

Monica Jøsendal

# «Tett på, men hva med etterpå?»

I overgangen mellom skole og arbeidsliv

**Mastergradavhandling**  
Studieprogram MKARV 600  
Vår 2024

Fakultet for  
Humaniora, idretts- og  
utdanningsvitenskap

---

Institutt for  
kultur, religion og samfunnsfag

**Universitetet i Sørøst-Norge**

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for kultur, religion og samfunnsfag

Postboks 235

3603 Kongsberg

© 2024 Monica Jøsendal

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

# Sammendrag

Oppstartsdato for *Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden* var 1. januar 2024. Reformens ambisjoner er å understøtte livslang læring og intensiverer arbeidet med å sikre en inkluderende, rettferdig og god utdanning for alle. Som karriereveileder vil Fullføringsreformen få stor betydning for hvordan jeg skal og bør utøve mitt arbeid i tett samarbeid med både elever og viktige samarbeidspartnere i og utenfor fylkeskommunen. Dette har derfor vært førende for de valgene jeg har gjort i mitt eget masterprosjektet.

For å besvare problemstillingen: «Hvilke forhold har betydning for hvordan lærlingene opplever overgangen mellom skole og arbeidsliv, og hva slags konsekvenser bør dette få for overgangsarbeidet?» valgte jeg ved bruk av kritisk utopisk aksjonsforskning å gjennomføre to fremtidsverksteder i egen fylkeskommune og på egen arbeidsplass. Fremtidsverksted som metode baserer seg på arbeidene til Jungk & Müllert. Det første fremtidsverkstedet ble gjennomført med 12 tidligere lærlinger, og målet var å få innblikk i deres behov og utfordringer i overgangen mellom skole og arbeidsliv. Det andre fremtidsverkstedet ble gjennomført med 14 deltakere i yrkesfagløpet for å se på hvordan de kunne bruke de tidligere lærlingenes innspill for å tilrettelegge for gode overganger.

Ved bruk av tematisk analyse kom jeg fram til fire grunnleggende behov som lærlingene har i overgangen fra skole til arbeidsliv. Disse fire grunnleggende behovene har jeg kategorisert som trygghet, oversikt, koordinering, læring, faglig utvikling og ansvar. Disse behovene ble utledet etter innspill fra de tidligere lærlingene i *Verksted 1*.

Overganger kan være vanskelige, men de kan også stimulere til ny utvikling og læring. Ved å bruke Banduras teori om «self-efficacy», DOTS-modellen til Watts & Law, og new-DOTS av Law ser jeg på hvordan denne overgangen kan brukes til læring og personlig utvikling. I tillegg ser jeg på overgangen i et sosialt rettferdighets-perspektiv ved hjelp av Sultanas tre diskurser innen karriereveiledningsfeltet.

Hovedfunnene i oppgaven viser at det som har størst betydning for lærlingene i overgangen mellom skole og arbeidsliv er en trygg og god veileder, og at dette også er avgjørende for lærlingenes trivsel, læring og faglig utvikling i bedriften. I tillegg har forhold som koordinering og oversikt i hverdagen avgjørende betydning. Mange av de forholdene lærlingene trekker

fram utfordrer måten deltakerne i yrkesfagløpet samarbeider på, og viser at det er behov for mer oppmerksomhet rundt alle involverte parter arbeid med sosial rettferdighet i yrkesfagløpet.

Tittelen for oppgaven min «Tett på, men hva med etterpå?» spiller på at det er viktig at vi er tett på i selve overgangsfasen mellom skole og arbeidslivet. Det er avgjørende for at lærlingene klarer å møte sin nye læringsarena på en god måte, og det hviler et stort ansvar på skolenes forberedelser før lærlingene starter i en bedrift. Samtidig hviler det også et stort ansvar på hvordan bedriftene, opplæringskontorene, fag- og yrkeskopplæringsseksjonen i fylkeskommunen og alle andre samarbeidspartnere følger opp lærlingene på arbeidsplassen. Her er det et gjensidighetsforhold som fortsatt kan styrkes, og som forhåpentligvis kan bidra til økt læring og trivsel og færre avbrudd for lærlingene i årene fremover. Det som skjer «etterpå» og lærlingenes kvalifisering til fag- eller svennebrev, blir svaret på om vi som deltakere i yrkesfagløpet lykkes godt sammen.

# Innhold

<b>Sammendrag</b>	<b>2</b>
<b>Forord</b>	<b>7</b>
<b>1 Innledning</b>	<b>9</b>
1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling	11
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	13
1.3 Begrepsavklaringer og avgrensninger	14
1.3.1 Overganger	14
1.3.2 Yrkesfagløpet	15
1.3.3 Deltakere i yrkesfagløpet	16
1.4 Avgrensninger og overførbarhet til andre områder	17
<b>2 Forskningsoversikt</b>	<b>18</b>
2.1 Litteratursøk	18
2.2 Forskning på overganger	19
<b>3 Teoretiske perspektiver</b>	<b>22</b>
3.1 Mestring	23
3.1.1 Kilder til mestringsforventning	23
3.2 DOTS og new-DOTS	24
3.3 Karrierekompetanse og karrierelæring	25
3.4 Sultanas diskurser om karriereveiledning	26
3.4.1 Teknokratisk diskurs	27
3.4.2 Humanistisk diskurs	27
3.4.3 Frigjørende diskurs	27

<b>4 Metode</b>	<b>28</b>
4.1 Fenomenologi	28
4.2 Å forske på egen praksis	29
4.3 Kvalitativ metode	30
4.4 Aksjonsforskning	30
4.5 Bakgrunnsinformasjon om fremtidsverksted som metode	31
4.6 Bruk av fremtidsverksted i mitt prosjekt	33
4.6.1 Forberedelsesfasen	34
4.6.2 Kritikkfasen, fantasifasen og gjennomføringsfasen	36
4.6.3 Oppfølgingsfasen	39
4.7 Forskerrollen og etiske dilemmaer	39
4.8 Vurdering av validitet og relabilitet	41
4.9 Analysestrategi: Tematisk analyse	41
4.9.1 Fase 1: Bli kjent med datamaterialet	42
4.9.2 Fase 2: Kode datamaterialet	43
4.9.3 Fase 3: Lete etter temaer	43
4.9.4 Fase 4: Se over temaer	45
4.9.5 Fase 5: Definere og navngi temaer	45
4.9.6. Fase 6: Produsere rapporten	46
<b>5 Resultater</b>	<b>47</b>
5.1 Trygghet	48
5.1.1 Verksted 1 - lærlingene	48
5.1.2 Verksted 2 – deltakerne i yrkesfagløpet	49
5.2 Oversikt	51
5.2.1 Verksted 1- lærlingene	51
5.2.1 Verksted 2 – deltakerne i yrkesfagløpet	52
5.3 Koordinering	53
5.3.1 Verksted 1 - lærlingene	53
5.3.2 Verksted 2 - deltakerne i yrkesfagløpet	54
5.4 Læring, faglig utvikling og ansvar	55

5.4.1 Verksted 1 - lærlingene	55
5.4.2 Verksted 2 – deltakerne i yrkesfagløpet	58
<b>6 Drøfting</b>	<b>60</b>
<hr/>	
6.1 Lærlingenes behov for trygghet	60
6.2 Lærlingenes behov for oversikt	63
6.3 Lærlingens behov for koordinering	65
6.4 Lærlingenes behov for læring, faglig utvikling og ansvar	67
6.4.1 Bygge mestringstro	67
6.4.2 Bruk av faget yrkesfaglig fordypning (YFF) for å styrke overgangsarbeidet	69
6.4.3 Refleksjon	70
6.5 Sterke og svake sider ved min forskning	71
6.6 anbefaling for videre arbeid	72
<b>7 Konklusjon</b>	<b>73</b>
<hr/>	
<b>Litteraturliste</b>	<b>76</b>
<hr/>	
<b>Oversikt over tabeller og figurer</b>	<b>81</b>
<hr/>	
Vedlegg 1: Invitasjon til fremtidsverksted med tidligere lærlinger	82
Vedlegg 2: Invitasjon til fremtidsverksted med deltakere i yrkesfagløpet	85

# Forord

Helt innledningsvis vil jeg understreke at det å skrive en masteroppgave ved siden av full jobb krever dedikasjon, vilje, tålmodighet og ikke minst en indre drevet motivasjon.

Sistnevnte har jeg hatt rikelig av, selv om jeg skal være så ærlig å innrømme at på veien frem til sluttresultatet har jeg hatt mange tunge dager. Disse tunge dagene har bestått av frustrasjon over egen progresjon, tilvenning til en akademisk verden som tidvis har vært litt langt fra min egen hverdag som rådgiver på Færder videregående skole, og noen ganger også manglende tro på egne evner. Men hvem har sagt at læring skal være enkelt?

Samtidig har drivkraften, og det som har vært min underliggende indre motivasjon, vært forankret i troen på at det er mulig å gjøre opplærings situasjonen for lærlingene enda bedre i overgangen fra skole til arbeidsliv. Jeg føler meg utrolig privilegert som har hatt mange engasjerte lærlinger som helt frivillig har gitt meg viktig innsikt om hva som må til for at deres behov og forventninger kan møtes enda bedre i et tett samspill mellom deres skoleverden og som deltaker i arbeidslivet. I tillegg har det vært svært lærerikt å speile lærlingenes forståelse gjennom de viktigste samarbeidsaktørene som har en rolle i forberedelsen og oppfølgingen av lærlingene både på skolen og på arbeidsplassene.

Av den grunn er det mitt håp at min masteroppgave kan innfri to overordnede formål: 1. Være et bidrag til at kunnskapsfronten om overganger fra skole til arbeidsliv stadig er i utvikling. Dette er særlig viktig i lys av Fullføringsreformens ambisjoner, hvor det er nødvendig med et enda tettere samarbeid mellom skole og arbeidsliv. 2. Være et helt konkret bidrag til min egen profesjonsutøvelse spesielt og som systemkunnskap for å styrke Vestfold fylkeskommunes overgangsarbeid generelt. Jeg kan ikke gjennom mitt masterprosjekt løse alle utfordringer, men målet har vært å bli mer profesjonell i mitt daglige virke, og forhåpentligvis bli litt klokere på veien. Heving av kontrakter for lærlinger i Vestfold fylkeskommune viser at det finnes et uforløst potensial, og jeg tenker at vi både har et profesjonsetisk og et styringsmessig ansvar for å sikre at flere lærlinger trives og fullfører med fag- eller svennebrev.

Når man jobber med en masteroppgave som dette, er det selvsagt mange å takke. Jeg vil starte med å takke medstudenter og gode veiledere på USN i Drammen. Det kjennes godt å være i et ekte profesjonsfelleskap, hvor karriereveiledning i praksis og som akademisk



disiplin drives frem av engasjerte fagfolk som jobber mot et større og felles mål. I den forbindelse vil jeg rette en særlig takk til veileder Kristina Mariager-Anderson for god og konstruktiv tilbakemelding underveis. Jeg vil også rette en særlig takk til min nærmeste leder, og leder av elevtjenesten på Færder videregående skole, Elin Tallay, for uvurderlig hjelp til gjennomføring av mine to fremtidsverksteder og for nyttige innspill underveis i prosessen.

Helt til sist vil jeg takke min mann, Jan Sivert Jøsendal, som i sin travle hverdag har gitt meg intellektuelle utfordringer, praktiske råd og heiarop underveis.

Tønsberg, 22.05.24

Monica Jøsendal

# 1 Innledning

1. januar 2024 var oppstartsdatoen for *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Reformens ambisjoner er å understøtte livslang læring og intensivere arbeidet med å sikre en inkluderende, rettferdig og god utdanning for alle. Arbeidet med *Fullføringsreformen* bygger på Meld. St. 14 (2019-2020), *Kompetansereformen – Lære hele livet*, NOU 2018: 15 *Kvalifisert, forberedt og motivert – Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring* og NOU 2019: 25 *Med rett til å mestre. Struktur og innhold i videregående opplæring*.

Et av målene med reformen er å sørge for at minst ni av ti elever og lærlinger fullfører og består studiespesialiserende og yrkesrettede opplæringsløp, og at dette skal skje innenfor en tidshorisont på ti år (Meld. St. 21 (2020–2021), s. 7). Virkemidlene for å lykkes med reformen retter seg både mot regulatoriske, organisatoriske og kompetansemessige tiltak på nasjonalt og regionalt nivå. Fullføringsreformen skal være med på å løse fem ulike utfordringer i samfunnet:

- Videregående skole er i for liten grad tilpasset elever med svake faglige forutsetninger.
- Elever får ikke det de trenger for å bli best mulig studieforbereid.
- Videregående skole er i for liten grad tilpasset den mangfoldige elevgruppen som går der.
- Videregående skole er ikke godt nok tilpasset voksne.
- Fagopplæringen dekker ikke elevenes og arbeidslivets behov godt nok (Meld. St. 21 (2020–2021), s. 8).

Som karriereveileder og sosialpedagogisk rådgiver i videregående skole vil Fullføringsreformen bety mye for måten jeg kan og bør utøve mitt arbeid på. Dette gjelder både internt på skolen, men også i samhandlingen med viktige samarbeidspartnere i og utenfor fylkeskommunen. Jeg tror «tettere på» vil være en egnet karakteristikk for å oppsummere hva reformen vil kreve av oppfølging av enkeltelever, samarbeid på tvers og tilrettelegging. «Tettere på» vil sannsynligvis utfordre oss både på system-, organisasjons- og individnivå, og det er positivt at det legges opp til et systematisk kvalitetsløft over tid.

Dagens samfunn er sterkt preget av global økonomi, rivende teknologisk utvikling, migrasjon og innvandring, urbanisering, det grønne skiftet og stadig tøffere kompetansekrav i arbeidslivet. Dette er utviklingstrekk som fører til at vi stadig må erverve oss ny kunnskap og ferdigheter, hvis man ønsker å tilpasse seg disse raske endringene. Utviklingen i næringslivet blir derfor avhengig av elever og lærlinger som både blir mer kompetente og lærende. Fullført og bestått videregående skole blir derfor fremhevet som nøkkelen til å komme videre i utdanning og arbeidsliv. Rapporten et «*Et jevnere utdanningsløp. Barnehage og skole/SFO som innsats mot ulikhet blant barn*» (2024) sier blant annet at:

«Utdanning påvirker inntekt og andre utfall som er forbundet med velstand som helse, trivsel og samfunnsdeltagelse (Bhuller mfl., 2017; Oreopoulos og Salvanes, 2011). Sammenhengen blir ekstra synlig i den nederste delen av utdanningsfordelingen der de som ikke fullfører videregående skole er overrepresentert i utenforskap, helseutfordringer, lav inntekt og lav samfunnsdeltagelse» (Kunnskapsdepartementet, 2024, s. 7).

Norge har også særskilte utfordringer knyttet til ulikheter mellom kjønn, for lav gjennomføring i yrkesfag og et potensial for å få flere med innvandrerbakgrunn til å gjennomføre utdanning og kvalifisere seg (Meld. St. 21 (2020–2021)).

Fullføringsreformens samfunnsmessige bakteppe inneholder både lyspunkter og områder til bekymring. Utdanningsdirektoratet (2022) kan på den ene siden formidle statistikk som viser at aldri før har flere fullført og bestått videregående opplæring. 80,4 prosent av de som begynte på det første året i videregående skole (Vg1) i 2015 fullførte med studie- og eller yrkeskompetanse i løpet av 5-6 år. Helt siden det første kullet i Kunnskapsløftet begynte i 2006, har det vært en årlig økning av gjennomføringsandelen. I sum tilsvarer dette en prosentvis økning på åtte prosent.

Samtidig med lyspunktene er det noen grunner til bekymring. Fullføringstallene mellom studieforbereidende og yrkesfaglige utdanningsprogram i perioden fra 2015 til 2021 er på hele 19 prosentpoeng i yrkesfagenes disfavør, og det er også store forskjeller innad i de ulike utdanningsprogrammene og mellom de ulike fylkene. Av alle elevene som startet i et yrkesfagligløp i 2021 var det 55 prosent av elevene som gikk videre i et yrkesforløp. Resten valgte påbygning til generell studiekompetanse eller gikk ikke videre. Av de elevene som gikk videre i et yrkesforløp løp var det igjen ca. fire av ti som etter seks år hadde tatt fag- eller

svennebrev eller oppnådd yrkeskompetanse (Meld. St. 21 (2020–2021)). Differansen mellom antallet som går inn i opplæringen, og antallet som kommer ut med den sluttkompetansen opplæringen skal levere, er derfor større enn det nasjonale utdanningsmyndigheter ønsker.

## 1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling

I rapporten «*Hvorfor får ikke alle søkere læreplass*» utgitt av Utdanningsdirektoratet i 2019 settes det søkelys på fem overordnede hindringer for at ikke alle får lærlingplass.

- Antall skoleplasser samsvarer ikke med tilgjengelige læreplasser
- Samarbeidet i formidlingsprosessen er ikke godt nok
- Søkerne oppleves ikke som kvalifiserte eller ikke klare for overgangen til lære
- Bedrifter har manglende motiver for å bli lærebedrift eller ansette lærlinger
- Bedriften opplever rammevilkårene som lite gunstige eller inntaket av lærlinger påvirkes av andre faktorer i arbeidsmarkedet

En av disse hindringene er at samarbeidet i formidlingsprosessen ikke er godt nok, og at manglende samarbeid mellom aktører som fylkeskommune, skole og opplæringskontor kan være et hinder (Meld. St. 21 (2020–2021), s. 21). I *Utdanningsspeilet (2018)* pekes det på at overgangen fra skole til arbeidsliv er tøff for mange, og at bedriftene har forventninger til ungdommen som mange sliter med å innfri. Jeg har selv erfart at vi lykkes bedre der vi får til et godt samarbeid mellom skolen og våre samarbeidspartnere i yrkesfagsløpet i overgangen mellom skole og bedrift. Disse samarbeidspartnerne kan være opplæringskontor, fag- og yrkesopplæringsseksjonen, og eventuelle andre hjelpeinstanser som Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) og Oppfølgingstjenesten (OT).

Norge har et godt utgangspunkt for å utdanne flere fagarbeidere fordi vi har en godt etablert lærlingeordning og et system for trepartssamarbeid<sup>1</sup>. Gjennom dette samarbeidet kan deltakerne jobbe sammen for å utvikle utdanningsprogrammer og læreplaner som er relevant for arbeidslivet samtidig som at man jobber for at yrkesutdanningen skal være så bra som mulig. Dette bidrar til at fagarbeiderne får den kompetansen de trenger for å møte behovene

---

<sup>1</sup> «Trepertssamarbeid er samarbeid mellom organisasjoner som representerer arbeidsgivere, arbeidstakere (partene) og staten» (Thomassen, 2023).

i arbeidslivet, og at de opplever at opplæringen har gitt dem et godt grunnlag for å gjøre jobben sin (Andersen et.al, 2020). På tross av dette var det i Vestfold og Telemark fylkeskommune i 2022 23 prosent av elevene som ikke fikk plass i lærebedrift. I landet totalt sett var det 19 prosent. Vestfold og Telemark er det fylket med lavest andel av søkere som kommer ut i lære (Kristoffersen, 2023).

Fra seksjon for fag- og yrkesopplæring i Vestfold fylkeskommune<sup>2</sup>, har jeg fått tall som viser at det i 2021 var 7,4 prosent heving av lærekontrakter, i 2022 var det 8,3 prosent og i 2023 var tallet 8,5 prosent. De to første tallene gjelder Vestfold og Telemark, mens det siste tallet gjelder kun for Vestfold. Jeg har også fått en tabell som viser årsakene til heving per år per avslutningsårsak – antall. Tallene i denne tabellen er kun for Vestfold. Statistikken er svært interessant, og understreker at det er behov for å forstå de bakenforliggende årsakene til heving av lærekontrakter.

*Tabell 34: Hevinger per år per avslutningsårsak – antall*

Avslutningsårsak	2021	2022	2023
Personlige årsaker	64	85	79
Feilvalg	56	61	54
Brudd på arbeidslivets regler	7	18	18
Flyttet	*	16	*
Fått arbeid	11	18	20
Økonomiske årsaker	*	8	*
Annen årsak/ikke oppgitt	34	38	23
<b>Totalt VFK</b>	<b>194</b>	<b>244</b>	<b>214</b>

Kilde: VIGO

Tabell 1 Hevinger per år per avslutningsårsak – antall i Vestfold fylkeskommune for de tre siste årene.

Mitt utgangspunkt og min arbeidshypotese er at bedre samhandling mellom skole, opplæringskontor, seksjon for fag- og yrkesopplæring og andre samarbeidspartnere, vil kunne føre til at flere får lære plass og at flere fullfører det løpet de starter på. Som karriereveileder, sosialpedagogisk rådgiver og lærer på utdanningsprogrammene bygg- og

<sup>2</sup>Dokumentasjon fra seksjon for fag- og yrkesopplæring i Vestfold fylkeskommune ved Heidi Hammervik den 14.05.24.

anleggsteknikk, elektrofag og lærlingskolen<sup>3</sup> har jeg gjennom mange år opplevd å være tett på gutter (og noen jenter) i yrkesfaglige utdanningsprogram. Jeg har mange ganger tenkt at vi må kunne gjøre en bedre jobb med å tilrettelegge for at disse ungdommene skal lykkes i overgangen mellom skole og arbeidsliv. Hvert år opplever jeg også å få telefoner fra tidligere elever som lurert på noe, trenger hjelp med praktiske oppgaver eller har utfordringer på arbeidsplassen. Mitt ønske gjennom å skrive denne masteroppgaven er å bidra, godt understøttet av ambisjonene i Fullføringsreformen, å forbedre de yrkesfaglige gjennomføringstallene. Som en som kjenner sterk yrkesidentitet knyttet til å være tett på elever/lærlinger og gode samarbeidspartnere, vil jeg fremheve at dette har vært ekstra motiverende i mitt masterarbeid.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hittil har jeg redegjort for vesentlige trekk ved Fullføringsreformen, fullføringsstatistikken og mitt yrkesmessige ståsted. Min arbeidshypotese er at vi som opplæringsystem bør kunne bedre, og med dette som bakgrunn har jeg formulert en problemstilling og forskningsspørsmål som går rett inn i yrkesfagløpet. Jeg ønsker å se nærmere på overgangen mellom videregående skole og arbeidslivet, og jeg ønsker å høre elevenes stemme om hva som er viktig for dem i denne overgangen. Resultatene vil jeg bruke til å forbedre arbeidet på egen skole og egen fylkeskommune i vår felles innsats med å iverksette Fullføringsreformen.

Med dette som bakgrunn har jeg formulert en hovedproblemstilling og to tilhørende forskningsspørsmål, og nedenfor presenterer jeg først hovedproblemstillingen og dernest de to forskningsspørsmålene.

«Hvilke forhold har betydning for hvordan lærlingene opplever overgangen mellom skole og arbeidsliv, og hvilke konsekvenser bør dette få for overgangsarbeidet?»

1. Hva er lærlingenes behov i overgangen mellom skole og arbeidsliv, og hva er utfordringene de møter?

---

<sup>3</sup> Lærlingskolen er for elever som går rett ut i bedrift etter grunnskolen (0+4 løp), eller som har fullført Vg1 på et yrkesfaglig utdanningsprogram (1+3 løp). På lærlingskolen kan de ta de fellesfagene og programfagene de mangler for å kunne ta fag- eller svennebrevet sitt.

2. Hvordan kan deltakerne i yrkesfagløpet bruke denne innsikten til å tilrettelegge for en god overgang mellom skole og arbeidsliv?

## 1.3 Begrepsavklaringer og avgrensninger

I dette delkapitlet vil jeg gi en kort beskrivelse av hva jeg legger i de viktigste begrepene jeg anvender i min problemstilling og de to forskningsspørsmålene, og hvilke avgrensninger jeg har gjort.

### 1.3.1 Overganger

Et viktig formål med fag- og yrkesopplæringen er å legge til rette for gode og velfungerende overganger mellom skole og arbeidsliv (Nyen & Tønder, 2014). Å gå fra elevrollen over i lærlingrollen, og fra en skolekontekst til en jobbkontekst, medfører en stor overgang for mange. Det å kunne trives i denne nye konteksten, være motivert for å lære og ha tro på egne evner til å lykkes er sentrale faktorer. Bronfenbrenner (1979) beskriver at en overgang handler om å finne seg til rette i en ny kontekst og i en ny rolle, og kaller slike overganger «økologiske overganger». Disse overgangene kan være dramatiske, og være vanskeligere å håndtere enn det individet har mulighet til på egenhånd. Meyer og Land (2005) bruker begrepet *liminality* for å skildre faser og ritualer som er knyttet til overganger mellom ulike roller, posisjoner og livsfaser. Begrepet kan brukes til å forstå hvordan endringen fra skoleelev til lærling skjer gjennom ervervelse av ny kunnskap og endring av identitet. Dette kan ta lang tid og endringene kan svinge fram og tilbake til de har fått en mer stabil tilstand (Meyer & Land, 2005).

Overganger kan være vanskelige, men de kan også stimulere til ny utvikling og læring. Jeg ønsker å se på hvordan slike overganger kan brukes til læring og personlig utvikling i samhandling med andre viktige personer i lærlingenes nettverk. Samtidig ønsker jeg å se på disse overgangene i et sosial rettferdighets perspektiv, slik at det også er mulig å adressere strukturelle problemer som får konsekvenser for den enkelte. Sosial rettferdighet handler om å gjøre moralske vurderinger av måten rikdom, arbeid, muligheter og andre goder er fordelt blant ulike personer og ulike klasser i samfunnet (Hooley et al., 2018). Ved å adressere

strukturelle problemer og de konsekvensene det kan få for den enkelte kan karriereveiledningen både være et gode for individet og for samfunnet (Kjærgård, 2018).

Fram til ny opplæringslov gjeldende fra høsten 2024, har ikke elevene i denne overgangsfasen rett til yrkes- og sosialpedagogisk rådgivning (Forskrift til opplæringslova, 2006, §22-1). Det er et viktig perspektiv å ha med seg når det gjelder min innsamling av empiri. Gjennom ny opplæringslov, gjeldende fra august 2024, får fylkeskommunen imidlertid ansvaret for at de som har læretid i bedrift skal ha tilgang til rådgiving om yrkesvalg, og rådgiving om sosiale og personlige forhold (opplæringslova, 2024, §§16-1 og 16-2).

### 1.3.2 Yrkesfagløpet

Norge har en lærlingeordning som tar sikte på å kvalifisere den enkelte til et yrke, med andre ord en fagopplæring. Den norske fagopplæringsmodellen er en modell hvor den kollektive lærlingordningen er kombinert med den nordiske fellesskolen noe som innebærer en bred generell utdanning for alle (Nyen & Tønder, 2023, s. 77-81). En lærling er en person som har inngått en lærekontrakt om opplæring og praksis i en bedrift, med sikte på å oppnå fag- eller svennebrev. For de fleste lærlinger er læretiden normalt to år. Lærekandidater inngår på samme måte som en lærling en opplæringskontrakt med en lærebedrift, men går opp til en kompetanseprøve med sikte på å oppnå kompetansebevis. Et kompetansebevis er en mindre omfattende prøve enn et fag- eller svennebrev. Hvis ikke elevene får tilbud om lære plass, kan de få tilbud om fagopplæring i skolen i stedet for i en bedrift. Elevene avslutter da med å gå opp til fag- eller svenneprøve ofte etter et år (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Alle aktiviteter som skjer på skolen og i bedrift inngår i yrkesfagløpet. Skolen har ansvar for de to første årene av opplæringen, og etterpå er det stort sett de ulike opplæringskontorene<sup>4</sup> som tar over ansvaret. Hvis ikke bedriften er knyttet opp mot et opplæringskontor, er det fag- og yrkesopplæringsseksjonen i fylkeskommunen som har ansvaret. Fram til nå har det

---

<sup>4</sup> «Opplæringskontor er et organiser samarbeid mellom bedrifter innen fagopplæring og yrkesopplæring. Opplæringskontoret tegner kontrakt med lærling/lærekandidat på vegne av bedriften» (Storlien, 2021).



fireårige yrkesfagløpet (to år på skole og to år i bedrift) vært brukt som et begrep, men med Fullføringsreformen vil det være mulig å bruke flere år på å gjennomføre yrkesfagløpet. Jeg velger derfor i fortsettelsen av oppgaven å bruke begrepet «yrkesfagløpet», og ikke det fireårige yrkesfagløpet om dette løpet.

### 1.3.3 Deltakere i yrkesfagløpet

Vestfold og Telemark fylkeskommune laget et årshjul for samarbeidsarenaer for yrkesfagløpet. Jeg synes dette årshjulet viser de komplekse rammebetingelsene vi arbeider innenfor, og hvor mange deltakere som er involvert i arbeidet med å sikre gode overganger. I tillegg til de som er nevnt som samarbeidspartnere her, vil det også være andre deltakere som er viktige for om den enkelte lærling eller lærekandidat fullfører løpet sitt. Andre som ikke er nevnt her kan for eksempel være foresatte, venner, spesialisthelsetjenesten, barneverntjenesten med flere.

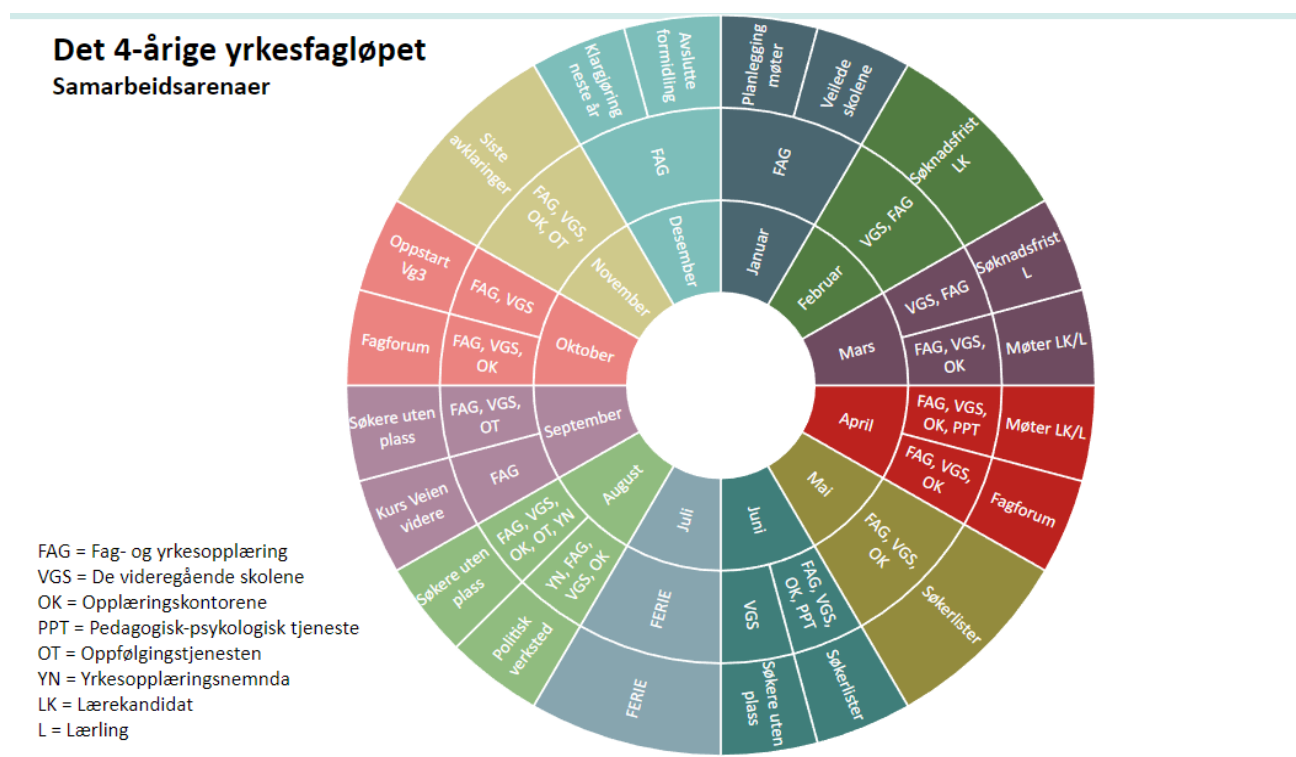


Fig. 1 Samarbeidsarenaer i det 4-årige yrkesfagløpet (nå yrkesfagløpet)

I årshjulet blir de ulike samarbeidsarenaene definert, og hvilke deltakere som er involvert på de ulike arenaene. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i dette årshjulet når jeg definerer deltakerne i yrkesfagløpet. De som er nevnt her er fag- og yrkesopplæring, de videregående skolene, opplæringskontorene, pedagogisk-psykologisk tjeneste, oppfølgingstjenesten, yrkesopplæringsnemnda, lærekandidat og lærling. Når det gjelder de videregående skolene involverer det både avdelingsledere på de ulike utdanningsprogrammene, lærere som underviser i faget yrkesfaglig fordypning (YFF-lærere), kontaktlærere og karriereveiledere. I 2022 ble det også opprettet en 100% stilling som helserådgiver for lærlinger og lærekandidater. Jeg velger også å definere denne rollen som samarbeidspartner i yrkesfagløpet.

Alle de de videregående skolene i landet fikk høsten 2023 økonomiske midler gjennom Utdanningsløftet<sup>5</sup>. På egen skole er disse midlene brukt til å ansette en yrkesfaglig koordinator som skal hjelpe til i formidlingsarbeidet. Jeg velger derfor også å definere denne funksjonen som en samarbeidspartner i arbeidet

## 1.4 Avgrensninger og overførbarhet til andre områder

Helt i sentrum for denne oppgaven står lærlingenes egne behov og overgangsutfordringer, og hvordan aktørene – inkludert min egen yrkesutøvelse – er uløselig knyttet til samhandling og gjensidig avhengighet i arbeidet med å sikre at lærlingenes lykkes.

I dette forskningsprosjektet har jeg valgt å innhente empiri som bygger på innsikt fra Vestfold fylkeskommune. Vestfold fylkeskommune er min arbeidsgiver, og ble fra 01.01.24 eget fylke igjen etter å ha vært slått sammen med Telemark fylkeskommune fra 01.01.20.

Hovedgrunnen til dette valget er begrunnet i prosjektets omfang, og betydningen for egen praksis.

Jeg vil i det videre arbeidet kun se på overgangen mellom skole og arbeidsliv for lærlinger, men mye av det som kommer fram i empiriinnhentingene vil også kunne være relevant for lærekandidater. Det samme vil kunne sies om overgangen for elever mellom grunnskole og

---

<sup>5</sup> Utdanningsløftet er en satsning som blant annet skal motvirke de negative følgene av koronapandemien (Meld. St. 21 (2020–2021), s.10).

videregående skole. En god overgang mellom grunnskole og videregående skole blir også nevnt som et av satsningsområdene i Fullføringsreformen (Meld. St. 21 (2020–2021), s. 49). Å teste ut mine funn, analyser og konklusjoner på lære kandidater og elever i overgangen mellom grunnskole og videregående skole, kan kanskje være en inspirerende utfordring til andre masterstudenter som kommer etter meg.

## 2 Forskningsoversikt

Det er mange veier som fører til ny kunnskap og innsikt. I mitt egen forskningsprosjekt har jeg blant annet satt meg inn i tidligere forskning som er relevant for å forstå det helhetlige utfordringsbildet som fullføringsreformen og overganger representerer, og det som spesielt angår min problemstilling og lærlingenes egne behov. Innsikt fra tidligere forskning og litteratur har også gitt meg en forståelse for hvor jeg kan bidra med ny kunnskap. Det har vært inspirerende, og spesielt siden jeg ønsker å kunne anvende min egen empiri til å forbedre opplærings situasjonen for lærlingene i overgangen mellom skole og arbeidsliv.

### 2.1 Litteratursøk

Da jeg skulle lage en forskningsoversikt, søkte jeg først i Oria. Jeg søkte i norske fagbibliotek, før jeg søkte i svenske og danske. Grunnen til at jeg i starten søkte innenfor de nordiske landene, var at disse landene ligger nærmest opp til den konteksten jeg ønsker å undersøke. Etter hvert oversatte jeg også ordene til engelsk, slik at jeg også kunne utvide søket mitt til internasjonal forskning. Under har jeg vist hvordan jeg søkte i første omgang. Søkeordene jeg brukte var overganger, avbrudd, videregående skole, bedrift, lærling, arbeidsplass, det 4-årige yrkesfagløpet og yrkesfagløpet.

SØKEKRITERIER    STREKKODESØK

Du søker i **Norske fagbibliotek**

Søkefiltre

Alle felt    inneholder    **overgang\* ELLER overfør\* ELLER avbrudd**

OG    Alle felt    inneholder    **skole\* ELLER utdann\* ELLER VGS ELLER "Videregåer**

OG    Alle felt    inneholder    **bedrift ELLER arbeidsplass ELLER yrkespraksis ELLE**

Fig. 2 Eksempel på søk fra Oria

Jeg brukte også Google Scholar, ERIC og andre databaser for å finne tidligere forskning. Jeg har vist et eksempel på søk i ERIC under.

New Search    Thesaurus    Indexes

Searching: **ERIC** | [Choose Databases](#)

Suggest Subject Terms

**transit\***    Select a Field (optional)    **Search**

AND    school OR education OR high school OR ar    Select a Field (optional)    [Create Alert](#)

AND    work or employment or job or workplace or    Select a Field (optional)    [Clear](#) ?

[Basic Search](#)    [Advanced Search](#)    [Search History](#)

Fig. 3 Eksempel på søk i ERIC

Etter innledende litteratursøk fant jeg lite norsk forskning på overgangen mellom skole og arbeidsliv. Jeg fant mye forskning, både kvalitativ og kvantitativ, på overgangen mellom grunnskole og videregående skole. Da jeg begynte å lese forskningen jeg hadde funnet, ledet det meg videre til forskning som andre hadde gjort gjennom litteratur de brukte i sin forskning. På den måten fikk søkene en form for «snøballeffekt» hvor forskningen «la seg lag på lag». Utfordringen i dette arbeidet var å begrense seg.

## 2.2 Forskning på overganger

Overganger handler om å bevege seg mellom ulike typer kontekster og kulturer for læring, og for mange lærlinger er overgangssopplevelsen fra skole til bedrift en erfaring som utfordrer

på mange områder. Overganger kan utfordre lærlingenes evne til å lære, trivsel og evne til å tilpasse seg nye omgivelser med andre krav og forventninger.

Akkerman og Bakker (2011) har analysert hvordan elever beveger seg mellom ulike læringskulturer, noe som de omtaler som *boundary crossing*. Gjennom kvalitativ forskning på yrkesfaglig utdanning i Nederland, viser de til flere områder skolen bør ha søkelys på for å skape større sammenheng mellom de ulike læringsarenaene, noe som igjen kan skape grunnlag for læring. Noen av disse områdene er: Viktigheten av å identifisere ulikhetene i de ulike kulturene på skolen og på arbeidsplassen, og forberede og drøfte disse forskjellene med elevene i skolen. Det er også viktig at de som jobber i skolen er bevisst på disse forskjellene, og at de evner å se dette fra elevenes perspektiv. Forskjellen på det å være elev og lærling er å være i en tvetydig posisjon hvor man er både elev og novise som skal lære, samtidig som man også er profesjonell hvor det blir forventet at man kan og handler (Akkerman & Bakker, 2011, s. 156). Det å gå fra å være en novise til en profesjonell yrkesutøver har stor betydning for hvordan det påvirker lærlingene i overgangen mellom skole og arbeidsliv.

Akkerman & Bakker (2011) trekker også fram etablering, samarbeid og rutiner for å minske avstanden mellom de ulike læringsarenaene som viktig i overgangsarbeidet. Forskningen til Akkerman & Bakker er viktig i mitt prosjekt, for å se om vi klarer å lage gode nok sammenhenger mellom de to ulike arenaene slik det er beskrevet i forskningen. Det kan også være interessant å se hvordan forskningen kan brukes til å se på hvordan faget yrkesfaglig fordypning (YFF) kan brukes som en bro mellom skole og arbeidsliv.

Breilid & Dyrnes (2017) har forsket på, og identifisert «*bestyrkningsfaktorer*» som fremmer en positiv overgang fra skole til varig arbeidslivstilknytning for elever i lære kandidatordningen. Det empiriske materialet til forskningen baserer seg på kvalitative intervjuer med lære kandidater som har lære kandidatkontrakt i en bedrift. Forskningen deres viser at «*å bestyrke kunnskapsmessig, sosial og holdningsmessig kompetanse i et samarbeid mellom elev, hjem og skole blir en kjerneaktivitet i dagens videregående skole*» (Breilid & Dyrnes, 2017, s. 3). De påpeker også at oppmerksomheten må dreies bort fra lære kandidatens manglende forutsetninger og heller mot deres muligheter og positive bidrag inn i samfunnet. For å kunne få dette til ser de på viktigheten av et aktivt og målrettet samspill mellom relevante samarbeidspartnere.

I Breilid & Dyrnes (2017) sin forskning var det viktig å søke og finne elevenes myndiggjørings- eller bestyrkningsperspektiv utledet av det engelske ordet «*empowerment*» (Lassen & Breilid, 2012). Eksempler på bestyrkningsfaktorer de identifiserer er: kompetanseoverføring, systematisk støtte til utprøving av nye strategier gjennom å gjøre valg, utvidelse av sosio- økologiske nettverk og personlig anerkjennelse og fokus mot styrker og ressurser (Breilid & Dyrnes, 2017). Gjennom dialogen de hadde med sine informanter, så de en særlig betydning av fleksibilitet, medvirkning/medbestemmelse koordinerte overganger og relasjonelt blikk/samhandling som viktige faktorer for at denne elevgruppen skulle oppnå varig arbeidsdeltakelse (Breilid & Dyrnes, 2017). Selv om denne forskningen dreier seg om lærekandidater, kan spesielt det som kommer fram om bestyrkningsfaktorer i overgangen være med på å belyse resultatene fra min forskning.

Rapporten «*Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen*» (2015) var et samarbeidsprosjekt mellom Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), Forskningsstiftelsen FAFO, Høgskolen i Oslo og Akershus og universitetet i Bergen. Sluttrapporten dekker prosjektet som gikk fra 2012-2015, og omhandler kvaliteten i fag- og yrkesopplæringen. Gjennom årene prosjektet pågikk ble det gitt ut tre delrapporter. Den første kom i 2012, og var en litteratur- og kunnskaps gjennomgang. I 2013 kom delrapporten som omhandlet opplæring i skole, og i 2014 kom rapporten med fokus på opplæring i bedrift. Alle delrapportene inneholder studier av læringsmiljø og gjennomføring, innhold og vurdering, overgang til arbeidsmarkedet og i tillegg analyser av kvalitetsvurderingssystemet og kvalitetsarbeidet (Høst, 2015, s. 3). I denne rapporten er det spesielt kapittel to som handler om læringsmiljø og gjennomføring, og kapittel fire som handler om fagopplæring som vei inn i arbeidslivet, som er aktuelle for min problemstilling.

Rapporten «*Å bli helsefagarbeider en kvalitativ undersøkelse av overganger mellom skole og læretid, og mellom læretid og arbeidsliv blant ungdom i helsearbeiderfaget* (Skålholt et al., 2013) skrevet i et samarbeid mellom NIFU og FAFO på oppdrag fra Kommunesektorens organisasjon (KS). Rapporten setter søkelyset på hvorfor en så stor andel av elevene etter Vg2 helsearbeiderfag velger å gå videre til utdanningsprogrammet påbygg til generell studiekompetanse istedenfor å gå ut i lære. I tillegg ser også rapporten på overgangen mellom læretid og arbeid. Studien bygger på 126 intervjuer gjennomført på skoler, i kommunale pleievirksomheter og sykehus i seks ulike kommuner i tre fylker.

Målet med studien var å studere elevene og lærlingens opplevelser og deres begrunnelser for hvorfor de velger som de gjør (Skålholt et al., 2013). I rapporten har de blant annet intervjuet tolv lærlinger, og sett på hvilke erfaringer de gjorde seg med det å være lærling i helsearbeiderfaget. Det som blir trukket frem i rapporten var at de fleste hadde hatt positive erfaringer med det å være lærling. Når det gjelder overgangen fra skole til læretid, fremheves det hvor viktig det er at lærlingene føler seg velkommen på arbeidsplassen, og at man har faglig leder, veiledere/instruktører som ønsker å lære bort og at de har veiledere/instruktører som støtter dem. Utfordringer med det å ikke ha en faglig veileder/instruktør blir også belyst (Skålholt et al., 2013). De fleste lærlingene opplevde også at positive erfaringer fra praksis på Vg1 og Vg2 var viktige for valget om å bli lærling. Blant lærerne som ble intervjuet, var det flere som framhevet at elevene var svært unge når de starter læretiden, og at de skal inn i situasjoner som kan virke skremmende. De mente derfor at en mykere inngang til praksis kan være en løsning (Skålholt et al., 2013).

Oppsummert er det grunnlag for å si at det finnes mye kvalitativ og kvantitativ forskning på overganger, og mye av denne forskningen dreier seg om overgangen mellom grunnskole og videregående skole. Det er også forsket på overganger mellom videregående skole og bedrift, men jeg fant lite forskning som tar i bruk aksjonsforskning som metode for å belyse denne overgangen. Her ser jeg at jeg kan gi et lite, men forhåpentligvis unikt bidrag til forskningen om overgangen sett fra tidligere lærlingers perspektiv.

### 3 Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for masteroppgavens teoretiske rammeverk. Hensikten er å utdype teoretiske perspektiver knyttet til hovedproblemstillingen og forskningsspørsmålene, og ikke minst hvordan lærlingenes behov og aktørenes samhandling best kan forstås i et teoretisk perspektiv. Skilbrei (2019) sier at i et forskningsprosjekt forholder man seg til minst to typer litteratur: 1. Litteratur som belyser forskningstemaet spesielt. 2. Litteratur som er relevant for forskningstemaet, men som gir en bredere kontekstuell innsikt. Mitt teoriutvalg inkluderer begge disse teordimensjonene.

## 3.1 Mestring

Motivasjon er en viktig faktor ved valg av yrke, og henger nøye sammen med mestringstro. Innenfor sosial-kognitive karriereteori (SCCT) har Albert Bandura utviklet begreper for å synliggjøre at motivasjon er knyttet opp mot handlinger, kontekst for handling, relasjon og tro på seg selv. Hans teorier kan gi et interessant perspektiv på hvordan lærlingene opplever og tolker hendelser fra sin læretid. I artikkelen *Self-Efficacy* (1994) definerer Bandura begrepet «perceived *self-efficacy*» som «peoples's beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives» (Bandura, 1994, s. 2). Jeg vil heretter bruke det norske ordet mestringsforventning om «self-efficacy». En persons mestringsforventning vil være med på å bestemme hva man føler, tenker, hvordan man motiverer seg selv og hvordan man oppfører seg (Bandura, 1994).

Ifølge Bandura (1997) er ikke forventningene om mestring knyttet opp mot personlighetstrekk, men troen på egen evne til å mestre i konkrete situasjoner, og det er tre faktorer som skaper grunnlaget for dette. Det er personlige faktorer som for eksempel kognitive og emosjonelle faktorer, eksterne miljømessige faktorer og personens handlinger og valg. Disse tre faktorene påvirker gjensidig hverandre. Hvordan de ulike faktorene vil påvirke den enkelte vil variere i forhold til ulike aktiviteter og oppgaver. Bandura (1997) skiller også mellom «efficacy expectations» som er forventningene om å klare handlingene som er nødvendige for å nå et mål og «outcome expectations» som er forventninger om resultatet som en følge av handlingen. Brukt på lærlingene vil det si at de må ha tro på at de kan klare en oppgave, og det at de mestrer oppgaven gir et godt resultat.

### 3.1.1 Kilder til mestringsforventning

Bandura (1994) identifiserer fire ulike kilder til mestringsforventning: «mastery experiences» (mestre oppgaver), «social models» (sosiale modeller), «social persuasion» (positive tilbakemeldinger) og «reduce people's stress reactions» (redusere stressreaksjoner). Han beskriver at den mest effektive kilden til å utvikle bedre mestringsforventning er å mestre oppgavene sine. Når man lykkes med en utfordring, bygger man en sterk tro på sin egen mestringsforventning, og da er sannsynligheten større for at man også vil klare utfordringen neste gang. I motsatt tilfelle vil det at man ikke lykkes med en oppgave, føre til negativ mestringsforventning og sannsynligheten for at man heller ikke lykkes neste gang er større. Den andre kilden til mestringsforventning er observasjon av andre man identifiserer seg med.



Viktige rollemodeller som lykkes, kan inspirere og skape motivasjon. Når man ser mennesker lik seg selv lykkes med en oppgave, kan det bygge en større mestringsforventning til at man også selv kan klare å utføre oppgaven. Den tredje kilden til økt mestringsforventning er positive tilbakemeldinger. I forhold til lærlingene kan dette være oppmuntringer fra veileder, andre på arbeidsplassen eller personer i lærlingenes nettverk. Effektiv bygging av mestringsforventninger er mer enn bare ros. Det handler også om å legge til rette for arbeidssituasjoner hvor lærlingen har mulighet til å lykkes, og unngå å sette dem i situasjoner for tidlig hvor det er stor sannsynlighet for at de ikke mestrer oppgavene. Den siste kilden til mestringsforventninger er emosjonelle og fysiske faktorer som glede, tilfredshet, stress og trøtthet. Mennesker har en tendens til å vektlegge somatiske og emosjonelle tilstander når de skal vurdere sine evner. De står da i fare for å tolke stressreaksjoner og spenninger som tegn på sårbarhet og dårlig ytelse. Når det gjelder aktiviteter som krever styrke og utholdenhet, kan mennesker vurdere trøtthet, smerter og plager som tegn på fysisk svekkelse. For å bygge sterkere mestringsforventninger blir det derfor viktig å redusere stressreaksjoner, snu negative emosjonelle tilbøyeligheter og feiltolkninger av sine fysiske tilstander (Bandura, 1994, s. 3).

Jeg ønsker å bruke Banduras teori om «self-efficacy» til å se hvordan ytre og indre faktorer påvirker lærlingenes tro på egen mestringsforventning. Hvilke tanker lærlingene gjør seg rundt egen mestring, kan igjen påvirke deres handlinger og muligheter for læring. Det vi tenker om oss selv og vår tro på egen evne til å mestre er med på å påvirke hvilke utfordringer vi tar tak i, hva vi søker å unngå og hvor lenge vi holder ut når vi møter motgang (Gjerde, 2010, s. 167).

## 3.2 DOTS og new-DOTS

DOTS-modellen til Law & Watts (1977) er basert på fire kompetanseområder; valgkompetanse (**D**ecision learning), mulighetsoppmerksomhet (**O**ppportunity awarness), kompetanse i å håndtere overganger (**T**ransition learning), og selvbevissthet (**S**elf awarness) (min utheving). European Lifelong Guidance Policy (ELGPN) sin definisjon av hvilke kompetanser som er viktige for å utvikle karrierekompetanse ligger tett opp mot DOTS-modellen til Watts & Law (1977) slik den er beskrevet i Erik H. Haug (2018) sin bok *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning*. Haug (2018) beskriver valgkompetanse både som det å inneha kompetanse til å gjøre valg, men også til å forstå at valg kan tas på ulike måter. Videre beskriver han at mulighetsoppmerksomhet handler om

det å ha en forståelse av både sine muligheter og begrensninger. Selvbevissthet handler om det å kjenne seg selv og sine muligheter. Gjennom kompetanse i å håndtere overganger, kommer to viktige prinsipper i Watts & Law sin forståelse av karriereutvikling fram. «For det første påpekes det at karriereutvikling er et livslangt prosjekt. For det andre aksepteres det at man gjennom livsløpet vil møte overgangsfaser som må håndteres» (Haug, 2018, s. 50).

Modellen har senere blitt utviklet videre med new-DOTS for å ta opp i seg at all læring foregår i en sosial kontekst (Law, 1999). Ifølge Law (1999) gjør dette modellen bedre egnet til å håndtere en verden i stadig endring, der økonomiske forhold, arbeidsmarkedet, verdier og motstridene interesser spiller en viktig rolle. Gjennom new-DOTS anerkjennes betydningen av å styrke karrierelæringen, slik at veisøkere kan «lære å lære» om disse forholdene ved å reflektere sammen med andre (Law, 1999).

### 3.3 Karrierekompetanse og karrierelæring

En av Fullføringsreformens ambisjoner er å understøtte livslang læring (*Meld. St. 21. (2020-2021)*). Begreper som karrierelæring og karrierekompetanse har blitt vektlagt gjennom de senere årenes søkelys på karriereveiledningen som et politisk redskap innenfor en global kunnskapsøkonomisk konkurransediskurs av aktører som både Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), European Union (EU) og nasjonale myndigheter (Kjærgård, 2018, s. 26).

På grunn av raske endringene i samfunnet, har det vært et viktig perspektiv å sette veisøkere i stand til å håndtere endringer på en best mulig måte i et livslangt perspektiv. Hvor målet tidligere var å matche riktig person med riktig yrke, har man senere vært mer opptatt at hver enkelt person skal skaffe seg karrierekompetanse, Career Management Skills (CMS). European Lifelong Guidance Policy (ELGPN) sin definisjon av CSM ble av nasjonal enhet for karriereveiledning, VOX, (senere Kompetanse Norge og nå Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse) oversatt på følgende måte:

«En rekke kompetanser som setter mennesker i stand til å kunne planlegge, utvikle og styre sin egen karriere på en strukturert måte. Dette inkluderer ferdigheter i å kunne samle, analysere og anvende informasjon både om utdanning, arbeid og seg

selv, ferdigheter i å håndtere overgangsfaser i livet og ferdigheter i å ta valg» (NOU 2016: 7, s.19)

Haug (2018) påpeker at ferdigheter i denne sammenhengen må forstås som kompetanser, som skal gjøre den enkelte i stand til å forstå seg selv, sine muligheter og sine ressurser i sammenheng med arbeidsmarkedet og samfunnet ellers. Karrierekompetanse er noe som individer kan tilegne seg gjennom strukturert karrierelæring, men det er også «en kontinuerlig pågående læringsprosess som skjer uformelt og ustrukturert, simpelthen ved at man lever og erfarer. Samtidig kan karrierelæring, som all annen læring, legges til rette for og struktureres» (Kompetanse Norge, 2020, s. 57). Karrierelæring kan derfor både dreie seg om å lære nye ting, men også å bli bevisst og aktivisere den kompetansen man innehar fra før (Kompetanse Norge, 2020, s. 57). Strukturert karrierelæring kan skje både gjennom planlagte og organiserte opplegg på skolen eller på arbeidsplassen. Gjennom slike strukturerte opplegg kan elevene og lærlingene reflektere over sin utdanning, seg selv, sin plass i arbeidslivet og i samfunnet som helhet. Når det gjelder den uformelle og ustrukturerte karrierelæringen er det noe som skjer i samspill med venner, familie og andre viktige personer i elevens eller lærlingens liv

Jeg ønsker gjennom teori om karrierelæring å se på om det er karrierelæring lærlingene mangler, eller om det er andre forhold som har betydning for hvordan lærlingene opplever overgangen mellom skole og arbeidsliv.

### 3.4 Sultanas diskurser om karriereveiledning

Sultana (2018) har brukt Jürgen Habermas (1971) sin teori om diskurser innenfor samfunnsutviklingen. Habermas (1971) identifiserer minst tre grunnleggende diskurser innenfor samfunnsutviklingen; den teknokratiske diskurs, den humanistiske diskurs og den frigjørende diskurs. Sultana (2018) går inn i de ulike diskursene, og ser på hvordan disse har preget spenningsfeltet mellom de samfunnsmessige behovene og de individuelle behovene knyttet opp mot karriereveiledningsfeltet

### 3.4.1 Teknokratisk diskurs

Innenfor denne diskursen ligger hovedsøkelyset på å sikre samfunnsøkonomisk effektivitet. Det viktigste her er at forholdet mellom tilbud og etterspørsel av kompetanse bidrar til å styrke økonomi og konkurranseevne. Innenfor en slik diskurs blir målet for karriereveilederen å hjelpe den enkelte med å kartlegge sin kompetanse, og å tilpasse kompetansen til det rådende markedets behov. Kunnskap blir innenfor denne diskursen en salgsvare, og det endelige målet er økonomisk vekst. Den enkelte oppfordres til å være realistisk, tilpasse seg arbeidsmarkedet slik det er og ta til takke med det som finnes av arbeid. Her er det lite rom for å kritisere hvordan økonomien fungerer, noe som kan gå på bekostning av personlig vekst og selvrealisering (Sultana, 2018, s. 39-40).

### 3.4.2 Humanistisk diskurs

Innenfor den humanistiske diskurs, som også kalles utviklingsrettet, går individets personlige vekst og selvrealisering foran alt annet. Karriereveilederens hovedoppgave blir da å legge til rette for selvinnsett og utvikling av egne evner og ambisjoner. Her er også valgfrihet et sentralt perspektiv, og det å bygge opp en egen identitet gjennom tilfredsstillende involvering gjennom de ulike fasene i livet. I motsetning til den teknokratiske diskursen hvor økonomi er det bærende element, har den humanistiske diskursen som målsetning at det skal tilrettelegges for selvutforskning og selvkonstruksjon, eller såkalt *livsdesign*, et begrep hentet fra Mark Savickas (Sultana, 2018, s. 40).

### 3.4.3 Frigjørende diskurs

Den tredje tilnærmingen til karriereveiledning kan kalles sosialrekonstruksjonistiske eller frigjørende. Her finner vi ofte et mer samfunns- og fellesskapsperspektiv på karriereveiledningen. I en slik tilnærming vil det være nærliggende å stille spørsmål ved hvorfor ting er som de er, enn å ukritisk tilpasse seg dem. Karriereveiledningen innenfor en slik diskurs vil være opptatt av hvordan urettferdige strukturer i samfunnet skaper utfordringer for individet, som kan føles personlig for den enkelte. Målet derfor blir derfor å bevisstgjøre den enkelte om at det som oppleves personlig, faktisk kan skyldes forhold ved rådende strukturer i samfunnet (Sultana, 2018, s. 40, Freire, 1999).

Diskursene er ikke gjensidig utelukkende, og de kan alle gjøre seg gjeldende parallelt. Hvilken diskurs som er mest fremtredende henger ofte sammen med den økonomiske situasjonen (Sultana, 2018, s. 41). Hvis det for eksempel er nedgangstider, vil den teknokratiske diskursen kanskje være mest fremtredende. I drøftingen av problemstillingen, vil jeg bruke Sultana sine diskurser innenfor karriereveiledningen til å se på de strukturene vi jobber innenfor. Sultana var en forkjemper for at karriereveiledningen finner tilnærminger som er «kritiske, kampvillige og frigjørende i formål og omfang» (Sultana, 2018 s. 50), og det innebærer å se på hva vi som er en del av systemet må søke å forbedre, og hva vi ikke kan pålegge den enkelte å ta ansvar for.

## 4 Metode

Litt forenklet er det mulig å si at vitenskap er en systematisk undersøkelse av fysiske og/eller sosiale fenomener, og det som skiller forskning fra andre kunnskapskilder er måten vi søker etter sannheten på. Forskning kan derfor beskrives som fremstilling av sann kunnskap på en velbegrunnet og kritisk måte, slik at det også er mulig for andre å etterprøve resultatene som kommer fram (Nyeng, 2012, s. 9-10). Gjennom dette metodekapitlet ønsker jeg å presentere og drøfte den metodiske tilnærmingen til hovedproblemstillingen, samt begrunne de valgene jeg har tatt underveis i mitt forskningsprosjekt. Helt overordnet har jeg valgt en fenomenologisk tilnærming til mitt masterprosjekt, og bruk av kvalitativ metode.

### 4.1 Fenomenologi

Fenomenologi er et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egen perspektiver, og beskrive verden slik den oppleves av informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 71). Nyeng (2012) sier at målet ikke er å få fram de bakenforliggende årsakene til at folk opplever det de gjør, eller å forklare hvordan denne virkeligheten «egentlig» er sett i et psykologisk eller naturvitenskaplig perspektiv. Det er for å få fram den levde erfaringen. Det var akkurat det jeg ønsket med min forskning. Jeg ønsket å høre de tidligere lærlingenes stemme, og deres levde erfaringer.

Jeg har opparbeidet meg mye erfaring gjennom mine 25 år som karriereveileder, men jeg er ikke 20 år og har aldri vært lærling selv. Jeg ønsket derfor å finne ut hva det var lærlingene opplevde som utfordrende i overgangen, og hva de ønsket at jeg skulle ta med meg videre til

samarbeidspartnerne i yrkesfagløpet. Gjennom å bruke fenomenologi som tolkningsramme fikk jeg en dypere forståelse for hva de ulike lærlingene opplevde som utfordrende, og hvordan det ga mening i deres verden. Deltakerne i yrkesfagløpet hadde også sine beskrivelser og tolkninger av verden, men metoden jeg gjennomførte empiriinnsamlingen på satte lærlingenes opplevelser i fokus. På denne måten kunne lærlingenes bidrag inngå som et av mange viktige innspill til hvordan vi kan jobbe med å realisere noen av målene med *Fullføringsreformen* i egen fylkeskommune og på egen arbeidsplass.

Ved å forstå min plassering i forskningsfeltet kunne jeg utvikle et gjennomtenkt forskningsdesign. Forskningsdesignet inkluderer en plan eller strategi for å identifisere deltakere, innhente og analysere data og til sist vurdere disse dataene opp mot min problemstilling. Et godt forskningsdesign bør være mest mulig nøyaktig, systematisk og pålitelig (Nyeng, 2012).

## 4.2 Å forske på egen praksis

Det har vært viktig for meg gjennom hele mitt masterprosjekt å være åpen på de erfaringer, verdier og det kunnskapssynet jeg har med meg inn i prosjektet. Dette har betydning for hvordan jeg har formulert min problemstilling og hvilke begreper og teorier jeg velger å bruke. Hvordan jeg tolker resultatene vil også kunne påvirkes av disse faktorene. Som karriereveileder og sosialpedagogisk rådgiver i elevtjenesten er jeg selv en viktig aktør i overgangsarbeidet mellom videregående skole og bedrift, og i mitt arbeid er jeg helt avhengig av et godt og nært samarbeid med elever, skoleeier, skoleledelse, lærere, ulike opplæringskontor, Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), oppfølgingstjenesten, NAV med flere.

Å være en aktør mer eller mindre midt i kjernen av valgt forskningstilnærming, gir både muligheter og en potensiell risiko. Det er en styrke å kjenne feltet som skal undersøkes, men gjennom det forskningsmetodiske arbeidet er det også viktig at problemstillingen er åpen og at selve fortolkningsprosessen ikke blir lidende av tolkningsbias som bygger på forutinntatte holdninger eller egenproduserte sannheter utledet fra egen erfaringsempiri. Larsen (2017) sier at det er umulig å være helt objektiv når man driver med forskning, men at man streber etter å være åpen på hvordan man har gått fram og at man er redelig og nøyaktig i denne prosessen.

## 4.3 Kvalitativ metode

Vitenskapelig metode utgjør et sett av retningslinjer som sammen skal sikre at et vitenskapelig arbeid er faglig forsvarlig og etterprøvbart, og det er gjennom svar på hovedproblemstillingen at jeg skal gi mitt unike bidrag til forskningen på overganger mellom skole og arbeidsliv. I samfunnsvitenskapelige forskning skiller man hovedsakelig på kvalitative og kvantitative studier etter hvilken innsamlingsmetode og analyse som benyttes (Nyeng, 2012). For å kunne svare på problemstillingen, var jeg avhengig av å kunne innhente empiri for å videreutvikle det kunnskapsfeltet jeg valgte å gå inn i gjennom mitt masterprosjekt.

I mitt forskningsprosjekt har jeg ønsket å bruke en kvalitativ forskningstilnærming. Dette gjorde jeg av to hovedgrunner. For det første ønsker jeg å bidra til å utvikle kunnskapsfronten om overgangen mellom videregående skole og arbeidsliv ved å få fram lærlingenes perspektiv på denne overgangen. For det andre har jeg som rådgiver i elevtjenesten en unik tilgang til samarbeidsaktører som er tett på elevene, og som kan bidra til kunnskapsutvikling som både er praksisnær, aktuell og relevant. Jeg hadde her en unik mulighet til å forske sammen med praktikerne på feltet, noe som Tiller (2016) mener er mangelvare blant mange av de som forsker på skolen. Postholm og Madsen (2006) er inne på det samme når de hevder at i interaktiv aksjonsforskning kreves det at forskeren innehar både sosial, kommunikativ, pedagogisk og faglig kompetanse. Min nærhet, og det at jeg er en del av konteksten til det jeg skal forske på, kan både være den største styrken og den største svakheten ved mitt forskningsprosjekt. Jeg vil komme nærmere tilbake til dette perspektivet når jeg senere i oppgaven skal redegjøre for forholdet til validitet og reliabilitet.

## 4.4 Aksjonsforskning

Kvale & Brinkmann (2015) sier at temaet man velger å undersøke bør bestemme metoden. Det var helt nødvendig å innhente empiri fra alle deltakeren i yrkesfagløpet for å få svar på mine to forskningsspørsmål:

1. Hva er lærlingenes behov mellom skole og arbeidsliv, og hva er utfordringer de møter?

2. Hvordan kan deltakerne i yrkesfagløpet bruke denne innsikten til å tilrettelegge for en god overgang mellom skole og arbeidsliv?

Aksjonsforskning er en form for kvalitativ forskning som kjennetegnes av at den skal bidra med ny kunnskap til forskningen, samtidig som den skal bidra til lokale og samfunnsmessige endringer. Dette doble formålet med aksjonsforskning gjennom dens uttrykte handlings- og endringsperspektiv, gjør at den skiller seg fra mainstream-forskning hvis hovedfunksjon bare er konsentrert om det første elementet, forskningsbidraget (Schwenke, 2017, s. 359). Gjennom deltakelse og samarbeid mellom de aktørene som blir påvirket av endringene, kan det bidra til en større forståelse for hverandres perspektiver, og det kan da bli lettere å gjennomføre endringene.

De fleste tilnærminger til aksjonsforskning omtaler Kurt Lewin som aksjonsforskningens grunnlegger. Lewin var opptatt av å utvikle en mer demokratisk samfunnsforskning gjennom å innlemme forskning, utvikling og utdanning (Hiim, 2020). Aksjonsforskningen kan ta mange ulike former og tilnærminger, men felles for de alle er at de kombinerer utvikling og forskning. De ulike retningene innenfor aksjonsforskning eksisterer side om side, og man finner både likhetstrekk og ulikheter mellom dem (McNiff, 2014). Jeg har på grunn av oppgavens omfang ikke mulighet til å redegjøre for de ulike formene for aksjonsforskning.

Målet med all aksjonsforskning er å utvikle en forståelse av praksisen på et felt og på den måten endre situasjonen som handlingen eller praksisen foregår i (Postholm & Moen, 2009, s. 32). Dette er en prosess hvor endringen kommer innenfra og ikke pålegges av en ekstern faktor utenfra. Tom Tiller (2016) skriver også at aksjonsforskning har som formål å framskaffe og teste ut alternative løsninger til det eksisterende, særlig når det som er dagens situasjon ikke er god nok. I mitt forskningsprosjekt vil dette eksempelvis tilsi overgangsforhold som kan forbedres sett fra lærlingenes ståsted.

## 4.5 Bakgrunnsinformasjon om fremtidsverksted som metode

Ulike tilnærminger innenfor aksjonsforskningen har forskjellige prioriteringer og måter å håndtere samarbeidende kunnskapsutvikling på, og tilrettelegging for slike demokratiske samarbeidsprosesser kan kalles kritisk utopisk aksjonsforskning (CUAR). Slik kritisk utopisk



aksjonsforskning har sin bakgrunn i kritisk teori og adresserer sosial ulikhet og urettferdighet og styrker marginaliserte gruppers rettigheter (Scwenke, Husted & Tofteng i Heimburg & Ness, 2021, s. 193). Kritisk teori retter søkelyset mot at de systemene og strukturene vi er en del av har en tendens til å bli oppfattet som faste og ikke mulig å endre (Habermas, 1999).

Fremtidsverkstedmetoden har sin bakgrunn arbeidene til Robert Jungk (1913-1994) og Norbert R. Müllert og ble utviklet på slutten av 50- tallet. Metoden er sterkt forankret i kritisk teori og Frankfurterskolen (Husted & Tofteng, 2007; Nielsen, 2004). Gjennom kritisk teori brukes fremtidsverkstedet som en arena hvor man åpent kan utfordre og kritisere maktstrukturer (Bladt & Nielsen, 2013).

Fremtidsverksted som metode har en tydelig ideologisk kjerne basert på et positivt menneskesyn og et optimistisk syn på fremtiden. Metoden har blitt anvendt i en rekke sammenhenger, inkludert utdanning, organisasjonsutvikling, samfunnsplanlegging og næringsliv. Jungk så på fremtidsverksteder som en måte å balansere menneskers kritiske holdninger til nåtiden med frigjøringen av krefter for å skape løsninger for fremtiden. Han var tydelig inspirert av personer som sto utenfor de tradisjonelle maktbærende institusjonene, og hans tankegang ligger nært opp til Paulo Freire. Freire var som Jungk opptatt av dialog, og begge to tilbakeviser ukritisk pessimisme og determinisme til fordel for en kritisk optimisme og framtidstro (Denvall & Salonen, 2000).

Gjennom kritisk optimisme er man bevisst på utfordringene, samtidig som man har troen på at det er mulig å skape positive endringer og finne løsninger. Freire (1999) sier i sin bok «*De undertryktes pedagogikk*» at selve dialogens essens er ordet, og at ordet er mer enn bare et redskap som muliggjør en dialog. Freire mener at ordet har to dimensjoner; både refleksjon og handling. Hvis ikke dialogen har en handlingsdimensjon vil refleksjon også være vanskelig. På den andre siden vil handling uten refleksjon gjøre dialogen umulig. Derfor utfyller disse to begrepene hverandre, og er gjensidig avhengige av hverandre. Gjennom refleksjon og handling vil sluttresultatet bli praksis. Han illustrerer det på følgende måte «Handling og refleksjon = ord = arbeid = praksis» (Freire, 1999 s. 71).

Bruken av fremtidsverksted kombinerer kritisk teori, utopiske visjoner og aksjonsforskning, og gjennom dette kan man utforske og forandre uønskede sosiale forhold gjennom aktiv deltakelse og handling fra involverte parter. Denvall og Salonen sier «När det till exempel gäller skolor utgör själva verkstaden en liten men viktig del i en långvarig process och kan

sågas innehålla tändvätskan till ett kommande förändringsarbete» (Denvall & Salonen, 2000, s. 58). Jeg håper og ønsker at arbeidet med mitt masterprosjekt skal være denne tennvæsken til et arbeid med deler av Fullføringsreformen på egen skole og i egen fylkeskommune.

## 4.6 Bruk av fremtidsverksted i mitt prosjekt

Fremtidsverksted er en metode som gir mulighet for å engasjere brede deltakergrupper til å utforske og utvikle ideer og løsninger på fremtidige utfordringer (Jungk & Müllert, 1989). Her er målet at man ved dialog skal skape et rom hvor deltakerne diskuterer og utvikler utkast til ønskelige, mulige og umulige fremtidsbilder samtidig som man ser på mulighetene for å realisere det man har kommet fram til. Jeg bestemte meg tidlig for å gjennomføre to fremtidsverksteder, eller to aksjoner. Målet med det første verkstedet var å fremskaffe viten om lærlingenes behov i overgangen til arbeidslivet, og målet med det andre var å se på hvordan samarbeidspartnerne i yrkesfagløpet kunne bruke denne innsikten til å skape gode overganger mellom skole og arbeidsliv.

Fremtidsverksted som metode inneholder fem ulike faser. De fem fasene er:

1. Forberedelsesfasen
2. Kritikkfasen
3. Fantasifasen
4. Forankringsfasen/gjennomføringsfasen
5. Oppfølgingsfasen.

Kritikkfasen, fantasifasen og forankringsfasen/gjennomføringsfasen inngår i selve fremtidsverkstedet, og i hver av disse fasene er idédugnad, refleksjon, argumentasjon samt det å ivareta helhet og kreativitet viktige elementer (Jungk og Müllert, 1989). Ved å bruke fremtidsverksted som metode har jeg fått muligheten til å skape dialog gjennom et likeverdig fellesskap hvor både refleksjon og handling blir vektlagt (Freire, 1999). I delkapitlene nedenfor vil jeg beskrive hvordan jeg gikk fram for å forberede framtidswerkstedenes ulike faser.

## 4.6.1 Forberedelsesfasen

For å gjennomføre de to fremtidsverkstedene var grundig forberedelse helt essensielt. Forberedelsesfasen skal gi en solid plattform for effektiv gjennomføring av fremtidsverkstedet og legge grunnlaget for deltakernes engasjement og kreativitet. Bruken av fremtidsverksted var en metode jeg var ukjent med, og det var derfor viktig for meg å sette meg godt inn i Jungk og Müllert sine tanker om hvordan man planlegger og gjennomfører et slikt verksted. Denvall og Salonen (2000) skriver at ingen fremtidsverksteder er like, og gjennomføringen må tilpasses de spesifikke forutsetningene i hvert enkelt tilfelle. Det var betryggende for meg å vite at det ikke var en fasit for gjennomføringen, men at hele prosessen handlet om å ta saken i egne hender.

Forberedelsesfasen startet med å fastsette klare mål og formål for fremtidsverkstedene. Det gjorde jeg gjennom å formulere forskningsspørsmål. I utgangspunktet hadde jeg egentlig tenkt å gjennomføre ett verksted med både lærlinger og samarbeidsdeltakere i yrkesfagløpet. Etter hvert som jeg fikk mer innsikt i metoden, og arbeidet videre med forskningsspørsmålene, oppsto ønsket om å få et sterkere deltakerperspektiv inn i arbeidet. Jeg endte derfor opp med å planlegge for to verksteder. Et fremtidsverksted for tidligere lærlinger, og et for samarbeidsdeltakere i yrkesfagløpet. Det var vanskelig å lage en eksakt problemstilling før jeg hadde gjennomført mine to fremtidsverksteder, men jeg opplevde at mine forskningsspørsmål gav en god rettesnor for prosessen.

I mitt masterprosjekt var det jeg alene som satte opp målet og formålet for prosjektet. Det var også jeg, med støtte fra leder av elevtjenesten på egen skole, som gjennomførte de to fremtidsverkstedene. Denvall & Salonen anbefaler ikke at personer som er innblandet i arbeidet samtidig er verkstedsleder fordi det da lett kan oppstå rollekonflikter, og at det er lett å bli det de kaller «hemmablinda» (Denvall & Salonen, 2000 s. 59). Som en deltaker i yrkesfagløpet medførte det at jeg ikke deltok i selve verkstedet, men kun fungerte som en fasilitator. Under gjennomføringen av verkstedene var det viktig for meg å skille mellom rollen som ansatt og forsker. Når jeg samlet inn data, var jeg tydelig overfor både lærlingene og samarbeidspartnerne i yrkesfagløpet at jeg gjorde det i rollen som forsker, og ikke i rollen som karriereveileder i elevtjenesten. Dette er noe jeg vil utdype nærmere under forskerrollen og etiske dilemmaer.

I forankringen av prosjektet tok jeg kontakt med rektor på egen skole og avdelingsleder på utdanningsprogrammet påbygning til generell studiekompetanse. Grunnen til at disse to ble valgt, var fordi jeg trengte tillatelse til å kontakte elever vi har på påbygning til generell studiekompetanse. På påbygning til generell studiekompetanse er det tre ulike elevgrupper som er samlet: De som har gått rett fra Vg2 yrkesfaglige utdanningsprogram, de som har fullført læretiden sin og de som har avbrutt læretiden. Etter at forankringsarbeidet var gjort, gikk jeg i gang med å planlegge gjennomføringen av fremtidsverkstedene. Jeg var også i kontakt med Sikt (kunnskapssektorens tjenesteleverandør) for å sjekke om prosjektet mitt var søknadspliktig. I og med at jeg ikke skulle lagre personopplysninger, fikk jeg beskjed om at det ikke var nødvendig å søke.

Jeg er ikke karriereveileder for elever som går på påbygning til generell studiekompetanse, og jeg har derfor ingenting med disse elevene i mitt daglige arbeid. Grunnen til at jeg valgte å rekruttere deltakere til det første fremtidsverkstedet fra disse klassene hadde med tilgjengelighet til informanter og tidshorisonen på masterprosjektet å gjøre. Jeg fikk lov til å komme rundt i alle klassene på påbygning til generell studiekompetanse på egen skole for å informere om prosjektet, og la igjen informasjonsskriv til dem som ønsket å delta (vedlegg 1). De som var aktuelle deltakere, var de som hadde gjennomført læretiden eller hadde brutt av underveis. Grunnen til at jeg gjorde det på denne måten, var at det var viktig for meg å sørge for at rekrutteringen ble gjennomført på en måte som sikret at elevene opplevde det som frivillig å delta. Det kan oppleves som vanskelig å si nei til å delta i et forskningsprosjekt, og spesielt hvis det er et ujevnt maktforhold i relasjonen (Sikt, 2024).

Elevene på påbygning til generell studiekompetanse fullførte læretiden sin for kort tid siden, og det kan være lettere å se nyanser i det man har opplevd når man har fått det litt på avstand. Elevene ble også valgt ut fordi de ikke behøvde å være redd for at det som kom fram ville få betydning for deres forhold til skole eller bedrift. Jeg vil senere komme tilbake til hvilken innvirkning det kan få på resultatet ved å kun rekruttere deltakere fra disse gruppene. Til slutt hadde jeg 12 deltakere, med ni ulike fagbrevretninger representert til det første fremtidsverkstedet, heretter kalt *Verksted 1*. Utvalget besto av balanse mellom begge kjønn, og av de 12 som deltok var det to som hadde brutt av læretiden før de hadde fullført. Alle var over 18 år, og hadde samtykket skriftlig til å delta.

Når det gjelder rekrutteringen til det andre fremtidsverkstedet tok jeg utgangspunkt i de jeg har definert som deltakere i yrkesfagløpet. Her brukte jeg mitt personlige kontaktnettverk, i

tillegg til e-postlister tilgjengelig på fylkeskommunens nettsider. Det var viktig for prosjektet å inkludere personer med ulik bakgrunn, erfaring og perspektiver. For å komme i kontakt med mulige deltakere sendte jeg ut e-post til dem jeg vurderte som aktuelle. I eposten skrev jeg om prosjektet mitt og metoden jeg ønsket å bruke (vedlegg 2). Jeg ba om tilbakemelding hvis de ønsket å delta, og de sendte meg svar direkte. På den måten sikret jeg også at deltakelse var frivillig. Til slutt hadde jeg 14 deltakere til det andre fremtidsverkstedet, heretter kalt *Verksted 2*. Nesten samtlige av de som i innledningen ble definert som deltakere i yrkesfagsløpet var representert på *Verksted 2*.

Det var viktig for meg å finne et lokale som var egnet for formålet. Jeg ønsket å bruke personalkantinen på skolen til begge verkstedene. Det var viktig for meg at hele atmosfæren rundt verkstedene skulle være avslappet og hyggelig. Jeg hadde også sørget for at en kollega skulle hjelpe meg med å organisere det praktiske, slik at jeg kunne ha fullt søkelys på å lede verkstedarbeidet. Jungk og Müllert (1989) skriver at det mest vanlige er verksteder som blir gjennomført i løpet av en dag. Jeg bestemte meg også for å prøve dette, men valgte da jeg planla verkstedene å forkorte dagene litt. Det handlet mest om praktisk gjennomføring av fremtidsverkstedene, fordi ansatte og elever har mye annet de skal gjøre. Basert på tiden til rådighet laget jeg en dagsorden med oversikt over pauser og struktur for de ulike fasene av verkstedet som ble presentert for deltakerne på de to verkstedene.

Jeg fikk også oppleve at selv om man planlegger arbeidet grundig, så kan det skje uforutsette hendelser. Dagen før jeg skulle gjennomføre *Verksted 1*, kom det melding fra skoleeier om at det ble hjemmeskole på grunn av utfordrende værforhold. Jeg ble da nødt til å avlyse, og utsette det til mandagen etterpå. Samme dag som jeg hadde sendt ut forslag til nytt tidspunkt, kom det igjen melding fra skoleeier om at det også den dagen ville bli hjemmeskole på grunn av dårlig vær. Veilederen min foreslo da å gjennomføre fremtidsverkstedet på Teams. Det var ikke det jeg hadde håpet og sett for meg, men det var nødvendig for at jeg skulle få gjennomført slik at ikke hele prosessen stoppet opp. *Verksted 1* ble derfor gjennomført på Teams. *Verksted 2* ble gjennomført fysisk som planlagt, men vi fikk dårlig tid på slutten på grunn av brannalarm og evakuering av skolen.

#### **4.6.2 Kritikkfasen, fantasifasen og gjennomføringsfasen**

Som tidligere nevnt har fremtidsverksted som metode fem faser, men selve verkstedet utgjør kun tre av disse fasene. Disse tre fasene er kritikkfasen, fantasifasen og

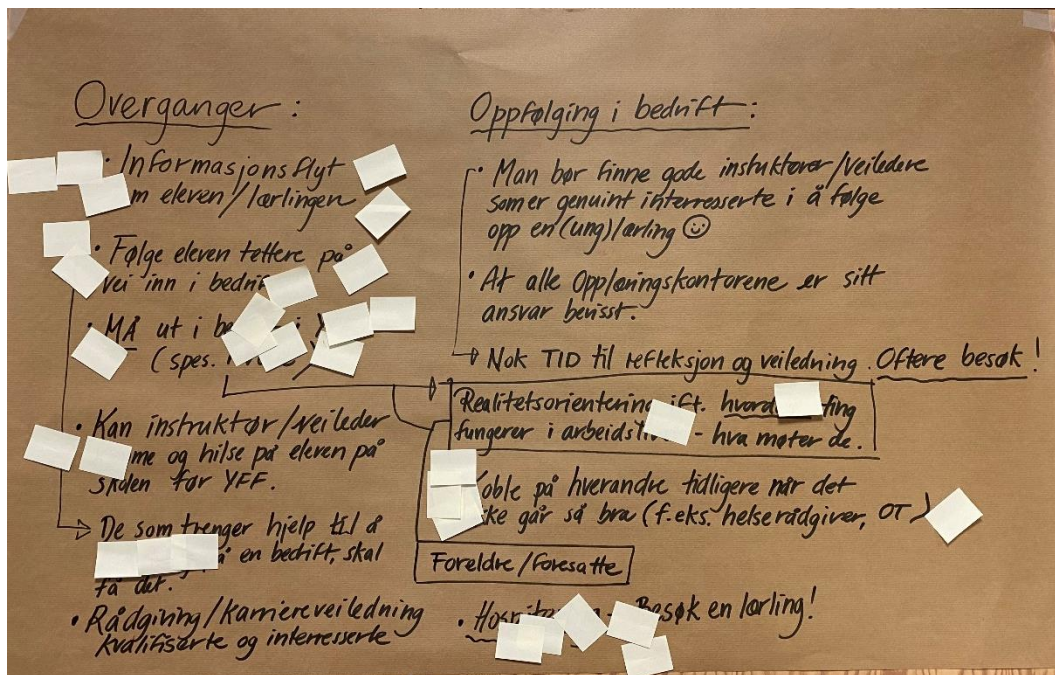
gjennomføringsfasen. Jeg vil kort nevne de viktigste elementene i de ulike fasene, og hvordan de ble gjennomført i mitt prosjekt.

Målsettingen med kritikkfasen er ifølge Jungk og Müllert (1989) at alle kritiske innvendinger mot tingenes tilstand skal få lov til å komme fram. Deltakerne skal få lov til å komme med alle sine klager og bekymringer, samtidig som de også får høre alle de andre deltakernes bidrag. I *Verksted 1* fikk alle de tidligere lærlingene komme med sine kritiske innvendinger etter tur. Denne fasen var over når all kritikken hadde kommet fram, og ingen hadde mer å si. I *Verksted 2* gjennomførte jeg ikke kritikkfasen, men valgte å bruke det som kom fram gjennom kritikkfasen i *Verksted 1* for videre arbeid. Grunnen til at jeg gjorde det på denne måten var at jeg ønsket å bruke lærlingenes kritikk som utgangspunkt, fordi det andre forskningsspørsmålet handler om hvordan deltakerne i yrkesfagløpet kan bruke denne innsikten til å tilrettelegge for en god overgang mellom skole og arbeidsliv.

I fantasifasen skal deltakerne vende perspektivet vekk fra det som er vanskelig, og over til en ønsket framtid. Her er det lov å tenke det utenkelige, og det er ingen begrensninger for hva man kan ønske seg (Jungk & Müllert, 1989). I *Verksted 1* ble denne fasen gjennomført på samme måte som kritikkfasen, dvs. at lærlingene fikk lov å komme med sine ønsker og drømmer etter tur, og når ingen hadde mer å komme med avsluttet vi denne fasen. Jeg opplevde at deltakerne i både *Verksted 1* og i *Verksted 2* slet litt med å fri seg fra å tenke realisme i hva de ønsket seg. Etter at denne fasen var gjennomført i *Verksted 1* tok vi pause, og min kollega og jeg sammenfattet lærlingenes ønsker. Disse ønskene ble deretter presentert, og hver lærling fikk fem poeng som de kunne fordele til de ønskene som de anså som viktigst. Poengene ble så summert opp, og de ønskene som fikk flest poeng gikk man videre med til gjennomføringsfasen. Ønskene som ble valgt ut var:

1. Fast veileder
2. Ansatte må ha respekt for at lærlingen ikke er ferdig utdannet
3. Viktig at lærlingen ikke blir løpegutt for ansatte
4. Tid til å gjøre teorioppgaver på arbeidsplassen
5. Opplæring i sine rettigheter som arbeidstaker.

I *Verksted 2* hadde de gruppearbeid i fantasifasen. Da laget de plakater over hva de ønsket seg basert på lærlingenes kritikk.



Figur 4 Bilder av en plakatt fra Verksted 2.

Etter at plakatene var hengt opp, fikk hver deltaker syv gule lapper som de kunne sette på de punktene som de mente var viktigst. De gule lappene ble så summert opp, og det som ble valgt ut for videre arbeid i gjennomføringsfasen var:

1. Veileder
2. Informasjonsflyt om eleven/lærlingen i overgangen
3. Besøk en lærling
4. Koble på hverandre når det ikke går så bra

I gjennomføringsfasen skal man ifølge Jungk & Müllert (1989) bygge bro mellom fantasi og hva som faktisk er mulig å få til, det vil si å lage en plan for gjennomføring. Hva er det lurt å starte med? Hvem skal involveres? Hvordan skal vi gjøre det? Hvor kan vi hente støtte? Når skal vi gjennomføre og hvem har ansvaret? I Verksted 1 gjorde de tidligere lærlingene dette sammen med utgangspunkt i de fem prioriterte områdene. I Verksted 2 ble dette gjort i grupper satt sammen etter hvilket av de fire punktene de hadde mest interesse av å jobbe videre med. I Verksted 2 fikk jeg anledning til å gå rundt og lytte til hva de enkelte gruppene diskuterte og være en støtte prosessen.

### 4.6.3 Oppfølgingsfasen

Dokumentasjon av *Verksted 1*, som ble gjennomført digitalt, ble gjort på følgende måte: Jeg tok notater av det som kom fram, og i tillegg hadde jeg en kollega som hjalp meg. Hun satt på rommet ved siden av, og hennes jobb var kun å notere ned det som de tidlige lærlingene sa. I etterkant ble hennes og mine notater sammenlignet og renskrevet. Hennes notater var til god hjelp i presentasjonen og senere i analysearbeidet.

Dokumentasjon av *Verksted 2* ble laget som plakater, som ble hengt opp på veggen underveis i løpet av verkstedet. I tillegg tok samme kollega notater av det som ble presentert av de ulike gruppene under framlegging av plakaten. Disse ble så renskrevet i etterkant. Her gjorde også min kollega en viktig jobb med å ta notater, og jeg ser det som en styrke at det var samme person som tok notater på begge verkstedene. Det hadde vært umulig for meg som leder av verkstedene å få med meg alt det som hun klarte å dokumentere. Selv fanget jeg opp deler av samtalen i gruppene som jeg skrev ned i etterkant av gjennomføringen.

## 4.7 Forskerrollen og etiske dilemmaer

All forskning innebærer et nært samarbeid med forskeren og deltakerne i forskningsprosjektet. Det er jeg som har valgt problemstilling for prosjektet og metode for gjennomføring. Både jeg og/eller metoden kan derfor være med på å påvirke resultatene mine. Som beskrevet ovenfor ble ikke *Verksted 1* gjennomført slik det er tenkt at et fremtidsverksted skal gjennomføres, og i *Verksted 2* fikk vi knapp tid til å komme gjennom fasene innenfor tidsfristen. Metoden og gjennomføringen kan derfor ha betydning for de resultatene jeg har kommet fram til. Hovedfunnene er tydelige, men under bedre rammebetingelser ville kanskje deltakerne fått mer tid til å gå i dybden på hvordan gjennomføre ønskene. Jeg ser at det var gjennomføringsfasen som led mest under at vi fikk dårlig tid.

Min rolle som deltaker i yrkesfagløpet kan også ha hatt betydning for de resultatene som kom fram under både *Verksted 1* og *Verksted 2*, selv om jeg presiserte at min rolle de to dagene var som forsker. I begge fremtidsverkstedene var det viktig at jeg kun var en leder av verkstedet, og ikke en aktiv deltaker i prosessen. Jeg prøvde å holde meg i bakgrunnen og



lede arbeidet slik at det ikke var min kritikk, meninger og ønsker som skulle komme fram. Jeg prøvde å være profesjonell, men jeg kan aldri være helt sikker på hvordan jeg påvirket deltakerne, og hvordan vi påvirket hverandre.

Gruppesammensetningen har også mye å si for hvordan dynamikken i gruppen blir, og det kan man aldri vite på forhånd. Goffman (1992) skriver mye om de ulike rollene hver enkelt har, og det er viktig å være bevisst at rollene allerede kan være fordelt på forhånd mellom medlemmene. I *Verksted 1* var det mange deltakere fra samme klasse, og færre deltakere fra andre klasser. Det betyr at flere av de tidligere lærlingene kjente hverandre godt fra før, mens andre var mer ukjente for hverandre. I *Verksted 2* kan noen deltakere også ha uformell makt gitt den posisjonen de har i arbeidet med formidlingen, og dette kan også hatt betydning for hvor mye de andre deltok i samtale. Det er viktig å være klar over at maktbalanse og maktdynamikk også kan påvirke de resultatene man kommer fram til. En annen ting som kan ha betydning for resultatene av masteroppgaven er utvalget av tidligere lærlinger som meldte seg til å delta til *Verksted 1*. Det kan hende at lærlinger som har vært fornøyd med læretiden kanskje ikke ønsket å delta, fordi de ikke følte at de hadde noe å kritisere.

Ved å undersøke egen fylkeskommune kom jeg veldig nær forskningen på en måte som gjør at jeg måtte gjøre noen vurderinger rundt egen habilitet. Hvordan skulle jeg behandle de funnene som kom fram for å sikre mine informanter den anonymiteten jeg hadde lovet dem? Jeg ble derfor nødt til å velge bort noen av funnene mine, fordi jeg var redd de kunne brukes til å identifisere personer.

En av mine informanter sa på slutten av *Verksted 1* «*ledelsen på skolen, opplæringskontor og utdanningsministeren bør få greie på dette*». Her ligger det et stort etisk ansvar på meg for å behandle deres innspill på en måte som er i tråd med deres ønsker. Det ligger også et stort ansvar på meg for å få formidlet det som kom fram til alle de som bør få denne innsikten. Gjennom *Verksted 2* fikk jeg formidlet deres tanker til noen av deltakerne i yrkesfagløpet, men utvalget i *Verksted 2* var også begrenset. Et annet viktig etisk perspektiv er at lærlingene sa ja til å delta på fremtidsverkstedet for å formidle sine behov og de utfordringene de opplevde i overgangen mellom skole og bedrift, men det betyr ikke at de har tenkt over at det de sier blir gjenstand for fortolkning av meg som forsker.

## 4.8 Vurdering av validitet og reliabilitet

Refleksiv objektivitet betyr å reflektere over eget bidrag som forsker til produksjon av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273). Ved å være åpen gjennom hele prosessen på hvordan jeg tenker, vil jeg være tydelig på at mine tanker kan være med på å påvirke resultatet. Jeg ser at min objektivitet endret seg fra *Verksted 1* til *Verksted 2*. Berger (2015) skriver i sin artikkel om refleksivitet i kvalitativ forskning om det å ha et «outsider» og «insider» perspektiv på forskningen sin. I *Verksted 1* hadde jeg med meg det hun beskriver som et «outsider perspektiv». Samtidig opplevde jeg at jeg var en lærlingene kunne stole på, og at det de formidlet til meg var erfaringer de ønsket at jeg skulle bringe videre. I *Verksted 2* hadde jeg med meg det som hun kaller «et insider perspektiv». Som deltaker i yrkesfagløpet var jeg nå blant «mine egne». Det var derfor viktig for meg i innledningen av *Verksted 2* å forklare min rolle for dagen. Selv om jeg opplyste om min rolle som forsker, og ikke som deltaker i yrkesfagløpet, er det ingen garanti for at deltakerne opplevde denne forskjellen.

Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Reliabilitet er ikke bare knyttet opp mot selve fremtidsverkstedet, men kan også knytte seg til alle andre vurderinger som blir tatt underveis i prosjektet. Det kan være vanskelig å generalisere funnene fra et aksjonsforskningsprosjekt til en større sammenheng, noe som får betydning for både reliabilitet og validitet. En vanlig kritikk av aksjonsforskning er at den ofte gir for stort spillerom for forskerens dømmekraft og vurderingsevne (Hansen et. al, 2015, s.141). Validiteten til oppgaven ligger i om de slutningene som trekkes er sanne eller riktige, og om metoden er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Dette er et lite prosjekt hvor det er vanskelig å generalisere ut fra funnene, og det vil være med å svekke reliabiliteten til prosjektet.

## 4.9 Analysestrategi: Tematisk analyse

Etter å ha gjennomført de to fremtidsverkstedene, satt jeg med et omfattende og svært interessant materiale. Materialet besto av mine egne notater, min kollegas notater og plakaten fra *Verksted 2*. Det var utfordrende å vite hvordan jeg skulle gå i gang med å få en oversikt over materialet, slik at jeg kunne sortere det på en ryddig, strukturert og

meningsbærende måte for senere å kunne analysere og drøfte resultatene. Samtidig hadde jeg behov for å oppdage sammenhenger og mønstre som kanskje ikke var åpenbare ved første øyekast. Jeg bestemte meg derfor for å bruke tematiske analyse, slik den er beskrevet av psykologene Braun & Clarke (2006). Målet med tematisk analyse er å gruppere svarene i mer generelle kategorier – i temaer - som til sammen kan gi svar på forskningsspørsmålene mine (Braun & Clarke, 2006).

Jeg vil i det følgende gå gjennom de ulike fasene i tematisk analyse, og vise hvordan jeg arbeidet med materialet mitt. Mitt utgangspunkt har vært at kategoriene skal bidra til å forstå de tidligere lærlingene. Gjennom prosessen med å systematisere empirien gjorde jeg om på temaer og inndeling flere ganger, og hele arbeidet kan sies å ha vært en svært nyttig og interaktiv læringsprosess i min tilnærming til datamaterialet. Gjennom tematisk analyse har jeg som forsker en aktiv rolle i å kode mitt empiriske materiale og bestemme hvordan jeg vil gjennomføre analysen. Det har derfor vært viktig for meg å vise hvordan jeg metodisk har gått fram i denne prosessen (Braun & Clarke, 2006).

#### **4.9.1 Fase 1: Bli kjent med datamaterialet**

Braun & Clarke (2006) skriver at det er viktig å bli godt kjent med datamaterialet. For egen del har jeg lest egne notater, min kollegas notater og plakatene som ble laget i *Verksted 2* med et kritisk blikk i mange omganger. Notatene ble renskrevet og sammenlignet etter hvert verksted, slik at jeg var sikker på at jeg hadde fått med meg det som ble sagt. I tillegg har jeg også brukt tiden til å reflektere over diskusjonene jeg erfarte i *Verksted 2*. Oppsummert har dette gitt meg en gradvis større forståelse for datamaterialet, hvordan empirien henger sammen og hvordan dette er relevant for hovedproblemstillingen og forskningsspørsmålene mine.

I analyseprosessen har jeg også valgt å justere både problemstillingen og forskningsspørsmålene flere ganger. Jeg innså at jeg hadde gått alt for bredt ut, og at jeg derfor måtte innsnevre problemstillingen. Underliggende har det vært svært viktig å sikre at tilgjengelig empiri kan anvendes til å besvare og utdype masteroppgavens definerte problemstilling og forskningsspørsmål.

## 4.9.2 Fase 2: Kode datamaterialet

Ifølge Braun & Clarke (2006) kan man gå i gang med å lage koder etter å ha blitt kjent med datamaterialet. Kodene skal være korte beskrivelser av det som kom fram fra mine informanter. Siden jeg ønsket å bruke resultatene fra *Verksted 1* som viktige premisser for *Verksted 2*, ble kodingen min gjort i to omganger. Kodene som først ble laget ble forsøkt utledet som aktuelle kategorier med relevans for hovedproblemstilling og det første forskningsspørsmålet. Braun & Clarke (2006) sier at koding er første steg i meningsdannelsen, og at det ikke handler om å finne sannheter.

For å vise hvordan jeg kodet i første omgang ønsker jeg å bruke noen sitater fra de tidligere lærlingene: I kritikkfasen i *Verksted 1* var det en av lærlingene som sa at «*veileder hadde ikke oversikt over målene jeg skulle gjennom*». Dette ble kodet som «veileder». Et annet eksempel er sitatet «*det er vanskelig å vite hvem man skal kontakte når man har utfordringer*». Dette ble kodet til «behov for oversikt». Det siste eksemplet jeg ønsker å vise er følgende sitat «*i møter sier man at alt er bra, fordi det er vanskelig å ta opp ting når man er ung og ny*». Dette ble kodet som «vanskelig å ta opp ting». Alt materialet jeg satt med etter gjennomføringen av *Verksted 1* ble kodet på denne måten. Det ble mange innledende koder, og det ble derfor et behov for å finne mer overordnede temaer i materialet mitt før jeg skulle gjennomføre *Verksted 2*.

## 4.9.3 Fase 3: Lete etter temaer

For å finne temaene er det viktig å legge sammen kodene og se etter mønstre (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Ved å se på kodene jeg hadde laget etter *Verksted 1*, så jeg etter om jeg kunne finne noen overordnede temaer som kunne dekke flere av kodene. Jeg satte opp det første forskningsspørsmålet, og lagde et tankekart. Jeg så etter fellestrekk i materialet mitt, som jeg kunne ordne i mer overordnede temaer.

Som eksempel ble alle sitatene som handlet om veileder knyttet sammen, alle sitatene som omhandlet behov for oversikt ble knyttet sammen og alle sitatene som omhandlet opplæringskontorenes rolle knyttet sammen. Alle sitatene ble så systematisert i overordnede temaer. Disse overordnede temaene er skapt av meg, gjennom min tolkning av virkeligheten. For å vise hvordan jeg kom fram til tre av temaene ønsker jeg å bruke temaet «behov for

oversikt» og «koordinering» og «opplæringskontor» som eksempler. Jeg har satt dem inn i en tabell for å vise hvordan jeg har gått fram.

Behov for oversikt	Koordinering	Opplæringskontor
Plan for det en skal igjennom i læretiden	På arbeidsplassen og ved bytte av veileder	Noen som kan følge opp bedriften hvis ting ikke er bra.
Hva gjør man når ting går skeis?	Mellom opplæringskontor og fag- og yrkesopplæring	Ingen besøk av opplæringskontoret det første året.
Vanskelig å vite hvem man skal kontakte når man får utfordringer	Lite hjelp til å finne bedrift	Hadde ikke opplæringskontor.
Ingen ting var planlagt da jeg startet opp etter ferien	Noen som følger opp bedriften hvis ting ikke er bra.	Lite besøk.
Sjekkliste over det man skal lære.	Utfordringer ved bytte av bedrift.	Opplæringskontoret var på skolen. Hvis de ikke likte deg, fikk du ikke jobb.
	Ta det første man får ellers får man ikke jobb.	Ønsket flere besøk av opplæringskontoret.
	Stor prosess med mange involverte for å slutte i bedrift.	Opplæringskontor på bedriftens parti, og ikke lærlingens.
		Opplæringskontoret må gå gjennom arbeidsoppgavene med bedriften, og passe på at det stemmer med hva lærlingen skal gjennom.

Tabell 2 Oversikt over hvordan jeg har kommet fram til temaene behov for oversikt, koordinering og opplæringskontor.

Jeg endte opp med tolv temaer som jeg laget mellom *Verksted 1* og *Verksted 2*. De tolv temaene var som følger: Veileder, oversikt, debriefing, vanskelig å ta opp ting, fagopplæring, faglig «utilstrekkelighet», rådgiving, skolen/ lærere, opplæringskontor, opplevelser på jobben, tid til å gjøre oppgaver og søke/bytte bedrift.

#### **4.9.4 Fase 4: Se over temaer**

Denne fasen handler om å sjekke om de temaene man har satt opp er faktiske temaer. For å finne ut av dette er det viktig at temaene har nok støtte i datamaterialet og at datamaterialet i hvert tema ikke spriker for mye. Noen temaer kan også slås sammen eller splittes opp (Braun & Clarke, 2006, s. 91).

I og med at jeg hadde så kort tid mellom *Verksted 1* og *Verksted 2* ble det for liten tid til å gå tilbake for å se på materialet en gang til. De tolv temaene som jeg utledet fra materialet fra *Verksted 1* ble derfor brukt som utgangspunkt for *Verksted 2*. Jeg synes likevel de fleste av de tolv temaene fungerte som et godt utgangspunkt for arbeidet i *Verksted 2*, men jeg ville kanskje slått sammen temaet: «Opplevelser på arbeidsplassen» med temaet: «tid til å gjøre oppgaver» hadde jeg hatt tid til å gå gjennom materialet på nytt.

#### **4.9.5 Fase 5: Definere og navngi temaer**

Etter at jeg hadde gjennomført både *Verksted 1* og *Verksted 2*, begynte jeg å få god oversikt over innholdet i de tolv temaene, og i denne fasen handler det om å finne ut hva som er essensen innenfor hvert tema. Hvert tema forteller sin egen «historie», og ut ifra dette skal man så skrive en detaljert analyse for hver av dem. Det som er viktig i denne fasen er å ikke bare gjenta innholdet i dataene, men å identifisere hva som er interessant ved dem og hvorfor (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Her var det igjen problemstillingen, og spesielt det første forskningsspørsmålet som var avgjørende: Hva er lærlingenes behov i overgangen mellom skole og arbeidsliv og hvilke utfordringer møter de? I denne fasen skal også temaene få navn som umiddelbart gir leseren en opplevelse av hva innholdet er (Braun & Clarke, 2006, s. 93).

Jeg hadde tidligere laget et tema som het koordinering (se tabell 1). Dette temaet inneholdt både bytte av veileder, forhold i selve bedriften, hjelp til å finne bedrift og forhold rundt selve

kontrakten administrert av opplæringskontoret. Dette var et tema som fanget bredt, og som var relevant for å forstå lærlingenes behov. Jeg gikk gjennom de tolv temaene på nytt, og endte opp med fire overordnede temaer som på samme måte som temaet koordinering fanget bredere enn de tolv første temaene jeg laget. Disse fire temaene utarbeidet jeg med utgangspunkt i de behovene som lærlingene formidlet i overgangen mellom skole og bedrift. Under presenterer jeg de fire temaene, og sier litt om hva de inneholder.

1. Trygghet: Relasjoner på arbeidsplassen, det å tørre å ta opp det som er vanskelig, gode rollemodeller, hjelp og støtte til å finne lærlingplass og trygghet i overgangen mellom skole og arbeidsliv.

2. Oversikt: Forhold rundt organisering på arbeidsplassen, behov for informasjon om planer og mål og hvordan få hjelp når det oppstår utfordringer på arbeidsplassen.

3. Koordinering: Ved sykemeldinger på arbeidsplassen, ved bytte av lære plass og avslutte arbeidsforholdet, godkjenning av bedrifter og koordinering rundt oppfølging av lærekontrakten.

4. Læring, faglig utvikling og ansvar: Bruk av faget yrkesfaglig fordypning (YFF), karriereveiledning, grenseoppganger i forhold til arbeidsoppgaver, hvordan håndtere det å stå i krevende faglige situasjoner, ønske om debriefing, mulighet til å ta opp vanskelige ting, ønske om tid til faglig utvikling, ansvar på arbeidsplassen og opplæring i rettigheter og plikter.

Det er disse fire overordnede temaene jeg vil ta utgangspunkt i når jeg skal presentere resultatene fra *Verksted 1* og *Verksted 2*.

#### **4.9.6. Fase 6: Produsere rapporten**

Etter kategoriseringsarbeidet av aktuelle temaer starter skriveprosessen knyttet til analysen. I denne fasen er formålet å vise identifiserte funn knyttet opp mot temaene, sannsynliggjøre funnene som gyldige og vise leseren et analytisk narrativ (Braun & Clarke, 2006). Det er viktig å få fram eksempler eller sitater som underbygger de ulike temaene, og å gå lengre enn det datamaterialet viser for å dokumentere at analysen henger sammen med

problemstillingen (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Braun & Clarke (2006) kaller denne delen for selve «Rapporten», og det er resultatdelen som kommer i neste kapittel.

## 5 Resultater

For å svare på de to forskningsspørsmålene mine:

- Hva er lærlingenes behov i overgangen mellom skole og arbeidsliv, og hva er utfordringene de møter?
- Hvordan kan deltakerne i yrkesfagløpet bruke denne innsikten til å tilrettelegge for en god overgang mellom skole og arbeidsliv?

gjennomførte jeg to fremtidsverksteder. Målet med *Verksted 1* var å besvare forskningsspørsmål 1, og målet med *Verksted 2* var å besvare forskningsspørsmål 2.

Det vil alltid være et element av tolkning i måten jeg velger å presentere funnene mine, men jeg har lagt meg så tett opp til det som ble sagt som mulig. Jeg har under hver av disse fire hovedtemaene valgt å presentere data som ble identifisert i verkstedets kritikkfase, fantasifase og gjennomføringsfase under ett. I gjennomføringen av *Verksted 1* brukte jeg kritikkfasen, drømmefasen og gjennomføringsfasen som et viktig metodisk virkemiddel for å strukturere elevene/lærlingenes tilbakemeldinger. Å få frem gapet mellom et opplevd utfordringsbilde, og en ønsket framtidssituasjon gir anledning til å synliggjøre hvordan man skal komme fra en ikke ønsket tilstand til en ønsket tilstand.

I *Verksted 2* valgte jeg som tidligere nevnt å bruke lærlingenes kritikk som utgangspunkt for fantasifasen og gjennomføringsfasen. Det gjorde jeg fordi jeg ønsket at det var lærlingenes opplevelser deltakerne i yrkesfagløpet skulle ta utgangspunkt i. Etter introduksjonen til verkstedet presenterte jeg de tolv kategoriene jeg utarbeidet mellom *Verksted 1* og *Verksted 2*. Deretter jobbe deltakerne i grupper for å beskrive hvordan de så for seg en ønsket situasjon. Til slutt laget de en plan for hvordan noen av ønskene skulle gjennomføres.

Resultatene som er fremstilt nedenfor anvender temaene som er nærmere forklart gjennom den tematiske analysen. Under hvert tema vil jeg først presentere funnene mine fra hvert



verksted og illustrere disse med sitater. Når det gjelder *Verksted 2*, er det ikke så mange sitater på grunn av at resultatene kom fram gjennom gruppearbeid og presentasjon av arbeidet i grupper.

## 5.1 Trygghet

Funnene viste at lærlingenes behov for trygghet gjorde seg gjeldende på mange områder i overgangen mellom skole og arbeidsliv. Det kunne dreie seg både om relasjoner til mennesker på arbeidsplassen og rene praktiske forhold.

### 5.1.1 Verksted 1 - lærlingene

Det som ble formidlet fra flere lærlinger, var betydningen av en trygg voksenperson å kunne forholde seg til i lærlingebedriften. Det å ha denne faste personen å forholde seg til, var et av de ønskene de ønsket å prioritere for gjennomføringsfasen. Lærlingene kalte denne personen for veileder, mens i offentlige dokumenter brukes termen instruktør. Hver bedrift skal ha en eller flere instruktører som følger opp lærlingene. Den som har det overordnede ansvaret for opplæring i bedrift kalles faglig leder/faglig ansvarlig. I små bedrifter kan både veileder/instruktør og faglig leder være samme person (NOU 2008:18). Jeg vil i fortsettelsen bruke veileder, fordi det er den termen de fleste lærlingene brukte om den som har det daglige ansvaret for deres opplæring.

Flere av lærlingene formidlet ulike opplevelser når det gjaldt veiledere. Til sammen hadde de byttet veiledere, de hadde hatt sykemeldte veiledere, opplevd dårlig samarbeid mellom ny og gammel veileder og manglet faste veiledere. Når de ikke hadde en trygg voksenperson å forholde seg til, skapte det også utrygghet på flere andre områder. Det ble da vanskelig å sette ord på behovene sine, fordi tryggheten som må ligge til grunn for å tørre å ta opp ting ikke var til stede. Et sitat som illustrerer dette er når en av lærlingene sier: *«I møter med faglig ansvarlig, veileder og opplæringskontor sier du at alt er bra fordi det er vanskelig å ta opp ting når man er ung og ny»*.

Flere av lærlingene påpekte at det å ha veiledere som brydde seg, og som faktisk hadde lyst til å være veiledere, var veldig viktig. De foreslo at fag- og yrkesopplæring skulle ha ansvar for å kurse og godkjenne veiledere. De ønsket også mulighet for å kunne trekke tilbake

godkjenning for de som var uegnet for jobben. For å illustrere dette var det en lærling som sa at «*veilederne var gamle ringrever som ikke brydde seg*» og en annen som sa at hen hadde hatt «*en frekk og slem veileder*». De som hadde hatt flotte veiledere påpekte hvor viktig dette hadde vært for deres opplevelse av en fin tid som lærling.

En av informantene fortalte også at «*jeg hadde lærere fra skolegangen som heiet på meg fra sidelinjen*». Hen fortalte hvor viktig dette hadde vært for at hen gjennomførte læretiden, en annen lærling fortalte at «*foresatte, kjæresten og fastlegen var viktig for at jeg klarte å gjennomføre læretiden min*». Det var flere lærlinger som også trakk fram betydningen av gode lærere for den faglige og sosiale tryggheten de hadde hatt behov for i overgangen mellom skole og bedrift.

I overgangen mellom skole og bedrift var det også flere som uttrykte utrygghet. En av lærlingene sa: «*Det var mye jeg ikke hadde lært på skolen som jeg burde ha lært*», og en annen fortalte at «*det var lite hjelp å få i det å finne bedrift hvor man kunne være lærling*». Det å ikke få hjelp og støtte i prosessen med å finne lærlingplass opplevdes som frustrerende, og en sa at hen hadde fått beskjed om at «*dere må ta det første dere får, for dere kan ikke velge*». Mitt inntrykk er at de fleste hadde klart å finne lærlingplass på egenhånd, og at flere hadde vært utplassert i den samme bedriften i løpet av skoletiden. De som hadde opplevd å bytte lærebedrift underveis i løpet, savnet også hjelp til å bytte bedrift. En av lærlingene som hadde avsluttet lærekontrakten sin beskrev at «*det var utrolig mange folk involvert da jeg skulle slutte, men det ble bra. Det var mange som passa på at det gikk som det skulle*». Dette står i sterk kontrast til hen som måtte bytte bedrift og følte hen sto alene i denne prosessen. Hen sa: «*Jeg har sikkert skrevet hundre søknader, og fikk bare ett svar og det var fra en bedrift som ikke var godkjent*».

### **5.1.2 Verksted 2 – deltakerne i yrkesfagløpet**

Det å satse på gode og trygge veiledere/instruktører som er bevisst sin rolle, var et av områdene som også ble sett på som det viktigste for en god og trygg overgang fra skole til arbeidsliv blant deltakerne i yrkesfagløpet. Det kom fram at i Vestfold fylkeskommune er det laget kurs for veiledere, men at disse kursene ikke er obligatoriske. Det er også for få veiledere som benytter seg av kursene. For faglige ledere er det obligatorisk med nettkurs. Det var et ønske fra flere av deltakerne at denne kursingen burde være obligatorisk, og satt mer i system. Det kom forslag om å sette opp flere datoer for kurs, og at man er forpliktet til å

velge en av dagene. Det er også viktig at disse kursene oppleves faglig relevante, for dårlige kurs gir negative holdninger. Det var også flere som ønsket at denne kursingen burde vært kompensert økonomisk, for i små bedrifter har ikke veilederne mulighet til å være borte fra jobben.

Det kom fram at gode veiledere er viktige for å følge opp lærlingene i bedrift, og ideelt sett betyr det at det er kun de som har lyst til å være veiledere som bør være det. Det bør også være strenge krav til det å være veileder. En av deltakerne fortalte at mange av veilederne kan være dyktige håndverkere, men ikke alle er like dyktige pedagoger, og kursingen kan derfor være et viktig bidrag til at de kan utvikle seg i rollen som veileder. Det ble også framhevet at det er mange flotte og dyktige veiledere der ute, men at noen også får tildelt oppgaven uten å ønske det selv. Gjennom kursing er det ønskelig at veilederne får en god forståelse av hva det vil si å være veileder og det ansvaret som ligger til rollen. Det kom forslag om nettverk for veilederne ute i bedriftene, med felles møtepunkter gjennom året. Der kan de møte andre veiledere og utveksle erfaringer. Det var et ønske at disse møtene enten kunne være i regi av fag- og yrkesopplæringsseksjonen eller de enkelte opplæringskontorene. Det som er mest hensiktsmessig i forhold til de ulike fagene må vektlegges.

For å trygge lærlingen i overgangen kom det forslag om at veileder kan møte eleven på skolen før oppstart av læretiden. Da har lærlingen et ansikt å forholde seg til, før hen skal møte opp i bedrift. I forlengelsen av det kom det også forslag om at man i det første møte allerede legger inn avtale for det neste møtet. På den måten kan lærlingen føle seg trygg på at de blir fulgt opp videre.

Det var flere av gruppene som ønsket en klarere grenseoppgang mellom hvem som har ansvar for å skaffe lærlingplasser både ved oppstart og underveis i løpet hvis lærlingen må bytte arbeidsplass. De mente dette er viktig for å unngå at eleven/lærlingen føler seg maktesløs. Det ble også påpekt at det er vanskelig å finne lærlingplass til alle, og spesielt for de elevene som har faglige og/eller sosiale utfordringer. Det er viktig at elevene må utfordres på å finne lærlingplass selv, men at de som ikke klarer dette må få hjelp i prosessen. De som har behov for ekstra støtte i overgangen, og kanskje har behov for å ha noen med seg de første gangene i bedrift, bør også få det. Det kom også fram et ønske om tydeligere kommunikasjon mellom skolen og lærebedriftene. En representant fra skolen sa det på

følgende måte: «Skolens ansvar er å støtte opp om eleven, og vi kan av og til oppleve det som utfordrende at den støtten elevene har behov for ikke blir fulgt opp i overgangen mellom skole og arbeidsliv». Det ble framhevet at det blir viktig å finne balansen mellom stillas og støtte, og å forberede lærlingene på det som faktisk møter dem ute i arbeidslivet. Det ble også sagt at noen lærlinger kan være redde for å reise ut på en jobb, fordi de tror de ikke vil mestre. I etterkant viser det seg at det ofte går bedre enn det man tror.

## 5.2 Oversikt

Funnene viser også at behov for oversikt var viktig for lærlingene. Behov for oversikt kunne både gjelde forhold rundt veileder og behov for informasjon i ulike situasjoner.

### 5.2.1 Verksted 1- lærlingene

Når det gjelder forhold rundt veileder, kom det fram at veiledere ikke hadde god nok oversikt over hvilke mål lærlingene skulle gjennom, og at det ved sykemeldinger eller bytte av veiledere oppsto utfordrende situasjoner. En av lærlingen beskrev det på denne måten: «*Veileder sykemeldt, to år med kaos*».

Alle lærlinger har mål på Vg3-nivå som de skal gå gjennomføre i løpet av sin læretid før de skal opp til fagprøven. Nye mål for opplæring i bedrift ble fastsatt fra 1. august 2022. Det var flere lærlinger som opplevde det som utfordrende å holde oversikt over hvordan man skulle arbeide med disse målene. En av lærlingene beskrev det på følgende måte: «*Det var mange som blandet seg inn i opplæringen, og det ble derfor vanskelig å holde oversikt over målene jeg skulle jobbe med*». For de av lærlingene som hadde opplevd bytte av veileder, kunne det også være utfordrende at det var dårlig samarbeid mellom gammel og ny veileder i forhold til arbeidet med kompetansemålene. De savnet det at veilederne snakket sammen slik at det var klart hva som var gjennomgått og hva som ikke var det. De som skulle ha ansvaret for dette var opplæringskontor for de bedriftene som var tilknyttet et, eller fag- og yrkesopplæringsseksjonen for de bedriftene som ikke var det.

Når det gjelder behov for informasjon, var det flere av lærlingen som trakk fram at de savnet en oversikt og en plan for det de skulle gå gjennom i læretiden sin, og at det var viktig med en grundig opplæring av veiledere i dette. En av lærlingene påpekte også at «*oversikten over*

*målene jeg skulle gå gjennom i læretiden var ikke alltid relevant for bedriften jeg var lærling i, det er derfor er viktig at opplæringskontorene går gjennom målene med bedriften og sjekker at det er overensstemmelse mellom målene man skal gjennom og det bedriften kan tilby».*

Det var også flere av lærlingene som trakk fram at de fikk veldig mye informasjon i starten av læretiden, og at det kanskje hadde vært bedre å fordele dette mer utover i læretiden. De mente at det var fag- og yrkesopplæring og opplæringskontorene som måtte ha ansvar for dette.

Flere av lærlingene trakk også fram behovet for oversikt når ting ikke går som det skal. De savnet en oversikt over hvem de kunne ta kontakt med når de opplevde utfordringer, det som en av dem kalte «*en overordnet plan for beredskap*». De savnet også tydelig kontaktinformasjon til alle involverte parter i lærlingkontrakten.

## **5.2.1 Verksted 2 – deltakerne i yrkesfagløpet**

Noen mente at alle bedrifter burde være tilknyttet et opplæringskontor, samtidig som det kom fram at det var viktig at alle opplæringskontor var bevisst sin rolle i forhold til oppfølging av de lærlingene de har ansvaret for. Det ble også uttrykt at det var store forskjeller mellom de ulike opplæringskontorene på dette området.

I forhold til lærlingenes behov for oversikt, så påpekte de som har ansvaret for å informere, at det kunne bli vel mye informasjon i starten av lærlingtiden. Det var enighet om at det må gjøres endringer. De ønsket å spre informasjon ut over året slik at lærlingene får informasjon ved behov. Det ble også tatt opp at det er viktig at det blir gjennomført oppstartssamtaler, hvor det også legges planer for den videre oppfølgingen, og hvor man kan avklare forventninger til hverandre. Hvis forventninger samsvarer med det som forventes, var erfaringene at da går det ofte bedre. Slike oppstartssamtaler må tydeliggjøres og systematiseres i større grad enn det gjøres i dag. I disse oppstartssamtalene kan man gjennomgå mye av det som lærlingene ønsker seg i forhold til oversikt og struktur. I disse samtalene var det også et ønske om å legge en plan for debriefing ved behov for det.

Det kom også forslag om en «fadder» som kan være en dedikert person som lærlingen kan forholde seg til gjennom hele lærlingløpet, eller en egen «opplæringskonsulent fra fag- og

yrkesopplæringsseksjonen». Et sikkerhetsnett som kan fange opp en lærling som sliter, ble også sett på som viktig.

## 5.3 Koordinering

Funnene viser at behov for koordinering kom til uttrykk både når det gjaldt veileder, forhold i bedriften og forhold rundt selve lærekontrakten.

### 5.3.1 Verksted 1 - lærlingene

Når det kom til veileder, ble det trukket fram fra en av lærlingene som hadde byttet veileder at ved sykemeldinger var det ingen som tok ansvar. Hen beskriver det på denne måten: *«Da veileder ble sykemeldt, måtte jeg være sammen med mange ansatte. Det ble bare rot fordi ingen hadde ansvaret for min opplæring»*.

Når det kom til forhold som gjelder fag- og yrkesopplæringsseksjonen sitt koordinerende ansvar, var det en lærling hadde opplevd utfordringer ved bytte av lærlingplass fra et fylke til et annet. En lærling hadde falt ut av systemet underveis i læretiden, slik at nemda ikke visste at hen skulle ta fagprøven. En annen lærling hadde ikke fått beskjed om at bedriften hen skulle starte i ikke var godkjent som lærebedrift. En av lærlingene fortalte også at *«bedriften var ikke godkjent som lærebedrift, ble så godkjent som lærebedrift, men burde aldri vært godkjent»*. Flere av lærlingene ønsket også at det må stilles strengere kvalitetskrav til å bli godkjent lærebedrift.

Lærlingene ønsket også hjelp til å bytte bedrift hvis det skulle være behov for det, og hjelp til å sikre god overgang fra gammel til ny bedrift. Et par av lærlingene hadde opplevd å måtte bytte bedrift i løpet av læretiden, og hadde en opplevelse av å stå veldig alene. En sa at *«jeg fikk ingen støtte når jeg ønsket å bytte bedrift, og jeg måtte klare alt selv»*.

Alt dette var enkeltstående hendelser, men i sum sett på antall lærlinger som var med på *Verksted 1*, så viser mine funn at det var mange som hadde en eller annen opplevelse av at koordineringen rundt deres lærekontrakt hadde mangler.

### 5.3.2 Verksted 2 - deltakerne i yrkesfagløpet

Det kom fram at det ikke bare er opplæringskontorene som må bli mer bevisste i den rollen de har for oppfølgingen av lærlingene i bedrift. Det ble også trukket fram at det er viktig at de andre deltakerne i yrkesfagløpet også blir mer bevisst sine roller, og at alle har en felles forståelse av hva hver enkelt rolle innebærer. For å få til dette mente flere at det er viktig med en tydelig gjennomgang og avklaring av de ulike rollene i yrkesfagløpet. Hvilket ansvar har veileder, faglig leder, fag- og yrkesopplæring og lærlingen? Her viser mine funn at det var mye utrygghet blant de enkelte deltakerne i yrkesfagløpet. De mente at denne rolleavklaringen er viktig for å sikre god oppfølging av lærlingene underveis i læreløpet, og for å sikre at alle får oppfylt sine rettigheter. Et forslag var å lage et nytt fremtidsverksted med lærlinger, opplæringskontor, veiledere og faglige ledere hvor dette var tema.

Samarbeid mellom partene i yrkesfagløpet er viktig, og det var flere som kjente på en utrygghet i forhold til hvem som har det helhetlige ansvaret fra eleven slutter på skolen til lærlingen har tatt sitt fag- eller svennebrev. Det ble påpekt at det er viktig med en struktur for oppfølging allerede fra elevene starter på Vg1 til de er ferdig med fagbrevet sitt. En sa: «*Hvis det er utydelig hvem som har ansvaret, så kan ansvaret falle mellom to stoler og så skurer og går det*». De påpekte at det er mange ulike deltakere, og det var et savn etter en avklaring på hvem som har hovedansvaret for de ulike fasene og de ulike situasjonene som kan oppstå. De mente også at det var viktig at alle fikk en forståelse for hverandres roller. For å bygge nettverk og større forståelse for hverandre, kom det fram at både karriereveiledere, lærere og avdelingsledere burde besøke en lærling av og til. En sa at «*det er fint å kunne se ungdommen i en annen setting*», for på den måten å kunne få et mer virkelighetsnært forhold til det som skjer ute på arbeidsplassene.

Fra skolen kom det ønske om faste møter med de ulike opplæringskontorene for karriereveilederne. Det kom fram at noen av opplæringskontorene er mye på skolen, mens andre ikke. Noen opplæringskontor kjenner elevene på Vg2 godt, mens andre ikke gjør det. Karriereveiledere, og/eller sosialpedagogiske rådgivere, faglærere, yrkesfaglig koordinator sammen med eleven er dem som best kan sikre overføring av nyttig informasjon i overgangen. Det bør derfor være faste møter for å ivareta elevene i overgangen ut i bedrift. Det ble også trukket fram at opplæringskontorene og faglærerne i programfagene ofte kjenner hverandre godt, mens karriereveilederen/sosial pedagogisk rådgiver ofte står litt på

utsiden av dette samarbeidet. Samtidig ble det fremhevet at de ofte sitter med mye viktig bakgrunnsinformasjon, som i samarbeid og i dialog med eleven, kan være med på å gjøre overgangen bedre for den enkelte. Informasjonsflyt om viktige forhold som er avgjørende for gode overganger kan da ivaretas på en bedre måte.

Mange bedrifter og virksomheter er ofte ikke godt nok forberedt før ungdommen kommer ut, fordi ungdommen ikke har sagt nok om hva de trenger. En av løsningene deltakerne hadde var å involvere karriereveilederne/sosialpedagogisk rådgiver i dette arbeidet. De kan være med på å lage en større åpenhet om hvordan elevene kan lykkes i overgangen, og være et bindeledd i samarbeidet mellom elev, foresatt(e) og bedrift. Her kom det fram at de som arbeider i skolen synes dette er en vanskelig balansegang. En sa det på denne måten: «Jeg har på følelsen av at vi i skolen trer varsomt fordi vi er redde for at elevene ikke får lærlingplass, og så kommer eleven likevel i retur». Det ble foreslått å spille mer på bedriftenes samfunnsoppdrag, og jobbe mer med livsmestring blant elever og lærlinger.

## 5.4 Læring, faglig utvikling og ansvar

Funnene viser at lærlingene hadde mange tanker rundt lærling, faglig utvikling og ansvar på arbeidsplassen.

### 5.4.1 Verksted 1 - lærlingene

Hvordan lærlingene opplevde den faglige og personlige utviklingen henger nøye sammen med de foregående temaene. En lærling som sa: «Jeg opplevde at det var mye jeg burde lært på skolen som jeg ikke hadde lært» sa også samtidig at: «Jeg lærte mer i praksis gjennom faget yrkesfaglig fordypning enn det jeg lærte på skolen gjennom et helt år». Andre lærlinger fortalte at det de hadde lært på skolen hadde gitt dem det faglige grunnlaget de trengte for å kunne fungere ute som lærling.

Det var få av lærlingene som hadde vært i kontakt med karrieretjenesten eller rådgivingstjenesten på den skolen de hadde gått på, men flere trakk fram lærernes rolle i karriereveiledningen som noe positivt. Det var heller ingen som aktivt hadde oppsøkt



karrieretjenesten i forhold til sin utdanning, men noen nevnte at «*de ikke hørte noe fra rådgiveren*».

Når det kom til faglig utvikling, var det flere av lærlingene som ønsket seg en grenseoppgang på hva en lærling skal gjøre og hva en fast ansatt skal gjøre. Flere av lærlingene hadde opplevd å gjøre oppgaver de ikke hadde autorisasjon til. En lærling sa at «*man må være trygg i jobben før man blir utsatt for krevende oppgaver*», og en annen sa at «*bedriften uttrykte skuffelse over at jeg ikke kunne ting, men tingene var ikke gjennomgått av veileder*». De hadde et ønske om at ansatte i bedriftene må ha respekt for at lærlingene ikke er ferdig utdannede fagarbeidere. For å arbeide videre med dette ønsket lærlingene at opplæringskontorene og fag- og yrkesopplæring må jobbe med en holdningsendring blant bedriftene, slik at lærlingene ikke blir sett på som en vanlig ansatt. De ønsket også at lærlingene skulle slippe å være alene på oppgaver de ikke følte seg trygg på.

Flere av lærlingene hadde også gjennom sin læretid opplevd å stå i tøffe situasjoner som utfordret dem følelsesmessig. En av lærlingene beskrev det på følgende måte: «*Man jobber sammen med mennesker som har hatt jobben lenge, og som har blitt litt avstumpet*» og: «*Man kan le bort ting, men sitter i etterkant igjen med følelsen av at det ikke var greit*». En av lærlingene hadde også opplevd krenkende situasjoner: «*Jeg fikk meldinger av ansatte på jobben hvor ubrukelig jeg var*» og en fortalte at «*jeg har blitt kalt stygge ting, og blitt tatt på av kunder*». Det var et ønske fra flere av lærlingene om at det skulle ha vært debriefing i etterkant av slike situasjoner. De hadde et ønske om å kunne snakke med en trygg voksen etter å ha stått i utfordrende situasjoner, men fikk inntrykk av at det var lite rom for å si at ting var tøft. Deres opplevelse var at de fikk beskjed om å bare ta seg sammen. En sa også: «*I etterkant ser jeg at jeg ikke skulle funnet meg i så mye dritt, jeg skulle tatt tak før*». Flere ønsket seg debriefing etter endt læretid, og de gav uttrykk for at de så på det å delta på fremtidsverkstedet som en slik mulighet.

For å få mulighet til å ta opp vanskelige ting på arbeidsplassen, ønsket lærlingene seg en nøytral kontaktperson som de kunne ta kontakt med gjennom læretiden. De opplevde ikke opplæringskontoret som en nøytral part, og en av lærlingene sa: «*Jeg følte at jeg ikke ble tatt på alvor og opplæringskontoret var ikke på parti med meg, men på parti med bedriften*».

Noe som ble tatt opp av flere lærlinger, var ønsket om mer tid til å kunne arbeide med teorioppgaver på arbeidsplassen. Teorioppgaver er oppgaver som skal dekke

læreplanmålene for faget, slik at lærlingen er klar for å ta fag- eller svenneprøven. En lærling sa: *«Jeg hadde blitt lovet å «gå på toppen», men jeg fikk aldri tid til å gjøre oppgaver»*. En annen fortalte at *«folk på arbeidsplassen ble sure når jeg hadde blitt lovet å kunne jobbe med oppgaver»*. De ønsket seg fast avsatt tid til å gjøre teorioppgaver, og at denne tiden måtte respekteres. De ønsket seg også en fast arbeidsplass til å gjøre oppgavene, og at det måtte være skriftliggjort i kontrakten. Hvordan dette kunne organiseres, var det ulike formeninger om blant lærlingene. Noen av lærlingene ønsket seg en dag i uka, mens andre ønsket seg en uke eller to i året sammen med andre lærlinger på tvers av bedrifter hvor det var veiledere til stede som kunne bistå dem. Lærlingene som ønsket seg en dag i uka mente at det å gå i *«sivile klær»* ble viktig, slik at man ikke ble *«tvunget»* til å jobbe den dagen. Ønsket var at dette skulle følges opp av opplæringskontorene, og at bedriften må legge forholdene til rette. Samtidig sa lærlingene også at de selv hadde ansvar for å følge opp at teorioppgavene ble gjort, med eller uten tilrettelegging.

Når det kom til det å utvikle seg faglig på jobben, var det flere som påpekte at det var viktig at lærlingene ikke bare får *«drittjobber»* og blir *«løpegutt»* for andre ansatte. De mente at de må få oppgaver i bedriften som dekker læreplanmålene i faget, og noen må ha ansvar for at dette følges opp. En lærling forklarte det på denne måten: *«Jeg måtte rydde etter andre, handle, gå i butikken og på vinmonopolet. Mye av det jeg gjorde hadde ingenting med faget mitt å gjøre»*. Som løsning på denne utfordringen mente lærlingene at det er viktig å ta det opp med avdelingsleder/fagligleder hvis dette er et problem på arbeidsplassen. Samtidig kom det også fram at når man er lærling må man forvente å ta en del *«drittjobber»*, men at det er viktig at bedriften ikke utnytter dette. En av lærlingene kommenterte at *«i en bedrift må man dele på drittoppgavene for det er faktiske oppgaver som må gjøres, og der det er et godt arbeidsmiljø tar alle «drittoppgaver» av og til»*. En annen løsning de hadde på denne utfordringen var å melde seg inn i en fagforening. Det var flere at lærlingene som hadde meldt seg inn i en fagforening i løpet av læretiden, og noen hadde også fått hjelp av fagforeningen når de hadde stått i vanskelige situasjoner. Det kom også forslag om å opprette et nettverk av lærlinger slik at man kan få hjelp når man står i vanskelige situasjoner, for på den måten å slippe å stå så alene.

Lærlingene ønsket også opplæring i sine rettigheter som arbeidstaker. En av lærlingene formulerte det på følgende måte:

*«Det bør være et eget fag i skolen – livsfag- eller noe sånt, hvor du får informasjon om skattemelding, skattekort og dine rettigheter som arbeidstaker. Arbeidsgiver kan bestemme når du skal ha ferie, men du kan komme med innspill. En skoletime annenhver uke, det siste skoleåret om hvordan samfunnet fungerer utenfor skolen».*

De mente dette var viktig for å kunne tørre å si nei til oppgaver som ikke er greit å utføre i forhold til kompetansemålene som hører til læreplanen for faget.

En av lærlingene trakk også fram behov på vegne av minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge, og fortalte om hvor vanskelig det var for dem å orientere seg i alle rettigheter og plikter. Lærlingene ønsket også at skolen hadde snakket mer om det å være fagorganisert. Flere ønsket seg også en dag før oppstart av læretiden i regi av opplæringskontorene, hvor det å være fagorganisert hadde vært tema. De mente det var viktig at dette ikke *«bare blir et ark i bunken av alle de arkene vi får, men at det faktisk settes av tid til dette»*. De mente da at man kunne samle flere lærlinger, og ikke bare informere om det de kalte *«det perfekte ved å være lærling»*.

#### **5.4.2 Verksted 2 – deltakerne i yrkesfagløpet**

Det var flere av gruppene i *Verksted 2* som påpekte viktigheten av å bruke faget yrkesfaglig fordypning (YFF) i skolen på en god måte. Det er viktig at YFF-faget blir så virkelighetsnært som mulig, slik at elevene kan få lov til å gjøre personlige erfaringer med det å være ute i arbeidslivet. De mente også at YFF-faget kan brukes til å bevisstgjøre alle parter, og mest elevene, på hva som møter dem der ute slik at de ikke blir overrasket. De mente at det er veldig viktig at elevene er ute i bedrift mens de fortsatt er elever på Vg1 og Vg2, og at det på Vg2 bør være et krav. De mente at elevens gjennomføring i YFF-faget gir mye informasjon om hvordan eleven klarer seg i arbeidslivet. På skolen er det også mulighet til å prøve flere bedrifter og hvis det ikke går bra i en bedrift, kan det kanskje fungere bedre i en annen.

Det kom også fram at det kan være lurt å ta med problemstillinger fra YFF-perioden tilbake til skolen, og drøfte disse sammen med faglærere og medelever. Det er da viktig å ta elevenes opplevelser i bedrift på alvor, og ikke bagatellisere dem. De mente også at faget YFF kunne brukes til å øve på ulike utfordrende situasjoner, før de oppstår. Hva skjer hvis du for eksempel opplever utfordringer på arbeidsplassen? Hva kan du gjøre i slike situasjoner, og hvem kan du ta kontakt med? Det er også viktig å snakke med elevene om at mange kan

oppleve å ikke bli hørt i arbeidslivet, og sammen med elevene diskutere hvordan man kan forholde seg til det.

YFF-faget organiseres på ulike måter innenfor ulike fagområder, og flere mente at det var viktig at elevene fikk lov til å være ute over lengre perioder med en eller to dager i uka. «*Det å være ute 14 dager her, og tre uker der er ikke like bra. Da får man ikke det samme inntrykket av hvordan det er ute i arbeidslivet*». Det kom også fram at det var flere som ønsket en diskusjon på hvordan man gjennomfører vurdering i YFF-faget. En sa: «*Bedriftene kan stort sett for lite om vurdering, og de ser kun på om den utplasserte eleven kommer til tiden og oppfører seg bra*». Det er viktig at YFF-ansvarlig fra skolen snakker med bedriftene om vurdering, og at når eleven skal vurderes så må det gjøres i samarbeid. Det kom fram at det er behov for en rutine som beskriver hvordan elev/lærling har anledning til å vurdere veileder. Ved at vurderingsprosessen går begge veier, kan det føre til at både vanskelige og bra ting blir kjent fra start. Da kan man få mulighet til å ta tak i det som er utfordrende så tidlig som mulig. God dialog fra start, underveis og «*i fredstid*» ble også trukket fram som et godt verktøy for at ungdommene skal lykkes. Det ble også trukket fram at det er ressurskrevende å følge opp elever i bedrift, og at det bør legges inn i planer og strukturer.

Skolen må sammen med elevene ha en dialog om hva slags bedrift som kan passe den enkelte, og hva som er riktig målsetting for opplæringen. Ønsker eleven en stor bedrift eller har hen behov for en mindre bedrift? Skal hen være lærling eller lærekandidat? Tror hen at hen trenger tettere oppfølging enn det hen kan få i en ordinær bedrift, og dermed har behov for en tilrettelagt arbeidsplass? Dette var viktige spørsmål som de mente skolen måtte diskutere åpent med både elev og foresatte mens eleven fortsatt går på skolen. De mente at hvis man snakker åpent om disse spørsmålene, kan det være med på å utgjøre forskjellen mellom en god og en mindre god overgang.

Det å koble hverandre på tidlig når man opplever utfordringer, og bruke kompetansen til hverandre, ble trukket fram av flere. Det kan for eksempel være pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), oppfølgingstjenesten (OT) og helserådgiver for lærlingene. Det å ha med foresatt(e) til lærlinger over 18 år, hvis lærlingen ønsker det, var det noen som hadde god erfaring med. I rutinen for yrkesfagløpet er tidlig intervensjon avgjørende. Det må lages rutiner for hva og hvordan dette skal skje. En gruppe forslo å lage et sett med tidlige

markører på hva som bør gjøres når at noe ikke fungerer. En slik markør kan f.eks. være fravær fra bedriften. De ulike veilederne bør kurses i å se etter slike markører. En av deltakerne sa: «Hvis en lærling er borte fra jobben, kan man ikke bare si at lærlingen er borte. Det må da lages en plan med konkrete forslag til hvordan man skal gå frem for å finne ut hvorfor lærlingen er borte».

## 6 Drøfting

I resultatdelen har jeg dokumentert og redegjort for sentrale hovedfunn fra mine to verksteder, og forklart hvilke forskningsspørsmål empirien svarer til. I drøftingskapitlet samler jeg hovedfunnene fra de to verkstedene under hvert tema, og drøfter disse i lys av utvalgt teori og tidligere forskning. På et individnivå vil jeg konsentrere meg om det første forskningsspørsmålet: «Hva er lærlingenes behov i overgangen mellom skole og arbeidsliv, og hva er utfordringene de møter?» På et mer profesjonsrettet aktørnivå vil jeg rette søkelyset mot det andre forskningsspørsmålet: «Hvordan kan deltakerne i yrkesfagløpet bruke denne innsikten til å tilrettelegge for en god overgang mellom skole og arbeidsliv?»

I sum vil denne innsikten forhåpentligvis være verdifull for utviklingen av kunnskapsfeltet om overganger relevant for Fullføringsreformen i egen fylkeskommune og på egen arbeidsplass.

### 6.1 Lærlingenes behov for trygghet

Veiledere som er der og bryr seg, er avgjørende for læringsprosessen og trivsel på arbeidsplassen (Streitlien, 2019). Lærlingene som deltok i *Verksted 1* ønsket seg en trygg og fast voksenperson å forholde seg til, og som brydde seg om dem. Det å ikke ha denne trygge voksenpersonen å forholde seg til medførte også utrygghet på andre områder i deres yrkesutførelse. Funnene mine viser at lærlingenes trygghet ble utfordret når lærlingene byttet veiledere, hadde sykemeldte veiledere, manglet faste veiledere og hadde veiledere som rett og slett ikke var snille. Empirien peker på at manglende støtte fra en trygg voksenperson gjør at det er vanskelig å sette ord på behovene sine og tørre å ta opp ting. En av lærlingene uttrykker det på følgende måte: «*I møter med faglig ansvarlig, veileder og opplæringskontor sier du at alt er bra fordi det er vanskelig å ta opp ting når man er ung og ny*». Mine funn

viser at det å få dekket sine grunnleggende behov for trygghet er helt avgjørende for å kunne utvikle seg faglig og sosialt.

En av lærlingene sa: «*Veilederne var gamle ringrever som ikke brydde seg*» og en annen uttrykte at «*jeg hadde en frekk og sløp veileder*». Bandura (1994) bruker begrepet «social models» som en viktig kilde til mestringsforventning. Sitatene viser at de som skal være lærlingenes rollemodeller i disse to tilfellene ikke bidrar med kvalitet inn i samhandlingen, og dermed ikke til å øke lærlingenes mestringsforventning. Samtidig så viser funnene mine at de som hadde veiledere som var gode rollemodeller det motsatte. I sluttrapporten *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen* (2015) blir instruktørens/veilederens rolle beskrevet på følgende måte «instruktøren er ikke bare en som lærlingen arbeider sammen med og skal lære av, han/hun er også kollega, og i noen tilfeller kamerat» (Høst, 2015, s. 57). Veilederen skal både bidra med å føre lærlingen inn i det sosiale miljøet på arbeidsplassen, i tillegg til å være en god rollemodell for utvikling av faglige ferdigheter.

Det å ha veiledere som er trygge, gode og som er bevisst sin rolle ble også fremhevet som et av de viktigste områdene for en trygg og god overgang blant deltakerne i yrkesfagløpet. Det ble også foreslått å gjøre veilederkurs obligatorisk, og satt mer i system enn i dag. I sluttrapporten *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen* (2015) blir de samme tiltakene foreslått. I rapporten blir det også trukket fram at «kursene er ikke særlig omfattende og de synes i all hovedsak å være orientert mot formaliteter» (Høst, 2015, s. 58). Dette harmonerer med mine funn fra *Verksted 2*, hvor deltakerne i yrkesfagløpet ønsker seg faglig relevante kurs. Deltakerne i yrkesfagløpet hadde også ønske om egne nettverk hvor veiledere kan møte andre veiledere for å utveksle erfaringer. Gjennom hvordan disse nettverkene er foreslått legges det til rette for selvinnsikt og utvikling av egne evner, som har trekk fra humanistisk diskurs (Sultana, 2018). Deltakerne i yrkesfagløpet kom med forslag som: Kursing, strengere krav til å være veileder, felles nettverk og at veiledere kan møte elevene på skolen før oppstart i bedrift. Mange av forslagene går ikke bare ut på å løse et problem, men å ta skritt i en retning av å legge opp til en mer sosialt rettferdig overgang gjennom å utfordre de rådende institusjonelle logikkene i fylkeskommunen. I NOU 2018:18 blir det fremhevet at mange bedrifter, faglige ledere og veiledere, vil ha nytte av å kunne styrke sin yrkespedagogiske kompetanse. Mine funn viser også at mange av veilederne blir beskrevet som dyktige faglige rollemodeller, men ikke alle blir beskrevet som like dyktige pedagogiske rollemodeller.

Sitatene: «Jeg hadde lærere fra skolegangen som heiet på meg fra sidelinjen» og «foresatte, kjæresten og fastlegen var viktige for at jeg klarte å gjennomføre læretiden min» viser at sosiale rollemodeller også kan finnes i lærlingenes nettverk utenfor arbeidsplassen. Samtidig viser sitatene at sosiale rollemodeller (Bandura, 1994) er viktig for utvikling av mestringstro. I *Utdanningsspeilet* (2018) kommer det fram at «et fellestrekk for ungdommene vi har snakket med er at det som kan vippe dem i riktig retning er å bli sett og få hjelp fra omgivelsene rundt» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 37). Dette viser betydningen av at formell og uformell mobilisering av støtte fra laget rundt elevene, kan øke muligheten for at de ivaretas bedre i overgangen fra skole til arbeidslivet. Jeg ser gjennom mine funn at betydningen av å ha gode rollemodeller, som støtter og oppmuntrer, gir positiv mestringsforventning kan være med på å få en lærling til å fullføre læretiden sin. I motsatt tilfelle kan det å ha rollemodeller som ikke bygger opp under mestringstro, bety at lærlingene får det tøffere i overgangen mellom skole og arbeidsliv enn nødvendig.

Ifølge Bandura (1994) er det å «reduce people's stress reactions» også en viktig kilde til mestringsforventning. Sitatet: «I møter med faglig ansvarlig, veileder og opplæringskontor sier du at alt er bra fordi det er vanskelig å ta opp ting når man er ung og ny» viser at hvis veileder og lærling ikke har et godt og trygt forhold, er det også vanskeligere for lærlingene å håndtere ulike stressreaksjoner på en konstruktiv måte. Det er viktig at lærlingene utvikler strategier for å håndtere ulike påkjenninger og utfordringer samtidig som det ikke går utover deres mestringsforventning (Bandura, 1994). Law (1999) trekker også fram viktigheten av å kunne lære seg å håndtere ubehagelige følelser som en viktig karriereferdighet. Det å være tett på lærlingene innebærer å lære dem å tolke signaler på ulike emosjonelle og fysiske faktorer, og hvordan de skal håndtere disse på en best mulig måte. Når tallene fra egen fylkeskommune viser at det i 2023 var 79 lærlinger som hevet kontrakten på grunn av personlige årsaker, og 18 kontrakter som ble hevet på grunn av brudd på arbeidslivets regler er dette spesielt interessant. Det å lære gode strategier for å håndtere ulike påkjenninger og utfordringer, vil ha betydning for egen helse. Hvis lærlingen trives bedre, kan det igjen komme bedriften til gode ved redusert sykefravær.

Når det gjelder overgangen mellom skole og arbeidsliv, etterlyser de tidligere lærlingene hjelp til å finne plass i bedrift, noe disse sitatene viser: «Det var lite hjelp å få i det å finne bedrift hvor man kunne være lærling», «dere må ta det første dere får, for dere kan ikke velge» og «jeg har sikkert skrevet hundre søknader, og fikk bare et svar og det var fra en bedrift som ikke var godkjent». I et konkurransesamfunn er det lagt opp til at lærlingene må

tilpasse seg det rådende arbeidsmarkedet, bli tilpasningsdyktige og ta til takke med det som markedet kan tilby. Det blir individets ansvar å tilpasse seg (Sultana, 2018). Som en motvekt til dette, foreslo deltakerne i yrkesfagløpet at de som ikke klarer å finne læreplass selv, må få hjelp. Som nevnt i innledningen, fikk alle de videregående skolene i landet økonomiske midler gjennom Utdanningsløftet høsten 2023. På egen skole er disse midlene brukt til å ansette en yrkesfaglig koordinator. Koordinatoren skal være et bindeledd mellom skole og bedrift for de som har behov for ekstra oppfølging, og bidra til at overgangene blir mer sosialt rettferdig. Det kan blant annet skje gjennom å gi støtte til lærlinger som trenger ekstra hjelp i overgangen, fremme samarbeid mellom skolen og bedrifter og etablere et system for å overvåke og evaluere overgangen mellom skole og arbeidsliv.

En av lærlingen som hadde hevet lærekontrakten sin sa: «*Det var utrolig mange folk involvert da jeg skulle slutte, men det ble bra. Det var mange som passa på at det gikk som det skulle*». Dette funnet står i sterk kontrast til det som de to ikke fikk hjelp til å finne plass i bedrift. Funnet viser at det er et stort lag av aktører som kommer på banen når lærlinger har bestemt seg for å heve kontrakten sin, men hvor er laget når lærlingene ikke vet hvem de skal ta kontakt med når de får utfordringer eller ikke finner læreplass. Det er viktig å påpeke at en lærling har rett til å heve lærekontrakten hvis hen opplever at arbeidet ikke er forenelig med egne ønsker, behov og verdier. Det er ikke slik at laget rundt for enhver pris skal «presse» en lærling til å fullføre noe hen har mistet interessen for. Enhver lærling skal møtes med respekt for valgene sine, det er et viktig etisk prinsipp. Utfordringen er ikke primært lærlinger som bestemmer seg for å slutte, og har en plan for hva de skal gjøre videre. Først og fremst er utfordringen lærlinger som slutter uten videre planer, og som havner i utenforskap statistikken.

Oppsummert viser mine funn at lærlingenes behov for trygghet peker på viktigheten av å ha støtte og veiledning fra en trygg voksenperson, enten det er en veileder på arbeidsplassen, lærere på skolen eller betydningsfulle andre. Denne støtten er avgjørende for å hjelpe lærlinger med å navigere gjennom utfordringene de møter i overgangsperioden (Bandura, 1994; Meyer & Land, 2005).

## 6.2 Lærlingenes behov for oversikt

Behov for oversikt handlet blant annet om at veiledere ikke hadde oversikt over kompetansemålene de skulle gjennom i læretiden. Følgende to sitater viser dette: «*Det var*



*mange som blandet seg inn i opplæringen, og det ble derfor vanskelig å holde oversikt over målene jeg skulle jobbe med» og*

*«oversikten over målene jeg skulle gå gjennom i læretiden var ikke alltid relevant for bedriften jeg var lærling i, det er derfor er viktig at opplæringskontorene går gjennom målene med bedriften og sjekker at det er overenstemmelse mellom målene man skal gjennom og det bedriften kan tilby»*

Gjennom en frigjørende tilnærming til karriereveiledningen (Sultana, 2018) handler noe av dette om forhold som ligger utenfor det vi kan pålegge den enkelt lærling å ha ansvaret for. Bandura (1994) hevder på samme måte at mange av utfordringene individer møter er «gruppeproblemer» som krever kollektiv innsats for å løses. Det at opplæringskontorer følger opp at det er overenstemmelse mellom kompetansemålene lærlingen skal gjennomgå, og det bedriften kan tilby, er et eksempel på dette.

Deltakerne i yrkesfagløpet påpekte at alle opplæringskontor må være bevisst den rollen de har for oppfølging av lærlinger, og at det er for store forskjeller fra opplæringskontor til opplæringskontor. Funn fra masteroppgaven til Hammervik (2023) om ledelse av det fireårige yrkesfagløpet viser det samme. Her kommer det fram at «en av de største utfordringene i arbeidet med det fireårige yrkesfagløpet, er at samarbeidet med opplæringskontorene er så ulikt fra kontor til kontor. Ledere i VGS opplever at det er stor forskjell med hensyn til hvor involvert opplæringskontorene er i arbeidet på skolen og i overgangen fra skole til bedrift» (Hammervik, 2023, s. 46).

Oppstartsamtaler ble trukke fram som viktige, og disse samtalen må tydeliggjøres og systematiseres i større grad enn det gjøres i dag. Opplæringsloven pålegger bedrifter å ha rutiner for intern kvalitetssikring, slik at lærlingen får en opplæring som er i samsvar med opplæringsloven og forskrifter (Utdanningsdirektoratet, 2022). På et systemnivå er reglene klare på at det skal gjennomføres oppstartsamtaler, men empiriinnsamlingen tyder på at dette praktiseres ulikt fra opplæringskontor til opplæringskontor, og at det er tilfeldig systematikk i arbeidet. Ved å lage et bedre system rundt disse oppstartsamtalene, mente deltakerne i yrkesfagløpet at mange av de utfordringene som lærlingen trakk fram i forhold til mangler på oversikt og struktur kunne løses. De foreslo også å bruke disse samtalen til å legge planer for debriefing, noe som lærlingene ønsket seg.

Det at lærlingene får for mye informasjon i starten av læretiden var noe deltakerne i yrkesfagløpet innså kunne by på utfordringer. De hadde også forslag til hvordan dette kunne løses praktisk. De ønsket å spre informasjon utover i året, slik at lærlingene fikk informasjon når de hadde behov for det. På den andre siden vil lærlingene i alle deler av livet møte informasjon de må forholde seg til. Det å lære seg å sortere vesentlig- fra uvesentlig informasjon er viktig kunnskap å ha med seg senere i livet. Det blir derfor viktig å legge til rette for karrierelæring som kan være med på å sette den enkelte i stand til å forstå seg selv, sine muligheter og ressurser i sammenheng med arbeidsmarkedet og samfunnet ellers (Haug, 2018). Det å fjerne alt som er vanskelig og utfordrende, hjelper ikke lærlingene til å bygge mestringstro og setter dem ikke i stand til å utnytte sine ressurser på en god måte. Målet må være, gjennom læring, å vise de hvordan de kan håndtere slike utfordringer. På den måten kan de kanskje på et senere tidspunkt mestre lignende utfordringer.

## 6.3 Lærlingens behov for koordinering

Lærlingene har behov for noen grunnleggende forhold rundt koordinering av sine lærekontrakter. Sitater som «*jeg fikk ingen støtte når jeg ønsket å bytte bedrift, og jeg måtte klare alt selv*» og «*bedriften var ikke godkjent som lærebedrift, ble så godkjent som lærebedrift, men burde aldri vært godkjent*» viser dette. Her kommer det fram at lærlingene har en følelse av å stå alene uten å få den hjelpen og støtten de trenger. Dette er forhold som begrenser informantenes mestringsopplevelser (Bandura, 1994) og som øker stressnivået. I forhold til min problemformulering peker funnene på at kulturen hos deltakerne i yrkesfagløpet som skal koordinere opplæringen er preget av manglende struktur og kommunikasjon.

Det virket som om det lå mye utrygghet i det å forstå hverandres mandat, oppgaver og ansvar blant deltakerne i *Verksted 2*. En sa det på følgende måte: «*Hvis det er utydelig hvem som har ansvaret, så kan ansvaret falle mellom to stoler og så skurer og går det*».

Lærlingene ønsket seg en tydelig avklaring og gjennomgang av de ulike rollene i yrkesfagløpet. På et mer systemisk profesjonsnivå handler dette om hvem som har ansvaret for å finne ny lærlingplass når en lærling må bytte arbeidsplass. Er dette den enkelte lærling sitt ansvar, er det opplæringskontoret sitt ansvar eller er det fag- og yrkesopplæringsseksjonen sitt ansvar? Her kom det forslag til hvordan man på profesjons- og systemnivå må arbeide for at de enkelte aktørene i yrkesfagløpet må bli mer bevisst sine roller, slik at lærlingene vet hvem som har ansvaret. Gjennom en frigjørende tilnærming til

karriereveiledningen (Sultana, 2018) er målet å finne løsninger som kan komme den enkelte til gode, der hvor det er arbeidslivets organisering og institusjonelle logikker som hindrer vekst og personlig utvikling.

Deltakerne i yrkesfagløpet foreslo i *Verksted 2* at alle ansatte i skolen bør besøke en lærling. Det ble påpekt at «det er fint å kunne se *ungdommen i en annen setting*». Skolens ansvar for elevene avsluttes den dagen de går ut dørene fra skolen, og ved å få et innblikk i det som skjer ute på arbeidsplassene, kan ansatte i skolen få en større forståelse for hva som er viktig i overgangsfasen. På den måten kan også deltakerne i yrkesfagløpet bygge en kritisk bevissthet for de strukturene de arbeider innenfor. Ved å bygge en kritisk bevissthet for de strukturene de arbeider innenfor kan de også utfordre dem (Sultana, 2018).

Det ble også trukket fram at samarbeidet mellom opplæringskontorene og karriereveilederne og/eller de sosialpedagogiske rådgiverne på skolen bør forbedres. Innfor en humanistisk diskurs (Sultana, 2018) blir individets personlige vekst og selvrealisering vektlagt, og det ble fremhevet at karriereveilederne bør spille en viktig rolle i arbeide med å bistå elevene i å utvikle en større forståelse for seg selv (Watts & Law, 1977). På den andre siden så viser funnene mine at skolen er redd for å legge til rette for et system hvor elevene må tilpasse seg det rådende arbeidsmarkedet, og hvor det er lite rom for det å være annerledes (Sultana, 2018). En sa det på følgende måte: «*Har på følelsen at vi i skolen trer varsomt fordi vi er redde for at elevene ikke får lærlingplass, og så kommer eleven likevel i retur*». Her ligger det en underliggende spenning i de ulike aktørenes ønsker og behov.

Skolen er redd for at hvis bedriften får for mye informasjon om lærlingen, vil de ikke tegne lærlingkontrakt. Opplæringskontorene, på vegne av bedriftene de representerer, sier de vil ha mest mulig informasjon for å legge til rette på en best mulig måte. Dette krever god dialog mellom lærebedriftene, opplæringskontorene, skolen og den enkelte lærling. I Utdanningsspeilet (2018) blir det også påpekt at det er viktig med åpenhet om ungdommenes behov og utfordringer, og at det ofte er en avgjørende faktor om ungdom får lære plass. Her er det viktig at den enkelte karriereveileder reflekterer over de etiske utfordringene rundt dette dilemmaet. Vår rolle innebærer taushetsplikt, og vi kan ikke opplyse bedrift eller opplæringskontor om forhold som ikke eleven ønsker å videreformidle. Samtidig som det også kan være til hjelp for den enkelte at viktig informasjon kommer fram i overgangen.

Dette mangfoldet av perspektiver og opplevelser kan være en utfordring for samarbeidet mellom aktørene, men også en ressurs som kan utnyttes slik at alle kan trekke i samme retning. Mer kraft i samme retning ser ut til å kunne hentes ut gjennom i større grad å vektlegge bedriftenes samfunnsoppdrag, lærlingenes livsmestring og karrieretjenestens villighet til å utfordre institusjonelle logikker og rammene for egen fagutøvelse.

## 6.4 Lærlingenes behov for læring, faglig utvikling og ansvar

Jeg har valgt å dele opp lærlingenes behov for læring, faglig utvikling og ansvar i tre avsnitt som omhandler det å bygge mestringstro, bruk av faget yrkesfaglig fordypning (YFF) for å styrke overgangsarbeidet og refleksjon.

### 6.4.1 Bygge mestringstro

Tidligere har jeg drøftet funn vedrørende lærlingenes behov for trygghet, og vist at når tryggheten mangler, påvirker det også andre sider ved deres yrkesutøvelse. Når en lærling sa: «*Man må være trygg i jobben før man blir utsatt for krevende oppgaver*» og en annen sa: «*Bedriften uttrykte skuffelse over at jeg ikke kunne ting, men tingene var ikke gjennomgått av veileder*» og en tredje sa: «*Jeg opplevde at det var mye jeg burde lært på skolen som jeg ikke hadde lært*» gir de uttrykk for at de får oppgaver på arbeidsplassen som de ikke mestrer. Ifølge Bandura (1994) er den viktigste kilden til å bygge en sterkere mestringsforventning det å mestre sine oppgaver. Når mine informanter får oppgaver de ikke mestrer, virker det inn på deres mestringstro. En trygg og god veileder bør kjenne til både lærlingens sterke og svake sider, og tilpasse oppgaven til den enkeltes modenhetsnivå. På den måten bygger man mestringstro gjennom tilpassede arbeidsoppgaver.

I forhold til første del av min problemformulering «Hvilke forhold har betydning for hvordan lærlingene opplever overgangen mellom skole og arbeidsliv?» kan det se ut som om at bedriftene ikke i stor nok grad legger til rette for at alle lærlingene har mulighet til å lykkes i sitt arbeid, og at noen av dem for tidlig blir satt i situasjoner hvor det er stor sannsynlighet for at de ikke bygger mestringsforventning. Noen av lærlingene ble også satt til å gjøre oppgaver

de ikke hadde autorisasjon<sup>6</sup> til. Her kan det se ut som bedriftsøkonomisk effektivitet går foran det å respektere at lærlingene ikke er ferdig utdannet.

Lærlingene ønsket også at de skulle slippe å være én til én på oppgaver de ikke følte seg trygge på. Ifølge Law & Watts (1977) bør karriereveiledningen handle om å sette den enkelte i stand til å ta kontroll over sin egen utvikling. Gjennom å bli vist ansvar og tillitt, og finne balansen mellom å bli utfordret, og å føle mestring utvikler lærlingene mestringsopplevelser (Bandura, 1994). En lærling trakk fram at «*det bør være et eget fag i skolen – livsfag eller noen sånt*». Gjennom et slikt fag mente hen at de skulle lære om «*hvordan samfunnet fungerer utenfor skolen*». I det tverrfaglige emnet livsmestring i læreplanverket LK20 er målet å gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2023). Her ligger det mange muligheter til å forstå og utforske forhold som har betydning for mestring av eget liv knyttet opp mot alle fag i skolen. Det er mye sammenfall mellom definisjonen på karrierekompetanse (CMS), DOTS- modellen til Watts & Law (1977) og det tverrfaglige emnet livsmestring i læreplanverket, LK20. Mye handler blant annet om hvordan den enkelte kan bli kjent med seg selv, sine valg, sin mulighetshorisont og det å håndtere overganger og endringer.

Det var få av lærlingene som hadde vært i kontakt med karrieretjenesten på skolen, men flere trakk fram lærernes rolle i karriereveiledningen som positiv. Slik jeg tolker funnene kan det se ut som lærerne har startet et arbeid med å bruke det tverrfaglige emnet livsmestring i alle fag. Dette kan være et bidrag til å styrke elevenes selvstendighet og selvbevissthet når de senere møter utfordringer. Det er mange av elevene på yrkesfaglige utdanningsprogram som på ulike måter strever med å mestre livene sine og noen har også lite støtte hjemmefra. For disse elevene kan hjelp og støtte fra lærere, rådgivere og opplæringskontor være veldig viktig (Utdanningsdirektoratet, 2018). Sultana (2012) advarer samtidig mot et overdrevent fokus på karrierelæring og det å utvikle karrierekompetanse, for ved å gjøre det sier vi indirekte at de unge mangler ferdigheter i å mestre livene sine. Gjennom min empiriinnsamling opplevde jeg at lærlingene viste mye kompetanse i å håndtere egen karriere. De lærte og utviklet seg gjennom opplevelser i bedrift, gjennom sin skolegang, ved

---

<sup>6</sup> Flere yrkesgrupper i helsetjenesten må ha autorisasjon etter helsepersonelloven § 48. Autorisasjon gir rett til å benytte den yrkesbetegnelsen eller tittelen som kjennetegner vedkommende helsepersonellgruppe. Det er Helsedirektoratet som behandler søknad om autorisasjon (NTNU).

hjelp av familie og andre i nære relasjoner samt gjennom å gjennom å reflektere over sine opplevelser sammen med andre.

## 6.4.2 Bruk av faget yrkesfaglig fordypning (YFF) for å styrke overgangsarbeidet

Yrkesfaglig fordypning (YFF) er et fag som ble innført i forbindelse med læreplanen Kunnskapsløftet i 2006. Da faget først ble introdusert het det prosjekt til fordypning (Jambak, 2022). Opplæringen i dette faget blir organisert enten i ulike perioder på året eller som faste dager gjennom hele året (Nyen & Tønder, 2014). Faget ble trukket fram som viktig både fra lærlingene og deltakerne i yrkesfagløpet. En lærling sa: «Jeg lærte mer i praksis gjennom faget yrkesfaglig fordypning enn det jeg lærte på skolen gjennom et helt år» og deltakerne i yrkesfagløpet pekte på at gjennom faget YFF, kan elevene gjøre seg personlige erfaringer med å være ute i arbeidslivet. I Utdanningsspeilet (2018) blir praksis/utplassering, og hvor mye hjelp og personlig oppfølging en ungdom får trukket fram som to viktige faktorer for suksess i det å skaffe seg en læreplass. Deltakerne i yrkesfagløpet mente også at YFF-faget gir skolen mye informasjon om hvordan eleven vil klare seg ute i arbeidslivet. Watts & Law (1977) bruker begrepet mulighetsoppmerksomhet om det å bli bevisst sine muligheter og begrensninger. I karriereveiledningen kan dette brukes sammen med elevene til å reflektere rundt sine muligheter og begrensninger, og de behovene de har i overgangen fra skole til bedrift..

Deltakerne i yrkesfagløpet mente også at YFF-faget kan brukes til å bevisstgjøre alle parter, og mest elevene, på hva som møter dem der ute slik at de ikke blir overrasket. Her ser jeg et eksempel på at deltakerne i yrkesfagløpet mener at det er elevene som skal tilpasse seg det rådende markedet, uten at man samtidig adresserer at det det finnes mye urettferdighet ute i arbeidslivet.

Deltakeren i yrkesfagløpet hadde forslag om at det kan være lurt å ta med problemstillinger fra YFF perioden tilbake til skolen for så å drøfte disse sammen med medelever og lærere. Ved å ta utgangspunkt i «transition learning» (Watts & Law, 1977) kan faget YFF brukes til å øve på utfordrende situasjoner før de oppstår. Dette harmonerer med forskningen til Akkerman og Bakker (2011) som sier at det er viktig å identifisere ulikhetene i de ulike kulturene på skolen og på arbeidsplassen, og forberede og drøfte disse forskjellene med elevene i skolen. Gjennom dialog legger man til rette for at alle får dele sine erfaringer,

utrykke sine meninger og lytte til hverandre. Det kan bidra til bevisstgjøring og økt forståelse for ulike perspektiver og erfaringer. For gjennom refleksjon og handling oppstår muligheter for endring, og kommunikasjon kan være et kraftig verktøy for å skape bevissthet, endring og fremme rettferdighet (Freire, 1999).

Når det gjelder vurdering i faget YFF, ønsket deltakerne i yrkesfagløpet at vurdering i faget skulle gå begge veier. Det vil si at også elevene kan gi veileder en vurdering av den oppfølgingen hen har fått. Ved å gjøre det på denne måten, vil elevene få mulighet til å delta og påvirke beslutninger som påvirker dem, og det kan også gi dem en mulighet til å forstå og adressere ulike former for urettferdighet (Sultana, 2018). Samtidig kan det også være viktig verktøy for skolen for å få en oversikt over hvilke veiledere som er egnet, og hvilke som ikke bør være veiledere.

### 6.4.3 Refleksjon

Overganger kan både være vanskelige, samtidig som de også kan stimulere til læring (Bronfenbrenner, 1979; Meyer og Land, 2005). For at læring skal oppstå må det være rom for refleksjon (Freire, 1999). Gjennom min empiriinnhenting kom det fram at det var vanskelig for lærlingene å finne noen å reflektere sammen i forhold til de utfordringene de møtte på arbeidsplassen. Grunnen til dette var at flere av dem manglet trygge voksenpersoner å gjøre dette sammen med. Opplevelser som beskrives gjennom sitatene: «*Man jobber samme med mennesker som har hatt jobben lenge, og som har blitt avstumpet*» og «*man kan le bort ting, men sitter i etterkant igjen med følelsen av at det ikke var greit*», viser dette. Lærlingenes opplevelse var at de bare måtte ta seg sammen. De ønsket seg derfor en nøytral person å ta kontakt med når de opplevde krevende situasjoner.

Lærlingene som sa: «*Jeg fikk meldinger fra ansatte på jobben hvor ubrukelig jeg var*» og «*jeg har blitt kalt stygge ting, og blitt tatt på av kunder*» viser at mange opplever situasjoner som ikke skal aksepteres innenfor et anstendig arbeidsliv. Sultana (2018) viser til Young (2005) som har laget et rammeverk som kan brukes til å finne måter å utøve sosial rettferdighet på. I dette rammeverket identifiserer Young utnyttning, marginalisering, maktesløshet, kulturell imperialisme og vold som *undertrykkelsens fem ansikter*. Gjennom en frigjørende tilnærming (Sultana, 2018), kan alle deltakerne i yrkesfagløpet arbeide mot alle former for undertrykkelse i arbeidslivet, og ingen skal akseptere at enkelte blir utsatt for krenkende atferd.

Min empiri viste også at lærlingene er opptatt av å ikke bli utnyttet på jobben gjennom å utføre arbeidsoppgaver som ikke dekkes av læreplanmålene. Et sitat som viser dette er: «Jeg måtte rydde etter andre, handle, gå i butikken og på vinmonopolet. Mye av det jeg gjorde hadde ingenting med faget mitt å gjøre». Bandura (1994) bruker begrepet sosiale modeller som en viktig kilde til mestringsforventning. Når man ser andre man identifiserer seg med utfører oppgaver som er kjedelige og rutinepregede, kan det være med på å skape større motivasjon for å utføre denne type oppgaver selv. Frigjørende veiledning handler blant annet om å oppmuntre mennesker til å jobbe sammen, bygge solidaritet og kollektiv handling. I tillegg handler det om å også problematisere normer og maktforhold i samfunnet (Hooley, et. al, 2018).

Jeg opplevde også gjennom min empiriinnsamling at lærlingene fant mye støtte i hverandre, og at det å lytte til hva andre hadde opplevd var frigjørende. De hadde også forslag om å opprette nettverk av lærlinger, slik at man kan få hjelp av hverandre når man står i vanskelige situasjoner. En av lærlingene uttrykte det på følgende måte «i etterkant ser jeg at jeg ikke skulle funnet meg i så mye dritt, jeg skulle tatt tak før». Gjennom sosiale modeller (Bandura, 1994) kan også lærlingen lære av hverandre.

## 6.5 Sterke og svake sider ved min forskning

Innenfor rammen av et aksjonsforskningsprosjekt har jeg gjennom mine to fremtidsverksteder samlet empiri fra 12 tidligere lærlinger og 14 deltakere i yrkesfagløpet. Målet med prosjektet har vært å se på hvilke forhold som har betydning for hvordan lærlingene opplever overgangen mellom skole og arbeidsliv, og hva slags konsekvenser dette bør få for overgangsarbeidet. Gjennom en fenomenologisk tilnærming har målet vært å beskrive hvordan overgangsarbeidet ser ut fra informantenes eget perspektiv. Jeg leter derfor ikke etter sannheter i min forskning, og det som har kommet fram er også kontekstbundet.

Jeg har tidligere også nevnt at måten jeg har rekruttert mine informanter kan være med på å svekke min forskning. Det er derfor vanskelig å generalisere basert på det som har kommet fram fra de to fremtidsverkstedene. Funnene mine kan likevel gi noen viktige faglige innspill for forbedret profesjons- og aktørpraksis, og det videre arbeid med Fullføringsreformen i egen fylkeskommune og på egen skole. Metoden jeg har brukt for å hente inn empiri gjør også at det kanskje er lett å se på forhold utenfor seg selv når man får lov til å komme med



kritikk. Det at man også skal komme med forslag til hva man ønsker seg og lage planer for hvordan man kan gjennomføre disse planene

Bladt & Nielsen (2013) skriver at i realisering av arbeidet, ligger ikke makten og myndigheten hos deltakerne i fremtidsverkstedet, og en av informantene sa: «*Ledelsen på skolen, opplæringskontor og utdanningsministeren bør få greie på dette*». Mitt ønske er, gjennom det arbeidet man skal i gang med i egen fylkeskommune, at jeg får mulighet til å formidle det som har kommet fram i mine to verksteder. Da kan jeg være med på å formidle lærlingenes behov og vurderinger, for på den måten å være med på å gi dem indirekte makt og myndighet.

## 6.6 Anbefaling for videre arbeid

*Fullføringsreformen* startet opp 1. januar 2024, og ny opplæringslov vil gjelde fra skoleåret 2024-2025. I ny opplæringslov står det blant annet «Fylkeskommunen skal sørge for at de som har læretid i bedrift, har tilgang til rådgiving om utdannings- og yrkesvalg og rådgiving om sosiale og personlige forhold» (opplæringslova, §16-1 og §16-2). Det er mye som ikke er klart i forhold til hvordan fylkeskommunen skal forholde seg til den nye rettigheten lærlingene har fått i ny opplæringslov, men at det får konsekvenser for egen fylkeskommune og egen arbeidsplass, er klart. I mai 2024 fikk skolelederne i Vestfold fylkeskommune en gjennomgang hvordan fylkeskommunen skal arbeide med innføringen av *Fullføringsreformen*. Det kom fram at det i løpet av 2024 skal lages et kunnskapsgrunnlag som skal dekke følgende områder:

- overganger
- fag- og yrkesopplæring (oppfølging av lærlinger)
- utenforskap
- skolestruktur

Selv om mitt aksjonsforskningsprosjekt avsluttes nå, vil arbeidet med oppfølging av lærlinger fortsette i egen fylkeskommune framover, og mine funn kan bli et bidrag inn i et større arbeid i fylkeskommune og på egen skole.

# 7 Konklusjon

Søren Kierkegaard, dansk filosof og forfatter, har formulert mange innsiktsfulle ord om liv og læring. Siden mitt masterprosjekt er forankret i hvordan lærlingenes behov og forventninger best kan møtes i overgangen fra skole til arbeidsliv, velger jeg å starte med følgende Kierkegaard sitat:

*«At man, naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er, og begynde der. Dette er Hemmeligheden i al Hjælpekunst. Enhver, der ikke kan det, han er selv i en Indbildning, naar han mener at kunne hjælpe en Anden. For i Sandhed at kunne hjælpe en Anden, maa jeg forstaae mere end han – men dog vel først og fremmest forstaae det, han forstaaer. Naar jeg ikke gjør det, saa hjælper min Mere-Forstaaen ham slet ikke.»* Søren Kierkegaard (1813 – 55) <sup>7</sup>

Å forstå lærlingenes behov er helt grunnleggende slik jeg ser det, og i realiteten der alt starter. For å finne lærlingen «der, hvor han er, og begynde der» må skolen og arbeidslivets felles profesjonskompetanse utvikles gjennom selvrefleksjon, dialog og gjensidige profesjonsforventninger som er tydelig definert, forstått og praktisert.

Hovedproblemstillingen i dette masterprosjektet «Hvilke forhold har betydning for hvordan lærlingene opplever overgangen mellom skole og arbeidsliv, og hvilke konsekvenser bør dette få for overgangsarbeidet?» inkluderer en overgangsdimensjon formidlet med bakgrunn i lærlingenes stemme, og mottaket og forståelsen av disse stemmene går inn i en større profesjonsdimensjon hvor aktørene i skole, bedrift og andre viktige deltakere i yrkesfagløpet svarer. Forskningsspørsmålene som svarer opp hovedproblemstillingen er:

1. Hva er lærlingenes behov i overgangen mellom skole og arbeidsliv, og hva er utfordringene de møter

---

<sup>7</sup> Kierkegaard S. Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed. I: Kierkegaard S. Samlede værker. Bd. 18. København: Gyldendal, 1994.»

2. Hvordan kan deltakerne i yrkesfagløpet bruke denne innsikten til å tilrettelegge for en god overgang mellom skole og arbeidsliv?

Den positive siden ved mange aktører som jobber i lag, er en sterk utviklingskraft og at vi kan utnytte hverandres kompetanse. For lærlingene betyr dette «det beste fra skolen og arbeidslivet», og gode forutsetninger for trivsel, læring og en trygg vei mot fag- og svennebrev. Ulempen med mange aktører kan resultere i at lærlingene opplever fragmentering, uklare ansvarslinjer og en følelse av å «være overlatt til seg selv».

Slik jeg ser det, viser dette masterprosjektet med hovedproblemstilling og forskningsspørsmål at lærlingenes overgangs- og opplærings situasjoner bærer preg av både positive- og negative erfaringer. Det viser at vi fortsatt har et uforløst potensial for å få enda flere lærlinger gjennom et opplærings- og yrkesløp uten avbrudd.

Mine funn viser at mer trygghet, bedre koordinering og oversikt og ikke minst å bygge større lærings- og mestringstro hos lærlingene, vil kunne være gode hjelpere i dette forbedringsarbeidet. Her har skolen, arbeidslivet og alle deltakerne i yrkesfagløpet et stort felles ansvar. Ingen av mine funn tilsier at dette ikke er mulig å få til, og alt endringsarbeid starter med å erkjenne at det finnes et behov for endring. Dernest må det være en uttrykt vilje til å gjøre noe med utfordringene, og så kan kunnskap og nødvendige ferdigheter være med å tette gapene.

Deltakerne i yrkesfagløpet peker på faget yrkesfaglig fordypning (YFF) som svært viktig for å hjelpe lærlingen i overgang til læretiden, men også som en viktig erfaringsarena for tilbakeføring av kunnskap til skolen. Videre var deltakerne i yrkesfagløpet også tydelig på at det er viktig å følge opp lærlingene raskt om utfordringer melder seg, og for å utnytte hverandres verdifulle og komplementære kompetanse. Det var ingen av deltakerne i yrkesfagløpet som avviste eller uttrykte en uenighet til lærlingenes utsagn og vurderinger, og min vurdering er at viljen til å ta lærlingene på alvor absolutt er til stede. Dette handler også om å legge til rette for at lærlingene kan opparbeide seg en tryggere navigeringsevne som inkluderer det å håndtere både kjente og ukjente utfordringer som dukker opp på arbeidsplassen.

Basert på lærlingenes tilbakemeldinger, og her blir jeg kanskje veldig preget av min egen erfaringsbakgrunn, tror jeg løsningen først og fremst finnes i å gi lærlingene trygghet og

mulighet for å etablere positive relasjoner til nøkkelpersoner i skole, bedrift og i eget nettverk. Dette vil være særlig viktig for elever og lærlinger, som kanskje har opplevd manglende mestring over tid. Slik sett handler dette også i stor grad om å forhindre sosial urettferdighet, og utstyre alle med en verktøykasse som anerkjenner at lærlingenes kanskje aller fremste drivkraft er egne mestringsopplevelser. I så måte er det viktig å være tett på lærlingene både på skolen, i overgangsfasen og ute i bedrift. Det som skjer «etterpå» og lærlingenes kvalifisering til fag- eller svennebrev, blir i realiteten svaret på om vi som deltakere i yrkesfagløpet lykkes godt nok sammen.

# Litteraturliste

- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81, 132-169.
- Andresen, R. A, Skålholt, A. H, Tønder, A.H & Reegård, K. (2020). *Relevans i fag- og yrkesopplæringen. Utvikling og analyse av en fagarbeiderundersøkelse og en arbeidsgiverundersøkelse*. Fafo-rapport 20:30 NIFU Rapport 2020:30.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. I V. S Ramachaudran (red.), *Encyclopedia of human behavior*. (Vol. 4, s. 71-81). Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Berger, R. (2013). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative research*, 15(2), 219-234.
- Bhuller, M., Mogstad, M. & Salvanes, K. G. (2017). Life-Cycle Earnings, Education Premiums, and Internal Rates of Return. *Journal of Labor Economics*, 35(4), 993–1030.
- Bladt, M. & Nielsen, K.A. (2013). Free space in the process of action research. *Action Research*, 11(4), 369-385.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77-101.
- Breilid, N. & Dyrnes, E. M. (2017). Bestyrkende faktorer som fremmer en positiv overgang fra skole til varig arbeidslivstilknytning for elever i lærekandidatordningen. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Denvall, V. & Salonen, T. (2020). *Att bryta vanans makt – Framtidsverkstäder och det nya Sverige*. Studentlitteratur AB.
- Forskrift til opplæringslova (2006). *Forskrift til opplæringslova (FOR-2024-04-09-605)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk* (3.utg.). Gyldendal.

- Gjerde, S. (2010). *Coaching - hva – hvorfor – hvordan* (2. utg). Fagbokforlaget.
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig* (2. utg). Pax.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests*. Beacon Press.
- Hammervik, H. (2023). *Ledelse av det fireårige yrkesfagløpet En studie av hva som kjennetegner praksisene til ledere i videregående skole og opplæringskontor knyttet til samarbeid i det fireårige yrkesfagløpet*. Universitetet i Oslo.
- Haug, E.H. (2018). *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning. Hva, hvorfor, hvordan, for hvem og hvor?* Fagbokforlaget.
- Heimburg, D.v.& Næss, O. (2021). *Aksjonsforskning: Samskapt kunnskap som endrer liv og samfunn*. Fagbokforlaget.
- Hiim, H. (2020). Likheter og forskjeller mellom tilnærminger til aksjonsforskning. En analyse av prinsipper og dilemmaer relatert til forskningens hensikt, utviklingsmetoder, forskerrollen og epistemologisk grunnlag i noen sentrale tilnærminger. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (Kap. 1, s. 25-54). Cappelen Damm Akademisk.
- Hooley, T., Sultana, R. G., & Thomsen, R. (2018). The Neoliberal Challenge to Career Guidance. Mobilising Research Around Social Justice. I T. Hooley, R. G. Sultana & R. Thomsen (Red.), *Career Guidance for Social Justice Contesting Neoliberalism*. Routledge.
- Husted, M. & Tofteng, D. (2007). *Respekt og realiteter: Bevægelse mellem arbejde og udstøtning* (doktorgradsavhandling). Institut for Miljø, Samfund og Rumlig Forandring i Roskilde. Tek-Sam Forlagsfonden.
- Høst, H. (2015). *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen - sluttrapport* (NIFU-rapport 2015:14). NIFU.
- Jambak, T. (2022, 24. januar 2022). Faget yrkesfaglig fordypning fungerer ikke etter hensikten. *Utdanningsnytt*.
- Jungk, R. & Müllert, N. R. (1989). *Håndbog i Fremtidsværksteder*. Politisk Revy.
- Kjærgård, R. (2018). Karriereveiledning i spenningsfeltet mellom samfunnsmessige og individuelle behov. I R. Kjærgård & P. Plant (Red.) *Karriereveiledning for individ og samfunn* (s. 18-37). Gyldendal.

Kompetanse Norge. (2020). Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning – presentasjon av områdene kompetansestandarder, karrierekompetanse og etikk. Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse.

Kristoffersen, K. G. (2023, 03. mars). *Stadig flere lærlinger i Vestfold og Telemark*. Vestfold fylkeskommune. [Stadig flere lærlinger i Vestfold og Telemark – Vestfold fylkeskommune](#)

Kunnskapsdepartementet. (2024). *Et jevnere utdanningsløp. Barnehage og skole/SFO som innsats mot ulikhet blant barn*. [Et jevnere utdanningsløp - regjeringen.no](#)

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Gyldendal.

Larsen, A.K. (2017). *En enklere metode Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Lassen, L. M. & Breilid, N. (2012). *Foreldresamarbeid i praksis: et verktøy for foreldre, lærere og elever for å skape utviklingsfremmende prosesser*. Fagbokforlaget.

Law, B. (1999). Career-learning space: new-DOTS thinking for careers education. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27(1), 35-54

McNiff, J. (2014). *Writing and Doing Action Research*. Sage Publications Ltd.

Meld. St. 21 (2020-2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Det Kongelige kunnskapsdepartement. [Meld. St. 21 \(2020–2021\) - regjeringen.no](#)

Meyer, J. H. F. & Land, R. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher Education*, 49(3), 373-388.

Nielsen, K. Aa. (2004). Aktionsforskningens videnskapsteori: Forskning som forandring. I L. Fuglesang & P. B. Olsen (Red.), *Videnskapsteori på tværs af fagkulturer og paradigmer i samfundsvidenskaberne* (2. utg.). Roskilde Universitetsforlag.

NOU 2008: 18. (2008). *Fagopplæring for framtida*. Kunnskapsdepartementet.

NOU 2016: 7. (2016). *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/05a79a5ed91e40e1a80e6f8028b21e3e/no/pdfs/nou201620160007000dddpdfs.pdf>

NTNU. (2024). Autorisasjon for helsepersonell. Hentet 22. mai 2024 fra [Autorisasjon for helsepersonell - Kunnskapsbasen - NTNU](#)

Nyen, T., & Tønder, A. H. (2014). *Yrkesfagene under press*. Universitetsforlaget.

Nyen, T., & Tønder, A. H. (2023). Fagopplæring og fordeling. I T. Fløtten, H. C. Kavli & S. Trygstad (Red.), *Ulikhetens drivere og dilemmaer* (s. 74-88). Universitetsforlaget.

Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

Opplæringslova (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-2023-06-09-30). Lovdata.<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30?q=opplæringslov>

Oreopoulos, P. & Salvanes, K. G. (2011). Priceless: The Nonpecuniary Benefits of Schooling. *Journal of Economic Perspectives*, 25(1), 159–184.

Postholm, M. B. & Madsen, J. (2006). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: metodebok for lærere, studenter og forskere*. Universitetsforlaget.

Schwenke, E. (2017). Kritisk utopisk aksjonsforskning (CUAR) og utfordringer i deltagende prosesser i S. Grøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L.H. Jensen, T.H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.). *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 357-379). Cappelen Damm Akademisk.

Sikt. (2024). *Forske på egen arbeidsplass*. [Forske på egen arbeidsplass \(sikt.no\)](#)

Skilbrei, M-L. (2019). *Kvalitative metoder planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget

Skålholt, A., Høst, H., Nyen, T. & Tønder, A. H. (2013). *Å bli helsefagarbeider - En kvalitativ undersøkelse av overganger mellom skole og læretid, og mellom læretid og arbeidsliv blant ungdom i helsearbeiderfaget* (NIFU-rapport 5:2013). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

Storlien, B. (2021, 09.juli). opplæringskontor. I Store norske leksikon. [opplæringskontor – Store norske leksikon \(snl.no\)](#)

Streitlien, Å. & Aakre, B. M. (2019). *Det store spranget. Utdannings- og yrkesvalg fra ungdomstrinnet til videregående opplæring*. Cappelen Damm Akademiske.



Sultana, R.G. (2012). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*, 25(2), 225-248.

Sultana, R.G. (2018). Prekaritet, innsparinger og samfunnskontrakt i en flytende verden: karriereveiledning i balansen mellom borger og stat. I R. Kjærgård & P. Plant (Red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn* (s. 38-52). Gyldendal.

Thomassen, E. (2023, 04. desember). trepartssamarbeid. I Store norske leksikon. [trepartssamarbeid – Store norske leksikon \(snl.no\)](https://snl.no/trepartssamarbeid)

Tiller, T. (Red). (2016). *Aksjonsforskning I skole og utdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Fakta om fagopplæringen*. [Fakta om fagopplæringen | udir.no](https://udir.no/fakta-om-fagopplaeringen)

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Utdanningsspeilet 2018*. [Utdanningsspeilet 2018 | udir.no](https://udir.no/utdanningsspeilet-2018)

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Utdanningsspeilet 2022*. [Utdanningsspeilet 2022 | udir.no](https://udir.no/utdanningsspeilet-2022)

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hvorfor får ikke alle søkere læreplass?* [Hvorfor får ikke alle søkere læreplass? | udir.no](https://udir.no/hvorfor-far-ikke-alle-sokere-laerelass)

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Følg opp lærling i bedrift*. [Følg opp lærling i bedrift | udir.no](https://udir.no/folg-opp-laerling-i-bedrift)

Utdanningsdirektoratet. (2023). *Hvordan bruke læreplanene?* [Hvordan bruke læreplanene? | udir.no](https://udir.no/hvordan-bruke-laereplanene)

[Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa \(opplæringslova\) - Lovdata](#)

Watts, A.G. & Law, B. (1977). Schools, careers and community. Gjengitt i T. Hooley & L. Barham (2015): *Career Development Policy and Practice: The Tony Watts Reader* (s. 71-78). Highflyers Resources.

Wendelborg, C. (2008). *Lærlingundersøkelsen 2008*. En spørreundersøkelse blant lærlinger i Nord-Trøndelag. Trøndelag forskning og utvikling.

# Oversikt over tabeller og figurer

Figur 1. Samarbeidsarenaer i det 4-årige yrkesfagløpet (nå yrkesfagløpet).

Figur 2. Eksempel på søk i Oria.

Fig 3. Eksempel på søk i ERIC

Figur 4. Bilder av en plakat fra *Verksted 2*

Tabell 1. Hevinger per år per avslutningsårsak – antall i Vestfold fylkeskommune for de tre siste årene.

Tabell 2. Oversikt over hvordan jeg har kommet fram til temaene behov for oversikt, koordinering og opplæringskontor.

# Vedlegg 1: Invitasjon til fremtidsverksted med tidligere lærlinger

## *” Tett på i overgangen mellom skole og bedrift”?*

Dette er et spørsmål om å delta i et forskningsprosjekt, hvor formålet er å sikre gode overganger mellom skole og bedrift. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Jeg ønsker å innhente kunnskap ved å gjennomføre to fremtidsverksteder. Fremtidsverksted er en metode som tar utgangspunkt i deltakernes hverdagserfaringer. Det er en kreativ prosess hvor deltakerne samarbeider for å komme opp med utfordringene, finne løsninger og planlegge handlinger. Hensikten er å skape engasjement og bruke de erfaringene den enkelte sitter med for å komme opp med gode ideer for fremtiden. I det første fremtidsverkstedet ønsker jeg å samle nåværende lærlinger, lærlinger som har fullført løpet sitt og lærlinger som har sluttet og valgt noe annet. I det andre fremtidsverkstedet ønsker jeg å samle de som har ansvaret for overgangsarbeidet mellom skole og bedrift.

## Formål

Dette er en individuell masteroppgave, og formålet med masterprosjektet er å undersøke hva som er/var viktig for deg i overgangen mellom skole og bedrift. Etter at du sammen med andre har kommet med dine erfaringer, vil jeg ta med innspillene til de som har ansvaret for å følge dere opp i både skole og bedrift. Gjennom dette arbeidet ønsker jeg å se på hvordan vi kan nyttiggjøre oss av deres erfaringer.

## Vil du delta i forskningsprosjektet

Prosjektet er tilknyttet studiet Master i karriereveiledning ved Universitetet i Sørøst-Norge, studiested Drammen.

**Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Sørøst Norge er ansvarlig for prosjektet og mine veiledere ved studiet Master i Karriereveiledning er dosent emeritus Lars Gunnar Lingås og professor II Kristina Mariager-Anderson

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du har fullført læretiden din, er i lære eller har avbrudd læretiden din og er tilknyttet egen fylkeskommune. Det er frivillig å delta, og du kan når som helst trekke deg fra studien.

## Hva innebærer det for deg å delta?

- Du deltar på et fremtidsverksted den 18. januar fra 08.30 til ca. 13.30 i kantinen på Færder vgs.
- Du får ikke fravær fra undervisningen.
- Gjennom deltakelse i fremtidsverkstedet jobber man med de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring fra læreplanen i fagene.
- Det vil bli servert lunsj.
- Det er ønskelig at du deler dine egne opplevelser fra overgangen mellom skole og bedrift.
- Ved oppstarten av fremtidsverkstedet vil du få en gjennomgang av metoden, og hvordan dagen blir lagt opp.
- Alt som kommer fram i løpet av dagen vil være anonymt, og det blir ikke lagret personopplysninger om deg.

### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst før gjennomføringen av framtidswerkstedet trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil heller ikke påvirke ditt forhold til skolen, opplæringskontor eller arbeidsplassen å delta i dette prosjektet.

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

- Prosjektleder Monica Jøsendal, tlf. nr: 94 27 84 75, e-post: [monica.josendal@vtfk.no](mailto:monica.josendal@vtfk.no)
- Mine veiledere ved studiet ved Universitetet i Sørøst-Norge, Drammen:  
Lars Gunnar Lingås, e-post: [lars.g.lingas@usn.no](mailto:lars.g.lingas@usn.no)  
Kristina Mariager-Anderson, e-post: [kristina.mariager-anderson@usn.no](mailto:kristina.mariager-anderson@usn.no)

Med vennlig hilsen

Monica Jøsendal

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Tett på*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fremtidsverksted den 18.01.24

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Invitasjon til fremtidsverksted med deltakere i yrkesfagløpet

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### «Tett på i overgangen mellom videregående skole og bedrift»?

Dette er et spørsmål om delta i et forskningsprosjekt, hvor formålet er å sikre gode overganger mellom skole og bedrift slik at kanskje flere lærlinger og lærekandidater fullfører det løpet de har startet på. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Jeg ønsker å innhente empiri ved å gjennomføre to Fremtidsverksteder. Fremtidsverksted er en metode som brukes for å engasjere deltakergrupper til å utvikle ideer for fremtiden. Det er en kreativ prosess hvor deltakerne samarbeider for å komme opp med utfordringene, finne løsninger og planlegge handlinger. Hensikten er å skape engasjement og få fram gode ideer slik at flere kan fullføre det lærlingeløpet de har startet på. I det første Fremtidsverkstedet ønsker jeg å samle nåværende lærlinger, lærlinger som har fullført løpet sitt og lærlinger som har brutt av løpet. I det andre fremtidsverkstedet ønsker jeg å samle de som er deltakere i overgangsarbeidet mellom skole og bedrift.

### Formål

Dette er en individuell masteroppgave, og formålet med masterprosjektet er å undersøke hva som var viktig for lærlingene i overgangen skole og bedrift, og hvordan de som er deltakere i overgangsarbeidet kan nyttiggjøre seg av disse tilbakemeldingene for å utvikle samarbeidet og lære av hverandre.

Prosjektet er tilknyttet studiet Master i karriereveiledning ved Universitetet i Sørøst-Norge, studiested Drammen

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet og mine veiledere ved studiet Master i Karriereveiledning er dosent emeritus Lars Gunnar Lingås og professor II Kristina Mariager-Anderson.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta fordi du er en deltaker i arbeidet med overgangen skole og bedrift i Vestfold- og Telemark fylkeskommune. Det er frivillig å delta, og du kan når som helst trekke deg fra studien.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

- Du deltar på et fremtidsverksted den 25.februar fra kl. 08.30 til ca. 13.30 i kantinen på Færder vgs.
- Det vil bli servert lunsj.
- Ved oppstarten av Fremtidsverkstedet vil du få en gjennomgang av metoden, og hvordan dagen blir lagt opp.
- Du vil være med på å utforske de nåværende utfordringene knyttet opp mot overgangen skole og bedrift.
- Du vil være med på å identifisere de beste praksisene som allerede er i bruk og lære av suksesshistorier.
- Bygge sterke relasjoner og samarbeide for å oppnå felles mål.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke deg samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg om du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

- Prosjektleder Monica Jøsendal, tlf: 94278475, e-post: [monica.josendal@vtfk.no](mailto:monica.josendal@vtfk.no)
- Mine veiledere ved studiet ved Universitetet i Sørøst-Norge, studiested drammen:  
Lars Gunnar Lingås, e-post: [lars.g.lingas@usn.no](mailto:lars.g.lingas@usn.no)  
Kristina Mariager-Anderson, e-post: [kristina.mariager-anderson@usn.no](mailto:kristina.mariager-anderson@usn.no)

Med vennlig hilsen

Monica Jøsendal

Prosjektansvarlig og masterstudent ved Universitetet i Sørøst-Norge

---

### **Samtykkeerklæring**

**Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Tett på, og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg samtykker til:**

Vennligst bekreft din deltakelse innen 1. november 2023 ved å svare på denne invitasjonen. Jeg ser frem til å ønske deg velkommen til en dag fylt med inspirasjon, samarbeid og fremtidsrettet tenking.

For spørsmål eller ytterligere informasjon, vennligst kontakt Monica Jøsendal.