en litt annen. Bransjen har tradisjonelt tatt inn mange lærlinger. Spørsmålet har imidlertid vært om det finnes nok stillinger i arbeidslivet som lærlingene og VK II elevene seinere kan fylle. Vi har i vårt materialet ikke data som kan belyse dette temaet.

Det er vanskelig å avgjøre hvilken status elever med VK II fagbrev har og vil få. Disse fagarbeiderne vil plassere seg i arbeidslivet sammen med ufaglært arbeidskraft, hjelpearbeidere og fagarbeidere "vanlig" fagbrev. Vil f.eks. de flinke VK II elevene som klarer fagbrevet etter ett år bli akseptert i bransjene? Boel Berner splitter kvalifikasjonsbegrepet opp i "competences" og "credentials" som referer til henholdsvis kompetanse (kunnskap, verdier og ferdighet) og akkreditiver/meritter (f.eks. fagbrev og vitnemål) (Berner 1992: 157). En viss kompetanse kreves i arbeidet, mens merittene bestemmer mulighetene på arbeidsmarkedet. I de tradisjonelle lærefagene som vi har sett på i denne studien har bransjene en oppfatning av hvor mye kompetanse som kvalifiserer for de påkrevde akkreditiver som i sin tur gir inngang til yrkesdeltagelse. VK II markerer et brudd med disse kvalifikasjonskravene, og et slikt brudd krever av bransjene at de differensierer mellom A og B meritterende fagbrev. Dersom bransjene ikke hadde gjort det, ville man undergravd de opprinnelige kvalifikasjonsstandardene, og fagene hadde mistet prestisje. Dersom VK II elevene blir akseptert i bransjen dreier det seg om individuelle yrkesutøvere med stort potensialet og stor tilpasningsdyktighet med aksept innenfor det kvalifikasjonsrommet de skal arbeide i. Men det kan også tenkes at sterke yrkeskollektiv motsetter seg en slik aksept. Uansett kompliserer VK II relasjonene mellom skole og bedrift med hensyn til kvalifikasjoner, fagopplæring og ansettelsespolitikk. En slik fagpolitisk perspektivering av VK II i skole virvler opp spørsmål som vi i dette datamaterialet ikke har grunnlag for å svare på.

Formfagene kjole- og draktsyerfaget og fotofaget er i en annen situasjon. I disse fagene handler det ikke om å reprodusere fagarbeideren som arbeidskraftskategori. Det har aldri vært mange læreplasser i disse fagene, selv om noen få kan følge løpet som lærling å bli tradisjonell fotograf eller syer. Men arbeidsmarkedet absorberer dem ikke som fagarbeidere,

men som personer med en viss type kvalifikasjon. I disse fagene er det et annet forhold mellom “competences” og “credentials”. Mange av elevene i disse fagene skal videre på designerskoler og moteskoler. Andre havner innenfor kleskjeder og konfeksjonsbedrifter, men ikke som syere. Innenfor fotofaget skal også mange elever videre innenfor kunst, reklame og journalistikk. Til dette kreves det andre akkreditiver enn fagbrev. Man må riktignok ha kunnskaper innenfor faget, men i tillegg kreves det studiekompetanse. Flere endringsforslag eksisterer blant lærerne. Mange hevder at man kanskje må splitte opp faget, og de tenker seg en delkompetansemodell. Etter GK, VK I og VK II får man en delkompetanse innenfor faget. Deretter kan elevene velge VK III som gir fagbrev eller et allmennfaglig påbygningsår som gir muligheter for å søke designerskoler.<sup>40</sup> Om vi har forstått rett, er et annet forslag at man splitter VK II løpet, slik at den ene VK II varianten gir delkompetanse i søm og studiekompetanse, mens det andre alternativet er et fireårig løp som gir fagbrev.

Felles for lærerne i kjole- og drakt er at de synes elevene har for liten tid til å klare fagbrevet, og at faget trenger å få generell studiekompetanse. Vi har også sett at der det er mulig, velger mange elever horisontale løp; først VK II kjole- og drakt og deretter herreskredder eller vice versa for å erverve seg nok fagkunnskap. Bare få læreplasser eksisterer i disse fagene. Det treårige skoleløpet kan derfor ikke kalles den alternative veien. Det har vært hovedveien. Med dårlige resultater frykter man reduksjon i søkningen, og på sikt også fremtiden til kjole- og draktsyerfaget, herreskredderfaget og kostymemakerfaget. Det er vanskelig å vite hvilke konsekvenser en oppsplitting av fagutdanningen vil få. Hvor mange vil bare ha delkompetanse i faget, og hvor mange ønsker å ta fagbrev og dermed ivareta håndverket? Er det slik at elevene i disse fagene kan deles i en utdanningsmotivert- og en arbeidsmotivert gruppe? I såfall bør opplæringen i disse fagene forsøke å ivareta de elevene som ønsker fagbrev og fagarbeid; en arbeidsmotiverte gruppe som også skal reprodusere håndverkstradisjonen. Videre bør opplæringa ta vare på de som ønsker videre utdanning innenfor arbeidsfeltet. Det virker ikke som om hverken den strenge strukturmodell eller det alternative VK II tilbudet har vært i stand til å skape et tilstrekkelig handlingsrom for de individuelle kravene og aspirasjonene som til nå har eksistert blant elevene i faget.

---

<sup>40</sup> Flere lærere påpeker nemlig at man må ha studiekompetanse for å søke designerskoler i utlandet.

Barne- og ungdomsarbeiderfaget var et nytt fag i Reform 94. Derfor var det ingen etablerte bindinger mellom utdanningen og arbeidet. Omsorgsarbeiderfaget og barne- og ungdomsarbeiderfaget skulle utdanne elever med kompetanse på nye arbeidsområder. Med fagene oppstod potensielle nye kvalifikasjonstyper.

De første reformårene var det relativt mange VK II klasser i barne- og ungdomsfaget. Vi finner også i vårt materialet at nesten hele klasser velger påbygningsår etter VK II.<sup>41</sup> Tendensen er altså at flere elever i dette faget velger allmennfaglig påbygning sammenlignet med de andre fagene. Denne diskusjonen blir ytterligere komplisert siden det i år viser seg at søkningen til barne- og ungdomsfaget nå har blitt drastisk redusert. Flere steder får man ikke tak i nok lærlinger. De første årene var det altså mange elever i dette faget, mens skolene nå opplever en bevegelse bort fra helse- og sosialfagene. Hvordan skal dette fortolkes?

En tolkning kan være at det enda ikke er ryddet plass i arbeidslivet for en slik kvalifikasjonstype som barne- og ungdomsarbeideren skal representere. De nye fagene i helse- og sosialsektoren oppstod gjennom en lang prosess som startet allerede på 80-tallet. Sentralt i denne tilblivelsesprosessen var likestillingspolitiske initiativ snarere enn sektorens behov for arbeidskraft (Høst 1997). Man så det som viktig å etablere en fagopplæring i arbeidslivet for jenter. Men nye lærefag krever at det oppstår nye faglige og sosiale kvalifikasjonsbehov i bedriftene som kan løse problemer utover det de tradisjonelle kvalifikasjonstypene kunne (Sakslind 1992). Når så mange elever ikke direkte gikk ut i arbeid som fagarbeidere, skyldtes det da ett manglende behov for de nye kvalifikasjonene? Eller er årsaken en treghet i systemet der arbeidslivet ikke har klart omstillingen? Om det første er tilfelle er tilbudet i faget overdimensjonert, og man får en overproduksjon av arbeidskraft. Slik faget har fungert de første årene var det nemlig ikke samsvar mellom utdanningskategorien og arbeidskraftkategorien. Den positive holdning til VK II i skole må ses i dette perspektivet.

Hvis man imidlertid antar at problemene med å fremskaffe læreplasser og arbeid de første årene stammer fra treghet og omstillingsproblemer, kan VK II "sette seg" i systemet og således være en fare for reformens ønske om standardisere 2+2 modellen. Jo lengre tid det går, desto mer utvikles utdanningskategorien og desto vanskeligere blir det å skape lærefag av

---

<sup>41</sup> Se også Michelsen og Høst 1998: 263.

barne- og ungdomsarbeiderfaget. For å motvirke en slik utvikling trenger man en holdningsendring i bransjen. Kommunenes Sentralforbund mente blant annet at man hadde manglende kunnskap om hva fagopplæringen skulle innebære, og at kommunene rett og slett ikke kjente til det faglige innholdet (Skinningrud m.fl. 1995). Et spørsmål som gjenstår å besvare er hvordan den faglige oppdateringen har utviklet seg de siste årene.

Vi vil legge til at opplæring i bedrift må bli knyttet til oppfatninger som prestisje og ansvar. Nyetablering av lærefag er avhengig av en bransje som ser sammenhengen mellom opplæringen av lærlingene og konstruksjonen av faget. Den må se at kontinuerlig *opplæring i bedrift* er en nødvendig forutsetning for ivareta fagets kunnskap og kompetanse. Bransjen må oppleve at det bare er som lærlingen man kan tilegne seg et tilstrekkelig faglig habitus, et habitus man trekker på både bevisst og ubevisst i jobbsituasjonen, og som i selve arbeidet reproducerer faget selv. Generelt kan en si at nyetablering av lærefag er avhengig av en samfunnsmessig stabilisering av de nye arbeidskraftskategoriene (Sakslind 1992: 236). I dette tilfelle vil det si at barne- og ungdomsarbeiderne må besitte en spesifikk problemløsningsevne som belønnes i arbeidslivet. Ofte er en bestemt tittel en indikasjon på en slik sosial forankring. En egen problemløsningsevne er nødvendig ikke bare for produksjonen, men også for reproduksjonen av kvalifikasjonstypen. Skal faget overleve som lærefag, må det finne sin plass i bedriften og samfunnet.<sup>42</sup>

Elvenes holdninger må også kommenteres i denne diskusjonen. I de første reformårene var det mange VK II klasser i omsorgsarbeiderfaget og i barne- og ungdomsarbeiderfaget. I år er det en dramatisk reduksjon i søkningen til disse fagene. Skyldes fluktuationene blant elevmassen at de nye helsefagene ikke har satt seg i bevisstheten til de unge elevene, eller opplever elevene at de mange VK II klassene er et uttrykk for manglende behov for denne typen arbeidskraft? En annen mulighet er at de nye yrkesfagene ikke blir oppfattet som spennende nok for elevene siden både elever i omsorgsarbeiderfaget og elever i barne- og ungdomsarbeiderfaget oftere enn andre elever velger allmennfaglig påbygning. Fremdeles eksisterer det mange uklarheter omkring de nye helse- og sosialfagene, og det er for tidlig å trekke konklusjoner.

---

<sup>42</sup> Se Ingrid Drexel 1989.

#### **4.4. VK II elevene - opplæring og sosialisering**

Ved å konfrontere VK II og reformens hovedmodell oppstår det åpenbare praktiske og faglige paradokser. Diskusjonen ovenfor grep tak i noen av disse. Vi skal i denne delen knytte dette til et annet paradoks ved VK II som har å gjøre med elevenes forventningsstrukturer, og igjen er situasjonen at reformens intensjoner har uintenderte og uheldige konsekvenser. Det blir drevet ett omfattende informasjonsarbeid på grunnkurs og VK I, for å bevisstgjøre elevene om reformens 2+2 tankegang. I denne bevisstgjøringsprosessen gis læreplass i bedrift - lærlingerollen - absolutt primat. Likevel ender flere personer på VK II i skole. Da skal man starte med en kollektiv fortrenning - nullstilling - og viske bort gamle forventninger.

Reformens retorikk kveler således seg selv og sin troverdighet overfor mange av disse elevene. VK II i skole innebærer følgelig et fagpolitisk/praktisk paradoks og et sosialiseringssparadoks. Man får et bakteppe av nødvendig kunnskap ved å montere disse dilemmaene sammen. Vi skal se hvordan det slår ut blant ulike elever og i forskjellige fag.

#### **VK II i skole - en opplevelse av brudd eller kontinuitet?**

Hvilke reaksjoner hadde elevene da de havnet på VK II i skole? Materialet vårt viser ingen entydighet i reaksjonsmønsteret, men noen oppfatninger synes klare. Elevene i kjole- og draktsyerfaget (/herreskredderfaget og kostymemakerfaget) og fotofaget kjente til mangelen på læreplasser i bransjen, flere hadde i tillegg andre utdanningsplaner, slik at elevenes forventninger passet med situasjonen som VK II elev. Manglende lærlingetradisjoner fører til at elevene stort sett opplever skolegang som en naturlig plass å være etter VK I; VK II i skole skaper kontinuitet i deres opplæringsløp, og i deres opplevelse av opplæringsløpet.

Men også flere elever i de andre fagene synes VK II i skole var en god fortsettelse. Lærerne forteller om disse elevene at de søkte trygghet, og skolens velkjente og stabile atmosfære var mer attraktivt enn det arbeidslivet kunne tilby. De vil bli tatt hånd om en stund til, og ønsker en mer varsom vei inn i yrkeslivet. Noen av disse er også usikre på om de har valgt riktig. Det kan virke som om disse ikke helt vet hva de vil, de har ingen sterke ønsker om å komme i arbeid, slik at VK II for dem ikke bryter med klare forventninger.

Veldig mange elever reagerte derimot med frustrasjon og sinne. Flere følte seg som “mislykka tapere.” Motløshet og oppgitthet er andre karakteristikkere som ble brukt. Særlig gjaldt dette elever i industrifagene, og til en viss grad elever i kokkefagene og barne- og ungdomsarbeiderfaget. De frustrerte elevene rettet kritikken mot både reformen og den tidligere utdanningsministeren:

*Hadde Hernes vært her den første dagen ville han blitt drept av elevene. De følte utnyttet av systemet (Intervju 13).*

Denne store elevgruppa opplevde å bli ledet inn i en utdanningslabyrint; ikke med Ariadnes tråd, men med Hernes sin lampe. Da lampen slokket, mistet elevene mye av håpet. Derfor bestod den første tiden til å tenne elevene, motivere dem å gi dem troen på det alternative løpet. VK II i skolen innebar en annen virkelighet enn den elevene var forespeilet. Man måtte bryte ned elevenes reformskapte forventninger, og slike brudd har konsekvenser for elevene som ikke bare relaterer seg til den praktiske læreplanen, men som også påvirker identitet og selvbylde.

Det er ikke uvanlig blant tidas identitetstenkere å se på identiteten som en kontinuerlig refleksiv prosess. Identiteten blir da knyttet til den evnen en har til å holde en bestemt fortelling om seg selv gående. Kort sagt handler det om å konstruere en kontinuitet i sin egen biografi, slik Giddens formulerer det (Giddens 1991). Store brudd destabiliserer denne selvidentiteten, og gjør den sårbar og skrøpelig. For mange elever var VK II et slikt brudd. De måtte starte på nytt. Denne misnøyen og usikkerheten som bruddet representerte for VK II elevene, korresponderer bra med den fornøyde holdningen som kontinuiteten representerte for lærlingene:

Ingen av lærlingane er misfornøgd med at dei er ute i lære. Dei trivast og er glade for at dei har fått kome ut i arbeidslivet, og for at dei endeleg er fri frå skulen, for at dei får tena pengar og får at dei får læra på andre måtar enn dei har gjort på skulen (Olsen og Seljestad 1997: 135).<sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> Se også kapittel 4 i denne sluttrapporten. Flere lærlinger hadde knapt hørt om VK II i skole.



Det er denne fortellinga som også VK II elevene ville fortelle. Plutselig måtte de omstrukturere sine egne historier. Lærernes første oppgave overfor denne elvegruppa er nymotivering. Noen faktorer kompliserer dette arbeidet.

VK II klassene blir mange steder oppfattet som taperklasser. Et eksempel er en lærer som fortalte om VK I elever og grunnkurselever som ofte “tok veien innom VK II kjøkkenet, for å smile litt av de svake” (Intervju 19). Også andre steder lever slike forestillinger om taperklasser som det er heftet negative stigma til. Her eksisterer det da samsvar mellom den sosiale identiteten som skoleklassene har, og den individuelle identiteten som en elev har. I slike kontekster der sosiale strukturer intimt bindes sammen med de mentale strukturene kan samsvaret fylle politiske funksjoner. Dette er viktig for VK II sin framtid. Enkelte lærere forklarer f.eks. til elevene hvorfor de har havnet på VK II. Med formuleringer som “...dere har hatt for mye fravær, dere har vært for lite konsentrerte om utdanningen...”, og i mange tilfeller stemmer dette. Men slett ikke alltid, og det er en fare involvert i dette med å overbevise elevene at de ikke har “tatt ansvar for egen læring”, om en skal benytte reformens terminologi.

Hvis VK II blir symbolske tapersystem i enkelte fag, slik materialet vårt kan antyde, og elevene og lærerne godtar det som naturlig, vil de reprodusere det systemet de er en del av. Dersom misnøyen med VK II slik den nå blir praktisert skulle forsvinne, vil det si dette tilbudet har fått skinn av objektivt nødvendighet; reformens struktur har blitt naturlig. Elevene kan i en slik situasjon tendere mot å gi seg selv det samme som fordelingen av utdanningsgoder gir dem, og de kan nekte seg selv det som blir nektet for dem. Da vil de ganske enkelt “nøye seg med VK II”, de vil utmåle sine forventinger etter sine sjanser, definere seg selv slik den etablerte utdanningsorden allerede har definert dem, og i dommen over seg selv vil de reprodusere utdanningssystemets dom over dem (se Bourdieu 1995: 225-226). Følgen av en slikt resonnement er å poengtere sunnheten og viktigheten av å bevare elevens skepsis og misnøye med VK II tilbudet. I denne skepsisen ligger det nemlig en mulighet for endring av systemet.

Et annet problem har vært å avgjøre hvilken status VK II eleven har, og i den forbindelse hvilke rettigheter og plikter som skal gjelde. Mange lærere klager over manglende sanksjonsmuligheter overfor elevene. De ønsker klarere retningslinjer, og mener at det vil

hjelpe elever med manglende motivasjon. En av informantene kommenterte dette som at “...fagprøven kan de jo ta uansett. Vi kan ikke hindre det” (Intevju 7). Poenget flere ønsker å få fram er at de ikke kan hindre elever som har høyt fravær å gå opp til fagprøven. Problemet er at de fleste med høyt fravær som forsøker å ta fagbrevet stryker, og hadde det vært mulig å sanksjonere fravær ville muligens noen flere av disse klart den avsluttende prøven. Når det gjelder elevenes status og sanksjonsmuligheter, er likevel praksisen veldig forskjellig. Flere skoler fører fravær og krever at elevene dekker dette inn.

### **Et forsøk på elevkategorisering**

Elevgruppa i fotofaget og kjole- og draktsyerfaget har ikke endret seg mye sammenlignet med før reformen. Den største forskjellen er gjennomsnittsalderen som har gått ned. Lærerne forteller at det i noen grad har hatt en negativ innvirkning, siden eldre og modne elever ofte “drar de andre med seg”. Men elevene er motiverte og arbeider ofte lenge etter skoletid. En av årsakene til at disse elevene går på VK II i skole er ganske enkelt *mangel på læreplasser*. I tillegg kommer det faktum, som vi påpekte ovenfor, at mange elever i dette faget ikke ønsker seg tradisjonelle syerjobber. For disse er fagbrev en etappe i et lengre utdanningsløp.

Blant elevene på VK II finnes det enkelte steder noen flinke elever som strategisk har unngått å få lærekontrakt. De *strategiske* velger VK II, fordi de ser det som en raskere vei til fagbrevet. Vårt inntrykk er at denne elevgruppa er ganske liten. Lærerne mener at disse elevene ofte vil videre på skole; f.eks. på teknisk fagskole og barnevernspedagog. Bortsett fra i fotofaget og kjole- og draktsyerfaget der historien er en annen, eksisterer det strategiske elever i alle fagene vi har studert. Basert på lærernes utsagn, kan det virke som om andelen av eldre, ikke-rettighets elever er relativt stor i denne VK II gruppa. Siden resultatene har vært gode blant VK II elever i barne- og ungdomsfaget virker det også som om at det er i dette faget vi finner flesteparten av de strategiske. Vi påpekte ovenfor at ett fylke hadde valgt å stenge ut de elevene som sier nei til læreplass. Det virker naturlig å anta at flere av de strategiske elevene vil bli rammet av denne utestengelsen. Hvordan dette blir behandlet i andre fylker vet vi ingenting om.

Reformens intensjoner om raskere gjennomstrømming og dermed færre horisontale valgmuligheter fører naturlig nok til at enkelte opplever at de har valgt feil. *Feilvelgerne* er

uegnet og/eller umotiverte. Feilvelgere finnes i alle fag, og for noen innebærer reformen at de har mistet retten til kreativ fomling. I denne sammenhengen skal vi bare minne om problemet med å overføre formålsrasjonalitetstanken fra strukturreformen til en skolesituasjon der elevene skal foreta rasjonelle valg av hensiktsmessige middel for å nå gitte mål. Raskere flyt av elever gjennom utdanningssystemet og inn i arbeidslivet synes nok formålstjenlig i et utilitaristisk samfunnsperspektiv, men det er ikke alltid forenlig med elevenes endrede utdanningsaspirasjoner og framtidsplaner (Søfteland 1995).

Siden flesteparten av elevene er rettighetslever er de svært unge, og mange framstår som *umodne*. Flere av disse utvikles veldig i løpet av året. Noen i denne gruppa befinner seg på et nivå man trodde var passert.

*(...) Noen er ungdomsskolenivå når de kommer og vi må stramme kraftig til. Vi må både utestenge og utvise elever. Dette eksisterte ikke tidligere kan en lærer fortelle (Intervju 31).*

Noen av de umodne er “for lekne”, og ikke voksne nok til å gå ut i arbeidslivet. I en viss grad får dette konsekvenser i form av fravær og lite opplæringsvillighet, mens andre ganske enkelt oppfatter fast arbeid som “skummelt og utrygt.” Som vi påpekte ovenfor vil en del elever ha en myk overgang til arbeidslivet. Våre informanter forteller at denne elevgruppa ofte modnes voldsomt i løpet av skoleåret.

Den største gruppa utgjøres av de skoletrøtte elevene, eller elever som lærerne kaller svake. De *skoletrøtte* har dårlige karakterer og høyt fravær, og har av den grunn ikke fått

lærekontrakt.<sup>44</sup> “Vi hadde en elev med karakter i ett eneste fag fra grunnkurset og VK I; nemlig 2 i gym” (Intervju 31). Selvsagt er det paradoksalt at disse elevene som ønsker å komme seg ut i jobb, de mistrives sterkt på skolen, at nettopp de må bli værende enda ett år. Flere lærere uttrykker frustrasjon over at de bare blir sluppet framover i systemet, og frykter at VK II kan bli et slags oppsamlingssted for skoletrøtte elever som burde være andre steder enn på skolen.

Disse kategoriene er ikke gjensidig utelukkende, men de tegner et bilde av elevgruppa.

Noe vil vi legge til i denne korte oversikten over VK II elevene. Michelsen og Høst (1997) påpekte en klar tendens til at flerkulturelle elever hadde større problemer med å skaffe seg lære plass enn norskspråklige. Også blant informantene i vårt materialet blir det antydning at en sammenheng mellom manglende norskkunnskaper fører til mye stryk i teoritunge fag, og at dette reduserer sjansene for lære plass. Samtidig eksisterer det stigmatiserende førforståelser av disse elevene slik andre deler av evalueringsprosjektet tidligere har påvist og drøftet (Lødding 1997). En lærer i bilfaget forteller:

*Fremmedspråklige elever har større problemer med å få lærekontrakt, og det til tross for at de er like flinke som de andre elevene (Intervju 18).*

Også en lærer i kokkfaget opplyser om at mange bedrifter eksplisitt gir uttrykk for at de ikke ønsker flerkulturelle lærlinger utifra en overbevisning om at man da må vie ekstra mye oppmerksomhet og tålmodighet i opplæringen. Våre informanter gir uttrykk for at dette nok er i ferd med å bedre seg, men at det fremdeles er mange feilaktige forestillinger i bransjene som må avlives. En informant påpeker at de etniske restaurantene i Oslo ikke tar inn lærlinger overhodet. Her er det åpenbart et stort marked for lærlinger i kokkfaget.

Et par lærere forteller at de har hatt funksjonshemmede i VK II klassene sine. Vi har imidlertid ikke noe tydelig bilde denne gruppa. Enkelte har motoriske vansker slik at “de aldri kan klare et ordinært fagbrev” (Intervju 29). Disse særvilkårselvene har havnet i en

---

<sup>44</sup> Det poenget berører en annen problemstilling; nemlig at det noen steder finnes lære plasser, men bedriftene vurderer elevenes kvalifikasjoner som får dårlige til at de egnert seg som lærlinger.

marginalisert posisjon, og trenger et opplæringstilbud som leder ut av denne posisjonen (Kvalsund og Myklebust 1996). Våre data tillater ikke deltagelse i den diskusjonen.

## **Gjennomstrømning**

De elevene som vi kort har beskrevet ovenfor skal med noen måneders standardiserte undervisningsopplegg avlegge fagprøve. En kan ikke forvente at disse skal strømme gjennom utdanningssystemet. Det er en rett for alle elevene at de skal ha mulighet til et utdanningsløp som enten kvalifiserer for yrkeskompetanse eller studiekompetanse. Ser vi på disse elevene, og da særlig de skoletrøtte og de som har valgt feil, endrer denne retten seg fra mulighet til tvang. Rettighetene gir dem ett år på skolen, men for de aller fleste vil det være urealistisk å klare fagbrev og få seg jobb. De blir bundet til et skoleløp gjennom sine rettigheter - de er ganske enkelt ofre for egne rettigheter. Skoleproblemene fortsetter, jobbmulighetene minsker - og skal vi tro lærerne, ville mange kunne blitt utmerkede fagarbeidere dersom de hadde fått lengre tid og mer praksis.

Opplæring i industrifagene (kanskje også kokkefagene) er kjennetegnet av en "polyvalens" som ikke bare er av ren teknisk kompetansemessig art. Fagligheten skal også representere sosial kompetanse og en normativ orientering hos fagarbeideren (Olsen 1998). I arbeidslivet har lærlingene med seg instruktører som har til oppgave å forme lærlingen fra nybegynner til kyndig fagarbeider. Den tekniske kompetansen som blir overført i kunnskapsformidlingsprosessen er i denne konteksten nært knyttet til utviklingen av sosial kompetanse og normative egenskaper. Med utvikling av sosial kompetanse kommer også bedre faglige ferdigheter. Mange av VK II elevene trenger tid for å bedre motivasjonen, og de trenger tid for å bli modne slik at de kan utvikle den sosiale kompetansen som er en nødvendig forutsetning i læreprosessen. Lærerne må derfor bruke mye tid på den sosiale delen av opplæringen. Vi snakker ikke her om at lærerne skal virke som sosionomer i en skole der omsorg og klinikk blir viktigere enn kunnskap og opplæring. Vårt poeng er å vise fram at det også på VK II er nødvendig å operere med et analytisk skille mellom instrumentelle handlinger og praktiske handlinger (Skjervheim 1992).

Undervisningen på VK II har krevd at lærerne i et rasende tempo går gjennom alle målene i læreplanen, basert på en idé om instrumentell måloppnåelse og gjennomstrømning av elever.

Opplæringsbøkene blir oppfatta som dokumentariske bevis på hva som er gjennomgått, ikke som pedagogiske hjelpemiddel. Dersom ikke elevene gjennomgått hele læreplanen, har de klagerett, men er alt gjennomgått så har lærerne ryggen fri. Slik får bøkene mange steder en dobbel kontrolleffekt. Lærere og elever kontrollerer hverandre. Opplæring til fagarbeid krever derimot praktiske handlinger i sosiale felt, der rettesnora er allmenngyldige arbeidsnormer. Dette krever tid. Både den instrumentelle- og den praktiske fornuften har sin rettmessige plass i et VK II løp. Men den knappe tida og idéen om rask gjennomstrømning har ført til en grenseoverskridning der praksis mange steder har måttet vike for instrumentalitet.

#### **4.5. Konklusjon**

Ulike tradisjoner og kunnskapsfundamenter viser hvordan fagene kobler seg til arbeidslivet på forskjellige måter. VK II tilbudet har så langt ikke vært i stand til å ivareta fagenes kunnskapsområder. Det har heller ikke klart å ta hånd om en uensartet elevgruppe, og på den måten etablert alternative karrierebaner.

Spørsmålet er hva som skal oppfattes som normale løp. I fotofaget og kjole- og draktsyerfaget er hovedmodellen vanskelig å realisere siden det finnes få læreplasser. En mulighet kan være å dele opp løpene, og gi delkompetanse innenfor faget etter tre år. Siden kan elevene velge påbygningssår, eller et fjerde år innenfor faget (enten i skole eller bedrift) som kvalifiserer for fagbrev. For industrifagene og kokkefagene kan et tredje utdanningsåret inneholde en lokalbestemt blanding av skole- og bedriftsopplæring, mens elevene det fjerde året er utplassert i bedrift, eller driver restaurant på skolen slik enkelte kokkeklasser har hatt suksess med. Når det gjelder barne- og ungdomsarbeiderfaget, så vet vi fremdeles lite om hvor identifiserbart faget er som arbeidskraftskategori i arbeidslivet. Det kan virke som mange skaffer seg dette fagbrevet som en del av en større utdanning innenfor samme yrkesfelt.

Fagene og fagtradisjonene er svært ulike. Det samme er elevene og deres interesser.

Derfor finnes det ingen normalsituasjon som et normalløp kan forholde seg til.

Opplæringen er preget av mangfold og variasjon, og kanskje er det fornuftig å opprette alternative løp som sidestilles med hovedmodellen. Slike sidestilte fireårige alternativer kan ivareta både fagenes og elevens interesser på en bedre måte enn VK II slik denne ordningen nå blir praktisert.

## Kapittel 5. Sammenfatning

Et hovedtema for denne rapporten har vært den rolle Reform 94 har spilt eller spiller for utvikling av norsk fagopplæring. En hovedmålsetning for reformen har vært å gjøre norsk fagopplæring til en integrert del av norsk utdanningssystem. Sett på bakgrunn av den heterogenitet og ambivalens som har preget både politikk og praksis i den norske fagopplæring i arbeidslivet, er dette et svært ambisiøst prosjekt. Og som vi pekte på i rapportens innledning, kan dette integrasjonsprosjektet representere både en undergraving av fagopplæringens autonomi og egenart på den ene siden, og en mulighet for fagopplæringens fornyelse, utbredelse og styrking på den annen. Prosjektet er forsøkt realisert gjennom bl.a. økt mobilisering og sterkere styring av bedriftenes innsats som utdanningsinstitusjoner, gjennom et omfattende program for ”profesjonalisering” av opplæringsfolk i bedriftene, gjennom utforming av materiell og prosedyrer for en mer systematisk opplæring, og gjennom sterke forventninger om en nasjonal standardisering av opplæringen. Vår undersøkelse kan på ingen måte gi noen endelige konklusjoner på spørsmålet om, eller i hvilken grad, disse ambisjonene er innfridd eller ikke. Det ville uansett være altfor tidlig. Dessuten måtte studiene vært både grundigere og mer omfattende skulle det vært mulig. Det ville heller ikke være en oppgave for et enkeltprosjekt, men for et langvarig forskningsprogram. Likevel er det vår oppgave å forsøke å summere opp hva som kan sies å være hovedtendenser ut i fra det materialet vi har hatt til rådighet og analysert pr. i dag.

I denne rapporten er spørsmålet drøftet ut i fra tre innfallsvinkler. Først rettet vi oppmerksomheten mot bedriften som lærested og utdanningsinstitusjon. Deretter gikk vi over til å se på fagopplæringen fra lærlingenes ståsted. Til slutt undersøkte vi hvordan det alternative vk2-tilbudet i skolen står i forhold til lærefagernes utforming og legitimering og til elevenes opplevelse av egen utdanning. For en analyse av lærer- og elevrollen og opplæring i skole, kan vi vise til våre tidligere rapporter. Det samme gjelder en mer utførlig diskusjon av spørsmålet om fagnormering og prøvededmenes rolle.

## Bedriftenes fagopplæringspolitikk

Det er svært ulike opplevelser i bedriftene av hva reformen har bidratt til og hva den står for i forhold til fagopplæringen. En del bedrifter i noen bransjer er distanserte og skuffet i forhold til reformens opplegg og resultater. Flere bedrifter for eksempel innen bygg og teknisk bygg opplever at rekrutteringsgrunnlaget for lærlinger er tørket inn. Enkelte her hevder at de "ikke kan se noe positivt i reformen". I andre bedrifter og bransjer opplever derimot svært mange at Reform 94 har betydd et viktig "løft" med tanke på de oppgavene de har som lærebedrifter, og at den har satt fagopplæringen "på dagsorden" i bedriften. Dette der de som positivt og viktig. Både fra inntrykket i intervjuer og fra svarene i spørreundersøkelsen er det den sistnevnte grunntonen som er den sterkeste. Det som har gitt et slikt "løft" er alt fra kravet om mer systematisk opplæring og oppfølging av lærlingen, kursing av og statusheving for faglige ledere og instruktører, deltakelse i opplæringskontorer og til den mer generelle aktivitet og informasjon omkring fagopplæringen.

Svært mange bedrifter framhever som det mest positive med Reform 94 at det skal være mer plan og system i opplæringen. De vil riktignok ikke ha noe rigid formalisme, og de ser absolutt faren for og problemet med for mye papir og forordninger. De synes likevel både for sin egen del, for lærlingens del og for fagene og fagopplæringens generelle status at opplæringen skal være seriøs og ordentlig. Da kreves det et gjennomtenkt og forberedt opplegg der de ansvarlige for opplæringen viser at de vet hva de vil og hva de holder på med. Vi føler at oppsummeringen til en av respondentene i svaret på et åpent spørsmål om positive og negative sider ved Reform 94, står for veldig mange bedrifters generelle oppfatning. Han sier at det positive ligger i at reformen har "satt lærlingeordningen mer i system", mens det negative er at det har blitt "mer byråkrati". Han peker også på et annet forhold, som svært mange ser som en utfordring: Reformen kan ofte kreve en for stor ressursinnsats.

Ønsket om drive en "seriøs" og planmessig lærlingeopplæring finner vi ikke bare i store og ressurssterke bedrifter, eller i bedrifter som lett kan vise til at de driver en slik systemtisk opplæring. Dette ønsket finnes også i mange bedrifter som ganske åpenbart har vanskeligheter



med å leve opp til egne målsetninger. Ikke desto mindre er dette også et uttrykk for en positiv grunnholdning vis á vis fagopplæringen.

Vi har ingen tro på en dramatisk endring i retning av en praksis der inntak og opplæring av lærlinger foregår uavhengig av konjunkturer og bedriftens daglige økonomiske virksomhet. Bedrifter er primært økonomiske virksomheter og underlagt de føringer som dette innebærer. De fleste bedriftsrepresentanter gir heller ikke uttrykk for noe annet enn at både spørsmål om antall lærlinger og hvordan lærlingen kan bli og blir lært opp henger sammen med deres produksjonsmessige og økonomiske rammebetingelser. Kravene til bedrift og ansatte i den daglige driften preger også fagopplæringen. Vi vil imidlertid advare mot det som ofte kan komme til uttrykk i vurderinger av bedriftenes opplæringsengasjement: en endimensjonalitet i forståelsen av bedriftenes motiv og praksis. Det er for det første betydelige forskjeller mellom bransjer og bedrifter i både perspektiver, ambisjoner og innsatsvilje når det gjelder fagopplæringen. Og for det andre er det et svært sammensatt motivasjonsgrunnlag for bedriftenes fagopplæring. I mange bedrifter ligger det sterke føringer fra et normativt grunnlag der både ansvar for fagets videreføring, bransjens behov, stolthet over det å ha lærling, interesse og glede ved å arbeide med lærlinger, ønske om å gi ungdommen en sjanse, eller ganske enkelt en mer ubestemt "tradisjon" spiller en rolle.

## **Faglige ledere og instruktører – nøkkelfigurer for fagopplæringen**

Kanskje det mest innflytelsesrike bidraget fra opplæringsreformen på bedriftsnivå har vært reinstitusjonaliseringen av de faglige lederene og institusjonaliseringen av "instruktøren" som opplæringskategori. De faglige lederne har fått en tydeligere rolle og status, og den mangfoldige gruppa av opplæringsagenter på gulvet har fått en felles "tittel" og spirer til egen identitet. Begge rolleinnhavere har fått kunnskap om reformens målsetninger og opplæringsmessige hjelpemidler og vært nøkkelagenter i introduksjonen av disse i bedriften. De er preget av entusiasme for oppgaven og de synes det er spennende å jobbe med lærlinger. Vi advarer imidlertid sterkt mot å tolke dette som at kategoriene er vel etablerte og oppgavene vel utførte. De allerede oppnevnte faglige ledere og instruktører føler et stort press, først og fremst på grunn av mangel på tid og med fortsatt usikkerhet om mange forhold. Det vil være nødvendig å gi disse "påfyll" av både tid, kompetanse og annen kompensasjon om de skal

fortsette i rollene og utvikle arbeidet videre. Dessuten vil vi minne om at det vil være nødvendig å stadig oppnevne og utdanne både nye faglige ledere og, kanskje særlig, instruktører. Dette vil kreve et vedvarende opplegg for å reproducere disse kategoriene for den rollen som de er tiltenkt ut fra Reform 94.

For de faglige lederne har gjennomføringen av de forventede vurderingssamtaler med lærlingen underveis i læretida, blitt en av deres viktigste oppgaver. Av respondentene i vår spørreundersøkelse var det 76 % som hadde gjennomført en slik samtale. Måten den blir gjennomført på er svært varierende, men det ser ut som at mange faglige ledere ser denne ordningen som en god måte å sikre en systematisk og rutinemessig oppfølging og kontroll av fagopplæringen ved egen bedrift. Spørsmålet om opplæringsboka har også vært et tema for både instruktører og faglige ledere, men som de i stor grad har hatt negative erfaringer med. De fleste oppfatter den først og fremst som – et viktig – kontrollmiddel for lærlingen. Bare innen fag som omsorgsfag og barne- og ungdomsfag er det en utbredt forståelse av boka som et læringsinstrument. Problemet er at boka i formen, først og fremst i gjennomføringsdelen, kan se ut som et kontrollinstrument, mens innholdet langt fra passer til det. Resultatet er at den ikke er egnet verken til det ene eller det andre. ”Alle” rapporterer om frustrasjoner blant lærlingene for at de ikke finner ut av den. Vi tror at en revisjon av bokas form, en bedre veiledning og en sterkere oppmuntring til å se og bruke boka som læringsinstrument, vil kunne legge til rette for en bedre realisering av bokas muligheter.

## **Nasjonale standarder og fagforståelse**

Når det gjelder de faglige lederne og instruktørens innholdsmessige vurdering av opplæringen, ser de at kravene til systematisk gjennomgang av læreplanen og oppfølging av lærlingen er blitt strengere. Langt på vei ser også de fleste det som en svært viktig oppgave å sikre at lærlingen kommer igjennom alle mål og hovedmomenter i læreplanen. Langt flere vil imidlertid framheve viktigheten av å ”få lærlingen til å se sammenhengen i faget” og å ”gi lærlingen de riktige holdningene”. Over 70 % av respondentene i vår spørreundersøkelse framhever dette som en ”svært viktig” oppgave. Et annet aspekt som også framheves som ”svært viktig” er det å ”få lærlingen til å føle seg trygg”. Hele 77 % av respondentene svarer dette.

Dette knytter an til en av de viktigste sakene i innholdsreformen som helhet, og til et av de spørsmålene der vi klarest ser betydningen av en videre forskningsmessig og utdanningspolitisk diskusjon. Det handler om spørsmålet om fagene og fagopplæringens karakter som kunnskapsform og læringsmodus. Det ligger en fare i tankegangen om en nasjonal standardisering, som Reform 94 spiller opp til, at fagopplæringen blir underlagt en form for formalistisk kunnskapsforståelse, der fagene ses som summen av spesifiserte enkeltmomenter og læringen som ”gjennomgang” av disse. Dette er en fag- og læringsforståelse som ligger nærmere en skoletradisjon enn en lærlingeordning. Vi tror målsetningen om å utvikle en helhetlig ”handlingskompetanse” for deltakelse i arbeidslivet derimot bør bygge på det vi kan kalle ”praksisansatsen” for kvalifikasjonsutvikling. Skal lærlingen utvikle seg i retning av en kompetent fagarbeider er det viktigste at han/hun får delta i det faglige og sosiale livet som disse fører i bedriftene. Det vil gi mulighet for handlinger som åpner for læring av langt mer enn elementære og spesifikke kunnskaper og ferdigheter. Det åpner for en yrkesfaglig dannelse – i tråd med det vi kan se som generelle målsetninger i læreplanverket. I et slikt perspektiv vil ikke kvaliteten på lærebedrift og fagopplæring først og fremst bli vurdert ut i fra bedriftens teknologiske mangfold og evne til å dekke hvert konkrete hovedmoment, men ut ifra dens evne til å føre lærlingen inn i fagets arbeidsmåter og gi lærlingen grunnlag for relevant faglig modning.

Fag- og fagopplæring vil alltid forutsette bestemte normer og standarder for fagenes innhold og kompetanseområde. Det er helt klart. Men vi vil understreke at man må være oppmerksom på faren for en for stor innflytelse fra den fag- og opplæringslogikk som ligger i det vi kjenner fra skolen som en ”byråkratisk læringsorganisasjon”. Det betyr at man må utvikle en forståelse av fag og faglighet som ikke ensidig knyttes til rigide standarder for formalkompetanse, men som mer har øye for en fleksibel realkompetanse for anvendelse i praktisk arbeid.

### **Fagopplæring i lærlingeperspektiv**

For de lærlingene vi har fulgt i vår studie, er det en helt entydig opplevelse at tiden som lærling har vært meningsfull. Det er betydelige kvalitetsforskjeller mellom ulike bedrifter og kommuner når det gjelder den opplæringa de har fått. Likevel opplever alle lærlingene at de

har lært mye i læretida, og mye mer enn hva de mener de kunne ha lært i skolen. Noen lærlinger har opplevd at lærebedriften har hatt et svært lite forberedt og gjennomtenkt opplegg for dem, særlig det første året, men til dels også i hel perioden. Grunnen til at de likevel kan oppleve at de har hatt det fint som lærling og at de har lært mye, skyldes at de har fått gjort seg viktige erfaringer, opplevd modning og møtt omtanke og støtte fra arbeidskollegaer på det skiftet eller på de avdelingene de har vært. En omorgslærling kunne oppsummere at gleden ved å treffe mange typer mennesker, vinne nye erfaringer og få økt innsikt i arbeidslivet – ”lære å arbeide”, som hun sier – å finne ut hva hun sjøl har lyst til og ikke lyst til gjennom å bli konfrontert med omsorgssektorens praksis, overskygger en manglende opplæringsplan og oppfølging. En prosesslærling ble satt inn på skift og lært opp på tradisjonelt vis, avsnitt for avsnitt, ved å følge en fast operatør uten noen forberedt eller gjennomtenkt plan. Bare skiftleders og skiftmannskapets egen oppmerksomhet og ”adopsjon” av han som ”sin” lærling, gjorde at han fikk en fornuftig opplæring og god forberedelse til fagprøven.

Ser vi nærmere på det vi kan kalle den ”gode opplæringsbedriften”, i lys av lærlingenes erfaringer, kan vi gi denne følgende kjennetegn: Den er framfor alt kjennetegnet av at det er etablert en opplæringskultur som gjennomsyrrer bedriften på alle nivå, fra ledelsen til operatørnivå. Alle vet hva opplæringsoppgavene går ut på og alle er innstilt på å ta på seg disse oppgavene. Bedriften har et forberedt opplegg for lærlingen, han/hun blir tatt vel imot og introdusert til arbeidskollegaene sine av en formann eller instruktør. Samtidig er ansvaret for opplæringa forankret hos instruktører som hjelper lærlingen til rette. Alt dette gir sikre rammeverk, eksplisitte planer og klare roller. Lærlingen opplever trygghet og det er lett å ta kontakt og spørre andre til råds. Spørsmålet om trygghet synes å stå særlig sentralt. Dette er nødvendig for at lærlingen skal tørre å ta initiativ og vise interesse i forhold til de daglige oppgavene. Samtidig er slike initiativ og interessemarkeringer helt avgjørende for at arbeidskollegaene skal vise lærlingen positiv oppmerksomhet. Dette er en klar ”beskjed” fra instruktører og andre i bedriftene: ”Hvis ikke de gidder, så gidder ikke vi heller”. På den annen side, hvis lærlingen viser litt iver og oppmerksomhet tyder alt på at de blir godt hjulpet i sin egen læreprosess.

Når det gjelder lærlingenes perspektiv på arbeid og utdanning ser vi fra våre intervjuer at de ungdommene som har vært med i undersøkelsen til en viss grad har endret sitt framtidsbilde. I

tiden på skolen og den første læretida var det hos plate- og sveiselærlingene er klar orientering mot arbeid og lønn når de snakket om hva de skulle gjøre etter læretida. Etter erfaring med hva de opplever som et hardt og til dels helseskadelig arbeid, er det i dag noen som har skiftet perspektiv. Disse søker seg bl.a. mot teknisk fagskole og ingeniørhøyskole. Andre som føler seg hjemme i arbeidet og vellykka som fagarbeidere, tenker heller på å ta et fagbrev nummer to. Prosesslærlingene hadde i 1996 en slags dobbelstrategi for sin egen framtid. Først ville de ta fagbrev og sannsynligvis ville de ta videre utdanning etterpå. Denne strategien holder de fast på, også etter læretida. Men det er en forskjell. Nå er det ikke bare ”sannsynligvis”, nå er det ganske sikkert at de tar utdanning etterpå. Omsorgslærlingene er fortsatt de mest motiverte for høyere utdanning, og mange går videre ved å ta allmennfaglig påbygning etter fagprøven. I denne gruppa er det likevel en markert forandring ved at langt flere enn de som opprinnelig hadde det i tankene likevel vil bli værende i omsorgsarbeiderfaget. I allefall noen år. Arbeid, lønn og mulig familie kommer nå før ønsket om videre utdanning.

## **Alternative vk 2 i skole**

Sluttrapportens siste tema er det alternative vk2-tilbudet i skolen. Gjennom en relativ bred kartlegging av opplegget på en rekke skoler for en rekke ulike fag, kommer det fram at dette tilbudet kan representere svært forskjellige ting. Lærerne som har ansvaret for de enkelte tiltaken gjør en iherdig innsats for å sikre en så faglig relevant og praksisfundert opplæring som mulig. langt på vei får de også dette til. Hovedproblemet er imidlertid den tiden de har til rådighet. Et skoleår er ikke bare ordinært kortere enn et kalenderår. For de fleste vk2-tilbudene er det også slik at de kommer så seint i gang at det i praksis kun blir 7-8 måneders opplæring. Mangel på tid til faglig modning oppgis som en hovedgrunn for den store andelen av elever som stryker til fagprøven etter alternative vk2. På den bakgrunn er det et desto større paradoks at det bl.a. er de minst modne og mest skoletrøtte ungdommene som ikke får læreplass, men må ta til takke med vk2 på skole. De som kanskje trenger lengst tid og mest mulig praktisk basert opplæring for å få tilstrekkelig faglig utvikling, får kortest tid og minst arbeidslivsrelevant praksis.

Ikke for det, for noen av de umodne elevene kan det se ut som at ett år til på skolen gjør dem godt. Lærerne viser til at mange av de mest ”lekende” elevene modnes voldsomt i løpet av

skoleåret. Slik sett kan det ses som et mellomår, for eventuelt å kunne søke på læreplass etter vk2. Mange steder er imidlertid denne muligheten forhindret, da fylkeskommunen nærmest pålegger elevene å gå opp til fagbrev. For andre elevgrupper har det alternative vk2 til dels blitt en strategisk mulighet for å komme raskt til fagbrev og mulighet for videre utdanning. Først og fremst gjelder det innen barne- og ungdomsarbeiderfaget og i omsorgsarbeiderfaget. I noen skolemiljøer finnes det en oppfatning blant lærerne at vk2 på skole nærmest er en bedre modell enn lærlingemodellen. Lærerne kan gi mer systematisk oppfølging og opplæring ute i praksis enn hva de oppnevnte instruktørene kan, mener de. For disse fagområdene kan denne ordningen komme til å bidra til en svekkelse av fagets utvikling som lærefag.

Det alternative vk 2 løpet i skole minner oss ikke bare enda en gang om at fagene og fagtradisjonene er svært ulike. Det understreker også at elevene er det samme. Men denne heterogeniteten står samtidig i klar kontrast til ordningen med at det er etablert én ”normalmodell” for fagopplæring. For både fagenes og ungdommenes individuelle utviklingsmuligheter kan det være fornuftig å åpne for at det må være mulig å følge flere modeller som regnes som ”normale”.

## Referanser

- Andersen, V. m.fl. (1993): *Kvalifikasjoner og levende mennesker*. Rapport 18/93, EVU-gruppen. Roskilde: Roskilde Universitetscenter
- Arnesen, Ellen Cathrine (1997): "Studiekompetanse? Kjekt å ha, kan få bruk for det en vakker dag..." *Utdannings- og yrkesorientering hos elever på yrkesfaglig studieretning etter innføringen av Reform 94*, AHS Serie A 1997-4, Universitetet i Bergen
- Baethge, Martin et al (1989): *Jugend: Arbeit und Identität*. Leske + Budrich, Opladen.
- Baethge, Martin (1998): "Bildung und Beruf - Modern Contradictions under Postforist Conditions? Reflections on German Vocational Training and Education." I R. Sakslind (red.): *Danning og yrkesutdanning. Utdanningssystem og nasjonale moderniseringssystemer*, Kults skriftserie nr. 103, Norges Forskningsråd
- Bandura, Albert (1995): *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge UP, New York/Cambridge.
- Beck, Ulrich (1992): *Risk Society: Towards a New Modernity*. Sage Publications, London.
- Berner, Boel (1992): What is the use of training? The comparative context of gualification, education and Work. I T. Halvorsen og O.J. Olsen (red.): *Det kvalifiserte samfunn*, Oslo: Ad Notam Gyldendal A/S
- Bjørnstad, Tomas (1997): "Det er gøy når du merker at du kan noe." *Skoleerfaringer og arbeidslivsorienteringer blant elever på elektrofag og rørslag vk1*, AHS Serie B 1997-3, Universitetet i Bergen
- Blackler, Frank (1995): "Knowledge, Knowledge Work and Organizations: An Overview and Interpretation", i *Organisation Studies*, Vol. 16, No 6, s. 1021-1046
- Bourdieu, Pierre (1995): *Distinksjonen*. Oslo: Pax Forlag A/S
- Brynjulfsen, Bente Elise (1998): "Hun skal sense og se....." *En studie av barnehagen som opplæringsarena for lærlinger i barne- og ungdomsarbeiderfaget*. Hovedoppgave i pedagogikk, Universitetet i Tromsø
- Clematide, B. (1990): *Kvalifikasjonsanalyser og utvikling av arbeidsmarkedsuddannelser*. København: Arbejdsmarkedsstyrelsen.
- Deichman-Sørensen, Trine, Jon Frode Blichfeldt, Torunn Lauvdal (1997): "Kunnskap, kvalitet, kontroll: Kampen om opplæringsboka", i Berit Lødding og Kristin Tornes (red.): *Idealer og paradokser. Aspekter ved gjennomføring av Reform 94*, Tano Ascheoug

- Drexel, Ingrid (1989): "Der schwierige Weg zu einem neuen gesellschaftlichen Qualifikationstyp." I *Journal für Sozialforschung*, 29 Jg, Heft 3:301-325
- Dreyfus, Hubert L. og Stuart E. (1986): *Mind over Machine*, New York: Basil Blackwell.
- Edvardsen, Edmund (1985): *Å føye sammen det atskilte*. Doktoravhandling, Universitetet i Tromsø
- Elder, Glenn H. jr. (1995): "The Life Course Paradigm". I: P. Moen et al (eds.): *Examining Lives in Context . Perspectives on the Ecology of Human Development*. The American Psychological Association, Washington DC.
- Engelsen, Brit Ulstrup (1990): *Kan læring planlegges?*, Gyldendal Norsk Forlag
- Engen, Thor Ola (1991): "*Fagopplæring i arbeidslivet. Egenart, status og satsingsområder.*" Østlandsforskning, OB Oplandske Bokforlag
- Erikson, Robert og Jonsson, Jan O. (1998): "Qualifications and the Allocation Process of Young Men and Young Women in the Swedish Labour Market". I: Shavit og Müller: *From School to Work*. Clarendon press, Oxford.
- Flaatten, Sandra Val (1999): *Bedriften som arena for læring, opplæring og sosialisering. En sosiologisk undersøkelse av fagopplæring ved Hydro Porsgrunn Industripark*, Hovedoppgave i sosiologi, Universitetet i Tromsø
- Flyvbjerg, Bent (1991): *Rationalitet og makt, bind 1, Det konkrete vitenskap*, København: Akademisk forlag
- Frønes, Ivar (1996): "Revolusjon uten opprør: Kjønn, generasjon og sosial forandring i Norge på 1980-tallet". I: *Tidsskrift for samfunnsforskning nr 1*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Frønes, Ivar (1997): "Generasjoner, barndom og familier i etterkrigs-Norge". I: Frønes, Heggen og Myklebust: *Livsløp*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Giddens, Anthony (1994): "Living in a Post-Traditional Society". I: Beck/Giddens/Lash: *Reflexive Modernization*. Polity Press, Cambridge UK.
- Giddens; Anthony (1991): *Modernity and Self-Identity*. Polity Press, Cambridge UK.
- Grinde, Bente Karin (1996): *Den nye omsorgsarbeideren. Om utformingen av yrkesforståelse og faglig identitet*, AHS Serie A 1997-1, Univeristetet i Bergen
- Grov, Håvard (1998): "*Hjemmekjær eller reiselysten? Elever på yrkesfaglig studieretning i Sunnhordland etter innføringen av Reform 94*", AHS Serie A 1998-1, Universitetet i Bergen



- Haga, Trond og Svein Michelsen (1992): Fra fagmann til yrkespedagog? Om yrkesskolens undervisningsmåter og lærernes yrkesbevissthet, *AHS Serie B 1993-2*, Universitetet i Bergen
- Halvorsen, Tor (1994): Forskning om yrkesutdanning og yrkesliv. Hvor går vi nå? I: Lauglo, Jon: *Norsk forskning om utdanning. Perspektiver og veivalg*, Ad Notam Gyldendal
- Heinz, Walter R. et al (1987): *Hauptsache eine Lehrstelle*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Heinz, Walter R. (1990): "Perspektiven einer künftigen Forschung zur doppelten Sozialisation Erwachsener". I: Hoff, Ernst-H. (Hrsg.): *Die doppelte Sozialisation Erwachsener*. DJI, München.
- Heinz, Walter R. (1995): *Arbeit, Beruf und Lebenslauf*. Juventa, Weinheim und München.
- Heinz, Walter R. og Witzel, Andreas (1995): "Das Verantwortungsdilemma in der beruflichen Sozialisation". I: Hoff og Lappe: *Verantwortung im Arbeitsleben*. Roland Asanger Verlag, Heidelberg.
- Heinz, Walter R. (1996): *The Transition from Education to Employment in a Comparative Perspective*. Centre for International Studies, Toronto.
- Heinz, Walter R. (1997): "Status Passages, Social Risks and the Life Course: A conceptual Framework". I: Heinz (ed.) *Theoretical Advances in Life Course Research*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Heinz, Walter R et al (1998): "Vocational Training and Career Development in Germany: Results from a Longitudinal Study". I: *International Journal of Behavioral Development*, 1998, 22 (1).
- Heinz, Walter R. (1999): "Selbstsozialisation im Lebenslauf: Umriss einer Theorie biographischen Handelns". I: Hoerning, E. (Hrsg.): *Biographische Sozialisation*. Enke, Stuttgart. (Under utgiving.)
- Heiret, Jan (1997): Konserndannelser i Sunnhordalands-indutrien, *AHS Serie B*, 1997-3
- Hellesnes, Jon (1988): Om erfaring. I J. Hellesnes: *Hermeneutikk og kultur*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Hoerning, Erika M. og Alheit, Peter (1995): "Biographical Socialisation". I *Current Sociology Vol 43 No 2/3*.
- Høst, Håkon (1997): Konstruksjonen av omsorgsarbeideren i spenningsfeltet mellom utdanningspolitikk, kommunalisering og interesseorganisasjon, *AHS Serie A 1997-2*, Universitetet i Bergen

- Høst, Håkon; Svein Michelsen, Jens Petter Gitlesen (1998): Modernisering, fagopplæring, styring. Evaluering av Reform 94 (årsrapport 97/1), *AHS Serie B* 1998-1
- Illeris, K. (1995): *Læring, utvikling og kvalifisering*. Rapport 30/94, EVU-gruppen. Roskilde Roskilde Universitetscenter.
- Karlsen, Thore K. (1991): *Fagopplæring i arbeidslivet*. FAFO-rapport nr. 15, 1991
- Korsnes, Olav (1997): *Industri og samfunn. Framlegg til program for studiet av norsk arbeidsliv*, Dr.philosavhandling, Sosiologisk institutt, Universitet i Bergen
- Kühn, Thomas og Zinn, Jens (1998): "Zur Differenzierung und Reproduktion sozialer Ungleichheit im Dualen System der Berufsausbildung". I: Heinz et al (Hrsg.) *Was prägt Berufsbiographien*. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg.
- Kvalsund, Rune og Jon Olav Myklebust (1996): "Nedst ved bordet? Vidaregåande opplæring på særskilte vilkår under Reform 94." I J.F. Blichfeldt m.fl.: *Utdanning for alle?*, Tano Aschehoug
- Lahn, Leif Chr. (1992): "Taus kunnskap" i arbeidslivet; et sosialkognitivt innlegg i den yrkespedagogiske debatten. I T. Halvorsen og O.J. Olsen (red.): *Det kvalifiserte samfunn*, Oslo: Ad Notam Gyldendal A/S
- Lutz, Burkart (1974): "Vorläufige Notizen zur gesellschaftlichen und politischen Funktionen von Beruf", i R. Crusius et.al.: *Berufsausbildung – Reformpolitik in der Sackgasse?*, Hamburg: Rowolt
- Lutz, Burkart (1990): "Die Rückkehr des Facharbeiters?", i *Gewerkschaftliche Monatshefte*, 1-1990
- Lødding, Berit (1997): "Når kompetanse går på opphørssalg - om tilgang på læreplasser for tospråklig ungdom." I B. Lødding og K. Tornes (red.): *Idealer og paradokser. Aspekter ved gjennomføringen av Reform 94*, Tano Aschehoug
- Maier et al. (1986): *The role of small firms and Craft Business in the Professional Integration of Youth: A comparison of the Federal Republic of Germany, France, Italy and Ireland*. IIM/LMP 86-18. Wissenschaftszentrum Berlin
- Michelsen, Svein (1995): *Yrkessosialisering, biografi og organisasjon*. Rapport nr. 38 Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap, Universitetet i Bergen.
- Michelsen, Svein og Håkon Høst (1996): "Fagopplæringen i det kommunale sjølstyret", I: Blichfeldt J.F. m.fl. *Utdanning for alle?* Oslo: Tano-Aschehoug
- Michelsen, Svein og Håkon Høst, i samarbeid med J.P. Gitlesen (1997): Modernisering av fagopplæringens styringsinstitusjoner. Evaluering av Reform94 (årsrapport 96/I), *AHS Serie B* 1997-1. Universitetet i Bergen.

- Michelsen, Svein, Håkon Høst, J.P. Gitlesen (1998): *Fagopplæring og organisasjon mellom reform og tradisjon Evaluering av Reform-94. Sluttrapport*, AHS Serie B 1998-3, Universitetet i Bergen
- Molander, Bengt (1993): *Kunnskap i handling*, Göteborg: Daidalos
- Monsen, Lars (1995): *Evaluering av Reform 94. Delrapport nr.2.*, HIL Skriftserien nr. 95:1995. Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer
- Monsen, Lars (1996): "Kan vi målstyre læreplanreformer?" I: Blichfeldt J.F. m.fl. *Utdanning for alle?* Oslo: Tano-Aschehoug
- Olsen, Ole Johnny (1987): *Prosessarbeid og fagopplæring. Om fremveksten av nye lærefag i prosessindustrien*, notat, Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen
- Olsen, Ole Johnny (1989): *Utviklingstrekk ved norsk yrkesutdanning og fagopplæring*, AHS Serie B 1989-3, Universitetet i Bergen
- Olsen, Ole Johnny (1992): "Fagopplæring og nye kvalifikasjonsbehov. Utdanningspolitiske og yrkespedagogiske utfordringer i lys av endringer i det tyske utdanningssystemet", i Liv Mjelde og Anne-Lise Høstmark Tarrou: *Arbeidsdeling i en brytningstid*, Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Olsen, Ole Johnny (1992b): *Kvalitet i yrkesutdanningen? Noen mulighetsbetingelser for en erfaringsbasert yrkespedagogikk*, AHS Serie B 1992-4, Universitetet i Bergen
- Olsen, Ole Johnny (1994): "Yrkesfag eller organisasjon som rettesnor for kompetanseutvikling. To innlegg." AHS Serie B 1994-4, Universitetet i Bergen.
- Olsen, Ole Johnny (red) (1996): *Yrkesutdanning og fagopplæring under en moderniseringsoffensiv. Opplegg for evaluering av Reform 94*, AHS Serie B 1996-1, Universitetet i Bergen
- Olsen, Ole Johnny og Lars Ove Seljestad (1996): "Utdanning som utvikling - ambisjoner og erfaringer i yrkesfaglig opplæring" i Blichfeldt J.F. m.fl. *Utdanning for alle?* Oslo: Tano-Aschehoug.
- Olsen, Ole Johnny og Lars Ove Seljestad (1997): *Læreplaner og framtidsplaner. Evaluering av Reform94 (årsrapport 96/II)*, AHS Serie B 1997-2, Universitetet i Bergen
- Olsen, Ole Johnny og Bente Karin Eikeland Grinde (1997): "Nye lærefag og nye former for faglighet. omsorgsfag som fagopplæring i skole og bedrift", i B.Lødding og K.Tornes (red): *Idealer og paradokser. Aspekter ved gjennomføringen av Reform 94*, Tano Aschehoug
- Olsen, Ole Johnny (1998): *Fagopplæring i bedrift: sentrale mål og lokal virkelighet. Evaluering av Reform94. (årsrapport 1997/II)*, AHS Serie B 1998-2,

Universitetet i Bergen

- Sakslind, Rune, Tor Halvorsen, Olav Korsnes (1985): "Arbeidslivsforskning og de særegne industrielle relasjoner i Norge. Norsk arbeidsliv i komparativt perspektiv", i Ivar Bleiklie m.fl.: *Politikkens forvaltning*, Oslo: Universitetsforlaget
- Sakslind, Rune og Tor Halvorsen (1991): Praktisk profesjonalisme? Teknikeryrket og den tekniske fagskolens reformer, *AHS Serie B 1991-2*, Universitetet i Bergen
- Sakslind, Rune (1992): Kvalifikasjonspolitik og strukturreformer. Nasjonale kontraster i teknisk utdanning og arbeidsliv. I T. Halvorsen og O.J. Olsen (red.): *Det kvalifiserte samfunn*, Oslo: Ad Notam Gyldendal A/S
- Sakslind, Rune (1993): *Fagskolen og den praktisk-profesjonelle tekniker*, rapport, AHS/SEFOS
- Schaeper, Hilde, Kühn Thomas og Witzel, Andreas (1998): "Status Passages from Education to Employment: The German "Dual System" and the Role of Space". Paper presentert på konferansen "Restructuring Work and the Life Course", Toronto 6-8.05.98.
- Schlösser, Manfred, Claus Dreves, ernst-Wilhelm Osthues (1989): *Vom Lehrgesellen zum Betriebspädagogen. Eine empirische Untersuchung zur Professionalisierung betrieblicher Ausbildertätigkeit*. Frankfurt/ New York, Campus Verlag
- Schumann, Michael m.fl. (1989): "Breite Diffusion der neue Produktionskonzepte - Zögerliche Wandel der Arbeitsstrukturen", i *SOFI Mitteilungen* nr. 17.
- Schumann, Michael et al. (1994): *Trendreport Rationalisierung*. Berlin: Edition Sigma.
- Seljestad, Lars Ove (1997): *Arbeidsløyse som ressurs: Nye vegar til arbeid og identitet*. Samlaget, Oslo.
- Seljestad, Lars Ove (1997): "The safest is to go for Apprenticeship Training". Paper presentert på det internasjonale forskarkurset "Life Course and Biographical Research in Sociology". Bergen 4-6.12.97.
- Seljestad, Lars Ove (1998): "The Clash of Rationalities: The Upper Secondary School Reform of Norway and the Production of New Risks". Paper presentert på konferansen Restructuring Work and the Life Course". Toronto 6-8.05.98.
- Skinningrud, Tone, Johannes Fagerheim og Unn Doris Karlsen (1995): *Fagopplæringen i arbeidslivet og Reform 94: Aktører og tiltak for å fremskaffe læreplasser. Tredje delrapport i evalueringen av Reform 94*, NORUT Samfunnsforskning
- Skjervheim, Hans (1992): Det instrumentalistiske mistaket. I H. Skjervheim: *Filosofi og dømmekraft*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Skule, Sveinung (1994): *From Skills to Organizational Practice. A Study of the Relation*

*between Vocational Education and Organizational Learning in the Food-Processing Industri*, Doctoral thesis, Institutt for organisasjons og arbeidslivsfag, Universitetet i Trondheim - Norges tekniske høyskole

Streeck, Wolfgang (1989): "Skills and the Limits of Neo-Liberalism: The Enterprise of the Future as a Place of Learning", *Work, Employment and Society*, vol 3, 1-89

Sunde, Jone Kristian (1997): *Flerfaglighet i arbeidsliv og skole. Formingen av elektromekanisk vkt på yrkesfaglig studieretning under Reform 94*, AHS Serie A 1997-5

Søfteland, Eva (1995): *Veien blir til mens de går*. Hovedfagsoppgave ved Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen

Sørensen, Knut H. (1995): "Den nye tverrfagligheten – fra polyteknisk generalist til polyvalent spesialist", *Forskningspolitikk*, 3-95

Voskamp, Ulrich, Klaus Peter Wittemann, Volker Wittke (1989): Kontinuität und Umbruch. ein Interpretationsansatz aktueller Rationalisierungsentwicklungen in der Elektroindustrie, Göttingen: *SOFI Mitteilungen* nr. 16

Witzel, Andreas (1993): "Nach der Berufsausbildung - Arbeiten im erlernten Beruf?" I: Leisering/Geissler/Megner/Rabe-Kleberg (Hrsg.): *Moderne Lebensläufe im Wandel*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.

Witzel, Andreas og Zinn, Jens (1998): "Berufsausbildung und soziale Ungleichheit". I: *Diskurs* 1/98.

## Vedlegg A

**Tabell A1: Fagområder, fag og antall lærlinger i de utvalgte bedriftene**

Fagområde	Fag	Gutter	Jenter	Totalt
HS	BUA	120	462	582
HS	Omsorgsarbeider	29	328	357
HS	Renholdsoperatør	-	8	8
HS	Aktivitør	9	64	73
FO	Blomsterdekoratør	-	18	18
FO	Frisør	3	47	50
HN	Kokk	30	19	49
HN	Servitør	11	6	17
næ.	Ind. næringsmiddelprod.	39	10	49
EL	Elektriker	118	4	122
EL	Energimontør	88	2	90
EL	Automatiker	52	-	52
BY	Tømrer	63	1	64
BY	Betongarbeid	1	-	1
BY	Murer	11	-	11
BY	Forskaling	10	-	10
TB	Rørlegger	28	-	28
TB	Kobber- og blikkenslager	14	-	14
ME	Industrimekaniker	94	8	102
ME	Maskinfag	65	3	68
ME	Industrirørlegger	40	5	45
ME	Sveiser	70	1	71
ME	Platefag	93	3	96
KP	Faglavorant	12	16	28
KP	Fagop. i kjemisk pros.ind.	161	54	215
KP	Fagop. i metallurgisk pros.ind.	39	5	44
KP	Fagop. i treforedling	3	-	3
	Andre fag	212	38	250
	<i>Total sum</i>	<i>1415</i>	<i>1102</i>	<i>2517</i>

*Andre fag* er fag der respondenten har svart upresist (f.eks. “mekaniske fag”), eller fag som i utgangspunktet er ikke er med i undersøkelsen (f.eks. “verktøymaker”). I analysen er disse fagene plassert i rett fagfamilie.

**Tabell A2 : Antall bedrifter etter hvor mange lærefag i bedriften, i de ulike bransjene**

	<i>1 fag</i>	<i>2 fag</i>	<i>3 fag</i>	<i>4 fag</i>	<i>5 eller flere fag</i>	<i>N</i>
1. Byggebransjen	41	3	1		1	46
2. Næringsmiddelindustri	16	2				18
3. Mekanisk industri	16	5	8	3	13	45
4. Hotell/ restaurant	12	2	4			18
5. Kjemi- /prosessindustri	3	8	6	10	10	37
6. Frisør/ blomst	30	2				32
7. Kommuner	7	7	3	8	8	33
8. El.bransjen	23	6	1		1	31
9. Annet	10	5	2	1	3	21
<b>N</b>	<b>158</b>	<b>40</b>	<b>25</b>	<b>22</b>	<b>36</b>	<b>281</b>

**Tabell A3: Andel bedrifter med medlemskap i opplæringskontor, etter bransje.**

“Er bedriften medlem av et opplæringskontor eller -ring?”	Medlem	Ikke medlem	<i>N</i>
1. Byggebransjen	48%	52%	48
2. Næringsmiddelindustri	56%	44%	18
3. Mekanisk industri	44%	56%	45
4. Hotell/ restaurant	44%	56%	18
5. Kjemi- /prosessindustri	55%	45%	38
6. Frisør/ blomst	59%	41%	32
7. Kommuner	58%	42%	33
8. El.bransjen	72%	28%	32
9. Annet	43%	57%	21
<i>N=</i>	<i>152</i>	<i>133</i>	<i>285</i>
<i>Totalt</i>	<i>53%</i>	<i>47%</i>	<i>100%</i>

**Tabell A4: Andel bedrifter som ønsker/ planlegger medlemskap i opplæringskontor, etter bransje.**

“Hvis nei, ønsker/ planlegger bedriften medlemskap i et opplæringskontor?”	Ja	Nei	<i>N</i>
1. Byggebransjen	13%	87%	23
2. Næringsmiddelindustri	38%	63%	8
3. Mekanisk industri	16%	84%	25
4. Hotell/ restaurant	10%	90%	10
5. Kjemi- /prosessindustri	81%	19%	16
6. Frisør/ blomst	17%	83%	12
7. Kommuner	36%	64%	14
8. El.bransjen	13%	75%	8
9. Annet	33%	67%	12
<i>N=</i>	36	91	128
<i>Totalt</i>	28%	72%	100%

**Tabell A5: Endring i antall rekrutterte lærlinger som en følge av Reform 94, etter bransje.**

“Er antallet lærlinger som rekrutteres endret som en følge av Reform 94?”	1. Nei	2. Ja: Flere	3. Ja: Færre	<i>N</i>
1. Byggebransjen	81%	11%	9%	47
2. Næringsmiddelindustri	40%	60%	-	15
3. Mekanisk industri	68%	23%	7%	43
4. Hotell/ restaurant	50%	39%	11%	18
5. Kjemi- /prosessindustri	59%	41%	-	39
6. Frisør/ blomst	77%	7%	17%	30
7. Kommuner	10%	90%	-	29
8. El.bransjen	77%	10%	13%	31
9. Annet	58%	42%	-	19



<i>N=</i>	<i>167</i>	<i>86</i>	<i>18</i>	<i>271</i>
<i>Total</i>	<i>61%</i>	<i>32%</i>	<i>7%</i>	<i>100%</i>

**Tabell A6: Bedriftenes vanskeligheter med å få tak i lærlinger de siste 2 årene, etter bransje.**

“Har bedriften hatt vanskeligheter med å få tak i lærlinger de siste 2 årene?”	1. Nei	2. Ja	<i>N</i>
1. Byggebransjen	79%	21%	48
2. Næringsmiddelindustri	82%	18%	17
3. Mekanisk industri	63%	37%	46
4. Hotell/ restaurant	72%	28%	18
5. Kjemi- /prosessindustri	74%	26%	39
6. Frisør/ blomst	91%	9%	32
7. Kommuner	66%	34%	32
8. El.bransjen	97%	3%	32
9. Annet	71%	29%	21
<i>N=</i>	219	66	285
<i>Total</i>	77%	23%	100%

**Tabell A7: Endring av rekrutteringsmåte som en følge av Reform 94, etter bransje.**

“Er rekrutteringsmåten endret etter innføringen av Reform 94?”	1. Nei	2. Ja	<i>N</i>
1. Byggebransjen	92%	8%	47
2. Næringsmiddelindustri	86%	14%	14
3. Mekanisk industri	78%	22%	46
4. Hotell/ restaurant	65%	35%	17
5. Kjemi- /prosessindustri	63%	37%	38
6. Frisør/ blomst	74%	26%	31
7. Kommuner	35%	65%	23
8. El.bransjen	38%	62%	32
9. Annet	79%	21%	19
<i>N=</i>	183	83	267
<i>Total</i>	69%	31%	100%



**Tabell A8: Vurderingen av størrelsen på det statlige tilskuddet i de ulike bransjene.**

“Tilskuddene i dag er for små”	1. Helt enig	2. Litt enig	3. Litt uenig	4. Helt uenig	<i>N</i>
1. Byggebransjen	35%	48%	15%	2%	48
2. Næringsmiddelindustri	11%	44%	39%	6%	18
3. Mekanisk industri	26%	54%	15%	4%	46
4. Hotell/ restaurant	33%	50%	11%	6%	18
5. Kjemi- /prosessindustri	11%	63%	26%	-	39
6. Frisør/ blomst	52%	39%	10%	-	32
7. Kommuner	55%	46%	-	-	33
8. El.bransjen	19%	41%	31%	9%	32
9. Annet <sup>45</sup>	20%	40%	25%	15%	21
<i>N=</i>	85	137	51	11	287
<i>Total</i>	30%	48%	18%	4%	100%

**Tabell A 9: Antall instruktører og faglige ledere med stillinger som innebærer lederansvar, etter bransje.**

“Innebærer din stilling noen form for lederansvar?”	Instruktør med lederansvar	Faglig leder med lederansvar
1. Byggebransjen	2	28
2. Næringsmiddelindustri	8	13
3. Mekanisk industri	5	51
4. Hotell/ restaurant	2	20
5. Kjemi- /prosessindustri	6	37
6. Frisør/ blomst	-	27
7. Kommuner	25	50
8. El.bransjen	7	27
9. Annet	4	20
<i>N=</i>	59	237
<i>Totalt</i>	(42%)	(80%)

<sup>45</sup> I kategorien “annet” befinner det seg i hovedsak annen statlig/offentlig virksomhet; Høyskoler,



**Tabell A10: Antall instruktører og faglige ledere med fagbrev, etter bransje.**

“Har du selv fagbrev?”	Instruktør med fagbrev	Faglig leder med fagbrev
1. Byggebransjen	3	24
2. Næringsmiddelindustri	11	5
3. Mekanisk industri	6	40
4. Hotell/ restaurant	2	19
5. Kjemi- /prosessindustri	5	33
6. Frisør/ blomst	-	26
7. Kommuner	44	28
8. El.bransjen	9	28
9. Annet	2	9
<i>N=</i>	92	212
<i>Totalt</i>	(64%)	(63%)

**Tabell A11: Antall lærlinger hver instruktør er opplæringsperson for, etter bransje.**

“Hvor mange lærlinger er du opplæringsperson for?”	1 lærling	2 lærlinger	3 eller flere lærlinger	N
1. Byggebransjen	47%	28%	25%	36
2. Næringsmiddelindustri	74%	19%	7%	27
3. Mekanisk industri	22%	31%	47%	55
4. Hotell/ restaurant	19%	24%	57%	21
5. Kjemi- /prosessindustri	50%	29%	21%	56
6. Frisør/ blomst	62%	23%	15%	26
7. Kommuner	70%	22%	9%	130
8. El.bransjen	17%	37%	47%	30
9. Annet	46%	29%	25%	28
<i>N=</i>	206	106	97	409
<i>Totalt</i>	50%	26%	24%	100%

**Tabell A12: Fordelingen av bedrifter og faglige ledere/  
instruktører i det endelige utvalget, etter fylke.**

Fylke	Antall bedrifter	Antall faglige ledere/ instruktører
Hordaland	27	51
Telemark	27	53
Akershus	19	36
Møre og Romsdal	19	33
Rogaland	35	77
Østfold	22	41
Nordland	29	50
Oslo	21	40
Vest-Agder	2	5
Aust-Agder	6	10
Buskerud	2	5
Oppland	21	50
Nord-Trøndelag	16	31
Vestfold	41	77

Kjemi- og prosessfagene er lavt eller ikke representert i noen fylker, og for å få et bredere utvalg supplerte vi med noen fylker der vi kun sendte spørreskjemaer til bedrifter med denne typen lærlinger. Dette gjelder Vest-Agder, Aust-Agder og Buskerud.

## Vedlegg B



