

Marianne Dæhlen, Anna Hagen og Dagfinn Hertzberg

**Prosjekt til fordypning –
mellom skole og arbeidsliv**
Delrapport 1 Evalueringen av Kunnskapsløftet

Marianne Dæhlen, Anna Hagen og Dagfinn Hertzberg

**Prosjekt til fordypning –
mellom skole og arbeidsliv**

Delrapport 1 Evalueringen av Kunnskapsløftet

© Fafo 2008
ISSN 0804-5135

Trykk: Allkopi AS

Innhold

Forord	5
Sammendrag	6
English summary	9
1 Innledning	11
Tema og problemstillinger i Delrapport 1	12
Datagrunnlag for Delrapport 1	13
Gangen i rapporten	16
2 Prosjekt til fordypning mellom skole og arbeidsliv	17
Ulike modeller for fagopplæring.....	17
Lærlingordninger og vekselutdanning.....	18
Utviklingen av den norske fagopplæringsmodellen	19
Fagopplæringens status i ulike deler av norsk arbeidsliv.....	22
Frafallet i yrkesfagene	23
Kunnskapsløftet og prosjekt til fordypning	24
3 Prosjekt til fordypning på fylkesnivå	25
Retningslinjer og føringer fra fylkeskommunen	25
Samarbeid mellom skole og arbeidsliv	26
Skoleeierens forventninger til faget.....	27
Prosjekt til fordypning på skolenivå	27
Oppsummering.....	28
4 Prosjekt til fordypning – kokkfaget	29
Yrkesfaglærernes bakgrunn	29
Prosjekt til fordypning på Vg1	30
Prosjekt til fordypning på Vg2	30
Samarbeid mellom skole og arbeidsliv	31
Lærernes vurdering av faget.....	32
Elevenes valg og erfaringer	33
Elevenes vurderinger av faget	34
Arbeidsgivernes vurderinger	34
Oppsummering.....	36
5 Prosjekt til fordypning – tømrerfaget.....	38
Yrkesfaglærernes bakgrunn	38
Prosjekt til fordypning på Vg1	38
Prosjekt til fordypning på Vg2	39
Samarbeid mellom skole og arbeidsliv	39
Lærernes vurdering av faget.....	41
Elevenes valg og erfaringer	41
Elevenes vurderinger av faget	42
Arbeidsgivernes vurderinger	43
Oppsummering.....	44

6 Prosjekt til fordypning – bilfaget	45
Yrkesfaglærernes bakgrunn	45
Prosjekt til fordypning på Vg1	45
Prosjekt til fordypning på Vg2	46
Samarbeid mellom skole og arbeidsliv	46
Lærernes vurdering av prosjekt til fordypning	47
Elevenes valg og erfaringer	48
Arbeidsgivernes vurderinger	50
Oppsummering.....	52
7 Prosjekt til fordypning – helsearbeiderfaget	53
Yrkesfaglærernes bakgrunn	53
Prosjekt til fordypning på Vg1	53
Prosjekt til fordypning på Vg2	54
Samarbeid mellom skole og arbeidsliv	55
Lærernes vurdering av faget.....	56
Elevenes valg og erfaringer	57
Elevenes vurderinger av faget	57
Arbeidsgivernes vurderinger	59
Oppsummering.....	62
8 Sammenfatning og vurdering	63
Samarbeid mellom skole og arbeidsliv	63
Behov for koordinering og formalisering av avtaler	64
Videreføring og utvikling av tidligere praksis.....	65
Ulike modeller for prosjekt til fordypning	66
Økt fokus på hva som gir god læring	69
Integrering av teori og praksis.....	70
9 Veien videre i evalueringen av prosjekt til fordypning	71
Referanser	73
Vedlegg 1 Forskrift om prosjekt til fordypning på Vg1	77
Vedlegg 2 Forskrift om prosjekt til fordypning på Vg2.....	81

Forord

Høsten 2006 satte Utdanningsdirektoratet i gang en stor forskningsbasert evaluering av Kunnskapsløftet som reform i grunnsopplæringen. Som ledd i evalueringen har Fafo fått i oppdrag å evaluere innføringen av Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen. Utgangspunktet for Fafos evaluering er innføringen av prosjekt til fordypning på yrkesfaglige utdanningsprogram. Fram til 2011 vil Fafo utarbeide fire delrapporter som ved hjelp av ulike datakilder vil belyse hvilken betydning prosjekt til fordypning har for elevers og lærlingers gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring.

I denne første delrapporten retter vi søkelyset mot hvilken betydning prosjekt til fordypning har hatt for det lokale samarbeidet mellom skoler og arbeidsliv og hvordan samarbeidet mellom skole og arbeidsliv eventuelt preger innhold og organisering av prosjekt til fordypning. Et viktig formål i den første fasen av evalueringen har vært å identifisere ulike modeller for organisering og gjennomføring av prosjekt til fordypning.

Det viktigste datagrunnlaget for Delrapport 1 er kvalitative intervjuer med skoleeiere, rektorer, yrkesfaglærere, elever og samarbeidspartnere i arbeidslivet – totalt 98 intervjuer. Intervjuene er gjennomført i perioden fra forsommeren 2007 og fram til oktober 2008. Vi vil takke alle informanter som har gitt av sin tid og delt sine erfaringer og synspunkter med oss.

Oslo, desember 2008

Anna Hagen
prosjektleder

Sammendrag

Som ledd i evalueringen av Kunnskapsløftet, gjennomfører Fafo et delprosjekt om fag- og yrkesopplæringen. Utgangspunktet for delprosjektet er innføringen av prosjekt til fordypning i videregående opplæring. Fram til 2011 vil Fafo utarbeide fire delrapporter som ved hjelp av ulike datakilder vil belyse hvilken betydning prosjekt til fordypning har for elevers og lærlinger gjennomføring og kompetanseoppnåelse i yrkesfaglige utdanningsprogram. I denne første delrapporten retter vi søkelyset mot hvilken betydning prosjekt til fordypning har hatt for det lokale samarbeidet mellom skoler og arbeidsliv og hvordan samarbeidet eventuelt preger innhold og organisering av prosjekt til fordypning. Et viktig formål i den første fasen av evalueringen har vært å identifisere ulike modeller for organisering og gjennomføring av prosjekt til fordypning. Det viktigste datagrunnlaget for delrapport 1 er 98 kvalitative intervjuer med skoleeiere, rektorer, yrkesfaglærere, elever og skolenes samarbeidspartnere i arbeidslivet.

Et viktig formål med prosjekt til fordypning er at elever på yrkesfaglige utdanningsprogram skal få mulighet til å prøve ut ulike lærefag og yrker tidlig i opplæringsløpet. De sentrale retningslinjene for prosjekt til fordypning åpner for et nært samarbeid mellom skoler og det lokale arbeidslivet. Samtidig er det gitt stor lokal frihet til skoleeier- og skolenivået i hvordan man velger å gjennomføre prosjekt til fordypning. En sentral antakelse i evalueringen er at forutsetningene for utviklingen av lokale samarbeidsmodeller vil variere mellom ulike fag og bransjer og ut fra lokale arbeidsmarkedsforhold. I den kvalitative delen av evalueringen har vi derfor valgt å følge innføringen av prosjekt til fordypning i fire ulike lærefag og i fem ulike fylker. De fire fagene er tømmerfaget, helsearbeiderfaget, kokkfaget og bilmekanikerfaget, lette kjøretøy. De fem fylkene er Akershus, Nordland, Sogn og Fjordane, Sør-Trøndelag og Vest-Agder.

Et sentralt kjennetegn ved fagopplæringen er at opplæringen foregår på to ulike læringsarenaer: dels på skolen og dels i arbeidslivet. Hovedmodellen i norsk fagopplæring etter Reform 94 er den såkalte 2+2-modellen, med to år i skole fulgt av to år i lære. Prosjekt til fordypning kan tenkes å ha betydning for opplæringen i henholdsvis skole og bedrift og for overgangen fra skole til lærebedrift. Et hovedtema i denne delrapporten er i hvilken grad og på hvilken måte prosjekt til fordypning har påvirket den delen av opplæringen som skjer i skolen. Hvilken betydning prosjekt til fordypning får for overgangen fra skole til lærebedrift og for gjennomføringen av læretida vil være tema for senere delrapporter fra evalueringen, i takt med gjennomføringen av reformen og elevenes og lærlingenes gang gjennom opplæringsløpet. Sluttrapporten fra prosjektet vil inneholde en helhetlig og oppsummerende analyse av hvilken betydning innføringen av prosjekt til fordypning har hatt for elevenes og lærlingene kompetanseoppnåelse i fag- og yrkesopplæringen.

Intervjuene med skoleeiere og rektorer viser at fylkene i noe ulik grad har lagt føringer for gjennomføringen av prosjekt til fordypning. Hovedinntrykket er at de rammer og føringer som er lagt fra skoleeierens side i første rekke handler om bredden i tilbudet, elevenes valgmuligheter og utformingen av lokale og individuelle planer. På skolenivå er det definert rammer som bidrar til at prosjekt til fordypning på Vg1 mer får karakter av yrkesorientering enn av faglig fordypning. På Vg2 blir det lagt større vekt på fordypning og aktiv bruk av praksisperioder i arbeidslivet. Ut over dette er hovedinntrykket at ansvaret for innholdet og den

praktiske gjennomføringen av prosjekt til fordypning i stor grad er lagt til avdelingsleder eller den enkelte faglærer.

Intervjuene med yrkesfaglærerne og skolenes samarbeidspartnere i arbeidslivet tyder på at det lokale samarbeidet mellom skoler og arbeidsliv i stor grad er basert på enkeltpersoners faglige kontakter og nettverk som ofte er utviklet gjennom mange år. Utplassering i arbeidslivet er ikke nytt, men har vært vanlig i mange fag også før innføringen av Kunnskapsløftet. Endringene, slik lærerne opplever dem, består blant annet i at omfanget av utplassering har økt, og at dette er lagt inn i timeplanene og er formalisert i større grad enn tidligere. Relasjonene mellom skolene og utplasseringsstedene bærer preg av gjensidig tillit mellom partene, men avtalene er gjerne kortsiktige og i liten grad formalisert. Samarbeidet framstår derfor mange steder som svært sårbart. Det er vanskelig å si hvilke konsekvenser det ville få dersom enkeltlærere eller kontaktpersoner i arbeidslivet skulle slutte i jobben. Det er også bekymring i skolene for den økte belastningen økt bruk av utplassering både i ungdomsskolen og i videregående opplæring vil ha for det lokale arbeidslivet. Fra bedriftenes side er muligheten til å komme i kontakt med potensielle lærlinger en hovedmotivasjon for å ta imot elever i praksis. Det er godt dokumentert fra tidligere studier at lærlingordningen er svært konjunkturutsatt, og det er rimelig å anta at det samme vil gjelde tilgangen til praksisplasser til elever som ledd i gjennomføringen av prosjekt til fordypning.

Tiltak som kan bidra til å redusere belastningen på den enkelte bedrift krever større grad av koordinering og samordning av praksisperioder på regionalt nivå. Samtidig er det vesentlig at bedriftene selv opplever og erfarer at prosjekt til fordypning er et tiltak som vil kunne bidra til å sikre en stabil tilgang på kvalifisert arbeidskraft. Så langt er det mye som tyder på at mange bedrifter er lite kjent med endringene i Kunnskapsløftet og mulighetene for å inngå et tettere og mer forpliktende samarbeid med videregående skoler gjennom prosjekt til fordypning. På dette området er det trolig behov for mer målrettet informasjon overfor arbeidslivet. Dette er et ansvar som vanskelig kan ivaretas av den enkelte lærer eller skole, men der det trolig er behov for økt innsats fra fylkeskommunen, eventuelt i samarbeid med opplæringskontor og bransjeorganisasjoner.

På bakgrunn av intervjuene ser vi ulike modeller for gjennomføring av prosjekt til fordypning, basert på ulike grader av skjerming fra krav og press fra omgivelsene, kombinert med ulik grad av yrkesmessig relevans i elevenes arbeidsoppgaver. Dette gir fire hovedmodeller for innholdet i prosjekt til fordypning som vi i rapporten har valgt å kalle for a) klasseromsprosjekt, b) kvasibedrift/skoleverksted, c) arbeidserfaring og d) læring i arbeid. I praksis vil lokale modeller for prosjekt til fordypning gjerne ha elementer fra flere av de fire hovedtypene, men med ulik vektlegging. Intervjuene viser at vektleggingen til dels er ulik mellom de fire fagene i evalueringen. I tillegg finner vi at også lokale arbeidsmarkedsførhold utgjør en viktig ramme for valg av modell. Mangel på praksisplasser er en medvirkende forklaring på at mange skoler har valgt å begrense omfanget av utplassering på Vg1. Flere av informantene gir også uttrykk for at omfanget av arbeidslivspraksis trolig vil måtte begrenses ytterligere som følge av konjunkturedgang og økt ledighet. Valg av modell må imidlertid også ses i sammenheng med skolens ressursituasjon, skolens bruk av lærerressurser samt praktiske hensyn knyttet til organiseringen av skolehverdagen. Et viktig spørsmål videre i evalueringen er hvilke konsekvenser valg av modell får for det videre opplæringsløpet og for overgangen fra skole til lærebedrift.

En vesentlig utfordring i fagopplæringen er å få elevene til å oppleve sammenheng mellom det de lærer på skolen og det de lærer gjennom praksisperioder i arbeidslivet. Mange av elevene som er intervjuet forteller at de har fått en bedre forståelse for skolefagene gjennom det de har lært når de har vært i utplassering. Det er også mange elever som forteller at motivasjonen for

skolefagene har økt etter at de har sett at det de lærer på skolen faktisk inngår som en viktig del av yrkesutøvelsen. Inntrykket fra intervjuene er likevel at det å se sammenhengen mellom lærestoffet på skolen og den praksisbaserte læringen i arbeidslivet i stor grad er gjort til et ansvar for den enkelte elev. Et spørsmål som stilles på bakgrunn av evalueringen er om man ikke fra skolens side i større grad kunne bidra til og forsterke opplevelsen av sammenheng mellom teori og praksis ved at elevenes erfaringer, kompetanse og spørsmål fra praksisperioden i framtiden blir trukket mer aktivt inn som en ressurs i undervisningen på skolen.

English summary

The Knowledge Promotion Reform is the latest reform in the 10-year compulsory school and in upper secondary education and training in Norway. As part of the reform, the in-depth study project (a part of the curriculum wherein the student conducts a project to investigate a chosen subject or vocation in depth) was introduced into upper secondary vocational education and training (VET) programs from the autumn of 2006. An important aim of the in-depth study project is to provide VET students with experience in the use of work methods and tasks within relevant trades and vocations at an early stage in their training.

A high dropout rate comprises the major challenge for upper secondary education in general today, and is particularly the case in vocational education and training programs. The Norwegian VET system is based on a general model of two years in school followed by a two-year apprenticeship in one or more companies. The in-depth study project rests on the assumption that its integration into the first two years of school will lead to reduced dropout rates through increased motivation, improved learning outcome and easier transitions from school to apprenticeship.

This report, the first in a series of four, investigates the implementation of the Knowledge Promotion Reform in vocational education and training, with a special emphasis on the implementation of the in depth study project. The final report from the project will be published in 2011. The study is carried out by Fafo Institute of Labour and Social Research and is funded by the Norwegian Directorate for Education and Training. The project is part of a large research-based evaluation of the implementation of the Knowledge Promotion Reform, involving a number of different projects and research institutions.

The 19 counties, into which Norway is divided, are responsible for upper secondary education, including vocational education and training. As “school owners”, the counties are also responsible for developing local curricula for the in-depth study projects. In the national guidelines, the schools are encouraged to develop projects in close collaboration with other upper secondary schools, local companies or regional development bodies. Based on 98 qualitative interviews in five different counties, this report investigates the extent to which companies and other stakeholders have been involved in the development of local in-depth study projects. The findings suggest that the content and organisation of the in depth study projects tend, to a large extent, to be the responsibility of either the head of the relevant school department or of the individual VET teacher. The cooperation between schools and local companies often seems to be based on professional relations between individual VET teachers in schools and contact persons in companies. The interviews indicate that there is a need for a stronger coordination and formalisation of partnership agreements.

Employing two measurement dimensions, four models of the in- depth study project are identified in the report. The first dimension is defined by the extent to which the student is exposed to demands and expectations from customers and clients. The second dimension is defined by the relevance of the tasks performed by the student to the actual work performed by skilled workers. The four models are referred to as a) class room projects, b) quasifirms/school workshops, c) work experience, and d) learning at work. Later reports will investigate

the extent to which the choice of model has implications for students' learning outcomes and motivation for school and for the transition from school to apprenticeship.

1 Innledning

Høsten 2006 startet gjennomføringen av reformen Kunnskapsløftet i norsk grunnskole og videregående opplæring. Bakgrunnen for reformen var en rekke studier, evalueringer og utredninger som påpekte svakheter i norsk skole. Hovedutfordringen i videregående opplæring, og da i første rekke på yrkesfaglige utdanningsprogram, er at mange unge ikke fullfører opplæringen eller gjennomfører opplæringen uten å ha oppnådd yrkeskompetanse eller studiekompetanse.

De viktigste tiltakene for fag- og yrkesopplæringen i Kunnskapsløftet er knyttet til endringene i tilbudsstrukturen og innføringen av prosjekt til fordypning. Endringene i tilbudsstrukturen viderefører en utvikling fra Reform 94 mot større bredde i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Viktige begrunnelser for endringene i tilbudsstrukturen er at større bredde gir mer fleksibilitet og bedre muligheter for å tilpasse opplæringen til den enkelte skole og bedrift, og til den enkelte elev og lærling. Et annet argument er at bredere basiskompetanse vil gjøre den enkelte bedre forberedt på fremtidige omstillinger og endringer i arbeidslivet. Utviklingen mot bredere og mer teoretiske fag innenfor en gitt tidsramme må nødvendigvis skje på bekostning av den mer fagspesifikke kompetansen. Innvendingene mot strukturendringene har særlig kommet fra håndverksfagene, der man har vært bekymret for at elevene får for lite tid til å utvikle de kunnskapene og ferdighetene som er nødvendige for å utøve yrket.

Etter innføringen av Kunnskapsløftet er fagene i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene inndelt i fellesfag (tidligere kalt allmennfag), felles programfag (tidligere kalt yrkesfag) og prosjekt til fordypning.¹

Formålet med prosjekt til fordypning er fastslått i forskriften til prosjekt til fordypning²:

Prosjekt til fordypning på Vg1 skal gi elevene mulighet til å prøve ut enkelte eller flere sider av aktuelle lærefag innen relevante utdanningsprogrammer, få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene innen utdanningsprogrammene, fordype seg i kompetansemål fra læreplanene på Vg3-nivå og ta relevante fellesfag fra Vg3, fellesfag i fremmedspråk og programfag fra studieforberedende utdanningsprogram.

Formål med prosjekt til fordypning på Vg2 er å gi elevene mulighet til å få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene innen utdanningsprogrammene, fordype seg i kompetansemål fra læreplanene på Vg3-nivå og ta relevante fellesfag fra Vg3, fellesfag i fremmedspråk og programfag fra studieforberedende utdanningsprogrammer.

¹På Vg1 har elevene prosjekt til fordypning i 168 av totalt 981 timer, eller 17 prosent av undervisningstiden. På Vg2 utgjør prosjekt til fordypning 253 av 982 timer, eller 26 prosent av undervisningstiden.

²Prosjekt til fordypning for videregående trinn 1 og 2 yrkesfaglige utdanningsprogram, fastsatt av Utdanningsdirektoratet 31.01.2007. Forskriftene er gjengitt i sin helhet i vedlegg 1 og 2.

En viktig begrunnelse for innføringen av prosjekt til fordypning er at faget skal ivareta arbeidslivets behov for faglig spesialisering og dermed også bidra til at den enkelte får en kompetanse som er etterspurt i arbeidslivet. Innføringen av prosjekt til fordypning er imidlertid også begrunnet med at muligheten til fordypning og praksis tidlig i opplæringen kan gi elevene økt motivasjon for å fullføre opplæringen.³ Kapittel 2 i rapporten vil gi en nærmere redegjørelse for bakgrunnen for prosjekt til fordypning og antakelser om hvordan tiltaket kan tenkes å påvirke gjennomføring og kompetanseoppnåelse i fag- og yrkesopplæringen.

Tema og problemstillinger i Delrapport 1

Den overordnede problemstillingen for Fafos evaluering av prosjekt til fordypning er:

I hvilken grad, på hvilken måte og under hvilke betingelser bidrar innføringen av prosjekt til fordypning til økt kompetanseoppnåelse i fag- og yrkesopplæringen?

Et viktig trekk ved fag- og yrkesopplæringen er at den foregår på to forskjellige læringsarenaer: i skolen og i arbeidslivet. Hovedmodellen etter Reform 94, den såkalte 2+2-modellen, videreføres i Kunnskapsløftet. Modellen innebærer at elevene først har to års opplæring i skole, og deretter to års læretid i bedrift.

Prosjekt til fordypning kan tenkes å påvirke kompetanseoppnåelsen på ulike måter i forskjellige faser av opplæringsløpet. Vi kan skille mellom tiltakets betydning for den delen av opplæringen som skjer i skolen, for læretiden i bedrift og ikke minst for overgangen mellom de to læringsarenaene.

Et hovedtema i denne første delrapporten er *i hvilken grad og på hvilken måte prosjekt til fordypning har påvirket den delen av opplæringen som skjer i skolen*. Et annet tema som tas opp her er *i hvilken grad og på hvilken måte prosjekt til fordypning påvirker elevenes motivasjon og forutsetninger for å gjennomføre opplæringsløpet*.

Det er lagt opp til stor lokal frihet i utformingen av faget prosjekt til fordypning. Faget gir mulighet for etablering og utvikling av lokale samarbeidsmodeller mellom skole og arbeidsliv. Et viktig spørsmål i evalueringen er i hvilken grad og på hvilket nivå dette faktisk skjer og hvordan det påvirker innhold og gjennomføring av prosjekt til fordypning lokalt. Et viktig formål med den første fasen har derfor vært *å identifisere ulike samarbeidsformer mellom skole og arbeidsliv og ulike modeller for organisering og gjennomføring av prosjekt til fordypning*.

Hvilken betydning prosjekt til fordypning får for overgangen fra skole til lærebedrift og for gjennomføringen av læretida vil være tema for senere delrapporter fra evalueringen, i takt med gjennomføringen av reformen og elevenes og lærlingenes gang gjennom opplæringsløpet.⁴ Sluttrapporten fra prosjektet vil inneholde en helhetlig og oppsummerende analyse av hvilken betydning innføringen av prosjekt til fordypning har hatt for elevenes og lærlingenes kompetanseoppnåelse i fag- og yrkesopplæringen.

³ Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*

⁴ Kunnskapsløftet ble innført med nye læreplaner på Vg1 høsten 2006 og på Vg2 høsten 2007. Det første «Kunnskapsløftkullet» gikk ut i lære høsten 2008 og vil først gå opp til fagprøve våren 2010.

Datagrunnlag for Delrapport 1

Datagrunnlaget for Delrapport 1 er kvalitative intervjuer med skoleeiere, rektorer, yrkesfaglærere, elever og samarbeidspartnere i arbeidslivet. Et utvalg av elevene som er intervjuet vil bli fulgt gjennom opplæringsløpet helt fram til 2010, da de første elevene som har gjennomført videregående opplæring på grunnlag av nye læreplaner vil ha oppnådd fagbrev.

Et viktig utgangspunkt for evalueringen er at det er forskjeller mellom ulike fag når det gjelder hvilken betydning fagopplæringen og lærlingordningen har for rekruttering av kompetanse. I kapittel 2 vil det bli nærmere redegjort for den historiske og teoretiske bakgrunnen for disse forskjellene. En sentral antagelse i evalueringen er at fagopplæringens ulike status og forankring i forskjellige fag og bransjer også vil gjenspeile seg i samarbeidet mellom skole og arbeidsliv og dermed få betydning for organiseringen og gjennomføringen av prosjekt til fordypning. Ut fra dette vil en systematisk sammenligning mellom ulike fag være et viktig analytisk grep i evalueringen.

I evalueringen har vi også lagt opp til å undersøke om det er forskjeller på fylkesnivå og på skolenivå i gjennomføringen av prosjekt til fordypning. Her er utgangspunktet et annet enn når det gjelder sammenligningen mellom ulike fag. Det kan være truffet avgjørelser på fylkes- eller skolenivå som påvirker hvordan prosjekt til fordypning blir gjennomført. Med unntak av forskjeller i tradisjoner for samarbeid med arbeidslivet, er det imidlertid ikke grunnlag for klare forhåndsforventninger om hvilke typer fylker og skoler som vil velge ulike løsninger for prosjekt til fordypning. I valg av fylker og skoler er det derfor lagt vekt på variasjon i forhold som ofte har betydning for den lokale gjennomføringen av nasjonale tiltak.

Utvalg av fag

I valg av fag har vi valgt ut lærefag med lange tradisjoner i privat sektor, men også nye lærefag som primært er rettet mot offentlig sektor, der fagopplæringen er mindre etablert som opplæringsform. Variasjon i fagopplæringstradisjoner har vært et hovedkriterium for valg av fag, og utvalget omfatter fag som rekrutterer kompetanse til ulike deler av arbeidslivet. Det er videre valgt ut fag som i ulik grad blir berørt av strukturendringene i Kunnskapsløftet ut fra en forventning om at behovet for faglig spesialisering gjennom prosjekt til fordypning vil være særlig stort på brede utdanningsprogram.

Det er store og stabile kjønnsforskjeller når det gjelder søkningen til ulike yrkesfag. Vi har valgt ut fag med en overvekt av gutter, fag med en overvekt av jenter og fag med en jevnere kjønnsfordeling. Dette er gjort for å sikre bredde i elevgrunnlaget i utvalget og fordi fag med skjev kjønnsfordeling kan ha en annen gjennomføringsproblematikk enn fag med en jevnere fordeling. Det er blant annet dokumentert at jenter har svakere progresjon enn gutter i guttedominerte fag, og at dette kan ha sammenheng med at det er vanskeligere for jenter å få læreplass i disse fagene (Støren m.fl., 2007).

Endelig er det tatt hensyn til at fagene må være av et visst omfang med hensyn til søkertall og lærekontrakter.

På grunnlag av kriteriene som er nevnt her, ble følgende fire fag valgt ut for den kvalitative delen av evalueringen:

- tømmerfaget
- helsearbeiderfaget
- kokkfaget
- bilmekanikerfaget, lette kjøretøy

Utvalg av fylker

I valg av fylker er det lagt vekt på geografisk spredning og på variasjon i næringsstruktur og størrelse (utstrekning og innbyggertall). Vi har også forsøkt å velge ut fylker med ulike tradisjoner for samarbeid mellom utdanningssiden og arbeidslivet. Her har vi basert oss på kjennskap til fylkene gjennom tidligere undersøkelser og tilgjengelige datakilder som offentlig statistikk om andel av søkere som får læreplass. Eksempelvis er Vest-Agder et fylke der fagopplæringskontoret har lagt stor vekt på systematisk kontakt med arbeidslivet om dimensjonering av utdannings tilbudet og formidling til læreplasser. Fylket er også ett av de fylkene med en høyest andel av søkerne som får læreplass (Hagen og Nyen 2006).

De fem fylkene som er valgt ut til den kvalitative delen av evalueringen er:

- Akershus
- Nordland
- Sogn og Fjordane
- Sør-Trøndelag
- Vest-Agder

Utvalg av skoler

Evalueringen er lagt opp slik at gjennomføring av prosjekt til fordypning i de fire fagene skal følges i hvert av de fem fylkene. Hovedkriteriet for valg av skoler er derfor at de ligger i ett av de fem fylkene og at de tilbyr ett eller flere av de aktuelle utdanningsprogrammene og programområdene som de fire fagene bygger på.⁵ I Akershus og Nordland er det valgt ut to skoler som til sammen dekker de fire utvalgte fagene. I de øvrige fylkene er det valgt ut tre skoler som til sammen dekker de fire fagene.

I tillegg til fagtilbud og beliggenhet ble det i utvalget av skoler lagt vekt på variasjon i skolestørrelse (elevtall) og bredde i fagtilbudet. Tre av skolene i utvalget er små skoler med færre enn 400 elever, sju av skolene kan karakteriseres som mellomstore, med mellom 400 og 700 elever, mens fire skoler er store skoler med over 700 elever. Bredden i utdanningstilbudet varierer fra fire utdanningsprogram til åtte utdanningsprogram. Ni av skolene er kombinerte skoler med tilbud om både studieforbereende og yrkesfaglige utdanningsprogram, mens fire skoler er rene yrkesfaglige skoler.

Kvalitative intervjuer med ulike aktører

For å få informasjon om den lokale organiseringen og gjennomføringen av prosjekt til fordypning, er det gjennomført kvalitative intervjuer med informanter på ulike nivå. Datagrunnlaget for Delrapport 1 er kvalitative intervjuer med fem ulike aktører:

- skoleiere
- rektorer
- yrkesfaglærere
- elever
- samarbeidspartnere i arbeidslivet

⁵For tømmerfaget vil det si bygg- og anleggsteknikk på Vg1 og byggeteknikk på Vg2. Helsearbeiderfaget bygger på helse- og sosialfag på Vg1 og helsearbeiderfag på Vg2. Utgangspunktet for kokkfaget er restaurant- og matfag på Vg1 og kokk- og servitørfag på Vg2. Bilmekanikerfaget, lette kjøretøy bygger på teknikk og industriell produksjon på Vg1 og kjøretøy på Vg2

Intervjuene med skoleeiere, rektorer og samarbeidspartnere i arbeidslivet ble gjennomført som telefonintervjuer. Den første intervjurunden med lærerne ble også gjennomført som telefonintervjuer. Telefonintervjuene hadde en varighet på mellom en halv og én time. Den andre intervjurunden med lærerne ble gjennomført som personlige intervjuer på skolene. Intervjuene med elevene ble gjennomført som gruppeintervjuer. Intervjuene med lærerne og elevene ute på skolene hadde normalt en varighet på rundt en time.

Telefonintervjuer med fem skoleeiere

I hvert av de fem fylkene er det gjennomført telefonintervjuer med øverste skolefaglig ansvarlig i den fylkeskommunale administrasjonen. Intervjuene med skoleeierne ble gjennomført sommeren 2007.

Telefonintervjuer med 13 rektorer

Ved hver av de 13 skolene er det gjennomført telefonintervjuer med rektor. Intervjuene med 11 av rektorene ble gjennomført sommeren 2007, de to øvrige ble gjennomført i skoleåret 2007/2008. Fra rektorene fikk vi navn på de yrkesfaglærerne ved skolen som hadde best kjennskap til gjennomføringen av prosjekt til fordypning i det aktuelle programområdet på Vg2.

Telefonintervjuer med 20 yrkesfaglærere

Høsten 2007 ble det gjennomført telefonintervjuer med 20 yrkesfaglærere, fordelt på fem fylker og fire fag. Temaet for telefonintervjuene med både skoleeiere, rektorer og lærere var den lokale organiseringen av prosjekt til fordypning, utviklingen av lokale læreplaner, samarbeidet mellom skole og arbeidsliv og informantenes forventninger til faget.

Hver lærer ble bedt om å sette sammen en elevgruppe som skulle intervjues. Hovedkriteriet for valg av elever var at de skulle gå på Vg2 på det aktuelle programområdet, med fordypning i de fagene som er valgt ut i evalueringen. Vi ba videre om å få intervjuer både gutter og jenter, i den grad dette var praktisk mulig.

Tabell 1 Intervjuer med skoleeiere, rektorer, yrkesfaglærere og samarbeidspartnere

	Skoleeier	Rektorer	Yrkesfaglærere	Samarbeidspartnere
Akershus	1	2	4*2	4
Nordland	1	2	4*2	4
Vest-Agder	1	3	4*2	4
Sør-Trøndelag	1	3	4*2	4
Sogn og Fjordane	1	3	4*2	4
Totalt	5	13	20* 2	20

Personlige intervjuer med yrkesfaglærerne

Neste trinn i datainnsamlingen ble gjennomført som skolebesøk til hver av de 13 skolene. Skolebesøkene ble gjennomført i løpet av skoleåret 2007/2008. Ute på skolene ble det gjennomført nye intervjuer med yrkesfaglærerne. Formålet med disse intervjuene var å få bedre kjennskap til den lokale gjennomføringen av prosjekt til fordypning og lærernes foreløpige erfaringer med faget. Lærerne ble også bedt om å gi oss en liste med samarbeidspartnere i arbeidslivet som hadde hatt elever i utplassering som ledd i gjennomføringen av prosjekt til fordypning. Vi ba om navn på de personene i bedriftene som hadde hatt direkte ansvar for elevene i utplasseringsperioden.

Gruppeintervjuer med elever

Elevintervjuene ble som hovedregel gjennomført som gruppeintervjuer med tre elever, unntaksvis med to, og i to tilfeller som intervjuer med én elev.

Intervjuene med elever ble i de aller fleste tilfellene gjennomført i etterkant av lærerintervjuet på skolene. Flere av yrkesfaglærerne la vekt på at de ville velge ut elever som ville føle seg komfortable med å være i en intervjusituasjon. Det er derfor grunn til å anta at de elevene vi har intervjuet ikke utgjør noen representativ gruppe, men trolig er mer utadvendte, verbale og sosialt trygge enn gjennomsnittet av elever i de respektive fagene.

Tabell 2 Intervjuer med elevgrupper på Vg2. Antall elever fordelt på fag og fylker

	Kokk- og servitørfag	Byggteknikk	Helsearbeiderfag	Kjøretøy
Akershus	3	3	3	3
Nordland	2	3	1	2
Vest-Agder	3	3	3	3
Sør-Trøndelag	3	3	3	3
Sogn og Fjordane	2	3	2+1	3
Totalt	13	15	13	14

Telefonintervjuer med 20 samarbeidspartnere i arbeidslivet

Samarbeidspartnerne i arbeidslivet ble kontaktet i etterkant av skolebesøkene, tidlig høsten 2008. Vi kontaktet én samarbeidspartner i hvert fag for hvert fylke, til sammen 20. Erfaringen var at det var vanskelig å oppnå kontakt med flere av samarbeidspartnerne. Når vi fikk kontakt, var det flere av kontaktpersonene som ikke ønsket å bli intervjuet på grunn av mangel på tid. Det er rimelig å anta at de personene vi har intervjuet i arbeidslivet er mer engasjert og involvert i spørsmål knyttet til fagopplæring og utplassering i arbeidslivet enn de som ikke er intervjuet.

Gangen i rapporten

I kapittel to skisseres en analytisk ramme og et historisk bakteppe for evalueringen av prosjekt til fordypning. Formålet er å synliggjøre mekanismer og prosesser som kan bidra til å forklare hvordan prosjekt til fordypning kan påvirke kompetanseoppnåelsen i videregående opplæring.

I kapittel tre presenteres og analyseres innføringen av prosjekt til fordypning i de fem fylkene som er valgt ut i den kvalitative delen av evalueringen. Datagrunnlaget er intervjuer med skolefaglig ansvarlig i den fylkeskommunale administrasjonen og rektorer ved videregående skoler i de fem fylkene. Vi spør om hvilke føringer som er gitt fra fylkeskommunens side, om involvering av arbeidslivet, og om skoleeierne og rektorenes forventninger til og erfaringer med faget.

Kapitlene fire til sju beskriver og analyserer lokale gjennomføringsmodeller for prosjekt til fordypning i de fire fagene som er valgt ut i den kvalitative delen av undersøkelsen. Et sentralt argument i rapporten er at vilkårene for gjennomføring av prosjekt til fordypning vil variere i ulike deler av arbeidslivet. Dette har blant annet sammenheng med ulike tradisjoner for samarbeid mellom skole og arbeidsliv, med arbeidslivets rekrutteringsbehov, og med hvilken plass faglært arbeidskraft har i ulike sektorer og bransjer.

I kapittel åtte gis en sammenfattende analyse på tvers av fag, fylker og skoler. På bakgrunn av analysen presenteres ulike modeller for gjennomføring av prosjekt til fordypning. Avslutningsvis i kapitlet gis en kortfattet redegjørelse for den videre gangen i prosjektet.

2 Prosjekt til fordypning mellom skole og arbeidsliv

En hovedutfordring for fag- og yrkesopplæringen er det store antall unge som avslutter utdanningen uten å ha oppnådd formell kompetanse. Nær 30 prosent av de unge som begynte på et yrkesfaglig utdanningsprogram i 2001 sluttet underveis i utdanningsløpet og under 40 prosent fullførte på normert tid. Til sammenligning var det seks prosent av elevene på allmennfaglige studieretninger som sluttet, og om lag 80 prosent som fullførte utdanningen på normert tid.⁶ Unge som ikke fullfører videregående opplæring har betydelig større sannsynlighet for å bli utestengt fra videre utdanning og arbeidsliv enn de som gjennomfører videregående opplæring, og frafallet i videregående opplæring er en viktig del av bakteppet for Kunnskapsløftet og for innføringen av prosjekt til fordypning.

I dette kapitlet presenteres en analytisk ramme og et historisk bakteppe for evalueringen av prosjekt til fordypning som nytt fag i videregående opplæring. Først diskuteres ulike nasjonale modeller for fagopplæring med utgangspunkt i litteraturen om institusjonelle forutsetninger for utviklingen av nasjonale kompetansesystemer generelt og fag- og yrkesopplæringen spesielt. Deretter vises det til økt interesse for lærlingordninger og vekselutdanningssystemer i pedagogisk forskning. Argumenter og begreper fra denne litteraturen kan bidra til å belyse forutsetningene for at prosjekt til fordypning skal gi bedre læring for elever og lærlinger.

Med Kunnskapsløftet videreføres hovedmodellen i norsk fagopplæring fra Reform 94, med to års opplæring i skole, fulgt av to års læretid i bedrift. Prosjekt til fordypning representerer likevel en modifikasjon av modellen, med rom for mer fleksibilitet i opplæringen, tilpasset ulike behov og forutsetninger hos elever, skoler og bedrifter. I kapitlet gis en kortfattet gjennomgang av utviklingen av den norske fagopplæringsmodellen som et bakteppe for å forstå argumentene for innføringen av prosjekt til fordypning og hvilke hensyn faget er ment å ivareta.

Økende frafall og lav progresjon i videregående opplæring er en viktig del av bakgrunnen for flere av tiltakene i Kunnskapsløftet. Problemet med frafall er størst på yrkesfaglige utdanningsprogram, og det er større på noen utdanningsprogram enn på andre. For å forstå hvilke forhold som påvirker frafall og progresjon, er det viktig ikke bare å analysere hva som skjer i skolen, men å ha en forståelse for hvordan også forhold i arbeidslivet i stor grad påvirker elevenes og lærlingenes forutsetninger og motivasjon for å fullføre opplæringsløpet. Dette er spørsmål som belyses nærmere i siste del av kapitlet.

Ulike modeller for fagopplæring

Et vesentlig kjennetegn ved fagopplæringen er at opplæringen foregår på to ulike læringsarenaer: på skolen og i arbeidslivet (Hagen 2005). Ulike fagopplæringsmodeller kan karakteriseres ved hvor store deler av opplæringen som foregår i arbeidslivet og i hvilken grad denne delen av opplæringen er regulert og integrert i det offentlige utdanningssystemet. I litteraturen om

⁶NOU 2008: 18 *Fagopplæring for framtida*

«national skill formation systems» diskuteres hvilke institusjonelle forutsetninger som må være til stede for utvikling av ulike nasjonale kompetansesystemer (Crouch m.fl. 1999, Ashton, Sung & Turbin 2000, Brown 2001, Thelen 2004). Her løftes mellom annet styrkeforhold og samspill mellom stat, arbeid og kapital fram som viktige forklaringer på utformingen av ulike kompetansesystemer. Når det gjelder fagopplæringen spesielt, har et sterkt engasjement for ordningen blant partene i arbeidslivet og et offentlig finansieringssystem som reduserer virksomhetenes kostnader ved å ta inn lærlinger vært framholdt som viktige forutsetninger for en velfungerende lærlingordning. Kompetansepolitikk som sikrer likeverdige opplærings-tilbud og enhetlige kompetansekrav til fagarbeidere, er en annen faktor som i stor grad påvirker robustheten i lærlingordningen (Olofsson & Wadensjö 2006).

I studier av ulike lands fagopplæringssystemer kan det skilles mellom markedsbaserte, statsregulerte og korporativt pregede systemer (Olsen m.fl. 2008). Tyskland og Danmark brukes gjerne som eksempler på land med et korporativt preget system, med et velutviklet partssamarbeid i alle deler av arbeidslivet. Fagopplæringen er regulert gjennom lov- og avtaleverk og står sentralt som en utdanningsvei for ungdom og en rekrutteringsvei til arbeidslivet. Et vesentlig element er vekselutdanningen, med en kombinasjon av læring i skolen og i arbeidslivet.

Storbritannia er et hyppig brukt eksempel på en markedsbasert modell. Lærlingordninger i denne modellen har i stor grad vært utformet på virksomhetsnivå, med begrenset partsinnflytelse og få innslag av statlig regulering.⁷ En rent markedsbasert modell er uten innslag av vekselutdanning, men er i sin helhet utformet som en foretaksbasert modell uten undervisning i allmennteoretiske eller yrkesteoretiske emner.

Statsregulerte skolemodeller for yrkesutdanning er kjennetegnet ved at opplæringsløpet i sin helhet er lagt til skolen, mens lærlingordningen er svakt utbygget eller fraværende. Frankrike og Sverige er aktuelle eksempler på land med statsregulerte yrkesutdanningsløp (Olsen m.fl. 2008).

Utformingen av fag- og yrkesopplæringen på nasjonalt nivå har stor betydning for hvilken kompetanse som utvikles og hvilke konsekvenser dette har for den enkelte, for arbeidslivet og for samfunnet som helhet. Flere studier viser at uregulerte modeller gir svake vilkår for teknologiutvikling og innovasjon i tillegg til et høyt konfliktnivå i arbeidslivet. Land med korporativt pregede systemer og vekselutdanningsmodeller har gjerne hatt høyere teknologiintensitet og større innovasjonsevne i arbeidslivet. Flere studier har også påvist effekter i form av høyere gjennomføringsgrad i videregående opplæring og relativt lav ungdomsarbeidsløshet. Rene skolebaserte utdanningsløp vil gjerne føre til større avstand mellom innholdet i utdanningen og arbeidslivets kvalifikasjonsbehov, i tillegg til at man ofte har hatt store problemer med dropout (Olofsson & Wadensjö 2006, Olsen m.fl. 2008).

Lærlingordninger og vekselutdanning

De siste årene har det vært en økende interesse for lærlingordningen og vekselutdanningsmodeller, også fra land som ikke tidligere har hatt tradisjoner for slike ordninger. (Olofsson & Wadensjö 2006, Olofsson & Panican 2008). Dette har blant annet sammenheng med høy dropout i videregående opplæring og økende arbeidsløshet blant ungdom, men også med arbeidslivets behov for en arbeidsstyrke med flerfaglig og fleksibel kompetanse, tilpasset

⁷I Storbritannia er det i løpet av de siste årene innført reformen som i noen grad modifierer dette bildet (Olofsson og Wadensjö, 2006).

skiftende behov. Vekselutdanningsmodeller har også vist seg å ha en positiv effekt på elevenes motivasjon og på å lette overgangen fra skole til arbeid (Kemple & Willner 2008).

Siden tidlig på 1990-tallet har det også i den pedagogiske forskningen vært en tiltakende interesse for læring i arbeidslivet og en økt forståelse for at noen former for kompetanse utvikles best i den sosiale sammenheng der kompetansen skal tas i bruk, det vil her si i arbeidslivet (Skule 2004; Illeris 2007). Begrepet «situert læring» (Lave & Wenger 1991) viser til at læring ikke bare er noe som skjer hos den enkelte, men at læring alltid har en sosial karakter. Forskyvningen i læringsperspektiv fra individet til konteksten innebærer at læring blir betraktet som en sosial prosess der den enkelte gradvis går fra å være en «legitim perifer deltager» til å bli en stadig mer integrert og fullverdig deltager i et praksisfellesskap. Ut fra denne læringsforståelsen er det tatt til orde for en «rehabilitering av mesterlæren», med økt fokus på læring som finner sted i den situasjonen der kompetansen skal tas i bruk. Et hovedargument for en fornyet satsing på mesterlære som læringsform er at dette vil bidra til å lette overgangen fra utdanning til arbeid (Nielsen og Kvale 1999). Samtidig er muligheten til å observere og imitere det arbeidet som mesteren, de andre fagarbeiderne og lærlingene gjør, en sentral del av læringsprosessen. Kunnskapen som overføres fra mester eller fagarbeider til lærling er ofte taus, i den forstand at den er vanskelig eller umulig å uttrykke verbalt (Polanyi 2000). I håndverksyrkene bruker man også begrepet «håndbåren kunnskap» om kunnskap som det er vanskelig å skille fra selve utøvelsen av yrket.

Det er imidlertid også store utfordringer knyttet til utdanningsmodeller som veksler mellom opplæring i skolen og praksisperioder i arbeidslivet. En vesentlig utfordring er å få deltakerne til å oppleve sammenheng mellom det de lærer på skolen og det de lærer i arbeidslivet. En annen utfordring er mangelen på praksisplasser, og da spesielt gode praksisplasser der deltakerne får god oppfølging og veiledning, og ikke bare blir benyttet som billig arbeidskraft. Disse utfordringene må ses på bakgrunn av at bedriftene ikke har opplæring, men produksjon av varer og tjenester som sitt hovedformål, og at det å ha lærlinger eller praksiselever utgjør en praktisk og økonomisk belastning for bedriften (Illeris 2007, Hagen & Nyen 2006).

Utviklingen av den norske fagopplæringsmodellen⁸

I Norge regner man med at man hadde lærlinger i skomakerfaget så tidlig som på 1200-tallet. Fra 1500-tallet hadde håndverkslaugene, blant annet i gullsmedfaget, ansvar for lærlingordningen (Dolven og Pedersen 2005). Fram til 1930-tallet ble fagopplæringen i Norge i stor grad styrt av partene i arbeidslivet, uten særlig grad av involvering fra nasjonale utdanningsmyndigheters side. Som en følge av nedgangstiden på 1930-tallet begynte utdanningsmyndighetene å involvere seg mer i yrkesopplæringen. I 1940 fikk man en egen lov om yrkesskoler, og i 1952 trådte den første lærlingloven i kraft. Fra begynnelsen omfattet lærlingloven bare seks mindre håndverksfag, men i årene som fulgte ble stadig flere fag lagt inn under loven. Midt på 1960-tallet hadde omfanget økt til 50 håndverksrelaterte fag, i tillegg til at et tjuetalls industrirelaterte fag var lagt inn under loven. På denne tiden hadde man også etablert fag for butikk, lager og kontor, men disse fagene ble lagt ned etter noen få år, fordi lærlingordningen ikke lyktes med å få fotfeste i denne delen av arbeidslivet (Høst 2008).

Tidligere var sammenheng mellom den skolebaserte yrkesopplæringen og den bedriftsbaserte lærlingordningen svak. Lærlinger ble ofte tatt inn i bedriftene uten å ha fått noen

⁸ Dette avsnittet bygger i stor grad på Hagen og Skule (2007) og Hagen, Nadim og Nyen (2008).

yrkesrettet opplæring i skolen på forhånd. Arbeidslivet uttrykte stadig bekymring for mangelen på samsvar mellom den skolebaserte yrkesopplæringen og arbeidslivets behov for kompetanse. Den svake koplingen mellom yrkesopplæringen i skolen og lærlingordningen forble et problem helt fram til 1980-tallet og inn i Reform 94 (Skule, Stuart og Nyen 2002).

I 1981 ble lærlingloven fra 1952 avløst av den nye lov om fagopplæring i arbeidslivet. Partene i arbeidslivet fikk nå økt innflytelse på den skolebaserte opplæringen for å sikre at den var mer i samsvar med kompetansebehovene i arbeidsmarkedet. Man forsøkte også å gjøre ordningen mer attraktiv for ungdom og rekrutteringen mer stabil gjennom økonomiske virkemidler som lærlinglønn og tilskudd til fylkeskommunen og lærebedriftene. I årene som fulgte steg interessen for lærlingordningen, og antallet inngåtte lærekontrakter og avlagte fag- og svenneprøver økte jevnt (Hagen og Skule 2007, Høst 2008).

Da konjunkturomslaget i næringslivet kom i 1987, fikk man en klar nedgang i antall lære-plasser, og igjen ble det klart hvor konjunkturutsatt ordningen var. Dette skapte uro, ikke minst i arbeidslivet. Svikten i lærlingordningen skapte usikkerhet om den framtidige tilgangen på faglært arbeidskraft. Samtidig var problemene med å få lære-plass en viktig årsak til at yrkesfaglig utdanning framsto som en mindre attraktiv utdanningsvei for ungdom (Bjørndal 2005).

Blegen-utvalget og felleserklæringen til LO og NHO

Sommeren 1989 ble det oppnevnt et offentlig utvalg som fikk i oppgave å utrede hvordan all ungdom som ønsket det, skulle få opplæring fram til studiekompetanse eller yrkeskompetanse. Utvalget skulle også vurdere tilbudsstrukturen i videregående opplæring og foreslå tiltak som kunne bidra til bedre gjennomstrømming og sammenheng i opplæringen i tillegg til en bedre utnyttelse av ressursene. Arbeidet i Blegen-utvalget stimulerte drøftingene mellom LO og NHO om hvordan tilgangen på faglært arbeidskraft og fagopplæringens framtid skulle sikres. Drøftingene munnet ut i dokumentet «Felles erklæring om fag- og yrkesopplæringen i skole og arbeidsliv».⁹ I dokumentet forpliktet partene seg til å skaffe så mange lære-plasser som det til enhver tid var behov for i industri- og håndverksfagene. Avtalen forutsatte at den grunnleggende teoriopplæringen måtte foregå i skolen. Partene gikk inn for at grunnkursene i videregående opplæring skulle gi en bred basisopplæring med økt vektlegging av fag som norsk og matematikk. Dette skulle gi elevene et bedre grunnlag for å møte endrede krav i løpet av yrkeslivet, samtidig som arbeidslivet skulle være sikret kompetanse som var mer i samsvar med framtidige behov. Videre spesialisering og praktisk opplæring i yrket skulle være arbeidslivets hovedansvar. Felleserklæringen la opp til en normalmodell i fagopplæringen med to års opplæring i skole og minst ett års opplæring i bedrift. For å gjøre inntaket av lærlinger mindre konjunkturutsatt, ville man inngå forpliktende avtaler mellom bedrifter gjennom å etablere flere samarbeidsorgan, som opplæringskontor og -ringer.¹⁰

Felleserklæringen fikk stor betydning for det videre arbeidet i Blegen-utvalget. Bjørndal (2005) kaller dokumentet en hjørnestein i Reform 94 og peker på at engasjementet hos lederne i LO og NHO, Yngve Hågensen og Karl Glad, trolig var avgjørende for den videre prosessen. Lærlingordningen er basert på frivillighet fra bedriftenes side, og verken LO eller NHO kunne pålegge bedriftene å ta inn lærlinger. Organisasjonene la imidlertid press på bedriftene og la vekt på betydningen av en velfungerende lærlingordning for å sikre bedriftenes behov for kvalifisert arbeidskraft i framtiden.

⁹ Vedlegg 1 i NOU1991:4 *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*.

¹⁰ Opplæringskontor og opplæringsringer er to ulike modeller for formalisert samarbeid mellom to eller flere lærebedrifter.

Blegen-utvalget gikk inn for en lovfestet rett til tre års videregående opplæring for all ungdom mellom 16 og 19 år. Videre foreslo utvalget en forenklet tilbudsstruktur, med færre og bredere grunnkurs, og faglig fordypning i annet og tredje år. Den skisserte hovedmodellen for lærefagene var to års opplæring i skole, fulgt av to år i lære. Flertallet i utvalget gikk inn for at det skulle være mulig å oppnå generell studiekompetanse også for de som valgte yrkesfag, dersom de tok et allmennfaglig påbyggingsår.

I rapporten fra Blegen-utvalget benyttes begrepet *handlingskompetanse* som omfatter fagkompetanse, metodekompetanse, læringskompetanse og sosial kompetanse. Utvalget ønsket å komme fram til en kunnskapsforståelse som var i samsvar med endringer i behovet i et moderne samfunns- og arbeidsliv. Det ble lagt vekt på at behovet for omstilling stilte krav til samarbeid på tvers av fag og bransjer for å finne fram til en balansert utvikling av breddekompetanse og spisskompetanse. I arbeidet med kunnskapsbegrepet støttet utvalget seg på diskusjoner og begrepsbruk fra tysk yrkesutdanning. I Tyskland hadde man på 1980-tallet drevet et omfattende reformarbeid for å institusjonalisere en ny tilnærming til fagarbeid og fagarbeiderkvalifisering med økt vekt på evnen til selvstendig planlegging, gjennomføring og kontroll av arbeidsoppgaver (Olsen m.fl. 1999).

Reform 94

Da Gudmund Hernes ble statsråd i Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet høsten 1990, var mye av grunnlaget for en reform av videregående opplæring allerede lagt. På bakgrunn av Stortingsmelding nr. 43 (1988–89) *Mer kunnskap til flere* og innstillingen fra Blegen-utvalget med høringsuttalelser, startet arbeidet med en ny stortingsmelding. Stortingsmelding nr. 33 (1991–92) *Kunnskap og kyndighet* forelå i mars 1992, og målet var at endringene i reformen skulle gjennomføres allerede fra høsten 1994.

Hovedelementene i Reform 94 fulgte i stor grad opp forslagene i Blegen-utvalgets utredning og Felleserklæringen fra LO og NHO:

- Det ble innført en generell rett til videregående opplæring for ungdom
- Tilbudsstrukturen ble forenklet, med færre og bredere grunnkurs
- Hovedmodellen for fagopplæringen ble to år i skole, fulgt av to år i lære
- De økonomiske insentivordningene for virksomhetene og lærlingene ble styrket gjennom økninger i lærlingtilskudd og lærlinglønn

Målet for fagopplæringen skulle være dokumentert sluttkompetanse for den enkelte i form av fag- eller svennebrev. I tillegg ble det åpnet for at de som ønsket det, kunne oppnå generell studiekompetanse etter et år med allmennfaglig påbygging. På denne måten håpet man at flere teoristerke elever også ville søke seg til yrkesfagene.

Reformen var basert på et bredt kunnskaps- og kompetansebegrep i tråd med tenkningen i Blegen-utvalget, Felleserklæringen fra LO og NHO og tidligere utdanningspolitiske dokumenter, først og fremst Stortingsmelding nr. 43 (1988–89) *Mer kunnskap til flere*. Det brede kunnskapssynet var avgjørende for den økte satsingen på allmennfag også innenfor de yrkesfaglige studieretningene.

Gjennom Reform 94 ble 2+2-modellen, med to år i skole og to år i lære, etablert som hovedmodell i norsk fagopplæring. Modellen innebar at arbeidslivet påtok seg en vesentlig del av ansvaret for opplæringen. Staten medvirket aktivt ved å øke lærlingtilskuddet og finansiere opplæring for instruktører. Disse tiltakene bidro til å redusere virksomhetenes kostnader og risiko ved å ta inn lærlinger. Samtidig bidro samordningsmekanismer som opplæringskontor

og opplæringsringer til økt samarbeid, langsiktighet og kostnadsdeling mellom virksomhetene, noe som trolig var en medvirkende årsak til en vesentlig økning i antall læreplasser (Hagen og Skule 2007).

Evalueringen av Reform 94

Innføringen av Reform 94 ble fulgt opp av en bred forskningsbasert evaluering (Kvalsund m.fl. 1999). På bakgrunn av evalueringen konkluderte Kvalitetsutvalget (NOU 2003:16) med at man gjennom reformen langt på vei hadde klart å realisere prinsippet om lik rett til grunnleggende utdanning for alle. Lovfestet rett til videregående opplæring, kombinert med et system som fanger opp de som faller utenfor, bidro i årene etter innføringen av reformen til sterkt redusert ungdomsledighet.

Overgangen mellom grunnskole og videregående opplæring ble lettere etter reformen. Brede grunnkurs bidro til at de som var usikre på hvilket yrke de skulle velge, fikk mulighet til å utsette valget av videre utdanning ett år. Bedre faglig sammenheng mellom første og andre år i opplæringen bidro også til mindre vandring på tvers i utdanningssystemet.

Den økte rekrutteringen til yrkesfag førte til et stort behov for nye lærekontrakter. De første årene gjorde partene i arbeidslivet en betydelig innsats for å sikre antall læreplasser for unge søkere. Fra 1995 til 1996 var det en kraftig økning i antall nye lærekontrakter, og det er rimelig å anta at økningen i lærlingtilskuddet fra staten til lærebedriftene hadde en viss betydning. Evalueringen pekte imidlertid på at mye av økningen i antall læreplasser også skyldtes etableringen av nye lærefag i offentlig sektor. I tillegg fikk innføringen av reformen en betydelig drahjelp av en ny konjunkturoppgang (Høst, Gitlesen og Michelsen 2008).

Erfaringene med 2+2-modellen var at denne i hovedsak fungerte godt for flertallet av elever og lærlinger. Sammenhengen mellom opplæringen i skole og læretiden i bedrift ble også oppfattet som bedre enn før reformen (NOU 2003: 16).

Fagopplæringens status i ulike deler av norsk arbeidsliv

Olsen m.fl. (2008) beskriver den norske modellen for fag- og yrkesopplæring som en kombinasjon av en statsregulert skolemodell og en korporativ modell og framhever at fagopplæringens styrke er svært forskjellig i ulike deler av arbeidslivet. Det skilles mellom tre typer arbeidsmarked for ungdom, der fagopplæringen har ulik status og forankring.

For det første er det områder der fagopplæringen er sterkt forankret, der bedriftene i stor grad rekrutterer arbeidstakere gjennom fagopplæringen, og der det er god tilgang på lærlinger fra videregående skole. Til denne kategorien hører først og fremst de etablerte industri- og håndverksfagene.

For det andre er det områder der det i noen grad stilles krav om fag- eller yrkesopplæring, men der fagarbeidere rekrutteres på andre måter enn ved å ta inn lærlinger fra videregående skole. Alternative rekrutteringsmåter er å ta inn voksne fagarbeidere eller voksne ufaglærte som så tar fagbrev gjennom den såkalte praksiskandidatordningen¹¹. Helse- og sosialsektoren er et aktuelt eksempel på denne typen arbeidsmarked.

¹¹ Praksiskandidatordningen gjør det mulig å få fag- og svennebrev på grunnlag av allsidig praksis i et fag, uten forutgående opplæring i skole.

For det tredje er det områder der fagopplæringen spiller en marginal rolle for rekrutteringen av arbeidskraft og arbeidet like gjerne kan utføres av ufaglærte som av faglærte. Varehandelen og store deler av servicenæringen er eksempler på denne typen arbeidsmarked.

Hagen, Nadim og Nyen (2008) gjennomførte en spørreundersøkelse rettet mot personer som tok fagbrev i 2002 etter forutgående læretid. Denne undersøkelsen bekrefter at det er store forskjeller mellom ulike fag og bransjer når det gjelder hvordan fagkompetanse rekrutteres, utvikles og brukes. Undersøkelsen identifiserer fire hovedgrupper av fagarbeidere.

Én gruppe befinner seg i utpreget fagspesifikke jobber. Disse er i nisjer av arbeidslivet der fagbrevet er den vanligste veien inn i yrket, og hvor det er vanskelig å skaffe seg kompetansen på andre måter enn gjennom fagopplæringen. Til denne gruppa hører faglærte innen design- og håndverksfag, elektrofag og bygg- og anleggsgfag.

En annen gruppe har gått inn i yrker der grensene mellom fagene er mindre klart avgrenset enn i de fagspesifikke jobbene, noe som blant annet kommer til uttrykk ved at personer med ulike fagbrev kan utføre samme type arbeid. Innenfor denne gruppa finner vi særlig fagarbeidere innenfor teknikk og industriell produksjon, men også innen elektrofag.

Den tredje gruppa har gått inn i deler av arbeidsmarkedet der fagopplæringen har en svakere forankring. Det viser seg blant annet ved at det er mindre vanlig å få jobb etter endt læretid, og at fagopplæringen ikke er den vanligste veien inn i yrket. Til denne gruppa hører særlig fagarbeidere innen helse- og sosialfagene.

Den siste gruppa består av fagarbeidere som i liten eller ingen grad bruker den kompetansen de har fått gjennom fagopplæringen. I denne gruppa finner vi særlig personer som har tatt fagbrev i servicefag, matfag og design- og håndverksfag.

Undersøkelsen tydeliggjør at fagopplæringen har ulik forankring og status i ulike deler av arbeidsmarkedet. Det får betydning for rekrutteringen til fagene og for hvilke deler av arbeidsmarkedet nyutdannede fagarbeidere går inn i. Kvalifikasjonskrav i arbeidslivet har videre stor betydning for hva slags jobber faglærte arbeidstakere får og for hvilke muligheter de har for videre utvikling og mobilitet i arbeidslivet.

Frafallet i yrkesfagene

Mens progresjon og gjennomføring i videregående opplæring viste en kraftig forbedring de første årene etter innføringen av Reform 94, har man de siste årene sett en økning i andelen som ikke fullfører videregående opplæring. Dette problemet er særlig stort innen yrkesfagene. Av de som begynte i videregående opplæring i årene 1997–1999 fullførte rundt tre av fire elever på allmennfaglige studieretninger på normert tid. For elevene på yrkesfaglige studieretninger var det bare 40 prosent som fullførte på normert tid, mens rundt 60 prosent hadde gjennomført etter fem år (Utdanningspeilet 2005).

Det er dokumentert at det er en klar sammenheng mellom karakterer i grunnskolen og valg, læring og frafall i videregående opplæring. Svake grunnleggende ferdigheter fra grunnskolen gjør at mange unge ikke har de nødvendige forutsetningene for å tilegne seg teoretiske fag i videregående skole og derfor avbryter utdanningen. Mangelen på læreplasser i mange fag er en annen viktig årsak til forsinkelser og frafall (Markussen m.fl. 2006).

Helland og Støren (2004) undersøkte gjennomstrømmingen i videregående opplæring for de som begynte i grunnkurs høsten 1999, 2000 og 2001. Undersøkelsen viser at det er stor variasjon mellom ulike studieretninger når det gjelder progresjon i videregående opplæring.

Dette gjelder også når man kontrollerer for karakternivå. Gjennomstrømmingen er best på de studieforbereidende retningene idrettsfag, musikk, dans og drama og økonomiske og administrative fag. Den laveste gjennomstrømmingen har trearbeidsfag, mekaniske fag og hotell- og næringsmiddelfag.

Undersøkelsen bekrefter at mangel på læreplass er en medvirkende årsak til lav progresjon. Elever med gode karakterer og lite fravær har størst sannsynlighet for å få læreplass. Gutter med ikke-vestlig bakgrunn har den laveste sannsynligheten for å få læreplass, uansett karakternivå. Sannsynligheten for å få læreplass avhenger også av valg av studieretning. Andelen som får læreplass er høyest innenfor helse- og sosialfag, kjemi- og prosessfag, byggfag og tekniske byggfag og lavest innen mekaniske fag, formgivningsfag og elektrofag (Helland og Støren 2004).

Markussen og Sandberg (2005) finner at sannsynligheten for å få læreplass påvirkes både av hvilken studieretning man tilhører og av hvor (i hvilket fylke) man tar videregående opplæring. I tillegg spiller elevenes karakterer, fravær fra skolen og fars utdanningsnivå inn på sannsynligheten for å få læreplass.

Kunnskapsløftet og prosjekt til fordypning

Det norske utdanningssystemet er kjennetegnet ved stor grad av formell likhet når det gjelder muligheten til å delta i utdanning. Likevel er det fremdeles store sosiale skjevheter i hvem som faktisk tar utdanning, hvilken utdanning de velger og hvilket utbytte de har av utdanningen. De aller fleste (rundt 96 prosent) begynner i dag i videregående opplæring rett etter grunnskolen, men frafallet er stort. Viktige mål for Kunnskapsløftet er å styrke elevenes og lærlingenes læringsutbytte, redusere sosiale skjevheter i utdanningssystemet og gi elever og lærlinger et bedre grunnlag for valg av utdanning og yrke. Reformen medfører nye endringer i innhold, struktur og organisering i grunnskolen og i videregående opplæring.

Det er gjennomført en rekke studier som viser at variasjon i kompetanseoppnåelse i videregående opplæring kan kyttes til individuelle kjennetegn som sosial bakgrunn, skolekarakterer, kjønn, og etnisk tilhørighet. Samtidig er det store forskjeller i progresjon og frafall mellom ulike studieretninger, også når det kontrolleres for andre forhold. Det understreker viktigheten av å undersøke om det er egenskaper ved faget eller bransjen som også bidrar til at unge endrer sine utdanningsvalg eller slutter på skolen.

I videregående opplæring er det igjen innført endringer i tilbudsstrukturen som innebærer færre og bredere utdanningsprogrammer (tidligere studieretninger). Hovedmodellen i fagopplæringen blir videreført. Prosjekt til fordypning innebærer imidlertid at elever i yrkesfaglige utdanningsprogram får mulighet til fordypning og praksis i arbeidslivet allerede fra første år på videregående. Faget medfører nye muligheter, men også store utfordringer for det lokale samarbeidet mellom skole og arbeidsliv.

I dette kapitlet har vi presentert en analytisk ramme og en historisk bakgrunn for innføringen av prosjekt til fordypning som gir et grunnlag for å analysere og diskutere hvordan dette tiltaket kan tenkes å påvirke kompetanseoppnåelsen i yrkesfagene. Prosjekt til fordypning gir mulighet for økt kvalitet og bedre gjennomføring gjennom et tettere samarbeid mellom skole og arbeidsliv tidlig i opplæringsløpet. Samtidig er det gitt stor lokal frihet i gjennomføringen av faget. Det er derfor viktig å se hvordan prosjekt til fordypning gjennomføres på fylkesnivå og skolenivå, og i hvilken grad vi finner store forskjeller mellom ulike fag og bransjer. En sentral antakelse i evalueringen er at fagopplæringens ulike forankring og status i ulike deler av arbeidslivet også vil gjenspeile seg i gjennomføringen av prosjekt til fordypning på lokalt nivå. Dette er tema som vil bli behandlet i de følgende kapitlene i rapporten.

3 Prosjekt til fordypning på fylkesnivå

Skoleeierne har ansvaret for at det blir utarbeidet lokale læreplaner i prosjekt til fordypning. Det er også skoleeierens ansvar at opplæringen blir gjennomført i samsvar med disse læreplanene, og at elevene blir vurdert i henhold til kompetansemålene i de lokale læreplanene.

I forskriften for prosjekt til fordypning heter det at skolen bør innhente informasjon fra og søke samarbeid med andre videregående skoler, lokalt arbeidsliv og lokale og/eller regionale utviklingsmiljøer. Fra sentralt hold er det også lagt enkelte føringer for innholdet i faget. Det heter blant annet at skoleeier må legge til rette for at elevene får et reelt valg mellom flere læreplaner i prosjekt til fordypning. Ifølge forskriften må den lokale læreplanen tilpasses de mulighetene og forutsetningene skoleeier har for å gi tilbud i faget. Tilbudene til elevene bør imidlertid også åpne for at deler av opplæringen kan foregå i arbeidslivet eller ved en annen skole.

Selv om det er lagt enkelte føringer fra sentralt hold, har fylkeskommunene stor frihet både når det gjelder prosessen for utformingen av lokale læreplaner i faget, og når det gjelder organisering og innhold i faget. Det er derfor interessant å undersøke om det er store forskjeller mellom fylkene når det gjelder planlegging og gjennomføring av prosjekt til fordypning.

Datagrunnlaget for dette kapitlet er intervjuer med skoleeiere, det vil her si fylkesutdanningsjefer eller personer med tilsvarende funksjon i den fylkeskommunale administrasjonen i de fem nevnte fylkene. Intervjuer med rektorer ved 13 videregående skoler i disse fylkene vil også bli trukket inn for å belyse forskjeller innad i de ulike fylkene. Intervjuene på fylkesnivå ble gjennomført sommeren 2007. Intervjuene med rektorene ble gjennomført i løpet av skoleåret 2007–2008.

Retningslinjer og føringer fra fylkeskommunen

Intervjuene viser at det er forskjeller mellom de fem fylkene når det gjelder i hvilken grad fylkeskommunen har lagt føringer for skolenes gjennomføring av prosjekt til fordypning. I Nordland har man opprettet en referansegruppe som skal ha en rådgivende rolle på fagopplæringsiden. Referansegruppa er sammensatt av rektorer, inspektører, yrkesopplæringsnemnda¹² og fagopplæringssetaten. I samarbeid med denne gruppa er det utarbeidet felles retningslinjer for gjennomføringen av faget, med maler for utforming og evaluering av lokale og individuelle planer. Eksempelvis er det krav til at skolene skal lage planer for hvert utdanningsprogram. Det er videre etablert et system for erfaringsutveksling på den elektroniske læringsplattformen It's learning, der skolene legger ut sine lokale planer. Når det gjelder vurdering, legger man fra fylkeskommunens side opp til bruk av mappevurdering, basert på positive erfaringer med denne vurderingsformen gjennom flere års utprøving.

I Vest-Agder er det utarbeidet en rammeplan for prosjekt til fordypning. Dette er gjort i samarbeid med bransjeorganisasjoner, opplæringskontor og faglærere. Samtidig opplever man

¹² Yrkesopplæringsnemnda er et partssammensatt utvalg med ansvar for å ivareta fagopplæringen på lokalt nivå

at store forskjeller mellom eksempelvis små og store skoler gjør det vanskelig å legge sterke føringer når det gjelder elevenes valgfrihet. I tillegg vil det lokale arbeidslivet i praksis ha stor betydning for elevenes valgmuligheter.

Også i Sør-Trøndelag og i Sogn og Fjordane er det utarbeidet retningslinjer og maler, men i praksis ser man at det er store forskjeller mellom skolene i gjennomføringen av faget. I Sør-Trøndelag viser man til at den fylkeskommunale administrasjonen har en rendyrket tonivåmodell og at man i fylket har en desentralisert skolestruktur. Utdanningsenheten i fylkeskommunen legger vekt på å hente inn eksempler og innspill fra skolene og legge til rette for erfaringsutveksling.

Den mest desentraliserte modellen har likevel Akershus, en annen fylkeskommune med tonivåmodell. Fylket er delt inn i tre regioner, og regionene har stor lokal frihet i gjennomføringen av prosjekt til fordypning. I hver av de tre regionene er det opprettet egne koordinatorstillinger med ansvar for gjennomføringen av Kunnskapsløftet, herunder prosjekt til fordypning. I Akershus opplever man at det er store forskjeller mellom de tre regionene, blant annet når det gjelder i hvilken grad man samarbeider med det lokale arbeidslivet i planleggingen og gjennomføringen av prosjekt til fordypning.

Samarbeid mellom skole og arbeidsliv

De intervjuede i alle de fem fylkeskommunene ser prosjekt til fordypning som en mulighet for økt samarbeid mellom skoler og arbeidsliv. Det generelle inntrykket er likevel at arbeidslivet i liten grad har vært involvert i prosessen med utformingen av lokale læreplaner for faget. Det er imidlertid forskjeller mellom ulike bransjer og fag. Flere av informantene nevner bilbransjen og byggebransjen som eksempler på bransjer som har involvert seg og vist engasjement for innhold og gjennomføringen av prosjekt til fordypning. Dette må ses i sammenheng med næringslivets behov for rekruttering og ønske om å komme i kontakt med potensielle lærlinger tidlig i opplæringen. Et annet forhold som nevnes, er at næringslivet ønsker økt innflytelse på den delen av opplæringen som skjer i skolen, for å sikre at de unge er bedre forberedt på kravene i arbeidslivet når de kommer ut i lære. Dette gjelder både fagkunnskap og mer generell kompetanse knyttet til det å fungere i en jobbsituasjon.

Arbeidslivets engasjement handler også om at man ønsker å bidra til at faget legges opp på en måte som ikke medfører for store belastninger for bedriftene. I fylkeskommunene er det en utbredt bekymring for at Kunnskapsløftet, med prosjekt til fordypning på Vg1 og Vg2 og programfag til valg (nå utdanningsvalg) i ungdomsskolen, bidrar til et stort press på opplæringskapasiteten i arbeidslivet, og at dette kan gå på bekostning av antall læreplasser, eller at lærlingene får et dårligere opplæringstilbud. Fra fylkeskommunenes side ser man derfor et behov for å koordinere skolenes bruk av arbeidslivspraksis for å redusere belastningen.

Fylkeskommunene benytter ulike virkemidler for å stimulere til økt samarbeid mellom skolene og arbeidslivet. Flere peker på at mange skoler allerede har etablert et godt samarbeid med lokale bedrifter, men at det nå er behov for økt formalisering og koordinering av dette samarbeidet. Noen fylker har lagt vekt på etablering av felles møteplasser, blant annet med felles kompetansehevingstiltak for lærere og instruktører i lærebedriftene, med mulighet til å knytte direkte kontakter. Noen har også arrangert konferanser der man har invitert bedrifter til å fortelle om muligheter og erfaringer med samarbeid om arbeidslivspraksis og prosjekt til fordypning.

I flere fylker gjennomføres prosjekter som skal bidra til økt samarbeid. I Nordland har man et prosjekt om videregående opplæring som regional utviklingsaktør, der samarbeidet mellom skole og næringsliv spiller en viktig rolle. Også i Akershus har fylkeskommunen gitt midler til prosjekter som skal styrke skolenes tilknytning til arbeidslivet. I Sogn og Fjordane har man opprettet 50 prosent-stillinger som arbeidslivskontakt ved alle de videregående skolene i fylket.

Hovedinntrykket er likevel at mye av den direkte kontakten i gjennomføringen av prosjekt til fordypning er basert på etablerte nettverk og personlige kontakter mellom avdelingslederne, faglærerne og det lokale arbeidslivet. Ledelsen ved den enkelte skole har en viktig oppgave når det gjelder å sikre bredde i utdanningstilbudet til elevene. I praksis vil likevel lokale arbeidsmarkedsforhold ha stor betydning for bredden og variasjonen i tilbudet, og små skoler vil ikke ha mulighet til å tilby den samme bredden som store skoler.

Fylkeskommunen kan legge til rette for samarbeid mellom skoler og for å styrke og utvikle samarbeidet mellom skole og arbeidsliv. Mens det innen enkelte bransjer og fag er lange tradisjoner for samarbeid og etablerte nettverk, må det på andre områder utvikles nye arenaer og stimuleres til økt samarbeid.

Skoleeierne forventninger til faget

Et hovedmål med prosjekt til fordypning er, slik de intervjuede hos fylkeskommunen ser det, å gi elevene et bedre grunnlag for egne utdannings- og yrkesvalg. Håpet er at faget dermed skal bidra til at færre unge velger feil og at flere gjennomfører videregående opplæring. Skoleeierne forventninger til faget er overveiende positive. Informantene håper også at faget skal gi elevene en mer praktisk rettet opplæring, noe som vil kunne gi økt motivasjon og lette innlæringen av teori ved at elevene får økt forståelse for sammenhengen mellom teori og praksis. Det vises også til at økt bruk av arbeidslivspraksis vil kunne bidra til at elevene knytter kontakter som kanskje også kan føre til tilbud om læreplass. Flere av de intervjuede hos fylkeskommunen håper at prosjekt til fordypning vil kunne forenkle arbeidet med formidling til læreplasser.

Fra bedriftenes side kan prosjekt til fordypning være et viktig virkemiddel for rekruttering. Det vises også til at bedrifter som er bekymret for bredere fag på Vg1 og Vg2, bør forstå hvilke muligheter det nye faget gir for faglig fordypning gjennom økt samarbeid mellom skolene og arbeidslivet.

Flere av informantene mener at prosjekt til fordypning har bidratt til økt samarbeid mellom skoler og bedrifter. Bruk av mappevurdering og felles kompetansehevingstiltak for lærere og instruktører er andre tiltak som bidrar til mer faglig diskusjon mellom skoler og bedrifter. Én av de intervjuede peker på at en tettere kontakt med arbeidslivet også kan gi nye muligheter for faglig utvikling for lærere, for eksempel gjennom hospiteringsordninger for lærere eller utvekslingsordninger mellom skole og lærebedrift.

Prosjekt til fordypning på skolenivå

Intervjuene med rektorene på de 13 skolene bekrefter at det er en viss variasjon mellom de fem fylkene når det gjelder skoleeierne retningslinjer og føringer for den lokale gjennomføringen

av prosjekt til fordypning. Rektorene i Vest-Agder viser til rammeplanen som er utarbeidet på fylkesnivå og som gir en mal og en struktur for samarbeidet mellom skolene og mellom skoler og lokalt arbeidsliv. I Nordland forholder rektorene seg til et rundskriv fra fylkeskommunen med anbefalinger for gjennomføring av faget og maler for de lokale læreplanene. Også i Sogn og Fjordane forholder skolene seg til felles maler for utforming av lokale planer. Rektorene opplever også at skolenes forpliktelse til å utvikle samarbeidet med arbeidslivet er blitt forsterket og tydeliggjort ved at ressurser til skolene er blitt øremerket for dette formålet.

Rektorene i Sør-Trøndelag forteller at fylkeskommunen har gitt signaler om bredde i elevenes valg av fordypningsområde, men at det ellers i liten grad er lagt føringer fra skoleeiers side. I Akershus er det lagt ut midler til skolene, men få føringer fra sentralt hold i fylkeskommunen. Som nevnt, er fylket delt inn i tre regioner med ansvar for å koordinere den lokale gjennomføringen av prosjekt til fordypning. Én av de intervjuede rektorene forteller at man i den aktuelle regionen har lagt stor vekt på å koordinere skolenes perioder for utplassering i arbeidslivet med tanke på å unngå overbelastning av bedriftene.

På den enkelte skole er det i første rekke timeplanen og lærernes arbeidstidsavtaler som legger føringer for gjennomføringen av prosjekt til fordypning. Ut over dette forteller rektorene at ansvaret for gjennomføringen og for samarbeidet med arbeidslivet i stor grad er lagt ut til avdelingslederne og faglærerne. Ved mange skoler har man fra ledelsens side gitt signaler om å prioritere utplassering på Vg2 for å redusere belastningen på bedriftene. Ut over dette er det i stor grad opp til avdelingene å utforme egne modeller for gjennomføring. Rektorene forteller at gjennomføringen og graden av samarbeid varierer mellom utdanningsprogrammene. Alle skolene har lang erfaring med bruk av utplassering, men rektorene opplever at økningen i omfanget har ført til at det i større grad enn tidligere er behov for å formalisere nettverk og avtaler. Mange legger derfor vekt på å legge til rette for økt bruk av partnerskapsavtaler.

Oppsummering

Ifølge både skoleeiere og rektorer er det store forskjeller mellom de ulike utdanningsprogrammene og fagene når det gjelder graden av samarbeid med arbeidslivet og i hvilken grad arbeidslivet tas i bruk som læringsarena. Det vises også til store forskjeller mellom ulike bransjer når det gjelder engasjement og interesse for å samarbeide med skolene, noe som i stor grad må ses i sammenheng med bedriftenes eget kortsiktige rekrutteringsbehov, men også bransjenes behov for å sikre tilgangen på kvalifisert fagpersonell, også på lengre sikt. Opplæringskontorenes og bransjeorganisasjonenes deltakelse og involvering både på fylkesnivå og på skolenivå er et uttrykk for dette. Dette understreker nødvendigheten av å se nærmere på variasjonen mellom ulike fag når det gjelder gjennomføringen av prosjekt til fordypning. I de neste fire kapitlene vil vi se nærmere på hvordan prosjekt til fordypning gjennomføres i hvert av de fire fagene som følges i evalueringen.

4 Prosjekt til fordypning – kokkfaget

Kokkens hovedoppgave er å lage mat i henhold til gjestenes/brukernes ønsker og behov: mat til hverdag, fest eller for spesielle behov. Matlagingen må være i samsvar med myndighetenes lover og forskrifter. Planlegging, innkjøp, lagring, produksjon, kvalitetssikring, presentasjon og økonomiforståelse er viktige rammer for kokkens arbeid. Kokken må kunne kommunisere og samhandle med kolleger og gjester fra ulike kulturer i og utenfor bedriften. (Fra kompetanseplattformen for faget)

I dette kapitlet vil vi se nærmere på organisering av og erfaringer med prosjekt til fordypning for elever som har valgt kokk- og servitørfag på Vg2. Kapitlet bygger på kvalitative intervjuer med 5 yrkesfaglærere og 13 elever på Vg2 i skoleåret 2007–2008. Vi har også intervjuet samarbeidspartnere i arbeidslivet som har tilbudt praksisplasser til elever som har valgt fordypning i kokkfaget.

Veien til fagbrev som kokk gjennom utdanningssystemet starter nå med restaurant- og matfag på Vg1. Fra restaurant- og matfag kan elevene velge å gå videre, enten med kokk- og servitørfag eller med matfag på Vg2. Matfag kan føre fram til svennebrev som baker, konditor, slakter, pølsemaker eller kjøttskjærer, eller til fagbrev i industriell matproduksjon eller sjømatproduksjon. Elever som velger kokk- og servitørfag, kan få fagbrev som kokk, institusjonskokk eller servitør. Institusjonskokkfaget og kokkfaget har felles opplæring i skolen, og fagene har også mye felles under opplæringen i bedrift. I kokkfaget blir det lagt vekt på å tilby markeds-tilpasset mat i restaurant- og cateringvirksomhet, mens det i institusjonskokkfaget blir lagt større vekt på spesialkost, ernæringsmessig riktig kosthold og bruk av serveringssystemer i institusjoner.¹³

Yrkesfaglærernes bakgrunn

Fire av de fem lærerne vi har intervjuet, har selv fagbrev som kokk, mens én er utdannet kostholdsøkonom med tilleggsutdanning i helse- og sosialfag og samfunnsfag. Én av lærerne med kokkutdanning har i tillegg tatt fagbrev som servitør.

Alle lærerne med fagbrev har arbeidet som kokk i mange år før de begynte å jobbe i skolen. Én jobbet i flere år ved en restaurant i Oslo, to har allsidig erfaring fra hoteller og restauranter i Norge og i utlandet, én har skrevet flere kokebøker, og én har også vært til sjøs «i sin grønne ungdom».

To av lærerne har forholdsvis kort fartstid på sitt nåværende arbeidssted (3–4 år), de tre øvrige har vært lærere ved samme skole i mer enn 20 år.

¹³ Fra www.vilbli.no

Prosjekt til fordypning på Vg1

Et fellestrekk ved de fem skolene som tilbyr kokk- og servitørfag, er at prosjekt til fordypning på Vg1 i hovedsak gjennomføres som et skolebasert fag. Innslaget av arbeidslivspraksis det første året er svært begrenset. Lærerne oppgir flere grunner til at man har valgt å gjøre det på denne måten. Én grunn er at mange av elevene på Vg1 er usikre på hvilken utdanning de skal velge. Det er derfor lagt vekt på å gi en bred orientering om ulike utdanningsvalg og hva som kjennetegner arbeidet i ulike bransjer og yrker. Fire av de fem skolene tilbyr både kokk- og servitørfag og matfag på Vg2 og har dermed stor bredde i skoletilbudet. En annen grunn til at skolene velger å vente med å sende elevene ut, er at lærerne mener det er viktig at elevene har et visst grunnlag før de kan få arbeidslivspraksis. Dels er dette av hensyn til praksisstedene og skolenes relasjoner til disse, dels er det av hensynet til elevene selv. Lærernes erfaring fra tidligere bruk av utplassering er at elevene får større utbytte av praksisperiodene om de har et visst kunnskapsgrunnlag. Dette handler i noen grad om fagkunnskap, men det lærerne særlig legger vekt på, er elevenes holdninger:

Om elevene har gode holdninger, kan de utplasseres. Uansett hvor svake de er teoretisk. Skoleflinke og storkjefta elever er vanskeligere å utplassere. I forberedelsen av elevene til utplassering snakker vi mye om betydningen av å møte opp på jobb, om holdninger og ydmykhet.

Selv om innslaget av arbeidslivspraksis på Vg1 er begrenset, har skolene utstrakt kontakt med arbeidslivet. Lærerne forteller at en del av dagene blir brukt til bedriftsbesøk med klassen for å gi elevene et inntrykk både av yrkene og bedriftene. Et viktig formål er at elevene skal kunne gjøre seg opp en mening om hvor de kunne tenke seg å søke praksis- og kanskje læreplass. Lærerne inviterer også personer fra bedrifter og opplæringskontor til skolen for å informere om egen bransje og bedrift. Én av skolene hadde for eksempel nylig hatt besøk av en servitør som kom til skolen for å demonstrere ulike serveringsteknikker og fortelle om hvordan det er å jobbe i yrket.

Det at faget er skolebasert, betyr ikke at opplæringen er lite praktisk rettet. Skolene har skolekjøkken med gode muligheter til å prøve ut ulike sider ved flere av de aktuelle yrkene. Én skole har en egen bistro og påtar seg også eksterne oppdrag. Læreren ved denne skolen forteller at elevene nylig har tilberedt og servert mat til mange personer ved en høgskole i fylket. Ved flere av skolene har man invitert elevenes familier til middag på skolen, og elevene har da selv stått for både mat og servering.

Ved to av skolene har man også noe utplassering i arbeidslivet på Vg1. Ved én skole er elevene ute i arbeidslivet én dag i uka. Ved en annen skole hadde elevene én ukes arbeidslivspraksis før jul på Vg1. Elevene kunne velge fordypning i ulike fag som kokk, institusjonskokk, servitør, baker og slakter. De fleste elevene valgte praksis som kokk eller servitør på hotell eller i restaurant.

Prosjekt til fordypning på Vg2

Mens det er begrenset bruk av arbeidslivspraksis på Vg1, gir alle skolene vi har vært i kontakt med, tilbud om arbeidslivspraksis for elever som har valgt kokk- og servitørfag på Vg2. Da er elevene mer sikre på eget utdanningsvalg, og de har fått et visst faglig grunnlag. De fleste

lærerne har også godt utbygde nettverk og kontakter som kan tilby praksisplasser i kokk- og servitørfag. Lærerne forteller at både tidligere kolleger og elever som har gått ved skolen er verdifulle kontakter når man skal skaffe praksisplasser til elevene.

Ved flere av skolene har man inngått formelle partnerskapsavtaler med lokale bedrifter, som også omfatter praksisplasser i prosjekt til fordypning.¹⁴ Én lærer forteller at skolen har partnerskapsavtale med et hotell i nærheten. Avtalen innebærer blant annet at skolen kan påta seg ansvaret for å gjennomføre selskaper på hotellet mot at elevene får betaling til klassekasse som benyttes til skoleturer.

På Vg2 er det vanlig at elevene er ute i praksis flere dager i strekk. Antall praksisperioder og lengden på praksisoppholdet varierer fra skole til skole. Ett sted har elevene én praksisperiode på seks dager i løpet av året. To av skolene har to praksisperioder à to uker både i høst- og vårterminen, slik at elevene til sammen har fire uker med arbeidslivspraksis på Vg2. Det at man har valgt å gjennomføre praksisperiodene som sammenhengende dager, begrunnes både med pedagogiske og praktiske hensyn. Erfaringen er at lengre perioder gir bedre innsikt og gjør det lettere for elevene å se sammenhenger mellom ulike deler av faget. Praksisperioder i bolker gjør det også mulig å velge praksisplass som ligger lenger unna, og mulighetene blir i mindre grad begrenset av hva det lokale arbeidslivet kan tilby. Flere av lærerne har nettverk og kontakter til praksisplasser også utenfor eget fylke. I praksis vil likevel økonomiske begrensninger ofte gjøre det vanskelig for elevene å benytte seg av slike muligheter. Lærerne forteller også at bedriftene foretrekker å ha elever i praksis flere sammenhengende dager. Erfaringene er derfor at det er lettere å få gode praksisplasser om man gjennomfører prosjekt til fordypning i bolker framfor enkeltdager.

Det er store forskjeller mellom skolene når det gjelder tilgangen på aktuelle praksisplasser, noe som naturligvis også har stor betydning for elevenes valgmuligheter. På mindre steder kan det være vanskelig å skaffe nok praksisplasser, og lærerne sier at de er takknemlige for de plassene de får. Andre steder opplever skolene at bedriftene nærmest konkurrerer om å få elever i praksis.

Hovedinntrykket er at skolene i stor grad forsøker å imøtekomme elevenes ønsker om praksisplass. Enkelte steder er det likevel en viss styring fra skolens side. Ved én skole er det obligatorisk for alle elevene å ha en ukes praksis i institusjonskjøkken før jul. Praksisplassen skal helst være i nærheten av elevenes eget hjemsted. Etter jul har elevene en ny praksisperiode på to uker. Da kan de velge mellom institusjonskjøkken, hotell eller restaurant, enten i eller utenfor fylket. Obligatorisk praksis i institusjonskjøkken blir begrunnet med at elevene skal få et bedre grunnlag for eget valg, men må også ses i sammenheng med at den lokale tilgangen på praksisplasser er begrenset.

Samarbeid mellom skole og arbeidsliv

Lærerne på kokk- og servitørfag opplever ikke at prosjekt til fordypning medfører store endringer når det gjelder samarbeid mellom skole og arbeidsliv. Alle de fem lærerne som er intervjuet forteller om et godt samarbeid med arbeidslivet som er utviklet gjennom mange år. Bruk av utplassering på Vg2 er ikke nytt, dette har man de fleste steder også gjort tidligere. Det som i

¹⁴ Partnerskap betegner her et langsiktig, forpliktende samarbeid mellom skole og lokalt arbeids- og næringsliv. En partnerskapsavtale kan blant annet inneholde bestemmelser om bedriftsbesøk, prosjektarbeid for elever, hospitering for lærere, lærerdeltakelse på bedriftsinterne kurs og forelesere fra bedriftene på skolen.

første rekke oppleves som nytt, er at man nå har tettere kontakt med arbeidslivet, også på Vg1. Dette innebærer også at lærerne gjerne har kontakt med flere bedrifter enn tidligere.

Lærerne forteller at samarbeidspartnerne generelt har lite kjennskap til innholdet i reformen Kunnskapsløftet eller til faget prosjekt til fordypning.

På telefonen fortalte jeg om reformen, men ingen hadde hørt om det. De fleste tenker nok på skolen som den var i deres skoletid. Men jeg forteller at de nå får elever som ikke er så spisse, men som har bredere kompetanse. Det synes de er helt greit. Noen synes også det er bedre – elevene kan brukes til mer.

Inntrykket er at lærerne er opptatt av å ivareta etablerte relasjoner til bedrifter som tar imot elever i praksis, og at det innebærer at man er forsiktig med å stille krav som kan være vanskelige for bedriftene å imøtekomme. Det gjelder ikke minst på steder der tilgangen på gode praksisplasser i utgangspunktet er begrenset. Flere steder forsøker man derfor å imøtekomme bedriftenes ønsker når det gjelder når på året praksisperiodene blir lagt. Lærerne legger også vekt på betydningen av ikke å sende ut «feil» elev. Om eleven ikke kan takle arbeidssituasjonen i den aktuelle bedriften, er det uheldig både for eleven selv, for bedriften og for samarbeidsforholdet mellom skole og bedrift.

Når det gjelder innholdet i læreplanene, er lærerne klare på at de må være tilpasset virksomheten på praksisstedet, og ikke omvendt:

Det at elevene skal finne mål i læreplanen selv, det krasjer noen ganger med den kapasitet og kompetanse som de møter når de kommer ut. Det blir mer slik at elevene må bli med på det som skjer på kjøkkenet, så får man se hvor godt dette stemmer med de kompetansemålene som er satt opp i deres egen plan.

Også når det gjelder vurdering, er lærerne opptatt av ikke å gjøre dette unødvendig komplisert. Bedriftene må gi tilbakemelding om frammøte og orden, men hovedinntrykket er at man forsøker å begrense kravet til skriftlig dokumentasjon fra bedriftenes side.

Lærernes vurdering av faget

Lærerne som er intervjuet, er gjennomgående positive til prosjekt til fordypning som nytt fag. Alle legger vekt på betydningen av at elevene kommer tidlig i kontakt med arbeidslivet. Én lærer mener at det viktigste med faget er at det gir elevene en «smak av virkeligheten» og en mulighet til å komme i kontakt med bedrifter der det senere kan være aktuelt å søke om læreplass.

Lærerne trekker også fram den forståelsen faget gir eleven, og legger vekt på at arbeidslivspraksis bidrar til å gi elevene en god forståelse for yrket og for hvilke krav og forventninger som vil møte dem i arbeidslivet. Betydningen av samarbeid og sosial kompetanse blir nevnt som konkrete eksempler på kompetanse som det er vanskelig for elevene å tilegne seg på skolen.

Fordelen med å være ute i bedrift er at de får en følelse av hva det vil si å være i et slikt yrke eller flere yrker. [...] De kommer borti en del ting som vi ikke kan gjøre her på skolen. Dette at de er alene der ute, gjør nok også noe for dem, det å stå alene i en slik voksenverden.

Én av lærerne nevner at elever som har vært ute i praksis, også kan tilføre skolen noe. Ved denne skolen er elevene også ute i arbeidslivet på Vg1. Erfaringen er at elevene kommer tilbake til skolen med en ny type kompetanse og en bekreftelse på at noe av det man gjør på skolen, er riktig og bra. En annen lærer mener det er av stor betydning for elevenes motivasjon å få muligheten til å oppleve at kartet, det de har lært på skolen, faktisk stemmer med terrenget.

Noen utfordringer nevnes også. Enkelte lærere er usikre på om svake elever vil klare å utnytte de mulighetene som ligger i faget, like godt som de sterke elevene. Kravet til skriftlig dokumentasjon i form av logg og rapporter blir beskrevet som en utfordring, spesielt for de skolesvake elevene.

Elevenes valg og erfaringer

Intervjuer med 14 elever på kokk- og servitørfag viser stor variasjon når det gjelder bakgrunnen for valg av utdanning. Noen få elever forteller at de har hatt lyst til å bli kokk i mange år. De fleste bestemte seg for å søke restaurant- og matfag mot slutten av ungdomsskolen. For noen har yrkes- og utdanningsveiledningen på ungdomsskolen hatt en viss betydning for valget, og flere av elevene nevner at skolepresentasjoner eller skolebesøk med omvisning bidro til å gjøre dem sikrere. Intervjuene viser også at valg av skole i stor grad er et spørsmål om beliggenhet. Alle elevene som er intervjuet hadde et ønske om å gå på skole nær hjemstedet. Ingen av elevene har foreldre eller andre i nær familie som er kokk, men mange forteller at de lenge har vært interessert i å lage mat. Underveis i utdanningen har de fleste blitt sikrere i sitt valg av utdanning, men noen har også ombestemt seg. Én elev vil bli servitør, en annen vil bli konditor. En tredje er fremdeles usikker og vurderer å ta allmennfaglig påbygging for å kunne utdanne seg til førskolelærer.

Vi har sett at tre av skolene har lagt prosjekt til fordypning i sin helhet til skolen på Vg1. Elevene ved disse skolene forteller om stor bredde i tilbudet. Én skole hadde tilbud om fordypning i baker-, konditor-, servitør- og kokkfag. På en annen skole fikk elevene fordypning i fem fag; baker, konditor, servitør, kokk og slakter. Her måtte alle elevene gjennom alt. På en tredje skole kunne elevene velge mellom tre ulike fag, og klassen ble inndelt etter dette. En av elevene forteller at de så skulle «lage problemstillinger», noe hun opplevde som frustrerende: «Vi vil lage mat, ikke problemstillinger.» Det generelle inntrykket er likevel at disse elevene er godt fornøyd med gjennomføringen av prosjekt til fordypning og syntes det var greit å være på skolen det første året.

Elevene som hadde arbeidslivspraksis på Vg1, har ulike erfaringer med dette. Én elev jobbet på hotell en dag i uka. Hun sier at dette lærte henne at arbeidet var tungt og slitsomt, med lange vakter. Å steke bacon og å vaske kunne hun ha lært på skolen, sier hun selv, men ikke at yrket var så stressende. Hun har nå funnet ut at hun heller vil bli servitør. En annen elev ved samme skole likte å ha kundekontakt og sa at den erfaringen kunne hun ikke ha fått på skolen. Hun forteller også at hun lærte mye om matlaging som hun senere har fått bruk for på skolen.

Ved en annen skole hadde elevene arbeidslivspraksis en uke midt i julebordsesongen. De sier de ble godt mottatt, men at det ble mye ensidig arbeid. To av elevene forteller at «det ble mye kålrotstappe», men at de også fikk prøve noe annet. Samtidig har de en viss forståelse for at arbeidet ikke kunne bli så variert, siden de ikke hadde lært så mye på forhånd.

Erfaringene med arbeidstid og skiftordninger har gjort inntrykk på flere av elevene. Én elev sier at det var en nyttig erfaring å se hvor lange dager kokkene har, og hvor slitsomt det

kan være å jobbe som restaurantkokk med faste, seine vakter. Hun sier at hun for framtida vil se på om det går an å prøve ulike arbeidsplasser ut fra hva slags arbeidstid de har.

Elevene mener også at det var nyttig å komme ut og se at det de har lært på skolen, faktisk blir gjort i praksis:

Du skjønner litt mer alvoret i det. Når du er på skolen, virker en del som unødvendig, men når du ser vanlige, voksne kokker gjøre de samme tingene, så forstår du bedre at dette er riktig.

Elevenes vurderinger av faget

Elevene ved fire av fem skoler hadde hatt minst én periode med arbeidslivspraksis på Vg2 da vi intervjuet dem. Mange elever hadde hatt praksis på hotell, noen hadde vært på restaurant, et par elever hadde vært på institusjonskjøkken, og én hadde vært på bakeri. Mest positive var to elever som hadde hatt praksis på kjente restauranter. De syntes begge det hadde vært skummelt i begynnelsen, men også veldig lærerikt. Én av de to hadde praksis som servitør. Hun fikk servere og skjenke vann og vin. En positiv erfaring var at samarbeidet mellom kjøkkenet og servitørene fungerte bedre enn det hun var vant til fra skolen. Elevene fra en annen skole gir inntrykk av at det var lagt lite forberedelse i praksisperioden fra skolens side. Bedriftene visste lite om hvem elevene var, hva de kunne og hvorfor de var der. Elevene følte selv at de sto i veien, eller at de ble satt til forefallende og lite faglig arbeid. Én ble satt til å kutte kålhoder, en annen sa at «de fikk seg en ekstra vaskehjelp». Også andre elever forteller om «mye kålrabistappe» og lite utfordrende oppgaver. Elevene som har hatt praksis på institusjonskjøkken, forteller at de fikk greie oppgaver, men at det også kunne bli litt kjedelig. Mye av maten var ferdigmat, og arbeidet besto i å legge opp maten i porsjoner. Likevel følte de at de fikk brukt en del av det de hadde lært på skolen. De oppsummerte erfaringene med at institusjonskjøkken ikke var noe de ville drive med, men at det likevel var greit å vite hva det var.

Alt i alt virker likevel elevene positive til erfaringene med arbeidslivspraksis og mener at de lærer mye ute som de ikke kunne lært på skolen. Alle elevene har flere praksisperioder foran seg på Vg2 og har forventninger til dette. Noen mener også at prosjekt til fordypning kanskje kunne gjøre det lettere å finne læreplass senere. Hovedinntrykket var likevel at få elever på intervjutidspunktet hadde konkrete ønsker eller planer om hvor de ville gå i lære.

Arbeidsgivernes vurderinger

Fire av de fem informantene på arbeidslivssiden er selv faglærte kokker, mens én er utdannet bartender. Informantene jobber enten som kjøkkensjef eller daglig leder. To har sitt arbeidssted i restaurant, én på hotell og to på institusjonskjøkken. Alle har erfaringer med lærlinger, og alle arbeidsplassene har tradisjon for å samarbeide med videregående skoler gjennom flere år.

I tillegg til at bedriftene er vant til å ta inn lærlinger, har de også hatt praksisplasser for elever. Det er mest vanlig å ha elever fra Vg2 (tidligere VKI), men bedriften har også hatt elever fra Vg1 (tidligere grunnkurs). I den grad de opplever endringer i samarbeidet med skolen de siste

par årene, mener de at samarbeidet er blitt noe tettere, med hyppigere kontakt med skolen nå enn før.

Flere har hatt elever fra Vg1 i praksis én dag i uka. Dette er vanligvis begrunnet ut fra skolens timeplan eller hensynet til elevene. Fra bedriftenes side kan det være greit å ha én elev i praksis én dag i uka, men flere av informantene sier at det kan være vanskelig å finne relevante arbeidsoppgaver til en gruppe elever fra Vg1 som kommer én gang i uka.

Når elevene kommer i praksis fra Vg2, kommer de vanligvis flere dager på rad, og dette blir også ansett som det beste sett fra arbeidslivets side. Én av informantene sier at fordelene er at elevene blir «varme i trøya» og får vist seg fram bedre når de er i praksis over flere dager.

De ansvarlige på praksisplassene har i utgangspunktet ikke store forventninger til elevene når de kommer på utplassering fra Vg1. Én sier at høflighet og folkeskikk er det viktigste. Elevene må også være litt forberedt på hva slags sted de kommer til. Alt annet kan de lære seg underveis.

De må ha lært det aller mest grunnleggende om dette med hygiene. Det er blitt så mye teori på skolen, så det at de ikke kan noe, det er vi forberedt på. Men de må vite at de skal vaske hendene før de går inn på kjøkkenet! Motivasjon er viktigere enn fagkunnskaper. Det at de vil, er viktigst!

Det er likevel ikke alltid enkelt å finne relevante arbeidsoppgaver til elever på Vg1. I en restaurant vil elever på Vg1 kunne ordne med vann og brød, men ikke så mye mer, mener én av informantene.

På Vg2 stilles det større forventninger til elevene. De er blitt ett år eldre, de har lært mer, de er sikrere på hva de vil, og dermed gjerne mer motiverte. Hygiene og grunnleggende ferdigheter er minstekravet som stilles til elevene. De må også kunne tilpasse seg det arbeidsmiljøet de går inn i, og de reglene som gjelder der. Det betyr blant annet at tilfeldig fravær ikke blir akseptert. Flere av informantene har erfaringer med elever som ikke tilfredsstilte disse kravene, og som ble sendt tilbake til skolen. Det blir imidlertid understreket at dette dreier seg om sjeldne tilfeller. Det er forskjeller mellom informantene når det gjelder forventningene til elever på Vg2. En av informantene fra restaurant sier at elever fra Vg2 skal kunne gjøre det meste, selv om man naturligvis ikke kan stille samme krav til dem som til utlærte kokker.

Kontakten mellom skole og bedrift om praksiseleven foregår i stor grad muntlig og uformelt. Én informant forteller at det vanligste er at lærerne ringer eller kommer innom og spør om elevene dukker opp når de skal, og om det ellers går greit. Spesielt på Vg1 dreier kontakten seg mye om motivasjon og oppmøte og i liten grad om arbeidsoppgaver eller elevenes ferdigheter. På Vg2 er det mer vanlig at lærerne kommer på besøk i løpet av perioden for å få informasjon om hvordan det går og hva eleven gjør. Andre steder foregår kontakten i hovedsak på telefon, og det er uvanlig at praksisplassen får besøk fra lærerne. Noen forteller også om lærere som overhodet ikke tar kontakt med praksisplassen underveis i elevenes utplassering.

Alle de fem informantene mener at det er viktig for elevene å få arbeidslivspraksis, og at dette gir elevene en forståelse av hva det vil si å være i arbeidslivet og hvordan hverdagen er i yrket. Flere legger vekt på at mange elever i utgangspunktet har ganske urealistiske oppfatninger om det å være kokk.

Mange tenker at de skal bli kokk – som Jamie Oliver – men det er ikke hverdagen. Det er viktig å se hvordan det egentlig er.

Gjennom utplasseringsperiodene får elevene også mulighet til å lære mer om seg selv og hvordan de trives med å jobbe. Prosjekt til fordypning gir mulighet til å prøve ut forskjellen mellom

kokk- og servitøryrket, mellom institusjonskjøkken og restaurantkjøkken, mellom en stor og en liten arbeidsplass. På denne måten kan elevene gjøre personlige valg ut fra egne erfaringer. Én informant legger også vekt på læringen som skjer gjennom møtet med kolleger og ved å delta i hele arbeidsprosessen:

De ser ting i praksis, at ting henger sammen, hva som kreves i faget og yrket. De møter også lærlinger og kan høre om deres erfaringer. De får se ferdige produkter daglig, det er det ofte mangel på i skolen. De får prøve ut ting i praksis og får se alle prosesser helt ut, fra varemottak og ut til finlaging av ting. Hygiene, planlegging av dagen og også samarbeid med andre yrkesgrupper.

Sett fra bedriftenes side er prosjekt til fordypning først og fremst viktig fordi det gir en kontakt med elever som senere kan bli lærlinger.

En av hovedgrunnene for at vi tar imot elever, er at vi vil se dem før lærlingesøking. [...] Vi gjør det vi kan for å få lærlinger og da dem som det er noe tak i.

En kjøkkensjef på et institusjonskjøkken opplever at det er blitt lettere å rekruttere lærlinger etter innføringen av prosjekt til fordypning. Hun mener også at økt motivasjon for faget og ønske om lære plass etter utplassering kan føre til at elevene gjør det bedre på skolen.

Mange som liker seg hos oss, søker direkte om lærlingplass hos oss. Det har forandret seg med prosjekt til fordypning. Da skjerper de seg gjerne i skoledelen også for å sikre seg plass i bedriften.

Flere av informantene mener at arbeidslivspraksis kan være spesielt viktig for skolesvake elever som ønsker lære plass.

Vi bruker dette bevisst, dette kan gi unge lære plass på tross av et litt dårlig vitnemål. Vi ser hva de er gode for her og ikke på skolen.

Oppsummering

Bruk av utplassering i arbeidslivet har vært vanlig i kokkfaget også før innføringen av prosjekt til fordypning. Yrkesfaglærerne er gjerne selv faglærte kokker med lang erfaring fra arbeidslivet. Lærerne bruker i stor grad sine personlige nettverk i arbeidet med å finne relevante praksisplasser. Skolene stiller i liten grad krav til innholdet i opplæringen, men elevene som utplasseres, forventes å bli med på det som skjer på kjøkkenet til enhver tid. Lærerne prøver også å imøtekomme bedriftenes ønsker når det gjelder tidspunkt for gjennomføring av utplasseringsperiodene.

Noen av lærerne mener likevel at samarbeidet er endret den siste tiden, og at dette i noen grad har sammenheng med prosjekt til fordypning. Flere lærere har utvidet kontaktnettet, slik at man nå har kontakt med flere bedrifter enn tidligere. Dette gjelder i første rekke på Vg1, der det nå er vanlig å legge opp til en bred yrkesorientering. Det er blitt mer vanlig å ta med klassen ut på bedriftsbesøk og å invitere samarbeidspartnere inn på skolen.

Kontakten mellom skole og arbeidsliv er i noen grad også blitt tettere på Vg2, noe som har sammenheng med et økt behov for oppfølging av elevene underveis i praksisperiodene som et ledd i vurderingsarbeidet.

Når elevene kommer ut i praksis på Vg2, opplever de å få en bedre forståelse av yrket og av krav og forventninger som vil møte dem i arbeidslivet. Samarbeid med kolleger og kontakt med kunder er eksempler på erfaringer som ikke kan gjøres på skolen. I tillegg til at elevene opplever at de lærer mye som de ikke kunne ha lært på skolen, forteller noen om en bedre forståelse av sammenhengen mellom teori og praksis. Mange av elevene hadde bare vage oppfatninger om kokkyrket på forhånd. Nå får de gjort egne erfaringer. For noen har dette gitt økt motivasjon, andre har blitt mer i tvil om dette er rett yrke, eller har bestemt seg for å velge et annet yrke.

Sett fra arbeidslivets side er motivasjonen for samarbeid i første rekke behovet for rekruttering og muligheten til å komme i direkte kontakt med aktuelle lærlinger på et tidlig tidspunkt. Det stilles i utgangspunktet få krav til elevenes forkunnskaper, men det forventes at elevene har lært om grunnleggende hygiene og at de er forberedt på og innstilt på å innrette seg etter de reglene som gjelder i arbeidslivet.

5 Prosjekt til fordypning – tømrerfaget

Sentrale arbeidsoppgaver i tømrerfaget er bygging og montering av ulike typer trekonstruksjoner. Faget omfatter konstruksjons- og innredningsarbeid, rehabilitering og lafting samt produksjon og montering av elementer og moduler. Utøvelsen av tømrerfaget er basert på krav i lover, forskrifter og standarder på det tekniske, sikkerhetsmessige og miljømessige området. (Fra kompetanseplattformen for tømrerfaget)

I dette kapitlet vil vi se nærmere på organisering av og erfaringer med prosjekt til fordypning for elever som har valgt byggteknikk på Vg2. Datagrunnlaget er kvalitative intervjuer med 5 yrkesfaglærere og 15 elever på byggteknikk på Vg2. Vi har også intervjuet 5 samarbeidspartnere i arbeidslivet som har tilbudt praksisplasser til elever som har valgt fordypning i tømrerfaget.

Veien til fagbrev som tømrer gjennom utdanningssystemet starter med bygg- og anleggsteknikk på Vg1 og fortsetter med byggteknikk på Vg2. Etter byggteknikk kan man ta svennebrev som tømrer eller murer eller fagbrev som betongfagarbeider eller stillasbygger.¹⁵

Yrkesfaglærernes bakgrunn

Alle de fem lærerne som er intervjuet er tømrere, fire av dem med mesterbrev. Én har også fagbrev i forskaling. Tre har tatt videreutdanning ved teknisk fagskole eller ingeniørskole. Én har kun ett års erfaring som lærer, mens de fire øvrige har fra 11 til 21 års erfaring som lærer. Én av lærerne drev tidligere egen bedrift, tre jobbet i mindre tømrerbedrifter og én for en større boligleverandør.

Prosjekt til fordypning på Vg1

Hovedinntrykket fra intervjuene med fem lærere på byggteknikk er at elevene har mulighet for å få arbeidslivspraksis på Vg1, men at dette er lite utbredt. Elever som velger fordypning i tømrerfaget, har mulighet for å få praktisk erfaring på skolen eller gjennom praktiske byggeprosjekter som skolen er ansvarlig for, og som ledes av læreren. Aktuelle prosjekter kan for eksempel være bygging av garasjer, klubbhus eller hytter. De som ønsker fordypning i fag som skolen ikke kan tilby, må forsøke å finne praksisplass i bedrift, enten på egen hånd eller med støtte fra skolen. Inntrykket er likevel at skolene i liten grad stimulerer eller legger til rette for utplassering på Vg1. Én lærer forklarer dette med begrenset kapasitet i arbeidslivet, men beskriver også praktiske utfordringer som at elevene ikke har noe tilbud om transport ut til praksisstedene.

¹⁵ Fra www.vilbli.no

Lærerne understreker at prosjekt til fordypning på skolen er praktisk rettet. Elevene får mulighet til å prøve ut en rekke sider ved faget, selv om de ikke har arbeidslivspraksis det første året. Praksis inngår også i programfagene, noe som gjør at grensene mellom felles programfag og prosjekt til fordypning på skolen kan virke noe flytende.

Prosjekt til fordypning på Vg2

Mens arbeidslivspraksis var lite utbredt på Vg1, har elevene ved alle skolene mulighet til å velge kortere eller lengre perioder med utplassering i prosjekt til fordypning på Vg2. Én av de fem skolene tilbyr fordypning både i tømrer-, murer-, betong- og stillasfaget. En annen skole tilbyr fordypning i tre av de fire fagene. De øvrige tre skolene gir elevene to valgmuligheter på Vg2.

Ved én av skolene deles klassen i to, slik at halvparten av klassen har utplassering to dager i uka før jul, mens den andre halvparten har utplassering etter jul. Denne modellen har skolen hatt i flere år. Fordelen med å dele klassen i to er at lærerne får mindre grupper å undervise på skolen, og at behovet for praksisplasser blir halvert. Også ved en av de andre skolene deles klassen i to, med rullering midtveis. Den ene gruppa er utplassert i bedrift, mens den andre deltar i et byggeprosjekt i regi av skolen. Ved en tredje skole har alle elevene utplassering i bedrift i to sammenhengende uker. Resten av året gjennomføres prosjekt til fordypning på skolen. Ved den fjerde skolen har alle elevene arbeidslivspraksis to dager i uka i to bolker à åtte uker. I tillegg skal elevene ut i praksis i to eller tre uker sammenhengende i vårsemesteret. Den siste skolen hadde ved intervju tidspunktet ikke funnet fram til noen bestemt modell for gjennomføringen av prosjekt til fordypning. Første semester på Vg2 foregikk i hovedsak på skolen. Så langt har skolen hentet inn folk fra bedrifter og opplæringskontor som har undervist om forskjellige emner som HMS, førstehjelp, brannvern og yrkesorientering. Videre var det lagt opp til bedriftsbesøk og karrieresamtaler. I andre semester ønsket skolen å legge opp til utplassering, men ville forsøke å begrense dette til om lag en uke. Dette ble begrunnet med at det er vanskelig for skolen å foreta noen evaluering av elevene om utplasseringsperioden blir for lang. Læreren mente dessuten at elevene først i andre semester vil føle seg trygge nok til å ville ha noe ønske om å prøve seg ute i arbeidslivet.

Samarbeid mellom skole og arbeidsliv

Lærerne ved alle de fem skolene karakteriserer samarbeidet med det lokale arbeidslivet som godt. Bruk av praksisperioder i arbeidslivet har man hatt i større eller mindre grad også før innføringen av prosjekt til fordypning. Et par av lærerne mener derfor at prosjekt til fordypning ikke har ført til noen vesentlige endringer i samarbeidet mellom skolen og arbeidslivet lokalt. De endringene som nevnes, er blant annet at elevene nå får noe mer utplassering enn før. Lærerne ved to av skolene sier at kravene til oppfølging og vurdering i prosjekt til fordypning krever hyppigere kontakt med praksisstedene enn man har hatt før. Andre nevner at man har kontakt med flere ulike bedrifter nå enn man hadde før. Én lærer legger vekt på at prosjekt til fordypning gjør det mulig for elevene å velge mer ut fra egen interesse, noe som gjør det lettere å få arbeidslivspraksis der de helst vil være. Flere av lærerne sier at elevene i

utgangspunktet skal ha flere valg, men at det samtidig kan være behov for en viss justering av elevenes interesser.

Om man får være med å bygge hus, får man dekket alle delene av tømmerfaget. I betongfaget er det vanskeligere å finne praksis. Når det gjelder murerfaget, er det mulig å få praksis, men der mangler vi faglærere. Det betyr at det er litt behov for å justere elevenes interesser for å få det til.

Før elevene skal ut i praksis, bruker lærerne tid på å forberede dem på kravene i arbeidslivet. I likhet med lærerne som underviste i kokkfag, er lærerne på byggteknikk mer opptatt av elevenes oppførsel og innstilling enn av faglige ferdigheter.

Helt fra skolestart på Vg2 forbereder vi dem på at de skal ut. Hvordan de skal oppføre seg, stå opp om morran, ikke ha buksa på knærne og sånn.

Inntrykket fra intervjuene er at det er vanlig at elevene oppfordres til å finne praksisplasser selv, men at lærerne hjelper dem å finne plasser dersom det er behov for det. Én lærer sier at skolen stiller som krav at den som driver bedriften, skal ha fagbrev. Denne skolen ligger på et mindre sted, og ofte er det tidligere elever som jobber ute hos de bedriftene som er aktuelle utplasseringsbedrifter. Ved en annen skole har man snakket om å inngå mer formelle avtaler med noen faste samarbeidspartnere. Så lenge det har vært oppgangstider, har man ikke opplevd noe stort behov for dette. Det har i liten grad vært noe problem å finne praksisplass, og det har også hendt at bedrifter har tatt kontakt med skolen for å få elever utplassert.

Lærerne har en pragmatisk tilnærming til utarbeidelsen av individuelle planer for prosjekt til fordypning. Igjen er hovedinntrykket at det først og fremst er bedriftenes aktiviteter som legger rammene.

Det er mange voldsomme ord og teoretiske innfallsvinkler om læreplaner. Vi gjør det enkelt. Vi drar ut til bedriftene og spør om hva de holder på med for tiden.

Samtidig understreker lærerne at de stiller krav til bedriftene som praksissteder. Bedriftene får informasjon om at elevene skal ha varierte arbeidsoppgaver og ikke for eksempel bli satt til å rydde. Samtidig blir det gjort klart at bedriftene også kan stille krav til elevene om at de møter presis og melder fra om fravær og lignende. Flere lærere forteller at de har klare avtaler med bedriftene om at hvis dette ikke fungerer, kan avtalen om utplassering oppheves.

Hvis elevene ikke møter opp eller bedriftene ikke er fornøyd, så tar vi eleven inn til skolen igjen. Og om elevene blir gående å rydde uten å lære noe ute i praksis, så mister bedriften eleven.

Skolens praksis varierer når det gjelder oppfølging av elevene underveis i utplasseringsperiodene. Det er vanlig at elevene skal skrive logg underveis i perioden og levere en skriftlig rapport i ettertid. Systematikken i dette varierer imidlertid fra skole til skole, noe som delvis har sammenheng med lengden på praksisperiodene. Kontakten mellom lærerne og praksisstedene foregår i stor grad på telefon. Flere av lærerne sier at det er vanskelig å finne tid til bedriftsbesøk, spesielt der man har delt klassen i to slik at man alltid har elever på skolen.

Lærernes vurdering av faget

Lærerne i byggtteknikk gir i hovedsak uttrykk for positive forventninger til prosjekt til fordypning. Samtidig er det forskjeller mellom lærerne når det gjelder vurderingen av hvor store effektene for elevene vil være. Flere av lærerne legger vekt på at skolene har lang erfaring med utplassering i arbeidslivet og oppgir ulike grunner for at dette er viktig for elevene. Én lærer legger vekt på at det å erfare sammenhengen mellom teori og praksis er av stor betydning for elevenes motivasjon:

En av fordelene er at elevene får se i praksis det de skal lære teoretisk. Det gjør det lettere å motivere dem.

En annen lærer gir uttrykk for at arbeidslivspraksis også er viktig fordi det gir elevene trygghet og nyttige kontakter:

De får anledning til å bli tryggere, det har gjort dem godt å komme seg litt unna ungdomsmiljøet, være voksne. At de kanskje blir mer klare for lærlingtida, at de får kontakter ute i forhold til lære plass og slikt. De får kanskje bedre holdninger til ting, de ser at også i det virkelige livet er det ting som teller som på skolen. At mange ting ikke er noe som lærerne har funnet på.

Lærerne har til dels ulike oppfatninger om hvilke grupper som vil ha størst nytte av økte muligheter for utplassering i arbeidslivet. Én av lærerne mener at mer utplassering kan være positivt, spesielt for de elevene som er lite motivert for skolen. Andre mener at det særlig er de flinkeste elevene som vil ha størst utbytte av prosjekt til fordypning. De sterke elevene er ofte mer bevisste og flinke til å si fra hva de vil, noe som også gir dem bedre muligheter til å utnytte mulighetene i faget. I tillegg utgjør økte krav til skriftlighet og dokumentasjon en utfordring for de mest skolesvake elevene.

Lærerne deler likevel oppfatningen om at prosjekt til fordypning vil kunne gi elevene et bedre grunnlag for å velge utdanning og yrke og i noen grad lette overgangen fra skole til arbeidsliv.

Elevenes valg og erfaringer

De aller fleste elevene vi har intervjuet på Vg2 byggtteknikk, virker temmelig sikre på eget yrkesvalg og på at det er tømrere de vil bli. Noen av elevene har familiemedlemmer som arbeider som snekkere eller tømrere, og sier at det er mange år siden de selv bestemte seg for å velge dette yrket. Andre elever bestemte seg på ungdomsskolen, og noen bestemte seg for valg av yrke på Vg1. Et par elever har vært innom andre fag først, men har ombestemt seg underveis. Ingen av elevene på byggfag sier at yrkes- og utdanningsveiledningen på ungdomsskolen har hatt noen avgjørende betydning for deres valg av utdanning. Intervjuene tyder på at utdanningsvalget skyldes en kombinasjon av flere faktorer, som personlige interesser, kjennskap til yrket, venners valg, utdanningstilbudet på hjemstedet og muligheten for å få arbeid. Noen er blitt sikrere på eget utdanningsvalg gjennom prosjekt til fordypning, mens noen få elever i løpet av det siste året har ombestemt seg med hensyn til valg av yrke.

Elevenes erfaringer med prosjekt til fordypning fra Vg1 er overveiende positive. Mange gir uttrykk for at det er viktig å få mulighet til å prøve ut praktiske sider ved et yrke, og at «det

er mye du ikke kan lese deg til». Denne erfaringen har elevene enten de har jobbet på skoleprosjekter eller vært utplassert i bedrift. Noen elever forteller at en del av det som blir bygget på skolen, ikke skal brukes til noe, men rives ned igjen slik at materialene kan brukes på nytt av neste klasse. Selv om dette også gir praktisk erfaring, synes elevene naturlig nok at det er morsommere og mer motiverende å bygge noe som skal bli stående, og som blir tatt i bruk.

Mye bedre når vi skal lage noe på ordentlig. Seinere kan vi reise tilbake og se på det.

Elever som har hatt arbeidslivspraksis, opplever at det er forskjeller mellom å ha praksis på skolen og å ha praksis i en bedrift. I arbeidslivet forventes for eksempel større effektivitet, noe som også kan oppleves som stressende.

På skolen kan du bruke lang tid. Det kan være greit det også.

De som har hatt arbeidslivspraksis, har også opplevd andre krav og forventninger, for eksempel til det å møte presis på jobb. Selv om dette oppleves som tydeligere krav enn de er vant til fra skolen, har ikke elevene vi har intervjuet hatt problemer med å tilpasse seg disse kravene. Én elev sier:

Det er lettere å stå opp for å gå på jobb klokka sju enn å gå på skolen halv ni. Ute har jeg aldri vært borti at noen har kommet for sent én gang. Det er ikke akseptert.

Elevenes vurderinger av faget

I likhet med elevene på matfag, opplever elevene på byggfag at de lærer på en annen måte i arbeidslivet enn sammen med klassen. Én legger vekt på at man lærer mye av de andre man jobber sammen med. Ingen av elevene gir inntrykk av å ha blitt møtt med urealistiske forventninger på praksisstedet.

Noen ting har vi jo lært på skolen. Og bedriftene forventer ikke altfor mye av oss. De sier bare: Se og lær.

Flere av elevene forteller også om det å oppleve sammenhengen mellom teori og praksis. Én elev forteller for eksempel at han etter å ha vært ute i praksis skjønner bedre hvor viktig det er å gjøre nøyaktige beregninger for å se hva forskjellige konstruksjoner tåler.

De som har hatt arbeidslivspraksis, synes dette har vært nyttig, og flere ønsker at de kunne vært mer ute i praksis i prosjekt til fordypning. Elevenes vektlegging av hva som er positivt med å være ute i praksis, varierer imidlertid, noe som blant annet gjenspeiler ulik motivasjon for skole og utdanning. Mens én sier at det man har lært ute, gir et bedre grunnlag for å forstå teorien på skolen, sier en annen at det beste har vært å slippe unna skolen og lærerne.

Selv om flertallet av elevene er ganske sikre på valg av yrke, er det også en del som fremdeles er usikre på egne framtidspaner. Det gjelder både hvor de skal gå i lære, hva de har lyst til å jobbe med senere, og hvor de kan tenke seg å bo når de er ferdige med utdanningen. En del av elevene håper å få lære plass der de har vært utplassert, men vet ikke om de vil få mulighet til det. Ved én skole hadde alle de tre elevene vi intervjuet, allerede fått tilbud om lære plass.

Arbeidsgivernes vurderinger

Vi har intervjuet fire samarbeidspartnere med tilbud om fordypning i tømmerfaget. Én av informantene representerer et opplæringskontor, én arbeider for et større entreprenørfirma, mens to arbeider i mindre bedrifter. Representanten for opplæringskontoret uttaler seg på vegne av medlemsbedriftene, mens de tre øvrige har erfaring med å ha elever på utplassering på egen arbeidsplass. Alle informantene har selv bakgrunn i tømmerfaget, og én har mesterbrev.

Alle bedriftene tar inn lærlinger og er også vant til å ha elever på utplassering. Bedriftene har erfaring med å ha elever på utplassering både fra Vg1 og fra Vg2. Dette har de hatt gjennom mange år, og alle karakteriserer samarbeidet med skolene som godt. To av informantene har merket økt pågang når det gjelder praksisplasser det siste året, og én av de to sier at man har begynt å nærme seg en smertegrense for hva bedriften kan tåle når det gjelder ressursbruk på elever som er i utplassering.

Informantene sier at de ikke har store forventninger til elevene som kommer ut i praksis. Én legger vekt på at elevene må ha en viss basiskunnskap om verktøy og materialer. Ut over dette må de først og fremst møte til rett tid og være interessert i å jobbe. Han forteller at bedriften har en stående avtale med skolen om å sende tilbake elever som ikke vil jobbe, men sier at dette så langt ikke har vært nødvendig. Én av informantene sier at bedriften har vurdert å stille noe større krav til sikkerhetsopplæring fra skolens side før elevene kommer ut i bedriften.

Bedriftene opplever ikke at skolene stiller spesielle krav til dem som praksisplass, men at «de veit hva vi står for». Én informant sier også at det lett kunne blitt problematisk om skolen skulle stille spesielle krav til hva elevene skal gjøre når de er utplassert, og sier at «vi kan ikke lage liksomopplegg når vi driver butikk».

Samtidig forteller informantene at de legger vekt på at elevene skal få mulighet til å lære ulike ting, og at dette anses som viktig for å tiltrekke seg nye elever og lærlinger:

Det er viktig for oss å få et godt renommé blant ungdommen, at når de er her, så kommer de borti mange forskjellige ting. Om vi bare hadde satt dem til enkelte ting uten variasjon og uten oppfølging, så får du ikke tak i arbeidskraft. Et godt renommé er alfa og omega om vi skal få til dette.

Informantene forteller at kontakten mellom lærerne og utplasseringsstedene underveis i praksisperioden foregår uformelt og sporadisk. Én bedrift på et mindre sted forteller at lærerne kontakter dem et par ganger i året, men at de også prater når de treffes på gata. Om det skulle være noen problemer med en elev, kan både skolen og bedriften ta kontakt ut over dette.

Informantene er enige om at arbeidslivspraksis er av stor betydning, både for elevene og for bedriftene. Sett fra bedriftenes side er kontakten med skolene av stor betydning for egen rekruttering, og de forteller at det er uvanlig å ta inn lærlinger som ikke først har vært utplassert i bedriften. Noen forteller også at de har tatt inn flere lærlinger enn de ellers ville gjort, på grunn av positive erfaringer med elever som har vært i praksis. Informantene mener også at utplassering er viktig for elevene, som får erfaringer med egen mestring og en mulighet til å gjøre seg kjent med miljøet og hvordan de liker å arbeide.

De får se på mange forskjellige fag gjennom det vi driver med, vi har mange fag inne i vår produksjon, og de møter mange ulike fagarbeidere gjennom å være med på produksjonen. Dermed finner de mer ut hva de liker og ikke liker. Å jobbe inne eller ute, type materialer og slikt. De får erfart dette på kroppen så å si.

Oppsummering

Det første året på bygg- og anleggsgfag er det vanlig at elevene har praksis gjennom ulike skoleprosjekter. På Vg2 er det derimot vanlig med utplassering i arbeidslivet. Dette er i liten grad endret som følge av innføringen av prosjekt til fordypning. Omfanget av utplassering har økt, og det har vært en viss økning i kontakten med arbeidslivet som følge av behovet for oppfølging og vurdering av elevene. Noen steder er kontakten også bredere ved at man har kontakt med flere typer bedrifter enn tidligere.

Avtalene mellom skole og arbeidsliv er i liten grad formalisert. Så lenge det har vært oppgangstider har det ikke vært noe stort problem å finne praksisplasser, og skolene har ikke opplevd noe behov for å formalisere samarbeidet.

Det er i første rekke bedriftenes aktiviteter som bestemmer innholdet i elevenes praksisperiode, men lærerne stiller krav til at elevene skal ha variert praksis og ikke bli satt til forefallende arbeid.

Elevene har i hovedsak positive erfaringer med prosjekt til fordypning, enten de har jobbet på skoleprosjekter eller vært utplassert i bedrift. Flertallet av elevene vi har snakket med virker sikre på valg av yrke, men er usikre på mulighetene til å få læreplass.

Bedriftene er i første rekke opptatt av eget rekrutteringsbehov og ser at det å gi varierte oppgaver til elever i utplassering, er viktig dersom de ønsker å tiltrekke seg de beste lærlingene.

6 Prosjekt til fordypning – bilfaget

En bilmekaniker på lette kjøretøy skal kunne utføre service, feilsøke og reparere personbiler og lette varebiler (nyttekjøretøy). Han skal kunne utføre arbeidet etter myndighetenes og fabrikantenes krav når det gjelder helse, miljø og sikkerhet. Bilmekanikeren må kunne kommunisere med medarbeidere og kunder. (Fra kompetanseplattformen for faget)

I dette kapitlet ser vi nærmere på organisering av og erfaringer med prosjekt til fordypning for elever som har valgt faget kjøretøy på Vg2. Kapitlet bygger på kvalitative intervjuer med 5 yrkesfaglærere og 14 elever på kjøretøy på Vg2. Vi har også intervjuet 5 samarbeidspartnere i arbeidslivet som har tilbudt praksisplasser til elever som har valgt fordypning i bilfaget, lette kjøretøy.

Bilfaget bygger på Vg1 teknikk og industriell produksjon (TIP) Vg2 kjøretøy. Det er også mulig å velge Vg2 kjøretøy fra Vg1 elektro (såkalt kryssløp). TIP er et bredt utdanningsprogram, der elevene kan velge mellom en rekke ulike kurs på Vg2. Industriell møbelproduksjon, kjemiprosess, kjøretøy og maritime fag er eksempler på kurs som tar utgangspunkt i TIP. Elever som velger kjøretøy på Vg2, kan ta seks ulike fagbrev, herav bilmekaniker, lette kjøretøy og bilmekaniker, tunge kjøretøy.¹⁶

Yrkesfaglærernes bakgrunn

Alle de 5 lærerne vi har intervjuet, har ett eller to fagbrev. To har i tillegg tatt teknisk fagskole, og én har ingeniørutdanning. Tre av lærerne har over 20 års fartstid i skolen, mens én begynte som lærer for bare ett år siden. Tre av lærerne jobbet i bilbransjen før de ble lærere.¹⁷

Prosjekt til fordypning på Vg1

En utfordring når det gjelder prosjekt til fordypning på Vg1, er den store bredden i utdanningsprogrammet. Som nevnt, er teknikk og industriell produksjon utgangspunkt for et vidt spekter av ulike yrkesvalg, fordelt på en rekke ulike fagområder. Alle de fem lærerne som underviser i bilfag, sier at skolene ikke har mulighet til å dekke kompetansemålene på alle områdene. For å kunne tilby elevene en viss bredde i tilbudet, er man derfor avhengig av å samarbeide med arbeidslivet. Eksempelvis sier én lærer at elever som ønsker fordypning i tunge kjøretøy, må

¹⁶ www.vilbli.no.

¹⁷ For to av lærerne mangler vi informasjon om arbeidserfaring før de ble lærere.

ta dette ute i bedrift. Her finnes spisskompetansen i bilbransjen, mens skolen ikke kan tilby denne kompetansen. Flere av lærerne er kritiske til bredden i faget og mener at undervisningen blir vel tynn og «harelabaktig» på noen områder. Ved to av de fem skolene har man ikke utplassering i arbeidslivet på Vg1, men har lagt opp til en bred yrkesorientering med blant annet bedriftsbesøk og temadager. Ved én skole samarbeider skolen med opplæringskontor som har tatt på seg å formidle utplassering av elevene til egne medlemsbedrifter. Først er opplæringskontorene og bedriftene inne i skolene og orienterer. På bakgrunn av denne orienteringen velger elevene ut hvilke fag de kunne tenke seg å fordype seg i. Elevene organiseres i grupper ut fra sine interesser, og opplæringskontorene formidler elevene til aktuelle utplasseringsbedrifter.

Prosjekt til fordypning på Vg2

Alle de fem skolene har utplasseringsperioder på Vg2. Tre av skolene har utplassering både i høst- og våsemesteret, mens to av skolene har valgt å vente med arbeidslivspraksis til etter jul. Lengden på praksisperiodene varierer fra én uke til fem uker. Arbeidslivspraksis i sammenhengende perioder begrunnes både ut fra hensynet til elevenes læring og at bedriftene vil ha det slik. Én lærer sier også at lengre perioder er bra fordi det gir elevene mulighet til å vise om de duger eller ikke over lengre tid.

Lærerne forteller at de også tidligere har gjort bruk av utplassering som ledd i undervisningen, men at prosjekt til fordypning medfører en økning i omfanget av arbeidslivspraksis. Foreløpig har dette gått greit fordi bedriftene har hatt stort behov for arbeidskraft.

Bransjen merker at om de ikke tar en del av ansvaret for opplæringen, så får de for få folk. I år har det vært lett å skaffe plasser.

Selv om det er enighet blant lærerne om at det er gunstig å gjennomføre arbeidslivspraksis i lengre perioder, har noen også fått erfare at det er viktig å ha et bevisst forhold til når på året man legger disse periodene. Ved én skole falt utplasseringsperioden på høsten sammen med sesongen for omlegging til vinterdekk. Noen av elevene ble stående med dekkskifte i to uker og fikk dermed en lite variert praksisperiode. På bakgrunn av dette vil man forsøke å finne en annen periode for utplassering neste år.

Når elevene ikke er i arbeidslivspraksis, foregår mye av opplæringen i verksted på skolene.

Samarbeid mellom skole og arbeidsliv

Lærerne på bilfag beskriver et samarbeid med bilbransjen som er utviklet over tid, og som er basert på gjensidig avhengighet mellom skolen og bransjen. De siste årene har samarbeidet generelt blitt forsterket, noe som først og fremst må ses på bakgrunn av rekrutteringsbehovet i bransjen. Én av skolene forteller at de har etablert en verkstedgruppe der flere bedrifter i bilbransjen deltar. I denne gruppa gjennomgår man læreplaner og diskuterer mulighetene for samarbeid. Bedriftene sier hva de kan tilby, og hva de på sin side har av forventninger til skolen. Ved en annen skole mener man at det ikke er realistisk at bedriftene skal engasjere seg i læreplaner. Én skole samarbeider i første rekke med opplæringskontor som har tatt ansvar for formidling av elever til praksisplasser i sine medlemsbedrifter. Ved denne skolen er sam-

arbeidet med opplæringskontorene formalisert gjennom partnerskapsavtaler. Ved en annen skole har man et mer uformelt nettverk med bransjen som er utviklet over mange år, og man bruker mye tid på å vedlikeholde dette nettverket. Samtidig gir læreren uttrykk for at samarbeidet med fordel kunne vært systematisert og planlagt bedre for eksempel i forbindelse med planleggingen av skoleåret. Erfaringen er likevel at «det går stort sett bra».

Skolenes forberedelse av elevene til møtet med arbeidslivet handler først og fremst om holdninger og praktiske forhold.

Vi lærer dem å hilse, ha reine klær, matpakke – ja, alt. Elevene får også et skriv hvor det står hvor de skal møte og sånn. I tillegg snakker vi om hvordan de skal komme seg dit.

Alle begynner klokka ni den første dagen, men ellers følger de bedriftenes arbeidstid.

En vanlig oppfatning er at det som i første rekke hindrer et bedre samarbeid mellom skolen og bedriftene, er mangel på tid. Folk i bilbransjen er travle og opptatte. Det innebærer også at ledelsen i bedriftene må prioritere lærlinger og i liten grad har mulighet til å følge opp de elevene som er utplassert i bedriften. Én lærer sier at «arbeidslivet har nok med seg selv». Elever som er utplassert, får gjerne gå sammen med en erfaren bilmekaniker, og ifølge den samme læreren er dette «kanskje greit nok».

Selv om samarbeidet mellom skolene og arbeidslivet om utplassering ikke er nytt, mener lærerne at samarbeidet både er blitt tettere og praksisperiodene lengre som følge av prosjekt til fordypning.

Lærernes vurdering av prosjekt til fordypning

Ikke alle lærerne opplever at prosjekt til fordypning innebærer noen stor endring sammenlignet med hvordan bilfaget har vært lagt opp tidligere. Én lærer mener at «forskjellen er størst på papiret». Selv om utplassering i arbeidslivet har vært mye brukt også tidligere, mener likevel de fleste at omfanget har økt som en følge av prosjekt til fordypning. De fleste lærerne er positive til dette. Det er likevel ikke alltid det faglige utbyttet som vektlegges. Én av lærerne mener at det kanskje først og fremst er den sosiale kompetansen som utvikles hos elever som er utplassert:

Tror ikke det er faget – faginnholdet er begrensa – men det å jobbe i lag med andre. Jobbe med voksne i ulike aldersgrupper.

En annen lærer sier at praksis i arbeidslivet bidrar til at elevene får erfaring i verksteddrift, at de «ser hva som virkelig skjer», men legger samtidig vekt på at det er stor forskjell mellom verkstedene. Hva elevene lærer, har sammenheng med hvilke oppgaver de blir satt til. Samtidig viser lærerne forståelse for at bedriftene er forsiktige med å la elevene slippe til for mye:

Dette henger jo også sammen med at de jobbene de skal gjøre, er ansvarsfulle jobber i forhold til blant annet trafikksikkerhet, og at de kjenner ikke alltid elevene så godt at de kan stole på dem. Det kan jo være fatalt om det skulle gjøres feil på noen viktige ting, både kostbart og farlig om de skulle gjøre noen feil. Så det er jo forståelig ut fra bedriftene dette her.

Flere av lærerne stiller seg tvilende til om alle elevene har større faglig utbytte av utplassering enn av å være på skolen, og mener at de svakeste elevene trolig ville hatt bedre utbytte av å

være på skolen. Skolen har imidlertid planlagt sin ressursbruk ut fra en forutsetning om at alle elevene skal ut. Det betyr at det å beholde noen elever på skolen, ikke er et aktuelt alternativ.

De som er arbeidsomme og ressurssterke går det jo alltid bra med, men de som trenger mer oppbakking, dem går det ikke så greit med. Det blir ofte en systematisk sammenheng. De mister noe av den tryggheten ute, og dette vil fort forplante seg når de er ute også, det blir fort oppfattet på verkstedene, og disse elevene blir da satt til enkle og mer kjedelige oppgaver enn de som det er mer tak i. Om en skulle gjøre noe annerledes, så behøvde en ikke utplassere hele klassen, men ha en del av de som trenger sterkere oppfølging, tilbake på skolen og fått mer tid til å følge opp disse mens de andre er ute. Nå får vi fratrukket i tid for den utplasseringen, og dermed kan vi ikke gjøre dette ordentlig. Det mangler ressurser.

En annen lærer har flere kritiske innvendinger til faget. Han mener at prosjekt til fordypning i seg selv er positivt, men at faget må ses i sammenheng med andre endringer som er innført. Han tenker da særlig på at større innslag av teori også krever mye tid på skolen.

Vi har fått en gjøkunge inn i systemet. Isolert sett er dette et positivt tiltak, men man må se det i sammenheng med resten av skolen og opplæringen. Etter Reform 94 er det bare dytta mer og mer inn i opplæringen. Når det kommer noe nytt inn, må det gå ut over noe. Det går mest ut over undervisning i programfag. Skolen er blitt alt for teoretisk [...] Elevene blir nedpsyka av dette. Det virker som om det er en del oppe i systemet som ikke vet hvilket elevgrunnlag vi snakker om her.

Flere av lærerne deler bekymringen for de svakeste elevene. I tillegg er det flere som er redde for at presset på arbeidslivet kan bli for stort, og at man står i fare for å «bruke opp» bedriftene.

Elevenes valg og erfaringer

Vi har intervjuet 15 elever på Vg2 kjøretøy. Én av disse er jente og resten gutter. De aller fleste virker sikre på eget utdanningsvalg. Mange sier at de har vært interessert i biler siden de var små, og at de alltid har «likt å skru». Mange har også mekanikere i familien, eller de kjenner andre som er mekanikere. Yrkes- og utdanningsveiledningen på skolen ser ut til å ha hatt begrenset betydning for elevenes valg, men noen av elevene mener at veiledningen gjorde at de ble tryggere på eget valg. Én av elevene forteller at rådgiver sa at «Hvis du veit at du ikke klarer å sitte stille, velg yrkesfag». For noen har vissheten om hva man *ikke* vil gjøre, vært viktig for valget. Eksempelvis sier én av elevene at han i hvert fall ikke vil sitte på kontor.

Et par av elevene er usikre på om de vil gå videre med bilfag. Én vil heller bli elektriker, mens én er blitt interessert i automatiseringsfaget og vil søke seg til en annen skole som kan tilby denne utdanningen.

Ved én skole foregikk prosjekt til fordypning på Vg1 på skolen. Her forteller elevene at prosjekt til fordypning og programfagene gikk litt i hverandre, slik at det var vanskelig å si hva man egentlig gjorde i prosjekt til fordypning. Ved en annen skole hadde alle de tre elevene vi intervjuet gått på en annen skole på Vg1. To av elevene hadde hatt prosjekt til fordypning på skolen, mens den tredje hadde vært ute i arbeidslivet etter jul. Én av de som hadde prosjekt til fordypning på skolen, synes han lærte mye. Læreren var flink, og de var bare fire elever i

klassen. Eleven som var utplassert på et bilverksted, fikk utpekt en egen mentor på verkstedet. Han fikk prøve seg på mange forskjellige oppgaver og syntes han lærte mye av det.

På en tredje skole kunne elevene velge om de ville være på skolen eller ute i arbeidslivet. To valgte skolen, både fordi det var flere valgmuligheter der, og fordi de ikke syntes de hadde lært nok til å være i bedrift. Den tredje eleven fikk utplassering i en bedrift som han kjente til på forhånd. Han synes selv at det var artig å komme ut og se hvordan det er å jobbe, og han synes også han lærte mye som han ikke kunne ha lært på skolen.

Ved den fjerde skolen var to av tre elever utplassert i bedrift på Vg1. Den ene var i en bedrift der faren hans er daglig leder. Den andre var på et bilverksted. Før de kom ut i bedrift, skulle elevene finne mål fra læreplanen som de ville fordype seg i, og forberede seg ved å lese litt på forhånd. Én av elevene forteller at da han kom til bedriften, skjønnte han at «de målene var det bare å hive». I stedet måtte han følge det arbeidet som foregikk på verkstedet. Det ble mye omlegging av dekk, men han fikk også være med på å ta ut en girkasse. Etter erfaringen fra Vg1 har eleven funnet ut at han synes det er mer interessant med tunge kjøretøy enn med lette. Han vil derfor satse på å ta fagbrev i tunge kjøretøy.

Ved den siste skolen kunne elevene velge å fordype seg i dreining, sveising eller montering på skolen eller være utplassert i bedrift. Alle de tre elevene valgte utplassering i et bilverksted. De synes selv de lærte mer ute enn på skolen. På skolen opplevde de at det var mange elever og mye kaos. På verkstedet fikk de prøve mer, enten alene eller sammen med en mekaniker. De sier også at i bedriften kan de spørre og få svar med én gang. Samtidig sier elevene at de måtte passe på at de ikke forstyrrer de ansatte i utide.

En kunne jo ikke bare gå bort til noen som jobba akkord på ett eller annet, og forstyrre dem, det gikk ikke.

Elevene mener selv at de har fått bruk for mye av det de lærte da de var på utplassering. Én elev forteller at det blir lettere å svare på prøver på skolen når man kan huske hvordan de gjorde det ute, og ikke bare svare ut fra det som står i bøkene.

På Vg2 er det vanlig at elevene er ute i praksis i flere perioder av varierende lengde. Ved én av skolene forteller elevene at de skal være ute i til sammen seks uker. Det er også forskjeller mellom skolene når det gjelder når på året praksisperiodene legges. Ved én av skolene har man valgt å gjennomføre mye av undervisningen i fellesfag i høstsemesteret og lagt praksisperiodene til vårsemesteret. Elevene forteller at de som har god orden og minst fravær fra skolen, gjerne får de beste plassene. Karakterer er derimot ikke så viktig. Ved tre av skolene oppfordres elevene til å finne seg praksisplass selv. Skolen vil hjelpe dem å søke plass om det er behov for det. De elevene som allerede hadde vært ute i praksis på Vg2, forteller at de tok kontakt med bedrifter de kjente fra før. To elever sier de valgte disse bedriftene fordi de ligger nær hjemstedet. En annen sier han valgte bedriften (et merkeverksted) fordi han er spesielt interessert i dette bilmerket. I forkant av utplasseringen fikk bedriftene et skriv med hva elevene skulle gjennom. Elevene fortalte at de fikk ulike oppgaver. Én skiftet dekk, men fikk også skifte olje, oljefilter og smådeler. En annen hadde utplassering i en bedrift der han også hadde vært på Vg1. Han forteller at han denne gangen var mindre avhengig av de andre på verkstedet og kunne arbeide mer selvstendig.

Ved to av skolene er det i første rekke skolen og læreren som formidler praksisplasser, men elevene har også mulighet til å kontakte bedrifter direkte om de ønsker det.

På Vg2 kjøretøy har elevene fellesfag, verkstedarbeid samt dokumentasjon og kvalitet i tillegg til prosjekt til fordypning. Noen av elevene synes det er vanskelig å skille mellom prosjekt til fordypning på skolen og verkstedarbeid, og sier at disse fagene går litt over i hverandre. Det

gjør det lettere å svare på hva de har fått ut av praksisperiodene, enn å vurdere prosjekt til fordypning som fag samlet sett. Elevene er enige om at verdien av å være utplassert avhenger veldig av hva man har gjort. Er man uheldig, kan det bli mye vasking og feiing ute i bedriftene.

Generelt er elevene enige om at det er viktig å få innsikt i hvordan det er å jobbe. Én elev sier også at det å komme ut gir en mulighet til å selge seg selv. Han legger vekt på at det er viktig at man gjør det bra når man er ute, så får man bedre muligheter senere.

De fleste elevene har bestemt seg for å ta fagbrev som bilmekaniker. To av elevene har allerede fått læreplass der de har vært utplassert, og flere av elevene håper å få læreplass der de har vært. Noen sier også at de håper å kunne få jobb der når de har tatt fagbrev. Noen har bestemt seg for å velge et annet yrke. Én vil bli elektriker, mens én tenker på automatiseringsfaget. Én er interessert i en karriere i Forsvaret og tror bilmekanikerutdanning kan være et godt utgangspunkt. Et par av elevene vurderer å søke jobb i stedet for å gå inn i lære. Én forteller at han har kjøpt hus og vil finne seg en jobb som gir høyere lønn enn lærlinglønn. En annen forteller at han har lyst til å flytte tilbake til hjemstedet og tjene penger. Han har en kamerat som har tjent penger på å fikse opp og selge bruktbiler, og kunne tenke seg å gjøre det samme selv.

Arbeidsgivernes vurderinger

Vi har intervjuet fem samarbeidspartnere i bilbransjen. Fire av disse arbeider ved et bilverksted, mens én arbeider ved et opplæringskontor for bilfag. Én av informantene har administrativ bakgrunn, mens de øvrige er bilmekanikere med fagbrev. Én har også teknisk fagskole, mens en annen har diverse tilleggsutdanning. Fire av informantene har ansvar for oppfølging av lærlinger og elever, mens én har et overordnet personalansvar. Opplæringskontoret har en avtale med en videregående skole om å finne praksisplasser til elever som ønsker fordypning i fag skolen ikke selv kan tilby. Skolen tilbyr selv fordypning i bilfaget, lette kjøretøy, men opplæringskontoret dekker fordypning i tunge kjøretøy, motorsykkkel, billakkererfaget og bilskadefaget.

Alle informantene forteller at de er vant til å ha lærlinger, og at det er også er lange tradisjoner for samarbeid mellom skolene og verkstedene om utplassering av elevene. Det er mest vanlig å ha elever fra Vg2 på utplassering. Hovedinntrykket er at samarbeidet med skolene så langt i liten grad har vært formalisert. Skolene tar gjerne kontakt fra år til år med forespørsel om utplassering, og bedriftene forsøker å imøtekomme skolenes behov for praksisplasser.

Selv om samarbeid ikke er nytt, så opplever alle informantene at samarbeidet med skolen har blitt tettere i løpet av de siste par årene, blant annet ved at omfanget av praksisperioder har økt. Én informant forteller at det å ta imot skoleklasser på omvisning på verkstedet også er nytt. Et tettere samarbeid mellom verkstedene og skolene skyldes likevel ikke bare prosjekt til fordypning, men kanskje vel så mye bransjens behov for å rekruttere nye medarbeidere med oppdatert kompetanse. Fire av informantene forteller at det er inngått samarbeidsavtaler mellom bilimportører, verksted og videregående skoler om å levere nye biler og ny teknologi til skolene. Skolene får en ny bil med diagnoseapparat, verktøy, litteratur og arbeidstøy. I avtalen inngår også opplæring av lærerne som får tilbud om opplæring etter behov. Avtalen innebærer at skolen kan tilby fordypning til elever på Vg1, mens de blir utplassert i bedriftene som omfattes av avtalen, på Vg2.

I ett fylke har bransjen også tatt initiativ til å utdanne bilskadepersonell. Avtalen innebærer at elevene får teoriundervisning på skolen, mens de er utplassert i bedrift to til tre dager i uka

over tre til fire måneder. Også i et annet fylke har bransjen behov for bilskadepersonell. Her har bransjen kjøpt inn en ny maskin til skolen. Skolen kan dermed tilby fordypning i faget til elever på Vg1, mens elever på Vg2 får tilbud om utplassering i bedrift.

Samarbeidspartnerne i bilbransjen synes det er en fordel at elever som er utplassert er ute i lengre perioder, spesielt på Vg2. Dette begrunnes først og fremst med at lengre perioder gir bedriftene bedre muligheter til å bli kjent med eleven. Hovedinntrykket er likevel at det er skolen som treffer beslutningen om hvor lange praksisperiodene skal være. Informantene forteller at skolene i liten grad stiller krav til dem som utplasseringssted, og at det heller ikke er vanlig at skolen eller elevene har formulert noen mål for hva de skal gjøre eller lære i løpet av praksisperioden. Skolene spør bare hvor mange elever bedriften kan ta imot. Flere av informantene sier likevel at det er underforstått at elevene skal ha oppgaver som er relevante for faget, og ikke bare settes til å vaske eller bære ut søppel.

Bedriftene stiller på sin side heller ikke store krav til elevene. De som har elever fra Vg1, regner ikke med at de skal kunne så mye, men legger mest vekt på holdninger og motivasjon. På Vg2 er det i større grad ønskelig at elevene har en viss generell kunnskap om bil og vet hva som er hva på bilen. Det viktigste er likevel også her motivasjon og holdninger. Én av informantene forteller at elevene i dag kan mye mindre enn hva de kunne for noen år siden.

Noen år tilbake var det slik at elevene kunne mye mer når de kom ut. Da var det den gode, gamle bilskolen. De hadde holdt på med mer og kunne settes til spesifikke oppgaver. Mange av elevene har veldig lite kunnskap om bil slik det er i dag. [...] Dette handler både om endringer i teknologi og i skolen.

Enkelte bedrifter stiller også som krav at bedriften må kunne sende tilbake elever som «ikke fungerer». Det viktigste sett fra bedriftenes side er å få elever på utplassering som etter hvert kan tenke seg læreplass i bedriften.

Det vanlige er at elevene går sammen med en mekaniker på verkstedet. På Vg1 må de for det meste bare observere. Da kan det også være greit at eleven bare kommer én dag i uka. På Vg2 kan elevene selv gjøre enkle oppgaver, men mekanikeren må følge med hva eleven gjør. Det blir understreket at dette er viktig av sikkerhetsgrunner.

Informantene fra arbeidslivssiden gir uttrykk for at prosjekt til fordypning er et viktig fag for elevene. Utplassering er viktig fordi det gir elevene et bedre grunnlag for valg av yrke og lærebedrift. Det er viktig å komme ut for å få en opplevelse av hvordan det er å arbeide i et yrke. Én av informantene mener at mange unge tror at yrket er mer praktisk enn det egentlig er, og beklager seg over at rådgivere i skolen er lite oppdatert om endringer i yrket.

De skoletrøtte blir på et vis forledet til å tro at dette er veien. Men vårt yrke har endret seg radikalt i retning av mer data og mindre skruing på motorer og slikt. Det er så mye elektronikk og feilsøking. Det setter veldig høye krav til den typen kapasitet. Hadde elevene visst dette tidligere, så kunne de valgt mer i tråd med realiteten slik den er.

Møtet med ny teknologi og praktisk arbeid kan gi nyttig læring for elever i utplassering, men dette avhenger ifølge informantene både av den eller de personene som eleven går sammen med, og hvilke oppgaver eleven får mulighet til å prøve seg på.

Bedriftene legger ikke skjul på at en viktig grunn til å tilby praksisplasser er muligheten til å vurdere elevene før de eventuelt tilbyr dem læreplass i bedriften. Én av informantene sier at de også vil vurdere andre søkere, men at de som har vært utplassert og som har gitt et godt inntrykk, alltid vil ha et fortrinn.

Én informant mener at prosjekt til fordypning ville fått mer positive effekter om skolene var villige til å satse mer på samarbeid med arbeidslivet. Det gjelder ikke minst for de elevene som allerede vet hva de vil bli, og som først og fremst ønsker fordypning i det aktuelle yrket.

De som ønsker kjøretøy har allerede valgt på en måte. Har du en god skole som vil bruke næringslivet skikkelig, så kunne nok dette fungert. Det brukes masse tid på dette nye faget som heller kunne gått til direkte yrkeslære.

Den samme informanten mener likevel at det er viktig at elevene nå får lengre praksisperioder og på denne måten får bedre mulighet til å vise seg fram og knytte kontakter i arbeidslivet.

Oppsummering

Også i bilfaget var det etablerte tradisjoner for samarbeid mellom skole og arbeidsliv før innføringen av Kunnskapsløftet og prosjekt til fordypning. Bransjen har de siste årene hatt et sterkt rekrutteringsbehov, og dette er sannsynligvis en viktig årsak til at flere bedrifter har tatt direkte initiativ overfor skolene for å utvikle samarbeidet. Når bilimportører og verksteder inngår avtaler med skoler om å levere bil og diagnoseverktøy til skolene, må dette blant annet ses på bakgrunn av bransjens behov for å rekruttere nye fagfolk med oppdatert kompetanse. Fra arbeidslivets side er man også opptatt av å motvirke at unge rekrutteres inn i faget ut fra feilaktige forestillinger om yrket. Bruk av data og elektronikk innebærer at bilfaget er blitt et langt mindre praktisk fag enn det var tidligere. Dette er bransjen opptatt av å formidle både til rådgivere og lærere i skolen og til elever med interesse for faget.

Lærerne opplever ikke at prosjekt til fordypning i realiteten medfører store endringer. Omfanget av utplassering har økt, noe de fleste opplever som positivt. Samtidig gir flere av lærerne uttrykk for at enkelte elever trolig ville hatt større utbytte av å ha prosjekt til fordypning på skolen, men at det mangler ressurser til å holde igjen deler av klassen på skolen for å gi disse en sterkere oppfølging.

Elevene mener selv at de lærer mer når de er i utplassering enn når de er på skolen og opplever at de har stor nytte av det de har lært. De gir inntrykk av å ha fått god oppfølging, men har samtidig erfart at de ansatte på arbeidsplassene ofte jobber under et sterkt tidspress. Noen av elevene har også opplevd å bli satt til ensidig arbeid der læringsutbyttet etter en viss tid har vært begrenset.

7 Prosjekt til fordypning – helsearbeiderfaget

Helsefagarbeideren utfører praktisk pleie, omsorg og miljøarbeid for pasienter og brukere av helse- og sosialtjenesten. Helsefagarbeideren utøver sitt fag med utgangspunkt i pasienten/brukerens forutsetninger, med sikte på å bedre livskvaliteten og funksjonsnivået for den enkelte. Helsefagarbeideren arbeider i spesialisthelsetjenesten, i psykisk helsevern på alle nivåer og i institusjoner og varierte omsorgs- og behandlingstilbud i kommunal og privat sektor.

Det er viktig med personlig egnethet i forhold til yrkesutøvelsen. (Fra kompetanseplattformen for faget)

I dette kapitlet vil vi se nærmere på organisering av og erfaringer med prosjekt til fordypning for elever som har valgt helsearbeiderfag på Vg2. Datagrunnlaget for kapitlet er kvalitative intervjuer med 5 yrkesfaglærere og 13 elever på helsearbeiderfag på Vg2. Vi har også intervjuet 5 samarbeidspartnere i arbeidslivet som har tilbudt praksisplass til elever som har valgt fordypning i helsearbeiderfaget.

Utdanningsveien til helsearbeiderfaget starter med helse- og sosialfag på Vg1 og går via helsearbeiderfag på Vg2. Helse- og sosialfag er felles grunnopplæring for flere yrker med arbeidsplasser i helse- og sosialsektoren. Barne- og ungdomsarbeiderfaget og ambulanséfaget er andre aktuelle lærefag. Helse- og sosialfag på Vg1 er imidlertid også utgangspunktet for skolebaserte utdanningsløp fram til yrker som apotektekniker, foterapeut, hudpleier og tannhelsesekretær.¹⁸

Yrkesfaglærernes bakgrunn

Tre av lærerne på Vg2 helsearbeiderfag er utdannet sykepleiere og har arbeidserfaring fra sykehus før de ble lærere. Én har også arbeidet ved sykehjem. Én lærer er utdannet faglærer i ernæring, helse og miljø. Den femte læreren har høyskoleutdanning i kosthold og ernæring med vekt på spesialkost og diettlære. Alle har solid lærererfaring. Den læreren som har kortest fartstid, har vært tolv år i skolen, mens to har vært lærere i over 30 år.

Prosjekt til fordypning på Vg1

Alle de 5 skolene vi har vært i kontakt med, har lagt opp til at elevene skal ha noe utplassering på Vg1. De fleste har hatt prosjekt til fordypning én dag i uka. Ved én av skolene fikk elevene en meny med fem ulike valg: barne- og ungdomsarbeider, helsefagarbeider, hudpleier,

¹⁸ www.vilbli.no

apotektekniker og tannhelsesekretær. Skolene hadde gjort avtaler med praksisplasser som kunne tilby fordypning innen de ulike fagene, og elevene søkte seg til disse plassene. På noen skoler er det lagt opp til at elevene skal søke selv, men lærerne sier at dette har fungert dårlig. Mange av elevene fikk ikke tilbud om relevant arbeid. På bakgrunn av denne erfaringen vil skolene selv ta direkte kontakt med aktuelle arbeidsplasser med forespørsel om utplassering. Bakgrunnen for at man har valgt å ha prosjekt til fordypning én dag i uka framfor i flere sammenhengende dager, er først og fremst for å få timeplanen til å gå opp, eller «for ikke å ødelegge for allmennfag», som én lærer uttrykker det.

Prosjekt til fordypning på Vg2

På Vg2 er det vanlig at elevene er ute i praksis i flere sammenhengende bolker. Antall perioder og varigheten på disse varierer fra skole til skole. Ved én skole er elevene først ut i tre perioder à ti dager. I løpet av disse periodene skal alle elevene ha praksis i hjemmetjeneste, sykehjem og bolig for psykisk utviklingshemmede (PU-bolig). Senere i vårsemesteret skal elevene være ute i en praksisperiode på 20 dager. De kan da velge ett av de tre områdene. På en annen skole kan elevene velge mellom fordypning i helsearbeiderfaget eller i fellesfag (matematikk eller naturfag). De aller fleste elevene velger praksis. De har da to praksisperioder à 20 dager. En tredje skole har tilbud om fordypning i helsearbeiderfaget eller matematikk. De som velger helsearbeiderfaget, får to praksisperioder à sju uker. I disse periodene er elevene i praksis tre dager i uka. Ved en fjerde skole har elevene praksis i sykehjem, PU-bolig og hjemmebaserte tjenester. Ved denne skolen har elevene én praksisperiode i høstterminen og én periode i vårsemesteret. I hver periode er elevene ute tre dager i uka i seks uker.

Gjennomføringen av praksisperioder i bolker blir begrunnet med at det gir bedre kontinuitet og læring for elevene, men også med at arbeidsgiverne ønsker kontinuitet. Bare én av skolene har valgt å fordele praksisen jevnt ut over året, slik at elevene stort sett hele året er ute i praksis én dag i uka. Denne organiseringen blir begrunnet med at dette skaper minst problemer for andre fag i timeplanleggingen.

Det er vanlig at lærerne tar kontakt med samarbeidspartnere i arbeidslivet med forespørsel om praksisplass for elevene på Vg2. Elevene kan så i større eller mindre grad ønske seg til ulike steder. Ofte vil elevene ha praksis i nærheten av hjemstedet.

Det er også i hovedsak lærerne som definerer hvilke mål fra Vg3-planen som er aktuelle for elevene når de er i praksis. Ifølge lærerne har ikke elevene forutsetninger for å gjøre disse valgene selv.

Det blir litt på lissom å lage valg av dette, det blir jo til syvende og sist vi som avgjør dette. Det gjelder mest for Vg1, men også for Vg2. Vi har derfor vært mer tydelige på hvilke mål på Vg3 som de burde legge opp. De kan velge andre ting, men det blir det lite av. Det høres jo fint ut at elevene skal velge fritt, men de ungene som begynner, har jo ikke noen erfaring og forutsetninger for å foreta disse valgene. Det er for ambisiøst og for tidlig.

Samarbeid mellom skole og arbeidsliv

Alle lærerne forteller at de har gode kontakter ute og lange tradisjoner for samarbeid med arbeidslivet. Flere steder går kontakten direkte mellom lærerne og arbeidsstedene, og samarbeidet er lite formalisert. Lærerne forteller at de bruker mye tid på å ringe rundt og ta kontakt hvert år for å avklare om arbeidsstedene har mulighet til å ta imot elever. Samarbeidet skjer først og fremst på skolens initiativ. Flere steder er mangel på praksisplasser en utfordring. Arbeidsstedene må være nær elevenes hjemsted eller tilgjengelig med offentlig transport, noe som lett fører til stor belastning på de aktuelle praksisplassene. Hovedinntrykket er likevel at man som regel får dette til, ikke minst på grunn av lærernes personlige nettverk og kontakter. Sektorens arbeidskraftbehov er en annen faktor som virker positivt på tilbudet av praksisplasser.

De tar imot elever, men det er fordi de kjenner meg. Skolen har ikke fått på plass noen partnerskapsavtale. Men arbeidslivet tar imot. De trenger folk.

Noen opplever likevel at det er et slit å finne praksisplasser, samtidig som man mener at ikke minst sykehjemmene burde være interessert i å ta imot folk, og at det er store muligheter for forbedring når det gjelder samarbeidet om praksisplasser.

Én av lærerne forteller at opplæringskontoret i kommunen i flere år har tatt ansvaret for å koordinere og ordne med praksisplasser til skolens elever, og at arbeidet med å finne plasser går lett.

Det har vært et greit samarbeid med opplæringskontoret i kommunen. De gir oss en oversikt over hva som finnes av rådighet på de ulike arbeidsplassene. Avdelingsleder [på skolen] sender ut informasjonsbrev på forhånd, der vi orienterer om hva de [elevene] skal gjøre, og hva de skal gjennom ved utplasseringene. Vi fordeler slik at elevene får kort reise.

Alle lærerne har lang erfaring med praksisperioder fra den tidligere hjelpepleierutdanningen. Denne utdanningen var en skolebasert utdanning med tre år i skole, uten læretid. I løpet av de tre årene var det imidlertid lagt inn en god del arbeidslivspraksis. Samtidig var det lagt opp til at lærerne fulgte elevene ut i praksis og veiledet dem. Når lærerne sammenligner helsefagarbeiderutdanningen med hjelpepleierutdanningen, opplever noen at de skal gi elevene den samme utdanningen på kortere tid, med mindre innslag av praksis og med mindre ressurser til veiledning. Noen gir også uttrykk for at det er vanskelig å omstille seg til en ny rolle som innebærer at lærerne nå må overlate en del av kontrollen til arbeidslivet.

Det varierer i hvilken grad skolene bruker tid på å forberede elevene på praksisperiodene i arbeidslivet. Noen sier at de forsøker å velge ut lærestoff som er relevant for de oppgavene elevene vil møte ute. Andre sier at de legger størst vekt på hvilke regler som gjelder i arbeidslivet, som at elevene må møte presis og huske å gi beskjed om de ikke kommer på jobb. Andre tema som tas opp, er hygiene, yrkesetikk, personvern og taushetsplikt. Flere lærere snakker mye om hvordan elevene skal oppføre seg, og på én skole får elevene et «hilsekurs» før de skal ut.

Det varierer også i hvilken grad og på hvilken måte skolene forbereder bedriftene på å ta imot elever i praksis. Flere steder har man forsøkt å invitere samarbeidspartnerne til felles møter på skolen, men opplever gjerne lav oppslutning fra bedriftenes side. Mye av informasjonen foregår derfor skriftlig. Ved én skole har rektor sendt et generelt informasjonsskriv om prosjekt til fordypning til alle aktuelle arbeidsplasser. Når det er gjort avtale om utplassering, sender så hovedlærer et brev med læreplanen og informasjon om hva elevene skal gjennom. Erfaringen er imidlertid at brevene ikke alltid kommer fram til rett person, og at de som tar imot elevene,

ikke alltid er blitt informert på forhånd. Én lærer gjennomfører forventningssamtaler med alle samarbeidspartnerne før elevene kommer ut i praksis. Hun har forsøkt å innkalle til møte på skolen, men nesten ingen av bedriftene møtte opp. Hun ringte derfor til alle og gjorde avtale om møte med hver enkelt ute på arbeidstedet.

Også ved en av de andre skolene har lærerne et møte med kontaktpersonen i bedriften før praksisperioden, der de sammen går gjennom hva elevene skal gjøre og hva de skal lære.

De fleste lærerne forsøker å besøke elevene på praksisplassen én eller flere ganger i løpet av praksisoppholdet. Noen legger vekt på at dette er en forutsetning for å kunne foreta en vurdering av eleven. Ellers er elevenes egenvurdering et viktig element i vurderingen. Elevene skriver logg under praksisperioden, enten daglig eller ukentlig. Etter utplassering skal så elevene skrive et refleksjonsnotat eller en rapport på bakgrunn av loggen. I tillegg er det vanlig at lærestedet gir en kort evaluering av eleven, enten skriftlig eller muntlig.

Lærernes vurdering av faget

Det er bred enighet blant lærerne om at praksisperiodene i arbeidslivet er av stor betydning for elevenes læringsutbytte. Spesielt legger lærerne vekt på at det både er lettere og mer motiverende for elevene å forstå fagstoffet når de har vært ute i praksis og «fått noen knagger å henge det på». Dette gir samtidig elevene en bedre forståelse for nødvendigheten av teoretisk kunnskap.

De får presentert og møtt yrkesrollen på en annen måte enn det vi kan gi dem på skolen.

De ser at undervisningen er relevant på en annen måte. De ser at det de har lært i teorien, kan ha noe for seg der ute fordi de møter fagfolk som bruker disse tingene direkte.

Lærerne er også samstemte i oppfatningen om at prosjekt til fordypning bidrar til å gi elevene en bedre forståelse for faget og et bedre grunnlag for eget yrkesvalg. Elevene er unge, og mange av dem har ikke vært i jobb tidligere.

Flere av lærerne legger vekt på at utplassering bidrar til at mange teorisvake elever får positive mestringsopplevelser i praksis, og at dette gir økt motivasjon for mange. Elevene får vist nye sider ved seg selv, og erfaringen er at mange elever på denne måten blir styrket i troen på seg selv og sine evner.

Prosjekt til fordypning stiller store krav til samarbeid mellom skole og arbeidsliv. Nettopp her ligger det store utfordringer, som lærerne ser det. Én lærer opplever det som frustrerende å skulle overlate deler av ansvaret for undervisningen til arbeidslivet uten selv å kunne følge opp elevenes læring i praksisperiodene.

Vi føler at det er usikkert om praksisfeltet får nok anledning til å følge opp elevene. En del av dette føler vi forsvinner i en travel hverdag ute på arbeidsplassene, der det er andre hensyn enn elevenes utvikling som er sentrale. Når en større del av utdanninga blir lagt ut, frykter vi litt for at noe av dette forsvinner. Prosjekt til fordypning tar litt tid fra teorien, vi får for lite tid til dette på skolen. Men samtidig er det jo mye de får en annen forståelse for, og som best læres ute i arbeidslivet. Det har stor betydning dette arbeidet ute for å forstå og håndtere teorien. Så læringsutbyttet er stort også gjennom dette. Men vi har litt angst for hvordan dette slår ut. Siden det er nytt, vet vi ikke så mye

om sluttresultater. Tidligere hadde vi hele kontrollen på dette, nå skal vi dele ansvaret med arbeidsplassene.

Elevenes valg og erfaringer

De aller fleste elevene forteller at de søkte seg inn på den skolen som ligger nærmest hjemstedet. Ikke alle hadde helse- og sosialfag som sitt førstevalg. Mange sier at de har lyst til å jobbe med mennesker, og at de lenge har visst at de vil jobbe i helse- og sosialsektoren. Av de 13 elevene vi har intervjuet, er det likevel bare seks som føler seg sikre på at de vil bli helsefagarbeidere. Fire av elevene har planer om å ta allmennfaglig påbygging for å kunne bli sykepleiere, én vil bli lærer, og to er usikre på hva de vil bli. De som vil bli helsefagarbeidere, begrunner dette på ulike måter. De fleste legger vekt på at de har lyst til å jobbe med mennesker, de liker å hjelpe andre eller å være med eldre. Noen har nære familiemedlemmer som jobber i omsorgssektoren, og er godt kjent med denne typen arbeid, mens andre synes først og fremst det er viktig å kunne komme fort ut i jobb.

Elevene ved fire av skolene forteller at de var utplassert én dag i uka på Vg1. Ved én av skolene hadde elevene selv ansvar for å søke praksisplass. Ved denne skolen var hovedsaken at elevene fikk praksis i arbeidslivet, uten at det nødvendigvis var praksis med relevans for helse- og sosialfag.

Vi kunne velge hva vi ville. Barnehage, mekanisk verksted om du ville. Det måtte ikke ha noe med omsorg å gjøre. Bare du fikk praksis i arbeidslivet.

Ved to skoler fikk elevene en liste med aktuelle praksissteder som de kunne velge blant, mens ved en tredje skole var elevene fordelt på ulike praksissteder fra skolens side. Mange av elevene hadde praksis på sykehjem, dagsenter eller omsorgssenter. Noen har også vært i hudpleiesalong eller på barneskole. Ved én skole var elevene på dagsbesøk til ulike institusjoner, men bortsett fra dette var prosjekt til fordypning lagt til skolen.

De fleste elevene har allerede vært ute i praksis på Vg2. Mange har vært på sykehjem, noen har vært i PU-bolig. Det generelle inntrykket er at skolen har hovedansvaret for kontakten med praksisstedene. Mange av elevene er usikre på når og hvor de skal utplasseres neste gang. Ved én skole har elevene mulighet til å søke om praksisplass ved et sykehus. To av elevene som er intervjuet, har bestemt seg for at de vil benytte seg av denne muligheten.

Elevenes vurderinger av faget

Elevene som ikke hadde noe arbeidslivspraksis på Vg1, sier at de brukte det meste av tiden på skolen til oppgaveløsning og prosjektarbeid. De opplevde at tiden ikke ble brukt fornuftig, og at de lærte lite. På én skole forteller elevene at de brukte mye av tiden på å «skrive plakater» eller å løse individuelle oppgaver. På Vg2 har de hatt arbeidslivspraksis i PU-bolig. Dette synes de har vært greit, men de sier også at de burde ha lært mer om psykisk utviklingshemmede før de kom ut i praksis. Én av elevene mener likevel at det de hadde lært på skolen om hygiene, empati og om å hjelpe andre, har vært til god hjelp i praksisperioden. Elevene synes de lærer

mye når de er ute i praksis, men opplever ikke at det er satt av tid til å diskutere det de har lært, når de kommer tilbake til skolen. Én elev er kritisk til at det ikke er lagt opp til at erfaringene fra praksis skal tas i bruk på andre måter enn i loggen, og mener at «det virker som om de kaster oss ut av skolen for moro skyld».

Flere av elevene synes det var vanskelig å få mye ut av den arbeidslivspraksisen de hadde på Vg1. Noen opplevde at det å være i praksis én dag i uka ble nesten som å begynne på nytt hver gang. Andre følte at det ikke var noen som egentlig hadde ansvar for dem da de var ute. Innholdet i praksisen var til dels lite relevant, eller det ble lite variasjon i oppgavene.

Én elev forteller at hun har hatt lyst til å jobbe med eldre siden hun var liten. På Vg1 fikk hun praksisplass på et sykehjem. Her ble hun fortalt at hun var for ung og kunne for lite til å arbeide direkte med pasientene. Det meste av tiden jobbet hun derfor på kjøkkenet, og en del av tiden tilbrakte hun på pauserommet. På Vg2 har hun så langt vært utplassert på sykehjem i tre dager. Hun har lært om kommunikasjon – at det er viktig å se folk inn i øynene og ha et fast håndtrykk. Dette har de også lært på skolen. På sykehjemmet har hun også fått lære noen flytteteknikker som hun ikke hadde lært på skolen. Framover håper hun at hun får gjøre mer av det som står på planen, som å gjøre morgenstell og være med å aktivisere de gamle.

Én elev hadde praksisplass i en hudpleiesalong på Vg1, men også hun fikk erfare at det ikke var mange arbeidsoppgaver hun kunne utføre selv. Hun fikk heller ikke lov til å observere. Hovedårsaken var at kundene ikke ønsket at det skulle være en elev til stede under behandlingen. Hun fikk derfor i oppgave å lage vindusutstilling og å vaske i salongen. Hun sier selv at det ble mye dødtid, og at hun fikk lite innblikk i selve yrket.

Andre elever forteller om positive arbeidslivserfaringer og utfordrende oppgaver gjennom prosjekt til fordypning.

På sykehjemmet fikk jeg nye erfaringer. Greie kolleger, ble tatt godt imot. Det var en bra praksisplass, jeg likte arbeidet, fikk utfordrende oppgaver. Det å være med folk er givende, det er kjekt å ha et forhold til det du jobber med. Å føle at du har gjort noe som er bra.

I tillegg til innholdet i arbeidet er det å ha en god veileder av stor betydning for elevenes opplevelse av praksisperioden.

Først så grua jeg meg veldig til å komme ut i praksis, det å skulle være med på stell og slikt. Men det gikk veldig fort over. Hun som var veileder, var veldig god, ga meg tid til å bli trygg før jeg gjorde de oppgavene. Så gikk det veldig bra og overraskende fort å komme inn i. [Jeg er] kjempefornøyd, lærte utrolig mye, lærte det i praksis liksom, ikke bare få det forklart. [Du] lærer om de forskjellige problemene, sykdom, sykdomsbehandling, empati med pasientene, lærer å samarbeide, og du lærer mye om tålmodighet også, mange av pasientene kan være litt forskjellig ...

Andre elever har opplevd å bli alene med mye ansvar og lite oppfølging.

De hadde ikke så god tid til oss. Vi får mer ansvar enn vi trodde vi skulle få. Så sitter vi igjen med pasientene. Det var litt styr med én gang. Vi syntes det var litt rart, de hadde ikke noe opplegg. Vi fikk ikke noe opplæring.

Manglende oppfølging og tilbakemelding oppleves som frustrerende av elevene, og de opplever det også som urettferdig når de får høre at de ikke tar initiativ og stiller spørsmål.

De klager på at vi ikke spør. Men det er ikke så mange vi kan spørre. [...] Noen ganger er ingen av kontaktpersonene på jobb. Da har vi ingen å spørre. Det er irriterende når det er dager vi synes vi har vært skikkelig flinke, og så er det ingen som ser det!

Noen elever forteller også om følelsesmessige reaksjoner på den virkeligheten de møtte i arbeidslivet, noe som understreker viktigheten av forberedelse, men også å ha voksne ansvarlige som forstår og respekterer elevenes reaksjoner.

De første tre dagene på sykehjemmet bare observerte jeg, sammen med veileder. Uka etter var jeg med på å stelle og alt. Jeg ble trist av dette, ble deppa av å se hvordan de hadde det der, på sykehjemmet. Jeg grua meg til stell [...] Men det gikk veldig bra. Hadde en snill veileder som jeg gikk med hver dag. Fikk vente helt til jeg følte meg klar til å ta over.

Prosjekt til fordypning har bidratt til at flere elever er blitt sikrere på eget utdanningsvalg. Noen elever mener det kan være bra at de ikke alltid kan velge alt selv, og at dette kan åpne for ny innsikt og erfaringer.

Vi får jo en litt ferdig pakke da, der vi blir plassert et sted og skal følge de som jobber der. Det er på en måte bra at det er slik. Det var jo noen som før de var ute, sa at «dette skal jeg aldri drive med», for eksempel eldre folk. Men når de kommer tilbake etterpå, så er det det de vil holde på med og er interessert i.

Det å bli sikrere på eget utdanningsvalg kan for noen elever bety at man vil velge et annet yrke enn det de har valgt fordypning i, selv om man trives med arbeidet. Én elev har hatt praksisplass på et sykehjem og likt seg godt der. Hun har imidlertid funnet ut at hun ikke vil bli helsefagarbeider, men heller satse på sykepleieryrket. Den sikkerheten hun har i dag, sier hun selv at hun ikke ville hatt uten å ha vært innom helsearbeiderfag og prosjekt til fordypning.

Hadde jeg gått på allmenn i tre år, kunne jeg valgt sykepleierutdanning fordi jeg trodde at jeg ville bli det. Nå *vet* jeg det!

Arbeidsgivernes vurderinger

De fem samarbeidspartnerne som er intervjuet, jobber på ulike pleie- og omsorgsinstitusjoner, som sykehjem, rehabiliteringstjeneste, omsorgssenter og dagsenter for eldre. Tre av kontaktpersonene har sykepleierutdanning, én er vernepleier, og én er utdannet hjelpepleier. Kontaktpersonene har noe forskjellige roller overfor elevene som kommer på utplassering. Tre er enhetsledere eller avdelingsledere med et overordnet ansvar for lærlinger og elever, mens to har ansvar for oppfølging og veiledning av elevene i det daglige. Tre av enhetene har lang erfaring med å ha lærlinger (i omsorgsfag), for de to andre er det å ta inn lærlinger en ganske ny erfaring. Alle enhetene har imidlertid erfaring med å ha hjelpepleierelever i praksis fra skolen, og noen er også vant til å ha sykepleierstudenter og fysioterapistudenter i praksis.

Alle institusjonene har hatt både førsteårs- og andreårslever fra videregående på utplassering. Hovedinntrykket fra intervjuene er at inntaket av elever ofte er dårlig planlagt og koordinert fra skolens side, og to av informantene forteller at de har måttet avvise elever for å unngå å ha for mange elever i praksis på samme dag.

Det kom noen elever fra Vg1 oppom og skulle ha prosjekt til fordypning og lurte på om de kunne få komme til oss hver onsdag. Men det gikk ikke, for da har vi Vg2-elever også. Veldig dumt, men vi har ikke kapasitet til å ta imot både Vg1 og Vg2 på onsdagene. Det var litt synd. Så i år har vi ingen fra Vg1. Kanskje seinere dette året, men ikke noe som er planlagt.

De fleste er vant til at elevene kommer én dag i uka på Vg1, mens de har praksis i lengre perioder på Vg2. Avgjørelsen om å gjennomføre utplasseringen som enkeltdager eller bolker er tatt av skolene. Flere av informantene er tydelige på at de som samarbeidspartnere ikke er blitt involvert i beslutninger om den tidsmessige organiseringen av praksisperiodene.

Vi har absolutt ikke blitt invitert til å komme med ønsker om hvordan vi ønsker utplassering. I år kom de bare og sa at sånn er det.

Hovedinntrykket er likevel ikke at samarbeidspartnerne ville ønsket store endringer. De tilbakemeldingene som gis, er mer i retning av mindre justeringer og et behov for å unngå å få for mange elever i praksis samtidig.

Utplasseringen bør ikke nødvendigvis gjøres om, men det er dumt at Vg1 og Vg2 har utplassering samme tid. Vi klarer ikke å ta ansvar for mange elever på én gang.

Informantene synes det er greit at elevene på Vg1 kommer én dag i uka, mens elevene på Vg2 kommer i lengre perioder. Ett sted er det vanlig at elevene på Vg2 også kommer bare én dag i uka, og her sier informanten at det hadde vært bedre med sammenhengende perioder. Et annet sted kommer elevene også på Vg1 ut i praksis i ukelange perioder. Her er erfaringen at dette kanskje kan være for lenge for elevene som både kan være umodne og mangle et faglig grunnlag for arbeidet. Informanten arbeider på et sykehjem med pasienter med alvorlig demens. Erfaringen med Vg1-elever har vært at de til dels har hatt mye fravær fra praksisen. Informanten tror dette kan skyldes at de yngste og mest uerfarne elevene kan oppleve møtet med tungt demente som skremmende. Sammenhengende praksisdager er bra, men praksisperiodene i Vg1 burde være senere i skoleåret, mener denne informanten.

Informantene har ikke store forventninger til elevene på Vg1-når det gjelder fagkunnskaper. Det de er opptatt av, er i første rekke at skolen må forsøke å forberede elevene på den virkeligheten som møter dem. De snakker også mye om holdninger, yrkesetikk, arbeidsmoral, kommunikasjon og hygiene. Elevene må være forberedt på hvordan de skal forholde seg til mennesker, hvordan de snakker, hvordan de kler seg. Én av informantene sier at holdningene må være på plass før den første utplasseringen, mens det faglige gjerne kan komme etterpå. Andre forventninger handler om arbeidsmoral, det å møte opp i tide og ikke ta for lange pauser. Én av informantene mener at elevene på Vg1 også bør ha lært det mest grunnleggende om stell og pleie.

Når elevene kommer og spør om de skal vri opp kluten før de vasker... Hallo, sånt burde de jo ha lært!

Ifølge informantene er det store individuelle variasjoner i hva elevene kan utføre av oppgaver på Vg1. Flere steder er det lagt opp til at elevene i begynnelsen bare skal observere, men at de gradvis selv skal kunne utføre ulike oppgaver. Alle kan gjøre «forefallende husmorarbeid» som å servere frokost og dele ut rent tøy. Men etter hvert bør de også kunne delta i mating og pleie av pasientene, mener informantene. Mange tegner et bilde av elevene som umodne, uerfarne og tafatte den første tiden. Noen elever utvikler seg fort, andre trenger lang tid. Noen

av informantene sier også at en del elever virker lite motivert for arbeidet, mens andre først og fremst virker utrygge i møtet med oppgavene. Noen har et bevisst forhold til at de yngste elevene skal skjermes fra deler av arbeidet, både av hensyn til pasientene og elevene.

Jeg sier at de ikke skal utsettes for de tyngste og mest komplekse tilfellene. Men de får være med å stille i hvert fall de klare beboerne. Men de får også være litt sammen med de med litt demens. De får mate.

Når elevene kommer ut i praksis på Vg2, forventer informantene at de skal ha lært noe mer om grunnleggende stell og pleie. Da kommer elevene gjerne også med skriftlig informasjon fra skolen om hva de forventes å lære i praksisperioden, både når det gjelder faglig innhold, oppgaver og arbeidsmåter. Én informant forteller at det fra skolens side også er forventet at elevene skal ha kveldsvakter og en helgevakt «for å vise dem den ugunstige arbeidstida».

Selv om skolen legger føringer for praksisperioden, forteller informantene at hva elevene blir involvert i, avhenger av eleven selv.

Hva de blir satt til, kommer veldig an på om de egner seg, og det ser vi veldig fort.

Kontakten mellom skole og arbeidsliv underveis i praksisperioden varierer fra sted til sted. Én informant forteller at samarbeidet er blitt bedre etter at hun etterlyste mer kontakt med skolen.

Vi vil veldig gjerne stille krav til dem [lærerne]. At de kommer og ser etter elevene. Ikke bare plasserer dem som i en barnehage. Men det har blitt mye bedre nå i det siste. Det at lærerne kommer og følger opp elevene.

Hovedinntrykket er likevel at informantene i arbeidslivet er tilfredse med oppfølgingen fra lærernes side. Kontakten kan foregå per telefon eller ved at lærerne kommer ut til praksisstedene. Ett sted gjennomføres en veiledningssamtale den siste dagen i praksis, der både lærer, elev og veileder deltar. I tillegg kommer læreren gjerne innom underveis i praksisperioden for å høre hvordan det går. Et annet sted gjennomføres rutinemessig både undervisevaluering, halvtidsevaluering og sluttevaluering. Én informant forteller at læreren kommer på besøk jevnlig, nesten ukentlig i praksisperioden.

Temaet for oppfølgingssamtalene er oftest knyttet til elevenes holdninger, ferdigheter og egnethet.

De fem informantene er alle overbevist om at det å ha praksis i arbeidslivet i skoledelen av opplæringsløpet er av stor betydning for elevenes læring. Noen legger vekt på at det er vanskelig å forstå teorien uten å se hvordan ting fungerer i praksis. Andre sier at det å ha noen muligheter for å velge selv er viktig for elevenes motivasjon.

Alle er også enige i at erfaringene fra arbeidslivet vil kunne ha stor betydning for elevenes videre valg av utdanning og yrke. Her legger flere av informantene vekt på at elevenes erfaringer i stor grad avhenger av hvordan de blir tatt imot i arbeidslivet, hvilke oppgaver de får, og i hvilken grad veilederne klarer å gjøre arbeidet interessant og synliggjøre de positive sidene i yrket. Samtidig er det nyttig for elevene å få en personlig erfaring med hvordan de passer i yrket.

Når praksisstedene ønsker å framstå som attraktive arbeidsgivere, så er det blant annet ut fra et ønske om at elever med positive erfaringer vil søke seg tilbake som lærlinger. Alle vil gjerne ta inn lærlinger på eget arbeidssted. Beslutningen om hvor mange lærlinger som skal tas inn, og hvilke virksomheter som skal ha lærling, treffes imidlertid ikke av enhetene selv, men på sentralt nivå i kommunen. Det å ha så liten innflytelse på beslutningen om inntak av lærlinger oppleves som frustrerende for flere av informantene.

Oppsummering

Helsearbeiderfaget bærer på mange måter preg av å være et nytt lærefag. Lærerne som underviser i faget, har selv høyskoleutdanning. Det samme gjelder mange av kontaktpersonene i arbeidslivet. Skolene kjenner best til hjelpepleierutdanningen som en rent skolebasert utdanning. I hjelpepleierutdanningen var det lagt inn mye praksis i arbeidslivet, men det var skolen og lærerne som hadde det helhetlige ansvaret for opplæringen fram til sluttkompetanse. Etableringen av helsearbeiderfaget som lærefag innebærer at skolen må overlate en del av ansvaret for opplæringen til arbeidslivet. Flere av lærerne opplever dette som vanskelig. Også blant samarbeidspartnerne er det varierende grad av kjennskap til helsearbeiderfaget, lærlingordningen og prosjekt til fordypning. Noen forventer derfor at skolen og lærerne skal ta et større ansvar for oppfølging og veiledning av elever i praksisperiodene.

For mange av elevene har utplassering i arbeidslivet vært av stor betydning for utdanningsvalget. Noen har fått en tydelig bekreftelse på at det valget de har tatt, er riktig, andre er blitt overbevist om å gjøre andre valg. Møtet med pasienter og hverdagen på institusjonene er en type erfaring som elevene ikke kunne fått på annen måte enn gjennom praksisperioder i arbeidslivet. Hvordan elevene opplever dette møtet, og hvilken støtte de får på arbeidsteden, vil trolig ha stor betydning for elevenes motivasjon for yrket og videre utdanning.

8 Sammenfatning og vurdering

Temaet for denne rapporten er innføringen av prosjekt til fordypning som nytt fag i yrkesrettede utdanningsprogram i videregående opplæring. Prosjekt til fordypning kan ses som en modifikasjon av hovedmodellen i norsk fagopplæring, ved at det åpnes for økt samarbeid mellom skole og arbeidsliv om skoledelen av opplæringen og for at elevene skal ha mulighet til å komme tidligere ut i arbeidslivet. Med litteraturen om nasjonale kompetansesystemer som utgangspunkt kan nasjonale fagopplæringsmodeller karakteriseres ut fra hvor store deler av opplæringen som foregår i arbeidslivet og i hvilken grad denne opplæringen framstår som en regulert og integrert del av det offentlige utdanningssystemet. Utformingen av nasjonale fagopplæringsmodeller har implikasjoner for hva slags kompetanse som utvikles, og i hvilken grad opplæringen bidrar til å dekke kompetansebehovene for den enkelte, for arbeidslivet og for samfunnet. Det er derfor av stor interesse å undersøke i hvilken grad og på hvilken måte prosjekt til fordypning påvirker *kompetanseutviklingen* i fag- og yrkesopplæringen og *gjennomføringsgraden* i videregående opplæring.

Fafo vil i perioden 2007 til 2011 følge innføringen av Prosjekt til fordypning og publisere flere delrapporter. Den overordnede problemstillingen i prosjektet er i *hvilken grad, på hvilken måte og under hvilke betingelser innføringen av prosjekt til fordypning bidrar til økt kompetanseoppnåelse i fag- og yrkesopplæringen*. Prosjekt til fordypning kan tenkes å påvirke kompetanseoppnåelsen på ulike måter i forskjellige faser av opplæringsløpet. Vi kan tenke oss at prosjekt til fordypning har betydning for den delen av opplæringen som skjer i skolen, for læretiden i bedrift og ikke minst for overgangen mellom de to læringsarenaene. Hovedtemaet i denne første delrapporten er i *hvilken grad og på hvilken måte prosjekt til fordypning har påvirket den delen av opplæringen som skjer i skolen*. Hvilken betydning faget får for overgangen fra skoletid til læretid og for opplæringen i lærebedrift er tema som vil bli behandlet i senere rapporter fra evalueringen, i takt med gjennomføringen av reformen og elevenes og lærlingenes gang gjennom opplæringen. Prosjektet er designet slik at de elevene vi har presentert i denne første rapporten, vil følges gjennom sitt utdanningsløp helt fram til (for noen) oppnådd fagbrev.

Det er lagt opp til stor lokal frihet i gjennomføringen av prosjekt til fordypning. Faget gir muligheter for etablering og utvikling av lokale samarbeidsmodeller mellom skole og arbeidsliv. Et viktig spørsmål i evalueringen er i hvilken grad og på hvilket nivå dette faktisk skjer og hvordan det påvirker innhold og gjennomføring av prosjekt til fordypning lokalt. Et viktig formål i den første fasen av evalueringen har derfor vært *å identifisere ulike samarbeidsformer mellom skole og arbeidsliv og ulike modeller for organisering og gjennomføring av prosjekt til fordypning*.

Samarbeid mellom skole og arbeidsliv

I utgangspunktet kan vi tenke oss samarbeid om lokal gjennomføring av prosjekt til fordypning på tre nivå. Fylkeskommunen som skoleeier og ansvarlig for videregående opplæring kan

legge til rette for samarbeid mellom skoler og lokale bedrifter ved å etablere eller utvikle felles møteplasser og stimulere til formalisering av samarbeid gjennom partnerskapsavtaler mellom skoler og bedrifter. Fylkeskommunen som skoleeier kan også utforme mer eller mindre bindende retningslinjer for skolene når det gjelder gjennomføringen av faget. Intervjuene med fem skolefaglig ansvarlige i fylkeskommunen og til sammen 13 rektorer i Akershus, Nordland, Vest-Agder, Sør-Trøndelag og Sogn og Fjordane gir inntrykk av en viss variasjon på fylkesnivå. Mens man i Akershus og Sør-Trøndelag har valgt en desentral modell med store lokale variasjoner, er det sterkere innslag av samordning i Nordland, Sogn og Fjordane og Vest-Agder. Samtidig blir det understreket fra skoleeierne side at forskjeller i blant annet skolestørrelse og lokale arbeidsmarkedsforhold, gjør det vanskelig å legge sterke føringer for den lokale gjennomføringen av prosjekt til fordypning. Skoleeierne bekrefter også at det i praksis er store forskjeller mellom skolene og mellom ulike utdanningsprogram når det gjelder samarbeid med det lokale arbeidslivet og den praktiske gjennomføringen av faget.

Intervjuene med rektorene på 13 videregående skoler i de fem fylkene bekrefter at skoleeierne i varierende grad har lagt føringer for gjennomføringen av prosjekt til fordypning. Det varierer også i hvilken grad skolene er blitt tildelt ressurser som skal stimulere samarbeid mellom skole og arbeidsliv. På skolene defineres rammer for faget fra skoleledelsens side blant annet gjennom timeplanleggingen. Det gjelder ikke minst på Vg1, der prosjekt til fordypning de fleste steder er timeplanlagt til én dag i uka. Fra skoleledelsens side er det også mange steder gitt signaler om å prioritere utplassering på Vg2 for å redusere totalbelastningen på utplasseringsstedene.

Hovedinntrykket fra intervjuene er at de rammer og føringer skoleeierne har for faget i stor grad går på bredden i tilbudet og elevenes valgmuligheter. På skolenivå er det definert rammer som bidrar til at prosjekt til fordypning på Vg1 får karakter av yrkesorientering, mens det legges større vekt på fordypning og praksisperioder i arbeidslivet på Vg2. Ut over dette er gjennomføringen av prosjekt til fordypning i stor grad avdelingenes og faglærernes ansvar.

Behov for koordinering og formalisering av avtaler

Gjennomføringen av prosjekt til fordypning krever et nært samarbeid mellom videregående skoler og det lokale arbeidslivet. I evalueringen ser vi at dette samarbeidet i stor grad er preget av enkeltpersoners faglige kontakter og nettverk som ofte er bygget opp gjennom mange år. Relasjonene er ofte preget av gjensidig tillit og avtalene er sjelden formalisert. Samarbeidet framstår i mange tilfeller som godt, men også sårbart. Det er vanskelig å si hvilke konsekvenser det ville få for samarbeidet om nøkkelpersoner på skolen eller i arbeidslivet slutter. Både på skolesiden og i arbeidslivet er det også bekymring for den belastningen et økt omfang av utplassering både i ungdomsskolen og på videregående skole representerer for det lokale arbeidslivet. Også på dette området ser det ut til at det mange steder er et behov for bedre koordinering på skoleeiernivå.

Flere av bedriftene gir uttrykk for at de gjerne ville bli involvert i større grad i planleggingen av når elevene skal ha praksis, hvor mange elever man kan ta imot og hvor lange praksisperiodene bør være. Mye kan derfor tyde på at det er behov for en sterkere formalisering av samarbeidet, for eksempel gjennom økt bruk av partnerskapsavtaler.

Vi har i kapittel 2 argumentert for at Norge har forholdsvis gode institusjonelle forutsetninger for en velfungerende lærlingordning på nasjonalt nivå. Gjennom 2+2-modellen

har arbeidslivet påtatt seg en del av ansvaret for fagopplæringen ved å stille arbeidsplassen til rådighet som læringsarena. Dette har vært stimulert fra statens side blant annet gjennom statlige lærlingtilskudd. Offentlig finansiering av instruktøropplæring og støtte til lokal infrastruktur i form av opplæringskontor og opplæringsringer er andre tiltak som har bidratt til økt samarbeid og langsiktighet i lærlingordningen og som har redusert kostnader og risiko for den enkelte bedrift ved å ta inn lærlinger. Det forhindrer likevel ikke at lærlingordningen fremdeles er konjunkturutsatt, og det er rimelig å anta at det samme vil gjelde tilgangen til praksisplasser for elever i prosjekt til fordypning.

I økonomiske nedgangstider er det sannsynlig at aktuelle samarbeidspartnere vil prioritere lærlinger framfor elever som utplasseres i skoledelen av opplæringsløpet, der det ikke gis noen kompensasjon til bedriftene. Tiltak som kan bidra til å redusere belastningen på den enkelte bedrift krever koordinering og samordning av praksisperioder i prosjekt til fordypning på regionalt nivå. Samtidig er det vesentlig at bedriftene selv opplever og erfarer at prosjekt til fordypning er et tiltak som vil kunne bidra til å sikre tilgangen til kvalifisert arbeidskraft i framtiden. Så langt er det mye som tyder på at mange bedrifter er lite kjent med endringene i Kunnskapsløftet og de mulighetene som ligger i prosjekt til fordypning. På dette området er det trolig behov for mer målrettet informasjon overfor arbeidslivet. Dette er et ansvar som vanskelig kan ivaretas av den enkelte lærer eller skole, men der det trolig er behov for økt innsats fra fylkeskommunen, i samarbeid med opplæringskontor og bransjeorganisasjoner.

Videreføring og utvikling av tidligere praksis

Hovedmodellen videreføres i Kunnskapsløftet, men en viktig intensjon er å åpne for større fleksibilitet, ikke minst når det gjelder vekslingen mellom ulike læringsarenaer. I lys av dette er det interessant at så vel rektorene og lærerne som samarbeidspartnere understreker at utplassering har vært vanlig også tidligere, spesielt på Vg2 (tidligere VKI). Det at elevene er ute i arbeidslivet i perioder oppleves ikke som noen vesentlig endring fra skolens side. Endringen består i at omfanget har økt, at dette nå er formalisert og lagt inn i timeplanen i større grad enn før. I tillegg er det lagt større vekt på bredden i tilbudet og elevenes muligheter til å velge mellom fordypning i ulike lærefag. At omfanget av utplassering er så stort er i seg selv et viktig funn. Når bedriftene tar imot elever i utplassering i skoledelen av opplæringsløpet uten noen form for økonomisk kompensasjon, er det rimelig å anta at de gjør dette av instrumentelle hensyn som et ledd i rekrutteringen av lærlinger eller fagarbeidere til egen virksomhet. Dette bekreftes i stor grad av samarbeidspartnere som er intervjuet. Flere av informantene forteller at de vanligvis ikke ansetter lærlinger som ikke først har vært utplassert i bedriften. Muligheten til å ha elever i utplassering kan derfor ses som et viktig tiltak for å redusere bedriftenes risiko for feilansettelser. Andre legger også vekt på at det er viktig for bedriften å få en anledning til å vise seg fram som en attraktiv arbeidsplass for å kunne tiltrekke seg de dyktigste lærlingene.

Det er i første rekke i helsearbeiderfaget man opplever en endring etter innføringen av prosjekt til fordypning. Dette må imidlertid ses i sammenheng med overgangen fra den skolebaserte hjelpepleierutdanning til etableringen av helsearbeiderfaget.¹⁹ Lærere som tidligere var med elevene ut i praksis og hadde et veiledningsansvar i praksisperiodene, opplever det

¹⁹ Før Kunnskapsløftet hadde man også omsorgsarbeiderfaget som lærefag. Søkningen til dette faget blant unge har imidlertid vært liten sammenlignet med søkningen til hjelpepleierutdanningen.

som vanskelig å skulle overlate dette ansvaret til arbeidsplassen. Dette forsterkes av at det for mange av veilederne på praksisplassene også er uvant å skulle ha ansvaret for opplæring av elever og lærlinger.

Ulike modeller for prosjekt til fordypning

Evalueringen viser at mange skoler har valgt å gjennomføre prosjekt til fordypning i hovedsak på skolen på Vg1, og lengre praksisperioder i arbeidslivet på Vg2. Det gis flere ulike begrunnelser for at prosjekt til fordypning på Vg1 i hovedsak gjennomføres på skolen. Ett argument er at flertallet av elevene på Vg1 fremdeles er usikre på valg av utdanning og yrke. Det første året har elevene derfor et større behov for en bredt anlagt yrkesorientering enn for å fordype seg i enkelte fag. Et annet argument er hensynet til bedriftene og behovet for å redusere belastningen på den enkelte bedrift. Beslutningen om å vente med utplassering til Vg2 begrunnes imidlertid også ut fra pedagogiske hensyn. Fra situert læringsteori gjenkjenner vi argumentet om at læring skjer gjennom en gradvis integrering i et praksisfellesskap. Både fra skolene og bedriftenes side er man opptatt av at elevene skal delta i de oppgavene som skjer i bedriften i det daglige. Elevene på Vg1 har imidlertid utviklet lite fagspesifikk kompetanse, noe som i stor grad begrenser hvilke oppgaver de har mulighet til å delta i. Dette fører gjerne til at elevene enten blir satt til lite utviklende arbeidsoppgaver, eller at erfaringen begrenses til å observere andre i arbeid uten selv å få mulighet til å delta i den praktiske utøvelsen av yrket. Når prosjekt til fordypning på Vg1 i tillegg oftest begrenser seg til én dag i uka, blir det vanskelig for bedriftene å tilby variert og utviklende arbeid.²⁰

Ut fra intervjuene så langt ser vi at de elevene som forteller om positive erfaringer i prosjekt til fordypning i mange tilfeller beskriver en læringsprosess der de har fått mulighetene til å prøve seg på yrkesrelevante oppgaver samtidig som de den første tiden i noen grad er blitt skjermet fra for store krav og press fra omgivelsene. Mange av elevene uttrykker selv et behov for trygghet og skjerming den første tiden, med mulighet til å utvikle egne ferdigheter uten for mye tidspress og mas fra omgivelsene. Undersøkelsen gir forskjellige eksempler på hvordan skolen ivaretar dette behovet ved å gi elevene mulighet til praktisk yrkesutøvelse på skolekjøkkenet, verkstedet eller på byggeprosjekter med klassen. Etter hvert som elevene får en viss faglig basis og trygghet på egne ferdigheter, er de også bedre forberedt og mer åpne for å bli eksponert for de forventningene og kravene som møter dem i arbeidslivet.

Tabell 8.1 illustrerer fire ulike modeller for prosjekt til fordypning, med utgangspunkt i de to dimensjonene skjerming (fra krav og forventninger i omgivelsene) og yrkesmessig relevans. I praksis vil gjennomføringen av faget gjerne ha elementer fra flere av disse modellene, men med ulik vektlegging. Her finner vi også store forskjeller mellom fagene, og i noen grad mellom de ulike skolene i evalueringen.

²⁰ Barbara Czarniawska-Joerges (1993) argumenterer for at det ikke er mulig å lære av erfaring – verken av egen eller andres. Det er *gjennom* erfaringen vi lærer. For å illustrere dette bruker hun som eksempel det å lære å svømme. Man sier at man har lært å svømme, ikke at man har lært mye av å være i vannet. Læringen skjer gjennom utøvelsen av handlingen, uten at det er nødvendig i ettertid å sette seg ned for å analysere hva man har lært. Et annet velkjent eksempel er sykling. Det er verken nødvendig eller til særlig stor hjelp å kjenne til hvilke fysiske og tekniske lover som gjør at det er mulig å balansere en sykkel. Man kan heller ikke lære å sykle av å se andre gjøre det. Ferdigheten tilegnes gjennom selv å utføre handlingen (Polanyi, 1962).

Tabell 8.1 Fire modeller for gjennomføring av prosjekt til fordypning

	Lav yrkesrelevans	Høy yrkesrelevans
Skjermet	(A) Klasseromsprosjekt	(B) Kvasibedrift/Skoleverksted
Ikke skjermet	(C) Arbeidserfaring	(D) Læring i arbeid

A. Klasseromsprosjekt

Prosjekt til fordypning kan gjennomføres som en mer eller mindre ordinær undervisningssituasjon på skolen. Dette skjer i større eller mindre grad innenfor alle fagene, men fortrinnsvis på Vg1. Helsearbeiderfaget utøves i møtet med mennesker, og man har begrensede muligheter for å skape realistiske arbeidssituasjoner på skolen. Noen elever forteller derfor om at fordypningen i faget i stor grad besto i «å tegne plakater». Også i andre fag er det imidlertid eksempler på klasseromspregede fordypningsprosjekter, som elevene som valgte fordypning i kokkfaget og ble satt til «å lage problemstillinger».

B. Kvasibedrift/ skoleverksted

I denne modellen får elevene mulighet til å utøve praktiske sider ved yrket, men med en viss skjerming fra arbeidslivets krav og forventninger. I kokkfaget har flere av skolene etablert egne bedrifter der elevene får utvikle sine ferdigheter i faget under oppsyn og veiledning fra skolens lærere. Det etableres realistiske arbeidssituasjoner i den forstand at utstyret som brukes tilsvarende det elevene vil møte i arbeidslivet. Eventuelle kunder eller restaurantgjester vil tilpasse sine krav og forventninger til at det er skoleelever som står for tilberedelse og servering av maten. Sett fra arbeidslivets side er det en fordel at elevene har lært seg grunnleggende ferdigheter og teknikker på skolen før de kommer ut i arbeidslivet, der det ofte vil stilles større krav til tempo.

Verkstedmodellen er også mye brukt i bilfaget. Når bilbransjen leverer biler, utstyr og kompetanse til skolene, bidrar de samtidig til å gjøre praksis i skolen til en mer oppdatert og realistisk arbeidssituasjon og en kompetanse hos elevene som er mer i samsvar med bransjens behov. Samtidig gjør denne typen ordning det mulig for elevene å prøve ut sider ved yrket uten å bli eksponert for de kravene som senere vil møte dem i en bransje der det er vanlig med akkordarbeid, samtidig som det å gjøre feil kan få store konsekvenser.

Et tredje eksempel på denne modellen er byggeprosjekter for elever på byggeteknikk. Byggeprosjekter i skolens regi gir gode muligheter for å få relevant og allsidig praksis under oppsyn av en lærer, men med et mindre tidspress enn de vil møte i arbeidslivet.

C. Arbeidserfaring

I den tredje modellen blir arbeidslivet tatt i bruk som læringsarena. Det innebærer at elevene får mulighet til å danne seg et inntrykk av en bedrift og et yrke, de får en mulighet til å knytte kontakter og til å vise seg fram med tanke på å søke lærlingplass i den samme bedriften senere. Vi har imidlertid sett flere eksempler på at det å være utplassert ikke alltid betyr at man får utføre oppgaver som er relevante for faget, eller at elevene opplever at de nødvendigvis

lærer så mye mer enn de kunne gjort på skolen. Ett eksempel er eleven som ble satt til å skifte vinterdekk i to uker. Arbeidet er i og for seg relevant for yrket, men når man eleven har en utplasseringsperiode på to uker og utfører den samme operasjonen hver dag i hele perioden, vil læringseffekten etter hvert være begrenset. Det samme gjelder for elevene med fordypning i kokkfag som forteller at de laget kårabistappe det meste av tiden. På bakgrunn av dette mener vi det er viktig å skille mellom utplassering som i første rekke gir arbeidserfaring og utplassering som i større grad bidrar til læring.

D. Læring i arbeid

Læring i arbeid er en modell for prosjekt til fordypning som kombinerer høy yrkesrelevans med en viss eksponering for krav og forventninger fra omgivelsene. Ut fra undersøkelsen så langt er det rimelig å anta at denne modellen for de fleste elevene vil være mest aktuell på Vg2. For elevene på helsearbeiderfag, som har små muligheter til å utøve yrket på skolen, kan det likevel være aktuelt å velge denne modellen allerede på Vg1. Vi har sett flere eksempler på elever som har fått delta i realistiske arbeidssituasjoner og som har opplevd å ha stort læringsutbytte av dette. Samtidig ser vi at det er en balansegang der det er viktig å unngå at elevene får mer ansvar enn de er modne for eller får oppgaver de ikke har forutsetninger for å mestre. Et aktuelt eksempel er elevene på helsearbeiderfag som opplevde å bli gående alene på vakt, uten oppfølging eller veiledning. Dette viser at høy grad av yrkesrelevans sammen med krav fra omgivelsene ikke i seg selv er tilstrekkelig for å skape en god lærings situasjon. Fra undersøkelser av hva som gir gode lærevilkår i arbeidslivet vet vi at de beste lærings situasjonene er preget av en kombinasjon av krav og støtte (Skule og Reichborn, 2000). Arbeidstakere som opplever krav uten å ha nødvendige læringsressurser til rådighet vil ikke oppleve læring og mestring, men stress over krav som er umulige å oppfylle. For elevene vil tilgang til gode veiledere og dyktige kolleger være viktige læringsressurser som kan bidra til positive erfaringer med læring og mestring.

Hva styrer den lokale organiseringen av prosjekt til fordypning?

En viktig oppgave i denne første delrapporten har vært å kartlegge ulike modeller for gjennomføring av prosjekt til fordypning. I neste omgang vil vi, ved hjelp av kvantitative data, forsøke å si noe mer om omfang og utbredelse av de ulike modellene. Identifiseringen av de fire modellene vil også være et viktig bakteppe når vi i årene framover skal følge elever ved de samme skolene på deres vei fram mot et fagbrev.

Et spørsmål som melder seg allerede her, er imidlertid hvilke vurderinger – og hvilke rammer – som leder fram mot den ene eller den andre modellen. Vi har argumentert for at særtrekk ved det enkelte fag legger sterke føringer for hvilken praksis som utvikles i prosjekt til fordypning. Bil- og byggbransjen er eksempler på deler av arbeidslivet som har behov for å rekruttere fagarbeidere og som ser samarbeid med skolen som et viktig virkemiddel for å utvikle og rekruttere nye medarbeidere. Dette trekker i retning av bruk av arbeidslivet som læringsarena. Samtidig er bilbransjen et eksempel på en bransje med sterk teknologisk utvikling, der man også er opptatt av at elevene må tilegne seg teoretiske basisferdigheter i skolen. Slike forhold til kunne føre til en styrt og gradvis overgang fra skjermet praksis i skoleverksted til ikke skjermet arbeidserfaring eller læring i arbeid. Forskjellene mellom fagene kommer også til uttrykk i ulike samarbeidsrelasjoner mellom skole og arbeidsliv som kan tas i bruk og videreutvikles for den lokale gjennomføringen av prosjekt til fordypning.

I tillegg til at trekk ved fagene spiller inn, viser intervjuene med yrkesfaglærerne at det lokale arbeidsmarkedet også utgjør en viktig ramme for valg av modell. Mangel på praksisplasser fører mange steder til at man fra skolens side velger å prioritere lærlinger og elever på Vg2, og at omfanget av utplassering på Vg1 dermed blir begrenset. Mange av informantene ga også uttrykk for at omfanget av utplassering trolig vil måtte redusere som følge av konjunkturnedgang og økt ledighet.

Valg av modell er også et spørsmål om ressurser. Noen steder blir praksisperiodene begrenset fordi det ikke er ressurser til at lærerne kan følge opp elevene på en god måte. Flere lærere har gitt uttrykk for at det ville vært ønskelig å tilby noen elever fordypning i skolen mens andre elever er utplassert i arbeidslivet. I praksis er dette ikke mulig fordi lærernes tid er bundet opp fra skolens side. I intervjuene har vi også sett eksempler på at elevenes valgmuligheter i praksis blir begrenset av mangel på transporttilbud eller at utgifter til transport ikke dekkes.

Vi har pekt på at ansvaret for den praktiske gjennomføringen av prosjekt til fordypning i stor grad er lagt til den enkelte avdelingsleder eller faglærer. Muligheten til å velge mellom ulike modeller vil likevel være begrenset av de rammer og føringer som er lagt fra ledelsens side. Eksempelvis er det klart at beslutningen om å gjennomføre prosjekt til fordypning én dag i uka på Vg1 i stor grad er lagt fra ledelsens side. Mange lærere gir uttrykk for at de gjerne skulle hatt bedre muligheter til planlegging av utplasseringsperioder og til oppfølging av elever som er utplassert. Dette forutsetter imidlertid at det er avsatt tid til dette. På bakgrunn av dette vil vi påpeke at støtte fra ledelsen også er en faktor som trolig har stor betydning for hvilke lokale modeller som utvikles.

Økt fokus på hva som gir god læring

Flere av fylkeskommunene har gitt føringer når det gjelder bredden i tilbudet og elevenes mulighet til å velge fordypning i ulike fag. I flere fylker er det også utarbeidet maler for utforming av individuelle planer og for dokumentasjon og vurdering. Slike hjelpemidler vil trolig i noen grad kunne bidra til en mer enhetlig praksis mellom skolene. Inntrykket er likevel at det er behov for en mer gjennomgripende debatt på regionalt nivå om hva som er formålet med faget prosjekt til fordypning, hvordan faget kan bidra til økt kvalitet i fagopplæringen og hvordan ulike aktører kan bidra til dette.

Utplassering i arbeidslivet gir ikke i seg selv god læring. Intervjuene med lærere, elever og samarbeidspartnere i arbeidslivet viser at en rekke forutsetninger må være til stede for at elevene skal oppleve læring, utvikling og mestring i praksisperiodene. Lærerne i skolen har sine oppfatninger om hva bedriftene kan gjøre for å legge til rette for god opplæring. Bedriftene har på sin side forventninger til hva elevene bør ha lært i skolen før de kommer ut i praksis. Ut fra tidligere erfaringer har samarbeidspartnerne i arbeidslivet også oppfatninger om hvor lange praksisperiodene bør være og når på året de bør legges. Disse forventningene er imidlertid ikke alltid uttalt eller kjent for skolene. I noen tilfeller opplever lærerne som er intervjuet at det er vanskelig å stille krav til bedriftene fordi man er redd for at dette kan medføre økt belastning og i verste fall at skolen mister en viktig samarbeidspartner. Mye tyder på at det er behov for arenaer, både på regionalt og lokalt nivå der forventninger i større grad blir tydeliggjort og begrunnet ut fra tidligere erfaringer med hvilke faktorer som er viktige for å fremme læring.

I utgangspunktet kunne man tenke seg at dialogen mellom yrkesfaglærerne og kontaktpersonene i arbeidslivet i forkant av, underveis i og ved avslutningen av utplasseringsperioder ville

dreie seg om forhold som kan fremme elevenes læring. Ut fra intervjuene kan det imidlertid det se ut som om dialogen i stor grad handler om elevenes motivasjon, holdninger og generelle oppførsel. Det er påfallende i hvor liten grad oppfølgingssamtalene ser ut til å dreie seg om hvilke arbeidsoppgaver elevene har vært med på, hvem de har jobbet sammen med, og ikke minst hva de har lært.

Integrering av teori og praksis

En vesentlig utfordring i såkalte vekselutdanningsmodeller, der det veksles mellom opplæring i skolen og praksisperioder i arbeidslivet, er å få elevene til å oppleve sammenheng mellom den teorien de lærer på skolen og det de lærer gjennom praksis i arbeidslivet. Intervjuene med elevene tyder på at mange opplever å få en bedre forståelse for skolefagene gjennom det de lærer ute i bedrift. Mange forteller også om økt motivasjon for skolefagene når de ser at det de lærer på skolen faktisk blir brukt og inngår som en viktig del av yrkesutøvelsen. Et spørsmål på bakgrunn av undersøkelsen er likevel om ikke skolen i større grad kunne bidra til og forsterke opplevelsen av sammenheng mellom teori og praksis. Flertallet av elevene skriver logg om hva de har gjort, og det er også vanlig at elevene skal levere skriftlige rapporter i etterkant av praksisperiodene i arbeidslivet. Hovedinntrykket er at disse kildene i første rekke skal fungere som dokumentasjon og grunnlag for vurdering i faget og i mindre grad som et grunnlag for opplæringen i skolen. Elevene forteller at det ofte er satt av noe tid til å snakke om det de har gjort på skolen etter å ha vært utplassert. Noen ganger skjer dette i samtale med kontaktlærer, andre ganger sammen med klassen. Hovedinntrykket er likevel at det å se sammenhengen mellom lærestoffet på skolen og den praksisbaserte læringen i arbeidslivet i stor grad er gjort til et ansvar for den enkelte elev. Det er derfor mye som tyder på at elevenes erfaringer og kompetanse fra praksisperiodene i betydelig større grad kunne trekkes aktivt inn som en ressurs i undervisningen på skolen.

9 Veien videre i evalueringen av prosjekt til fordypning

Et viktig formål i den første fasen av evalueringen har vært å identifisere ulike modeller for den lokale gjennomføringen av prosjekt til fordypning. Videre i evalueringen vil det være viktig å analysere *omfanget av og utbredelsen av ulike modeller*. Dette vil være et viktig tema for Delrapport 2 fra evalueringen.

Datagrunnlaget for Delrapport 2 vil i hovedsak være basert på kvantitative spørreundersøkelser. Som ledd i evalueringen av Kunnskapsløftet skal det gjennomføres en rekke kvantitative spørreundersøkelser rettet mot ulike respondentgrupper. Undersøkelsene skal gjennomføres i to omganger i evalueringsperioden. Utdanningsdirektoratet har gitt Danmarks Pædagogiske Universitet og Høgskolen i Hedmark i oppdrag å gjennomføre spørreundersøkelsene. Den første runden med spørreundersøkelser ble gjennomført høsten 2008. På videregående skoles nivå er det gjennomført egne undersøkelser rettet mot rektorer, lærer og elever. Det er også gjennomført spørreundersøkelser rettet mot lærlinger og instruktører i lærebedrifter. Spørreundersøkelsene inneholder egne spørsmål om gjennomføringen av prosjekt til fordypning. Datamaterialet fra disse undersøkelsene vil utgjøre det viktigste datagrunnlaget i den neste delrapporten.

Fafo gjennomfører i perioden 2005-2009 en evaluering av den statlige satsingen på kompetanseutvikling i grunnopplæringen (Kompetanse for utvikling). Som ledd i evalueringen av Kompetanse for utvikling er det høsten 2008 gjennomført egne kvantitative spørreundersøkelser rettet mot lærere, rektorer og skoleeiere. I januar 2009 vil det bli gjennomført spørreundersøkelser rettet mot instruktører. Disse spørreundersøkelsene inneholder også enkelte spørsmål om gjennomføringen av prosjekt til fordypning. Dette datamaterialet vil være et annet viktig datagrunnlag for Delrapport 2 fra evalueringen.

Overgangen fra skole til bedrift og læretiden i bedrift

De elevene som ble intervjuet på Vg2, og som har valgt å gå videre, gikk ut i lære høsten 2008 (dersom de fikk lære plass). Intensjonen er å følge 20 elever (én per fag og fylke) videre i opplæringsløpet. I løpet av 2009 vil det bli gjennomført gruppeintervjuer med elever, instruktører/veiledere og opplæringsansvarlige ute i lærebedriftene. Formålet med disse intervjuene vil være å få kunnskap om hvordan gjennomføringen av prosjekt til fordypning har virket inn på overgangen fra skole til læretid og på gjennomføringen av læretiden. Datamaterialet fra de kvalitative intervjuene i lærebedriftene vil være det viktigste datagrunnlaget for Delrapport 3 fra evalueringen.

I tillegg til de kvalitative intervjuene vil det bli hentet inn data fra Utdanningsdirektoratets register over lærlinger og formidling til lære plass på bakgrunn av innrapporteringer fra fylkeskommunene. Registeret inneholder informasjon om inngåtte lærekontrakter på ulike stadier i formidlingsprosessen, fordelt på fag og fylkeskommuner. Vi vil analysere om tilgangen til lære plasser samlet sett har endret seg og om det er variasjoner fra fag til fag og fra fylke

til fylke, og om det i så fall kan sannsynliggjøres at dette har sammenheng med variasjoner i gjennomføring av prosjekt til fordypning.

Gjennomføring og kompetanseoppnåelse

Den overordnede problemstillingen i evalueringen setter innføringen av prosjekt til fordypning i sammenheng med kompetanseoppnåelse i fag- og yrkesopplæringen. På et overordnet nivå er vi opptatt av hvilke effekter prosjekt til fordypning som tiltak har for kompetanseoppnåelsen i yrkesfagene. Prosjekt til fordypning berører hele fag- og yrkesopplæringen og skal gjennomføres ved alle skoler med yrkesfaglige utdanningsprogram over hele landet. For å kunne evaluere effekten av tiltaket burde vi ideelt sett hatt en kontrollgruppe med fylker eller skoler som *ikke* gjennomfører prosjekt til fordypning. I praksis er dette selvsagt ikke mulig. Vi vil likevel trolig kunne ha noen holdepunkter for å vurdere effekten av prosjekt til fordypning som tiltak på et overordnet nivå.

Dels vil det i noen grad være mulig å isolere effekten av andre variable som kan påvirke formell kompetanseoppnåelse. Det vil for eksempel være programmer/fag som i mindre grad blir påvirket av strukturendringene i reformen. Dels vil også aktørenes vurderinger, ikke minst elevenes/lærlingenes vurderinger (motivasjon, overgang fra skole til bedrift) og bedriftenes vurderinger (lærlingenes forberedthet, bedriftenes vilje til å tilby læreplasser) være et relevant datagrunnlag.

Analysen vil imidlertid primært være på et annet nivå der vi vil undersøke hvilken betydning *variasjon* i gjennomføring av prosjekt til fordypning har for kompetanseoppnåelsen. Formålet er å si noe om eventuelle endringer i formell kompetanseoppnåelse før og etter innføringen av Kunnskapsløftet. Det sentrale spørsmålet er om det er variasjoner i endringene som samvarierer med ulike måter å gjennomføre prosjekt til fordypning. Det vil imidlertid også være andre forhold, både reforminterne og eksterne, som kan påvirke kompetanseoppnåelsen. Noen av disse, som endringene i tilbudsstrukturen, kan det kontrolleres for, mens andre må vurderes skjønnsmessig. De kvalitative undersøkelsene av aktørenes vurderinger av sammenhengen mellom prosjekt til fordypning og kompetanseoppnåelse vil derfor bidra til å supplere den kvantitative analysen.

Det første «Kunnskapsløftkullet» fra fag- og yrkesopplæringen vil tidligst kunne avlegge fagprøve i 2010. Det innebærer at spørsmålet om kompetanseoppnåelse ikke vil kunne besvares før i sluttrapporten fra evalueringen av prosjekt til fordypning. Sluttrapporten skal være klar våren 2011.

I sluttrapporten vil registerdata om kompetanseoppnåelse utgjøre en viktig del av datagrunnlaget. Et viktig formål med sluttrapporten vil imidlertid være å gjennomføre en helhetlig analyse på grunnlag av de ulike datakildene i evalueringen.

Referanser

- Ashton, D., J. Sung og J. Turbin (2000), «Towards a framework for the comparative analysis of national systems of skill formation». *International Journal of Training and Development*, 4 (1), 8–25
- Bjørndal, I. (2005), *Videregående opplæring i Norge i 800 år – med hovedvekt på tiden etter 1950*. Forum bok
- Brown, P. (2001), «Globalization and the Political Economy of High Skills». I: Brown, P., A. Green og H. Lauder, red., *High Skills: Globalization, Competitiveness and Skill Formation*, s. 235–262. Oxford: Oxford University Press
- Crouch, C., D. Finegold og M. Sako (1999), *Are Skills the Answer? The Political Economy of Skill Creation in Advanced Industrialised Countries*. Oxford: Oxford University Press
- Czarniawska-Joerges, B. (1993), *The Three-Dimensional Organization. A Constructionist View*. Lund: Studentlitteratur
- Dolven, A. og G. Pedersen, red. (2005), *Fagopplæringsboka 2005*. Oslo: Kommuneforlaget
- Hagen, A. (2005), *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen – kartlegging av kunnskapsstatus*. Fafo-notat 2005:31
- Hagen, A. og S. Skule (2007), «Den norske modellen og utviklingen av kunnskapsfunnet». I: Dølvik, J.E. m.fl., red. (2007). *Hamskifte. Den norske modellen i endring*, s. 145–168. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hagen, A. og T. Nyen (2006), *Læreplasser i kommunesektoren – omfang og utfordringer*. Fafo-rapport 540
- Hagen, A., M. Nadim og T. Nyen (2008), *Bruk av fagkompetanse i arbeidslivet*. Fafo-rapport 2008:29
- Helland, H. og L.A. Støren (2004), *Videregående opplæring – progresjon, gjennomføring og tilgang til læreplasser. Forskjeller etter studieretning, fylke og kjønn og mellom elever med minoritets- og majoritetsbakgrunn*. NIFU STEP skriftserie 26/2004
- Høst, H. J.P. Gitlesen og S. Michelsen (2008), «Læreplasser mellom politikk og konjunkturer». I: Høst, H., red., *Fag- og yrkesopplæringen i Norge – noen sentrale utviklingstrekk*, s. 17–28. NIFU STEP rapport 20/2008
- Høst, H., red. (2008), *Fag- og yrkesopplæringen i Norge – noen sentrale utviklingstrekk*. NIFU STEP Rapport 20/2008
- Illeris, K. (2006), *Læring*. (2. utg.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Kemple, J.J. og C.J. Willner (2008), *Career Academies. Long-Term Impacts on Labour Market Outcomes, Educational Attainment, and Transitions to Adulthood*, MDRC, www.mdrc.org/publications/428/full.pdf

- Kvalsund, R. T. Deichman-Sørensen og P.O. Aamodt, red. (1999), *Videregående opplæring – ved en skilleveg? Forskning fra den nasjonale evalueringen av Reform 94*
- Lave, J. og E. Wenger (1991), *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Markussen, E. og N. Sandberg (2005), *Stayere, sluttere og returnerte. Om 9756 ungdommer på Østlandet og deres karriere i videregående opplæring frem til midten av det tredje skoleåret*. NIFU STEP Skriftserie 5/2005
- Markussen, E., M.W. Frøseth, B. Lødding og N. Sandberg (2008), *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. NIFU STEP-rapport 13/2008
- Nielsen, K. og S. Kvale, red. (1999), *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- NOU 1991:4, *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*
- NOU 2003:16, *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*
- NOU 2008:18, *Fagopplæring for framtida*
- Olofsson, J. og A. Panican (2008), «Ungdomars etableringsförhållanden i de nordiska länderna – en bakgrund». I: Olofsson, J. og A. Panican, red., *Ungdomars väg från skola till arbetsliv. Nordiska erfarenheter*, s. 21–51. TemaNord 2008:584
- Olofsson, J. og E. Wadensjö (2006), *Lärlingsutbildning – ett återkommande bekymmer eller en opräd möjlighet?* Rapport til ESS Expertgruppen för Studier i Samhällsekonomi. 2006:4
- Olsen, O.J. og L.O. Seljestad (1999), «Opplæring i bedrift etter Reform 94 – nye krav og utfordringer for fagopplæringen». I: Kvalsund, R. m.fl., red., *Videregående opplæring – ved en skilleveg? Forskning fra den nasjonale evalueringen av Reform 94*, s. 48–76. Oslo: Tano Aschehoug
- Olsen, O.J., H. Høst og S. Michelsen (2008), «Veier fra yrkesopplæring til arbeidsliv. En studie av det norske overgangsregimets effektivitet». I: Olofsson, J. og A. Panican, red., *Ungdomars väg från skola till arbetsliv. Nordiska erfarenheter*, s. 249-332. TemaNord 2008:584
- Polanyi, M.(1962), *Personal Knowledge.Towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Polanyi, M. (2000), *Den tause dimensjon. En introduksjon til taus kunnskap*. Oslo: Spartacus
- Skule, S. (2004), «Learning conditions at work: a framework to understand and assess informal learning in the workplace». *International Journal of Training and Development*, 8 (1), 8–21
- Skule, S. og A.N. Reichborn (2000), *Lærende arbeid. En kartlegging av lærevilkår i norsk arbeidsliv*. Fafo-rapport 333

- Skule, S., M. Stuart og T. Nyen (2002), «Training and development in Norway». *International Journal of Training and Development*, 6 (4): 263–276
- Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004), *Kultur for læring*
- Stortingsmelding nr. 33 (1991–92), *Kunnskap og kyndighet*
- Stortingsmelding nr. 43 (1988–89), *Mer kunnskap til flere*
- Støren, L.A., H. Helland og J.B. Grøgaard (2007), *Og hvem stod igjen...? Sluttrapport fra Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999–2001*. NIFU STEP Rapport 14/2007
- Thelen, K. (2004), *How Institutions Evolve. The Political Economy of Skills in Germany, Britain, the United States, and Japan*. Cambridge: Cambridge University Press
- Utdanningsdirektoratet (2007), *Utdanningsspeilet 2006 – en analyse av grunnopplæringen*

Vedlegg 1

Forskrift om prosjekt til fordypning på Vg1

PROSJEKT TIL FORDYPNING FOR VIDEREGÅENDE TRINN 1 YRKESFAGLIGE UTDANNINGSPROGRAM

Fastsatt som forskrift av Utdanningsdirektoratet 16. januar 2006 etter delegasjon i brev av 26. september 2005 fra Utdannings- og forskningsdepartementet med hjemmel i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) § 3-4 første ledd.

Gjelder fra: 1. august 2006

1 Formål og prinsipper

1.1 Formål

Prosjekt til fordypning skal gi elevene mulighet til å prøve ut enkelte eller flere sider av aktuelle lærefag innen relevant utdanningsprogram, få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene innen utdanningsprogrammene, fordype seg i kompetansemål fra læreplanene på Vg3-nivå og ta relevante fellesfag fra Vg3 og programfag fra studiespesialiserende utdanningsprogram

1.2 Prinsipper

- Timerammen for prosjekt til fordypning er 168 årstimer. Timetallet er oppgitt i 60 minutters enheter.
- Prosjekt til fordypning skal brukes til opplæring i
 - a) kompetansemål fra læreplanene fra eget utdanningsprogram for opplæring i bedrift og/eller Vg3 i skole (der det ikke er opplæring i bedrift). En kan også ta utgangspunkt i kompetansemål fra læreplaner for opplæring i bedrift fra andre utdanningsprogram når det er faglig relevant.

Det skal utarbeides lokale læreplaner med utgangspunkt i de nasjonale kompetansemålene. Det skal framgå av den lokale læreplanen hvilke nasjonale kompetansemål som ligger til grunn for læreplanen.

eller

- b) fellesfag i Vg3 påbygging til generell studiekompetanse eller programfag i det studiespesialiserende utdanningsprogrammet. Når timene til prosjekt til fordypning brukes til fellesfag eller programfag fra det studiespesialiserende utdanningsprogrammet, gjelder kompetansemål og timetall for disse fagene slik de er fastsatt i Læreplan for Kunnskapsløftet.

Når timetallet i fellesfag eller programfaget er lavere enn timene satt av til prosjekt til fordypning, må de resterende timene brukes til prosjekt til fordypning etter punkt a.

- De lokale læreplanene i prosjekt til fordypning må tilpasses elevenes nivå og formålet med faget i Vg1. De lokale læreplanene skal angi hva elevene skal kunne mestre etter endt opplæring. De lokale læreplanene skal være formulert slik at de kan danne grunnlag for dialog mellom elever, foresatte, lærere og aktuelle samarbeidspartnere, som lokalt næringsliv.
- De lokale læreplanene skal inneholde et kompetansemål om at elevene som del av opplæringen i prosjekt til fordypning skal dokumentere arbeidet underveis. Det gjelder ikke når eleven bruker prosjekt til fordypning til fellesfag eller programfag fra studiespesialiserende utdanningsprogram. Dokumentasjonen skal være et vedlegg til elevenes kompetansebevis og skal kunne legges fram ved inngåelse av lærekontrakt.
- Prosjekt til fordypning skal ikke svekke elevenes rett til spesialundervisning. Prosjekt til fordypning kan derfor ikke brukes til styrking av opplæringen, da dette krever vedtak om spesialundervisning.

- Skoleeieren har ansvaret for at det blir utarbeidet lokale læreplaner i prosjekt til fordypning, for at opplæringen blir gjennomført i samsvar med disse læreplanene, og for at elevene blir vurdert ut fra kompetansemålene i de lokale læreplanene.
- Som ledd i arbeidet med lokale læreplaner bør skolen innhente informasjon fra og søke samarbeid med andre videregående skoler, lokalt arbeidsliv og lokale og/eller regionale utviklingsmiljøer. Det vises også til opplæringsloven § 9-2 om elevenes rett til nødvendig rådgivning og forskrift til opplæringsloven om rådgivningstjenestens oppgaver.
- Den lokale læreplanen i prosjekt til fordypning må tilpasses de muligheter og forutsetninger den enkelte skole og skoleeier har for å gi tilbud i faget. Skoleeieren må imidlertid legge til rette for at elevene får et reelt valg mellom flere ulike læreplaner i prosjekt til fordypning. Tilbudene bør også inkludere mulighet for organisering av opplæring i arbeidslivet eller ved en annen skole.

2 Vurdering

Bestemmelser for sluttvurdering:

Standpunktvurdering

Årstrinn	Ordning
Vg1	Elevene skal ha standpunktvurdering.

Eksamen for elever

Årstrinn	Ordning
Vg1	Det er ingen eksamen for elever som følger lokale læreplaner. Når eleven har valgt fellesfag eller programfag fra det studiespesialiserende utdanningsprogrammet, skal vurderingsordningen i disse læreplanene følges.

Eksamen for privatister

Årstrinn	Ordning
Vg1	Privatistene må ta eksamen i et antall relevante fag med nasjonale læreplaner som samsvarer med totalt 168 årstimer i Vg1.

De generelle bestemmelsene om vurdering er fastsatt i forskrift til opplæringsloven.

3 Overgangsordninger

Når det skal utarbeides lokale læreplaner i prosjekt til fordypning etter punkt 1.2 a, skal det tas utgangspunkt i nasjonale kompetansemål. Der det foreløpig ikke er fastsatt nasjonale kompetansemål i Kunnskapsløftet, skal en ta utgangspunkt i gjeldende læreplaner på VKII/opplæring i bedrift, eventuelt læreplanen for opplæring i bedrift for fag som ikke følger hovedmodellen i Reform 94.

Vedlegg 2

Forskrift om prosjekt til fordypning på Vg2

PROSJEKT TIL FORDYPNING FOR VIDEREGÅENDE TRINN 2, YRKESFAGLIGE UTDANNINGSPROGRAM

Fastsatt som forskrift av Utdanningsdirektoratet 2006 etter delegasjon i brev av 26. september 2005 fra Utdannings- og forskningsdepartementet med hjemmel i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) § 3-4 første ledd.
Gjelder fra 1. august 2007.

Formål

Prosjekt til fordypning skal gi elevene mulighet for å få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene innen utdanningsprogrammene, fordype seg i kompetansemål fra læreplanene på Vg3-nivå og ta relevante fellesfag fra Vg3 og programfag fra studiespesialiserende utdanningsprogrammer.

Omfang

Timerammen for prosjekt til fordypning er 253 årstimer. Timetallet er oppgitt i 60 minutters enheter.

Valg av innhold

Prosjekt til fordypning skal brukes til opplæring i

- a) kompetansemål fra læreplanene fra eget programområde for opplæring i bedrift og/eller Vg3 i skole (der det ikke er opplæring i bedrift)

eller

- b) fellesfag i Vg3 påbygging til generell studiekompetanse eller programfag i det studiespesialiserende utdanningsprogrammet

Elever som følger utdanningsprogrammene for elektrofag, naturbruk, restaurant- og matfag, service og samferdsel og teknikk og industriell produksjon, kan i tillegg bruke prosjekt til fordypning til opplæring i

- c) kompetansemål fra læreplaner for opplæring i bedrift fra eget og andre utdanningsprogrammer når det er faglig relevant. Fylkeskommunen har ansvaret for vurdering av faglig relevans etter råd fra det lokale næringslivet.

Dersom prosjekt til fordypning brukes til opplæring i kompetansemål hentet fra læreplaner for opplæring i bedrift og/eller vg3 i skole (der det ikke er opplæring i bedrift), skal det utarbeides lokale læreplaner med utgangspunkt i de nasjonale kompetansemålene. Det skal framgå av den lokale læreplanen hvilke nasjonale kompetansemål som ligger til grunn for læreplanen.

Dersom timene til prosjekt til fordypning brukes til fellesfag eller programfag fra det studiespesialiserende utdanningsprogrammet, gjelder kompetansemål og timetall for disse fagene slik de er fastsatt i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Når timetallet i fellesfag eller programfaget er lavere enn timene satt av til prosjekt til fordypning, må de resterende timene brukes til prosjekt til fordypning etter punkt a).

Prosjekt til fordypning skal ikke svekke elevenes rett til spesialundervisning. Prosjekt til fordypning kan derfor ikke brukes til styrking av opplæringen, da dette krever vedtak om spesialundervisning.

Prinsipper for utarbeiding av lokale læreplaner i prosjekt til fordypning

Skoleeierne har ansvaret for at det blir utarbeidet lokale læreplaner i prosjekt til fordypning, for at opplæringen blir gjennomført i samsvar med disse læreplanene, og for at elevene blir vurdert i forhold til kompetansemålene i de lokale læreplanene.

Som ledd i arbeidet med lokale læreplaner bør skolen innhente informasjon fra og søke samarbeid med andre videregående skoler, lokalt arbeidsliv og lokale og/eller regionale utviklingsmiljøer. Det vises også til opplæringsloven § 9-2 om elevenes rett til nødvendig rådgivning og til forskrift til opplæringsloven om rådgivningstjenestens oppgaver.

De lokale læreplanene i prosjekt til fordypning må tilpasses til nivået og formålet med faget i Vg2. De lokale læreplanene skal angi hva elevene skal kunne mestre etter endt opplæring. De lokale læreplanene skal være formulert slik at de kan danne grunnlag for dialog mellom elever, lærere og aktuelle samarbeidspartnere som lokalt arbeidsliv.

De lokale læreplanene skal inneholde et kompetansemål om at elevene som del av opplæringen i prosjekt til fordypning skal dokumentere arbeidet underveis. Dette gjelder ikke når eleven bruker prosjekt til fordypning til fellesfag eller programfag fra studiespesialiserende utdanningsprogrammer. Den lokale læreplanen og det dokumenterte arbeidet underveis skal være et vedlegg til elevenes kompetansebevis og skal kunne legges fram ved inngåelse av lærekontrakt.

Den lokale læreplanen i prosjekt til fordypning må tilpasses til de muligheter og forutsetninger skoleeieren har for å gi tilbud i faget. Skoleeieren må imidlertid legge til rette for at elevene får et reelt valg mellom flere ulike læreplaner i prosjekt til fordypning. Tilbudene bør også inkludere mulighet for organisering av opplæring i arbeidslivet eller ved en annen skole.

Vurdering i prosjekt til fordypning

Bestemmelser om sluttvurdering

Standpunktkarakter

Årstrinn	Ordning
Vg2	Elevene skal ha standpunktkarakter for den delen av prosjekt til fordypning som følger lokal læreplan. Eleven skal følge vurderingsordningen for nasjonale læreplaner når disse velges som hele eller deler av prosjekt til fordypning.

Eksamen for elever

Årstrinn	Ordning
Vg2	For den delen av prosjekt til fordypning som følger lokal læreplan, skal eleven ikke ha eksamen. Eleven skal følge vurderingsordningen for nasjonale læreplaner når disse velges som hele eller deler av prosjekt til fordypning.

Eksamen for privatister

Årstrinn	Ordning
Vg2	Privatister må ta eksamen i et antall relevante fag med nasjonale læreplaner som samsvarer med totalt 253 årstimer i Vg2.

De generelle bestemmelsene om vurdering er fastsatt i forskriften til opplæringsloven.

Overgangsordninger

Når det skal utarbeides lokale læreplaner i prosjekt til fordypning etter punkt a), skal det tas utgangspunkt i nasjonale kompetansemål. Der det foreløpig ikke er fastsatt nasjonale kompetansemål i Kunnskapsløftet, skal en ta utgangspunkt i gjeldende læreplaner på VKII / opplæring i bedrift, eventuelt i læreplanen for opplæring i bedrift for fag som ikke følger hovedmodellen i Reform 94.

Prosjekt til fordypning – mellom skole og arbeidsliv

Som ledd i evalueringen av Kunnskapsløftet, gjennomfører Fafo et delprosjekt om fag- og yrkesopplæringen. Utgangspunktet for delprosjektet er innføringen av prosjekt til fordypning i videregående opplæring. Fram til 2011 vil Fafo utarbeide fire delrapporter som ved hjelp av ulike datakilder vil belyse hvilken betydning prosjekt til fordypning har for elevers og lærlinger gjennomføring og kompetanseoppnåelse i yrkesfaglige utdanningsprogram. I denne første delrapporten retter vi søkelyset mot hvilken betydning prosjekt til fordypning har hatt for det lokale samarbeidet mellom skoler og arbeidsliv og hvordan samarbeidet eventuelt preger innhold og organisering av prosjekt til fordypning. Et viktig formål i den første fasen av evalueringen har vært å identifisere ulike modeller for organisering og gjennomføring av prosjekt til fordypning. Det viktigste datagrunnlaget for delrapport 1 er 98 kvalitative intervjuer med skoleeiere, rektorer, yrkesfaglærere, elever og skolenes samarbeidspartnere i arbeidslivet.

