

SINTEF A15401 Åpen

RAPPORT

Når ulike verdener møtes - Sluttrapport fra følgestudien av Prosjekt Vandreboka

Trond Buland og Karin Hårstad Fonn

SINTEF Teknologi og samfunn

April 2010

www.sintef.no



SINTEF Teknologi og samfunn
Innovasjon og virksomhetsutvikling

Postadresse:
Postboks 4760
7465 Trondheim
Besøksadresse:
S P Andersens veg 5
7031 Trondheim

Telefon: 73 59 03 00
Telefaks: 73 59 12 99

Foretaksregisteret: NO 948 007 029 MVA

SINTEF RAPPORT

TITTEL

**Når ulike verdener møtes -
Sluttrapport fra følgestudien av Prosjekt Vandreboka**

FORFATTER(E)

Trond Buland og Karin Hårstad Fonn

OPPDRAGSGIVER(E)

Troms, Østfold, Hedmark og Oppland fylkeskommuner

RAPPORTNR. SINTEF A15401	GRADERING Åpen	OPPDRAGSGIVERS REF. Jane Haave, Oppland fylkeskommune	
GRADER. DENNE SIDE Åpen	ISBN 978-82-14-04878-0	PROSJEKTNR. 500314.00	ANTALL SIDER OG BILAG 67
ELEKTRONISK ARKIVKODE Document3	PROSJEKTLEDER (NAVN, SIGN.) Trond Buland	VERIFISERT AV (NAVN, SIGN.) Håkon Finne	
ARKIVKODE	DATO 2010-03-30	GODKJENT AV (NAVN, STILLING, SIGN.) Forskningsjef Jon Olav Bjørgum	

SAMMENDRAG

Det er sluttrapporten fra SINTEFs evaluering av prosjekt Vandreboka. Her presenteres aktørenes opplevelse av prosjektet, basert på en breddestudie vinteren 2009 og intervjuer og dokumentstudier gjennom hele følgestudien. Rapporten viser at Vandreboka har påvirket struktur-, prosess og resultat kvaliteten i yrkesopplæringen hos de involverte. Studien viste at alle de involverte var fornøyd med hensyn til læringsutbyttet ved bruk av metoden. Deltakerne opplevde at mappevurdering ga et godt grunnlag for å tilegne seg fagkunnskaper, metoden fungerte som effektiv læringsstøtte. Underveisvurdering brukt som redskap for å utvikle læring tilpasset den enkeltes sterke og svake sider har vært sentralt. Det samme har et gjennomgående fokus på planlegging – gjennomføring – vurdering av alle oppgaver. Man har ennå en utfordring i å utnytte andre dokumentasjonsformer enn de skriftlige. Elektroniske dokumentasjonsverktøy har også blitt oppfattet som utfordrende av en del deltakere. Deltakerne opplevde det som naturlig at underveisvurdering kunne telle med ved fastsettelse av slutt karakter, og så det som naturlig at også andre enn prøvenemnd kunne delta i denne sluttvurderingen. Ved fagprøve har Vandreboklæringene i snitt oppnådd bedre resultater enn lærlinger utenfor Vandreboka. Basert på våre samlede data, mener vi det er grunn til å anta at dette er et resultat av de struktur- og prosessendringer prosjektet har medført. Underveisvurdering har ført til et mer sammenhengende opplæringsløp gjennom skole og bedrift, og har bidratt til økt, målrettet fokus på læring gjennom hele løpet. Fokus på planlegging – gjennomføring - vurdering og dokumentasjon har vært sentralt i dette. Lærings- og utviklingsteam (LUT) er en viktig del av den økte struktur kvaliteten. Slike møteplasser er nødvendige for å skape mer dialog og dermed mer helhet i det fireårige løpet. Vi ser også at det ennå er et potensiale for å bruke kompetanse mer og bedre på tvers av skole og bedrift. Dette oppleves fortsatt som to atskilte verdener. En sentral utfordring i arbeidet framover ligger på å utvikle systemer for slik gjensidig kompetanseutveksling, og en gjennomført delingskultur i systemet. Studien viser også at det er behov for utvikle vurderingsredskaper tilpasset de ulike virkeligheter; ulike fag og bransjer.

STIKKORD	NORSK	ENGELSK
GRUPPE 1	Samfunnsvitenskap	Social science
GRUPPE 2	Evaluering	Evaluation
EGENVALGTE	Fagopplæring	Vocational training
	Vurderingsformer	Assessment practices
	Mappevurdering	Portfolio Assessment

Forord

Denne rapporten markerer avslutningen på følgestudien for prosjekt Vandreboka, utført av Gruppe for skole- og utdanningsforskning ved SINTEF Teknologi og samfunn.

Vi vil her benytte anledningen til å takke alle de som har brukt av sin tid til å svare på våre spørsmål, både i spørreskjema og i intervjuer. Vi vil dessuten takke nasjonal prosjektledelse og styringsgruppen for prosjekt Vandreboka for nytting informasjon og konstruktive innspill under hele vårt prosjekt. Uten alle dere ville det ikke vært mulig å gjennomføre vårt prosjekt.

Vi vil også takke forskerne ved Høgskolen i Akershus, som fulgte prosjektet før vi overtok. Deres grundige rapporter var et godt utgangspunkt for vår etappe i stafetten.

Til slutt vil vi takke Vidar Havn, som har lest og kommentert utkast til rapport. Dette var egentlig ditt prosjekt, Vidar, din kompetanse på fag- og yrkesopplæring var og er en nødvendig grunnstein for alt vi driver med på det området. Og uten deg hadde det ikke vært noen Gruppe for skole- og utdanningsforskning.

Trondheim, april 2010

INNHALDSFORTEGNELSE

Forord	3
1 Innledning	7
1.1 Problemstillinger for følgeforskningen.....	7
1.2 Om rapporten	8
2 Metode og gjennomføring	9
2.1 Følgeforskning og evaluering	9
2.2 Mål og måloppnåelse	10
2.3 Metode og datainnsamling.....	12
3 Vandreboka – limet i et fireårig opplæringsløp?	15
4 Mange verdener - parallelle virkeligheter?	21
4.1 To verdener – eller mange?	21
4.2 Virkelighetsforståelse og makt?.....	24
4.3 To pluss to, eller fire?	26
5 Vandreboka - på vei mot noe nytt?	29
5.1 Boka som forandret vandringen? - Erfaringer med et prosjekt.....	29
5.2 De kritiske overgangene	32
5.3 Ny læring i skole og bedrift?	37
5.4 Vandreboka for tilpasset opplæring?	43
5.5 Kontakt skole/bedrift i opplæringen	48
5.6 Dokumentasjon og underveisvurdering for bedre læring	49
5.7 LUT – Herderen i limet?.....	51
5.8 Vandreboka – bare dokumentasjon, eller også alternativ fagprøve?	54
5.9 Mot en bedre fagarbeider?	58
6 Hovedfunn og konklusjoner - På vei mot en delingskultur?	67
7 Litteratur	71

1 Innledning

Dette er den avsluttende rapporten fra følgestudien av prosjekt Vandreboka, som er gjennomført av forskere fra SINTEF Innovasjon og virksomhetsutvikling og NTNU. I denne rapporten presenterer vi hovedfunnene fra vår evaluering, basert på breddeundersøkelsen gjennomført blant ulike deltakergrupper i Vandreboka, intervjuer med utvalgte informanter, observasjon på prosjektsamlinger og omfattende dokumentstudier.

Basert på dette datagrunnlaget forsøker vi her å tegne et bilde av prosjektet Vandreboka, med vekt på deltakernes opplevelser og vurderinger, og oppnådde resultater. Vi har tidligere, i vår første rapport fra evalueringen,¹ presentert lærlingenes vurderinger av prosjektet de har deltatt i. I denne sluttrapporten tegner vi et bredere bilde av ulike andre aktørgruppers erfaringer, og ser dessuten dette i forhold til oppnådde resultater. De to rapportene kan med fordel leses i sammenheng, for å få et fullstendig bilde av prosjekt Vandreboka. Noen mer generelle deler i denne sluttrapporten vil også til dels overlape med tilsvarende deler av den tidligere rapporten, og en del konklusjoner vil naturlig nok være felles. Våre resultater har ikke endret seg radikalt på den relativt korte tiden som har gått mellom de to rapportene.

SINTEFs følgestudie startet i 2008, og har fulgt prosjektet til de siste lærlingene i prosjektet avla sluttprøve i 2010. I perioden før oppstart av SINTEFs prosjekt, ble følgeforskning for prosjektet utført av et fagmiljø fra Høgskolen i Akershus. Deres forskningsrapporter har også vært et viktig fundament for vårt arbeid.

Parallelt med vår evaluering har Karin Hårstad Fonn levert en masteroppgave i statsvitenskap ved NTNU, basert på data fra følgestudien.² Denne oppgaven er også et viktig grunnlag for begge våre rapporter, og kan dessuten med fordel leses selvstendig som en del av rapporteringen fra vårt prosjekt.

1.1 Problemstillinger for følgeforskningen

Prosjektledelsen i prosjekt Vandreboka ønsket i utgangspunktet en kombinert følgestudie og sluttevaluering. Formålet med evalueringen skulle være ”å få forskningsbaserte innspill og kunnskap som kommer prosjektet og aktivitetene i de 4 fylkene til gode.” I tillegg ønsket man en evaluering som ”sier noe om i hvilken grad prosjektets målsettinger er nådd.”

Målsettingen med denne rapporten er i tråd med dette å si noe om i hvilken grad Vandreboka har nådd sine overordnede mål, som er økt kvalitet i fagopplæringen, gjennom etablering av gjennomgående former for undervisningsvurdering i skole og bedrift, og dermed økt samhandling mellom skole og lærebedrift.

Vi har valgt å ta utgangspunkt i et tredelt kvalitetsbegrep, og legge vekt på å evaluere strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultat-kvalitet i Vandreboka-metoden, i tråd med Kvalitetsutvalgets definisjon av et helhetlig kvalitetsbegrep.

¹ Buland, Trond og Karin Hårstad Fonn: *Vandreboka – et prosjekt på Vandring? Rapport 1 fra følgestudien av Prosjekt Vandreboka*, SINTEF Teknologi og samfunn, Trondheim 2009

² Fonn, Karin Hårstad: *Integrasjon eller autonomi i fag- og yrkesopplæringen. En kombinert iverksettelsesstudie av "Vandreboka"*. Masteroppgave i statsvitenskap: Institutt for sosiologi og statsvitenskap, NTNU, Trondheim 2009

En viktig utfordring for evalueringen har vært å vise hva som er et resultat av Vandrebokas organisering og arbeid, altså koblingen mellom det vi observerer som struktur- og prosesskvalitet, og indikatorer på resultat kvalitet. Vandreboka er jo ikke noe isolert fenomen, prosjektet har ikke vært et laboratorie-forsøk under kontrollerte former. Deltakernes hverdag har vært påvirket av en rekke ulike faktorer, og vi kan ikke annet enn sannsynliggjøre hvilken betydning Vandreboka har hatt.

1.2 Om rapporten

I kapittel 2 presenterer vi følgestudiens metodiske grunnlag, og de data vi har bygd vår analyse på. Vi sier også noe om designet for følgevalueringer, og drøfter noen utfordringer knyttet til måling av resultater av et prosjekt som Vandreboka.

Kapittel 3 gir en gjennomgang av prosjekt Vandreboka, slik det framsto i den opprinnelige prosjektbeskrivelsen, og slik det har blitt formet gjennom iverksettingen. Lesere som er interessert i å vite mer om iverksettingsmessige problemstillinger, henvises for øvrig til den første rapporten fra følgestudien, der dette har fått mer plass.

I kapittel 4 drøfter vi noen sentrale sider ved det todelte norske systemet for fag- og yrkesopplæring. Her trekker vi også opp noen teoretiske perspektiver som kan belyse noen sentrale sider ved arbeidet i Vandreboka.

Kapittel 5 presenterer analysen av våre empiriske undersøkelser. Her kommer de ulike deltakerne i prosjektet til orde med sine vurderinger, som grunnlag for våre konklusjoner. Her presenterer vi også resultatene fra avsluttende fagprøve for lærlingene som har fulgt prosjektet

Kapittel 6 trekker opp våre viktigste funn og konklusjoner, med vekt på endringer i struktur-prosess og resultat kvalitet der Vandreboka har bidratt.

2 Metode og gjennomføring

2.1 Følgeforskning og evaluering

Den grunnleggende hensikten med en evaluering er å vurdere hvorvidt evalueringsobjektet har oppnådd, eller er på veg til å oppnå sine mål. Man skiller gjerne mellom to hovedtyper evaluering: Formativ evaluering der målsettingen er å finne tiltak for å utvikle evalueringsobjektet og summativ evaluering hvor målet med evalueringen er å kartlegge måloppnåelse. De to evalueringsformene har ulikt fokus (læring vs kontroll), legger vekt på ulike metoder og utføres til dels på ulikt tidspunkt.³

Evalueringen av Vandreboka har vært organisert etter prinsippene for følgeforskning slik de er beskrevet av Finne, Levin og Nilssen.⁴ De viktigste prinsippene i dette er at evalueringen fokuserer på læring og utvikling (ikke kontroll), at det skapes arenaer for dialog hvor problemfokusering og tolkning av resultater kan skje i fellesskap mellom oppdragsgiver, forskningsmiljø og eventuelt andre interessenter og at forskerne med jevne mellomrom kommer med innspill og forslag til utvikling som andre aktører kan vurdere og kommentere og eventuelt handle ut i fra.

Sentralt i vår metode har vært at vi har presentere foreløpige funn i evalueringen for de involverte, både på samlinger for prosjektdeltakere, og på styringsgruppemøter. Basert på tilbakemeldinger på dette, har vi videreutviklet vår kunnskap om evalueringsprosjektet. Evalueringsgruppen har altså ikke ønsket å være de eksterne som alene ser Sannheten om Vandreboka. Derimot har vi i løpende dialog med de involverte søkt å øke den samlede viten om prosjektet, i det noen har kalt ”samskapt læring”,⁵ der læringen er en kollektiv prosess, og skjer i dialog mellom ulike aktører. I vår forskning har vi prøvd å ligge nærmere dialogen enn monologen.⁶ Å presentere foreløpige resultater, med påfølgende dialog, har altså også vært en del av vår datainnsamling og vår analyse, en analyse der flere stemmer, ulike perspektiver, har fått lov til å klinge sammen.

Å ha en slik kontinuerlig dialog med oppdragsgiver og andre aktører håper vi har bidratt til at forskningen er relevant og at det øker mulighetene for bruk og spredning av resultatene. Samtidig vil et viktig element i en slik dialog være en løpende diskusjon omkring innretningen av evalueringen gjennom hele prosjektperioden. Evalueringens design vil altså kunne bli revidert både innledningsvis og underveis, i kontinuerlig dialog med oppdragsgiver. Vi har som sagt underveis i arbeidet hatt flere rapporteringspunkter i forhold til oppdragsgiver, og utformingen av følgestudien har da også blitt påvirket gjennom denne dialogen, slik også prosjekt Vandreboka har vært i kontinuerlig ending gjennom den løpende dialogen mellom deltakerne og mellom prosjektet og verden som har omgitt det.

³ En summativ evaluering er først hensiktsmessig en tid etter at en aktivitet er startet, men det kan alltid være hensiktsmessig med en formativ evaluering, også flere år etter start.

⁴ Se Finne, H., M Levin, og T. Nilssen: ”Trailing research: A Model for Useful Program Evaluation”, i *Evaluation*, 1(1), 11-31. 1995

⁵ Se f.eks. Elden, Max og Morten Levin (1991): "Cogenerative learning: Bringing participation into action research." i Whyte, William (red.) *Participatory action research*, Sage Publications, Newbury Park CA 1991 s. 127-142

⁶ Bakhtin, Mikhail: *The Dialogic Imagination*, University of Texas Press, Austin 1981

2.2 Mål og måloppnåelse

Gjennom å analysere gjennomføringen av Prosjekt Vandreboka, altså med fokus på struktur og prosess i arbeidet, tror vi at vi har fått et bedre grunnlag for også å kunne analysere og forstå effektene av forsøket. I den forbindelse er det også nødvendig å si noe om mulighetene for å måle, i streng forstand, effekter av et prosjekt som Vandreboka.

Å måle og analysere et tiltaks måloppnåelse, er et av de primære formål med enhver evaluering. For prosjekt Vandreboka vil jo det endelige målet der man ønsker å oppnå positive effekter ligge på elevenes/lærlingenes læring og læringsutbytte. Får de eleven/lærlingene som deltar bedre læringsutbytte enn andre i form av bedre oppnådde resultater, og fullfører de sine opplæringsløp fram mot det planlagte mål i større grad enn andre? Og blir resultatet bedre fagarbeidere med en kompetanse som i større grad svarer til arbeidsmarkedets behov?

Vandrebokas målsettinger er, som vi skal komme tilbake til mange og sammensatte. Derfor vil det være nødvendig å se på et hierarki av effekter/måloppnåelse, der oppnådd effekt på et lavere nivå, kan fungere som en indikator på at man er på rett vei mot det endelige målet. Kvaliteten på framtidens fagarbeidere, de som kommer ut av Vandreboka, kan først måles nettopp i framtiden, når de har funnet sine plasser i arbeidslivet og bidrar til bedrifters og etaters verdiskaping. Å koble denne kvaliteten til prosjekt Vandreboka, vil igjen være en egen øvelse der man neppe kommer ut med et eksakt svar. Derimot kan man, gjennom så se på det helhetlige kvalitetsbegrepet, sannsynliggjøre hvilke effekter Vandreboka vil ha, på det øverste nivå i målhierarkiet.

Vi har altså tatt sikte på å evaluere strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet i Vandreboka-prosjektet, i tråd med Kvalitetsutvalgets definisjon av et sammensatt kvalitetsbegrep i skolen:

“Kvalitetsområdene stadfester et kvalitetshierarki der resultatkvaliteten, kunnskaper, ferdigheter og holdninger, er det overordnede kriterium i og med at opplæringens viktigste formål er at elevene lærer. Samtidig er de to andre kvalitetsområdene vesentlige forutsetninger for at læring kan skje. Utvalget understreker resultatkvaliteten som et viktig kriterium for at kvalitet må ses i lys av struktur- og prosesskvaliteten”⁷

På denne måten åpnes det for en bred vurdering av kvalitet, og det har blitt mulig å se Vandreboka fra flere vinkler, og også å vurdere hvorvidt evalueringsobjektet har vært inne i en positiv utvikling, på vei mot sine overordnede mål. Endringer skjer imidlertid gradvis og over tid, og det kan være uklart når i et tiltaks historie slike slutteffekter med sikkerhet kan avleses.

Prosjekt Vandreboka har satt i gang prosesser som vil virke over tid, og som først i årene etter prosjektavslutning og etter at tiltaket eventuelt er innført i full bredde, vil kunne gi de endelige og ønskede resultater. Også de lokale effektene i prosjektet vil i noen tilfeller først kunne avleses kvantitativt etter at forsøket er avsluttet. Derfor har det vært nødvendig å se på et hierarki av effekter/måloppnåelse, der oppnådd effekt på et lavere nivå kan fungere som en indikator på at man er på rett vei mot det endelige målet. Svært mye av måloppnåelsen i prosjekt Vandreboka ligger sannsynligvis på system- eller strukturnivå. Mye arbeid har kommet til å handle om å få på plass systemer, arenaer for samhandling. Dessuten har fokus selvsagt ligget på prosess; prosjektet har handlet om å ta i bruk metoder og utvikle ”gode grep”. Varige effekter, både på system og

⁷ NOU 2003: 16 *I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Utdannings- og forskningsdepartementet 5. juni 2003.

personnivå, vil sannsynligvis i hovedsak kunne påvises flere år fram i tid, men gjennom å se struktur, prosess og resultat i samspill, kan vi sannsynliggjøre effekter av prosjektet.

Det sentrale spørsmålet for evalueringen har selvsagt vært hva effektene av Vandrebooka egentlig er? I noen tilfeller kan dette som sagt måles kvantitativt, men en studie av dette må også i betydelig grad ta utgangspunkt i ulike aktørers subjektive vurdering av effekt og måloppnåelse. Slike indikasjoner på effekt på ulike dimensjoner, har vi søkt å samle fra ulike kilder og med ulike metoder.

Den viktigste utfordringen for evalueringen blir å vise hva som er et resultat av forsøket. Prosjekt Vandrebooka er som sagt ikke et kontrollert laboratorieforsøk, der effektene av forsøket er lette å isolere. En rekke andre faktorer har påvirket elever og lærlinger på deres vei gjennom deres opplæringsløp. De som har arbeidet med prosjektet i de fire fylkeskommunene, har også blitt påvirket av en rekke andre strukturelle og prosessuelle forhold. Vandrebooka har ikke eksistert i et vakuum. Prosjektet er heller ikke det eneste pågående tiltak som har hatt som mål å påvirke læreprosesser og læringsutbytte i videregående opplæring i den samme tidsperioden. Forsøket må sees i sammenheng med andre beslektede tiltak, som for eksempel gjennomføringen av Kunnskapsløftet, forskriftsendringer osv, som også har påvirket skoler og lærebedrifter i denne periode. Samtidig har Vandrebooka også sannsynligvis påvirket andre tiltak i løpet av perioden.

Prosjekt Vandrebooka definerte i utgangspunktet sine målsettinger slik:

- Forbedre kvaliteten på opplæringen i skole og lærebedrift og dermed elevens/ lærlingens egen læring
- Forberede hver enkelt elev/ lærling best mulig for arbeidslivet, til å bli en god fagarbeider og samfunnsdeltaker
- Gjennomføring av en helhetlig pedagogikk gjennom det fireårige opplæringsløpet, der hele læretiden (2 år i skole og 2 år i bedrift) preges av at eleven/ lærlingen aktivt deltar i planlegging, gjennomføring og vurdering av eget læringsarbeid.

Følgende delmål ble også definert:

- Bidra til utvikling av elektroniske mapper
- Utvikle gode samarbeidsarenaer for skole og lærebedrifter
- Prøve ut samordning av mapper og bruk av opplæringsbok/ annen dokumentasjon i læretiden
- Sørge for spredning av gode resultater og eksempler fra prosjektet.

Som vi ser presenterte prosjektet et sammensatt målhierarki, med målsettinger knyttet til strukturprosess og resultat kvalitet. Disse målsettingene har i løpet av prosjektgjennomføringen dessuten blitt fortolket og utdypet og supplert av andre forståelser av hva man ønsker og forventer at prosjektet skal bidra til. Vi har i vår første rapport beskrevet hvordan prosjektets hovedfokus på mange måter har vært i bevegelse i prosjektperioden, og også hvordan ulike fortolkninger og forståelser av prosjektet har eksistert parallelt i gjennomføringen.

I en slik evaluering som denne, er det sentralt å kartlegge og analysere de ulike aktørenes målsettinger, scenarier/virkelighetsforståelser og suksesskriterier. Ulike aktører kan ha ulike mål for sitt arbeid med prosjektet på samme måte som en og samme aktør kan ha ulike parallelle mål og suksesskriterier. Ofte kan slike scenarier og mål være parallelle og komplementære, men det kan også tenkes situasjoner der ulike aktørers eksplisitte eller implisitte mål med arbeidet kan stå i

et konkurranseforhold til hverandre, at man faktisk kan stå overfor en situasjon med et nasjonalt tiltak og ulike lokale ”tiltak” som på ulike måter skiller seg fra det nasjonale. Vandreboka har vært et prosjekt med stor grad av fortolkningsmessig fleksibilitet”, dvs at det som tilsynelatende er en omforent plan, har blitt fortolket og opplevd ulikt av ulike aktører. Prosjekt har altså til en viss grad vært ulike ting for ulike aktører.⁸ Dette har, som vi viste i vår første rapport, påvirket arbeidet med tiltaket og de resultater man kunne forvente å oppnå.

En utfordring for følgestudien har vært å analysere og forstå disse forskjellige virkelighetsbildene. For å forstå arbeidet med og resultatene av Vandreboka, har det vært nødvendig å få et bilde av de ulike aktørenes scenarier eller virkelighetsbilder. På den måten kan en se hvordan Vandreboka har blitt ”oversatt” på sin vei gjennom systemet, og hva Vandreboka har betydd for ulike aktører. Mye av disse oversettelsesprosessene er som sagt beskrevet i vår første rapport fra evalueringen.

Vel så interessant og viktig som ren innsamling av ”fakta” og kvantitative data om prosess og effekt, har det derfor vært å gripe de ulike aktørenes subjektive vurderinger av prosessene rundt iverksetting av prosjektet på alle nivå, samt deres vurderinger av grad av suksess i forhold til de mål og suksesskriterier som var definert, og som eventuelt har blitt definert underveis.

Vi har analysert gjennomføring og effekter av forsøket med Vandreboka basert blant annet på *aggregerte subjektive holdnings-, atferds- og erfaringsdata* fra de aktører/informanter vi har intervjuer og på andre måter innsamlet data fra. Vi har altså basert våre analyser på informantenes subjektive framstillinger av sin egen virkelighet, med de svakheter det innebærer. Disse svakhetene oppheves etter vår mening langt på vei gjennom at vi har intervjuet/samlet inn data fra et relativt bredt utvalg av informanter på ulike nivåer; og at kvalitative data har blitt supplert gjennom en kvantitativ breddeundersøkelse.

2.3 Metode og datainnsamling

Vi har basert følgestudien på anerkjente samfunnsvitenskapelige metoder.⁹ Sammenfattende kan vi si at våre viktigste kilder til data har vært en kvantitativ breddeundersøkelse, kvalitative intervjuer med aktører på ulike nivå, og dokumentanalyser knyttet til gjennomføringen.

Vi har intervjuet sentrale aktører i prosjektledelse og har også ønsket å intervju representanter for Utdanningsdirektoratet. Videre har vi intervjuet aktører på ulike nivå i alle de fylkeskommunale prosjektene. Her var det viktig å få fram synspunkter fra ulike skoler, og ulike fag og studieretninger, og fra ulike aktørgrupper. Skoleledere, faglig ansvarlige i lærebedrift, lærere og instruktører har vært sentrale informanter knyttet til dette.

Disse intervjuene har vi gjennomført dels som telefonintervjuer, dels ved besøk i fylkene, og dessuten i forbindelse med prosjektsamlinger og møter. Vi har også vært observatører ved to prosjektsamling, og flere møter i prosjektgruppen, og har fått innsikt i prosjektets liv gjennom å følge dialogen og prosessene på disse samlingene.

I tillegg til dette har vi gjennomført omfattende dokumentanalyser. I tillegg til de tidligere forskningsrapportene fra prosjektet, har særlig rapporteringene fra prosjektfylkene og fra den nasjonale prosjektledelse vært viktige kilder til vår forståelse av prosjektet.

⁸ Om begrepet fortolkningsmessig fleksibilitet, se for eksempel Buland, Trond: *Den store planen. Norges satsing på informasjonsteknologi 1987-1990*, Senter for teknologi og samfunn, NTNU, Trondheim 1996

⁹ Se for eksempel Thagaard, Tove: *Systematikk og innlevelse*, Fagbokforlaget, Oslo 2003

I tillegg til disse kvalitative datakildene, utarbeidet vi i tett dialog med oppdragsgiver og prosjektledelse et spørreskjema til sentrale aktører i prosjektet. Dialogen rundt dette bidro til at spørreskjemaet fikk en form som var relevant og forståelig for respondentgruppene, og som derfor kunne bidra til å besvare problemstillinger prosjekteierne oppfattet som relevante. Samtidig var denne prosessen tidkrevende, og viste også at en del spørsmål ble oppfattet som kontroversielle av enkelte aktører i prosjektet. Særlig gjaldt dette en del spørsmål rundt sluttprøve/sluttvurdering.¹⁰

Breddeundersøkelsen ble gjennomført ved hjelp av et nettbasert spørreskjema. Målgruppen for dette var lærlinger, elever, instruktører/faglige ledere, lærere, prøvenemndsmedlemmer og rektorer. Her spurte vi om deltakernes opplevelse og vurderinger av sentrale sider av prosjektet.

Vi fikk epostadresser til 192 elever som hadde startet i Vandreboka men som av ulike årsaker hadde forlatt prosjektet, 79 faglige ledere og instruktører, 67 lærlinger, 43 lærere, 8 rektorer og 19 prøvenemndsmedlemmer, i alt 408 potensielle respondenter.¹¹ Undersøkelsen ble, etter ønske fra prosjektledelsen, gjennomført vinteren/våren 2009.

Det største problemet med breddeundersøkelsen var lenge svarprosenten. Vi besluttet å utføre en webbasert breddeundersøkelse fordi dette erfaringsmessig fører til en høyere svarprosent enn det postale undersøkelser gir. Undersøkelsen ble sendt ut med en ukes svarfrist, men da denne gikk ut hadde et fåtall av informantene svart. Da den første purringen ga svært liten effekt, og vi satt igjen med en svarprosent på ca 24 %, måtte vi enten velge å forkaste hele undersøkelsen eller bruke tid på å få inn flere svar. I første omgang valgte vi å be fylkesprosjektlederne om hjelp til å kontakte alle som ikke hadde deltatt.

På dette tidspunktet tok vi også avgjørelsen om å fjerne en respondentgruppe fra undersøkelsen: elevene som hadde sluttet. Svært mange av elevene som begynte i "Vandreboka" forlot prosjektet før de ble lærlinger, og ledelsen i prosjektet hadde ikke lenger kontakt med dem. Frafallet skyldes i all hovedsak at elevene valgte å begynne som lærlinger i fagområder som *ikke* var omfattet av prosjektet. Man kan derfor ikke anta at elevene forsvant som en konsekvens av tiltaket. Noen av fylkene fikk samlet inn mange adresser, mens andre fikk tak i svært få. I noen tilfeller baserte vi oss på adresser som kunne være opptil fire år gamle og mange av dem var ikke lengre i bruk. Kombinasjonen av et skjevt utvalg og vanskeligheter med å nå frem førte til at en reduksjon av utvalget ble best for undersøkelsen.

Svarprosenten endte etter to purrerunder på telefon opp på 61 %, et resultat som ville blitt beskrevet som dårlig i de fleste metodebøker. Innenfor oppdragsforskning er svarprosenten imidlertid regnet som tilfredsstillende, og vi valgte derfor å ikke bruke mer tid på innsamling av svar, da ressursene som lå i arbeidet ikke strakk til. I følge Haraldsen¹² (1999:254) er det vanskelig å påvise en generell tendens til at de som velger å ikke svare på spørreundersøkelser skiller seg systematisk fra dem som deltar. I den grad det har vært påvist, har nektelsesprosenten vært høyest blant de best utdannede og blant folk med lavest utdanningsnivå. Når vi ser på hvilke grupper som har svart i undersøkelsen er ikke det nødvendigvis riktig i dette tilfellet. Hos lærere og rektorer ligger svarprosenten over 90 %, mens den hos lærlinger og bedriftsrepresentanter så vidt ligger over 50 %. Dette kan tyde på at deltagerne i fagmiljøet har lite eierskap til undersøkelsen og dermed opplever at forskningen ikke angår dem. Vi må også ta hensyn til at undersøkelsen var basert på å sende inn svar gjennom internett og vi har fått erfare at mange

¹⁰ Mer om dette kan man lese i Op.cit. Fonn

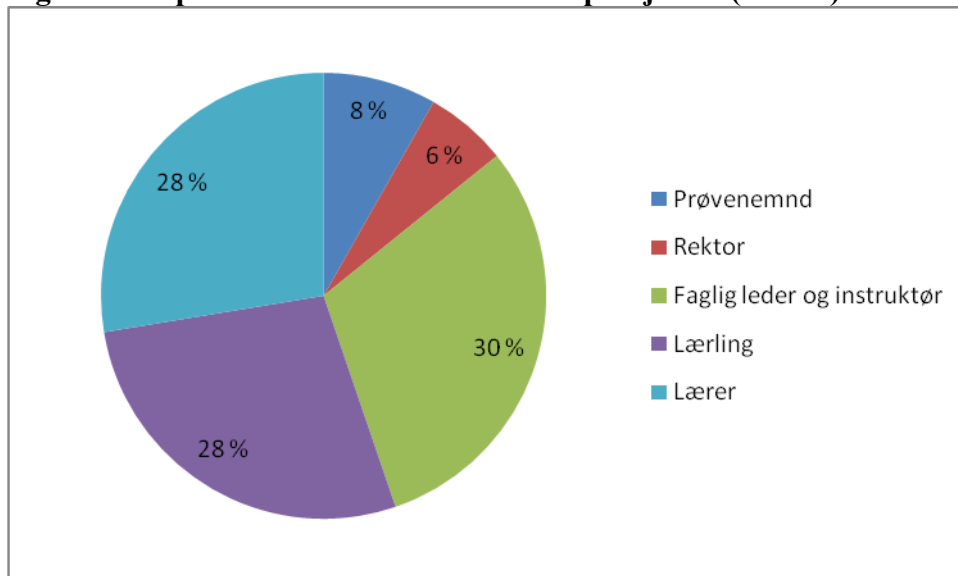
¹¹ De følgende avsnitt er basert på ibid.

¹² Haraldsen, Gustav: *Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden*, Ad Notam Gyldendal, Oslo 1999

lærlinger og instruktører ikke har datatilgang i løpet av arbeidsdagen. Spørreundersøkelsen var forholdsvis tidkrevende å svare på, og temaet omfatter informantenes arbeidsdag. De som valgte å ikke svare har kanskje ment at dette burde de fått tid til innenfor rammene av arbeidsdagen, og har derfor ikke vært villige til å bruke av fritiden sin.

Den endelige fordelingen av våre respondenter, framgår av figur 1 nedenfor.

Figur 1: Respondenter fordelt etter rolle i prosjektet (N=134)



Der det har vært mulig, har vi søkt å belyse de samme problemstillingene ved hjelp av såkalt metodetriangulering, som betyr at samme fenomen studeres fra ulike synsvinkler og synspunkt, og problemstillingene analyseres ved hjelp av forskjellige metoder og data.¹³ Metodetriangulering handler for oss ikke primært om å bekrefte eller avkrefte funn, men om å få en mer komplett forståelse av objektet for vår evaluering. Vårt mål har vært å få mer fullstendige data om Vandreboka, gjennom at de ulike metodene videreutvikler og utfyller hverandre. Gjennom en vekselvirkning mellom ulike datakilder, har vi søkt å oppnå rikere og mer detaljert kunnskap om fenomenet.

¹³ Grønmo, S.: *Samfunnsvitenskaplige metoder*, Fagbokforlaget, Bergen 2004, Kruuse, E.: *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag*, Dansk psykologisk Forlag, København 2001

3 Vandreboka – limet i et fireårig opplæringsløp?

I perioden 2000 til 2003 gjennomførte Utdanningsdirektoratet prosjektet ”Alternative vurderings- og prøveformer i fagopplæringen”. Parallelt med dette forsøket, ble det gjennomført en evaluering/følgestudie.¹⁴ Rapporten fra denne studien konkluderte med at forsøket med nye vurderings- og prøveformer hadde resultert i at veiledningen og vurderingen av lærlingene i deltakerbedriftene var blitt mer grundig og systematisk, sto faglig sterkere og i mindre grad var påvirket av tilfeldigheter enn det tilfellet var før prosjektet.

Mye tydet på at lærlingene som hadde fulgt prosjektet hadde oppnådd bedre resultater enn lærlinger som fulgte tradisjonell modell. En majoritet av deltakerbedriftene opplevde at deres egne læreprosesser var blitt forbedret, at lærlingens utbytte av læretiden hadde blitt bedre, og at bedriftens opplæringskompetanse hadde økt som en følge av prosjektet. Man hadde fått bedre lærlinger og bedre lærebedrifter.

En klar majoritet av lærebedriftene ønsket dessuten å videreføre den nye arbeidsformen; noe som i seg selv ble sett som et tegn på at prosjektet hadde vært vellykket. Evalueringen anbefalte en videre innføring av de nye vurderings- og prøveformene i øvrige lærefag, men understreket samtidig at dette var en omstillingsprosess som ville kreve tid og ressurser, forankring og kompetanseutvikling på ulike nivå i fagopplæringssystemet.

Videre sa evalueringsrapporten at dialog og erfaringsutveksling på tvers av bedrifter, lærefag og fylker, sammen med medvirkning og fleksibilitet med tanke på tilpasning av arbeidsformene innenfor ulike typer av lærebedrifter og lærefag ville være avgjørende i en slik prosess. Rapporten anbefalte avslutningsvis at evalueringen skulle følges opp av studier som dokumenterer erfaringer også i den videre prosessen.

Prosjektet Alternative vurderings- og prøveformer ble avsluttet i 2003 og Læringscenteret anbefalte i sin sluttrapport til Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) en videreføring av ordningen hvor mappe skulle brukes både i opplæringen og som en del av vurderingen av lærlinger ved fag-/svenneprøver. St. meld nr. 30 åpnet også for videre forsøk med mapper som vurderingsform både i skole og i lærebedrift.¹⁵

Ved prosjektets avslutningskonferanse i Stavanger, møttes representanter for flere fylker, og ble enige om å videreføre arbeidet fra Alternative vurderings- og prøveformer i fagopplæringen, i form at et nytt prosjekt. Dette skulle bli prosjekt Vandreboka, med deltakere fra Oppland, Hedmark, Østfold og Troms.

Fagopplæringen i Norge er bygd opp som et dualt system, basert på to likeverdige opplæringsarenaer, skole og bedrift: Fagopplæringen forutsetter dermed samarbeid og arbeidsdeling mellom offentlig og privat sektor – og der opplæring i bedrift i stor grad har vært et område kontrollert av partene i arbeidslivet.¹⁶ De to arenaene har tradisjonelt hatt stor grad av

¹⁴ Havn, Vidar og Trond Buland: *Underveis? Sluttrapport fra evalueringen av prosjektet ”Alternative vurderings- og prøveformer i fagopplæringen”*, SINTEF Teknologiledelse, Trondheim 2003

¹⁵ St.meld. nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*

¹⁶ Teige, B. K.: *Development and Implementation of the Norwegian Competence Reform Program: Rhetoric and Reality*. P.h.D-thesis. Leeds: The University of Leeds, United Kingdom, 2006

sjølstyle, og har utviklet sine sterke sider, basert på arenaenes grunnleggende ulikhet. På mange måter kan vi her snakke om to kunnskapsformer, en læreplanbasert, teoretisk skolekunnskap, og en praksisnær, funksjonelt forankret bedriftskunnskap.¹⁷

Det var dette delte systemet prosjekt Vandreboka, basert på erfaringene fra prosjektet Alternative vurderings- og prøveformer i fagopplæringen, valgte å fokusere på gjennom å initiere og gjennomføre et prosjektet i samarbeid mellom fire fylker.

Om Vandrebokas utgangspunkt, het det i prosjektbeskrivelsen:

”Innen fagopplæringa eksisterer det to likeverdige opplæringsarenaer: skole og bedrift. Disse to læringsarenaene omfattes av det samme lovverket, det samme læreplanssystemet og krav til systematisk opplæring og dokumentasjon. Det er de samme ungdommene som får sin opplæring på disse to arenaene. Imidlertid kan det virke som om det i mange tilfeller er forholdsvis høge stengsler mellom skole og lærebedrift. Enkelte ganger blir disse stengslene mindre, for eksempel gjennom utplassering av elever, med det skjer likevel liten utveksling av informasjon og erfaringer dersom dette ikke er en planlagt del av utplasseringen. En konsekvens av at det er lite kommunikasjon blir at overgangen fra elev til lærling blir stor for mange ungdommer.”

Initiativtakerne til prosjektet vurderte det slik at det ikke mangler vilje til samarbeid mellom skoler og bedrifter, men at det var mangelen på arenaer og konkrete samarbeidsoppgaver som var den viktigste barrieren for mer samarbeid.

Derfor ønsket man å gjennomføre et prosjekt som skulle gi skoler og bedrifter anledning til å møtes, og på den måten bidra til bedre gjensidig utnyttelse av opplæringsarenaenes kompetanse og ressurser til beste for de som gjennomgår opplæringa. Den felles arbeidsoppgaven man skulle samles om, var underveisvurdering/mappevurdering. Her tok man direkte utgangspunkt i evalueringen av forsøket med alternative fagprøver, der det som sagt ble pekt på at underveisvurdering framsto som et godt redskap for bedre, mer strukturert læring:

”Ved å bruke mappevurdering som metodikk gjennom hele det fireårige løpet mener vi også å kunne øke elevenes og lærlingenes bevissthet om læringsstrategier. Gjennom å etablere et slikt samarbeid mellom skolenes lærere, bedriftenes veiledere og faglige ledere og prøvenemnder vil vi også kunne bidra til at overgangen mellom skole og bedrift blir enklere for den enkelte elev.”

Til forskjell fra forsøket med alternative fagprøver, tok man altså sikte på å utvikle og benytte samme vurderingsmetodikk i både skole og lærebedrift. Mappemetodikken skulle være den røde tråden i det som i større grad skulle framstå som et fireårig løp, ikke to pluss to.

I tillegg la man i prosjektbeskrivelsen vekt på at viktige effekter av prosjektet var at det ville kunne bidra til en bedre tilpasset opplæring og derigjennom hindre frafall i fagopplæring, både i skole og bedrift og i forbindelse med overgangen mellom de to arenaene.

”Et utstrakt samarbeid mellom bedrift og skole vedrørende vurderingskriterier vil dessuten ha den effekten at lærefaget blir mer synlig mens ungdommene fortsatt er i skole. Dette vil øke samfunnsforståelsen generelt og fagenes betydning. Dessuten kan det bli

¹⁷ Olsen, Ole Johnny: *Institusjonelle endringsprosesser i norsk fag- og yrkesutdanning - Fornyelse eller gradvis omdannelse?*, Notat 5 2008, Rökkansenteret, Bergen 2008

tydeligere både for skoler og lærebedrifter, lærere, veiledere og elever/lærlinger hva vi er gode på i skole og hva vi er gode på i bedrift. Dette vil totalt sett kunne føre til en bedre opplæring.”

Ved å ta i bruk mappevurdering som gjennomgående vurderings- og prøveform både i skole og bedrift mente initiativtakerne bak prosjektet at man kunne skape en helhet i pedagogikken som skulle komme elever og lærlinger til gode. For å synliggjøre målet om helhet valgte man å gi prosjektet undertittelen ”Mappevurdering som lim i et fireårig opplæringsløp”.¹⁸

Man valgte å gjennomføre prosjektet i samarbeid mellom fire fylker fordi man der hadde ulik kultur og kompetanse, og mente at dette styrket prosjektet faglig sett. I tillegg ønsket man på denne måten å få et bredere erfaringsgrunnlag og dermed større overføringsverdi.

Følgende skoler og fag var i utgangspunktet med i prosjektet:

FYLKESKOMMUNE	SKOLE(R)	STUDIERETNINGER
Hedmark	Nord-Østerdal vgs, Storhamar vgs,	Byggfag, mekaniske fag, helse og sosialfag
Oppland	Dokka vgs	Mekaniske fag, helse- og sosialfag, elektrofag, byggfag, IKT - driftsfag
Østfold	Halden vgs	Helse og sosialfag, mekaniske fag
Troms	Breivika vgs	Formgivningsfag, Elektrofag

Prosjektet omfattet som vi ser både tradisjonelle håndverks- og industrifag og nye fag. Både offentlig og privat sektor var representert, det samme var både typiske ”gutfag” og ”jentefag”. Både by og land var representert i prosjektet. Ett av fylkene hadde erfaring fra deltakelse i forsøket med alternative fagprøver, de andre ikke. Dette kom i gjennomføringen av Vandreboka til å by på noen utfordringer; deltakerfylkenes ulike utgangspunkt og erfaringsgrunnlag, gjorde det til tider utfordrende å gå i takt.¹⁹

Prosjektet startet 01.01.05 og ble planlagt å skulle vare til 01.07.09. Siden prosjektet også omfattet lærlinger i elektrofag, som har lengre læretid enn de øvrige fagene, ble det besluttet at prosjektet, og evalueringen, skulle følge disse til de var ferdige med fagprøve, altså årsskiftet 2009/2010.

Prosjektet ble organisert med en felles prosjektleder for de fire fylkeskommunene. Videre ble det etablert en styringsgruppe. Her het det i prosjektbeskrivelsen at de samarbeidende fylkeskommunene skulle være representert med sine fagopplæringsjefer, en fylkesutdanningssjef og at det i tillegg skulle være en representant for Utdanningsdirektoratet. Hver av de fire fylkeskommunene etablerte egen prosjektorganisasjon med en prosjektleder. De fire prosjektlederne har hatt et utstrakt samarbeid med nasjonal prosjektleder og internt. Denne prosjektledergruppen har satset på utstrakt dialog og intern læring, som et ledd også i prosjektets erfaringsspredning på tvers.

¹⁸ Prosjektets konkrete målsettinger er presentert i kapittel 2.4.

¹⁹ Dette er beskrevet og analysert med utfyllende i første rapport fra vår følgestudie, se Buland og Fonn, Op.cit.

Man forutsatte ved oppstart at hver av de fire fylkeskommunene skulle innarbeide prosjektet i sine budsjetter og økonomiplaner. Det ble ikke lagt noen føringer på hvor mye hver av de fire fylkeskommunene skulle bidra med, men det ble sagt at det skulle være tilstrekkelig til å dekke fylkets kostnader i forbindelse med de forpliktelser som fulgte av prosjektbeskrivelsen og søknaden til Utdanningsdirektoratet. Videre forutsatte man at Utdanningsdirektoratet skulle bidra til prosjektet gjennom hele prosjektperioden.

Om innholdet i prosjektet, sa prosjektbeskrivelsen videre:

”Prosjektets hovedtema er bruk av mapper i vurderingsarbeidet både i skole og bedrift ved enkelte utvalgte skoler og studieretninger. Dette er tenkt gjennomført på den måten at mappevurdering tas i bruk som metode allerede fra grunnkurs (VG1), og at dette blir den gjennomgående vurderingsformen helt fram til avlagt fag-/svenneprøve. Det er videre tenkt at denne formen for vurdering skal benyttes både i formativ og summativ vurdering også i skoledelen av opplæringa. Det vil da være av betydning at en finner fram til ordninger som gjør at eksterne sensorer, bedrifts- og prøvenemndsrepresentanter kan delta i vurderingsarbeidet i skolen. På samme måte bør lærere i skolen kunne være medspillere i det vurderingsarbeidet som foregår i lærebedriftene.”

Man så med andre ord i utgangspunktet helt klart at mappevurdering skulle bidra både ”formativt og summativt”, altså både som støtte til læringsprosesser og til fastsettelse av karakter. Som vi har sett i første rapport fra følgestudien, og som vi skal komme tilbake til senere i denne rapporten, har bruk av underveisvurdering som erstatning for, eller i tillegg til tradisjonell sluttvurdering/fagprøve, alltid vært kontroversielt i deler av fagopplæringssystemet. Noen sentrale aktører har sett en slik prosess som en trussel mot fagenes rykte og status, siden den innarbeidede fagprøven ble oppfattet som en garanti for fagarbeiderens kvalitet. Sentrale aktører i systemet har derfor hele tiden vært skeptiske til forsøk på å røre ved den tradisjonelle fagprøven, som for eksempel i forsøket med alternative fagprøver.

I prosjektbeskrivelsen for Vandreboka het det videre, om mappevurdering:

”Arbeidet med mappene skal i hovedsak basere seg på den metoden som ble benyttet i prosjektet ”Alternative vurderings- og prøveformer i fagopplæringa”. Det betyr at det skal legges vesentlig vekt på å trene elever og lærlinger i arbeidet med planlegging, gjennomføring og vurdering av eget arbeid. Med dette som utgangspunkt kan en like gjerne snakke om mappemetodikk som mappevurdering.”

Her ser man etter vår mening at man åpnet opp for ulike betydninger av prosjektets sentrale redskap. Mappe kunne fortolkes som prosessverktøy og/eller vurderingsverktøy.

I gjennomføringen av Vandreboka har vi observert, som omtalt i første rapport fra følgestudien, både at ulike fortolkninger av dette har levd parallelle liv gjennom hele prosjektet, men også at fokus til en viss grad har endret seg. Det som i utgangspunktet var et relativt sterkt fokus på vurderingsform, har etter hvert dreid til å handle mye klarere om læringsstøtte. Spørsmålet om og i hvilken grad dette skulle benyttets også ved sluttvurdering av lærlingene, ble etter hvert mer åpent, noen vil si mer uklart. Lærlinger vi snakket med, relativt kort tid før fagprøven, ga blant annet uttrykk for betydelig usikkerhet med hensyn til hva slags fagprøve de skulle gå opp til.

I utformingen av vårt spørreskjema, ble det også tydelig at deler av prosjektet var usikker på spørsmål som gikk for konkret inn på alternativ fagprøve. Ved å tone ned dette aspektet ved

forsøket, har man kanskje oppnådd å redusere den skepsis som ellers i systemet har eksistert. Vandreboka kunne da også i større grad fortolkes som et svar på det ønsket om bedre dokumentasjonsformer for fagopplæringen, som bl.a. flere bransjeorganisasjoner har fremmet, uten at det samtidig ble oppfattet som en trussel mot de tradisjonelle fag- og svenneprøvene.

Denne tvetydigheten har gått som en rød tråd gjennom hele prosjektperioden, og har nok også bidratt til å påvirke gjennomføring og resultat. Det samme har den ”utakt” i progresjon som vi tidligere har påpekt, gjort. Særlig ett fylke har nok i større grad enn de andre opplevd å være kommet lengre, og har ønsket å implementere grep fra prosjektet i ordinær virksomhet, mens de øvrige i større grad har villet avvente prosjektavslutning og resultatet av evalueringen før eventuelle vedtak om videreføring ble tatt. I noen av fylkene gir derfor våre informanter vinteren 2010, uttrykk for at sentrale virkemidler fra Vandreboka i liten grad er i bruk etter prosjektavslutning. I andre fylker foreligger det politiske vedtak om videreføring, og implementeringen er allerede i gang.²⁰

²⁰ Mer om dette og andre sider ved implementering og gjennomføring av prosjektet i Buland og Fonn, Op.cit.

4 Mange verdener - parallelle virkeligheter?

”Ett gram erfaring er verdt ett tonn teori.”
Robert Cecil²¹

4.1 To verdener – eller mange?

Fag- og yrkesopplæring i Norge kan på mange måter beskrives som satt sammen av to verdener. Man har her utviklet en dual modell for opplæring, med en normalmodell der eleven/lærlingen får opplæring først to år i skole, etterfulgt av to år i lærebedrift. Opplæringen skjer altså på tvers av privat og offentlig sektor, i det noen har beskrevet som et system med korporative trekk. En utfordring i dette systemet er at deler av en offentlig regulert opplæring skjer i en privat arena. Der ”kommandolinjene” for skolen er klare; departement – direktorat – skoleeier – skole, er ikke dette like klart for lærebedriftene.

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

Gjennom at opplæringen skjer i samme,²² eller i alle fall tilsvarende arena som den man senere skal arbeide i, ønsker man å oppnå bedre fagarbeidere, fagarbeidere som har en kompetanse tilpasset den virkeligheten de skal ut i etter endt opplæring. Lærlingen læres dermed opp ikke bare i faget, men også i bedrifts- og produksjonskulturen. På den måten kan man slippe det mange har omtalt som ”praksissjokket” knyttet til overgangen fra en teoribasert opplæring i en ”beskyttet” skole-arena, og den virkeligheten den nyutdannede møter i arbeidslivet.

Gjennom at opplæring skjer i bedrift, med erfarne fagarbeidere sentralt i opplæringen, vil også bransjene i stor grad få den kompetansen de reelt etterspør. Veien fra opplæring til arbeid blir kort, lærlingen blir gradvis inn i en normal fagarbeiderrolle gjennom opplæringen.

Normalmodellen, 2+2-modellen, er altså satt sammen av to fundamentalt ulike læringsarenaer. For å antyde noe av kompleksiteten i denne forskjellen, kan vi antyde i alle fall noen sentrale dimensjoner: De to arenaene har ulik organisering og forutsetninger. De har ulike praktiske tilnærminger til læring, noen vil si ulike kunnskapssyn ligger til grunn for opplæringen som skjer. De to arenaene er preget av ulike læringspraksiser. De som jobber der har ulik bakgrunn, og tilhører på mange måter ulike kulturer.

På mange måter står vi altså overfor to ulike verdener, og elevens/lærlingens vei mot fagarbeiderstatus handler også om en reise på tvers av verdener, mellom ulike virkeligheter.

²¹ Robert Cecil (1830-1903), britisk konservativ politiker, statsminister i tre perioder. Sitatet er ellers også kreditert både Friedrich Engels og Lenin.

²² Mange lærebedrifter har nok tradisjonelt sett på lærlinger også som en måte å rekruttere framtidige ansatte ikke bare til egen bransje, men til egen bedrift. Gjennom å ansette egne lærlinger etter avlagt fagprøve, sikret man seg arbeidskraft man kjente kvaliteten på, og fikk ansatte som allerede var sosialisert inn i bedriftens kultur.

Graden av samsvar, eller kompatibilitet mellom de to systemene blir dermed en mulig nøkkel til suksess. Et sentralt spørsmål blir om samsvaret i det som skal være et fireårig løp blir godt nok.

Begge verdener i fagopplæringsystemet er altså bærere av sin egen, vel etablerte kultur. Vi vil her gi en idealtypisk²³ beskrivelse av de to læringsarenaene, for å vise noen av deres særtrekk

Den idealtypiske ”**skoleverdenen**” karakteriseres for det første ved at læring er organisasjonens overordnede mål. Læring er hele organisasjonens begrunnelse, alt i organisasjonen skal være innrettet med dette som mål.

Samtidig ser vi at skolen i stor grad preges av en teoretisk tilnærming til læring. Kunnskapen er i stor grad skriftliggjort, det er boklig lærdom som står i sentrum for formidlingen. Skolen er dominert av det noen har betegnet som det ”moderne kunnskapssyn”, der kunnskap er skriftlig nedfelt, teoretisk kunnskap til forskjell fra den praktisk funderte før-moderne kunnskapsformen, der kunnskap i større grad ble overført fra individ til individ. Mange, også blant våre informanter i evalueringen av Vandreboka, har vært inne på at også yrkesfagene, med sin praktiske kjerne, i økende grad har blitt teoretisert i løpet av de siste tiårenes utvikling i skolen.

Skolen er dessuten preget av en stab av ansatte med relativt homogen akademisk bakgrunn. De ansatte er i overveiende grad pedagogisk utdannet, ved høyskole eller universitet, og har der også tilegnet seg en relativt homogen akademisk basert skolekultur. Man kan snakke om en lærerprofesjon, som bærer av et felles verdsett og en felles kultur. Lærere i yrkesfag har tradisjonelt ofte hatt bakgrunn fra de aktuelle bransjer, med også disse har i økende grad blitt ført inn i en pedagogisk ramme gjennom etter- og videreutdanning.

Stor grad av selvstendighet i jobben har tradisjonelt vært et kjennetegn ved læreryrket. ”Den privatpraktiserende lærer” har blitt brukt som begrep for å beskrive lærerrollen, der møtet mellom en lærer og en klasse/en elev har vært det sentrale i læringssituasjonen, og ofte også i lærerens selvforståelse.

Det ”håndverksmessige” ved faget, kunnskapen knyttet til læring, pedagogikk/didaktikk, er lært på samme måte, i hovedsak gjennom en teoretisk tilnærming. ”*Jeg har lest pedagogikk...*” kan være en vanlig måte å høre det beskrevet på.

Man har altså et grunnleggende teoretisk grunnlag for pedagogikken, så vel som for den kunnskapen som skal formidles til elevene. Den normale arena for læringen er klasserommet, altså en fysisk avgrenset lokalitet som også er konstruert og innrettet med læring som sitt eneste mål. Mange har snakket om ”klasseromspedagogikk”, for å beskrive et system der læringens rammer på mange måter blir avgrenset av klasserommet, både materielt, som arena, og forståelsesmessig.

Lærebedriftens verden er på sin side preget av helt andre rammer og betingelser. Bedriftens hovedmål er for det første ikke læring men produksjon; verdiskaping. Opplæringen må nødvendigvis være en side-aktivitet i bedriften. Den kulturen som dominerer bedriften, kan kanskje primært beskrives som en ”produksjonskultur”; mest/best mulig produkter er det som styrer virksomheten og tenkemåten. En utfordring i dette, er at ønsket om god læring kan komme i

²³ En idealtipe er et metodisk/teoretisk konstruksjon som søker å rendyrke og understreke trekk ved et fenomen som gir det dets karakteristika. En idealtipe er altså ikke en empirisk beskrivelse av virkeligheten. Få, om noen, skoler eller lærebedrifter vil svare nøyaktig til denne beskrivelsen, som likevel favner det som karakteriserer de to modellenes form og innhold

konflikt med ønsket om høy produksjon. I en slik konflikt, vil produksjonens krav kunne komme til å sette hensynet til læring til side. Verdiskaping og opplæring er ikke nødvendigvis alltid lett å forene.

I kontrast til skolen, er hovedtyngden i opplæringen her praksisnær læring, eller erfaringsbasert læring, der kandidaten lærer gjennom å delta i mest mulig normale produksjonsoppdrag. Læringens hovedprinsipp er ”learning by doing”; gjennom selv å utføre oppgaver, lærer man faget. Forholdet til læremesteren kan beskrives som mentorlæring eller mesterlæring, der man følger en erfaren fagarbeider og lærer av denne, både gjennom å observere hvordan mentoren utfører oppgaver, og gjennom instruksjon kombinert med/koblet tett til arbeidet.²⁴

Her er altså læring en aktiv og naturlig prosess hos individer gjennom deltakelse og aktivitet i en sosial kontekst. Mesterlære, eller mentoring er andre ord fra den akademiske verden som er brukt for å beskrive læreprosesser mellom individer som befinner seg på ulike nivåer når det gjelder erfaring og ekspertise.²⁵

Andre har beskrevet dette med begrepet ”levende kunnskap”/”living knowledge”:

”The term living knowledge signifies organizational knowledge, that escapes easy articulation, knowledge that is typically tacit, distributed, complex, contextual and deeply rooted in culture.”²⁶

I dette perspektivet er kunnskap bare i begrenset grad noe som kan skilles ut og isoleres. Kunnskap oppfattes i stedet som et kollektivt, prosessuelt fenomen, som må forstås integrert i de strukturer og prosesser der kunnskapen praktiseres.

Mye av kunnskapsoverføringen kan dermed være ikke-verbal. Man snakker om taus kunnskap, der også en erfaren fagperson kan utføre oppgaver på måter man ikke fullt ut kan beskrive verbalt eller skriftlig.²⁷ Dette representerer på en måte restene av et førmoderne kunnskapssyn, der kunnskapen ikke nødvendigvis er skriftliggjort og formalisert. Instruktøren er ikke pedagog, men fagperson, en som selv mestrer det praktiske faget han eller hun skal lære bort. Svært mye kunnskap erverves gjennom erfaring eller aktive handlinger, og mye kunnskap kan man sannsynligvis ikke få annet enn i praksisfeltet, gjennom praktisk utprøving og erfaring.²⁸

Bedriften preges også i stor grad av mer kollektiv arbeidsmåter enn det som tradisjonelt har karakterisert skolen. Arbeidslaget er på mange måter den sentrale enheten, der man sammen skaper et produkt, og der alle er avhengige av alle. Kunnskapen ligger i kollektivet. Læringen

²⁴Se f.eks. Wenger, E.: *Communities of practice. Learning, meaning and identity*, Cambridge 1998, Lave, J.: ”Læring, mesterlære og social praksis”, i Nielsen, K. og Kvale, S.(red): *Mesterlære. Læring som social praksis*, København 1999, Lave, J. og Wenger, E.: *Situeret læring – og andre tekster*, København 2003, Vygotsky, L.S.: *Mind in Society*, Cambridge 1978

²⁵ Se for eksempel Billett, S.: *Learning in the Workplace. Strategies for effective practice*, Allan & Unwin Sydney 1999 og Billett, S. & Bound, D.: Participation in and guided engagement at work: Workplace pedagogic practices. *Researching Work and Learning*. Second International Conference, Calgary, Alberta, 26.-28- juni 2001

²⁶ Carlsen, Arne, Roger Klev og Georg von Krogh: *Living Knowledge – The dynamics of professional service work*, Palgrave Macmillan Basingstoke and New York 2004

²⁷ Om taus kunnskap, se for eksempel Polanyi, M.: *The Tacit Dimension*, Gloucester, Mass 1966

²⁸ Dewey, J.: *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, Boston 1933,

skjer dermed også i stor grad i en kollektiv setting, ikke bare som en prosess mellom en mentor og en lærling.²⁹

En annen side ved den produksjonsmessige tilnærmingen til læring, er at lærebedriften kan ha et lite bevisst forhold til læreplaner, pensum osv. Det viktige er den praktiske erfaringen med hvilken kompetanse som er nødvendig for å utføre faget på en tilfredsstillende måte, ikke hva som finnes av vedtatte planer for faget.

Så langt har vi beskrevet fag- og yrkesopplæringsløpet som et løp gjennom to verdener. Som alle slike dikotomiseringer og idealtypiske beskrivelser, innebærer dette selvsagt en forenkling, for ikke å si en overforenkling, der mange ulikheter og nyanser blir borte. En klar erfaring fra evalueringen av Vandreboka, og andre prosjekter med fokus på fag- og yrkesopplæring, er for eksempel at forskjellene mellom ulike fag kan være betydelige. Det vi har beskrevet ligger sannsynligvis nærmest virkeligheten i de håndverksbaserte industrifagene. Andre lærebedrifter, i andre fag og bransjer, ligger på mange måter mye nærmere skolens kultur. I mange ”nye lærefag” vil en for eksempel finne ansatte med en mer akademisk bakgrunn. Instruktørene i bedriften vil ha samme høyskoleutdannede bakgrunn som det faglærerne i skolen har, kunnskap vil i større grad være skriftliggjort og teoretisert, man har samme vurderingspraksis og kriterier som i skolen, osv. Skrittet fra skoleverdenen til bedriftsverdenen vil her være mindre markert. I andre fag vil man i større grad stå overfor to verdener som står langt fra hverandre på en rekke dimensjoner.

I evalueringen av Vandreboka har vi møtt dette blant annet gjennom ulike fags forhold til skriftlig dokumentasjon. I noen fag og bransjer er dette en naturlig del av arbeidet, andre steder har man ingen kultur for dette. En informant sa det slik:

”Det er to utfordringer med å få lærlingene til å dokumentere arbeidsoppgavene de gjør; i noen fag handler det om å få dem til å skrive en side, i andre fag er det like vanskelig å få dem til å skrive under førti sider...”

Et viktig spørsmål blir dermed om fag- og yrkesopplæringen ikke handler om to verdener, skole og bedrift, men om mange verdener, der bare en av grensene går mellom den ”skolske ”og den bedriftsbaserte virkeligheten/tradisjonen. Dette mangfoldet, de mange ulike virkeligheter, er i alle fall et moment som må tas med i alt arbeid for å utvikle felles verktøy og metodikk. Det som oppleves som naturlig og relevant for ett fag/en bransje, kan være svært ”fremmedkulturelt” for et annet fag

4.2 Virkelighetsforståelse og makt?

Fag- og yrkesopplæringen omfatter altså ulike grupper/”verdener”/tradisjoner med ulike modeller og forståelser av sin egen rolle og virkelighet. Samtidig er ikke forholdet mellom de to verdener alltid preget av symmetri. Noen har også antydnet at fagopplæring i bedrift gjennom de siste årene i økende grad har blitt ”pedagogisert”; dreid i retning av skolens modell og forståelse av opplæring, og at det i tråd med dette skjer en maktforskyvning, der fagopplæringssystemet er i ferd med å bli et mer entydig statlig regulert utdanningsystem, der den bedriftsbaserte opplæringens tradisjonelle

²⁹ Se for eksempel Teige, Berit Kvalsvik m.fl.: *Kunnskapsløftet på reise II: Andre delrapport fra evalueringsprosjektet Kunnskapsløftet - et løft også for fag- og yrkesopplæringen?* SINTEF A11803, SINTEF Teknologi og samfunn, Trondheim 2009

autonomi bli svekket.³⁰ Dette reiser noen spørsmål knyttet til makt, maktfordeling og samspill i en slik modell.

Sosiologen Stein Bråten har brukt begrepet modellmakt for å beskrive noen sider av forholdet mellom grupper med ulike virkelighetsmodeller.³¹

”Modellmakt vil si innflytelse på andre i kraft av en gjennomslagskraftig virkelighetsmodell som de andre tilskriver som kilde for endegyldige svar på spørsmål om et bestemt saksområde, og som utelukker spørsmålshorisonten for alternative perspektiver og virkelighetsdefinisjoner.”

En gruppe har altså modellmakt over en annen dersom deres modeller og definisjoner av virkeligheten anses som mer legitime av den andre gruppen enn deres egne modeller og definisjoner. Modellmakt er et fenomen man finner knyttet til områder der begge de aktuelle gruppene har forståelser og modeller av virkeligheten, men der den ene gruppens definisjoner ”kupper” forståelsen av saksfeltet.

I tråd med dette, kan en si at forholdet mellom de to verdener, skole og lærebedrift har vært asymmetrisk. Skoleverdenen er den som har fått definere og måle faglighet, den verden som har hatt modellmakt i kraft av å kontrollere og beherske språket, teoriene og modellene for forståelse av fenomenet ”læring”. Det moderne kunnskapssynet har på mange måter fått en forrang framfor det pre-moderne. I kraft av å beherske teoriene og språket rundt læring, har skolens verden fått modellmakt i forhold til lærebedriftens verden. I Bråtens terminologi; skolen har vært de modellrike/modellsterke, lærebedriftene de modellsvake i et asymmetrisk forhold.

Skoleverdenen, med dens definisjoner, modeller og forståelse er også den som har veid tyngst i det politisk-administrative systemet knyttet til læring. Fra topp til bunn i læringssegmentet i Norge, fra klasserom til departement, har man befunnet seg innenfor den samme teoretiske forståelsesramme. Lærebedriftens virkelighetsforståelse har i sin tur vært knyttet til andre, sterke segmenter i samfunnet. Næringslivets organisasjoner er ikke uten makt, og har vært bærere av fagopplæringens bedriftsverdier. Dette har imidlertid hele tiden vært en verden på siden av de ”skolske” forståelsesrammer, og de politisk-byråkratiske systemer bygd rundt skole og utdanning. Sentrale grunnlagsdokumenter har, i følge mange av våre informanter vært formet av et akademisk miljø, grunnpremissene for hele systemet er i følge mange lagt innenfor den ”skolske” verden. Lærebedriftens virkelighetsforståelse har på mange måter representert en motmakt, et alternativ på siden eller utenfor.

I Makt og avmakt, en sentral publikasjon fra Maktutredningen, skrev Gudmund Hernes med utgangspunkt i begrepet modellmakt om ideologisk hegemoni:

”... ved ideologisk hegemoni er en gruppe i stand til å gi sine særinteresser og virkelighetsoppfatninger en allmenn form, som definerer hva som er gyldig kunnskap og relevante argumenter.”³²

Å si at skolen entydig har hatt et slikt totalt ideologisk hegemoni, ville være å overdrive. Til det har den bransje- og bedriftsbaserte motmakten vært for sterk. Likevel er det klart at situasjonen av

³⁰ Se for eksempel Olsen, Ole Johnny: *Institusjonelle endringsprosesser i norsk fag- og yrkesutdanning. Fornyelse eller gradvis omdannelse?* Stein Rokkan senter for flerfaglige samfunnsstudier, Notat 5, Bergen 2008

³¹ Bråten, Stein : *Kommunikasjon og samspill*, Tano, Oslo 1998

³² Hernes, Gudmund. *Makt og avmakt*, Universitetsforlaget, Oslo 1975

mange har blitt opplevd slik; at ”skolen” har fått lov til å definere rammer og kriterier, bestemme hva som er god og dårlig læring. Et slikt skjevt maktforhold er, i følge flere av våre informanter også i evalueringen av prosjekt Vandreboka, ikke et godt utgangspunkt for å utvikle dialog og reell samhandling.

4.3 To pluss to, eller fire?

Mange har gjennom flere år pekt på at nettopp bedre samhandling mellom de to delene av fagopplæringssystemet er en sentral utfordring. Manglende sammenheng har i følge mange vært en grunn til at man ikke fullt ut har fått utnyttet systemets potensial.

Visjonen har vært ett sammenhengende fireårig opplæringsløp i to ulike læringsarenaer, der begge arenaenes sterke sider kan virke sammen for å skape best mulig fagarbeidere. Realiteten har derimot i hovedsak vært beskrevet som to separate løp. I et annet prosjekt uttalte en informant at:

”De snakker om et 13-årig løp, men det løpet er som jernbanenettet i Europa på 1800-tallet. Hver gang de kom til ei grense, så endret de sporbredde, og de reisende måtte gå av ett tog og inn på et helt nytt...”

Og ingen steder i løpet har vel opplevelsen av skiftet sporbredde vært større enn mellom skole og lærebedrift? I praksis har dette svært ofte handlet om å starte på nytt, på en ny opplæring, som ofte i liten grad har blitt koblet til de to foregående årene.

Lærebedrifter har tradisjonelt ofte opplevd at den kompetansen elevene har med seg når de blir lærlinger, i liten grad har vært den kompetansen de trenger. Særlig har mange opplevd at innlæringen av den praktiske delen av yrket er et felt der bedriftene må starte på null, at elevenes spesialistkunnskap er for liten, i tillegg til at deres arbeidslivs- og bedriftskunnskap generelt er for lav. ”De lærer ingen ting i skolen!” og ”Vi må starte fra begynnelsen!” er typiske uttalelser man har kunnet møte, og fortsatt møter, i mange lærebedrifter. Mange har også vært bekymret for at Kunnskapsløftet, med sine bredere utdanningsprogrammer, skulle bety en ytterligere utvidelse av dette gapet. Mange fryktet at de nye lærlingene på denne måten skulle få mer breddekunnskap, men mindre av den kunnskapen bedriftene etterspør.³³ I det hele tatt har man fra bedriftssfæren sett med en viss mistillit på ”skolsk” lærdom

Tilsvarende har man også til en viss grad sett den samme mistilliten fra skolen. Enkelte har vel her gitt uttrykk for at bedriftene tenker bare profitt, de kjenner ikke læreplaner, mangler pedagogisk kompetanse, osv.

Samarbeidsrelasjonene mellom skole og bedrift har tradisjonelt heller ikke vært svært godt utbygd alle steder. Man har verken hatt strukturer, rutiner eller kultur for slikt samarbeid på tvers mellom de to opplæringsarenaene. Mange har heller ikke sett det som naturlig.

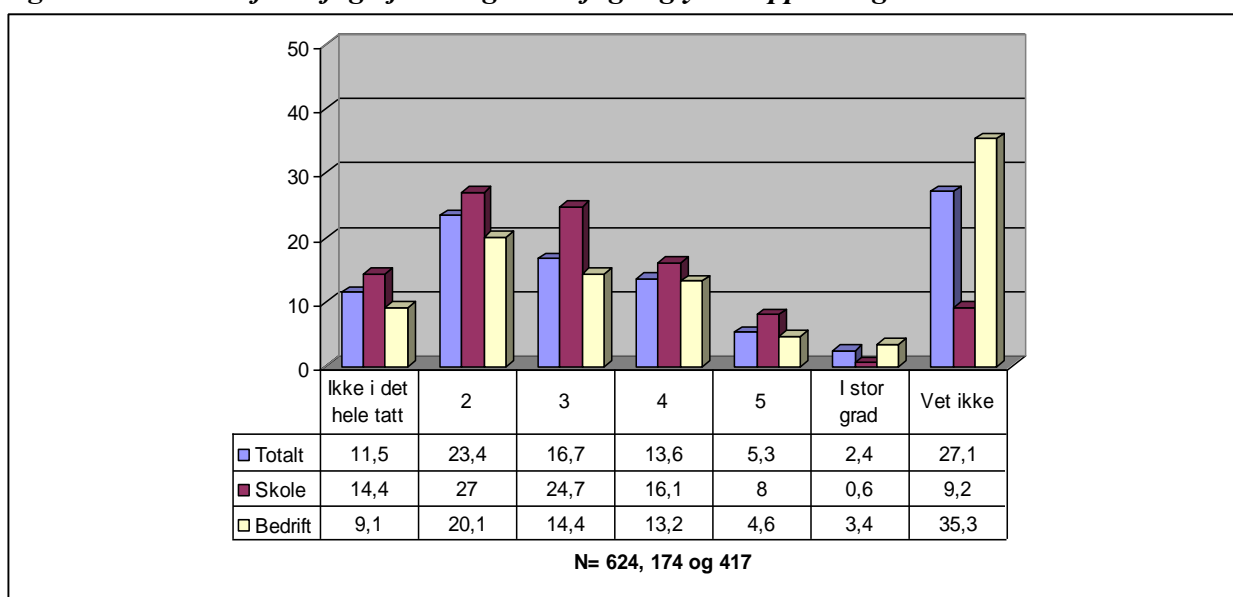
På en deltakersamling i prosjekt Vandreboka, spurte en elev som sto klar for å gå over i lære, om og hvordan hun kunne benytte faglæreren sin fra skolen etter at hun hadde begynt i lærebedriften. Svaret, fra en representant for en lærebedrift, var klart: ”Skolen har ingen ting med deg å gjøre når du har blitt lærling!” Og tilsvarende har det vært en tendens til at skolene opplever at de er ferdige med kandidaten når denne har blitt lærling.

³³ Se for eksempel Teige m.fl Op.cit og Havn, Vidar og Berit Teige (m.fl.): *Kunnskapsløftet på reise I: Første delrapport for prosjektet Kunnskapsløftet – et løft også for fag- og yrkesopplæringen*, SINTEF Teknologi og samfunn, Trondheim 2009

Avstanden og det som kanskje kan beskrives som en viss gjensidig mistillit, handler nok blant annet om manglende kunnskap. Mange i skolen har generelt lite kunnskap om fagopplæring i bedrift. Særlig gjelder nok dette lærere i fellesfag. Yrkesfaglærerne har ofte en sterke bedrifts- og bransjetilknytning, og kjenner denne arenaen bedre. Vi ser da også ofte de samme skillene internt ved videregående skoler, der yrkesfaglærere og allmennfaglære på mange måter lever i to verdener, med til dels lite erfaringsutveksling på tvers.

SINTEF Teknologi og samfunn gjennomførte i 2009 en studie av kompetansebehov i skoler og lærebedrifter, knyttet til utvikling av kompetanseutviklingstiltak for aktører i fag- og yrkesopplæringen. Vi ba der blant annet aktører i skole og lærebedrift si seg mer eller mindre enige i påstanden ”lærere i fellesfag kjenner godt til fag- og yrkesopplæringen”. Svarene fordelte seg som vi ser i figur 2 nedenfor, og illustrere en side av avstanden mellom de to verdener.

Figur 2: ”Lærere i fellesfag kjenner godt til fag- og yrkesopplæringen?”³⁴



En svært liten andel av respondentene, både i skole og lærebedrift, mente som vi ser at lærere i fellesfag har særlig god kjennskap til fag- og yrkesopplæring. Dette er et inntrykk som også bekreftes av mange av våre informanter.

En annen side ved dette bildet av to verdener uten særlig kontakt, er nok at mange aktører på begge sider er lykkelig i hver sin verden. Mange er godt fornøyd med status quo og den etablerte arbeidsdelingen.

Mange lærebedrifter gir for eksempel uttrykk for at kompetansen fra skolen ikke viktig når bedrifter velger lærlinger. Lavt fravær og punktlighet er det som teller.³⁵ Uttalelser av typen ”Det er helt greit at vi må lære dem alt fra bunnen av! Da får vi lært dem det de og vi trenger, også slipper vi avlæring!” er nok ikke utypiske når man møter representanter for lærebedrifter.

³⁴ Figuren er hentet fra en presentasjon holdt av Sverre Konrad Nilsen, SINTEF, på et arbeidsseminar i prosjektet Utvikling av opplæringstilbud og materiell til bruk ved etterutdanning av fagpersoner i fag- og yrkesopplæringen etter Kunnskapsløftet, Gardermoen 13.10.2009

³⁵ Se for eksempel Teige m.fl. 2009

Delvis har dette ønsket om autonomi også en politisk side, det handler om hvem som kontrollerer faget. Så lenge skolen har hatt den modellmakt vi mener det er riktig å si at de har hatt på området skole og utdanning, har nok mange aktører i bedriftsverdenen satt pris på den autonomien de har hatt. På den måten har man selv fått definere sine rammer og sitt innhold, uten innblanding fra den andre siden av ”grensen”.

Mange har likevel sett behovet for å skape mer sammenheng i opplæringsløpet på tvers av skole og lærebedrift. Det har også vært en uttrykt ambisjon i Kunnskapsløftet å bidra til dette.

Antakelsen har vært at man gjennom å skape bedre samspill mellom de to arenaene kan skape bedre ”råstoff” for lærebedriftene, mer sammenheng i den kompetansen elev/lærling tilegner seg og gjennom dette få bedre lærlinger og bedre fagarbeidere som resultat. Gjennom å styrke denne samhandlingen håper man også å kunne redusere frafall. Samtidig er det en klar ambisjon om å beholde de to arenaenes fortrinn, som er grunnlaget for hele modellen. Dette er den utfordringen Vandreboka grep tak i, før Kunnskapsløftet, men likevel helt i tråd med denne reformens ambisjoner.

For å få til dette, for å bli det limet i et fireårig opplæringsløp man hadde ambisjoner om å bli, var man avhengig av å skape redskaper og arenaer for kommunikasjon på tvers. Bare på denne måten kunne man ha håp om ikke bare å bygge spinkle broer mellom de to verdener, men faktisk bidra til å bevege dem nærmere hverandre, gjennom økt gjensidig kunnskap, og større grad av reelt, likestilt dialog og samhandling, der man kunne trekke veksler på begge de to læringsarenaers fortrinn.

5 Vandreboka - på vei mot noe nytt?

Et prosjekt som Vandreboka har som målsetting å prøve ut nye metoder, samle erfaringer og initiere endringer i de organisasjonene der det gjennomføres. Prosjektet vil på den ene siden kunne skape endringer etter at det er avsluttet. Den klassiske modellen innebærer at man tester, evaluerer og så iverksetter det evalueringen viser er gode grep.

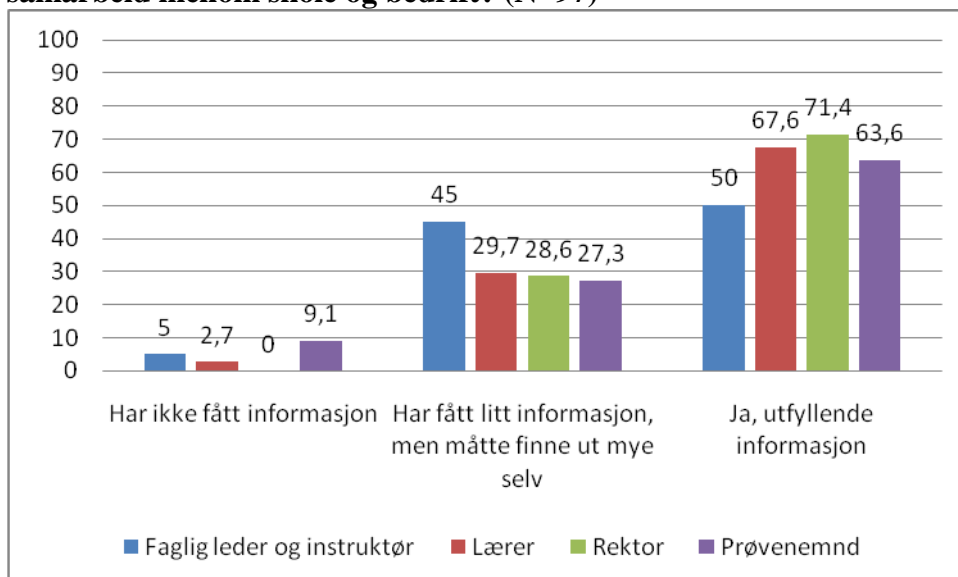
Samtidig skaper deltakelse i et prosjekt i seg selv endringer i organisasjonene der det gjennomføres. Uavhengig av refleksjon og evaluering i ettertid, vil deltakerne under veis i prosjektet lære noe nytt, og også benytte denne lærdommen. Et prosjekt som Vandreboka er preget av kontinuerlig prøving, refleksjon og iverksetting. At noen av prosjektdeltakerne allerede lenge før prosjektet er avsluttet er i ferd med å iverksette det de har opplevd som gode grep fra prosjektet, er naturlig. Læring skjer kontinuerlig i et slik prosjekt.

Vi vil i de følgende underkapitlene gi et bilde av deltakernes vurderinger av prosjektet de har deltatt i. Dette er basert i hovedsak på resultater fra breddeundersøkelsen og intervjuer med utvalgte prosjektdeltakere. Også rapportene fra de ulike delprosjektene og andre data har vært med på å skape dette bildet.

5.1 Boka som forandret vandringen? - Erfaringer med et prosjekt

I breddeundersøkelsen spurte vi de ulike aktørgruppene om hva deltakelse i prosjekt Vandreboka hadde betydd for deres organisasjon, på ulike måter. For det første stilte vi noen spørsmål knyttet til informasjonen man fikk om deltakelse. Dette er viktig fordi det er med på å forme deltakernes forventinger. God og tidlig informasjon om hva forsøket innebærer, vil bidra til at gjennomføringen blir mest mulig problemfri. I figur 3 nedenfor, ser vi vurderingene av kvaliteten på den informasjon man fikk, fra faglig leder/instruktør, prøvenemnd, rektorer og lærer.

Figur 3: Har din arbeidsplass fått informasjon om målene til Vandreboka og hvilke forandringer prosjektet fører med seg når det gjelder opplæring av elever/lærlinger og samarbeid mellom skole og bedrift? (N=97)

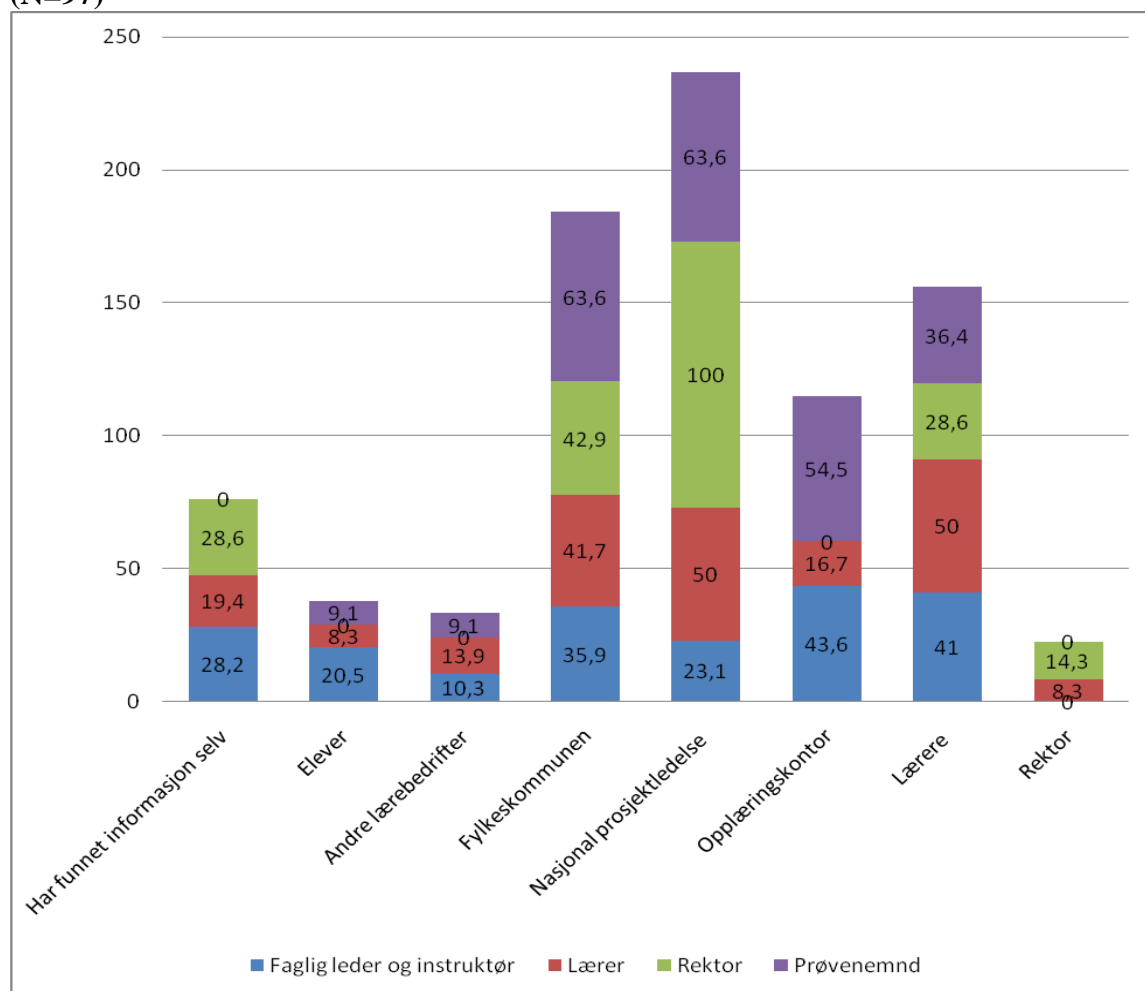


Et flertall fra alle respondentgrupper er som vi ser bra fornøyd med den informasjonen de har fått, selv om en betydelig andel av faglige ledere og instruktører som vi ser mener at de har måttet finne ut mye selv.

Når det gjelder lærlingene, så vi i den første rapporten fra følgestudien, at deres opplevelse av informasjonen om prosjektet de skulle delta i, var dårligere. Her var det særlig verdt å merke seg påstanden ”Jeg fikk god informasjon om hva jeg skulle være med på allerede fra starten av”. Her så vi at bare 32 % av lærlingene sa seg helt eller litt enige i dette, mens hele 62 % sa seg helt eller litt uenige. I lys av dette var det kanskje ikke så overraskende at hele 81 % av lærlingene var enige i påstanden ”Det var lenge uklart for meg hva Vandrebokaprosjektet gikk ut på.” Dette gir etter vår mening grunn til å si at man burde satset mer på å informere deltakerne tidligere om hva det forsøket de deltok i gikk ut på. Bedre informasjon ville sannsynligvis styrket starten på arbeidet, og bidratt til at deltakerne tidlig hadde fått et bevisst forhold til hva underveisvurdering er og hvilken rolle det skal spille i opplæringen.³⁶

Kildene for informasjon er også viktige. Har informasjonen gått stort sett fra prosjektledelsen, eller har det vært mange alternative veier til informasjon om prosjektets innretning. Figur 4 nedenfor viser de ulike respondentgruppens vurdering av hvor de har fått sin informasjon om prosjektet.

Figur 4: Fra hvem har du fått informasjonen? (Respondentene kunne velge flere alternativer). (N=97)

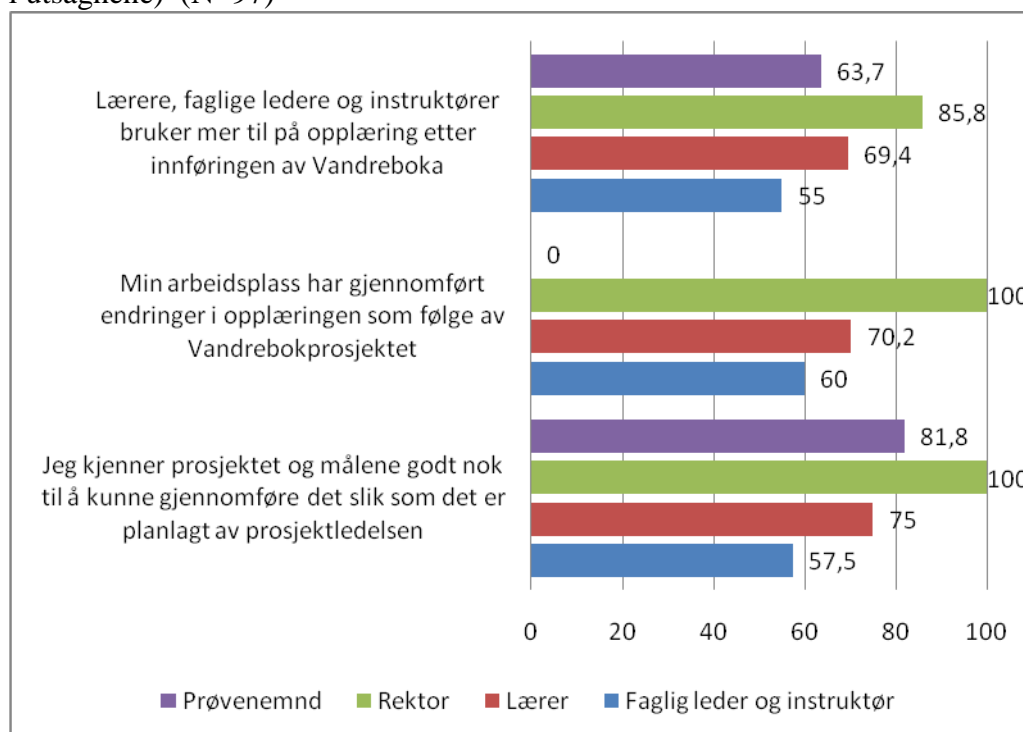


³⁶ Se Buland og Fonn Op.cit.

Vi har i vår første rapport vært inne på at prosjekt Vandreboka hadde en aktiv og engasjert nasjonal prosjektledelse, som fulgte opp prosjektet på ulike nivå. Dette gjenspeiler seg som vi ser også i deltakernes opplevelse av hvor de har fått informasjon om prosjektet. Her er det også verdt å merke seg at opplæringskontor har vært en svært viktig kilde for informasjon for både prøvenemnder og faglige ledere/instruktører. Dette gjenspeiler nok en gang opplæringskontorenes sentrale rolle i det norske systemet for fag- og yrkesopplæring i dag. Også som informasjonskanal mellom offentlige myndigheter og lærebedrifter, er opplæringskontorene sentrale

Et prosjekt kan alltid risikere å bli en isolert, løserevet satellitt i en organisasjon, dvs at prosjektet gjennomføres uten at det i særlig grad påvirker organisasjonen som helhet. Potensialet for læring i organisasjonen blir dermed også mindre; erfaringsoverføring fra prosjekt til ordinær virksomhet blir mye større dersom prosjektet faktisk påvirker organisasjonen under gjennomføringen. Blant annet for å få et bilde av dette, presenterte vi i breddeundersøkelsen noen utsagn rundt igangsetting og gjennomføring av prosjektet, som vi ba våre respondenter ta stilling til. Figur 5 nedenfor, viser svarfordelingen på noen av disse.

Figur 5: Vurderinger av prosjekt Vandreboka (Figuren viser respondenter som er helt /litt enig i utsagnene) (N=97)



Som vi ser mener en majoritet av alle våre informantgrupper, at prosjektet har grepet inn i organisasjonens opplæringsvirksomhet på en betydelig måte. Prosjektet har ført til endringer i virksomheten.

Samtidig ser vi at faglig leder/instruktør er den respondentgruppen som i minst grad mener at prosjektet har ført til endring. Som vi har vært inne på før, er lærebedrifter karakterisert av å være organisasjoner der hovedmålet er produksjon/verdiskaping, og der opplæring må være en sekundær aktivitet. Dermed er det også naturlig at et prosjekt som dette i mindre grad oppleves å endre organisasjons normale virksomhet. Likevel ser vi også her at majoriteten mener av Vandreboka har påvirket opplæringsaktivitetene.

5.2 De kritiske overgangene

Arbeidet med å forebygge frafall i den videregående skolen, har avdekket at man i det ”13-årige løpet” står overfor en generell overgangsproblematikk.³⁷ Overgang fra ungdomsskole til videregående skole, og fra skole til lærebedrift, er eksempler på slike overganger, der man ser at elever også er særlig sårbare for å falle ut av opplæringsløpet.

Mange som har arbeidet med frafallsforebygging, har derfor vært opptatt av at det er nødvendig å fokusere på å legge forholdene best mulig til rette ved overgang fra grunnskole til videregående skole, men også ved overgang fra grunnkurs til videregående kurs, og fra skole til lærebedrift.

I evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall så vi at det var fokusert mest på overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole. Dette var et resultat av flere ting. For det første peker mye forskning på at man allerede i ungdomsskolen kan observere viktige faresignaler. I ungdomsskolen, og tidligere, kan man langt på vei identifisere en gruppe ungdom som befinner seg i faresonen med hensyn til å ville velge bort videregående utdanning. Sentrale faresignaler her er høyt fravær, dårlige prestasjoner/karakterer og sosiale/atferdsmessige vanskeligheter. For det andre er det klart at videregående skole har en annen form og stiller andre krav enn ungdomsskolen. Overgangen fra grunnskolen til videregående kan derfor bli stor for mange elever; man må bli kjent med mange nye mennesker, både blant medelever og lærere, en ny infrastruktur, nye fag med nye krav, i tillegg til at mange opplever å måtte flytte bort fra heimen for første gang i sitt liv. Noen elever trenger å bli ”løftet over i videregående skole”, som noen av våre informanter beskrev det.

Flere har i mange år allerede fokusert på forhold som dette i arbeidet mot frafall. Arbeidet har særlig konsentrert seg om å etablere bedre/tettere samarbeidsrutiner mellom ungdomsskolen og videregående skole, for å få på plass systemer som gjør at man kan fange opp faresignaler tidligere, og sette inn forebyggende tiltak for de gruppene som er i faresonen. Mange har altså sett på rutiner for overføring av kunnskap mellom de to skoleslagene. Med den kunnskapen om elevgruppen man da kan få, står man bedre rustet til å etablere den nødvendige beredskap. Man får bedre grunnlag for å arbeide med holdninger, tilpasse særskilte løp, gi nye elever mulighet til å oppleve mestring, få på plass de nødvendige støttenettverk rundt elevene osv, uten å miste verdifull tid før man klarer å identifisere de som trenger ekstra oppfølging.

Disse erfaringene kan imidlertid også løftes opp til å gjelde flere enn de frafallsutsatte elevene. Alle starter på en ny del av sitt opplæringsløp med ulike forutsetninger, med sterke og svake sider, med ulik kompetanse de allerede har tilegnet seg gjennom tidligere opplæring. Det er derfor en fordel å kjenne kandidatene, se hvilke utfordringer man har, deres sterke og svake sider, slik at man best mulig kan tilpasse den videre opplæringen til det kandidaten allerede har lagt bak seg. Har man denne kunnskapen om eleven/lærlingen, kan man gi et ekstra løft, ekstra oppfølging der det er nødvendig, og gi ekstra utfordringer der det er nødvendig. Sammenhengen i opplæringen blir bedre og man får en mest mulig effektiv start på den nye etappen i opplæringen, når den nye institusjonene, og den nye instruktøren, ikke trenger å bruke så mye tid på å bli kjent med kandidatens sterke og mindre sterke sider.

³⁷ Se for eksempel Hernes, Gudmund: *Gull av gråstein – Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*, Fafo-rapport:3, Oslo 2010 eller Buland, Trond:, og Havn, Vidar: *Intet menneske er en øy – Evaluering av tiltak i satsing mot frafall*, SINTEF Teknologi og samfunn, Trondheim 2007

I mange bransjer har man vært bekymret over det såkalte ”praksisspranget” eller til og med ”praksissjokket”, den opplevelsen mange nyutdannede får ved overgang fra utdanning til arbeide.³⁸ Skrittet fra utdanningsinstitusjonen til arbeidslivets krav og utfordringer oppleves av mange som utfordrende. Det man har lært under utdanning oppleves heller ikke alltid som direkte overførbart og relevant i den nye virkeligheten. Et liknende praksissjokk kan man på mange måter snakke om ved overgang fra skole til lærebedrift. Selv om alle skal ha vært i kontakt med praksisfeltet mens de er i skole, vil overgangen likevel ofte være stor. Flere teoretikere har også vært opptatt av det gapet som kan eksistere mellom skolekunnskap og den kunnskapen som er relevant og nødvendig i arbeidslivet. John Dewey er et eksempel på en slik forsker som tidlig påpekte dette forholdet:

”De fleste av oss har oppdaget at mye av det vi lærte på skolen, måtte avlæres før vi kunne gjøre videre framskritt. Et problem her er vi at lærer det enkelte fag i isolasjon, i vanntette skott.”³⁹

Disse overgangssituasjonene har vært en utfordring som Vandreboka sjølsagt har tatt tak i på ulike måter. Det grunnleggende elementet i prosjektet, underveisvurderingen, eller ”mappa” som følger eleven fra skole til bedrift og fram til fagprøven, blir en rød tråd gjennom hele opplæringsløpet. Mappa skaper felles sporvidde i de to læringsarenaene, tar med seg viktig informasjon over grensen mellom skole og bedrift, og bringer med seg sentral informasjon om eleven/lærlingen og den opplæring han/hun har vært gjennom.

Flere har imidlertid erfart at denne mappa alene ikke er nok til å samordne ”sporvidden” i de to løpene. Mappa trenger en bevisst oppfølging. Innenfor prosjektet har man derfor arbeidet med overgangssamtalen, der representanter for gammel og ny arena, de som avgir og de som mottar kandidaten, møtes og planlegger denne overgangen. Dette ble i prosjektet forsøkt institusjonalisert ved alle overganger, både fra skole til lærebedrift, og mellom lærebedrifter der det er aktuelt (BUA). På den måten kan man bidra til at overgangen blir mest mulig tilpasset den enkelte, og forløper mest mulig friksjonsfritt. Overgangssamtalen kan bidra med nødvendig, gjensidig informasjon, man kan starte den viktige relasjonsbyggingen mellom nye samhandlende parter, og skape økt trygghet for eleven/lærlingen som skal skifte ”verden”. Sammen med LUT (Lærings- og utviklingsteam) kan den institusjonaliserte overgangssamtalen bli en viktig byggestein i den bro man søker å bygge mellom skole og lærebedrift. Flere av våre informanter har i intervju framhevet at denne overgangssamtalen har bidratt til å skape et bedre opplæringsløp, for både elev/lærling og for skole/bedrift.

En deltaker i Vandreboka beskrev videre effekten av overgangssamtalen slik:

”Mange kommenterte betydningen av informasjon og det å bygge bro mellom skole og bedrift slik at helheten i utdanningen blir bedre. Jeg har opplevd en stor grad av gjensidighet og at skole og bedrift har mye å tilføre hverandre. Bedriftene etterlyste hjelp til å lage gode oppgave som lærlingene kan ha i mappa si. Der kan vi i skolen bidra.

³⁸ Se for eksempel Rystad, Jarand: *Mellom fakta og fiksjon: Kvalifisering og tilpasning i sivilingeniørutdanningen*, Universitetet i Trondheim, NTH, Trondheim 1995 eller Dahl, Thomas: *Hjelp til praksisspranget – Evaluering av veiledning av nyutdannende lærere*, SINTEF Teknologi og samfunn, Trondheim 2006

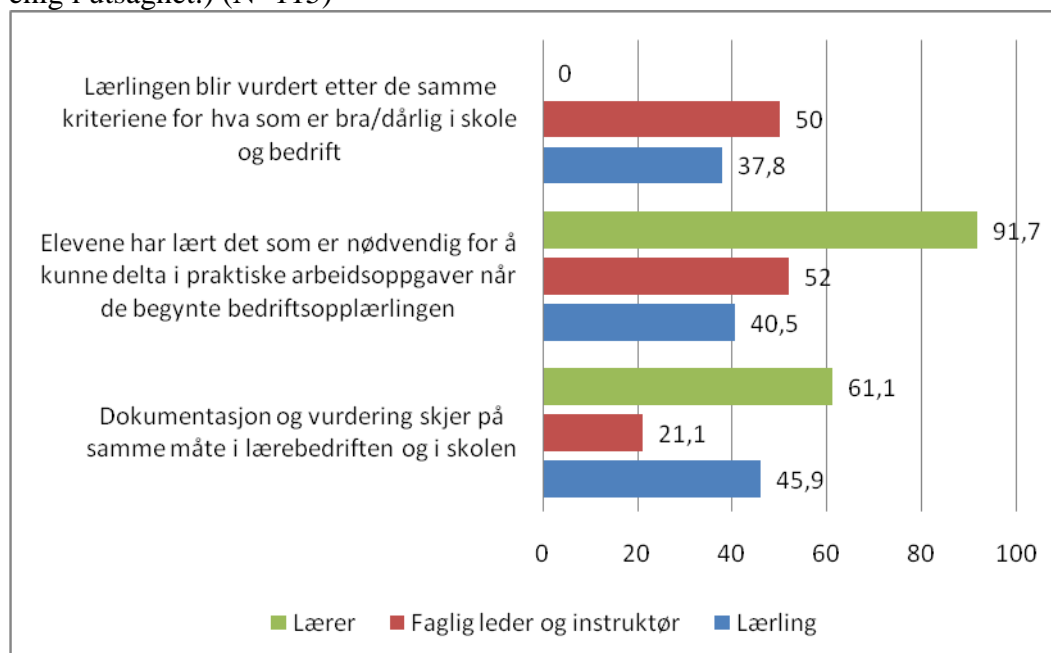
³⁹ Dewey, John: *Experience and education*, Kappa Delta Pi, 1938, sitert etter Mordal, Siri: *Praksisnær undervisning*, Masteroppgave i pedagogikk, NTNU, Trondheim 2007

*Bedriftene har mye å tilføre skolen i form av konkret yrkesforståelse og yrkesutøvelse. Dette kan vi bruke til å lage gode yrkesrelaterede oppgaver i skolen.*⁴⁰

Flere av våre informanter har også lagt vekt på at lærlingene i Vandreboka har hatt lengre opphold i bedrift i løpet av VG2. Dette har også bidratt til å gjøre overgangene lettere.

I breddeundersøkelsen spurte vi også våre respondenter om ulike sider ved overgangen fra skole til bedrift. Vi skal her presentere svarene på noe av dette.

Figur 6: Vurderinger av overgang skole – bedrift: (Figuren viser respondenter som er helt /litt enig i utsagnet.) (N=115)



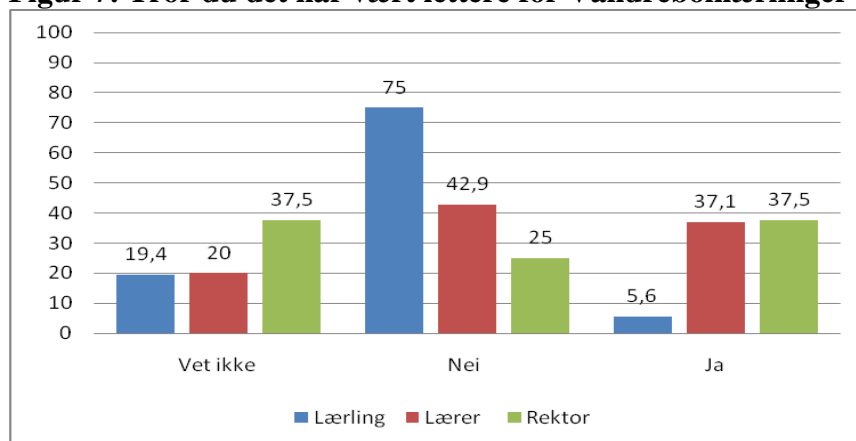
Som vi ser av figuren er det et visst sprik mellom lærernes og instruktørens vurdering av lærlingens begynnerkompetanse i bedriften. Mens nærmere 92 % av lærerne mener at elevene har lært det som er nødvendig for å kunne begynne med praktiske arbeidsoppgaver ved start i bedrift, er det bare 52 % av instruktørene/de daglig lederne som mener dette. Det er også betydelig uenighet om hvorvidt dokumentasjon og vurdering skjer på samme måte i bedrift og skole; lærerne er i betydelig større grad enn instruktørene enige i at dette er tilfelle. Spriket mellom det vi har kalt de to verdener er tydelig her, også blant aktører i Vandreboka.

En kritisk faktor i mange opplæringsløp, er muligheten til å få læreplass. I evalueringen av Kunnskapsløftet i fag og yrkesopplæringen, sies det at det her skjer en relativt hard siling, der bedrifter velger de som er best egnet.⁴¹ Vi spurte lærlingene, lærerne og rektorene i vårt utvalg om de trodde dette var enklere for lærlinger som hadde fulgt Vandreboka-modellen.

⁴⁰ Bø, Marit Røhr: *Vandreboka – et lite utviklingsarbeid på egen arbeidsplass*, Yrkespedagogisk utviklingsarbeid, 10 studiepoeng, Høgskolen i Akershus, Oslo 2007, side 9

⁴¹ Op.cit Teige m.fl 2009

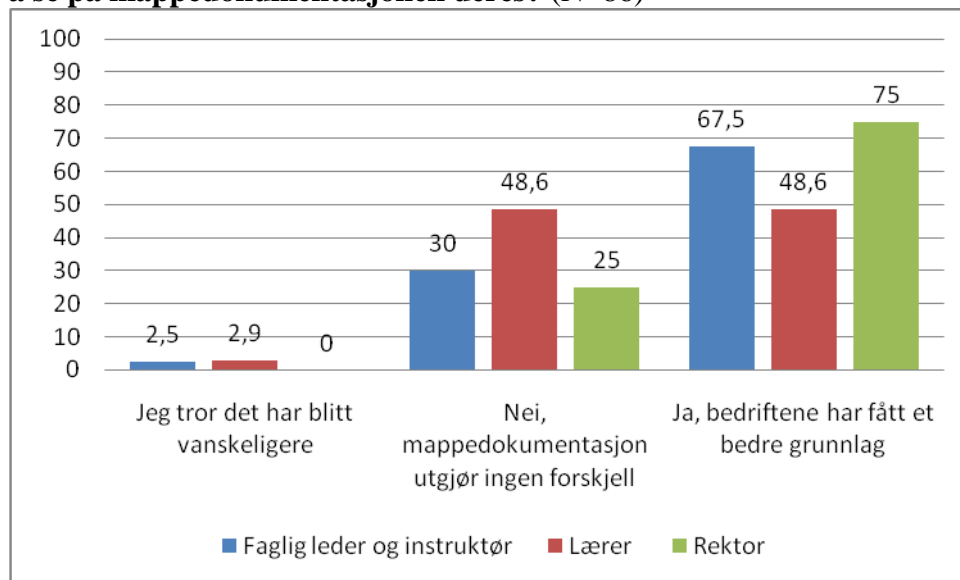
Figur 7: Tror du det har vært lettere for Vandreboklæringer å få lærlingplass? (N=82)



Som vi ser av svarene, tror ikke våre informanter at dette har vært særlig utslagsgivende for muligheten til å få læreplass, selv om en betydelig andel av lærerne og rektorene mente at det hadde vært lettere.

Vi spurte også om bedriftene fikk bedre grunnlag for å velge lærlinger når disse har fulgt Vandreboka-modellen gjennom skolen.

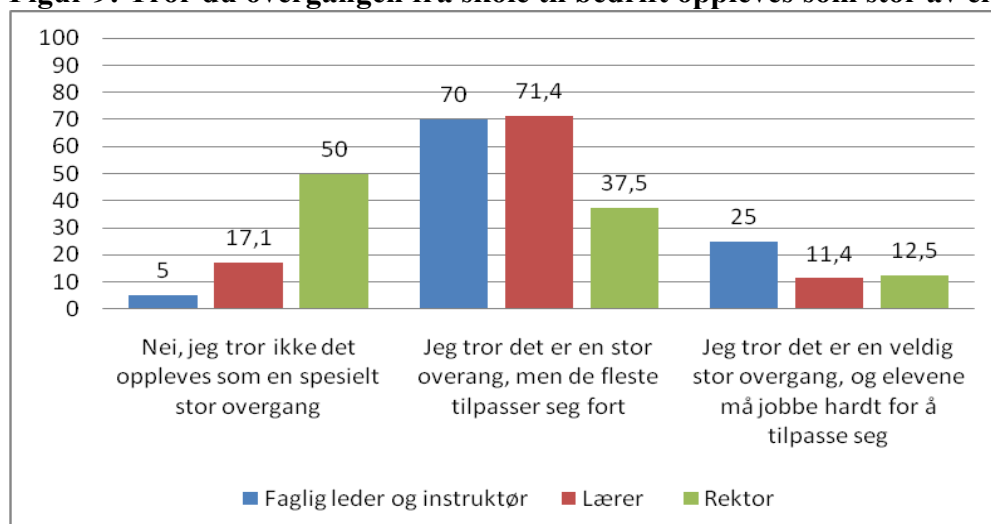
Figur 8: Har bedriftene fått et bedre grunnlag for å avgjøre om de skal ta inn lærlinger ved å se på mappedokumentasjonen deres? (N=86)



Som vi ser er det et klart flertall som mener at bedriften får et bedre grunnlag for å ta inn lærlinger. Nærmere 68 % av faglige ledere/instruktører mener at dette er tilfelle, mens bare 30 % mener at mappevurdering ikke gjør noen forskjell. At mappevurdering gir et helt annet og bedre grunnlag for å vurdere lærlingens totale kompetanse, har også mange av våre informanter gitt uttrykk for i intervjuer.

Vi spurte også våre respondenter hvordan de trodde overgangen fra skole til bedrift hadde vært for de som på det tidspunkt var lærlinger.

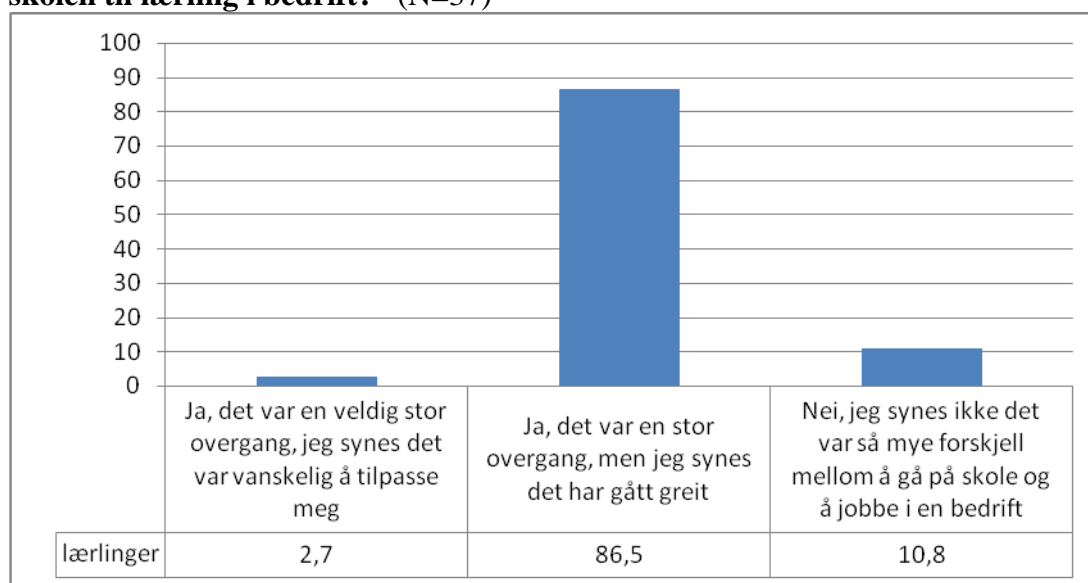
Figur 9: Tror du overgangen fra skole til bedrift oppleves som stor av elevene? (N=86)



Som vi ser er våre informanter relativt enige om at overgangen oppleves som stor, men at de fleste ikke har problemer med å håndtere omstillingen. Noe praksissjokk mener verken lærere i skolen eller instruktører/faglige leder i bedriftene at de nye lærlingene møter.

I den første rapporten fra evalueringen, beskrev vi lærlingenes opplevelse av overgangen fra skole til bedrift. Vi vil her bare gjengi noen av de sentrale svarene der. For det første spurte vi om overgangen var stor.

Figur 10: Lærlingenes svar på spørsmålet ”Var det en stor overgang å gå fra å være elev i skolen til lærling i bedrift?” (N=37)

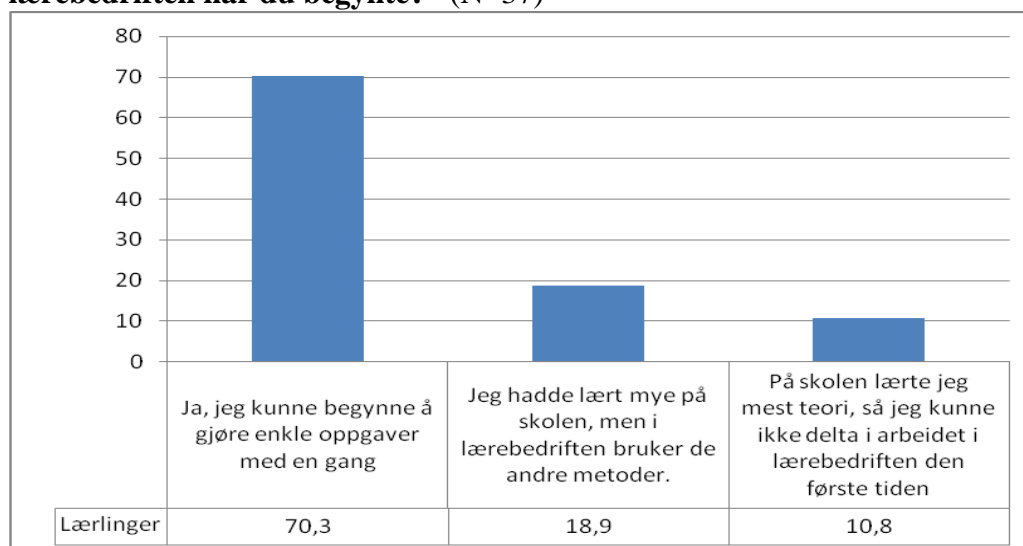


Som vi ser svarte 86,5 % at de hadde opplevd overgangen som stor, men at det hadde gått greit. Overgangen fra skole til bedrift var nok et betydelig sporskifte for de fleste også i Vandreboka, opplevelsen av å gå inn i en ny verden var klart til stede. Samtidig var dette for de fleste et positivt skifte. For de som etter et bevisst valg startet på et fireårig løp i fag- og yrkesopplæring, var det å få læreplass ett første mål på veien. Den store overgangen fra skole til bedrift var derfor for mange

også en positiv opplevelse, en overgang til det som mange opplevde som den ”virkelige” delen av fagopplæringen. De fleste er altså godt motiverte, og motivasjon gjør slike overganger lettere.

Mange har vært opptatt av, og bekymret for at de nye lærlingene har lært for lite i skolen, og at lærebedriften derfor må begynne opplæringen av dem på et for lavt nivå. Vi spurte lærlingene om hvordan de opplevde dette, kunne de nok til å kunne delta i arbeidet i bedriften da de begynte?

Figur 11: Lærlingenes svar på spørsmålet ”Kunne du nok til å delta i arbeidet i lærebedriften når du begynte?” (N=37)



Her ser vi at lærlingene opplevde overgangen til bedrift som relativt lett også på dette området. Over 70 % mente at de kunne nok til å begynne å gjøre enkle oppgaver helt fra starten i bedriften. I underkant av 11 % ga uttrykk for at det de hadde lært i skolen var så teoretisk at de i liten grad kunne delta i arbeid i starten. Vi kan ikke på grunnlag av disse tallene si noe om i hvor stor grad dette er en effekt av Vandreboka, eller om dette bildet reflekterer det alle lærlinger opplever. Vandreboka har imidlertid fokusert på denne overgangen, og det er sannsynlig at dette også har påvirket lærlingenes møte med bedriftsverdenen. Overgangen er i alle fall ikke så total som noen kanskje framstiller det. Noe praksissjokk kan en ikke si at majoriteten av lærlinger har opplevd.

5.3 Ny læring i skole og bedrift?

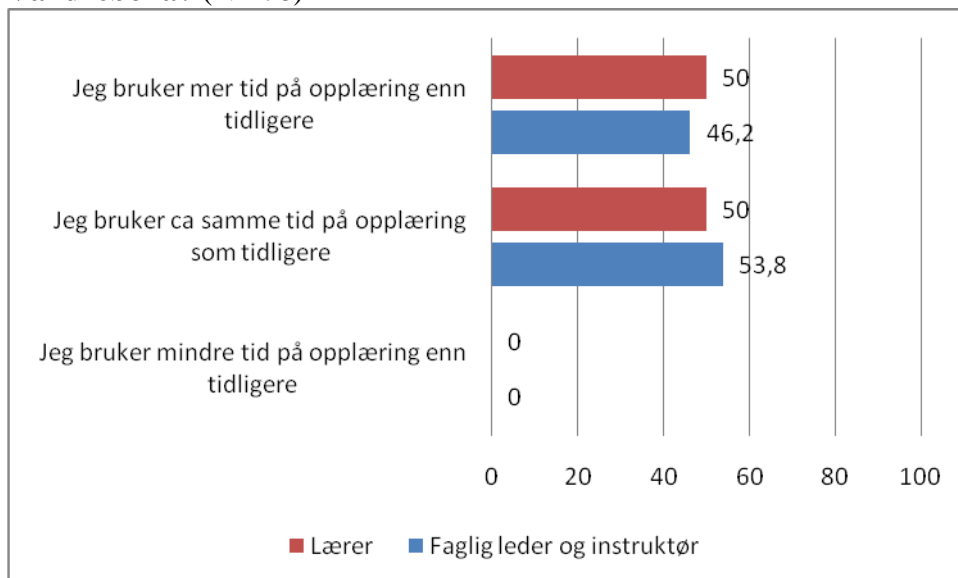
Et sentralt utgangspunkt for Vandreboka var bruken av underveisvurdering som læringsstøtte. En viktig premisse blant annet hentet fra evalueringen av forsøket med alternative fagprøver, var altså at man antok av innføring av systemer for bedre vurdering av elevens og lærlingens arbeid under hele opplæringsløpet, ville påvirke læringsarbeidet i positiv retning. SINTEFs evaluering av prosjektet Alternative vurderings- og prøveformer⁴² viste at løpende evaluering/ underveisvurdering i større grad førte til refleksjon over egen læring, både hos lærling og bedrift. Denne formen for vurdering av lærlingene bidrar derfor også til å utvikle lærebedriftene som lærende organisasjoner. Underveisvurdering så altså ut til å gi både bedre læring, bedre vurderinger og bedre lærebedrifter. Dette er erfaringer som er sammenfallende med erfaringer med underveisvurdering/ mappevurdering i skolesektoren.⁴³

⁴² Op.cit. Buland og Havn (2003)

⁴³ Se for eksempel Wittek, L.: *Fra vurderingsinstitusjon til læringsinstitusjon? – En undersøkelse av mapper som undervisnings- og vurderingsform ved Universitetet i Oslo 2001*, Universitetet i Oslo, Oslo 2002 eller Dysthe, O. og K.S. Engelsen (red): *Mapper som pedagogisk redskap: Perspektiver og erfaringer*, Oslo 2003. For en bred

Hvilken effekt har Vandreboka hatt på den opplæring som skjer i skoler og bedrifter som har deltatt i prosjektet? I forlengelsen av det som nå er sagt, ser vi at dette er ett av de sentrale spørsmålene i prosjektet, og i evalueringen. Vi stilte derfor flere spørsmål rundt dette til våre informanter.

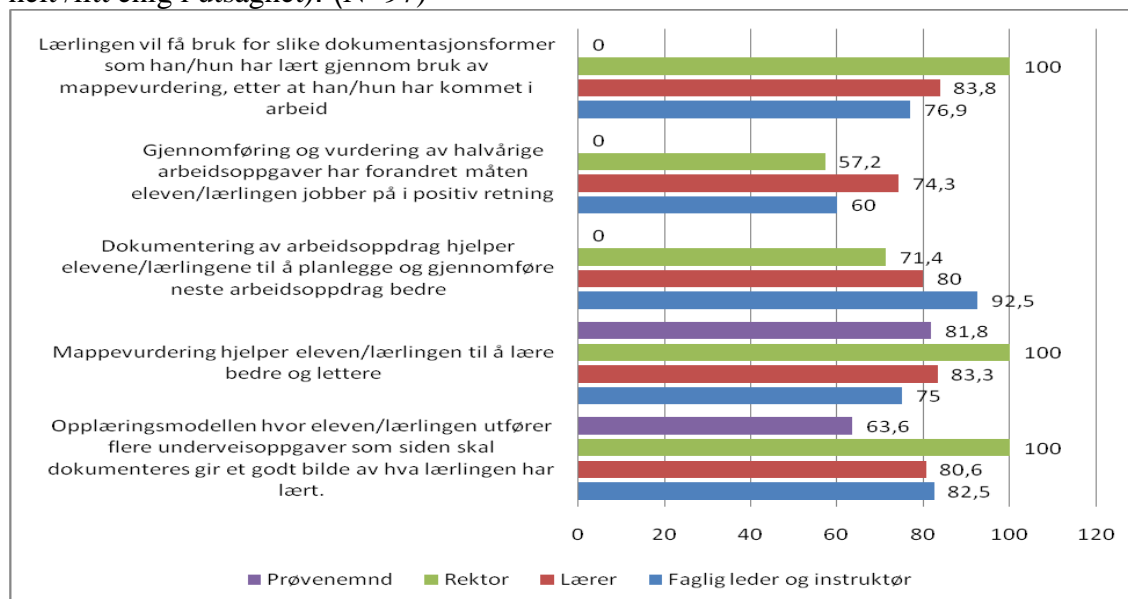
Figur 12: Bruker du mer tid på opplæring av elever/lærlinger etter innføringen av Vandreboka? (N= 78)



Som vi ser, mener omtrent halvparten av både lærere og instruktør at de bruker mer tid på opplæring enn tidligere. Dette kan antyde at man gjennom Vandreboka-metoden har blitt mer fokusert på opplæring, at mappe-modellen til dels gjør det nødvendig å holde et høyere trykk gjennom hele læretiden. ”Læring ved skippertak” blir vanskeligere å gjennomføre.

Vi ba våre respondenter ta stilling til noen utsagn omkring læring og læringsutbytte ved bruke av mappevurdering/Vandreboka-modellen. Svarfordelingen kan vi se i figur 13 nedenfor

Figur 13: Læring og læringsutbytte i Vandrebokprosjektet (Figuren viser respondenter som er helt /litt enig i utsagnet). (N=97)



I alle våre respondentgrupper ser vi at man gir en overveiende positiv vurdering av mappemodellens innvirkning på elevens/lærlingens læring. Man oppfatter åpenbart at modellene gir økt trykk på opplæringen. Mange av våre informanter bekrefter dette inntrykket i intervjuer også; modellen virker motiverende, gir elever og lærlinger bedre innsikt i egne styrke og svakheter, og gir mer retning i opplæringen som skjer. Et prøvenemndmedlem sa det slik:

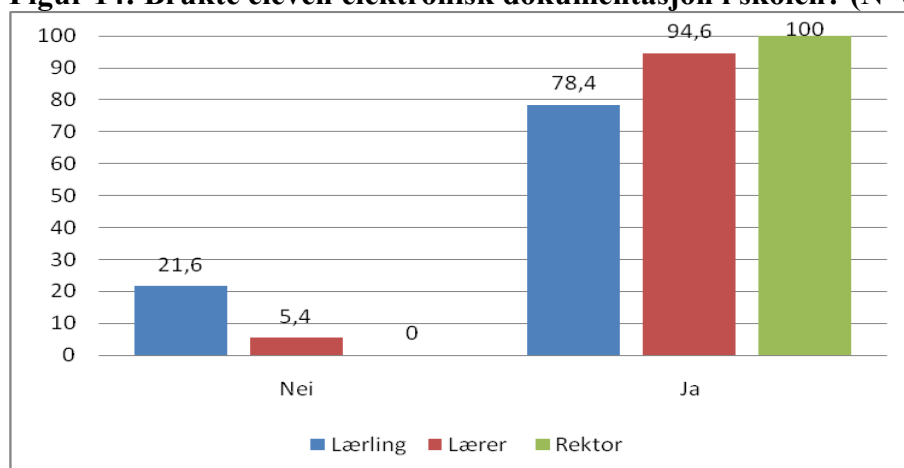
”Lærlingene blir mer motiverte på grunn av måten de har arbeidet på. De blir mer selvstendige, de kan dokumentasjon, og har måttet ta ansvar tidligere.”

Et klart flertall mener også at mappevurdering har bidratt til å lære lærlingen å bruke dokumentasjonsformer som han/hun kommer til å få bruk for i sitt senere arbeid. Som vi har vært inne på andre steder, er det å kunne dokumentere en utført jobb en kompetanse som i økende grad inngår i enhver fagarbeiderkompetanse. Mappevurdering blir dermed både et redskap for læring, og en del av den kompetansen lærlingen tilegner seg.

Metoden har også på mange måter bidratt til å føre dialogen mellom instruktør og lærling inn i fastere former. Med utgangspunkt i mappe-modellen, blir løpende dialog her en nødvendig del av opplæringen. Dette ser vi også preisert i den nye forskriften for opplæringsloven, der kravet om instruktør/lærling-dialog nå er forsterket.

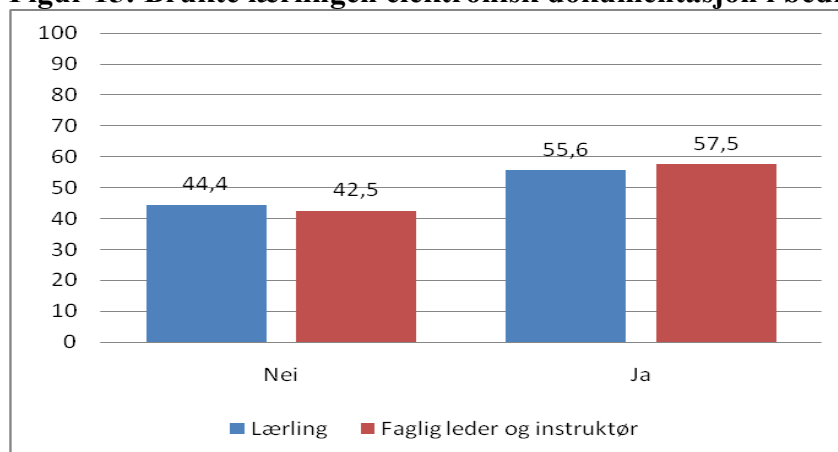
Utvikling av elektroniske plattformer/verktøy for dokumentasjon var et mål for prosjekt Vandreboka. En hensikt med dette har vært å utvikle og benytte dokumentasjonsverktøy som er brukervennlig og anvendelig. Vi spurte derfor våre informanter om de hadde benyttet slike dokumentasjonsverktøy mens de gikk i skole. Svarfordelingen ser vi i figur 14 nedenfor.

Figur 14: Brukte eleven elektronisk dokumentasjon i skolen? (N=82)



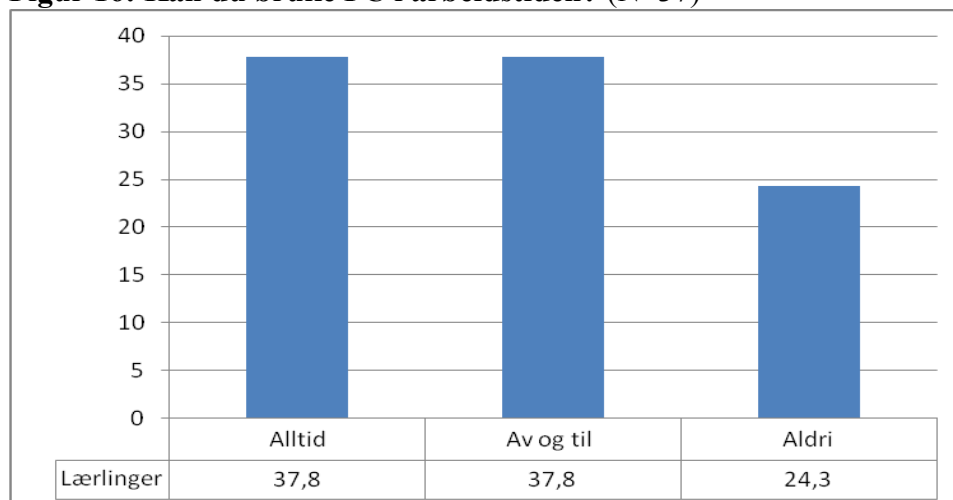
Vi stilte også det samme spørsmålet knyttet til lærebedriften. I figur 15 ser vi svarene.

Figur 15: Brukte lærlingen elektronisk dokumentasjon i bedriften? (N=78)



Vi ser at bruken er vesentlig lavere i lærebedrift enn i skole. I breddeundersøkelsen spurte vi derfor lærlingene om de hadde mulighet for å bruke elektroniske dokumentasjonsverktøy/PC i løpet av arbeidsdagen.

Figur 16: Kan du bruke PC i arbeidstiden? (N=37)



Som vi ser var muligheten for bruk av PC varierende i lærebedriftene. Fra intervjuene vet vi jo også at det er til dels betydelig ulikhet mellom bedrifter med hensyn til hvor lett det er å bruke slike redskaper. Noen lærebedrifter mener at de ikke har naturlig arbeidsplass der lærlingen kan benytte en PC i arbeidstida. Det er også forskjell med hensyn til tradisjon og bruk, i noen fag og yrker inngår PC som en naturlig del av arbeidet, andre steder er dette fremmed på arbeidsplassen. Alt dette er med på å påvirke graden av bruk av elektroniske dokumentasjonsverktøy i opplæringsløpet.

I våre intervjuer, har bruken av elektroniske dokumentasjonsverktøy ofte blitt trukket fram som det mest problematiske i arbeidet. I stedet for å lette arbeidet med dokumentasjon, har det for en del blitt en ekstra barriere. Noen av våre informanter har gått så langt som til å si at dette nesten ødela prosjektet. Dette svarer godt til det som ble påpekt i evaluering av forsøket med alternative fagprøver, IKT-baserte dokumentasjonsredskaper ble heller ikke der oppfattet som en entydig fordel. For noen fag og bedrifter er dette åpenbart et problemfritt redskap, for andre en unødvendig barriere.

En annen, positiv side ved bruk av elektroniske dokumentasjonsredskaper, er at dette gjør læringens arbeid lett tilgjengelig for andre aktører. For blant annet prøvenemndmedlemmer kan dette være en fordel, da de ved å få adgang til den elektronisk dokumentasjon lettere kan følge lærlingens opplæringsløp gjennom hele prosessen, og ikke bare være avhengig av å se dette i ettertid.

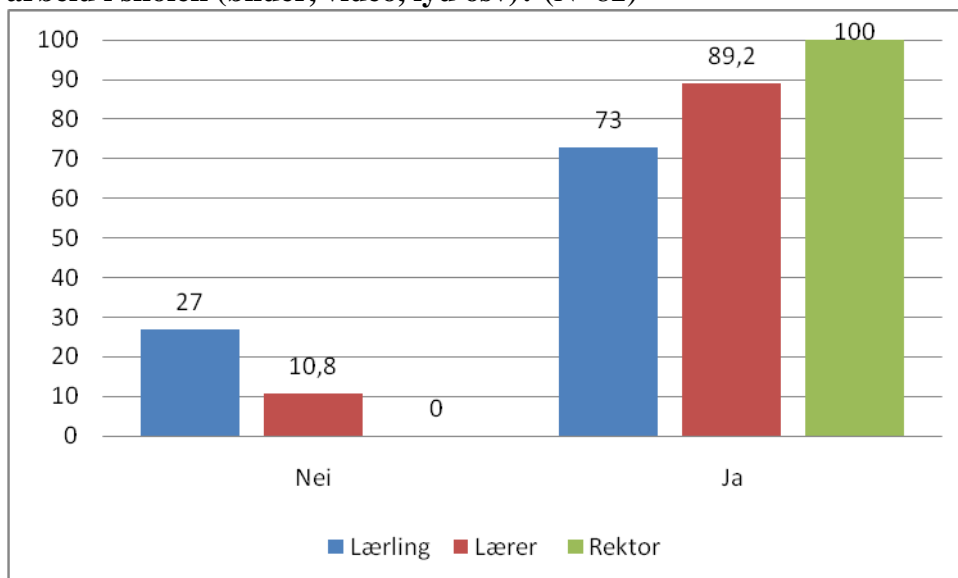
Mange har framhevet at underveisvurdering med sine økte krav til dokumentasjon, favoriserer de elevene/lærlingene som er gode til å uttrykke seg skriftlig. En gruppe som kan rammes av dette, er selvsagt de med lese- og skrivevansker. Også mange uten slike problemer har valgt yrkesfag nettopp for å unnsnippe en teoretisk tilnærming til læring, og vil være lite motivert for skriving som en del av læreprosessen.

Elever og lærlinger som har mer problemer med å skriftliggjøre sitt arbeid vil dermed slite mer med de økte dokumentasjonskravene. Noen arbeidsprosesser er også vanskeligere å "oversette" til skrift enn andre. Noen fag har også en kultur for skriftliggjøring av sitt arbeid, mens andre absolutt ikke har det.

Av denne grunn har man under hele prosjekt Vandreboka, som i det foregående forsøket med alternative prøveformer, vært opptatt av at lærlingene må få mulighet til å dokumentere sine arbeidsoppgaver også med andre media enn skrift. Bilder, video og lydopptak har blitt framhevet som aktuelle måter å dokumentere arbeidet på.

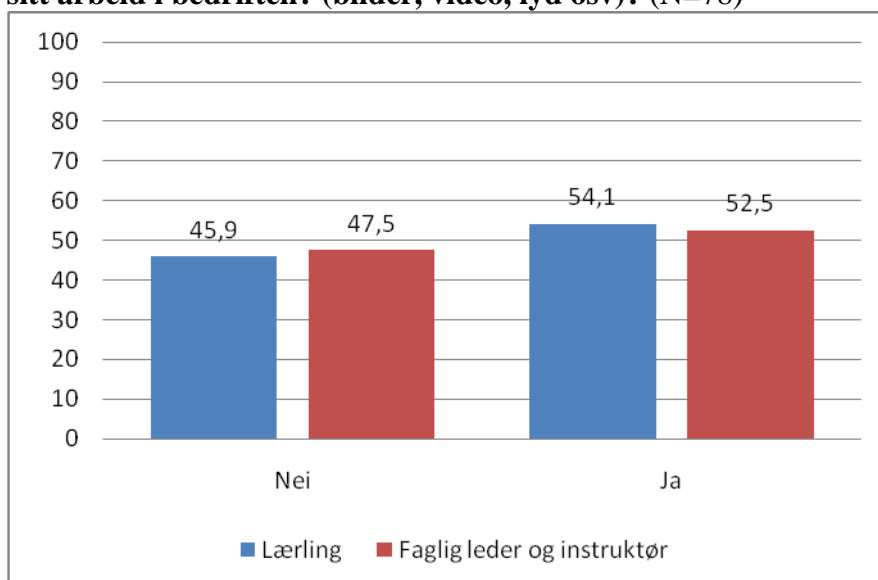
For å se om man hadde klart å realisere dette i prosjektet, spurte vi derfor våre respondenter om elevene/lærlingene hadde benyttet andre dokumentasjonsformer enn skrift, i henholdsvis skole og bedrift. Svarene på dette ser vi i figur 17 og figur 18 nedenfor.

Figur 17: Bruker eleven andre dokumentasjonsformer enn skrift i dokumentasjonen av sitt arbeid i skolen (bilder, video, lyd osv)? (N=82)



Skolen har som vi ser kommet relativt langt i å bruke andre dokumentasjonsformer i arbeidet.

Figur 18: Brukte lærlingen andre dokumentasjonsformer enn skrift i dokumentasjonen av sitt arbeid i bedriften? (bilder, video, lyd osv)? (N=78)



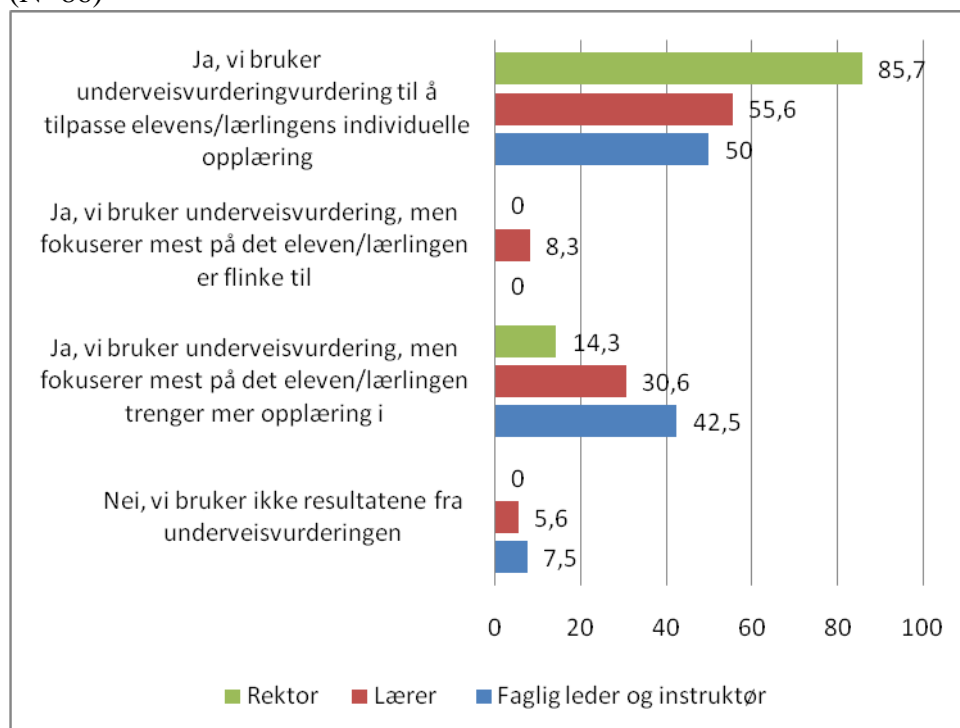
Her ser vi at det fortsatt er et stykke vei å gå i lærebedriftene. I rundt halvparten av bedriftene har man ikke benyttet annet enn skriftlig dokumentasjon. Som vi senere skal se, oppfattes også skriftlig dokumentasjon som krevende for en del lærlinger. Behovet for å utvikle og bruke andre former for dokumentasjon er åpenbart større enn det som faktisk er realisert i vandreboke i dag. Her er det store muligheter i mange fag for bl.a. å bruke foto, noe som er teknisk relativt lett realiserbart i en verden der alle lærlinger sannsynligvis har en mobiltelefon med et fullt brukbart kamera. Dette handler altså mye om å utvikle en bevissthet om at dette er mulig, og å gi en grunnleggende skolering i hvordan slik dokumentasjon kan utføres, hvilken form den kan få.

5.4 Vandreboka for tilpasset opplæring?

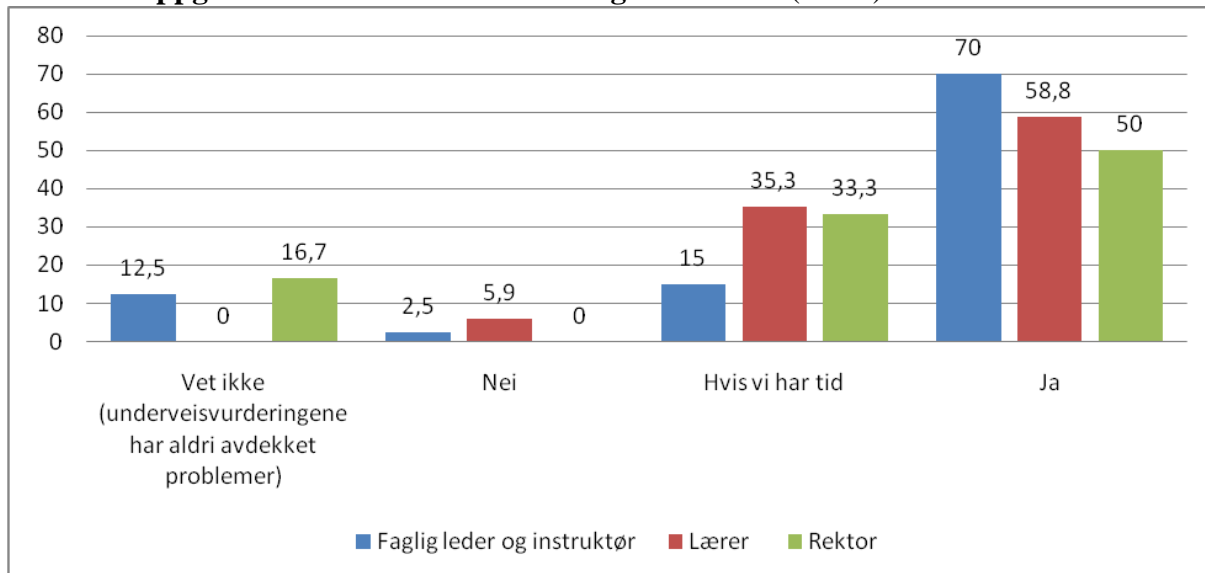
Tilpasset opplæring er, som vi har påpekt andre steder, et sentralt stikkord for forståelse av Vandreboka-modellen. Mappemetoden kan fortolkes primært som et redskap for tilpassing av læringen. Gjennom regelmessig å teste elevens/lærlingens kunnskaper gjennom planlegging, gjennomføring og dokumentasjon/vurdering, kan man få et godt grunnlag for kjenne elevens/lærlingens sterke og svake sider på ethvert punkt i opplæringsløpet. Denne kunnskapens kan så benyttes til å tilpasse den opplæringen som skjer best mulig til den enkelte elev/lærlings faglige behov. Opplæringsløpet kan dermed bli mer målrettet, ved at man oppnår et dynamisk samspill mellom vurdering og læring, og mellom lærer/instruktør og elev/lærling. På denne måten kan slik undervisvurdering også bidra til å styrke dialog-aspektet i opplæringen, læringen kan i større grad få preg av å være det vi tidligere har kalt ”samskapt læring”, en prosess der læring skjer gjennom den løpende dialogen mellom den som lærer bort og den som lærer, støttet av mappevurderingen. Læring som prosess kan bli tydeligere for alle parter i hele opplæringsløpet, ved bruk av slike metoder.

Vi stilte våre respondenter noen spørsmål rundt dette. Svarene kan vi se i figur 19 og 20 nedenfor.

Figur 19: Undervisvurdering som redskap for å utforme opplæringen eleven/lærlingen får? (N=86)

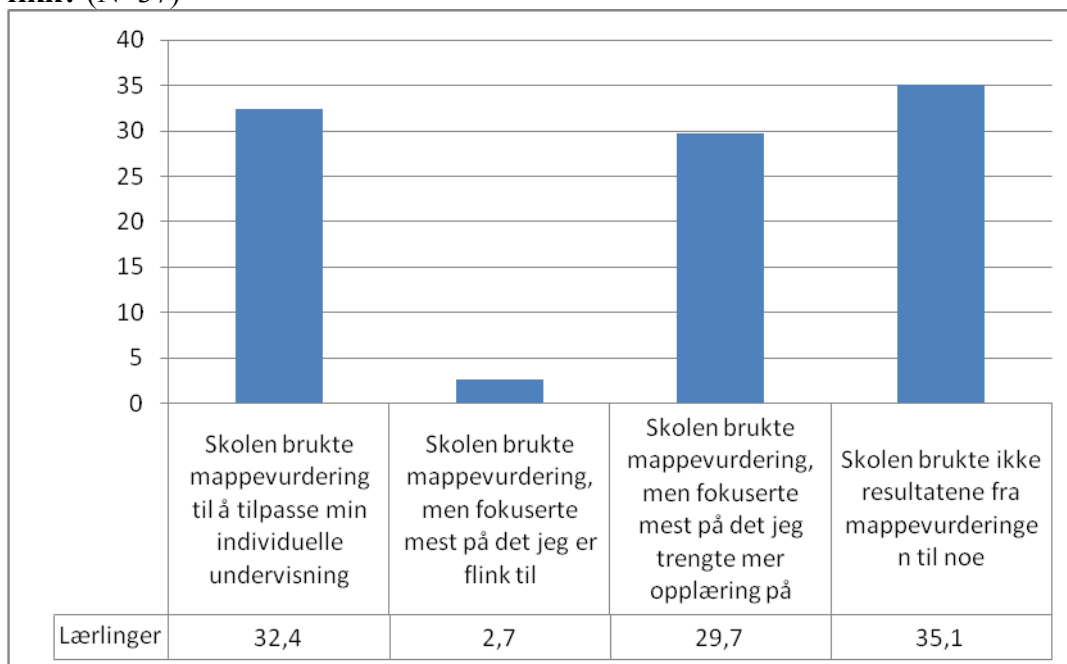


Figur 20: Får elevene/lærlingene ekstra opplæring i emner som vurderingen av underveisoppgavene viser at de har vanskeligheter med? (N=86)

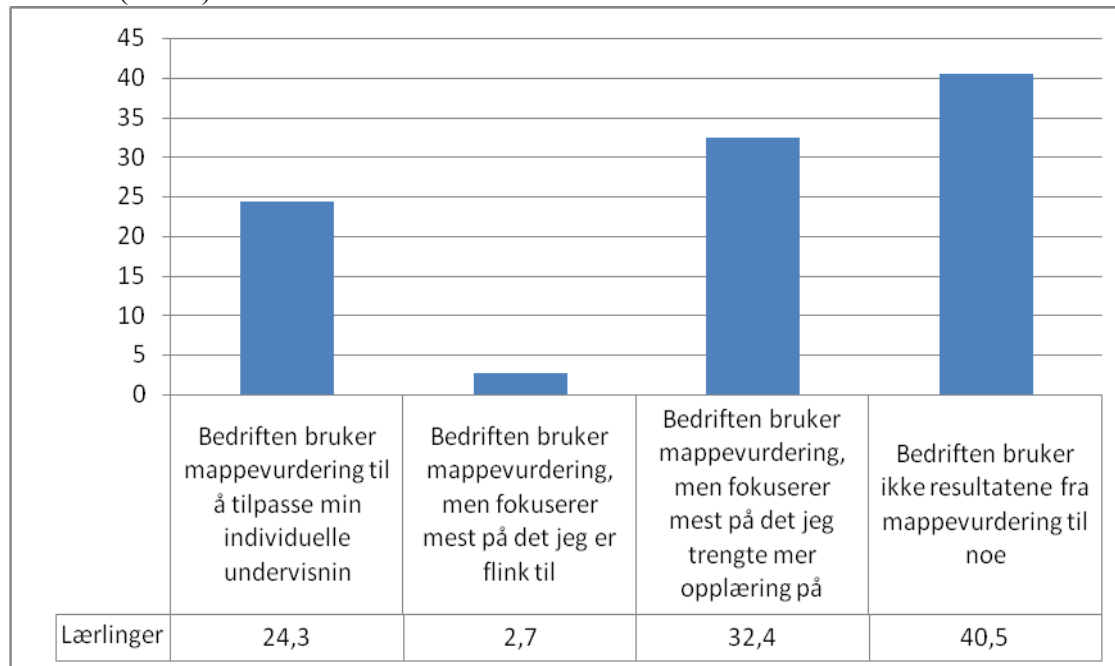


Vi ser at det er betydelig grad av enighet om at mappevurderingen brukes for å tilpasse opplæringen, avdekke svake områder i lærlingens kompetanse, og utløse tiltak for å rette opp dette. I vår første rapport fra følgestudien omtalte vi lærlingenes vurdering av dette, både i lærebedrift og retrospektivt i deres tid i skolen. Tabell 21 og 22 nedenfor viser svarene deres.

Figur 21: Mener du at skolen brukte mappevurdering til å utforme den opplæringen du fikk? (N=37)

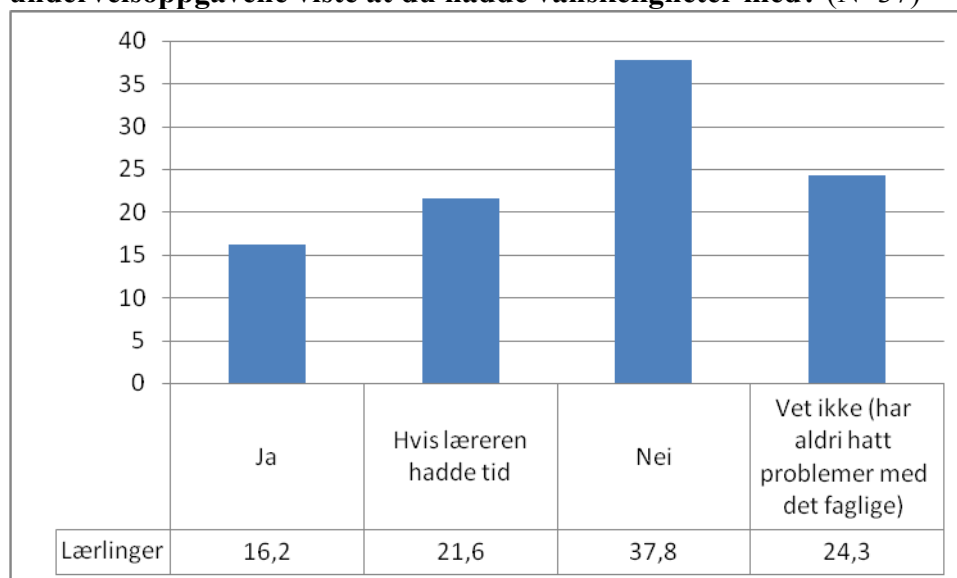


Figur 22: Mener du at lærebedriften bruker mappemetoden til å utforme den opplæringen du får? (N=37)

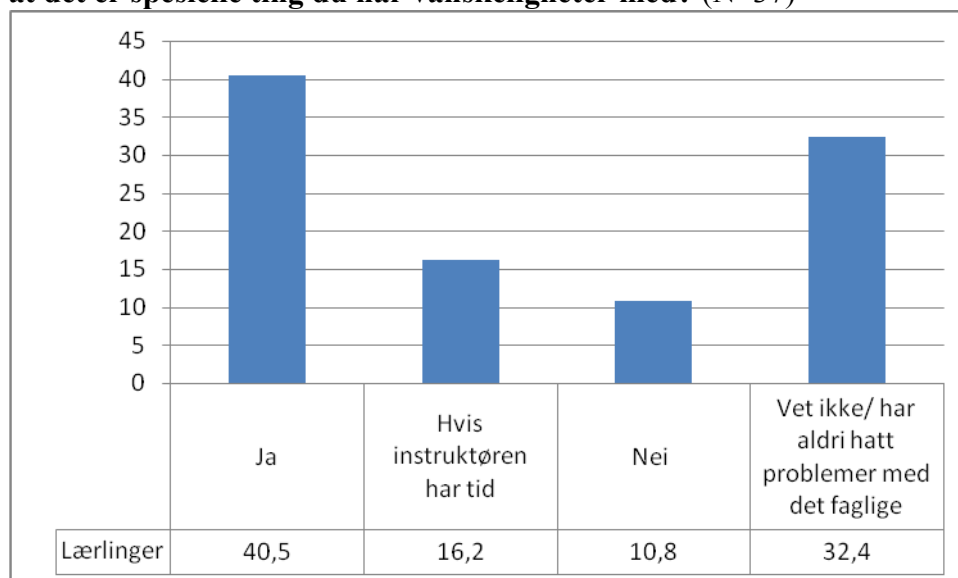


Som vi ser av figur 21 og 22, var det ikke dramatiske forskjeller i lærlingenes opplevelse av skole og bedrifts bruk av undervisvurdering for å utforme opplæringen. Noen flere mente at bedriften ikke brukt resultatene fra mappevurderingen til noe, enn det som var tilfellet i skolen. På den andre siden opplevde noe flere at bedriften var flinkere til å bruke mappevurdering til å fokusere på det de trengte mer opplæring på. Vi spurte også lærlingen om skolen og senere lærebedriften aktivt brukte vurdering av undervisoppgavene som utgangspunkt for å gi ekstra opplæring i emner eleven/lærlingen hadde vanskeligheter med.

Figur 23: Fikk du ekstra opplæring i skolen i emner som vurderingen av undervisoppgavene viste at du hadde vanskeligheter med? (N=37)



Figur 24: Får du ekstra opplæring i bedriften hvis vurderingen av underveisoppgavene viser at det er spesielle ting du har vanskeligheter med? (N=37)



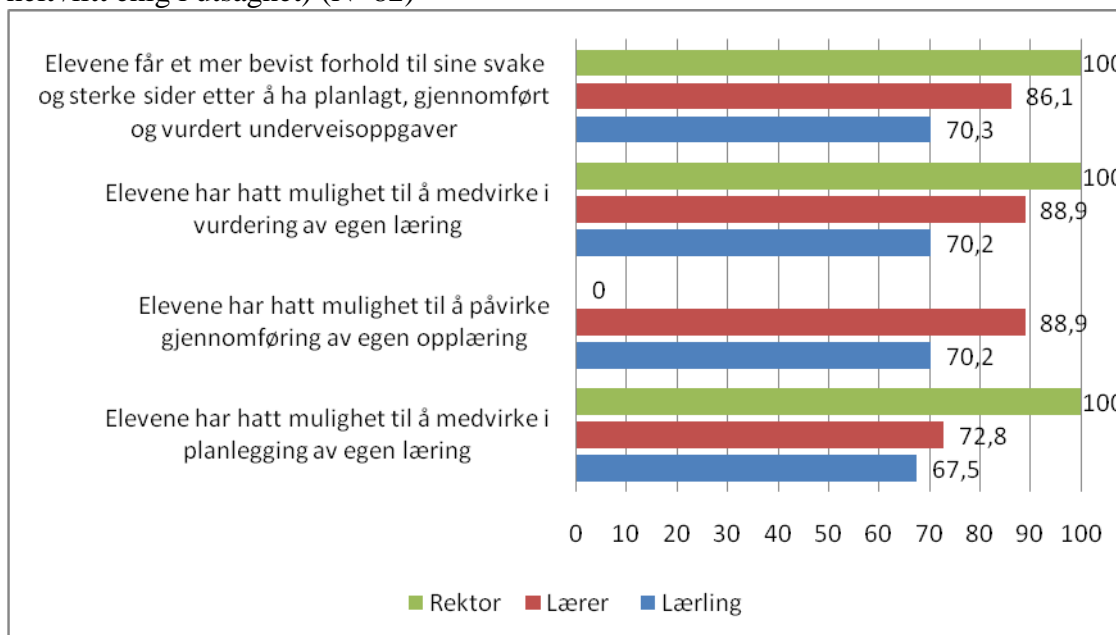
Som vi ser av figurene 23 og 24, var det langt flere av lærlingene som mente at skolen ikke brukte underveisvurderingene på denne måten, enn det var som mente at lærebedriftene ikke gjorde det. Etter lærlingenes vurderinger, er lærebedriftene bedre enn det skolene var til å benytte vurderingen på denne måten. Vi ser også at det til en viss grad var snakk om tid, man fikk ekstra opplæring hvis læreren/instruktøren hadde tid til det.

Et sentralt mål i Vandreboka har vært at metoden skal bidra til at elever og lærlinger får delta i utformingen av egen læring. Man har lagt vekt på at elevene og lærlingene skal delta i planlegging, gjennomføring og vurdering/evaluering og refleksjon over den oppgaven man har utført. For det første argumenteres det med at dette gir bedre læring. ”Learning by doing and reflection”, der den viktige refleksjonsdelen i følge mange ofte kan bli glemt, blir på denne måten en mer tydelig del av arbeidsprosessen, mer eksplisitt enn det som ofte er tilfelle. På denne måten får også eleven/lærlingen et bevisst forhold til egen læring, lærer å ta ansvar for egen læring

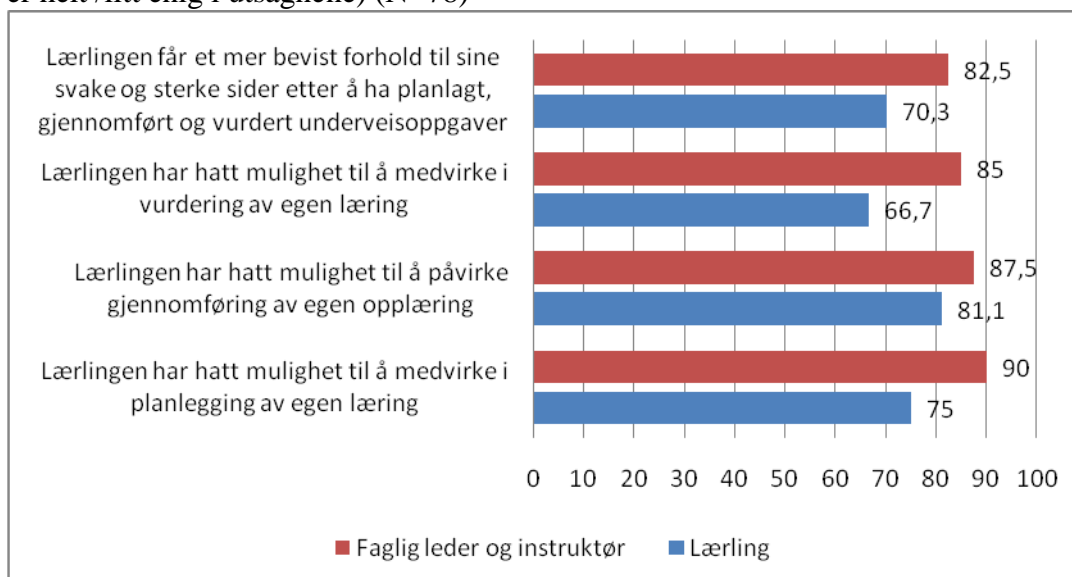
Samtidig er dette også en metode som må læres, en del av den kunnskapen man må tilegne seg på veien mot å bli en god fagarbeider. Planlegging, utføring og vurdering av gjennomført arbeid, er som sagt de tre sentrale elementene i enhver arbeidsprosess – og derfor sentralt i enhver fagarbeiderkompetanse.

Vi spurte lærere, faglig ledere/instruktører og lærlinger om man i Vandreboka hadde klart å realisere dette. Svarene ser man i figur 25 og figur 26 nedenfor.

Figur 25: Planlegging, gjennomføring og vurdering i skole. (Figuren viser respondenter som er helt /litt enig i utsagnet) (N=82)



Tabell 26: Planlegging, gjennomføring og vurdering i bedrift (Figuren viser respondenter som er helt /litt enig i utsagnene) (N=78)



En av grunnsteinene i mappemodellen, var altså koblingen av bevisst planlegging, gjennomføring, vurdering og dokumentasjon av eget arbeid. Dette er kjernen i et hvert arbeidsoppdrag, ikke bare for en lærling, men for enhver fagarbeider. En uttalt målsetting for Vandreboka var at elever og lærlinger skulle trenes i dette, og selv aktivt delta i alle tre ledd i denne prosessen. Som vi ser av tabell 25 og 26, har man langt på vei lyktes med dette. Lærlinger og instruktører er enige om at lærlingens deltakelse er godt utviklet, både i planlegging, gjennomføring og vurdering av egen læring, både i skole og bedrift. Her har Vandreboka åpenbart i stor grad nådd sine målsettinger.

Denne grunnstammen i fagarbeiderkompetansen er nå også klart nedfelt i læreplanenes kompetansekrav, og i forskrift for fag og svenneprøve, paragraf 3-57, der det nå heter:

”Oppgáva skal klart definere innhaldet i det ein forventar av kandidaten sitt arbeid. Innanfor ramma av kompetansemåla i læreplanen skal oppgáva prøve kandidaten i

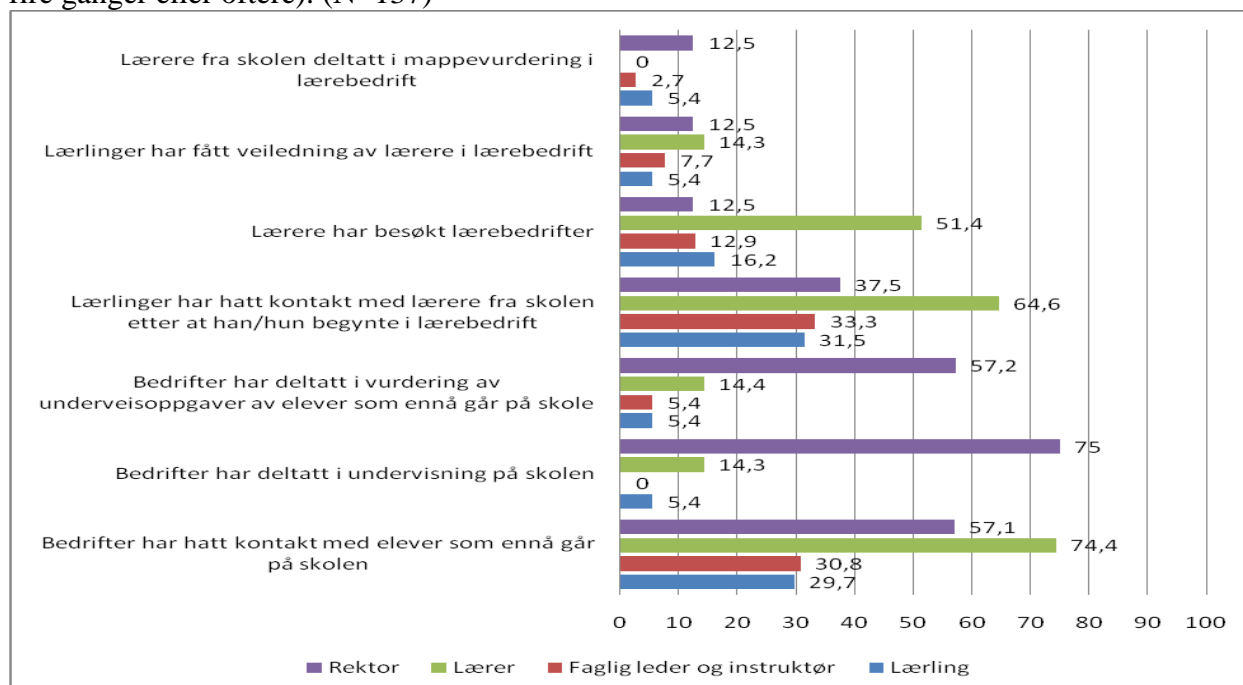
- planlegging av arbeidet og grunngeving for valde løysingar*
- gjennomføring av eit fagleg arbeid*
- vurdering av eige prøvearbeid*
- dokumentasjon av eige prøvearbeid.*”

Prosjektledelsen i Vandreboka legger vekt på at dette nå er nedfelt i forskrift blant annet som en følge av erfaringene fra prosjektet, og etter direkte innspill fra Vandreboka.

5.5 Kontakt skole/bedrift i opplæringen

Som vi har vært inne på flere ganger tidligere, er det norske systemet for fag- og yrkesopplæring, tradisjonelt preget av relativt vanntette skott mellom skole og bedrift. Kompetanse fra de to arenaene er i liten grad benyttet på tvers. Skolen opplever at de er ferdig med elevene når de blir lærlinger. Vandreboka har hatt som et eksplisitt mål å skape mer kontakt mellom skole og bedrift. Vi ønsket derfor å se om dette faktisk har ført til mer kontakt, mer utveksling på tvers mellom de to læringsarenaene. Vi ba derfor våre respondenter svare på hvor ofte eller sjelden ulike former for kontakt hadde skjedd siden Vandrebokprosjektet ble satt i gang.

Figur 27: Kontakt mellom skole og bedrift.(Figuren viser respondenter som har krysset av for fire ganger eller oftere). (N=137)

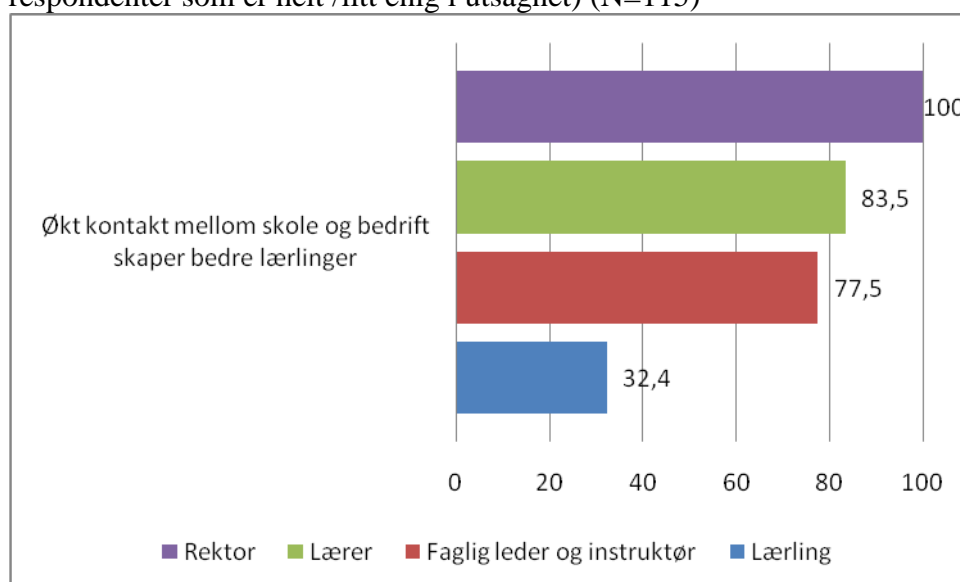


Som vi ser av figur 27 er det rimelig å konkludere med at det ikke er mye kontakt mellom skole og bedrift/lærling i læretiden. Særlig når det gjelder å delta i mappevurdering i bedrift, er skolen nærmest helt fraværende. Her ser vi en utfordring. Som vi skal se nedenfor, opplever mange i bedriftene nettopp vurdering/karaktersetting som vanskelig. Her kunne kanskje skolen bidra med kompetanseoverføring, på et felt der det er rimelig å anta at deres formelle og praktisk kompetanse er noe større?

I forhold til behovet for økt yrkesretting også i skolens undervisning, ser vi at det er et betydelig potensial for å utnytte lærebedriftenes kompetanse der. For å oppnå større grad av sammenheng og gjensidig relevans i opplæringsløpet i de to arenaene, kan det se ut som om det er behov for mer utveksling av kompetanse på tvers.

Vi spurte også om det er riktig, slik mange har hevdet og slik Vandrebokas sentrale scenarier for fag- og yrkesopplæringen også forutsetter, at økt kontakt mellom skole og lærebedrift fører til bedre læring.

Figur 28: Skaper økt kontakt mellom skole og bedrift bedre lærlinger? (Figuren viser respondenter som er helt /litt enig i utsagnet) (N=115)



Av figur 28 ser vi at et klart flertall både i skole og lærebedrift deler denne virkelighetsoppfatningen. Det som gjenstår er altså å legge til rette for mer og bedre kontakt.

5.6 Dokumentasjon og underveisvurdering for bedre læring

Selv om Vandreboka i utgangspunktet hadde et klart fokus på underveisvurdering som prøveform, er det klart at dette aldri har vært det eneste formålet man har sett med bruk av mappemodellen/underveisvurdering. I Vandreboka har vurdering ikke bare blitt sett som et redskap for å fastsette faglig nivå på lærlingene, men også like viktig som et redskap for bedre læring, altså et system for læring og læringsstøtte. Gjennom bruk av mappemetodikk mener mange at man kan styrke læreprosessene lærling og lærebedrift gjennomfører på veien mot målet. Dokumentasjon er et redskap for bedre planlegging og gjennomføring av opplæringen i tråd med læreplaner og lærlingens behov.

I det tradisjonelle systemet har dokumentasjonen i læreprosessen vært av varierende omfang og kvalitet. Analysen av Lærlingsinspektørene⁴⁴ viste for eksempel at hver tredje lærling mente at opplæringen ikke ble dokumentert i særlig grad. 36 % av lærlingene opplevde det ikke som særlig meningsfullt å bruke opplæringsbok. Analysen påpekte også at de tradisjonelle håndverksfagene var de som så ut til å ha minst utviklet kultur for systematisk planlegging og dokumentasjon av opplæringen. Det samme gjaldt gjennomføring av organiserte vurderingssamtaler mellom lærling

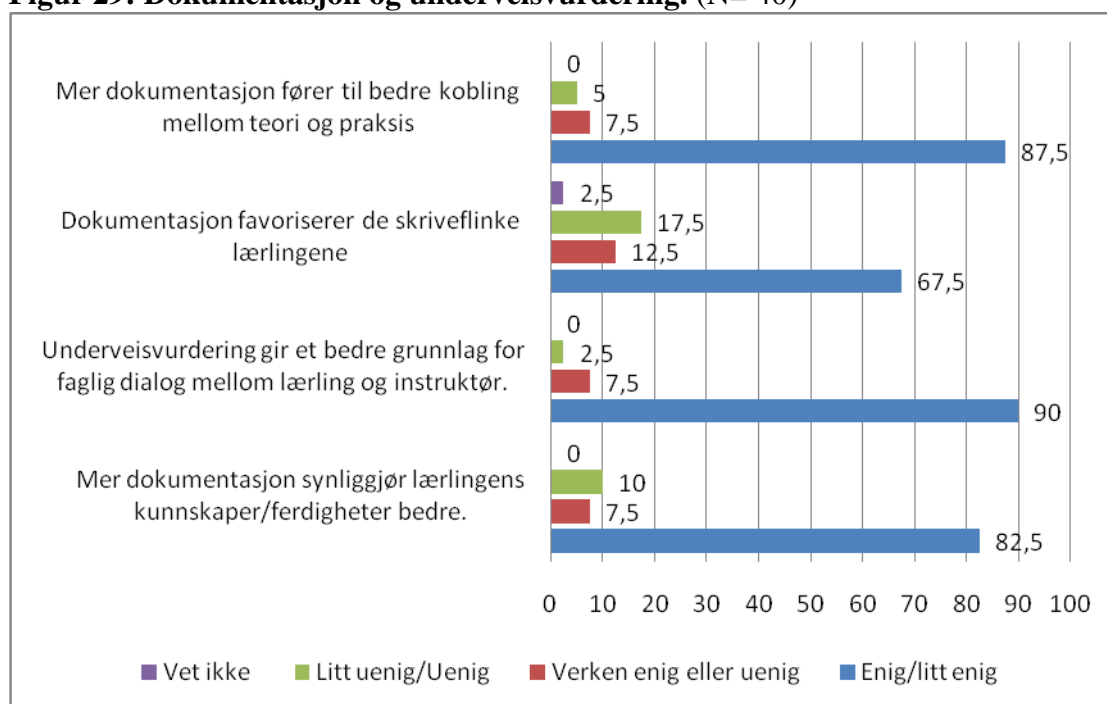
⁴⁴ Wærnes, Jarl Inge og Yngve Lindvig: *Analyse av Lærlingsinspektørene*, LÆRINGSlaben, Oslo 2005, side 28-29

og instruktør. Analysen av Lærlingsinspektørene viser også at lærlingene oppfatter slik dialog som viktig for opplæringen:

”Lærlinger som sier at de har hatt organiserte vurderingssamtaler med instruktør/faglig leder i læretiden, er også tilbøyelige til å mene at vurderingssamtalene fikk dem til å jobbe bedre, noe som kan tyde på at vellykkede vurderingssamtaler kan hjelpe lærlingene til å se sammenhengen mellom mål, innhold og prinsipper i læreplanverket, samtidig som samtalen kan være grunnlag for veiledning og videre utvikling av lærlingens kompetanse.”⁴⁵

Vi ba **faglige ledere/instruktører** om å ta stilling til noen utsagn om effekten av dokumentasjon og underveisvurdering i opplæringen i Vandreboka.

Figur 29: Dokumentasjon og underveisvurdering. (N= 40)



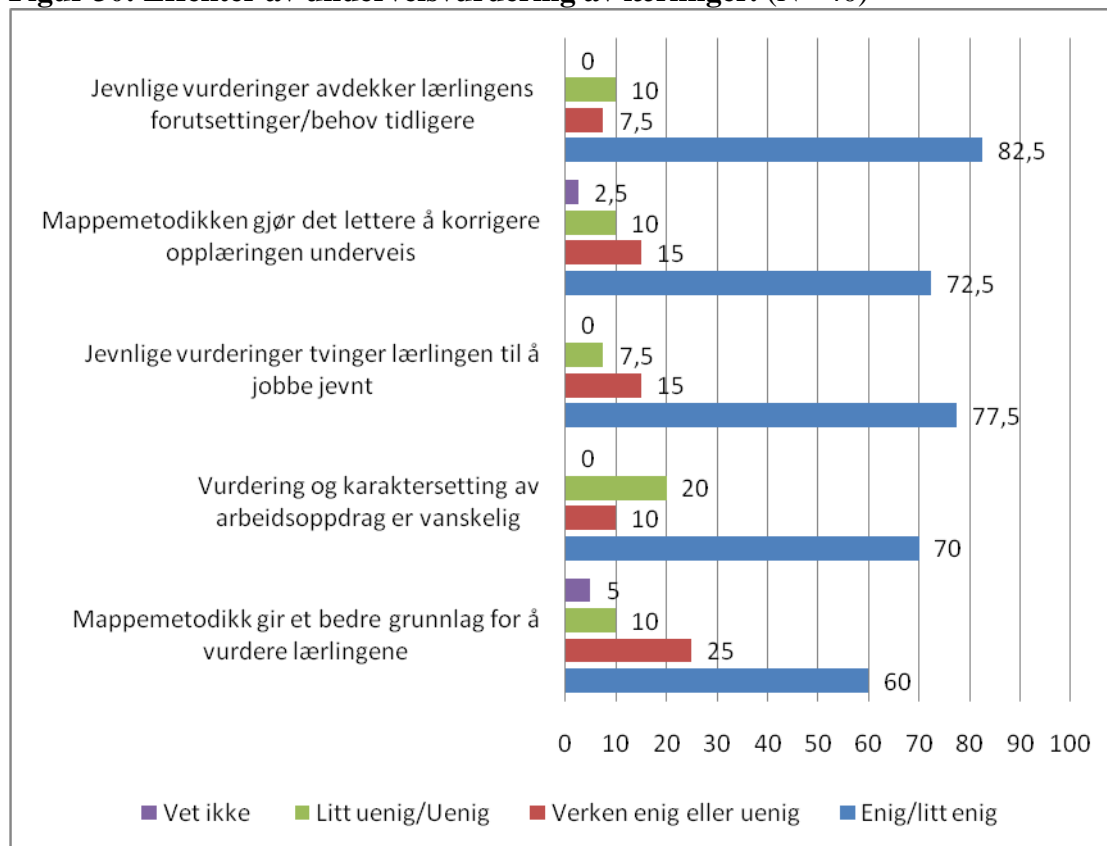
Vi ser av figuren at bedriftenes vurderinger er svært positive. Dokumentasjon og underveisvurdering fører til bedre kobling mellom teori og praksis, det gir bedre grunnlag for faglig dialog mellom lærling og instruktør, den dialogen som vi så at analysen av Lærlingsinspektørene pekte på som svært viktig i læreprosessen. Modellen synliggjør også lærlingens kunnskaper bedre, i følge over 82 % av de faglige lederne/instruktørene som svarte på vårt spørreskjema.

Samtidig ser vi at nesten 70 % mener at dokumentasjonsarbeidet favoriserer de skriveflinke. Dette viser etter vår mening to ting; for det første at dokumentasjon i dag faktisk oppleves som vanskelig for de som av ulike grunner har problemer med skriving. For det andre viser det, som vi tidligere har sett, at man ennå har et stykke vei å gå når det gjelder å utvikle dokumentasjonsformer som benytter andre medier enn skrift. For få lærlinger har opplevd å bruke andre dokumentasjonsformer i lærebedriften.

⁴⁵ Ibid side 30

Vi ba videre **faglig leder/instruktør** om å ta stilling til noen utsagn om effekten av undervisvurdering i læretiden. Svarene ser i figur 30 nedenfor.

Figur 30: Effekter av undervisvurdering av lærlinger. (N= 40)



Bedriftene er som vi ser i overveide grad fornøyde med Vandreboka som læringsstøtte, selv om de også oppfatter det som arbeidskrevende. Mappemetodikken gjør det som vi ser lettere å avdekke lærlingens forutsetninger og behov tidligere, den gjør det lettere å korrigere undervisning underveis, der det er nødvendig og den gjør at lærlingen må arbeide jevnt med sin læring. Som vi ser mener et flertall i bedriftene også at metoden gir bedre grunnlag for å vurdere lærlingene. Samtidig oppleves vurdering og karaktersetting av lærlingene som vanskelig av 70 % av bedriftene. Også i intervjuer framheves det at dette er en utfordring, og at mange instruktører/faglige ledere etterlyser mer kompetanse på dette området. Vurdering/karaktersetting er et område der skole og prøvenemnd har sittet med kompetansen. Selv om vi også har sett at mange bedrifter mener de er fullt ut skikket til å vurdere kvaliteten på lærlingens arbeid, oppleves likevel dette med formell karaktersetting som en krevende oppgave.

5.7 LUT – Herderen i limet?

Et sentralt element i gjennomføringen av prosjekt Vandreboka, har vært opprettelsen av Lærings- og utviklingsteam (LUT).

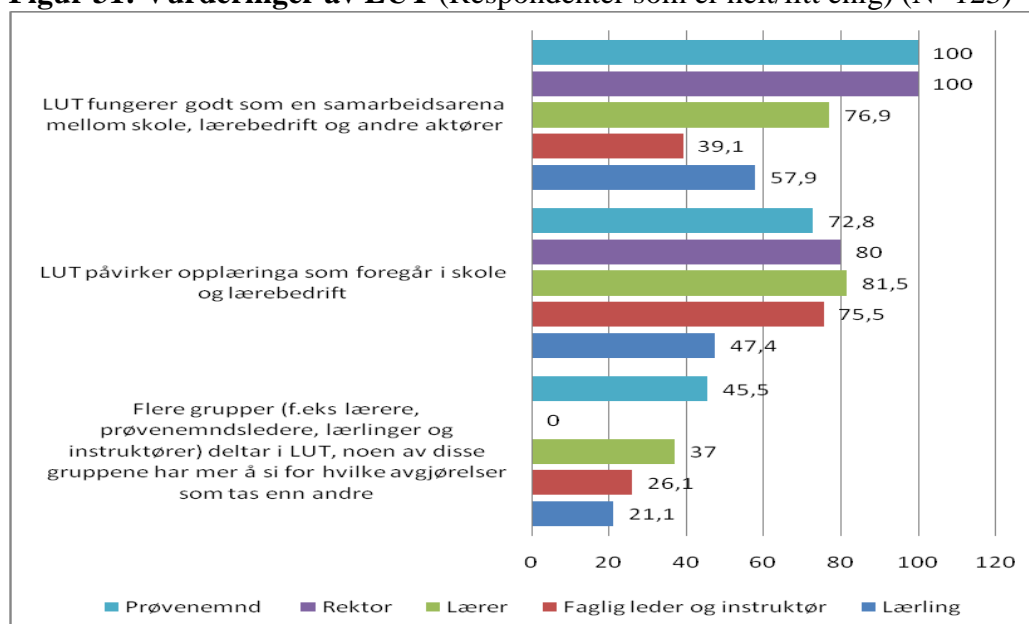
Mangfoldet i både skole- og bedriftssfæren skaper som sagt ulike opplæringsløp, ulike forutsetninger for ulike fag. Dette resulterer blant annet i at arbeidet med å skape større sammenheng i opplæringsløpet mellom skole og lærebedrift står overfor ulike utfordringer. For å møte dette, så man i prosjektet tidlig behovet for møtesteder innenfor de ulike fag, der man på

tvers av skole/bedrift kunne møtes og utvikle sine egne modeller for samarbeid. Slike arenaer er sentrale for å bli kjent med hverandres kultur og arbeidsmåte, etablere gode samarbeids og samhandlingsrutiner, løse utfordringer i fellesskap, og dermed legge grunnlaget for et nærmere samarbeid, på begge parters premisser. Vi har tidligere brukt begrepet ”samskapt læring”, for å beskrive det faktum at ny, relevant kunnskap ikke er noe som oppstår i de isolerte ”gode hoder”, men derimot noe som blir til i en dynamisk prosess mellom ulike gode hoder. Å legge til rette for slike prosesser der ny kunnskap kan vokse fram, blir derfor en sentral utfordring i mye innovasjonsarbeid.

Som et svar på denne utfordringen, etablerte man det man døpte LUT, der representanter for skole, bedrift, prøvenemnd, elever, lærlinger etc innen det enkelte fag skal møtes regelmessig for å drøfte felles utfordringer. Dette har utviklet seg til den sannsynligvis viktigste arenaen for samarbeid i Vandreboka, den største endring med hensyn til både struktur- og prosesskvalitet som har vokst ut av prosjektet. LUT er etter vår mening i dag stedet der samarbeid og samhandling kan vokse fram og utvikle seg. Man kan i begrenset grad vedta samarbeid og samhandling, dette er noe som må vokse ut av at man faktisk arbeider sammen. Dette gir arenaen LUT en mulighet til.

Hvis mappevurdering/undervisningsvurdering er limet i det fireårige opplæringsløpet, tror vi at LUT er herderen i dette limet. LUT er det som gjør at bruken av det felles redskapet mappevurdering kan resultere i nærmere, reelt samarbeid, og større grad av samhandling mellom de ulike verdener i opplæringen. LUT er arenaene for samhandling, der ulike aktører med ulike kompetanser kan møtes, og der ”samskapt læring” kan bli resultatet. En rekke av våre informanter har poengtert hvor viktig LUT i dag er for det totale arbeidet. Noen av fylkene har allerede vedtatt å innføre LUT som en fast del av systemet, og store, innflytelsesrike lærebedrifter er allerede svært interessert i å delta. Hvordan ser dette ut sett fra lærlingenes side? Kjenner de i det hele tatt til LUT, og er dette noe som oppleves som viktig for dem i deres opplæringshverdag? For å nærme oss et svar på dette, stilte vi våre respondenter en gruppe spørsmål rundt LUT. Svarene framgår i figur 31.

Figur 31: Vurderinger av LUT (Respondenter som er helt/litt enig) (N=123)



Som vi ser er det relativt stor enighet om at LUT påvirker formen på opplæringa som skjer, og oppleves som relativt likestilte forum. Likevel ser vi at instruktører og faglige ledere er litt avmålte i forhold til å vurdere det som en god arena for samarbeid. Vi vet som sagt også fra våre

øvrige kilder at LUT nok har blitt opplevd som tyngre og mer viktig i noen av fylkene enn i andre. I noen fylker har aktiviteten i LUT også variert mellom ulike fag.

Dette handler nok blant annet om at noen fylker har gått lengre i å signalisere at LUT er noe man ønsker, et varig tiltak. I noen fylker forteller vår respondenter nå at det nærmest har blitt ”konkurranse” mellom store bedrifter om å få sitte i LUT, som oppfattes som gode arenaer for dialog og innflytelse på det fireårige opplæringsløpet.

Vi spurte også lærlingene om deres opplevelser og vurdering av LUT. Svarene på dette er gjengitt i rapport 1, men vi gjentar her det viktigste.

Som vi så i den første rapporten fra følgestudien, var ”vet ikke”-gruppen blant lærlingene relativt stor i forhold til alle påstandene i fig. 31. De fleste lærlingene hadde ikke mye innsikt i LUTs ”indre liv”. Et stor andel av de som hadde en mening oppfattet imidlertid LUT som en god arena, som påvirket den opplæringen som skjedde i skole og bedrift.

LUT var et svar på et klart opplevd behov for møteplasser, der ulike aktører i prosjektet, og i opplæringsløpet, kunne møtes for å utveksle erfaringer, lufte behov og drøfte utfordringer. Dette er en sentral erfaring også fra andre prosjekter;⁴⁶ samarbeid og samhandling vokser best fram der man finner rom, også fysisk, for å møte rundt konkrete tema. Man blir god til å samarbeide gjennom å samarbeide.

Dermed har man behov for felles arenaer der skole og bedrift kan sitte ved samme bord, der alle aktuelle aktører, lærebedrift, skole, lærling, prøvenemnd samles i samme fora for gjensidig erfaringsutveksling og drøfting av felles utfordringer. På denne måten oppnår man bedre kjennskap til hverandres verden, og får et grunnlag for reelt samarbeid og samspill, det vi har kalt en mer symmetrisk kommunikasjon rundt opplæringen. Det kan i Vandreboka se ut som om nettopp denne samhandlingen i LUT har potensial til å skape sammenheng mellom de to verdener, og i det fireårige løpet. I tillegg til å drøfte felles utfordringer knyttet til konkrete problemstillinger, mener vi at slike arenaer også kan bidra til å fremme ”delingskultur” og ”samskapt læring”, altså en større grad av ”vi”-følelse rundt opplæringsløpet enn det som kanskje tradisjonelt har vært tilfelle. Dette peker altså klart videre, forbi arbeidet med konkrete problemstillinger mot en større prosess mot en endret samarbeidskultur.

Samtidig som våre informanter i stor grad vurderer LUT som et svært positivt element i samarbeidet mellom skole og bedrift, er flere også inne på at dette arbeidet har utfordringer. Det tar tid og krever innsats fra deltakerne for at dette skal fungere. Flere av de vi har snakket med har vært bekymret for hvordan dette skal kunne videreføres uavhengig av prosjektet. Andre har som sagt allerede vedtatt videreføring på ordinær basis.

Flere av våre informanter har vært inne på at videreføring av den positive arenaen LUT oppleves som å være, krever vilje fra partene. Man må vedta at dette skal være en ordinær del av systemet for fag- og yrkesopplæringen. Dette innebærer også at det settes av nødvendig tid til det. LUT er imidlertid ikke noe som bare kan vedtas. Det er også viktig at man legger opp arbeidet her på en måte som oppleves som nyttig av de samarbeidende partene. LUT må være partenes organ, en arena der ting av nytte for de som arbeider praktisk med opplæringen kan bli tatt opp og løst, og

⁴⁶ Bungum, Brita og Trond Buland: *Tid for samarbeid? Sluttrapport fra Evaluering av implementering av sentral samarbeidsavtale AID – KS*, SINTEF Teknologi og samfunn, Trondheim 2010

ikke et ekstra ledd i en byråkratisk styringskjede. LUT må bygges nedenfra i hvert enkelt tilfelle, men med assistanse fra ”oven” i systemet.

5.8 Vandreboka – bare dokumentasjon, eller også alternativ fagprøve?

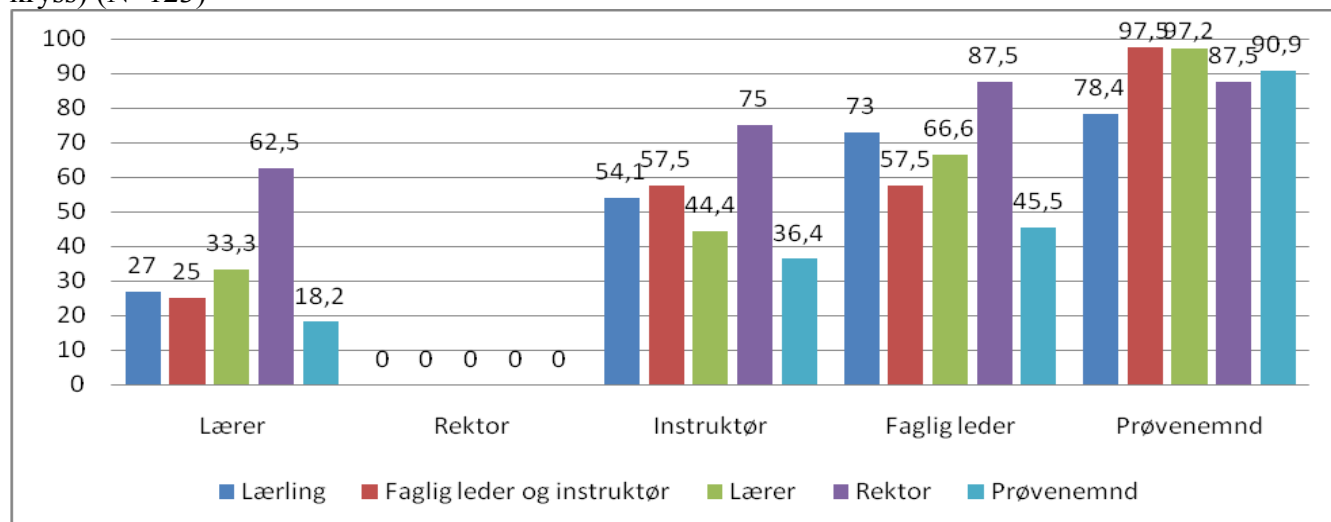
Et kontroversielt spørsmål knyttet til alternative fag- og svenneprøver, har vært og er hvem som skal delta i den faglige sluttvurderingen av lærlingen, hvordan dette skal skje, og hvilket ”datagrunnlag” som skal ligge til grunn for fastsettelse av sluttkarakter. I det tradisjonelle systemet har dette vært prøvenemndas oppgave. Ved en ren, ekstern vurdering av arbeid utført innenfor en tidsmessig avgrenset avsluttende prøve, skal man sikre at ulike ikke-faglige elementer ikke får innvirke på vurderingen av lærlingens sluttkompetanse. Man får en nøytral vurdering av lærlingen gjennom en ekstern, avsluttende fagprøve.

I motsetning til dette har det av noen blitt hevdet at det for det første er viktig å vurdere prosessen fram mot sluttkompetansen, som en del av sluttvurderingen. Evnen til å lære, er en sentral del av kompetansen til en moderne fagarbeider, og man trenger derfor innsyn også i de prosesser som har ført fram til resultatet.

Mange har også hevdet at andre enn prøvenemnda bør kunne delta i vurderingen, og at lærebedriften for eksempel sitter med godt grunnlag for å delta i dette: ”Hvis jeg som har fulgt lærlingen gjennom to års opplæring ikke skal kunne vurdere hans/hennes kompetanse, da er det ingen som kan det!”, sa for eksempel en informant fra en lærebedrift til oss.

Vi spurte våre informanter hvem de mente det var aktuelt kunne delta i sluttvurdering og karakterfastsettelse av lærlingen.

Figur 32: Hvem bør delta i sluttvurderingen av lærlingen? (Respondentene kunne sette flere kryss) (N=123)



Som vi ser av figur 32, var det svært mange av lærlingene som hadde erfaring fra Vandreboka, som mente at andre enn prøvenemnda burde delta i vurderingen. De andre respondentgruppene delte imidlertid også langt på vei denne vurderingen. Faglig leder og instruktør er som vi ser for mange lærlinger naturlige deltakere i dette. Også faglig leder/instruktør og lærere deler langt på vei dette synet, og mener det er naturlig at de kan delta i vurderingen av kandidaten. Et betydelig mindretall av prøvenemndmedlemmene (45,5 %) som besvare vår undersøkelse, mener også at faglig leder og instruktør kan delta i sluttvurderingen.

For lærlinger som i løpet av prosjektet regelmessig har opplevd at instruktør og faglig leder også har gjort vurderinger av arbeidet, er dette naturlig. Også i skolen har de vært vant til at det er de som har fulgt dem tettest i opplæringen, som også har gitt karakterer. Dette er det systemet de kjenner, og føler seg trygge på.

Et annet sentralt spørsmål i arbeidet med Vandreboka, har vært om og i tilfelle hvor mye underveisvurderingene bør telle med i fastsettelsen av sluttresultatet. En informant sa:

”Underveisvurdering kan du jo gjøre hva du vil med, men det er å koble det på en fornuftig måte mot sluttprøven som fortsatt er konflikten”.

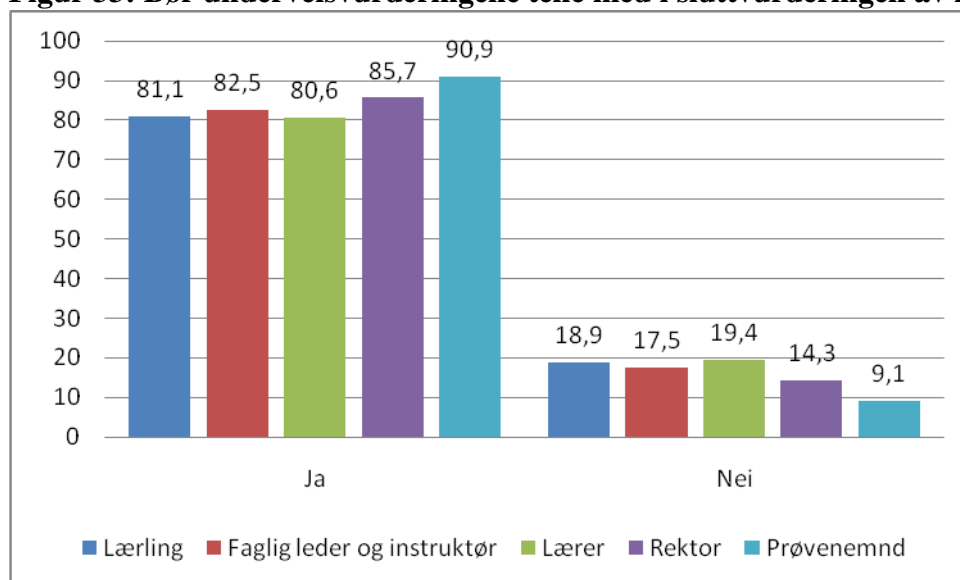
Tilhengerne av at underveisvurdering skal telle med, hevder at dette vil bidra til å gi et bedre og bredere bilde av lærlingens kompetanse. For det første kan man på denne måten vurdere bredere faglig enn det en avgrenset sluttprøve kan. En avgrenset prøve kan i de fleste tilfeller bare prøve en liten del av lærlingens kompetanse.

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

For det tredje kan man, ved å inkludere resultatene fra underveisvurderingen i sluttvurderingen, også bidra til å redusere den feilkilden som oppstår ved at ulike lærlinger vil håndtere en sluttprøve ulikt. For noen er presset ved en avsluttende ”eksamen” en spore til fokusering og inspirasjon, som gjør at man yter optimalt. For andre kan det bety at de yter dårligere, og ikke får vist det de virkelig kan. Underveisvurdering kan bidra til å nyansere dette, og gi et mer riktig bilde av alle lærlingers kompetanse. På den andre siden kan det hevdes at underveisvurdering kan favorisere de som er gode til dokumentasjon, og kanskje særlig de som er gode til å skrive. Dette kan motvirkes ved å bli dyktigere til å benytte andre dokumentasjonsformer enn skrift.

Vi spurte våre respondenteter om underveisevalueringen etter deres mening burde telle med i sluttvurderingen.

Figur 33: Bør undervisvurderingene telle med i sluttvurderingen av lærlingene? (N=123)

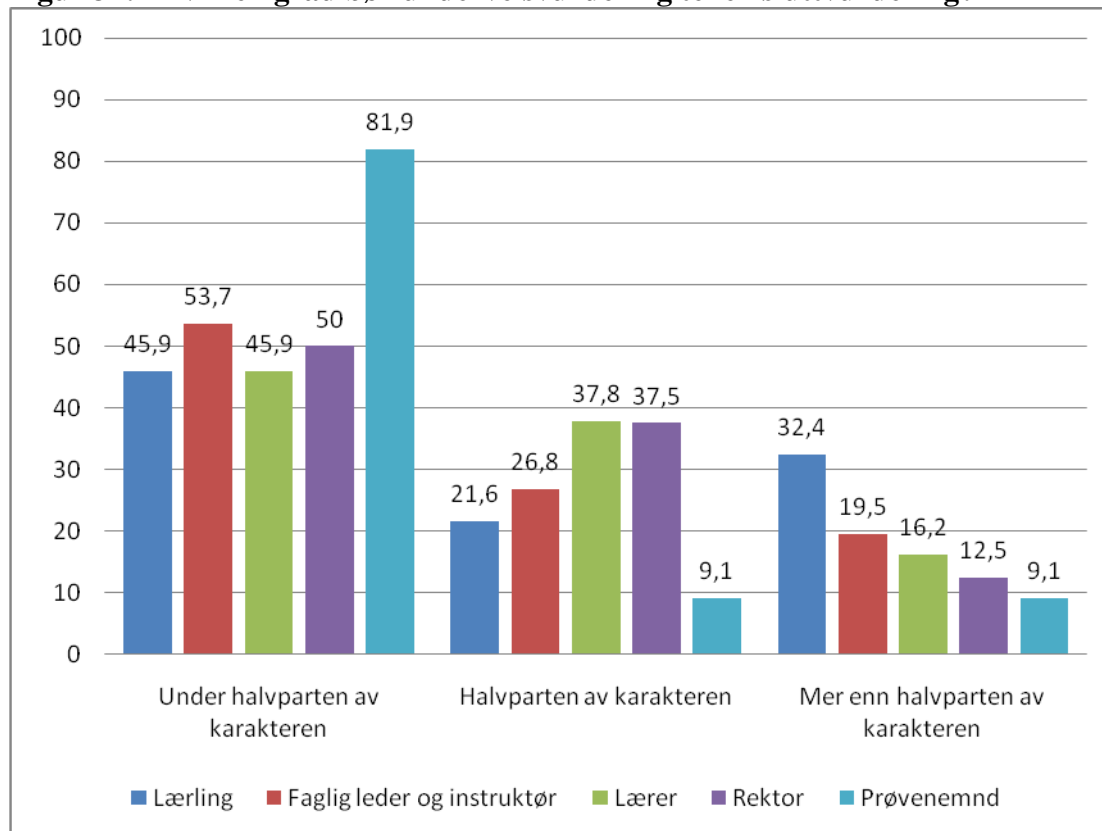


Kanskje mest overraskende var det at hele 90 prosent av prøvenemndsmedlemmene med erfaring fra Vandreboka var positive til at undervisvurderingene skal være tellende. De ble dermed den mest positive gruppen.

En tolkning av dette er at disse prøvenemndsmedlemmene, som altså har erfaring med metoden i Vandreboka, i stor grad føler seg trygg på resultatet, og ser hensiktsmessigheten ved modellen. Man kan stille spørsmålet om det er slik at de som er mest skeptiske til metoden mappevurdering, er de som ikke selv har erfaring med bruk av den?

Selv om man mener at undervisvurdering bør telle med i sluttvurderingen av lærlingen, er det fortsatt et spørsmål hvor mye dette bør telle; hvor tung bør lærlingens ”mappe” være ved fastsettelse av endelig resultat. Vi spurte våre respondenter om dette og svarene finner man i figur 34 nedenfor.

Figur 34: I hvilken grad bør underveisvurdering telle i sluttvurdering?



Prøvenemndene er som vi ser de som mener at underveisvurdering bør telle minst i fastsettelse av sluttresultat, mens både lærlinger og lærere mener at det bør telle halvparten eller mer.

Spørsmålet om sluttprøve er nok som sagt det mest kontroversielle temaet i prosjekt Vandreboka, og i debatten om vurderingsformer i fag- og yrkesopplæringen generelt. Da prosjektet Vandreboka ble til, ved avslutningen av prosjektet Alternative prøve- og vurderingsformer i fagopplæringen, handlet det i stor grad om å prøve ut alternativer til de tradisjonelle fag- og svenneprøver. Selv om dette fortsatt er et element i arbeidet, opplever vi det som om dette på mange måter er satt litt ”på vent”, blant annet i påvente av overordnet arbeid med vurderingsform. Noen sentrale aktører i fag- og yrkesopplæringssystemet er også svært skeptiske til å endre eksisterende prøveform.

Flere av våre informanter har ønsket å nedtone dette elementet ved prosjektet, til fordel for det sentrale læringsstøtte-elementet som metoden også innebærer. Noen mente for eksempel at det ikke var nødvendig å bruke mye plass på dette i breddeundersøkelsen, siden dette ikke var noe sentralt mål for Vandreboka.

Som vi har sett tidligere opplever fortsatt lærlingene spørsmålet om vurdering og prøveform som sentralt i prosjektet. Underveisvurdering oppfattes også som en svært effektiv måte å få vist hva man kan, og mange har uttrykt undring over å skulle gjennomføre så omfattende underveisvurdering, hvis det ikke også på en eller annen måte skal telle med ved endelig karakterfastsettelse.

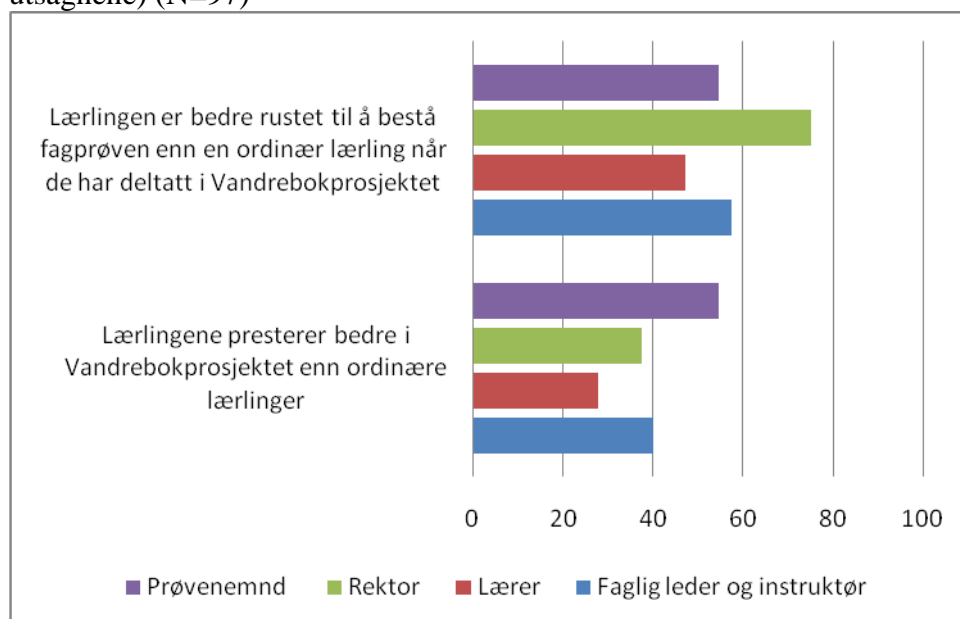
5.9 Mot en bedre fagarbeider?

Vi har så langt på ulike måter belyst hvordan prosjekt Vandreboka har påvirket prosess- og strukturkvaliteten i fag- og yrkesopplæringen. Som vi har sett mener de involverte aktørene at Vandreboka har hatt positiv innflytelse på både prosesser og strukturer knyttet til opplæringen i et fireårig løp.

Det som da gjenstår av det totale kvalitetsbegrepet, handler om resultat kvalitet: Bli resultatet, dvs de nye fagarbeidernes kompetanse, bedre som et resultat av Vandreboka-metodikken. Dette kan man selvsagt egentlig ikke vurdere før etter at de nye fagarbeiderne har vært i arbeid en stund. Våre data slutter imidlertid med avlagt fagprøve, som dermed blir vår hovedindikasjon på hvilken effekt prosjektet har hatt på lærlingens læringsresultat.

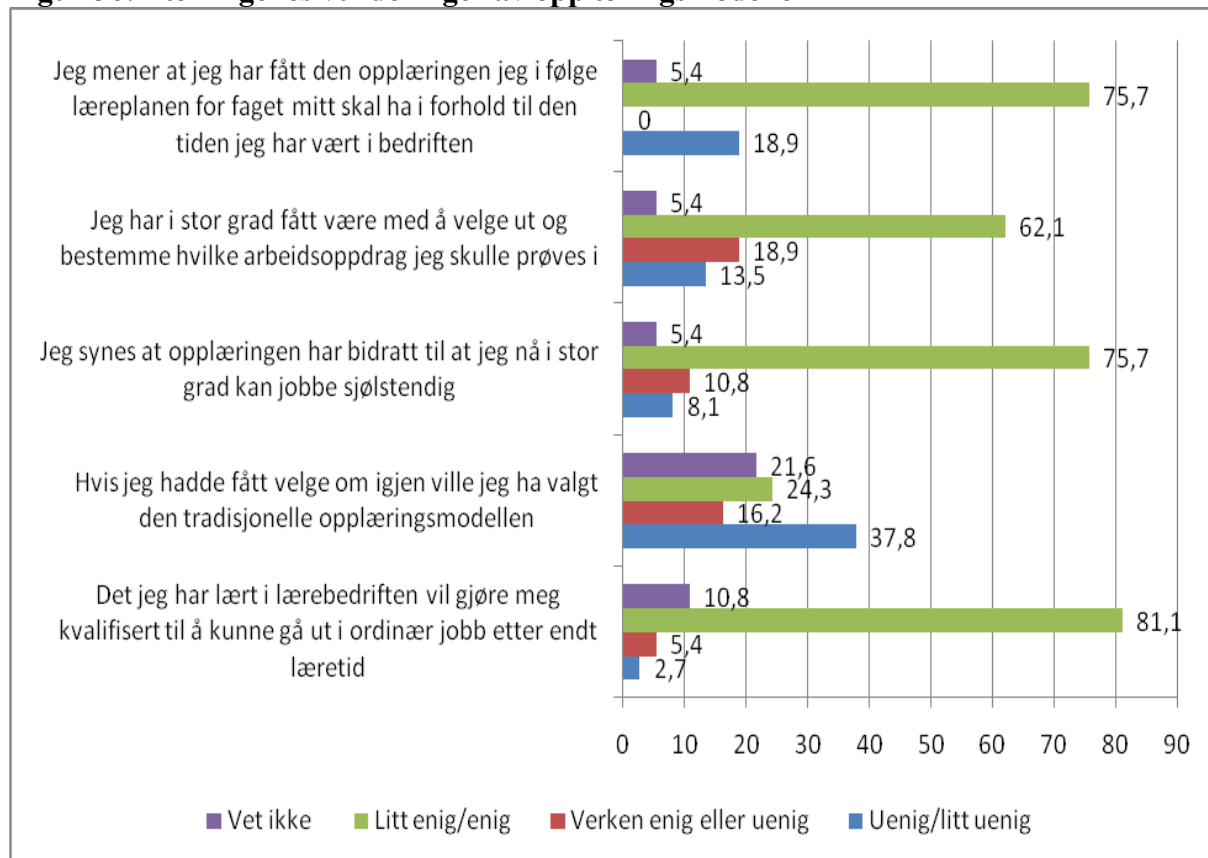
I breddeundersøkelsen, som altså ble gjennomført før lærlingene hadde gjennomført fagprøve, stilte vi noen spørsmål knyttet til lærlingenes forventninger til den kommende fagprøven.

Figur 35: Vandreboka og fagprøve (Figuren viser respondenter som er helt /litt enig i utsagnene) (N=97)



Som vi ser er våre respondenter litt usikre på hvor stor forskjell Vandreboka-modellen gjør i forhold til lærlingenes prestasjon ved fagprøven. Det er verdt å merke seg at prøvenemndmedlemmer som hadde fulgt Vandreboka, var de som i størst grad mente at lærlingene vil prestere bedre enn andre lærlinger. Et klart flertall av både prøvenemndmedlemmer og faglige ledere/instruktører, mente også at Vandreboka-lærlinger var bedre rustet til å klare fagprøven enn de ordinære lærlinger er.

Vi ba også lærlingene ta stilling til en serie påstander omkring den opplæring de hadde gjennomgått, relatert til det de trodde ventet dem ved avsluttende fag- og svenneprøve, og i arbeidet som fagarbeider etter avlagt prøve. Resultatene finner vi i figur 36.

Figur 36: Lærlingenes vurderinger av opplæringsmodellen


Som vi ser av figur 36, er lærlingenes vurderinger svært positive. De mener i stor grad at de har fått den opplæringen de i følge læreplanene skal ha, i tråd med Vandrebookas ambisjoner har de fått være med på å velge ut de oppdragene de har blitt vurdert etter, de synes de har fått en opplæring som gjør dem i stand til å jobbe sjølstendig, og de mener at opplæringen gjør dem kvalifisert til å gå ut i ordinær jobb etter endt læretid.

Gjennomføring av avsluttende fagprøve har variert noe både mellom fylkene og mellom ulike fag. De fleste steder/ved de fleste fagprøver, har underveisvurderingen/mappa blitt tatt hensyn til også ved sluttprøven. Prøvenemnda har fått seg forelagt kandidatens mapper, og har i ulik grad latt dette innvirke.

I våre intervjuer har det kommet fram argumenter både for og mot dette. Mange informanter mener at dette gir et bredere og bedre grunnlag for vurdering og karakterfastsettelse. Man slipper også uheldige effekter som at folk kan ha en dårlig dag, eller at ikke-faglige faktorer knyttet til kandidaten påvirker vurderingen.

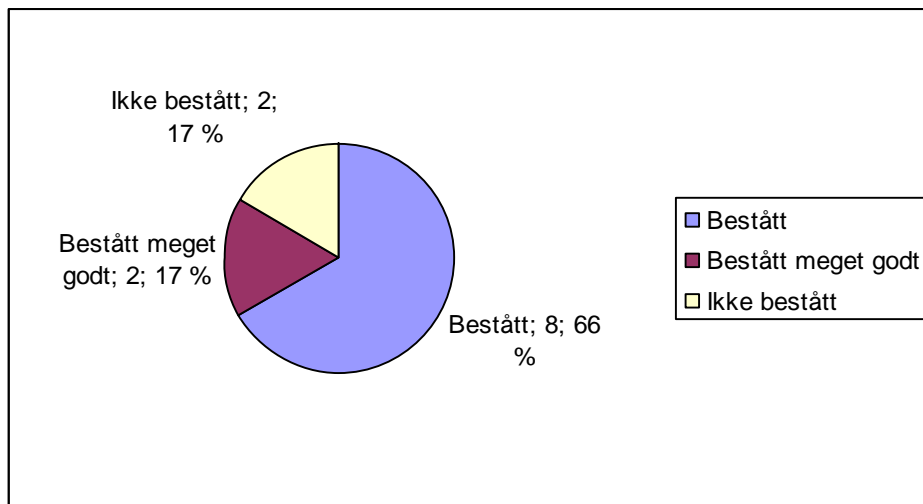
Enkelte andre er mer skeptiske, og mener at det å møte kandidaten uten forkunnskap og forutinntatte holdninger nettopp er en fordel. I hvilken grad veileder har deltatt i sluttvurderinger har også variert noe. Noen prøvenemndmedlemmer ser det som naturlig at instruktørens ord også blir hørt, andre er skeptiske til dette, og foretrekker en mer tradisjonell modell. Noen av de som har vært skeptiske til endringer, har også henvist til motstand fra bransjehold.

Vi ba i slutfasen av prosjekt om å få en oversikt over prøveresultatene for samtlige Vandrebooklærlinger, dvs lærlinger som hadde fulgt prosjektet helt ut, og som hadde gått opp til

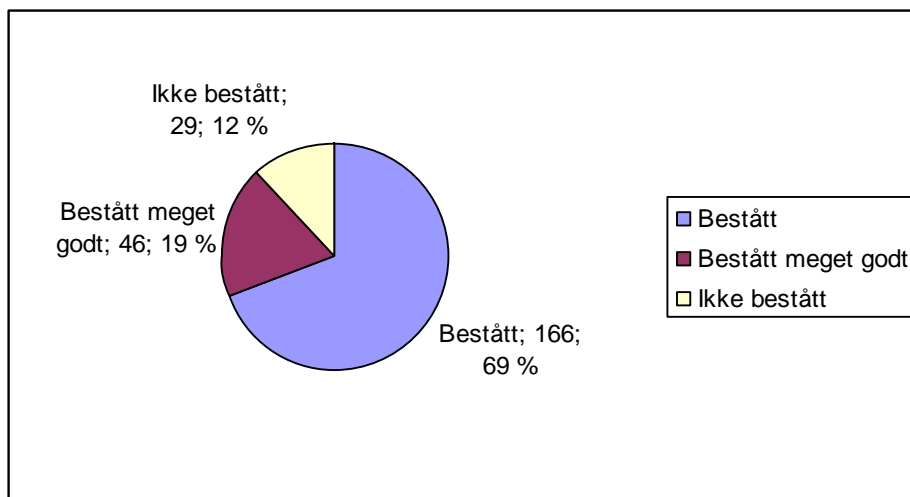
fagprøve etter modellen fra Vandreboka.⁴⁷ Samtidig ba vi om en oversikt over tilsvarende resultater for lærlinger i samme fag som ikke har vært med i Vandreboka.

I figurene nedenfor viser vi karakterfordelingene for Vandreboka-lærlinger og lærlinger som ikke har fulgt Vandreboka i alle de fire prosjektfylkene. Til slutt viser vi også den samlede fordelingen for prosjektfylkene og for landet som helhet..

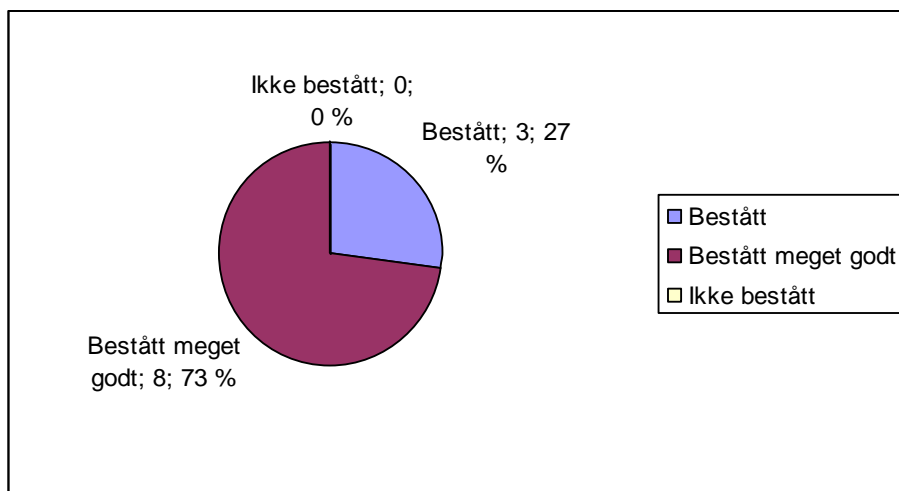
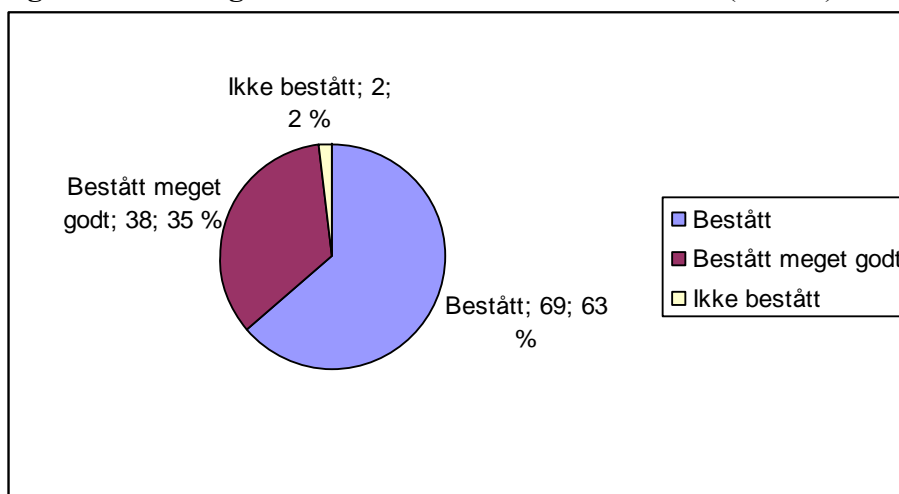
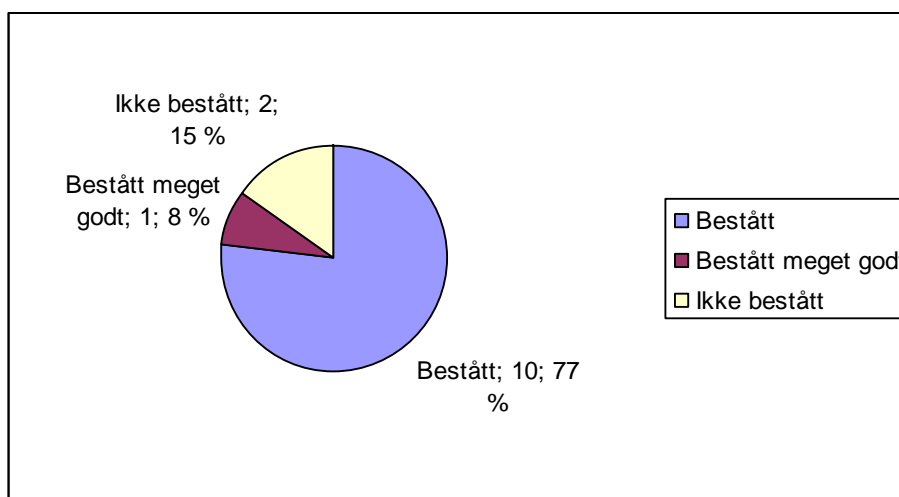
Figur 37: Vandrebok-lærlinger i Oppland (N=12)



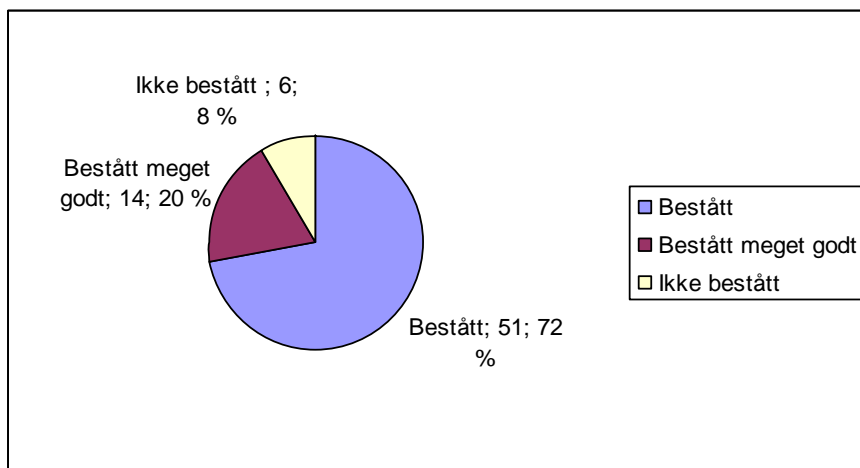
Figur 38: Lærlinger utenfor Vandreboka i Oppland (M=241)



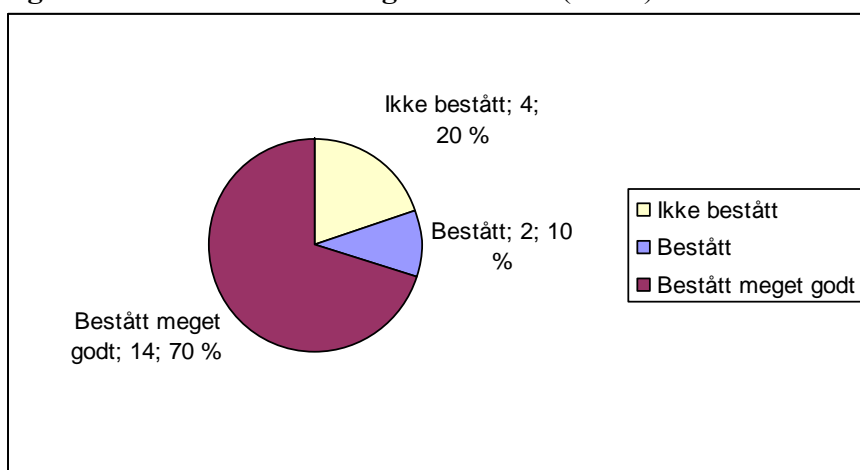
⁴⁷ 2 lærlinger som har fulgt prosjektet helt fram har i følge våre opplysninger permisjon pga svangerskap, og dermed utsatt prøvedato.

Figur 39: Vandrebok-læringer i Hedmark (N=11)

Figur 40: Læringer utenfor Vandreboka i Hedmark (N=109)

Figur 41: Vandrebok-læringer i Troms (N=13)


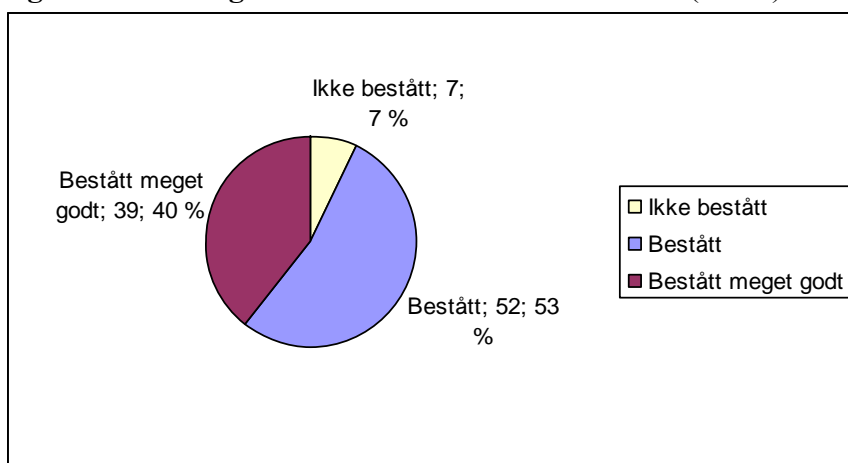
Figur 42: Læringer utenfor Vandreboka i Troms (N=71)



Figur 43: Vandrebok-læringer i Østfold (N=20)

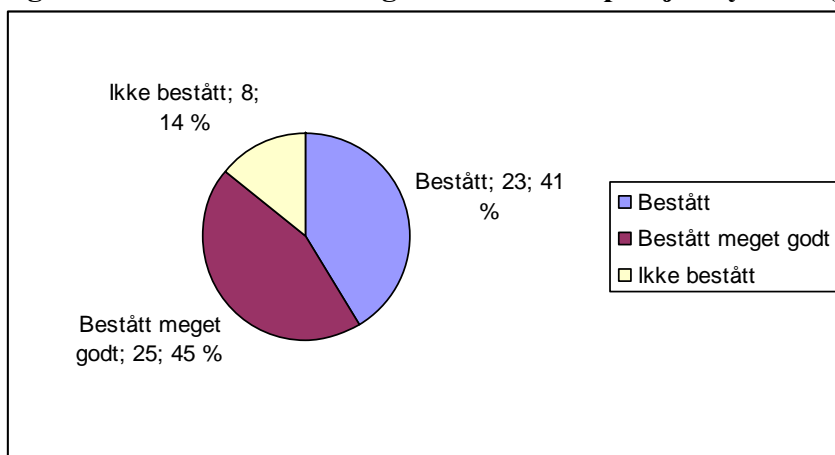


Figur 44: Læringer utenfor vandreboka i Østfold (N=98)

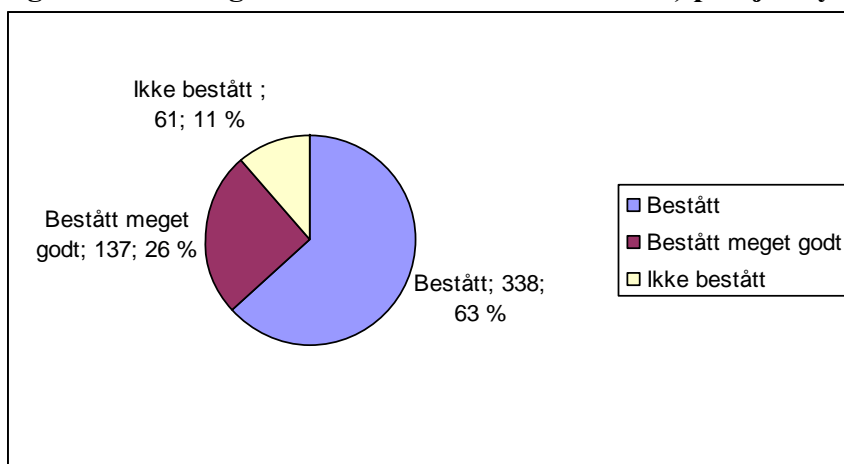


Hvis vi ser på resultatene samlet for de fire fylkene (se figur 45 nedenfor) ser vi at 45 % oppnådde resultatet ”bestått meget godt”, 41 % fikk resultatet ”bestått”, mens 14 % fikk ”ikke bestått”

Figur 45: Vandrebok-læringer samlet i alle prosjektfylkene (N=56)

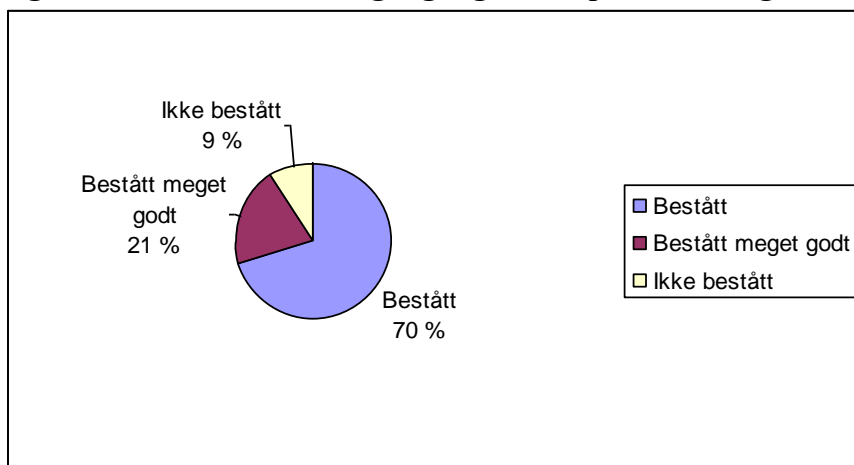


Figur 46: Læringer utenfor Vandreboka samlet i prosjektfylkene (N=536)



Som vi ser har Vandreboka-lærlingene stor grad av ”bestått meget godt”, en betydelig høyere andel enn læringer utenfor Vandreboka i de samme fagene i prosjektfylkene. Det samme er tilfellet i forhold til landsgjennomsnittet i fagopplæringen. Se figur 47 nedenfor, for en oversikt over den totale karakterfordelingen ved fag- og svenneprøver i Norge i 2008.

Figur 47: Karakterfordeling fag- og svenneprøver i Norge 2008 (N=21474)⁴⁸



⁴⁸ Basert på tall fra *Utdanningsspeilet 2008*, Utdanningsdirektoratet, Oslo 2009

Av det totale tallet avlagte fag- og svenneprøver fikk 21 % resultatet bestått meget godt, mens det tilsvarende tallet for Vandrebok-lærlingene altså var 41 %, eller nesten det dobbelte. En majoritet av våre informanter mener også at kvaliteten på kandidatene er høyere enn på lærlinger utenfor Vandreboka, og ser klart sammenhengen mellom metoden som er fulgt gjennom hele opplæringsløpet, og den høyere faglige kvaliteten. Noe har imidlertid også pekt på at det vil være naturlige forskjeller på kandidater i ulike kull, og at man kan ha hatt spesielt godt "råmateriale" her. Siden det totale antallet er lite, kan dette selvsagt være tilfelle. Så klare som variasjonene er, mener vi likevel at sannsynligheten for at slike naturlige variasjoner mellom kull har slått ut, er relativt liten.

Som vi også ser har to av fylkene, Troms og Oppland, relativt liten forskjell i resultater mellom Vandreboka-lærlinger og lærlinger utenfor. I Troms finner vi Vandrebok-lærlingene innenfor frisørfag og elektrofag, altså typiske håndverks- og teknisk-/industrielle-fag. I Oppland er fordelingen av lærlinger mer spredt, og omfatter lærlinger både i "tradisjonelle fag" og i et "nytt" fag som barne- og ungdomsarbeiderfaget. Dette gjelder også de to fylkene som vi ser har markert bedre resultater i Vandreboka enn utenfor.

En mulig forklaring på at disse fylkene, og særlig Troms, scorer noe lavere enn de to andre på prøveresultatene, kan dermed være at flere lærlinger i de "tradisjonelle" fagene sliter med dokumentasjon og/eller at noen av disse fagene egner seg dårligere for ren skriftlig dokumentasjon av arbeidet. Vi har tidligere pekt på at man i Vandreboka åpenbart har en vei igjen å gå med hensyn til å ta i bruk andre dokumentasjonsformer enn skriftlige rapportering. Dette kan være en forklaring på at resultatene her ikke ble markert bedre enn for ordinære lærlinger. Er det slik at "levende kunnskap" her sprenger rammene for skriftliggjøring i større grad enn innenfor nye, mer akademisk pregede fag?

Tilfeldige svingninger mellom kull kan være en annen forklaring, særlig sett i lys av at de andre fylkene omfatter både "nye" og tradisjonelle fag. Når vi ser på forskjellene i resultater mellom ulike fag, finner vi lite signifikante forskjeller mellom fagprøver i Vandreboka. Det er ikke mulig å konkludere ut fra våre data med at Vandreboka egner seg bedre for noen fag enn for andre.

Ulikhetene kan også være et resultat av ulike prosesser i gjennomføringen av Vandreboka. Ett av fylkene forteller i alle fall om en prosjektgjennomføring der man i noen fag hadde en utfordring knyttet til utskifting av deltakere. Lærere som var med i prosjektet fra starten ble skiftet ut, og lokal prosjektledelse opplevde at man på mange måter måtte starte på nytt med arbeidet flere ganger i løpet av prosjektperioden. Dette kan også ha påvirket resultatet. Deltakernes vurdering av nytteverdien ved metoden, er også der stor. Som en uttrykte det:

"Det er vel elever og lærlinger i årene som kommer som for alvor vil oppleve gevinsten ved denne metoden?!"

Vi ser også at det var noe høyere andel med karakteren "ikke bestått" i Vandreboka enn blant lærlinger utenfor. Antallet lærlinger i Vandreboka er lite, og tallene må behandles med forsiktighet, men dette kan selvsagt også tolkes som at modellen er krevende for noen. Dette samsvarer også med våre øvrige funn; mange av våre informanter mener at modellen nok kan oppleves som noe mer krevende for enkelte lærlinger.

Når vi vurderer det høye antallet "bestått meget godt", må vi også ta høyde for det vi i vår første rapport kalte "prosjekteffekten". En deltaker i et tidligere prosjekt vi evaluerte uttalte i et intervju at "Det er vanskelig å ikke lykkes når man deltar i et prosjekt". Dette, som også er kjent som

Hawthorne-effekten, handler om at det å delta i et prosjekt eller et forsøk i seg selv gir positive resultater.⁴⁹ Lærlingene som har deltatt i Vandreboka har fått ekstra oppmerksomhet i kraft av å være deltakere i et forsøksprosjekt, de har deltatt på prosjektsamlinger og har fått mye positiv oppmerksomhet. Dette kan i seg selv ha påvirket deres motivasjon og lærelyst. På samme måte vil andre prosjektdeltakere kunne yte mer enn vanlig. En kan dermed få positive effekt for læringsresultatet, uten at dette alene er knyttet til de metodene og endringer som er prøvd ut.

Basert på ulike data, deltakernes vurderinger og spørreundersøkelsen, mener vi likevel at det er mulig å konkludere med at det vi kan kalle Vandreboka-metoden har hatt positiv innvirkning på læringsresultatene. Hvor stor denne effekten er, kan vi ikke fastslå på bakgrunn av våre data. At prosjektet har påvirket total kvaliteten i fagopplæringen i positiv retning hos deltakerne, mener vi likevel er tydelig. Tilbakemeldinger fra involverte aktører, styrker også denne antakelsen. Svært mange har som sagt opplevd at mange Vandrebok-lærlinger holder et høyere faglig nivå enn lærlinger utenfor, noe de uten særlig tvil kobler til metodens fortrinn med hensyn til å skape et mer målrettet og strukturert opplæringsløp. I rapporten fra en av de deltakende fylkeskommunene, siteres for eksempel en leder i en prøvenemnd:

”Hadde vi kunnet gi karakteren meget godt bestått pluss på noen av vandreboklærlingene så hadde vi gjort det. Flere av disse kan mer enn mange fagarbeidere som har jobbet i mange år, på grunn av at de har hatt en strukturert opplæring fra dag en.” (Leder av prøvenemnd, lette kjøretøy)

⁴⁹ Se f.eks. Landsberger, Henry A.: *Hawthorne Revisited*, Cornell University, Ithaca, NY: 1958

6 Hovedfunn og konklusjoner - På vei mot en delingskultur?

”Vi må slutte å snakke om to pluss to! Vi må snakke om fire år!”
(prosjektdeltaker)

Prosjektet Vandreboka er nå avsluttet, og hovedinntrykket både prosjektdeltakere og følgeforskere sitter med er at dette har vært et prosjekt som har bidratt positivt til å utvikle fag- og yrkesopplæringen hos de involverte. Vi snakket innledningsvis om det totale kvalitetsbegrepet, med sine bestanddeler strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultat-kvalitet. I hovedsak har våre informanter en opplevelse av at prosjektet har bidratt positivt på alle disse dimensjonene.

Vandreboka har etter vår mening bidratt klart til økt struktur og prosesskvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Redskaper som LUT, overgangsamtaalen, og selvsagt mappevurdering, har bidratt til å styrke både selve opplæringen i skole og bedrift, men også strukturene rundt dette. Muligheten for samhandling og et mer helhetlig fireårig løp, er dermed til stede. Vandreboka har styrket prosessen rundt opplæringen i både skole og bedrift. Den enkelte elev/lærlings opplæringsløp har blitt mer strukturert og målrettet, med tettere oppfølging og bedre tilpasning. Disse erfaringene er det etter vår mening nå viktig at man tar med inn i det videre arbeidet for å styrke fag- og yrkesopplæringen i Norge.

Med hensyn til resultat-kvalitet, ser det også ut til at Vandreboka har bidratt positivt. Lærlingene oppnår i stor grad gode resultater, ofte bedre enn lærlinger utenfor Vandreboka i samme fag i de respektive fylkene. Vurderingene fra involverte aktører, tyder også på at lærlingene gjennom Vandreboka-løpet, får bedre opplæring og bedre kompetanse enn tilsvarende lærlinger i tradisjonelle løp.

Her er det imidlertid for tidlig å konkludere endelig. Vandreboka-lærlingene er i en særstilling, fordi de har deltatt i et prosjekt med mye fokus og oppfølging. Dette kan i seg selv, uavhengig av de konkrete tiltakene i Vandreboka, også ha bidratt til gode resultater. De data vi har, tyder imidlertid klart på at Vandreboka også bidrar til bedre resultat-kvalitet.

Bredestudien blant deltakerne i prosjektet vinteren 2009, viste et bilde av fornøyde deltakere med hensyn til både prosess og læringsutbyttet. Lærlingene opplevde at underveisvurdering ga et godt grunnlag for å tilegne seg fagkunnskaper, metoden fungerte som et effektivt redskap for læringsstøtte. De andre respondentgruppene deler langt på vei denne vurderingen.

Lærlingene opplevde det også som naturlig at underveisvurdering kunne telle med ved fastsettelse av slutt-karakter, og så det som naturlig at andre enn prøvenemnd kunne delta i denne sluttvurderingen. Her var også de andre respondentgruppene enige, med prøvenemnd-medlemmer som de mest positive. Vi mener at erfaringene fra Vandreboka også bør videreføres i en åpen debatt om vurderingsformer i opplæringen.

Vi så i vår første rapport også en klar deling av gruppen av prosjektlærlinger på en del sentrale spørsmål, ble annet med hensyn til rapporteringsrutiner og metoder. Her har lærlingene til dels gitt svært ulike vurderinger. Vi ser her hvordan verden fortøner seg ulik sett fra ulike bedrifter og bransjer. Ulike kulturer gjør seg gjeldende, blant annet med hensyn til forholdet til dokumentasjon og skriftlighet i arbeidet. Dette viser etter vår mening at man må tilpasse arbeidet etter de ulike fag og yrkers tradisjoner, og ikke søke å utvikle en felles modell for alle.

Prosjekt Vandreboka har vært preget av relativt stor grad av fortolkningsmessig fleksibilitet. Ulike prosjektdeltakere har tolket og forstått prosjektet ulikt, og har sett ulike hovedmålsettinger for arbeidet. Dette har også preget det arbeidet som har blitt utført. Hvor man er på vei, hvor man vil, påvirker også måte å arbeide på. Noen steder, for noen aktører, er det LUT som er det sentrale i Vandreboka, andre steder, for andre aktører, er det overgangssamtalen som er det sentrale. Andre steder igjen er det mappevurdering. Over alt i prosjektet er imidlertid ”planlegging, gjennomføring, vurdering og dokumentasjon” som kjerne i læreprosessen et gjennomgående element. Dette er fundamentet i fag- og yrkesopplæringen i Vandreboka.

Vi ser altså antydninger til at Vandreboka har hatt en rekke ulike målsettinger underveis. Prosjektet har også endret hovedfokus under gjennomføringen. Fra i utgangspunktet å ha hatt et klart fokus på prøveform og sluttvurdering, til et mye sterkere fokus på underveisvurdering som læringsstøtte i skole og bedrift. Denne endring i fokus har vært så markert, at vi kan snakke om at enkelte i dag ønsker å sette spørsmålet om sluttvurdering litt til side.

Man har i tråd med dette også underveis i arbeidet fokuser sterkere på systemendringer for å koble skole og bedrift sterkere sammen. ”Mappa” er ikke lenger den eneste komponenten i limet i det fireårige løpet. Arenaer, møteplasser for samhandling, slik vi ser det i LUT, har blitt et viktig element i dette. LUT er i dag herderen i limet Vandreboka; det som skal sikre varig samhandling mellom skole og bedrift.

LUT har bidratt til å skape mer sammenheng, sammen med felles vurderingsformer har dette bidratt til å gi en klarere ”rød tråd” gjennom hele opplæringsløpet. Overgangen fra elev til lærling har blitt mer naturlig, lærlingene gjenkjenner i større grad systemene fra skolen i lærebedriften, det har blitt en større grad av sammenheng i det fireårige løpet. I vår første rapport, viste vi imidlertid også at lærlingene som gruppe ikke opplevde å være svært integrert i LUT. Her kan det være et potensial for utvikling, som kan gjøre LUT til et forum også for bedre elev- og lærlingmedvirkning. Sett fra lærlingenes side, ser vi også et bilde som viser at det ennå er et potensial for å bruke kompetanse mer og bedre på tvers av skole og bedrift. Dette oppleves fortsatt som to atskilte verdener, for mange av lærlingene.

Vi har i våre to rapporter ofte snakket om to verdener i fagopplæringen, skole og lærebedrift. Å bygge bro mellom disse to verdener, og skape et mer sammenhengende opplæringsløp gjennom fire år og to læringsarenaer, var et av de sentrale målene for prosjekt Vandreboka. Følgestudien antyder imidlertid at dette er et forenklet bilde. Vi står ikke overfor to homogene verdener, en i skole og en i bedrift. Tvert imot kan fagopplæringssystemet forstås som en rekke ulike verdener, med utgangspunkt i ulike fag og yrker. Ulike fag og yrker har ulike tradisjoner, ulike profesjoner er ansatt, man snakker ulike språk og har ulik fagbakgrunn, og ulike måter å lære på. Disse skillene går tvers gjennom både skole- og bedriftsverdenen. Skole er ikke skole, og lærebedrift er ikke lærebedrift. Vi kan se like store kulturforskjeller mellom noen fag i skolen som det vi ser mellom skole og bedrift. For noen fag er skillet mellom skole og bedrift relativt lite; man har samme bakgrunn, snakker samme språk og opplæring skjer grunnleggende på samme måte. Andre steder er spranget lengre, og krever større oversettelsesarbeid ved innføring av felles verktøy som mappevurdering

Det er dette som må være grunnlaget for å utvikle redskaper for vurdering og læringsstøtte; en erkjennelse om at vi står overfor mange ulike verdener, og at effektive verktøy må tilpasses, skreddersys til den enkelte verden. I den videre utvikling av denne mange-verdener-tilpasningen, kan LUT komme til å spille en sentral rolle. Det er her de mange ulike verdener kan møtes,

fremme sine erfaringer og sammen meisle ut nye modeller for arbeid som kan styrke fagopplæringen i Norge.

Her kan det også være på sin plass å løfte blikket noe, fra det ene konkrete prosjektet til et større bilde. Prosjekt Vandreboka, med sitt mål om å skape nye relasjoner mellom skole og lærebedrift, handler jo om mye mer enn mappevurdering. Dypest sett dreier prosjektet seg om hensiktsmessig organisering av videregående opplæring. Dette har helt klart betydning for utfallet av prosjektet, på samme måte som prosjektet kan ha betydning for organiseringen av videregående opplæring.

Også av den grunn er det etter vår mening viktig at arbeidet forankres på høyt nivå, at forvaltningen i fylkeskommunene også kommer aktivt med i samhandlingen mellom skole og lærebedrift. Dette må være et aktivt trekantforhold, ikke en tosomhet løsrevet fra forvaltning og organisering på høyere nivå.

Vandreboka har, blant annet gjennom LUT, begynt å bygge arenaer for symmetrisk dialog, som grunnlag for bedre samhandling som tar vare på det beste fra to verdener. For på vende tilbake til Stein Bråtens bruk av begrepet modellmakt, slik vi introduserte det i kapittel 4:

”Det kan åpnes for dialog mellom kryssende deltagerperspektiver gjennom å oppheve modellmakt bl.a. på disse måter: ved å redefinere grensene for saksområdet slik at modellsterkes kunnskap ikke lenger kan defineres som enegyldige, ved å åpne samtalerommet for andre perspektiver, ved å utvikle kunnskap på egne premisser, og ellers ved å bli seg bevisst forhold og mekanismer som fremmer denne form for avmektiggjørelsen.”⁵⁰

Alt dette er deler av det grunnlaget for reell samhandling Vandreboka på mange måter kan sies å ha startet byggingen av. Dette gir også muligheter for å tenke nytt rundt fag- og ykresopplæringen. I forlengelsen av Vandreboka kan man se muligheten for å tenke med bevisst rundt utveksling av kompetanse mellom skole og lærebedrift. Felles kompetanseutvikling for lærere og instruktører kan være en vei å gå videre.

Med den forbedrede kjennskap til hverandres særtrekk og kompetanse som skole og lærebedrift kan oppnå gjennom samhandling etter Vandreboka-modellen, kan man finne muligheter for å bruke kompetanse mer på tvers; der instruktørene kommer inn i skolen og lærere inn i bedriften. Her har man muligheten for å utvikle en mer praksisnær læring også i skole, noe flere har påpekt vil være viktig blant annet for å motarbeide det store frafallet.⁵¹ Med grunnlag i Vandrebokas erfaringer, kan man kanskje komme videre i arbeidet yrkesretting av allmennfag? Arbeidet med grunnleggende ferdigheter i fire år, også i yrkesfag, er en annen utfordring som Vandreboka-modellen kan bidra til å møte. Av mange grunner er det derfor viktig at man nå tar erfaringene fra Vandreboka med i det videre arbeidet med å utvikle fag- og yrkesopplæringen i Norge.

Vandreboka har betydd en god start på arbeidet med å skape et mer sammenhengende opplæringsløp i skole og bedrift. Gjennom å etablere arbeidsformer og strukturer for samhandling og utvikling av delingskultur, har man begynt på veien mot mer sammenhengende fireårig løp, til nytte for alle parter som deltar i løpet. Vi vil på grunnlag av våre funn anbefale at dette arbeidet blir videreført.

⁵⁰ Sitert etter Stein Bråtens artikkel om modellmakt i Korsnes, O., H. Andersen og T. Bunte (red): *Sosiologisk leksikon*, Universitetsforlaget, Oslo 1997

⁵¹ Se for eksempel Op.cit. Hernes

Vandreboka har også bidratt til økt fokus på sammenhengen mellom planlegging – gjennomføring – dokumentasjon/vurdering som en kjerne i fagarbeiderkompetansen. At dette nå er klart nedfelt i opplæringslov og læreplaner, er i alle fall delvis et resultat av arbeidet i Prosjekt Vandreboka.

Dette betyr imidlertid ikke at arbeidet er fullført. Som vanlig betyr avslutningen av et prosjekt mest av alt starten på det videre arbeidet. Det er etter vår mening nå viktig at erfaringene med underveis-vurdering fra Vandreboka blir videreført. Skal erfaringene fra Vandreboka videreføres, kreves det bevisst innsats fra alle parter i systemet. Grunnlaget er imidlertid lagt, det er opp til aktørene på ulike nivå hvordan fortsettelsen skal bli.

7 Litteratur

Bakhtin, Mikhail: *The Dialogic Imagination*, University of Texas Press, Austin 1981

Billet, S.: *Learning in the Workplace. Strategies for effective practice*, Allan & Unwin Sydney 1999

Billet, S. & Bound, D.: "Participation in and guided engagement at work: Workplace pedagogic practices" *Researching Work and Learning*. Second International Conference, Calgary, Alberta, 26.-28. juni 2001

Bråten, Stein : *Kommunikasjon og samspill*, Tano, Oslo 1998

Buland, Trond: *Den store planen. Norges satsing på informasjonsteknologi 1987-1990*, Senter for teknologi og samfunn, NTNU, Trondheim 1996

Buland, T., og Havn, V: *Intet menneske er en øy – Evaluering av tiltak i satsing mot frafall*, SINTEF Teknologi og samfunn, Trondheim 2007

Buland, Trond og Karin Hårstad Fonn: *Vandreboka – et prosjekt på Vandring? Rapport 1 fra følgestudien av Prosjekt Vandreboka*, SINTEF Teknologi og samfunn, Trondheim 2009

Bungum, Brita og Trond Buland: *Tid for samarbeid? Sluttrapport fra Evaluering av implementering av sentral samarbeidsavtale AID – KS*, SINTEF Teknologi og samfunn, Trondheim 2010

Bø, Marit Røhr: *Vandreboka – et lite utviklingsarbeid på egen arbeidsplass*, Yrkespedagogisk utviklingsarbeid, 10 studiepoeng, Høgskolen i Akershus, Oslo 2007

Carlsen, Arne, Roger Klev og Georg von Krogh: *Living Knowledge – The dynamics of professional service work*, Palgrave Macmillan, Basingstoke and New York 2004

Dahl, Thomas: *Hjelp til praksispranget – Evaluering av veiledning av nyutdannende lærere*, SINTEF Teknologi og samfunn, Trondheim 2006

Dewey, J.: *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, Boston 1933

Dewey, John: *Experience and education*, Kappa Delta Pi, 1938

Dysthe, O. og K.S. Engelsen (red): *Mapper som pedagogisk redskap: Perspektiver og erfaringer*, Oslo 2003

Fonn, Karin Hårstad: *Integrasjon eller autonomi i fag- og yrkesopplæringen. En kombinert iverksettelsesstudie av "Vandreboka"*. Masteroppgave i statsvitenskap: Institutt for sosiologi og statsvitenskap, NTNU, Trondheim 2009

- Haraldsen, Gustav: *Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden*, Ad Notam Gyldendal, Oslo 1999
- Havn, Vidar og Trond Buland: *Underveis? Sluttrapport fra evalueringen av prosjektet "Alternative vurderings- og prøveformer i fagopplæringen"*, SINTEF Teknologiledelse, Trondheim 2003
- Havn, Vidar og Berit Teige (m.fl.): *Kunnskapsløftet på reise I: Første delrapport for prosjektet Kunnskapsløftet – et løft også for fag- og yrkesopplæringen*, SINTEF Teknologi og samfunn, Trondheim 2009
- Hernes, Gudmund: *Makt og avmakt*, Universitetsforlaget, Oslo 1975
- Hernes, Gudmund: *Gull av gråstein – Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*, Fafo-rapport, Oslo 2010
- Korsnes, O., H. Andersen og T. Btante (red): *Sosiologisk leksikon*, Universitetsforlaget, Oslo 1997
- Kruuse, E.: *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag*, Dansk psykologisk Forlag, København 2001
- Landsberger, Henry A.: *Hawthorne Revisited*, Cornell University, Ithaca, NY: 1958
- Lave, J.: "Læring, mesterlære og social praksis", i Nielsen, K. og Kvale, S.(red): *Mesterlære. Læring som social praksis*, København 1999
- Lave, J. og Wenger, E.: *Situert læring – og andre tekster*, København 2003
- Mordal, Siri: *Praksisnær undervisning*, Masteroppgave i pedagogikk, NTNU, Trondheim 2007
- NOU 2003: 16 *I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Utdannings- og forskningsdepartementet 5. juni 2003.
- Olsen, Ole Johnny: *Institusjonelle endringsprosesser i norsk fag- og yrkesutdanning - Fornyelse eller gradvis omdannelse?*, Notat 5 2008, Rokkansenteret, Bergen 2008
- Polanyi, M.: *The Tacit Dimension*, Gloucester, Mass 1966
- Rystad, Jarand: *Mellom fakta og fiksjon: Kvalifisering og tilpasning i sivilingeniørutdanningen*, Universitetet i Trondheim, NTH, Trondheim 1995
- Thagaard, Tove: *Systematikk og innlevelse*, Fagbokforlaget, Oslo 2003
- Teige, B. K.: *Development and Implementation of the Norwegian Competence Reform Program: Rhetoric and Reality*. P.h.D-thesis. Leeds: The University of Leeds, United Kingdom, 2006
- Teige, Berit Kvalsvik m.fl.: *Kunnskapsløftet på reise II: Andre delrapport fra evalueringsprosjektet Kunnskapsløftet - et løft også for fag- og yrkesopplæringen?* SINTEF A11803, SINTEF Teknologi og samfunn, Trondheim 2009

Tveit, Sverre(red.): *Elevvurdering i skolen – Grunnlag for kulturendring*, Universitetsforlaget, Oslo 1997

Utdanningsspeilet 2008, Utdanningsdirektoratet, Oslo 2009

Vygotsky, L.S.: *Mind in Society*, Cambridge 1978

Wenger, E.: *Communities of practice. Learning, meaning and identity*, Cambridge 1998

Whyte, William (red.): *Participatory action research*, Sage Publications, Newbury Park CA 1991

Wittek, L.: *Fra vurderingsinstitusjon til læringsinstitusjon? – En undersøkelse av mapper som undervisnings- og vurderingsform ved Universitetet i Oslo 2001*, Universitetet i Oslo, Oslo 2002

Wærnes, Jarl Inge og Yngve Lindvig: *Analyse av Lærlinginspektørene*, LÆRINGSlaben, Oslo 2005