

Sonia Tangen

Kunnskapssyn i høyere yrkesfaglig utdanning

- En kvalitativ studie om akademisering av fagskolen

Masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon
Veileder: Joakim Caspersen

Juni 2020

Sammendrag

Fagskolen har de siste årene vært mye debattert. Debatten har handlet om fagskolens posisjon i utdanningssystemet (Caspersen, Utvær, Bugge & Wendelborg, 2017). I mai 2018 ble det vedtatt en ny fagskolelov der fagskoleutdanning ble kategorisert som høyere yrkesfaglig utdanning, og lagt på nivå over videregående opplæring. Det ble innført studiepoeng der det tidligere hadde vært fagskolepoeng. Det ble også diskusjoner om hvilket nivå fagskolen skulle ligge i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (Heyerdal, 2018). Selv om debatten har vært stor, har fagskolen vært et underfokusert forskningsområde, med få studier som går inn på viktige kunnskapsdidaktiske spørsmål av betydning for fagskolen. Fagskolene står i spennet mellom middelaldrenes laug, samtidig som de innpasses og utformes innenfor et utdanningssystem med mer og mer utvendig styring.

Min problemstilling i denne oppgaven er derfor: *Hva forstår ulike aktører med akademisering av fagskolen? Under dette spør jeg også: Hva slags kunnskapssyn legger aktørene til grunn når man snakker om fagskolen? Hvordan spiller kunnskapssyn inn på aktørenes syn på utforming?*

Et bakteppe for oppgaven er en opplevelse av at kunnskapsforståelsen i utdanningssystemet stadig mer ensrettet. Dette gjør noe med rammene innenfor utdanningene. For yrkesfagene kan det være vanskelig å passe inn i de utvendige definerte rammene. Kunnskapen blir forstått som noe anvendbart, målbart og instrumentelt. Men yrkesfagene er ikke enkelt målbare og skiller seg fra allmennfag på den måten at de ikke på en like tydelig måte er en del av den vitenskapelige kunnskapen, slik den ofte defineres. Kunnskapen som fins i yrkesfagene blir ofte ikke ansett som vitenskapelig.

Dette skaper diskusjoner om forholdet mellom teori og praksis i yrkesfagene, og om et skille mellom kunnskaper og ferdigheter tilsvarer et skille mellom teori og praksis. Vil det i et slikt syn bli nærliggende å tenke at det man skal lære i formell utdanning på skolen, er teorier om praksis og teoretiske regler for praksis. Altså den praktiske øvelsen kan studentene få i arbeidslivet, og deretter bruke teori man har lært på skolen (Hiim, 2013). Denne typen tilnærming til teori og praksis vil nok gjøre det utfordrende for yrkesfagene og passe inn. Flere unge har gitt uttrykk for at de er lei av den abstrakte teorien de blir presentert for.

For å undersøke problemstillingen intervjuet jeg sju informanter. Informantene ble valgt med bakgrunn i teorier om utforming av utdanninger, særlig ut fra modeller om trepartssamarbeid og Clarks modell (1983) om stat, profesjon og marked. Teoriene ble altså brukt som et metodologisk verktøy i utvelgelsen. Utvalget omfattet to stortingsrepresentanter (som representanter for stat), LO, NHO og Organisasjon for norsk fagskolestudenter (som representant for marked), og to fra UH-sektoren (som representanter for profesjon).

Analysen er gjennomført ved en systematisk prosess med koding og gjenkoding av datamaterialet, og med fokus på hermeneutisk fortolkning av dataene. Jeg trekker også veksler på mine erfaringer fra det yrkesfaglige feltet.

Det teoretiske utgangspunktet for oppgaven henter jeg fra teorier om forståelse av kunnskap i yrkesrettede utdanninger (Nyen & Tønder, 2014), forholdet mellom teori og praksis (Grimen, 2008; Kvernbekk 2011), mesterlæretradisjon (Nilsen & Kvale, 1999) og grunnleggende begrepsavklaringer om kunnskapens egenart (Gustavsson, 2009). I tillegg diskuteres teorien om akademisk drift i yrkesrettede utdanninger (Messel & Smeby, 2017), samt modeller for å forstå hvordan utdanninger formes og endres (Clark, 1983; Jørgensen, 2009).

Analysen viser at det er tre områder relatert til akademisering og kunnskapssyn som er mer fremtredende enn andre. Det første ser ut til å handle om læringstradisjoner. Der man på den ene siden har fagskoleutdanningen som er bygget på en mesterlæretradisjon, og på den andre siden har UH-sektoren, som i større grad er bygd på en skolebasert tradisjon. Selv om mesterlæretradisjonen er viet mer tid de senere årene, ser det fortsatt ut til at den skolebaserte opplæringen står sterkt (Nyen & Tønder, 2014). Dette gjør det kanskje vanskelig for fagskolen å finne sin plass i utdanningssystemet (Høst, Lyby og Schwach, 2019), til tross for at innføring av den nye fagskoleloven har bidratt til å gjøre den mer synlig i systemet (Kunnskapsdepartementet, 2018).

For det andre viser analysen at aktørene er opptatt av å bevare fagskolenes egenart som praksisnære utdanninger, som svarer på arbeidslivets behov for kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Aktørene trekker frem at teori og praksis er sentrale deler av utdanningen, og at likevekten mellom disse er viktig. På mange måter kan man trolig si at gjennom mesterlæretradisjonen har forholdet mellom teori og praksis stått sterkt.

For det tredje ser det ut til å mine funn viser at det er «flere veier til Rom». Aktørene virker å ha ulike meninger om hva som skal til for å løfte fagskoleutdanningen. Likevel ser det ut som at de har et felles mål om at fagskolen skal få den anerkjennelsen den fortjener i utdanningssystemet, og bli likeverdig med UH-sektoren.

Abstract

The vocational school has been much debated in recent years. The debate has been about the vocational school's position in the education system (Caspersen, Utvær, Bugge & Wendelborg, 2017). In May 2018, a new vocational school law was passed in which vocational education was categorized as higher vocational education, and placed at the level of upper secondary education. Credits were introduced where there had previously been vocational school credits. There were also discussions about what level the vocational school should be in the National Qualifications Framework for Lifelong Learning (Heyerdal, 2018). Although the debate has been great, the vocational school has been an under-focused area of research, with few studies addressing important knowledge didactic issues of importance to the vocational school. The vocational schools are in the span between the medieval barges, at the same time as they are fitted and designed within an educational system with more and more external control.

My problem in this thesis is therefore: What do different actors understand with the academy of the professional school? During this I also ask: What kind of knowledge view do the actors use when talking about vocational school? How does knowledge perception influence actors' views on design?

A backdrop to the thesis is an experience that the understanding of knowledge in the education system is becoming more unified. This has something to do with the framework within education. For the professions, it can be difficult to fit into the exterior defined frames. Knowledge is understood as something usable, measurable and instrumental. But vocational disciplines are not easily measurable and differ from general disciplines in that they are not as clearly part of scientific knowledge as it is often defined. The knowledge available in the professional subjects is often not regarded as scientific.

This creates discussions about the relationship between theory and practice in the professional subjects, and whether a distinction between knowledge and skills corresponds to a distinction between theory and practice. In such a view, it would be obvious to think that what one should learn in formal education at school are theories of practice and theoretical rules of practice. In other words, the practical exercise can be given to students in the working life, and then use theory they have learned in school (Hiim, 2013). This kind of approach to theory and practice will probably make it challenging for the professions and fit. Several young people have expressed that they are tired of the abstract theory they are presented with.

To investigate the issue, I interviewed seven informants. The informants were chosen on the basis of theories of education design, especially based on models of tripartite cooperation and Clark's (1983) model on state, profession and market. The theories were thus used as a methodological tool in the selection. The committee included two parliamentary representatives (as representatives of the state), LO, NHO and the Organization for Norwegian vocational school students (as representatives of the market), and two from the university sector (as representatives of the profession).

The analysis was carried out by a systematic process of encoding and re-encoding the data material, and focusing on hermeneutic interpretation of the data. I also draw on my experiences from the professional field.

The theoretical starting point for the thesis I draw from theories of understanding knowledge in vocational education (Nyen & Tønder, 2014), the relationship between theory and practice (Grimen, 2008; Kvernbekk 2011), master's teaching tradition (Nilsen & Kvale, 1999) and basic conceptual explanations about the nature of knowledge (Gustavsson, 2009). In addition, the theory of academic operation in vocational education is discussed (Messel & Smeby, 2017), as well as models for understanding how education is shaped and changed (Clark, 1983; Jørgensen, 2009).

The analysis shows that there are three areas related to academicization and the view of knowledge that are more prominent than others. The first thing seems to be about learning traditions. Where, on the one hand, the vocational school education is built on a master's teaching tradition, and on the other, the UH sector, which is to a greater extent based on a school-based tradition. Although the master teaching tradition has been devoted more time in recent years, it seems that school-based education is strong (Nyen & Tønder, 2014). This may make it difficult for the vocational school to find its place in the education system (Høst, Lyby and Schwach, 2019), despite the fact that the introduction of the new vocational school act has helped to make it more visible in the system (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Secondly, the analysis shows that the actors are concerned with preserving the specialty of the vocational schools as practical training courses, which respond to the labor market's need for competence (Kunnskapsdepartementet, 2017a). The actors emphasize that theory and practice are central parts of education, and that equilibrium between them is important. In many ways, one can probably say that through the master teaching tradition, the relationship between theory and practice has been strong.

Thirdly, my findings seem to indicate that there are "more roads to Rome". The actors seem to have different opinions about what it takes to lift vocational education. Nevertheless, it seems that they have a common goal for the vocational school to receive the recognition it deserves in the education system, and to be equal to the university sector.

Forord

Nå har jeg akkurat avsluttet et arbeid som jeg har brukt mye tid på de siste årene. Jeg har innsett at jeg nok ikke har valgt letteste vei. Det å bevege seg ut i et felt som nesten ingen har forsket på tidligere har vært krevende. Samtidig har det vært lærerikt og spennende, og jeg ville ikke vært det foruten. Likevel kjennes det godt ut å være ferdig.

Jeg vil benytte anledning til å takke de som har støttet meg gjennom denne lange prosessen. En spesiell takk til min veileder Joakim Caspersen som har gitt meg grundige innspill hele veien. Han har delt av sin kunnskap og sine erfaringer, som igjen har gitt meg inspirasjon til å drive arbeidet fremover.

Jeg vil også takke Britt Karin Utvær for gode samtaler og innspill. Videre vil jeg takke mine informanter som stilte opp med sitt engasjement.

En stor takk til min kjære Kristian som har bidratt med sin kunnskap, støtte og tålmodighet. Og ikke minst takk til resten av familien min som har stilt opp på alle mulige måter.

En stor takk rettes også til Maria Øksnes som har gitt meg nyttige råd under hele prosessen.

Jeg vil takke Janne Vaeng for korrekturlesing. Og til slutt vil jeg takke Rune Bugten for språklige korrigerer.

Trondheim, juni 2020

Sonia Tangen

Innhold

1 Innledning	1
1.2 Problemstilling	3
1.3 Oppbygging av oppgaven	3
2 Fagskolen.....	5
2.1 Fagskoleutdanning	5
2.2 Fagskolens historie – et kort tilbakeblikk	5
2.3 Nasjonalt kvalifikasjonrammeverk	7
2.4 Fagskolens posisjon	8
2.5 Tidligere forskning	9
Oppsummering	11
3 Ulike forståelser av kunnskap i yrkesrettede utdanninger	12
3.1 Teori og praksis	12
3.1.1 Forståelse av teori og praksis.....	13
3.2 Kunnskapsgrunnet i mesterlære.....	14
3.3 Episteme – techne – fronesis.....	16
3.4 Akademisk drift.....	17
3.4.1 Forming av utdanninger i UH-sektoren.....	18
Oppsummering	20
4 Metode	21
4.1 Med utgangspunkt i hermeneutikk.....	21
4.1.1 Min forståelseshorisont	21
4.1.2 Den hermeneutiske sirkel	22
4.1.3 Hermeneutikk – kunsten å unngå misforståelser.....	23
4.2 Utvalg	24
4.3 Trinn i analysen	25
4.3.1 Datainnsamling	25
4.3.2 Analyse.....	26
4.5 Reliabilitet og validitet.....	27
4.6 Etikk	27
4.6.1 Hermeneutikkens etiske utfordringer	28
Oppsummering	28
5 Kunnskapssyn i fagskolen	30
5.1 Hvilket nivå skal kunnskapen i fagskolen ligge på?	30
5.1.1 Kunnskapsnivå	30
5.2 Hva slags type kunnskap?.....	33

5.2.1 Teori og praksis	33
5.3 Studiepoeng i fagskolen	34
5.3.1 Fra fagskolepoeng til studiepoeng	35
5.4 Fagskolen og UH-sektoren	37
5.4.1 Likhhet og likeverdighet.....	37
5.5 Akademisk drift.....	39
5.5.1 En fare i fagskolen?	39
Oppsummering	40
6 Kompleksitet og samspill.....	41
6.1 Hva forstår ulike aktører med akademisering av fagskolen?	41
6.2 Hva slags kunnskapssyn legger aktørene til grunn når man snakker om fagskolen?	42
6.3 Hvordan spiller kunnskapssyn inn på aktørenes utforming?	45
6.3.1 Nivå i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverket	45
6.3.2 Partenes rolle	45
6.3.3 Innføring av studiepoeng.....	46
6.3.4 Betydningen av Clarks entreprenørskap	47
7 Avslutning	48
Referanser	50
Vedlegg	58
Vedlegg 1 Intervjuguide.....	58
Vedlegg 2 Informasjonsskriv.....	60

1 Innledning

“Det er menneskest hænder, der gør os til det mest intelligente dyr” (Tesfaye, 2013, s. 21).

Temaet for oppgaven min er å undersøke hva aktørene rundt fagskolen forstår med akademisering av den. Målet er å få større innsikt i og kompetanse om ulike kunnskapssyn og hvordan dette påvirker fagskolen, som er et underteoretisert felt. Jeg vil starte med å se på fagskoledebatten de siste årene og hvordan kunnskapen i utdanningene har utviklet seg. Deretter vil jeg redegjøre for problemstilling og oppbygging av oppgaven.

Fagskolen har de siste årene vært mye debattert. Debatten har handlet om fagskolens posisjon i utdanningssystemet (Caspersen, Utvær, Bugge & Wendelborg, 2017). I mai 2018 ble det vedtatt en ny fagskolelov som bygget på gjeldene lov. Denne var viktig som en oppfølger til de tiltak som ble foreslått i melding til Stortinget *Fagfolk for fremtiden* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Flere endringer ble gjort, blant annet ble fagskoleutdanning kategorisert som høyere yrkesfaglig utdanning og lagt på nivå over videregående opplæring. Det ble innført studiepoeng der det tidligere hadde vært fagskolepoeng. Det ble også diskusjoner om hvilket nivå fagskolen skulle ligge i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (Heyerdal, 2018).

Gjennom mange hundre år har fagopplæringen og skolevesenet utviklet seg i stor grad som to ulike og institusjonelt atskilte opplæringstradisjoner (Nyen & Tønder, 2014). Skillet gjenspeiler seg i forskningen og faglitteraturen knyttet til de to opplæringstradisjonene. Det har i mange år vært drevet omfattende forskning om skole og den skolebaserte undervisningen, mens forskning om lærlingordning og fagopplæring i arbeidslivet har vært langt mer begrenset. De siste tiårene har det derimot blitt mer oppmerksomhet rundt dette. Mesterlæretradisjonens relevans er viet større interesse. En av årsakene til denne interessen er knyttet til økt bruk av arbeidslivet som læringsarena. En mer praktisk opplæring blir ansett som viktig, for å sikre utvikling av yrkesrettet kompetanse som er relevant for arbeidslivet. I yrkesfagene er ikke vitenskapen eller «teoriene» i sentrum. Det som er i sentrum er yrkesfunksjoner og arbeidsoppgaver i opplæringen. Altså yrkets kjerne, arbeidsoppgaver, problemområder og tema knyttet til og rundt dette (Solheim, 2009). Likevel ser vi i debatten om fagopplæring at det er reist kritikk mot at det er for mye skolebasert opplæring. Mange i dag er lei av den abstrakte teorien de blir presentert i utdanningen. Den abstrakte teorien kan virke langt fra yrkesfagene (Nyen& Tønder, 2014).

I løpet av de siste to-tre tiårene har utdanning fått økende oppmerksomhet og stadig større rolle som et viktig instrument for politisk og økonomisk utvikling (Hovdenak & Stray, 2015). Vi ser at denne utviklingen i stor grad er flyttet fra det nasjonale til det internasjonale og uttrykkes på flere nivåer. Dette har medført en politisk konsensus om

at vi lever i et kunnskapssamfunn. I overnasjonale institusjoner som EU og OECD blir kunnskap sentral for vekst og økonomisk utvikling. I melding til Stortinget *Fagfolk for fremtiden* kan man lese at fagskolen er en viktig forutsetning for produktivitetsutviklingen i økonomien, gjennom at den gir arbeidslivet, arbeidstakere med gode kunnskaper og etterspurt kompetanse. Videre står det i meldingen at kunnskap, kompetanse og ny teknologi gir grunnlag for innovasjon noe som er avgjørende for å møte de utfordringer vi står ovenfor både nasjonalt og internasjonalt (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

For å sikre høyt kvalifisert arbeidskraft, velfungerende velferdstjenester og et konkurransedyktig næringsliv er man avhengig av god kvalitet på alle nivåer i utdanningssystemet. Raskere teknologiske endringer stiller krav til kontinuerlige endringer i utdanningene, dette for at de skal være relevante for studenter og arbeidsliv. Fagskolene har som formål å være fleksible, yrkesrettede, de skal tilpasse seg ny teknologi, nye trender og behov arbeidslivet har (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Kunnskapens betydning i skolen har vært mye debattert. Denne debatten har handlet mest om å heve kunnskapsnivået, og ikke så mye om retning (Foros, 2016). I 1988 kom NOU-en *Med viten og vilje*. I denne stadfestet Hernes at kunnskapsveksten var blitt en av de viktigste samfunnsformende krefter. «Vår velferd avhenger av vår evne til å vinne og anvende kunnskap» (NOU 1988:28, s. 9). Foros (2016) mener NOU-en var utgangspunktet for at kunnskap ble et uttrykt mål i utdanningen. Kunnskap som begrep er viet forholdsvis lite oppmerksomhet. Likevel ser vi at kunnskapsbegrepet ofte kommer til uttrykk i den politiske samfunnsdebatten. Vi lever i et kunnskapssamfunn blir det sagt. Vi har et eget kunnskapsdepartement ledet av en kunnskapsminister (Hovdenak & Stray, 2015). Kunnskap har hørt til mennesket gjennom hele historien, og den dominerende definisjonen på kunnskap kommer fra Platon: sann og berettiget tro. Denne lever fortsatt (Gustavsson, 2009).

Det har i flere år vært en diskusjon om akademisering av utdanninger i UH-sektoren (Messel & Smeby, 2017). Denne diskusjonen har ikke ensidig vært negativ, den blir også vurdert som noe positivt, som et ledd i en profesjonalisering og styrking av studentenes fagkompetanse. Dette er en viktig diskusjon fordi den handler om hvor skikket de fremtidige profesjonsutøverne vil være til å utføre arbeidet de blir satt til. Det ligger et spenningsforhold mellom akademisering, kvaliteten på utdanningen og hvilken relevans den har for yrkesutøvelsen, og det er ulike meninger om hvilke konsekvenser akademisering har for de to øvrige dimensjonene. Med andre ord handler dette spenningsforholdet mellom det som ofte forstås som praksis og teori. Altså at det praktiske og praksisnære står i en viss motsetning til det akademiske, der abstraksjon og generalisert kunnskap er fremtredende (Messel & Smeby).

Smeplass (2020) mener at vi lever i en tid hvor vi lurer oss selv til å tro at episteme (teori) er viktigere enn kunnskapsformer som techne (praksis) og fronesis (praktisk klokskap). Når episteme blir vektlagt over techne og fronesis kan det gi grunnlag for å snakke om akademisk drift i yrkesutdanninger. Hvordan virker dette inn på fagskolen, et felt som få har studert tidligere, og som også befinner seg i et spenn mellom yrkesrettede utdanninger og høyere utdanningssystem, som ikke i like stor grad ser ut til å vektlegge techne og fronesis. På samme tid skal fagskolen være praksisnær og svare på arbeidslivets behov for kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2018).

1.2 Problemstilling

Med bakgrunn i debatten som har vært om fagskolen, og den nye loven som kom i 2018, sett i lys av kunnskapssyn, vil min problemstilling med tilhørende underspørsmål være følgende:

Hva forstår ulike aktører med akademisering av fagskolen?

1) *Hva slags kunnskapssyn legger aktørene til grunn når man snakker om fagskolen?*

2) *Hvordan spiller kunnskapssyn inn på aktørenes syn på utformingen?*

For å forsøke å svare på min problemstilling tar jeg utgangspunkt i hvordan aktørene jobbet med innholdet i sine høringsuttalelser i forkant av den nye loven. Spesielt knyttet til likeverdighet i UH-sektoren og fagskolepoeng kontra studiepoeng.

1.3 Oppbygging av oppgaven

Jeg vil nå presentere hvordan masteroppgaven er strukturert. Dette gjør jeg gjennom å presentere hvert av de følgende kapitlene.

I kapittel 2 *Fagskolen* vil jeg kort gjøre rede for fagskolens bakgrunn og historie, samt komme inn på fagskolens posisjon, Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk og tidligere forskning. I denne delen vil styringsdokumenter og rapporter være sentrale.

I kapittel 3 *Ulike forståelser av kunnskapssyn i yrkesrettede utdanninger* vil jeg si noe om forståelse av kunnskap i yrkesrettede utdanninger (Nyen & Tønder, 2014) og forholdet mellom teori og praksis (Dewey, 2005; Grimen, 2008; Kvernbekk, 2011). Deretter ser jeg på kunnskapsgrunnlaget i mesterlære, dette med utgangspunkt i Nilsen og Kvaales (1999) tilnærming. Videre går jeg inn på Arisoteles forståelse av episteme, techne og fronesis (Gustavsson, 2009; Hovdenak & Stray, 2015). Til slutt i dette kapitlet ser jeg på akademisk drift av høyskoleutdanninger basert på Messel og Smeby (2017) sine tilnærminger. Dette etterfølges av utdanningens utforminger, der jeg tar utgangspunkt i Clark (1983) sin modell om stat, profesjon og marked. Modellen ses i sammenheng med utforming av fagskolen som er basert på modeller Jørgensen (2009) beskriver som faglig selvstyret og statlig selvstyret. I disse blir også trepartssamarbeidet vektlagt (ILO, 1975).

I kapittel 4 *Metode* tar jeg utgangspunkt i hermeneutikk. I dette vil jeg si noe om min forforståelse og hvordan denne påvirker min tilnærming til prosjektet. For å forsøke å finne svar på min problemstilling redegjør jeg for bruk av intervju som metode. Videre begrunner jeg og argumenterer for mine valg som er tatt under datainnsamlingen og analysen.

I kapittel 5 *Kunnskapssyn i fagskolen* tar jeg utgangspunkt i teorikapitlet, min problemstilling og presenterer data jeg har samlet inn og analysert ut.

I kapittel 6 *Kompleksitet og samspill i fagskolen* diskuterer jeg analysen med litteraturen og egne erfaringer. Jeg bruker Clark (1983) som rammeverk for å forsøke å forstå de underliggende ideer og antagelser som kan knyttes til det informantene løfter frem (Braun & Clarke, 2006).

I kapittel 7, som er det siste kapitlet gis det en oppsummering av diskusjon og problemstilling. Samt veier for videre forskning, særlig knyttet til aktørene innenfor fagskolen (lærere, og også elever) sitt syn på kunnskap og akademisering, og også videre undersøkelser knyttet til makt i spørsmål om kunnskap i fagskoleutdanningene.

2 Fagskolen

I dette kapitlet skal jeg beskrive fagskolen som felt. Jeg vil starte med å gi en beskrivelse av hvordan fagskoleutdanningen er oppbygd og hva som er formålet med den. Deretter sier jeg kort noe om historien til fagskolen. Videre forklarer jeg hva Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk er og fagskolens innplassering. Jeg fortsetter kapitlet med å ta for meg om fagskolens posisjon før jeg beskriver tidligere forskning på feltet. Kapitlet avsluttes med en oppsummering, der jeg også sier noe om behovet for å se på kunnskapssynet i fagskolen.

2.1 Fagskoleutdanning

Fagskolen som nå også kalles høyere yrkesfaglig utdanning tilbyr korte yrkesrettede utdanninger innenfor flere maritime og tekniske fag, helse- og sosialfag, grønne fag kunstfag, merkantile fag, kreative fag, IKT-fag og religiøse fag (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Tall fra 2016 viser at det er totalt 91 fagskoler i Norge, herunder 41 offentlige og 50 private. Flere av fagskolene tilbyr deltidsstudier og nettbaserte studier slik at de lar seg kombinere med jobb. Fagskoleutdanningene som tilbys legger sterk vekt på tette bånd til arbeidslivet og blir derfor kalt «arbeidslivets utdanning». Studentene lærer seg å kombinere teori og praksis relatert til arbeidslivet. Praktiske oppgaver blir vektlagt og det blir mindre vekt på forskningsbasert og akademisk læring. De fleste utdanningene har en varighet fra et halvt år til to år (unntaksvis også tre år). Fagskolen er også en viktig tilbyder av videreutdanninger for arbeidstakere som trenger påfyll av kompetanse, i nært samarbeid med lokalt arbeidsliv. Fagskolen reguleres gjennom fagskoleloven og utdanningene akkrediteres av Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Fagskoleutdanningen skiller seg fra for andre utdanninger på samme nivå (tertiærnivå), fordi partenes innflytelse på fagskoleutdanningene er nedfelt i ILO-konvensjonene 142 (ILO, 1975; NOU 2014:14). Partenes rolle blir blant annet ivaretatt gjennom Nasjonalt fagskoleråd, og fagskolerådet er oppnevnt av Kunnskapsdepartementet etter forslag fra partene i arbeidslivet og organisasjoner som har interesse i utdanningsområdet. Nasjonalt fagskoleråd skal gi råd til departementet i spørsmål om høyere yrkesfaglig utdanning. Rådet skal ha et overordnet ansvar for strategiske perspektiver som bygger på arbeidslivskompetanse. Fagskolerådet skal arbeide med videreutvikling av fagskolesektoren og fremme samarbeid mellom fagskolesektoren og arbeidslivet. Arbeidet til rådet baseres på ILO-konvensjonen 142 om yrkesrettledning og yrkesopplæring (Diku, 2020; ILO, 1975).

2.2 Fagskolens historie – et kort tilbakeblikk

Teorien lærte vi på teknisk aftenskole om kvelden. Vi sto i jobb fra kl. 07.00 om morgenen til 18.00 om kvelden. Så var det rett fra jobben til skolen, og vi var ferdig kl. 21.00. Det ble lange dager, det er sikkert (Kokkersvold & Mjelde, 1982, s. 71).

På 1800-tallet lå det mye arbeid og slit i et fagbrev, og det lå lange tradisjoner bak opplæring i arbeidslivet. Under laugsvesenets tid hadde all opplæring i håndverksfag funnet sted hos mestere innenfor faget. Det var ikke lett å bli håndverker den gangen.

Når det kom til undervisning i teorifag for svenner og lærlinger, ble det i 1802 opprettet søndagsskoler. Det ble undervist i regning, norsk og tegning, tilpasset den praktiske opplæringen. Rundt 1840 fantes det 17 slike "yrkessøndagsskoler". Disse ble avløst av tekniske aftenskoler som ble ansett som teoriskoler, mens den praktiske opplæringen ble gitt på arbeidsplassen (Kokkersvold & Mjelde, 1982).

Kokkersvold & Mjelde (1982) mener at det første forsøket med praktisk opplæring i skoleform ble foretatt i Christiania av bakermester Søren Wang midt på 1800-tallet. Han startet et praktisk kurs i tredreiing, snekkerarbeid og børstebinding for elever. Etter at de var ferdige med skolegangen ble samtlige satt i håndverkslære. Ifølge Nyen og Tønder (2014) spilte staten i utgangspunktet ingen aktiv rolle i utviklingen av et skoletilbud som var rettet mot lærlinger innen håndverk og industri. Arbeidsgiverne var de viktigste pådriverne, sammen med Den Norske Fællesforening for Haandverk og Industri (Nyen & Tønder, 2014). Rundt århundreskiftet tok særlig grupper innenfor Oslo Håndverks- og Industriforening initiativ til etablering av fag- og forskoler. I 1910 ble forskolen for metallarbeidere etablert og dannet grunnlaget for de nye verkstedsskolene (Nyen & Tønder, 2014). I 1912 kom fagskolen for skreddere og i 1918 ble det etablert forskoler for pøsemakere, malere, smeder, snekkere og tømreere (Nyen & Tønder, 2014). Få år etter ble de fleste fag- og forskoler i Oslo slått sammen, og Kristiania Fag- og Forskoler for Håndverk og Industri ble etablert. Denne skolen ble omdøpt til Oslo yrkesskole i 1946, og 30 år senere fikk den navnet Elvebakken videregående skole som den også heter i dag (Nyen & Tønder, 2014). I 1919 ble Trondhjems fagskole, senere Trondheim yrkesskole og Brundalen videregående skole (nå som Charlottenlund videregående skole) opprettet (Arneberg, 1943; Vold, 2019). Det var særlig tegneklasser som ble flyttet over til fagskolen den gangen (Arneberg, 1943).

1. mars 1940 ble «Lov om yrkesskoler for håndverk og industri» vedtatt (iverksatt 1. juli 1945). Denne loven var først og fremst en rammelov, men den ble også sett i et utvidet perspektiv, en skole sideordnet med de boklige skoler. Daværende Kirke- og undervisningsminister Hjelmtveit i Kokkervold & Mjelde (1982) uttalte følgende:

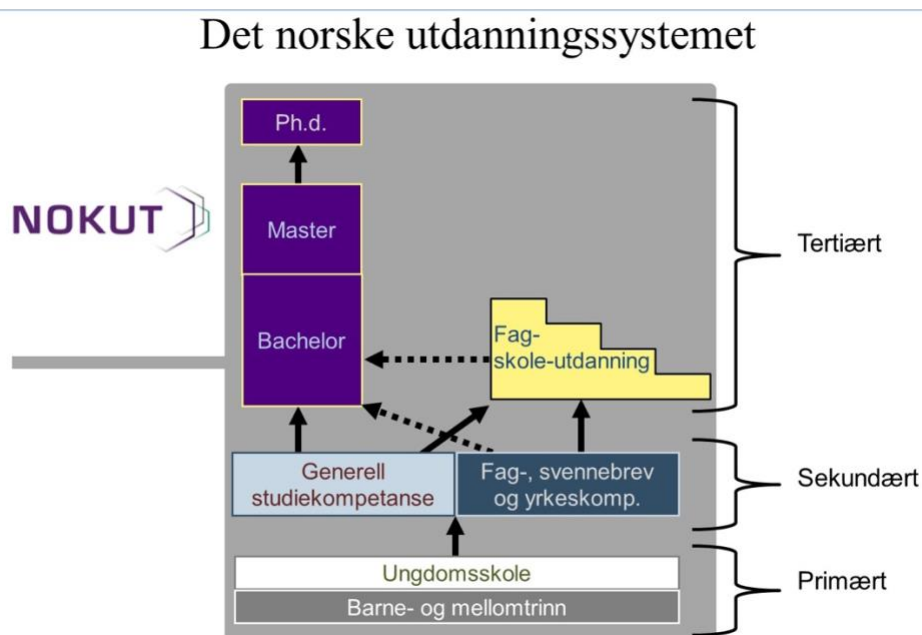
Loven vil bidra til å løfte de praktiske skoler opp i den alminnelige bevissthet, og sette dem på plass der de hører hjemme, side om side med de boklige skoler. For samfunnet som helhet er de praktiske skoler av like stor betydning ... (Kokkervold & Mjelde, 1982, s. 72).

Loven skulle samordne yrkesopplæringen i Norge med formål om å utdanne blant annet håndverkere og fagarbeidere i samsvar med de krav som næringslivet til enhver tid stilte.

I 1963 ble det av Kirke- og undervisningsdepartementet satt ned et utvalg som skulle vurdere behovet for et teknisk fagpersonell på nivå mellom videregående opplæring og ingeniørhøgskolen. Utvalget foreslo en ny skoletype av to års varighet. Denne ble foreslått kalt teknisk fagskole. Dette innbar at daværende utdanningstilbud skulle avløses av tekniske fagskoler, og i 1966 ble det vedtatt i Stortinget, og i 1968 ble de første elevene, da etter ny ordning. Kravet for å komme inn på den nye tekniske fagskolen var 9-årig grunnskole og minimum to års praksis. Linjene som ble tilbudt var anlegg, husbygg, elektronikk, elkraft og maskin. Etter innføringen av den nye tekniske fagskole i 1968, har det ved en rekke anledninger vært reist spørsmål om struktur, organisering, lovtilknytning, inntakskrav og identitet. Med Reform 94 ble det besluttet at teknisk

fagskole skulle være en påbygning til den treårige yrkesutdanningen, og det ble da fylkeskommunens ansvar å gi tilby dette. Opptakskravene ble endret og søkere måtte ha fag- eller svennebrev på fagområdet og ett års yrkeserfaring i faget for å komme inn. For søkere som hadde tatt fagbrev etter VKII i skole, eller treårig likeverdig yrkesutdanning, krevdes to år praksis etter avsluttet videregående skole. Senere kom det forslag om lov for tekniske fagskoler, denne trådte i kraft i 2000 (NOU 2014:14). Loven forpliktet fylkeskommunene til å planlegge og gi tilbud om teknisk fagskole. Frem til denne loven trådte i kraft var ikke teknisk fagskole lovfestet opplæring. Tilbudet om denne utdanningen hadde inngått i fylkeskommunens samlede tilbud for videregående opplæring (NOU 2000:5). Loven ble opphevet da lov om fagskoleutdanning trådte i kraft i juni 2003. Med dette ble fagskolene definert inn i en samlet sektor. I 2010 fikk fylkeskommunen et utvidet ansvar for fagskolen med tanke på drift og finansiering. Den fikk et generelt ansvar for å tilby godkjente fagskoleutdanninger i fylket som tok hensyn til lokalt, regionalt og nasjonalt kompetansebehov (Regjeringen, 2009).

I figur 2:1 illustreres tredelingen i det norske utdanningssystemet. På primært nivå finner man både barne- og mellomtrinnet og ungdomsskolen, på sekundært nivå finner man videregående opplæring, og på sekundært nivå finner man fagskoleutdanning, høyskole- og universitetsutdanning (NOU 2014:14).



Figur 2.1: Det norske utdanningssystemet. Fra «Fagskolen i Kristiansand,» av Fagskolen i Kristiansand, 2020.

2.3 Nasjonalt kvalifikasjonrammeverk

Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) er rammeverk for all utdanning i Norge (NKR, 2015). NKR ble vedtatt av Kunnskapsdepartementet 15. desember 2011. Kvalifikasjonsrammeverket fastsetter en norm for å beskrive utdanninger og andre kvalifikasjoner med utgangspunkt i det et menneske skal kunne, forstå og være i stand til å gjøre etter fullført utdanning. Rammeverket beskriver de kvalifikasjoner alle kandidater skal bestitte etter full ført utdanning på det aktuelle nivået (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Disse beskrives som læringsutbytter oppnådd i kategoriene kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse (NOKUT, 2020).

Kvalifikasjonsrammeverket er forankret gjennom nasjonal lovgivning og i en europeisk kontekst. Nivåene i NKR er i samsvar med nivåene i Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring EQF. Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk har åtte nivåer, men det er kun innplassert kvalifikasjoner på nivå 2 til 8 (se figur 2:2) (NKR, 2015). Fagskoleutdanning er innplassert på nivå 5. De korte fagskoleutdanningene (halv- til ettårig) er innplassert på nivå 5.1 og de toårige utdanningene på nivå 5.2. Utdanninger på halvannet år kan ligge på nivå 5.1 eller 5.2 etter særskilt vurdering av NOKUT (NOKUT, 2020). Det er NOKUT som vurderer om læringsutbyttebeskrivelsen for fagskoleutdanning er i tråd med beskrivelse som er fastsatt i NKR. Dette gjøres i forbindelse med godkjenning av nye utdanninger og når man skal revidere eksisterende fagskoleutdanninger. I 2014 og 2015 satte NOKUT ned et sakkyndig panel som vurderte læringsutbyttebeskrivelsene i alle søknadene om godkjenning av nye fagskoleutdanninger. Denne ordningen har ført til at flere lykkes med å utarbeide læringsutbyttebeskrivelser i tråd med NKR (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Nivå 2: Vitnemål fra 10-årig grunnskole	▼
Nivå 3: Kompetansebevis for grunnkompetanse i videregående opplæring	▼
Nivå 4A: Fagbrev, svennebrev og vitnemål fra videregående opplæring	▼
Nivå 4B: Vitnemål fra videregående opplæring	▼
Nivå 5.1: Vitnemål fra fagskoleutdanning (fagskole 1)	▼
Nivå 5.2: Vitnemål fra fagskoleutdanning (fagskole 2)	▼
Nivå 6.1: Høgskolekandidat Første syklus – delnivå	▼
Nivå 6.2: Bachelorgrad Vitnemål fra grunnskolelærerutdanning og allmennlærerutdanning Første syklus – bachelor	▼
Nivå 7: Mastergrad Master i rettsvitenskap Cand. med. Cand. met. vet. Cand. psychol. Cand. theol. Masters of Law, MBA osv. Andre syklus – master	▼
Nivå 8: Ph.d. Dr. philos. Diplom, kunstnerisk utviklingsprogram Tredje syklus – ph.d.	▼

Figur 2:2 Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk. Fra «NOKUT,» av NOKUT, 2020.

2.4 Fagskolens posisjon

Fagskolens uklare plassering og synlighet fremkommer i styringsdokumenter som NOU-en *Fagskolen et attraktivt utdanningsvalg* (NOU 2014:14). Det blir påpekt flere årsaker til dette, blant annet manglende og svakt forankrende studentrettigheter som svekker studentenes rammebetingelser og rettsikkerhet. Når det kommer til fagskolens synlighet kan det dreie seg om at ikke alle fagskoletilbud er like synlige. Dette kommer av at noen fagskoleutdanninger har lange tradisjoner, særlig de tekniske fagskolene, som gjør at de er mer kjent enn andre nyere utdanninger. En annen utfordring fagskolen har er at enkelte av dagens tilbud ikke bygger på en fagutdanning. Dermed blir det uklart om en fagskoleutdanning er en videreutdanning etter fagbrev, eller en alternativ vei til yrkesutdanning som ikke ligger på et høyere nivå enn fag- eller svennebrev. Eksempel på dette er fotografutdanningen ved noen fagskoler. I andre fagskoleutdanninger kan det være enklere å sammenligne grunnutdanninger på lavere grads nivå med høyere utdanning. Med bakgrunn i dette har fagskolen den siste tiden fått en tydeligere rolle i samfunnsdebatten om fremtidens arbeidsmarked.

24. mai 2018 la utdanningskomiteen på Stortinget fram sin innstilling til ny lov om fagskole. Kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner sa følgende om den nye loven:

I dag har vi fått et viktig løft for fagskolene. Den nye fagskoleloven gir økt kvalitet i fagskoleutdanningen, og vil bidra til økt status for studentene og fagskoleutdanningen ... (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Den nye loven bygger på gjeldende lov om fagskoleutdanning og er en viktig oppfølging av de tiltak som fagskolemeldingen foreslo. Loven likestiller fagskoleutdanningen i større grad med universiteter og høyskoler. Utdanningen blir nå kategorisert som høyere yrkesfaglig utdanning, og skal ligge på nivå over videregående opplæring. Et av de andre tiltakene i loven er at læringsutbytte og normert studietid skal beskrives med betegnelsen studiepoeng (Kunnskapsdepartementet, 2018).

I ettertid av innføring av den nye loven fortsatte diskusjoner om fagskolens plassering og status (Heyerdahl, 2018). I en artikkel fra FriFagbevegelse 18. mai 2018 mente LO at selv om fagskolene i navnet ble ansett som høyere utdanning, skortet det på vilje til å gi skolene reell statusheving. Med dette var de misfornøyde med plasseringen av fagskolen i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring, som i dag ligger på nivå 5. Stortinget ønsket ikke å plassere fagskolen på nivå 6 sammen med annen høyere utdanning i rammeverket (Heyerdahl, 2018).

2.5 Tidligere forskning

Det finnes lite forskning på fagskolen (Caspersen et al., 2017; Høst, Lyby & Schwach, 2019). Likevel er det gjort en del arbeid på feltet. Dette gjennom ulike rapporter, styringsdokumenter og masteroppgaver. Selv om jeg har forsøkt å gjøre grundige søk, kan det tenkes at det finnes mer forskning på feltet som ikke enkelt lar seg søke opp.

Gjennom mine søk har jeg funnet at ut i perioden 2011-2017 var det seks tilstandsrapporter som ble gjennomført av Kunnskapsdepartementet (2019b). Målet med disse var å gi et bedre kunnskapsgrunnlag om utviklingen i fagskolen (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Det er nå *Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høgare utdanning* som har tatt over ansvaret for tilstandsrapportene og de kom med en rapport i 2019 (Diku, 2020). I 2014 kom NOU-en *Fagskolen – et attraktivt utdanningsvalg*. I denne var målet å se på en helhetlig sektorpolitikk med tre fokusområder: kvalitet, arbeidsdeling og effektivitet (NOU 2014:14). NOU-en ble fulgt opp av Stortingsmelding *Fagfolk for fremtiden – fagskoleutdanning*. Meldingen bygget videre på konkrete tiltak som svarte ut NOU-en. Dette ble etterfulgt av en ny fagskolelov som kom med en rekke endringer med mål om å heve fagskolens status og plassering i utdanningssystemet (Fagskoleloven, 2018; Kunnskapsdepartementet, 2017a). Utover dette har *Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning* bidratt med ti rapporter for å få mer kunnskap om fagskoleutdanningen. Disse rapportene har sett på ulike områder i fagskoleutdanningene, med mål om å bidra til å tette kunnskapshullet i dette utdanningsslaget. Den første rapporten var en kartlegging av privatskolemarkedet (Brandt, 2007). I 2008 handlet rapporten om rekruttering, kvalitet, gjennomføringsgrad, lærerkompetanse og fremtidsbehovet for lærerkompetanse innenfor norsk maritim utdanning (Brandt, 2008). Caspersen, Støren og Waagene (2012) utførte i 2012 en kartlegging av fagskoledannende som var uteksaminert trekvart år etter fullført utdanning. Dette for å blant annet å gi ny informasjon om de ferdigutdannedes syn på

valg av fagskoleutdanning, arbeidsmarked og videreutdanning. Rapporten som ble skrevet året etter var en oppfølger av rapporten fra 2012. Denne så også på arbeidsmarkedssituasjonen, men også på studiesituasjon, relevans og hvem fagskolestudentene var, herunder alder, kjønn, sosial bakgrunn, fagskoleutdanningens fagområde osv. (Waagene & Støren, 2013). I rapporten fra 2014 ble det undersøkt fylkeskommunens ansvar for fagskoletilbud og kostander ved fagskoledrift. Det ble også sett på hvordan finansieringssystemet påvirket fagskoletilbudet (Lekve, Moen & Reiling, 2014). I 2016 handlet rapporten om fagskolens plass i utdanningssystemet, og det skjeve styrkeforhold mellom fagskolesektoren og UH-sektoren. Rapporten bygget videre på NOU-en *Fagskolen – et attraktivt utdanningsvalg* (Høst & Tømte, 2016). Både rapport fra 2017 og 2018 har sett på enkelte utdanninger innenfor fagskolen. I disse ble det pekt på forskjeller mellom tekniske fag og for eksempel helse- og sosialfag, og at fagskoleutdanninger innenfor tekniske fag har større anerkjennelse enn andre typer fagskoleutdanninger (Høst, 2017; Høst, Skjelbred & Røsdal, 2018). I fjor kom det to rapporter der den ene handlet om arbeidsgivernes forventninger til fagskoleutdannede og hvilke erfaringer de hadde gjort seg (Støren, Reiling, Skjelbred, Ulvestad, Carlsen & Olsen, 2019). Og den andre rapporten handlet om fagskoleutdanningens kunnskapsbase. Denne er kanskje den mest relevante rapporten for mitt masterprosjekt. Den peker på interessante deler knyttet opp til kunnskapssyn og fagskolens posisjon i utdanningssystemet. «Det vi kan si representerer et idealtypisk skille mellom høyere yrkesfaglig utdanning og annen høyere utdanning, er særlig betydningen av studentenes tidligere yrkesutdanning og arbeidslivserfaring ...» (Høst, Lyby & Scwach, 2019, s. 102). Studenter med fagbrev har med seg en kunnskap inn i fagskoleutdanningen som anses som en del av fagkunnskapen. Rapporten peker også på teori og praksis, at omfang av teori og måten teori brukes på, kan være avhengig av lærerne. Dette knyttes opp til tilgjengelig litteratur. Det finnes lite litteratur beregnet på fagskolenivå. Innenfor de tekniske fag finnes det noe, trolig fordi det har lengre historie og i større grad har standardiserte utdanninger. Med lite faglitteratur på feltet må lærere bruke litteratur beregnet for UH-sektoren som det finnes langt mer av. Samtidig har lærere selv stort sett har sin utdanning fra dette nivået og kjenner best til denne litteraturen (Høst, Lyby & Scwach, 2019).

Et annet interessant området er om man ser fagskoleutdanningen fra UH-sektorens syn. I dette synet fremstår fagskolen som langt svakere enn når arbeidslivet vurderer nytten av den type utdanning. Høst, Lyby og Scwach (2019) mener at hvis fagskolen skal få større anerkjennelse av UH-sektoren vil dagens situasjon lett føre til krav om mer allmenn teori i fagskoleutdanningene. Dette må i så fall veies opp mot behovet for å opprettholde og forsterke fagskolens egenart, nemlig deres praksis- og yrkesorientering (Høst, Lyby & Scwach, 2019).

Videre har mine søk funnet fem masteroppgaver som handler om fagskolen. Oppgavene har ulike innganger og temaer. I 2011 ble det skrevet en oppgave om hvilke styrker og svakheter, muligheter og begrensinger skoleledere og lærere i én fagskole vurderer som viktig i arbeidet med kunnskapsutviklende kvalitetsarbeid. Denne fant ut at fagskolens kvalitetssikringssystem fremstår som «utstillingsvindu» mer enn en kilde til aktivt utviklingsarbeid (Mallasvik, 2011). Noen år senere ble det skrevet en oppgave om hvordan fagskolen i Østfold organiserte samarbeidet med yrkesfeltet, for å utvikle nye studieplaner. Denne fant ut at de mest fremtredende faktorene som bidrar til utvikling og etablering av nye studietilbud, er at fagskolen må ha samarbeidspartnere som er interessert i å bidra til utvikling (Hvidsten, 2016). Samme år skrev Leon (2016) om

bedrifters vurdering av særegenheter ved kompetansen til de som var utdannet fra teknisk- og maritim fagskole. Funn i denne viste at lederne vurdere kompetansen til fagskoleutdannede som attraktiv og relevant, med sin kombinasjon mellom teori og praksis. Året etter ble det skrevet en masteroppgave om hvilke erfaringer som var gjort med utvikling og innføring av læringsutbyttebeskrivelser, og denne fant blant annet ut at å standardisere læringsutbyttebeskrivelser fører til at man mister fagenes egenart (Ulvedalen, 2017). I 2019 kom det en oppgave om hvordan lærere ved nettbaserte fagskoler jobbet med vurdering for læring og hvorfor de valgte å gjøre det slik. I denne fant man blant annet ut at lærerne oppfatter at fleksibiliteten og organiseringen av de nettbaserte fagskoleutdanningene vanskeliggjør arbeidet med vurdering for læring (Svendheim, 2019).

Oppsummering

Fagskolen, som nå også kalles høyere yrkesfaglig utdanning, tilbyr korte yrkesrettede utdanninger på nivå over videregående opplæring. Tilbudet fagskolene har skal legge stor vekt på kontakten med arbeidslivet. Ofte blir denne utdanningen kalt «arbeidslivets utdanning». Kombinasjonen mellom teori og praksis, relatert til arbeidslivet, er en sentral del av fagskoleutdanningen. Praktiske oppgaver er i fokus, og det er viet mindre tid til akademisk og forskningsbasert læring.

Før i tiden lå det mye slit i et fagbrev, og læringstradisjonene innenfor faget fant sted på arbeidsplassen hos en mester innenfor faget. Så tidlig som i 1802 ble det opprettet søndagsskoler, der teori i matte, tegning og norsk skulle læres i tilpassende former til den praktiske opplæring i arbeidslivet.

Som all annen utdanning i Norge er fagskoleutdanningen en del av Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk. Kvalifikasjonsrammeverket beskriver de kvalifikasjoner fagskoleutdannende skal ha etter fullført utdanning. I forkant av den nye fagskoleloven som ble vedtatt ble det en diskusjon om fagskolen skulle legges på et høyere nivå i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk. Gjennom den nye fagskoleloven ble det gjort flere endringer. Blant annet fikk man studiepoeng og nytt navn *Høyere yrkesfaglig utdanning*.

Til tross for at det fins lite forskning på fagskoleutdanning har flere bidrag vært med på å tette kunnskapshullet på ulike måter i utdanningen. Spesielt har rapporten *Fagskoleutdanningens kunnskapsbase* vært interessant. Denne peker på at fagskoleutdanningen primært har sin styrke i forholdet til arbeidslivet, og da i størst grad som videreutdanning for personer med fagbrev og yrkeskompetanse. Rapporten er opptatt av at fagskolen bevarer sitt særlige kjennetegn, altså en praksisnær og yrkesorientert utdanning. Krav om mer allmennteori kan svekke dette.

Mitt masterprosjekt kan være et bidrag for å få mer innsikt i kunnskapssynet i fagskolen. Det skiller seg fra andre utdanninger på samme nivå, gjennom sin mesterlæretradisjon. Opplæring som først fant sted i arbeidslivet, og etter hvert i tett kontakt med arbeidslivet, er en sentral del av denne utdanningen. Vi vet at denne læringstradisjonen ikke har blitt viet mye tid opp gjennom årene. Derfor er det interessant å se nærmere på hvordan kunnskapssynet i fagskolen arter seg i en tid hvor vi det ser ut til at vi overfokuserer på teoretisk kunnskap.

3 Ulike forståelser av kunnskap i yrkesrettede utdanninger

I forrige kapittel gikk jeg nærmere inn på fagskoleutdanningens felt. I det følgende kapitlet skal jeg gå dypere inn på spørsmålet om hvordan kunnskap kan forstås på ulike måter i yrkesrettede utdanninger. Norsk skole og utdanning på strukturnivå er svært likhetsskapende, vil mange hevde med, vekt på y-veier, få blindveier og silinger i utdanningssystemet. Noen har til og med gått så langt som å si at samordna opptak er den mest likhetsskapende oppfinnelsen som eksisterer, sammen med lånekassen. Samtidig er det også tegn som tyder på at synet på kunnskap stadig blir mer ensrettet (Jensen, 1999). Ifølge Smeplass (2020) kan det være vanskelig for yrkesfagene å passe inn i dagens etablerte rammer. Fordi kunnskapen ofte blir forstått som noe instrumentelt, anvendbart og målbar, samtidig som yrkesfagernes kunnskap ikke enkelt er målbar (Smeplass, 2020). Kanskje fordi den ikke alltid lar seg fange inn i språklig og begrepsmessig rammer (Lauvås & Handal, 1994; Smeplass, 2020). Dette gjør det viktig å dykke nærmere inn i nettopp kunnskapssynet. Det gjør jeg først ved å se på hvordan skillet mellom teori og praksis er et grunnleggende skille i kunnskapsdiskusjoner. Deretter skal jeg si noe om det som kan sies å være ledende kunnskapstradisjonen i yrkesfag, altså mesterlære. Videre kommer jeg inn på klassiske inndelinger i forståelsen av kunnskapssyn. Til slutt vil jeg ta dette inn i hvordan utdanningene formes og hva dette har å si for kunnskapssynet.

3.1 Teori og praksis

Den skolebaserte undervisningen har sitt utspring i en annen læringstradisjon enn mesterlæringstradisjonen som har vært vanlig i fagopplæringen, men også den skolebaserte tradisjonen kan føres tilbake til middelalderen (Nyen & Tønder, 2014). Det var kirken som lenge dominerte skolevesenet som institusjon. De første skolene hadde som formål å lære elevene lesning og skrijving, slik at de kunne bistå ved messer og bønn i kirken. Dette la grunnlaget for katedralskolene, som senere utviklet seg til gymnas og videre til allmennfaglige eller studieforbedrende linjer i videregående skole. Læringsarenaene og læringsformene i laugene og i skolen var forskjellig. Selv om formålet var det samme – å kvalifisere til aktiv yrkesutøvelse og samfunnsdeltakelse. Middelalderens universitet ga unge en mulighet til å utvikle kunnskap og ferdigheter som trengtes for å få arbeid, enten i kirken eller i andre yrker som lærer, jurist eller lege. Ifølge Cobban (1975) i Nyen og Tønder (2014) var de første universitetene på en måte også en form for yrkesskoler, selv om det faglige innholdet riktig nok var ulikt på skolen og på håndverkstedet. Undervisningen i skolen var mer abstrakt og formalisert enn fagopplæringen i arbeidslivet, som var mer praksisorientert og erfaringsbasert, men det var innslag av praktisk trening også i skolen. Selv om fagopplæringen var av mer praktisk karakter, har det alltid vært innslag av teoretisk kunnskap og boklig lærdom i opplæringen (Nyen & Tønder, 2014), jf. kapittel 2 der jeg skrev om søndagskolene, som ble opprettet for å ivareta teorifag i regning, norsk og tegning, men dette som yrkesteori, nært knyttet til praksisfeltet (Hansen, 2017; Kokkervold & Mjelde, 1982).

I yrkesfagene er det ofte en debatt om forholdet mellom teori og praksis (Hansen & Haaland, 2015). I profesjonsutdanninger som for eksempel sykepleie er kunnskapen som formidles i utdannelsen teoretisk og vitenskapelig basert, med noen elementer av praksis (Grimen, 2008). At disse utdanningene forvalter vitenskapelig kunnskap har blitt ansett som viktige trekk som skiller dem fra andre yrker, som for eksempel tømrere, rørleggere eller kokker. Det betyr ikke at yrkesfagene ikke må ha kunnskap, men at deres kunnskapsbasis ikke har blitt ansett som vitenskapelig, men praktisk (Grimen, 2008). Med jevne mellomrom har det blitt hevdet at yrkesfagene ikke må ha så mye teori og heller få mer praksis som de lettere kan klare (Hansen & Haaland, 2015). Dette er noe jeg kjenner meg igjen i som fagarbeider – at jeg ikke kan så mye teori eller at teori for meg som fagarbeider er vanskelig å tilegne seg. Jeg tror at gode fagarbeidere må kunne både teori og praksis for å utøve yrket. For meg har i alle fall koblingen mellom teori og praksis vært naturlig og viktig.

Ifølge Kvernbekk (2011) kan teori være abstrakt, generell, fargeløs og kjedelig, mens praksis kan bli sett på som konkret, full av følelse, handlinger og levende. For noen er kanskje teori en oppskrift på hva man skal gjøre. Det er verdt og merke seg at en slik oppskrift ikke tar hensyn til ulike variasjoner man møter i praksis. Det er mange nyanser i praksisfeltet. Derfor må en fagarbeider gjøre egne vurderinger i situasjoner som oppstår. Teorien har ikke nødvendigvis svaret på alt (Kvernbekk, 2011).

Hiim (2013) beskriver at et skille mellom kunnskaper og ferdigheter kan ses på som et skille mellom teori og praksis. I dette blir det nærliggende å tenke at det man skal lære i formell utdanning på skolen, er teorier om praksis og teoretiske regler for praksis. Den praktiske øvelsen kan studenter få når de kommer ut i jobb, og deretter anvende teorien de har lært. En slik tilnærming til teori og praksis har vært en utfordring for yrkesfagene. Mange unge har gitt uttrykk for at de er lei av den abstrakte teorien de blir presentert for i utdanningen (Nyen & Tønder, 2014).

3.1.1 Forståelse av teori og praksis

Grimen (2008) mener at det grovt sagt finnes to klassiske modeller for hvordan man skal forstå forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Den første modellen betrakter praktisk kunnskap som anvendelse av teori. I dette blir teoretisk kunnskap det primære, altså praksis er omsatt til teori. En utfordring med denne modellen er at det trolig finnes store områder av praktisk kunnskap som ikke har en teoretisk basis, og ikke kan forstås slik. Ikke alt vi gjør kan begrunnes eller forklares teoretisk (Grimen, 2008). I yrkesfagene kan vi se eksempler på dette. Et eksempel er når en frisør får spørsmål om *hvorfor den holder saksen og kammen som den gjør når den utfører ulike klippeformer?* (Hansen, 2017). Den erfarings- og fortrolighetskunnskapen en fagarbeider har er ikke ifølge Hansen (2017) en kunnskap som nødvendigvis kan forklares teoretisk. *Den andre modellen* bygger på at teoretisk kunnskap flyter på et underlag av praksis. Altså at teori har grunnlag i praktisk kunnskap (Grimen, 2008).

Kvernbekk (2011) mener at vi kan skille mellom «svak» og «sterk» teori. Hun mener at et gap mellom teori og praksis er en god ting i denne sammenhengen. I utgangspunktet finnes det mye teori i praksis, men denne er ikke forskningsbasert, den er heller usystematisk og som regel ikke godt artikulert. Dette bruker Kvernbekk (2011) som utgangspunkt når hun sier at man bruker teorien til å se med. Et eksempel på dette er når vi snakker om motivasjonen til fagskolestudentene. Motivasjon kan ikke direkte observeres, men vi kan bruke teorien til å forstå det som skjer. Denne typen teori som

baserer seg på antakelser og tolkningsmønster finnes det mye av i praksis. Da snakker man om en gjensidig utveksling, og ikke et skille mellom teori og praksis. Mens når man snakker om «sterk» teori er det en teori som ikke trenger å legitimere seg i praksis. «Sterk» teori kan være abstrakt og bidra til kritisk tenkning rundt egen praksis. Disse teoriene kan gjøre oss i bedre stand til å se praksis med fagleblikk (Kvernbekk, 2011).

Kvernbekk (2011) påpeker at forholdet mellom teori og praksis kan være problematisk. En av årsakene til det kan være at teoretikere på sin side mener at praktikerne ikke bruker tilgjengelig vitenskapelig kunnskap i arbeidet, men heller subjektive erfaringer. Mens praktikerne kan mene at teori og forskningsbasert kunnskap er for abstrakt til å være nyttig i praksis. Det finnes også de som ønsker å gå i motsatt retning å viske bort skillet mellom teori og praksis (Kvernbekk, 2011). Ifølge Kvernbekk (2011) er Dewey fremst i rekkene her. Dette kan nok ha noe med at Deweys (2005) tilnærming til teori og praksis bygger på en pragmatisk oppfattelse om at vi tilegner oss kunnskap ved å være deltagende i praksis, undersøke aktiviteter og samhandle med omgivelsene. Slik jeg tolker Dewey legger han stor vekt på erfaring som en lærende prosess. Han er opptatt av to prinsipper som er grunnleggende for erfaringens struktur, altså kontinuitet og samspill. Ifølge Dewey (2005) kan man ikke adskille samspillet og situasjonen fordi læring skjer i situasjoner som et samspill mellom ytre og indre faktorer. Fagskolestudentene har ofte med seg erfaringer fra sitt fagbrev og sin arbeidsplass inn i fagskoleutdanningen. Denne erfaringen blir ansett som en del av fagkunnskapen (Høst, Lyby & Scwach, 2019). På den måten kan man kanskje få til samspill mellom utdanningen og det som skjer utenfor klasserommet.

Det fins også andre innganger til hvordan forstå forholdet mellom teori og praksis (Kvernbekk, 2011). Kvernbekk (2011) mener at noen grubler over hva det vil si at forskning skal være relevant og at den skal kunne brukes i praksis. Andre grubler over erfaringskunnskapenes vesen. Også har man de som er i ytterkantene, som på den ene siden mener at praksis er tilstrekkelig og at teorien ikke trengs, altså at praktiske erfaringer gir alt man trenger. I den andre ytterkanten kan man finne to forskjellige synspunkter. Der den ene handler om at pedagogisk teori (forskningsbasert kunnskap) skal si hvordan praktikerne skal gjøre det i praksis. Dette kan forstås som at man som fagarbeider blir fortalt gjennom teorien hvordan arbeidet skal utføres. Så har man de som tenker at teori er et mål i seg selv, som har en egenverdi og er fri fra det som kan kalles praksisrelevans. Den største utfordringen i forholdet mellom teori og praksis slik jeg ser det er når teori blir satt opp imot praksis, som noe bedre.

3.2 Kunnskapsgrunnet i mesterlære

Yrkesfagene, som er fagskolens fundament, bygger i stor grad på en kunnskapstradisjon som hviler på mester-svenn og mesterlæringstradisjonen. Mestrene møtes i verkstedet, med forskjellige roller, der praktisk øving, undring, diskusjon og veiledning blir vektlagt (Hansen, 2020).

Begrepet mesterlære brukes i dag på mange forskjellige måter og er ikke entydig definert. Den tradisjonelle måte å forstå mesterlære på har vært å omhandle en relasjon mellom mester og lærling (Hansen, 2020). Andersen (2003) og Nielsen og Kvale (1999) mener begrepet kan brukes for å beskrive den lovfestede institusjonelle organiseringen av den tradisjonelle håndverksopplæringen, som for eksempel lærlingeordningen i Norge. Her er det gjensidige forpliktelser og formelle kontrakter mellom lærling og lærested, og

når avlegging av fagprøve/svenneprøve finner sted. Mesterlære kan brukes som en generell metafor på et forhold der en novise, en nybegynner, gradvis lærer å utføre oppgave av en mester og blir ekspert (Andersen, 2003; Dreyfus & Dreyfus, 1999). Nielsen og Kvale (1999) beskriver mesterlære med fire hovedtrekk:

1) *Praksisfellesskap*: I praksisfellesskap legges det vekt på at mesterlære finner sted i en sosial organisasjon og i sin tradisjonelle form som et faglig fellesskap i en håndverksproduktivitet. Et sentralt begrep for å forstå denne prosessen er legitim, perifer deltakelse, som er et sentralt begrep Lave og Wenger (2003) har brukt i sitt syn om mesterlære. Jeg forstår legitim deltakelse som det å være en akseptert del av praksisfellesskapet, for eksempel det å oppleve aksept blant kollegaer på en arbeidsplass. Perifer må ikke forstås som det motsatte av sentral deltakelse fordi det ikke finnes noe sentrum i et praksisfellesskap. Motsatte av perifer deltakelse er full deltakelse. Noe som betyr at en nybegynner befinner seg i ytterkanten av de aktivitetene som praksisfeltet sysler med. Fra starten av ser man på hvordan arbeidet gjøres, for deretter gradvis å utføre de oppgaver som skal gjøres, før man til slutt kan ta på seg alle oppgaver innenfor faget (Rasmussen, 1999).

2) *Tilegnelse av faglig identitet*: Dette handler om innlæring av fagets mange ferdigheter som trinn i veien mot å beherske faget, og som er avgjørende for at den det gjelder skal oppnå en fagidentitet.

3) *Læring gjennom handling*: Mesterlære medfører komplekse og differensierte strukturer, hvor det er mulig å observere og imitere det arbeidet som utføres av mesteren, fagarbeideren og andre lærlinger.

4) *Evaluerer gjennom praksis*: Evalueringer finner hovedsakelig sted i arbeidssituasjoner der man kontinuerlig prøver ut ferdigheter og mottar tilbakemeldinger på måten arbeidet utføres på. Tradisjonell mesterlære avsluttes med en formell fagprøve/svenneprøve (Nielsen & Kvale, 1999).

«Å stå i lære hos en mester har i århundrer vært den vanlige måten unge er blitt innført i de ferdigheter, kunnskaper og verdier som knyttet seg til et håndverk og et yrke» (Nielsen & Kvale, 1999, s. 17). Det har likevel vært en del kritikk rettet mot mesterlære. «Det er en udbredt antagelse, at mesterlære blot reproducerer eksisterende praksis i snæver og bogstavelig forstand» (Lave, 2003, s. 112). Ifølge Lave (2003) handler mesterlære om mer enn bare reproduksjon av eksisterende praksis. I sin forskning fant hun ut at lærlingene lærte mange komplekse oppgaver på en gang.

De lærte at skape sig en tilværelse, tjene til føden, fremstille tøj, blive gamle nok og modne nok til med lethed at modtage den respekt, der tilkommer en mester inden for deres fag. I og med at skrædderlærlinge blev fortrolige med rækkefølgen af de klædningsstykker, de var ved at lære at fremstille, lærte de også rangordenen og relationerne mellem uformel og marginal og formel og socialt betydningsfuld beklædning, de lærte social kategorier og begivenheder. Det synes indlysende, at de aldrig kun foretog sig en enkelt af disse ting. Den skiftende skrædderpraksis i løbet af livet, dagliglivet som mester og det at lære drive skrædderi var aspekter af tilværelsen i skrædderværkstedet, der havde samme mønster, men blevet forskelligt (Lave, 2003, s. 113).

Disse aspektene beskriver Lave (2003) som vanlige komponenter i all effektiv læringspraksis, som bryter skillelinjer mellom læring og handling, mellom sosial identitet og kunnskap, mellom utdanning og sysselsetning og mellom form og innhold. Mesterlæretradisjonen byr på et kunnskapsbegrep som er annerledes enn generell akkumulasjon. Sfard (1998) beskriver to måter å forstå læring på, den kognitive og den deltakende. I den kognitive læringstradisjonen blir læring sett på noe som kan tilegnes og akkumuleres gjennom mentale prosesser, som igjen kan brukes i en yrkessituasjon. I den andre tradisjonen blir kunnskap og læring i større grad en identitetsutvikling gjennom deltagelse i den situerte tradisjonen. I denne læringstradisjonen foregår det kompliserte forhold mellom praksis, relasjoner, kropp, tid, rom, sosiale relasjoner og livsløp (Lave, 2003).

Mesterlære blir altså ansett for å være ikke-skolastisk læring. Ifølge Wackerhausen (1999) vil det si, ikke formell, verbal eller tekstlig undervisning i klasserommet, atskilt fra praksis. Imidlertid er skoleundervisning nesten synonymt med læring og utdanning. Tradisjonell undervisning foregår i klasserommet og tar ikke godt nok høyde for det som skjer i omverdenen (Rasmussen, 1999; Wackerhusen, 1999). Denne type kritikk av skolen er på ingen måte ny og Rasmussen (1999) mener den stammer fra den tiden man fikk et institusjonelt utdanningssystem og har siden den gang gått hånd i hånd med utviklingen av dette systemet. Det begynte kanskje særlig å komme til uttrykk etter at pedagogikk ble en egen vitenskap. I 1982 holdt den tyske teologi- og pedagogikkprofessoren Friedrich Schleiermacher flere forelesninger i Berlin. Hans forelesninger kan ses som de første skritt i retning av en vitenskapelig pedagogikk. Med pedagogikkens selvstendiggjøring og etablering av egen teori, oppstår det problem som mer enn noe annet har vært kjent i pedagogikken siden, altså problemet mellom teori og praksis. Schleiermacher var ikke i tvil om at teori og praksis måtte holdes adskilt (Rasmussen, 1999).

3.3 Episteme – techne – fronesis

Aristoteles sin tredeling i episteme – techne – fronesis er en av de grunnleggende tilnærmingene til kunnskap, og har vært startpunktet for mange mer moderne forståelser (Gustavsson, 2009).

Episteme er den første kunnskapsformen, og omfatter teoretisk og vitenskapelig kunnskap (Gustavson, 2009). Denne kunnskapsformen ble lenge oppfattet som den eneste anerkjente form for kunnskap. Begrepet *episteme* er videre utviklet innenfor forskjellige vitenskapsteoretiske retninger, slik man kan finne det i blant annet vitenskapshistorie og kunnskapssosiologi. Episteme som kunnskapsform har stått sterkt i den vestlige kulturen og gjør det fortsatt. Man kan forstå episteme som sann, berettiget tro på forhold vi kan gi gode begrunnelser for eller bevise er sanne (Gustavsson, 2009).

Techne er den andre betegnelsen i Aristoteles tredeling (Hovdenak & Stray, 2015). Aristoteles bruker dette begrepet på praktisk og produktiv kyndighet. Techne blir knyttet til handling. Denne kunnskapsformen er den kunnskapen som refererer til skapende og produktiv aktivitet. «Techne knyttes til handling forstått som *poesis*, der handlingen er et middel for å nå et definert mål, som for eksempel å snekre et bord» (Hovdenak & Stray, 2015, s. 28). Målet med handlingen ligger altså utenfor handlingen selv. I vår tid blir techne særlig knyttet til diskusjoner i forbindelse med håndverk, forskjellige yrkesutdannelse og kompetanseutvikling i arbeidslivet (Hovdenak & Stray, 2015). Ifølge

Grimen (2008) er ikke *techne* en kunnskap om noe evig, nødvendig og uforanderlig, men noe som varierer. Et eksempel er når man bygger et hus, da bringer vi noe inn i verden som ikke fantes der fra før.

Fronesis er den tredje formen for kunnskap som Aristoteles diskuterer (Hovdenak & Stray, 2015). I *humaniora* anvendes begrepet *fronesis* i tilknytning til tolkning og forståelse. *Fronesis* som kunnskapsform handler om å utvikle god dømmekraft og opptre som etisk menneske og demokratisk medborgere (Hovdenak & Stray, 2015). Med andre ord er *fronesis* den kunnskapen vi trenger for å leve godt sammen med andre mennesker – den praktiske klokskapen som Gustavsson (2009) kaller den. Denne formen for kunnskap handler om å møte livets konkrete og komplekse situasjoner med lydhørhet, følsomhet og åpenhet mot muligheter som finnes. Den tilegnes ved erfaringer, langsomt og med alder (Grimen, 2008).

Episteme som kunnskapsform er blitt vurdert som overordnet de mer praktiske kunnskapsformene (Grimen, 2008). Både *fronesis* og *techne* er praktiske former for kunnskap som knytter seg til menneskelige handlinger. Likevel er det forskjeller mellom disse. *Techne* er som regel knyttet til produksjon og resultat, mens *fronesis* er tilknyttet menneskets etiske og politiske liv, altså det som benevnes som den praktiske klokskapen. Mens *techne* er tilknyttet handling forstått som *poiesis*, er *fronesis* knyttet til handling forstått som *praxis*. I dette menes handlingen som et mål i seg selv. Kunnskapsformen *fronesis* representerer dermed en kompleks holdning til individets og samfunnets muligheter, utvikling og utforming, kombinert med kritisk tekning (Grimen, 2008; Gustavsson, 2009; Hovdenak & Stray, 2015).

Samtidig som kunnskapsformene ofte oppfattes å stå i motsetning til hverandre, bygger *fronesis* også på episteme som en viktig kunnskapskilde. Den vitenskapelige og allmenne kunnskapen transformeres i den aktuelle situasjonen og blir gjenstand for kritisk refleksjon og påfølgende handling (Hovdenak & Stray, 2015).

3.4 Akademisk drift

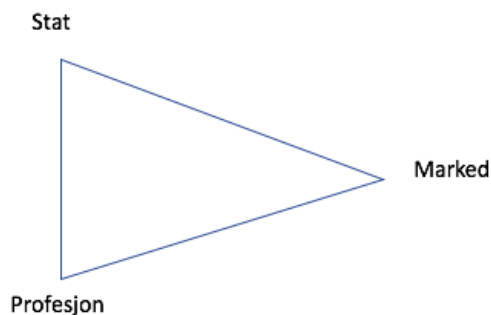
Ifølge Smeplass (2020) lever vi i en tid hvor vi overfokuserer på episteme og vi lurer oss selv til å tro at denne kunnskapsformen er viktigere enn *techne* og *fronesis*. For å bli en god tømmerer må man ha kunnskap om det man gjør, man må også ha kroppslige erfaringer med yrket for å kunne utføre arbeidet med kvalitet (Smeplass, 2020). Når formell og teoretisk kunnskap vektlegges over praktisk kunnskap (Irgens, 2007) og praktisk klokskap (Gustavsson, 2007), kan det gi grunnlag for å snakke om akademisk drift i yrkesutdanninger (Messel & Smeby, 2017). Hvordan arter dette seg i et felt som nesten ingen har studert tidligere, altså fagskolen? Den befinner seg i spennet mellom yrkesrettede utdanninger og et høyere utdanningssystem, som i mindre grad vektlegger disse formene for kunnskap. Samtidig skal fagskolen være en praksisnær og relevant utdanning for arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette skal jeg undersøke gjennom å se nærmere på hvilket kunnskapssyn de forskjellige aktørene har. Kunnskapssynet er interessant å undersøke fordi det handler om forståelsen av utdanningers egenart i et system som stadig er utsatt for endringer og press fra flere kanter (Clark, 1983). Samtidig kan ikke norsk utdanningssystem direkte sammenlignes med Clark (1983) sine beskrivelser om spenninger mellom stat, profesjon og marked fordi vi er opptatt av samarbeid og konsensus gjennom partssamarbeid.

I flere år har det vært en intens diskusjon om akademisering av høyskoleutdanningene (Messel & Smeby, 2017). Flere har uttrykt bekymringer for den økende graden av likheter mellom de ulike høyere utdanningstilbudene, samtidig som de yrkesrettede sidene ved profesjonsutdanningene har blitt svekket. På samme tid vurderes akademiseringen som noe positivt gjennom en mer profesjonalisering og styrking av den enkeltes fagkompetanse. Forholdet mellom forskning og praksis er viktig fordi det handler om hvilken kompetanse en profesjonsutøver trenger for å utøve arbeidet i sitt fremtidige yrke. Spenningsforholdet mellom akademisering, kvalitet på utdanning og relevans for yrkesutøvelsen, er dimensjoner som det er særlig uenigheter som. Dette handler om hvordan akademiseringen påvirker de to øvrige dimensjonene. Det vi vet i dag er at det har foregått en akademisering av disse utdanningene, altså mer fokus på forskning. Det man ikke vet nok om, er hvilken konsekvens forskningsdriften har hatt for organisering og innholdet i høyskolene.

Begrepet akademisk drift ble, ifølge Messel og Smeby (2017), først brukt om en tendens til at høyskolene i Storbritannia ble mer lik universitetene og endte med at skillet mellom høyskoler og universitet ble opphevet i 1992. Trenden i dette var at høyskolene skulle bli mer lik universitetene, hvor akademiske normer med sine krav til teoriorientering sto sterkt (Kyvik, 2002; Messel & Smeby, 2017; Smeby, 2008). Samtidig som det ble opprettholdt oppmerksomhet mot praksis (Messel & Smeby, 2017).

3.4.1 Forming av utdanninger i UH-sektoren

Utdanning i UH-sektoren formes ulikt fra land til land. Clark (1983) har utformet en modell som er brukt for å sammenligne ulike lands høyere utdanningssystemer. Denne modellen kaller han for *The Triangel of Coordination*.



Figur 3:1 *The Triangel of Coordination*. Fra «The Higher Education System,» av B. Clark, 1983 s. 143. Copyright 1983 by The Regents of the University of California.

Modellen gjenspeiler forholdet mellom stat, marked og profesjon. Det er ulikt hvor stor innflytelse disse har. Eksempelvis har marked hatt stor innflytelse på høyere utdanning i USA. Mens i Europa har staten hatt større innflytelse (Clark, 1983). Over tid har markedet også i Norge fått økt betydning på bekostning av både staten og de akademiske institusjonene (Kyvik, 2002). Som jeg nevnte i forrige avsnitt har UH-sektoren stått ovenfor reformer som har endret utdanningene (Messel og Smeby, 2017). Clark (1998) har vært opptatt av at UH-sektoren i større grad skulle kunne møte de endringene som sektoren har stått ovenfor med entreprenørskap. Sektoren kunne blant annet skaffet seg bedre økonomi gjennom et enda tettere samarbeid med arbeidslivet. Slik at forskning har svart ut mer på arbeidslivets behov, slik jeg tolker det. På den måten hadde man tatt mer styring av utformingen selv. På mange måter kan man

kanskje si at det er det fagskolen gjør i dag. Den svarer ikke ut forskning som UH-sektoren skal gjøre (Høst, Lyby & Schwach, 2019), men fundamentet i fagskolen er at den skal svare ut arbeidslivets behov for kompetanse i samarbeid med partene (ILO-konvensjonen, 1975).

Jørgensens (2009) beskriver tre modeller som kan være aktuelle for fag- og yrkesopplæringen.

1) *Markedsstyring* innebærer svak statlig regulering, og yrkesopplæringen er underlagt bedrifters kortsiktige interne behov. Det avgjørende kriteriet for utdanning og opplæring er deres økonomiske nytteverdi (Jørgensen, 2009). Nyen og Tønder (2014) mener denne modellen primært fremmer utvikling av arbeidstakeridentitet, som er knyttet til den enkelte virksomhet. En sånn modell er gjerne knyttet til liberalistisk markedsorientering, der fokus på virksomheten og individets frihet blir verdsatt (Jørgensen, 2009; Nyen & Tønder, 2014). Modellen løfter frem enkeltvirksomheters kortsiktige behov og er nytteorientert. Ifølge Nyen og Tønder (2014) gir opplæringen en spesifikk kompetanse som er rettet inn mot å utføre er ganske snevert sett av oppgaver.

2) *Statlig styring* er basert på at staten påtar seg oppgaven med å organisere yrkesopplæringen (Jørgensen, 2009). Ifølge Nyen & Tønder (2014) spiller arbeidslivet i denne modellen en perifer rolle, og opplæringen er i hovedsak skolebasert, muligens med kortere praksisperioder. Modellen har betydelig innslag av generell og allmennfaglig kunnskap (Jørgensen, 2009). Det er lite vekt på praktiske ferdigheter, men desto mer vekt på teoretisk kunnskap. I så måte kan man si at utdanningen er akademisk orientert (Nyen & Tønder, 2014).

3) *Faglig selvstyre* baserer seg på fagene og yrkene som de viktigste aktørene i selvstyret (Jørgensen, 2009). Opplæringen retter seg inn mot utvikling av kompetanse som gir grunnlag for selvstendig yrkesutøvelse på tvers av bedrifter (Nyen & Tønder, 2014). I denne modellen blir yrkesrettet og praktisk kompetanse utviklet i bredere forstand enn i den markedsbaserte modellen. Opplæringen skjer i virksomhet og i skole. Fagbrev eller svennebrev kan bidra til at kompetansen kan tas i bruk i andre virksomheter enn den man har vært lærling i. Partene i modellen spiller en sentral rolle i styring av opplæringen: «Fagopplæringen er rettslig regulert av staten, på grunnlag av et korporativt samarbeid der partene i arbeidslivet og statlige myndigheter deltar» (Nyen & Tønder, 2014, s. 23), også kalt trepartssamarbeid (ILO, 1975; NOU 2014:14). På bakgrunn av dette ser det ut til at Norge både har trekk fra statlig styring og faglig selvstyret (Jørgensen, 2009; Nyen & Tønder, 2014).

Både Clark (1983) sin modell og de overnevnte modellene kan ses i en viss sammenheng. Clark sin modell synliggjør kanskje i større grad spenningsforholdet mellom stat, profesjon og marked, enn hva Jørgensens (2009) modeller for fag- og yrkesopplæringen gjør, som forklarer mer hva som inngår i disse. Clark sin modell blir derfor interessant å bruke for å forstå aktørenes innflytelse rundt fagskolen og dens posisjon med resten av utdanningssystemet.

I min oppgave bruker jeg Clark (1983) på den ene siden som et analytisk verktøy for forstå utformingen av utdanninger. Mens jeg på den andre siden bruker Clark (1983) som et metodologisk verktøy i utvelgelsen av informanter.

Oppsummering

Det kan virke som at kunnskapsforståelsen i utdanningssystemet stadig blir mer ensrettet. Dette gjør noe med rammene innenfor utdanningene. For yrkesfagene kan det være vanskelig å passe inn i de utvendige definerte rammer. Kunnskapen blir forstått som noe anvendbart, målbart og instrumentelt. Men yrkesfagene er ikke enkelt målbare og skiller seg fra allmennfag på den måten at de ikke på en like tydelig måte er en del av den vitenskapelige kunnskapen, slik den ofte defineres. Kunnskapen som fins i yrkesfagene blir ofte ikke ansett som vitenskapelig.

Forholdet mellom teori og praksis har vært en tilbakevendende diskusjon i yrkesfagene. Om et skille mellom kunnskaper og ferdigheter tilsvarer et skille mellom teori og praksis, blir det nærliggende å tenke at det man skal lære i formell utdanning på skolen, er teorier om praksis og teoretiske regler for praksis. Altså den praktiske øvelsen kan studentene få i arbeidslivet, og deretter bruke teori man har lært på skolen. Denne typen tilnærming til teori og praksis vil nok gjøre det utfordrende for yrkesfagene. Flere unge har gitt uttrykk for at de er lei av den abstrakte teorien de blir presentert for.

Mesterlæringstradisjonen har helt siden middelalderen vært sentral i opplæringen i yrkesfagene. Den gangen fant opplæringen sted hos en mester på verkstedet, og laugene hadde kontroll på all læring. Læringsformene i laugene og i skolen var ulike. Skolen hadde som formål og lære å lese og skrive. I yrkesfagene var det også fokus på teori. Det ble undervist i regning, norsk og tegning, men i en yrkesfaglig kontekst nært praksisfeltet.

Fagskolen står i spennet mellom yrkesrettede utdanninger og høyere utdanningssystem. I en tid hvor det virker som episteme blir ansett som en viktigere form for kunnskap fremfor techne og fronesis som har vært viktige former for kunnskaper i fagskolen, kan det gi grunnlag for å snakke om akademisk drift i fagskolen. Et skoleslag som det er lite forsket på, og som har sin særegenhet i praksis og i nært samarbeid med arbeidslivet. Samtidig som man har et etablert trepartssamarbeid der aktørenes innflytelse på utformingen spiller en vesentlig rolle.

4 Metode

I dette kapittel skal jeg beskrive og argumentere de valgene jeg har tatt i forbindelse med datainnsamling og analyse. Først vil jeg gjennom Hans-Georg Gadamer sitt syn på hermeneutikk beskrive hvordan min bakgrunn og erfaring har hatt betydning for masterprosjektet. Deretter beskriver jeg hvordan jeg har valgt ut informanter, utformet intervjuguide og analysert data. Til slutt viser jeg hvordan jeg har forholdt meg til prosjektets reliabilitet, validitet og etikk.

4.1 Med utgangspunkt i hermeneutikk

Naturvitenskapen har vært opptatt av å forklare, mens den åndsvitenskapelige tradisjonen har vært mer opptatt av å forstå og tolke (Kjørup, 2008). Et av hovedtrekkene i hermeneutikken har vært at skal man forstå meningen, så må den ses sammen med helheten (Alvesson & Sköldbberg, 2017). Med utgangspunkt i filosofen Hans-Georg Gadamer så er tolkning og forståelse knyttet til vår væren i verden (Steinsholt, 1997). Samtidig tar Gadamer avstand fra den klassiske hermeneutikken som en metode man kan anvende direkte (Kversøy, 2018). Vår rasjonalitet eller forståelse har alltid sine historiske begrensninger. Ifølge Gadamer (2010) er et hermeneutisk utgangspunkt basert på fortolkerens fordommer og forforståelse, noe som igjen er avhengig av de historiske sammenhenger man står i:

... Nutidens horisont dannes altså slet ikke uden fortiden. Der findes lige så lidt en nutidenshorisont for sig som der findes historiske horisonter som man skulle tilegne sig. Snarere er forståelse alltid sammensmelting af sådanne horisonter som tages at eksisterer hver for sig. (Kjørup, 2008, s. 76-77)

Med *fordommer* og *forforståelse* mener Gadamer at: «Enhver forståelse forutsetter en annen, forutgående forståelse» (Krogh, 2014, s. 49). Det er de forutgående forståelsene Gadamer kaller fordom. Han mener at det er umulig å kvitte seg med forutsetningen fra vår egen kultur (Krogh, 2014). Med dette forstår jeg det slik at min forforståelse av verden vil være med å påvirke det jeg skal forsøke å forstå. Vil det være en utfordring for mitt masterprosjekt? Kan det være en begrensning? Begge disse spørsmålene ville nok Gadamer trolig svare nei på, fordi han mener at fordommer ikke er hindringer, men positive tolkninger for forforståelsen (Krogh, 2014). På samme tid vil det nok være vesentlig å klargjøre hvilke oppfatninger og tradisjoner det er som preger det paradigme jeg er sosialisert inn i (Øksnes, 2001). Samtidig må jeg også være bevisst på at fagfeltet jeg går inn i har oppstått i en bestemt sosio-historisk sammenheng. Med dette mener Gadamer enhver fortolkning av hendelser som har oppstått i en annen tid enn den jeg står (Steinsholt, 1997). Slik jeg ser det er et hermeneutisk utgangspunkt subjektivt fordi det er avhengig av mine fordommer og forståelseshorisont, som igjen har sammenheng med den historiske settingen jeg befinner meg i.

4.1.1 Min forståelseshorisont

Etter at jeg tok mitt fagbrev var jeg en stolt fagarbeider. Jeg gledet meg til å begynne å jobbe. Men etterhvert ble stoltheten min utfordret. Det kom spørsmål som: *Hva skal du egentlig bli? Du har vel kanskje potensiale til å ta mer utdanning, eller?* Jeg fikk et

inntrykk av at det å være barne- og ungdomsarbeider ikke var bra nok. Jeg måtte enkelte ganger forsvare min kompetanse på en annen måte enn de med lengre utdanning. Dette var nok starten på mitt engasjement for yrkesfagene generelt. Når jeg startet på min bachelorutdanning for å bli yrkesfaglærer fikk jeg også kommentarer: *Dette er vel ikke en ordinær bachelorutdanning, med like mange studiepoeng som en vanlig bachelor? Siden du ikke har generell studiekompetanse blir det vel utfordrende for deg å skrive akademiske tekster, blir det ikke?* Til og med da skulle jeg kjenne på at min utdanning ikke var like mye verd som andres utdanninger.

Under fagbrevutdanningen merket jeg at det var et stort fokus på læring. Barn skulle lære noe av alt – hadde vi om lek så var fokuset hvordan barn kunne lære gjennom leken. Var teamet barn og kultur så var fokuset det samme. Jeg ble aldri presentert for et annet syn på lek, som for eksempel at lek kunne ha en verdi i seg selv og leke for å ha det gøy (Øksnes, 2019). Det ble løftet frem som legitimt å tenke lek som nytteverdi (Øksnes, 2013) med mål om å utdanne borgere som bidro til økonomisk vekst (Hovednak & Stray, 2015). Jeg brukte derfor ikke mye tid på å undre meg over dette under min utdanning. Men etter at jeg begynte å jobbe i barnehage og etterhvert også i skolen, så jeg hvor stort dette fokuset var. Det var få den gangen som delte min oppfatning om lekens egenverdi og jeg følte meg litt «alene» om mine meninger. Men når jeg startet på min bachelorutdanning ble jeg presentert for litteratur som bekreftet det jeg lenge hadde kjent på, altså vektleggingen av den formelle læringen og læringstrykket som hadde økt gjennom mange år (Sommer, 2015). Summen av mine opplevelser og erfaringer gjennom jobb og utdanning gjorde nok meg kritisk til hvor mye forskning den skolebaserte undervisningen har fått, fremfor læringstradisjoner som mesterlære (Nyen & Tønder, 2014).

Jeg har jobbet mange år i fagforeningen. Det har gitt meg innblikk i hvor viktig det er med et arbeidsliv for alle, som har et mangfold av både kortere og lengere utdanninger, som ikke må sette opp imot hverandre. Dette synet har jeg tatt med meg inn i utdanningspolitikken. Både fagforeningsarbeid, egen erfaring og politisk arbeid har nok dermed farget min forforståelse.

Hvor vil jeg så med dette? Jo, dette handler om min forforståelse av det jeg går inn i. Gjennom jobben min har jeg tilegnet meg god kjennskap om fagskolen. Det kan være en fordel, fordi jeg ser på fagskolen med et annet blikk enn andre som ikke har den kjennskapen (Kjørup, 2008). Jeg har et nettverk som jeg kan benytte meg av når jeg skal ta kontakt med informanter. Kanskje er det lettere for meg å forstå samtalen fordi jeg er kjent med struktur og begreper som brukes innenfor fagskolen.

Samtidig kan det også være en ulempe å ha denne kjennskapen til fagskolen. For eksempel kan det være lett for meg å komme med mine egne synspunkter og føringer underveis i intervjuene. Dette kan igjen påvirke intervjuene, og informantene får kanskje ikke frem sine synspunkter. På samme tid ser jeg at hermeneutikken positivt kan bidra til å gjøre meg mer oppmerksom på hvordan forforståelse kan påvirke mine tolkninger gjennom de ulike stegene i forskningsprosessen og på den måten gjøre meg bevisst på dette (Kjørup, 2008).

4.1.2 Den hermeneutiske sirkel

Ifølge Heidegger i Steinsholt (1997) handler ikke den hermeneutiske sirkelen om å komme fortest mulig inn i den, men å komme inn i den på en riktig måte. Jeg har tenkt

en del på hva dette betyr i praksis. Kan det tenkes at det handler om hvordan man kommer inn i en intervjusituasjon? I så fall er det interessant for meg som en uerfaren forsker å se på det Kvale & Brinkmann (2017) mener om det å være ny og skulle gjøre et intervju. Det kan tilsynelatende virke som om det er enkelt å gjennomføre et intervju og at det er lett for en uerfaren forsker å begynne å intervju noen uten noen form for forberedelser. Videre mener Kvale & Brinkmann (2017) at en uerfaren forsker som er mer metodologisk orientert vil henge seg opp i de tekniske og begrepsmessige problemene ved et intervjuprosjekt. Hvor mange trenger jeg å intervju? Hvordan kan jeg unngå å påvirke intervjupersonene med spørsmål? Sånne typer spørsmål er enklere å besvare hvis det er en spørreskjemaundersøkelse. I kvalitativt intervju er det motsatt. Her er det få prosedyrer og standardregler som er allment godkjent. Et godt intervju er et håndverk som kan være en kunstform, om det blir utført riktig. Siden det finnes få standardiserte prosedyrer for hvordan intervjuet skal utføres, må mange metodologiske beslutninger fattes på stedet mens intervjuet pågår. Da må intervjueren ha et høyt ferdighetsnivå og den må kunne mye om intervjutemaet og vite hvilke metodologiske muligheter som kan benyttes (Kvale & Brinkmann, 2017). Det kan være lettere for meg å komme inn i den hermeneutiske sirkelen på riktig tid hvis jeg på forhånd reflekterer over deler av forskningsprosessen og hva jeg bør være bevisst på i en slik prosess.

I mine intervjuer ønsket jeg å få innsikt i prosessene som har vært i forkant av den nye fagskoleloven. Selv med mitt kritiske blikk har jeg ingen ønsker om at fagskolen skal bli omtalt i et negativt perspektiv. Bakgrunnen for at jeg tar opp dette er at jeg traff en person som jobber ved en fagskole. Han hørte at jeg skulle skrive om fagskolen i mitt masterprosjekt og lurte på hva jeg hadde tenkt omkring dette. Jeg fortalte kort at jeg ønsket å se på kunnskapssyn i fagskolen. Hans kommentar til dette inneholdt flere negative synspunkter om utdanningen, noe som utfordret mitt syn på den. Dette var jeg ikke var forberedt på, og det fikk meg til å tenke over hvordan jeg skal håndtere slike tilbakemeldinger i mitt arbeid. Skal jeg omformulere mine spørsmål slik at jeg unngår å få negative svar, eller skal jeg utfordre meg selv til å få svar som jeg kanskje ikke vil høre? Kvale & Brinkmann (2017) hevder at i en slik sammenheng kan det ofte oppstå partisk subjektivitet og perspektivisk subjektivitet. Det innebærer at jeg bare ser etter bevis som støtter mine meninger og valg av perspektiv. En slik tilnærming til prosjektet går ut på å lete etter det som opprettholder og skaper en passende oppfatning av min sosiale virkelighet (Kvale & Brinkmann, 2017). I den hermeneutiske sirkel kan jeg ikke ta bort min forståelse, fordi det vil være umulig sett fra et hermeneutisk utgangspunkt. Så hvordan skal jeg møte dette? Jeg har prøvd å bruke refleksjon over forståelseshorisont til å finne svar. Gadamer skriver at denne horisonten ikke er en rigid grense, men noe som beveger seg med individet og inviterer til å avansere ytterligere (Øksnes, 2001). Dette vil jeg kanskje oppleve om jeg utfordrer mitt syn. Noe som igjen kan åpne for nye perspektiver og horisonter som gir meg mulighet til å søke ny kunnskap (Gadamer, 2010).

4.1.3 Hermeneutikk – kunsten å unngå misforståelser

Flere aspekter kan påvirke forskningsprosessen. For meg som uerfaren innen forskning er det interessant å se på dette med misforståelser i prosessen. Sundsdal & Øksnes (2015) mener at det er få metodebøker som omtaler misforståelser og bommerter i forskningsprosessen. Det er ikke alltid det går slik man tenker og hva gjør man da? Kunsten er å spørre påpeker Sundsdal og Øksnes (2015).

Det finnes midlertidig en vitenskapelig tradisjon som aktivt har forholdt seg til

misforståelsen som realitet og mulighet, nemlig hermeneutikken (Sundsdal & Øksnes, 2015). En kan derfor tenke seg at hermeneutikken er et velegnet utgangspunkt for en drøfting av misforståelsens plass i forskningsprosessen. Hermeneutikken kan tjene som refleksjonsbakgrunn på den måten at den stiller noen teoretiske ressurser til rådighet. Disse har hjulpet meg til å tenke gjennom ulike sider ved misforståelser gjennom hele forskningsprosessen.

Gadamer sin drøfting på spørsmålet om hermeneutikkens dominerende problem, tar utgangspunkt i Schleiermachers setning om at forståelse først og fremst betyr å forstå hverandre (Sundsdal & Øksnes, 2015). Betydningen i dette er at menneskene stort sett forstår hverandre der og da, eller at de kommer til en forståelse med henblikk på å bli enig. Han mener at gjensidig forståelse ofte skjer raskt og uten store problemer. Sundsdal og Øksnes (2015) poengterer at det er derfor vi så sjelden tenker over at det faktisk er mulig å misforstå det aller meste. Vi er på en måte ikke oppmerksomme på denne muligheten, fordi vi er så vant til at gjensidig forståelse er normen og derfor blir det også en forventning om det.

Om det oppstår misforståelser mener Gadamer at man vil strebe etter gjensidig forståelse (Sundsdal & Øksnes, 2017). Vi blir ikke fornøyd med en slags psykologisk forståelse av den andre, men vi vil søke videre etter gjensidighet i forståelsen. Dette kan vi oppnå gjennom å snakke sammen, gjennom å argumentere og ved å stille spørsmål og svar. Ofte vil dette føre frem til en felles forståelse. Men slik er det ikke alltid. Da kan det tenkes at vi i vårt strev etter forståelsen blir oppmerksom på den andres særegenhet. Det er nå det egentlige problemet inntreffer, ifølge Gadamer, fordi det er først nå bestrebelsene på den innholdsmessige forståelsen formuleres som et refleksivt spørsmål. Det er først nå vi stiller oss selv spørsmål: Hvorfor er det slik at den andre mener det han mener? I hermeneutisk forståelse er et slikt spørsmål en radikal handling. Grunnen til at det er radikalt, er fordi det vitner om at noe kan være så fremmed for oss at vi til slutt gir opp vår streben etter felles mening (Sundsdal & Øksnes, 2017).

En tanke som streifet meg var at så lenge intervjuguiden er godt nok forberedt, så vil det være umulig å misforstå. Men så enkelt er det nok ikke. I hermeneutikken har man ingen garantier for at det ikke kan oppstå misforståelser, og man må håndtere de når de inntreffer. Jeg prøvde å være bevisst på dette ved at jeg stilte oppfølgingsspørsmål hvis det var ting jeg ikke forstod eller hadde behov for en dypere forståelse av. Samtidig vet man gjennom hermeneutikken at misforståelser er noe som oppstår av seg selv, og ikke noe vi bare kan forholde oss til av og til. Tvert imot, så må man på ethvert tidspunkt strebes etter forståelse. Målet mitt med oppfølgingsspørsmålene var hele tiden å søke og unngå misforståelser (Sundsdal & Øksnes, 2017).

4.2 Utvalg

Informantene ble valgt med bakgrunn i teorier om utforming av utdanninger, særlig ut fra modeller om trepartssamarbeid og Clarks modell (1983) om stat, profesjon og marked. Teoriene ble altså brukt som et metodologisk verktøy i utvelgelsen. Utvalget omfattet to stortingsrepresentanter (som representanter for stat), LO, NHO og Organisasjon for norsk fagskolestudenter (som representanter for marked) og to fra UH-sektoren (som representanter for profesjon). Dette utgjorde til sammen sju informanter til sammen.

Kriteriene for utvalget var at de hadde en relevant posisjon til fagskolen og meninger om den nye fagskoleloven som kunne bidra til å gi svar på oppgavens problemstilling (Thagaard, 2008). Når jeg hadde funnet ut hvilke organisasjoner som var relevante var mye av jobben med å finne de konkrete informantene gjort. Jeg visste av noen og brukte mitt nettverk for å få i tak de andre. Det at jeg var interessert i informanter som jobbet med fagskolen fra de ulike organisasjonene førte til at alder og kjønn ikke ble en del av mine kriterier. Informantene ble kontaktet via telefon og e-post. Det viste seg å fungere godt og alle jeg kontaktet sa seg villig til å delta.

4.3 Trinn i analysen

Jeg har latt meg inspirere av Kvale & Brinkmanns (2017) presentasjon av ulike trinn i kvalitativ analyse for å tilnærme meg forskningsprosessen. *Det første trinnet* er når informanten beskriver sin livsverden i løpet av intervjuet. Her forteller informanten spontant hva hun/han føler, opplever og utfører angående et emne. Det skjer liten forklaringen eller fortolkning, så vel for intervjueren som informanten. *På det andre trinnet* oppdager informanten selv oppdager nye forhold i løpet av intervjuet, og ser nye betydninger av det hun eller han opplever og gjør, med bakgrunn i sine egne spontane beskrivelser. *Det tredje trinnet* er når intervjueren begynner å tolke meningen av det som blir sagt. Informanten har da mulighet til å for eksempel svare «nei, det var sånn jeg mente det», eller «ja, det var det jeg prøvde å si». Slik kan dialogen fortsette. Denne formen kan skape en kontinuerlig fortolkning med mulighet for umiddelbar bekreftelse eller avkreftelse på intervjueren. *Det fjerde trinnet* handler om at det transkriberte intervjuet blir tolket av intervjueren. Intervjuene struktureres for analyse gjennom å transkribere. I analysen utvikles intervjuenes mening. Her henter intervjuerens sin egne forståelse frem, altså min forståelseshorisont (Kjørup, 2008) og presenterer nye perspektiver på fenomenet. Nedenfor har jeg presentert henholdsvis datainnsamling og analyse mer detaljert.

4.3.1 Datainnsamling

Ifølge Kvale (1997) er et forskningsintervju basert på den hverdagslige samtalen eller konversasjon, men en faglig konversasjon. I dette ligger en bestemt form for intervju, altså det halvstrukturerte livsverden-intervju. Det blir definert som et «*intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, men henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomen*» (Kvale, 1997, s 21). Dette er en intervjuform som har en viss struktur og hensikt, og går dypere enn den spontane meningsutvekslingen i hverdagssamtalen (Kvale, 1997). Jeg vurderte at denne formen for intervju ville være den beste måten å finne svar på min problemstilling.

Intervjuguiden (se vedlegg 1) ble laget med utgangspunkt i den nye fagskoleloven 2018 og via en gjennomgang av ulike teoretiske begreper. Utarbeidelsen basert seg også på fremgangsmåter som kan brukes i kvalitative intervju (Kvale & Brinkmann, 2017). Jeg fikk også gode innspill fra min veileder. Tanken med intervjuguiden var at den skulle sette noen rammer for intervjuet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2017) spiller «hva», «hvorfor»- og «hvordan -spørsmål ulike roller i intervju. Spørsmål som «hvorfor» og «hva» bør besvares før man spør om «hvordan». I selve intervjusituasjonen prioriteres det annerledes. Hovedspørsmålet her bør normalt være i deskriptiv form: «Hva skjedde, og hvordan skjedde det?» (Kvale & Brinkmann, 2017). Dette prøvde jeg å ta hensyn til når jeg utformet spørsmålene ved at jeg prøvde å stille spørsmål om: «Hva er deres rolle i prosessen til den nye loven?» og «Hvordan begynte dere å jobbe med dette?» Kvale og

Brinkmann (2017) sier at formålet med dette er å utløse spontane beskrivelser fra personer i intervjuene fremfor å få deres egne, mer eller mindre spekulative forklaringer på hvorfor noe fant sted. Mange «hvorfor»-spørsmål i intervjuer kan kanskje fremkalle minner om en muntlig eksamen. Det kan være viktig å stille noen «hvorfor» -spørsmål, men de bør utsettes til slutten av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2017).

Jeg delte intervjuguiden opp i en tabell med tre vannrette kolonner med overskriftene: *tema, spørsmål* og *notater* (se vedlegg 1). I feltet med notater kunne jeg skrive inn oppfølgingsspørsmål som var nyttig for meg som uerfaren forsker (Kvale, 1997). Videre delte jeg tabellen opp i seks loddrette deler: *innledning, egen rolle, fra fagskolepoeng til studiepoeng, likestilling fagskole med UH-sektoren, ulike fagskoleområder og akademisering*. Dette var et forsøk på å gjøre spørsmålene enkle og korte (Kvale & Brinkmann, 2017). Intervjuene ble gjennomført på ulike måter. Ett intervju ble gjennomført på Skype, to intervju ble gjennomført fysisk og resten av intervjuene ble gjennomført på telefonen. Årsaken til dette var at det ikke var praktisk mulig å møte alle sammen. Det beste hadde kanskje vært å møte alle informantene ansikt til ansikt. Samtidig opplevde jeg ikke store forskjellen mellom de ulike intervjuene når det kom til mengden svar de ga. Det virket ikke som telefon og Skype var til hinder for deres meninger. Tre av informantene fikk intervjuene til gjennomlesning etter avtale. Ingen hadde merknader til intervjuene.

Som jeg skrev tidligere i dette avsnittet valgte jeg halvstrukturerte livsverden-intervju (Kvale, 1997). Rekkefølgen på spørsmålene ble derfor valgt etter hva som falt seg naturlig. Dette med ønske om å få beskrivelser om hvordan informantene forstår sin livsverden (Kvale & Brinkmann, 2017). Det ble benyttet lydopptaker under alle intervjuene. Dette ble de informert om i e-posten som ble sendt ut i forkant, samt i starten av alle samtaler. Intervjuene ble gjennomført på ulike ukedager, ut fra når det informantene. Ingen av intervjuene ble utført samme dag. Intervjuene hadde en varighet på mellom 30-60 minutter.

4.3.2 Analyse

Analysen begynner straks forskeren trer inn på forskningsfeltet og fortsetter gjennom hele prosessen (Postholm, 2005). Å *analysere* betyr å dele opp noe i biter eller elementer (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 219). Som jeg skrev i forrige avsnitt ble det gjort opptak av intervjuene. Disse ble i etterkant transkribert. Transkribering handler om å gjøre talespråk om til skriftspråk (Kvale, 1997). Dette ble gjort fortløpende etter hvert som intervjuene ble ferdige. Det ble ikke tatt med pauser eller andre lyder, da jeg ikke anså det som relevant for det jeg ønsket å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2017). Underveis stoppet jeg opp og gikk tilbake for å sikre meg at jeg hadde hørt riktig. Etter hver transkribering hørte jeg gjennom hele intervjuet på nytt, mens jeg hadde det transkriberte intervjuet foran meg. Dette for å forsøke å kvalitetssikre en siste gang at jeg hadde hørt riktig. Til tross for dette kan det likevel være rom for misforståelser og feiltolkninger (Sundsdal & Øksnes, 2015).

Når jeg hadde transkribert alle intervjuene leste jeg gjennom de flere ganger før jeg begynte å kode de inn i tabell. Disse kodene var delvis formet av teoretisk perspektiv og tidligere forskning, samtidig tok jeg høyde for at gjennomgangen av datamaterialet i seg selv fikk frem underliggende struktur og tema. Jeg delte de først inn i fire ulike koder og farger: *akademisering, likeverdighet, NKR og partene i arbeidslivet*. Etter denne grovsorteringen så jeg at det var ytterligere behov for å bryte ned temaene i mer

nyanserte kategorier. Koder jeg endte opp med var: *akademisering, teori og praksis, NKR, forskjeller mellom fagskoleutdanningene, begrepet «høyere yrkesfaglig utdanning», studiepoeng, likeverdighet og status og til slutt nærings- og arbeidsliv og partene i arbeidslivet*. Det ble også her brukte farger på de ulike kodene. Grunnen til at jeg valgte det var for at noen av utsagnene kunne plasseres på flere koder. Målet med denne prosessen var at dette skulle gi meg bedre oversikt over datamaterialet og hva det inneholdte. Videre satte jeg utsagnene i flytende tekst i word, samtidig som jeg fjernet fargene. Dette med bakgrunn i ønske om at jeg skulle få enda bedre kjennskap til detaljene i utsagnene (Kvale & Brinkmann, 2017). Analysekapitlet ble på bakgrunn av denne prosessen delt inn følgende overskrifter: 5.1 Hvilket nivå skal kunnskapen i fagskolen ligge på? 5.2 Hva slags type kunnskap? 5.3 Teori og praksis, 5.3 Studiepoeng i fagskolen, 5.4 Fagskolen og UH-sektoren og til slutt 5.5 Akademisk drift.

4.5 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er noe som trer frem i hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2017), og som jeg har forsøkt å synliggjøre i dette kapitlet.

Reliabilitet har med forskningsresultatenes troverdighet og konsistens å gjøre. Ofte behandles reliabilitet i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere. Kvale og Brinkmann (2017) mener at det er viktig med balanse i fokusering på reliabilitet. Det er ønskelig med en høy reliabilitet av funnene i intervju for å motvirke en vilkårlig subjektivitet. Mens en for sterk fokusering på reliabilitet kan hemme kreativitet og variasjon.

For å hindre at informantene ble påvirket av mine forutinntattheter og ønsker, prøvde jeg å unngå å komme med personlige meninger og synspunkter. Informantene ønsket ofte å vite bakgrunnen for hvorfor jeg valgte å skrive om dette teamet i masteroppgaven. Jeg vurderte da at det var ok å svare, men prøvde å svare litt mer generelt enn det jeg kanskje ville gjort til en annen person som ikke hadde vært en del av forskningsprosessen. Som jeg skrev tidligere prøvde jeg også å unngå å stille ledende spørsmål. Noen av disse kunne virke ledende, men jeg så det som viktig å oppklare hva informanten mente (Sundsøl & Øksnes, 2017).

Validitet blir definert som en uttalelsens riktighet, sannhet og styrke. Et valid argument er et fornuftig, velfundert, berettiget, sterkt og overbevisende argument (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276). Man kan si at en valid slutning er basert på konkrete premisser (Kvale, 1999). Altså hvorvidt studien gir svar på det som den spør om (Postholm & Jacobsen, 2018). Ifølge Cohen, Manion og Morrison (2007) vil ærlighet ha stor betydning for studiets validitet. I den forbindelse er det viktig at presentasjon av analyse og empiri fremkommer troverdig (Postholm, 2005), derfor kommer kapittel 5 *Analyse*, samt intervjuguiden som ligger vedlagt. På den måten kan leseren lettere sette seg inn i og se sammenhenger mellom intervjuguiden og utsagn (Postholm, 2005).

4.6 Etikk

Når man som forsker på forhånd kjenner til noen av de moralske utfordringer som ofte kan oppstå i ulike stadier i en intervjuundersøkelse, kan man lettere ta reflekterte avgjørelser på planleggingsstadiet og være oppmerksom på følsomme eller kritiske temaer som kan dukke opp i løpet av studien (Kvale, 1999). Ethiske teorier eller regler kan sjelden gi konkrete svar på hvilke valg man skal foreta i løpet av

forskningsprosjektet. For å forsøke å ivareta etiske dilemmaer under prosessen valgte og sette meg inn i forskningsetiske retningslinjer (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2014). Forskningsprosessen er streben etter ny kunnskap med systematisk og kritisk etterprøving. Åpenhet, dokumenterbarhet, ærlighet og systematikk er grunnleggende forutsetninger for å nå dette. Informanten og feltet skal behandles med respekt. Informert samtykke er en hovedregel ved forskning på opplysninger og materiale som kan knyttes til enkeltindivider. Før jeg sendte ut informasjonsskriv med samtykke meldte jeg masterprosjektet mitt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for godkjenning (Norsk senter for forskningsdata, 2020). Deretter sendte jeg ut et skriv til informantene som hadde takket ja til å være med i prosjektet. I skrevet ble de informert om prosjektet, og deres mulighet til å trekke seg underveis i prosessen. Alle samtykket ved at de sendte meg svar på at de hadde lest og godkjent skrevet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2014). Det ble også informert om hvordan jeg hadde tenkt å behandle personlig informasjon. Dette var jeg oppmerksom på under hele prosessen. For eksempel ble lydopptakene behandlet i tråd med beskrivelsene i informasjonsskrivet (vedlegg 2).

Det kreves god henvisningsskikk for å sikre krav til etterprøvbarhet og gi grunnlag for videre forskning (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2014). Jeg har forsøkt å gi nøyaktig henvisninger til den litteraturen jeg har brukt. I noen deler av masteroppgaven har jeg gjengitt andre forfattere med egne ord (parafrasering), disse har jeg henvist med forfatter og årstall i tråd med retningslinjer for APA-stil. Ved sitat har jeg henvist til forfatter, årstall og sidetall (Søk & skriv, 2020). Som forsker har man en forpliktelse til å snakke sant. Det å være uredlig i henvisninger er et alvorlig brudd på god vitenskapelig praksis (Rognstad & Irgens-Jensen, 2020). Plagiering, altså å kopiere tekster fra andre og utgi det som sitt eget er svært kritikkverdig (Isaksen, 2013).

4.6.1 Hermeneutikkens etiske utfordringer

Hermeneutikken kan på en god måte bidra til å finne svar på problemstillingen, men den har også sine ulemper. Ifølge Fangen (2015) har hermeneutikken i kvalitative studier sine særegne forskningsetiske utfordringer. Som nevnt tidligere vil jeg fortolke ut fra min forståelseshorisont, og utfordringen er å fortolke den allerede fortolkende virkelighet. Jeg må i dette forholde meg til at den sosiale virkeligheten allerede er symbolsk forutstrukturert. Altså er det en indre logikk som ligger i de fortellingene informantene bruker for å skape sin sosiale sammenheng. Derfor kan analysen av data skape utfordringer, om informantene ikke kjenner seg igjen i mine fortolkninger. Her kan det oppstå spørsmål om hvem «eier» sannheten om ens sosiale verden? Spesielt vil det være belastende for informantene om jeg forfekter en tolkning de er uenige i. Fangen (2015) mener at en ryddig og konsistent argumentasjon der man viser hvordan man har kommet frem til tolkningene er viktig. Poenget er at de resultatene man har kommet frem til er troverdige og forståelige. Under intervjuene ble for eksempel informantene spurt om «Oppfatte jeg deg riktig når du sa ...», eller «du sa noe om ... » «Var det slik du mente det?». Med disse spørsmålene var intensjonen å komme frem til troverdige resultater.

Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gått gjennom hermeneutikk som vitenskapsteoretisk forståelse. Jeg har begrunnet min tilnærming til prosjektet gjennom denne forståelsen. Jeg har også sett på hvordan hermeneutikken kan bidra til å unngå misforståelser i forskningsprosessen. Videre har jeg begrunnet mine valg av intervju som metode,

datainnsamling og trinn i analysen. I siste del går jeg gjennom forskningens kvalitet, herunder reliabilitet, validitet og etikk. I neste kapitel skal presenteres analysen.

5 Kunnskapssyn i fagskolen

I kapitel 3 gikk jeg dypere inn på spørsmålet om hvordan kunnskap kan forstås på ulike måter i yrkesrettede utdanninger. Om kunnskapen stadig blir mer ensrettet kan det bli vanskelig for yrkesfagene å passe inn i etablerte rammer, nettopp fordi kunnskapen blir forstått som noe anvendbart, målbart og instrumentelt. En slik tilnærming kan fungerer dårlig på en utdanning med slike særpreg som fagskolen har, og gjør det interessant å se nærmere på kunnskapssynet i fagskolen.

I dette kapitlet tar jeg utgangspunkt i teorikapitlet om *teori og praksis*, *kunnskapsgrunnlaget i mesterlære*, *Arisoteles tredeling: episteme – techne – fronesis* og *akademisk drift*. Underoverskriftene i det følgende er valgt med utgangspunkt i teorien sett i sammenheng med problemstillingen. Disse er: 5.1 Hvilket nivå skal kunnskapen i fagskolen ligge på?, 5.2 Hva slags type kunnskap?, 5.3 Studiepoeng i fagskolen, 5.4 Fagskolen og UH-sektoren og til slutt 5.5 Akademisk drift. Jeg vil nå presentere dataene jeg har samlet inn og analysert ut fra overnevnte hovedpunkter.

5.1 Hvilket nivå skal kunnskapen i fagskolen ligge på?

Som jeg nevnte i kapitel 2, gir Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring en oversikt over utdanningsnivået i Norge (NOKUT, 2020). Funnene viser at det er ulike synspunkter på hvilket nivå fagskolen skal ligge på i kvalifikasjonsrammeverket. Som jeg også nevnte ligger dagens fagskole på nivå 5.1 og 5.2 (NOKUT, 2020). I forbindelse med den nye fagskoleloven ble nivået på fagskoleutdanning en sentral diskusjon. I intervjuene ble det påpekt flere aspekter både for et opprykk til nivå 6, eller beholde dagens nivå 5.1 og 5.2.

Informantene som talte for et opprykk begrunnet dette med at kvaliteten i flere av fagskoleutdanningene allerede lå på nivå 6. Mens informantene som var mer tilbakeholdne mente at man hadde for lite grunnlag til å gjøre seg opp en mening, fordi det var viktig å ivareta fagskolens egenart, altså korte yrkesrettede utdanninger. Det var én informant som var mer tydelig i denne diskusjonen. Informanten mente at ved å generelt gi alle utdanninger innenfor fagskolen et opprykk til nivå 6, så ville en gjøre om fagskolene om til høyskoler og man ville fått en akademisk drift. Selv om informantene kom med noen tydelige utsagn, var det også nyanser i dette. Vi skal nå se nærmere på funnene.

5.1.1 Kunnskapsnivå

Informant fra UH1 sa at hvis administrasjonen fant ut at fagskoleutdanningen lå på et høyere nivå i kvalifikasjonsrammeverket, så var det rart at det var en fagskoleutdanning. Det var NOKUT som styrte innholdet og nivåene i rammeverket. Fagskoleutdanningen lå på nivå 5 og det var det de forholdte seg til.

Informanten fra LO sa at de allerede i 2011 foreslo at fagskoleutdanningen burde ha blitt plassert på nivå 6 i kvalifikasjonsrammeverket, og at man skulle ha laget en egen beskrivelse tilpasset fagskolen. Det ble det ikke gjennomslag for den gangen.

Informanten fra LO sa at denne kampen ikke var tapt, fordi det var flere fagskoleutdanninger som lå på et høyere nivå:

Hvorpå de fleste utdanninger ligger på nivå 5.1 eller 5.2. Men det kan være at noen er på så høyt nivå at man må være på nivå 6, at de sprenger rammene på 5. Eksempler på dette er mange innenfor byggfag og innenfor tekniske fag og maritimefag. De er i praksis på nivå 6.1 som en toårig høyskoleutdanning er. De blir anerkjent som det på en del høyskoler, men de må være på nivå 5, hvis de skal få godkjent av NOKUT. Og nå skal du få høre noe rart – så må de senke nivået i utdanningen sånn at det passer inn i «boksen».

Informanten fra LO kom med et konkret eksempel der en fagskoleutdanning innenfor bygg fikk avslag fra NOKUT, med begrunnelse om at utdanningen lå på for høyt nivå i kvalifikasjonsrammeverket. De hadde laget en studieplan basert på arbeidsgivers etterspørsel om kompetanse. Det endte med at de endret på søknaden, men innholdet ble fortsatt det samme. Informanten understreket nok en gang at det var så mange fagskoleutdanninger som sprengte rammene på hvor de egentlig lå, de fylte kompetansekravene og tilbød utdanning arbeidslivet etterspurte. Avslagene ble gitt basert på at innholdet på utdanningene lå på for høyt nivå og samtidig som de mente at fagskolen ikke var i stand til å levere den type utdanning. Informanten fra LO påpekte at dette var litt av problematikken. Med den nye fagskoleloven ble det heller ikke denne gangen gjennomslag for et opprykk i kvalifikasjonsrammeverket. Nasjonalt Fagskoleråd hadde satt ned et utvalg som skulle se på fagskoleutdanning jf. rammeverket. Informanten fortalte at dette var et av de viktigste slagene som sto igjen, altså om fagskoleutdanning skulle bli vurdert på nivå 6.1.B. Kom dette på plass ønsket man også en opprykksordning slik som høyskolene fikk når de ble universitet. Målet slik jeg oppfattet informanten var at de på sikt kunne bli en treårig yrkesbachelor, i alle fall innenfor enkelt fagskoler.

Informant fra NHO sa at de hadde hatt diskusjoner om hvorvidt en del fagskoleutdanninger skulle ligge på nivå 6 i kvalifikasjonsrammeverket, herunder også lengden på utdanningen. Diskusjonen hadde gått på om man da hadde kommet til og åpnet opp for en treårig fagskoleutdanning, som i praksis kanskje kunne ført til en bachelorutdanning. En forutsetning for dette ville vært at man hadde tydelige kriterier på nivå 6 og at NOKUT hadde hatt klare kriterier på hva som kreves av en bachelorutdanning, slik at man ikke har stått i fare for at noen fagskoleutdanninger hadde blitt en bachelorutdanning. Informanten understreket videre at om deres organisasjon skulle gått med på at noen fagskoleutdanninger skulle kommet opp på nivå 6 så måtte det ha vært klare læringsutbyttebeskrivelser. Med dette mente informanten fra NHO:

Hva slags kunnskap skal ligge til grunn? Hva slags ferdigheter? Hva slags generell kompetanse for de ulike utdanningene? Og det må beskrives veldig tydelig i læringsutbyttebeskrivelsene også.

Med bakgrunn i de overnevnte spørsmålene påpekte informanten samtidig at kunnskapsgrunnlaget på dette tidspunktet var for svakt.

Vi må rett og slett få en del ting på plass før vi kan ha meningsfulle diskusjoner om det. Jeg løfter potensielle utfordringer, men vi kan ikke konkludere med at det blir sånn eller sånn.

I likhet med informanten fra LO sa informanten fra NHO at det var nedsatt en arbeidsgruppe som skulle se på kunnskapsgrunnlaget knyttet til nivåplassering av fagskoleutdanningene, og at de måtte fortsette diskusjonene når denne gruppa hadde gjort sitt arbeid.

Informanten fra UH2 så ikke bort fra at man kunne endre kvalifikasjonsrammeverket.

Jeg er ganske sikker på at mye innenfor teknisk fagskole er på nivå 6.

Informanten sa også at tiden burde vært moden for at det kunne blitt sånn som i Tyskland, der man har kunnet tatt praksisbaserte bachelor- masterutdanninger.

Stortingsrepresentant 1 fortalte at fagskoleloven som ble vedtatt i 2018 var mangelfull knyttet til kvalifikasjonsrammeverket og at enkelte fagskoleutdanninger burde vært på nivå 6.

Stortingerepresentant 2 var mer skeptisk til et opprykk. Han uttalte følgende:

Nei, ikke ønskelig at alle kommer opp på nivå 6, det mener jeg er et feilspor. Da gir man i så fall kritikerne rett på å advare mot at vi ender opp med å gjøre fagskolen om til nye høyskoler og at man ville få en akademisk drift.

Stortingerepresentant 2 fortsatte med at fagskoleutdanning som hovedregel skulle ligge på nivå 5, men at det i enkelte tilfeller kunne vært gjort unntak. Informanten kom med et eksempel innenfor bygg- og anleggsutdanninger, der matematikken og andre områder tilnærmet seg ingeniørkunnskap, med en utdanningslengde på to og et halvt eller tre år, og at man da snakket om en yrkesbachelor. Gitt at det faglige innholdet på noen enkeltemner hadde endt opp på nivå 6, så er det noe de kunne vurdert sa han. Men at det ikke skulle vært et forskningsbasert nivå 6, men en utvikling og et erfaringsbasert nivå 6. Samtidig sa informanten at man måtte tenke nøye gjennom hvilken type utdanningsløp man da la opp til. For informanten var det viktig å bevare kvaliteten og fordelene med at fagskoleutdanningene var korte og relevante. Informanten ville nok en gang presisere at han ikke var imot nivå 6, men imot en generell innplassering av alle fagskolene. I likhet med informant fra NHO så ville informant 6 avvente denne debatten, med bakgrunn i at fagskolesektoren var en ganske umoden sektor.

Informant fra ONF sa at deres organisasjon hadde hatt sterke meninger om kvalifikasjonsrammeverket. I tillegg til studiepoeng var dette en av de viktigste sakene for dem. Organisasjonen mente at det burde vært en mulighet for noen av fagskoleutdanningene kunne vært på nivå 6, og at det for at noen passet godt å ligge på nivå 5. Videre fortalte informanten at de hadde erfaringer med at mange av de tekniske og maritime utdanningene, og noen innenfor helsefag, lå på et høyere nivå:

De må skrive ned kvaliteten på innholdet for at de skal passe inn i boksen 5.1 og 5.2. Det går utover studentene, de kunne jo fått et mye bedre studietilbud. De bruker ett til to år på en utdanning også er de nedskrevet for å passe inn i et kvalifikasjonsrammeverk. Så ja, vi mener at noen utdanninger skal ligge på nivå 6.

Informanten fra ONF fortalte i likhet med både informantene fra LO og NHO at det skulle settes ned et utvalg som skulle se på kvalifikasjonsrammeverket. Informanten sa at de ønsket en faghøyskole med mulighet for master, dette med ønske om å få fullstendige systemer innen yrkesfag. Altså et system ved siden av universitets- og høyskolesystemet, ikke i konkurranse til, men som et alternativ til UH-sektoren.

5.2 Hva slags type kunnskap?

Dette avsnittet handler om hvilket syn informantene hadde rundt kunnskap i fagskolen. Flere av informantene trakk frem at fagskolen var både en praktisk og teoretisk utdanning, nært knyttet til arbeidslivets behov. Enkelte var også opptatt av at det måtte være en likevekt mellom teori og praksis. Det måtte ikke bli for mye teori fordi fagskolen da kunne stå i fare for å miste sin relevans, nettopp med tanke på arbeidslivets behov for kompetanse.

5.2.1 Teori og praksis

Informanten UH1 mente at fagskolen skulle være en praktisk utdanning som skulle bygge på fagbrev og være noe annet enn høyere utdanning. Informantens oppfatning var at bachelorutdanninger var mer teoretiske og at fagskolen hadde en mer praktisk innretning, som ikke gjorde at man måtte ha hele det teoretiske grunnlaget. Informanten syntes at det var viktig å opprettholde den praksisnærheten fagskolen hadde hatt. Hun viste til kandidatundersøkelser om fagskolen, der nettopp dette hadde kommet frem. Om fagskolen sa hun følgende:

Jeg mener ikke at fagskolen er noe dårligere enn høyere utdanning, men det er noe annet.

Informanten fra NHO fortalte at fagskolen skilte seg fra andre type utdanninger fordi partenes (LO og NHO) innflytelse var nedfelt i ILO-konvensjonen. Videre mente informantene at kunnskapsgrunnlaget i fagskolen måtte være forankret gjennom partene. At fagskolen måtte bevare sin egenart, altså å være korte relevante yrkesrettede utdanninger som ga det arbeidslivet hadde behov for. Slik jeg oppfattet informantene var den praktiske kunnskapen sentralt.

Informanten fra UH2 var opptatt av en praksisnær fagskoleutdanning. Informanten viste nok en gang til Tyskland der man for 10 år siden etablerte duale studier, som gikk ut på at man vekslet mellom arbeid og utdanning. Det betød at studieløpet var forankret i det praktiske, altså at oppgavene studentene jobbet med var hentet fra bedriftene selv.

Stortingsrepresentant 1 viste først til NHOs kompetansebarometer og sa at det var stor etterspørsel etter fagarbeidere som hadde vært ute i arbeidslivet og deretter ønsket å ta en fagskoleutdanning. I dette ble erfaringen fra arbeidsplassen fremhevet. Informanten understreket derfor at fagskolen måtte beholde sin relevans og svare på behov arbeidslivet hadde. Stortingsrepresentant 1 sa også at det ikke måtte bli en overvekt av teori, men at det var viktig med teoretisk påfyll, altså en kombinasjon:

Jeg tror det er lettere å tilegne seg det og når du skjønner de praktiske bildene så er det kanskje enklere å tilegne seg det teoretiske.

Samtidig så ikke informanten at teori og praksis sto i motsetning til hverandre. Det kunne være mange som både var teoretisk og praktisk dyktig. Og så kunne det være at noen hadde sin styrke i det ene eller det andre. Stortingsrepresentant 1 påpekte videre at det var viktig å ikke utvanne fagskolebegrepet. Informanten mente at her måtte arbeidstakerorganisasjonene og næringslivet se på hvordan man skulle samle og spisse fagskolen i større grad.

For det å ha et fagbrev og en fagskoleeksamen skal bli verdsatt. Hvis man kommer dit at man ikke vet hva en fagskoleeksamen er, da kan også tradisjonene som har stått sterkt bli svakere og settes i tvil. Så det er viktigere enn noen gang.

Grunnen til informantens bekymringer rundt dette handlet om at det nettopp hadde vært en diskusjon om astrologi skulle få godkjenning som fagskoleutdanning. Stortingsrepresentant 1 mente at det var en viktig å ta diskusjonen, om hvilken type utdanninger fagskolen skulle tilby. Informanten var redd for at hvis man åpnet opp for flere typer utdanninger, og kom med eksempler som engleskole med Martha eller shamanskole og sånne ting, da ville man vært på ville veier.

Stortingsrepresentant 2 var av den oppfatning av at alt forsåvidt var forskningsbasert, både utvikling og erfaring. Det handlet om prøving og feiling. Videre mente informanten at forskningsbasert utdanning var litt mer systematisk empiri, testing og feiling, med en del teori i bunn:

Men til syvende og sist er selvfølgelig alt på et vis forskningsbasert sånn sett. Og det var derfor heller ingen grunn til og, ja skulle forskjellsbehandle en mer yrkesrettet og praksisrettet utdanning og ikke kunne si at den er likeverdig med en annen tertiær utdanning. Bare fordi den kanskje ikke var like teoretisk og akademisk. Og i den sammenheng så gikk jeg så langt at jeg kalte det akademisk snobberi.

Stortingsrepresentant 2 fortsatte med å si at fagskolene skulle være yrkesrelevante og næringsrettede, og at denne type utdanning måtte være korte og gi faglig påfyll inn i mot behovne som fantes i arbeidslivet. Informanten mente at dagens fagskole oppfylte dette på en utmerket måte.

5.3 Studiepoeng i fagskolen

Funnene i det kommende avsnittet handler diskusjonen om overgangen fra fagskolepoeng til studiepoeng. Flere av informantene fremhevet at innføring av studiepoeng var en viktig del for å øke statusen og likeverdigheten til UH-sektoren. Studiepoeng var med å sikre en felles målenhet for arbeidsbelastningen som man hadde i hele det tertiære utdanningssystemet. En av informantene mente at en særordning med fagskolepoeng gjorde fagskolen mindre attraktiv. Det kom også frem synspunkter som problematiserte overgangen til UH-sektoren. At studiepoeng i seg selv kanskje skapte en forventning til innplassering for å søke videre til høyskole eller universitet. Et annet syn på avslag på innplassering var at fagskoleutdannedes kompetanse ikke ble verdsatt på enkelte universitet og høyskoler.

5.3.1 Fra fagskolepoeng til studiepoeng

Informanten fra UH1 sa at de hadde snakket mye om dette med studiepoeng for fagskolen før det ble vedtatt. Informanten sa at de var redde for at dette kom til å bli forvirrende. Det fikk de også bekreftet etter at lovforslaget trådte i kraft.

Fagskolestudentene har en annen forventning om at det de har enten skal gi innplassering eller gi grunnlag for å søke videre til oss uten at det nødvendigvis er tilfelle. For nivået på utdanningen er fortsatt fagskolenivå.

Informant fortsatte med at fagskolestudentene ofte ikke fikk innpass på grunn av at innholdet og nivået på fagskolen var på et annet nivå enn det som kanskje krevdes for å komme inn på en bachelorutdanning. Videre sa informanten at det fantes bachelorutdanninger der kravet for eksempel var fagskoleutdanning. Kravet for å komme inn på en slik type utdanning var tydelig uansett om det het fagskolepoeng eller studiepoeng.

Informant fra LO sa at det var en politisk beslutning om man skulle innføre studiepoeng i fagskolen eller ikke. For fagskolen var det viktig at man fikk en slik innføring fordi det handlet om likeverdighet mellom utdanningslagene. Likevel fikk man ikke gjennomslag for at dette skulle gjelde internasjonalt:

Noen kamper slutter aldri. Stortinget vedtar studiepoeng. De vedtar studiepoeng blant annet fordi, hvis du har studiepoeng fra norsk fagskoleutdanning og søker utdanning i utlandet så forstår alle land og institusjoner hva studiepoeng er for noe. Som et ledd av internasjonaliseringene er det viktig med studiepoeng. Men det er en politisk beslutning og de satte «hardt mot hardt». Så isteden for å si at nå skal dere få studiepoeng med omregning nasjonalt så skulle man utrede det videre.

Informanten fortalte videre at det var en generell motstand ikke bare om det skulle gjelde internasjonalt, men også om fagskolen skulle få innført studiepoeng i hele tatt. Informanten skjønnte ikke motstanden mot studiepoeng i fagskolen fordi det ikke ville være noe annerledes enn det var mellom universiteter og høyskoler fra før:

Hvis du har tatt statsvitenskap på OsloMet og går videre på NTNU så akkrediterer ikke alle studiepoengene. Det er ikke bare å ta studiepoeng og fortsette.

Så en slik vurdering måtte til uansett om man kom fra fagskolen eller et annet universitet mente han.

Informant fra NHO sa at deres organisasjon hadde hatt gode diskusjoner rundt innførelsen av studiepoeng. Noen i organisasjonen mente at man burde beholde fagskolepoeng og andre ville innføre studiepoeng. De som var imot innførelsen var hovedsakelig imot fordi de mente at fagskolepoeng var godt nok kjent i industrien fra før. De så rett og slett ikke helt behovet for en slik endring. Utover dette var det ingen store uenigheter. Informanten sa at de tok til orde for studiepoeng og at de ønsket en felles målenhet for arbeidsbelastningen som man hadde i hele den tertiære delen av utdanningssystemet, både i høyere yrkesfaglig utdanning og høyere akademisk utdanning. Noe av begrunnelsen for dette var at de ville sikre gode overganger mellom de to skoleslagene, helhet i utdanningssystemet og en forutsigbarhet for studentene.

Informanten sa også at Organisasjon for Norske Fagskolestudenter var opptatt av at studiepoeng kunne øke rekrutteringen – det at innførelsen av studiepoeng kunne bidra til å gjøre fagskolen mer attraktivt var et viktig argument for dem.

Informanten fra UH2 understreket at fagskoleloven hadde startet i riktig retning, men at det var et godt stykke igjen før den ble en reell tertiærutdanning. Studiepoeng var bare et lite steg på veien. Informanten fortsatte med å fortelle at i han sin tid hadde jobbet på et folkeuniversitet som drev med fagskoleutdanning. Den gangen fikk de ofte telefoner fra offentlig sektor, som lurte på hvordan man skulle vurdere fagskolepoeng kontra studiepoeng ved ansettelse. Ut fra dette mente informanten at fagskolepoeng hadde vært til stor forvirring for arbeidsgivere. Arbeidsgiverne var usikre på hva som lå i begrepet fagskolepoeng. Videre stilte informanten seg uforstående til at det ikke hadde blitt studiepoeng for lenge siden. Studiepoeng omhandlet kun lengde og belastning, ikke noe annet. Derfor burde det ikke vært noe forskjell på fagskole og høyskole. Informant fra UH2 sa også at innføring av studiepoeng var et interessant område og at de hadde hatt mange diskusjoner, spesielt med Organisasjon for Norsk Fagskolestudenter. Informanten sa at de lyttet til studentorganisasjonen og argumenterte med følgende:

Du har et system som gir poeng som kan være sammenlignbart for å komme inn på andre studier.

Stortingsrepresentant 1 fortalte at deres parti hadde et forslag om at studiepoeng skulle gjelde internasjonalt og at det var synd at det ikke ble vedtatt.

Stortingsrepresentant 2 jobbet for å avvikle ordningen med fagskolepoeng, fordi informanten mente at det var med på å gjøre fagskoleslaget mindre attraktivt. Informanten sa at dette var en særordning med et poengsystem som ingen andre så verdien av, og som ikke inngikk i poengomtale i offentlig anskaffelser, kompetansekrav, ansettelsesprosesser og lønnsfastsettelse. Informanten fortalte videre at det var krevende med fagskolepoeng, fordi det indirekte sa at dette var noe annet enn tradisjonell høyere utdanning. Selv om studiepoeng kun ga et uttrykk for studielengde og studiebelastning, og ikke nivå. Informanten sa også at det ikke ville være noe i veien for at man kunne innføre studiepoeng, det ville ikke ha blitt noe annerledes enn for høyskoler og universitet i dag:

Dette som heter indre faglig sammenheng, altså det med å sikre at du har faglig sammenhenger når du for eksempel vil bytte skole eller studieretning. Du kan heller ikke i universitet og høyskolesektoren, tidligere eller i dag bytte skole eller utdanning. Man må vurderes fra skolen om de fagene du har tatt tidligere har sammenheng, og at det er en indre faglig sammenheng med det du har lest, blitt testet på og det du skal studere videre på.

Disse standpunktene skapte debatt og det var sterk uenighet fra universitet- og høyskolerådet. De ønsket ikke at fagskolepoeng skulle bli studiepoeng. Det var også veldig få politikere som turte å ha meninger om dette. Informanten mente videre at det var viktig å ta denne debatten og at studiepoeng ville føre til en mer likeverdighet mellom fagskolen og universitet- og høyskolesektoren.

Informant fra ONF sa at studiepoeng var en av organisasjonens viktigste sak å få gjennomslag for. Deres ønske var at det skulle være en likestilling, altså samme måltall som universitet- og høyskolesektoren:

Det som var ønskelig der var at det skulle være glatte overganger. Og at 60 studiepoeng er verdt det samme i høyere yrkesfaglig utdanning som i universitets- og høyskolesektoren. Men det er jo ikke slik det fungerer i realiteten.

Informanten hadde hørt om mange studenter som hadde møtt motstand når de søkte på andre studier, og fikk begrunnelser som at fagskolen ikke var nok forskningsbasert. De visste at innholdet innenfor spesielt tekniske fag (som informanten kjente til godt), var likt i universitet- og høyskolesektoren, bare at man gikk mer i dybden enn fagskolen, som hadde en mer praktisk tilnærming til det. Informanten sa at de ikke var helt mål med kampen for studiepoeng før det ble gjeldende internasjonalt.

5.4 Fagskolen og UH-sektoren

I det kommende avsnitt beskriver jeg funn om forholdet mellom fagskolen og UH-sektoren. Flere av informantene påpekte behov for at fagskolesektoren og UH-sektoren måtte ha likeverdig status og funksjon. I dette ble studiepoeng nevnt som en viktig faktor. Derfor følger diskusjonen om likeverdighet mellom fagskole og UH-sektoren til dels samme mønster som diskusjonen om fagskolepoeng og studiepoeng. Det samme gjelder til dels også diskusjonen om nivået på fagskoleutdanningen. Noen av informantene ga uttrykk for at det var mostand i academia som gjorde at arbeidet med å få fagskolen likeverdig med UH-sektoren vanskelig.

5.4.1 Likhet og likeverdighet

Informanten fra LO fortalte at det var viktig å få øket statusen til fagskolen. I dette var det to sentrale punkt – det ene som handlet om likhet – det andre handlet om likeverdighet. Med likhet mente informantene: likhet i forhold til studentene og at de hadde like rettigheter som studenter på universitet- og høyskolene. Dette handlet blant annet om rett til studielån, studere i utlandet og studentdemokrati. Med likeverdighet la informantene vekt på at fagskolen måtte ha likeverdig status og funksjon, derfor var innføring av studiepoeng viktig. Videre sa informantene at likeverdigheten også kunne knyttes til hvilket nivå fagskoleutdanningen skulle ligge på i kvalifikasjonsrammeverket. Om det sa informantene følgende:

En toårig teknisk fagskoleutdanning må bli plassert på det nivået den hører hjemme på. Det å bli plassert på et eget nivå fordi man tapte kampen mot academia er rart.

Videre fortalte informantene at endring på navn på fagskolen også var viktig for anerkjennelsen, altså begrepet *høyere yrkesfaglig utdanning*. Det var ingen selvfølge at dette forslaget skulle få gjennomslag, men at det var en stor seier for anerkjennelsen av fagskolen.

Informanten fra NHO sa at de var opptatt av at fagskolen skulle være godt kjent blant folk og at deres organisasjon hadde jobbet for at utdanningslaget skulle være likeverdig med høyskole- og universitet:

Det er nok mange i dag som tar en akademisk høyere utdanning som kanskje kunne funnet interesse av å heller tatt en fagskoleutdanning, men kanskje ikke gjør det fordi den ikke er så godt kjent.

Videre sa informanten at det var viktig å drive et godt informasjonsarbeid rundt fagskoleutdanningene. Noe annet informanten også snakket om var finansiering, antall studieplasser og hvordan lovverket hadde vært for studenter i universitets- og høyskolesektoren, kontra fagskolesektoren. Informantens tilnærming til dette var:

Er det en likeverdighet mellom de to de to skoleslagene, når man ser på prioriteringene som blir gjort?

Informanten fra UH2 hadde vært med på en del behandlinger vedrørende fagskolen og fortalte om en episode som han husket godt, hvor det var en akademiker som mente at en person med yrkesfaglig bakgrunn burde være fornøyd med en fagskolegrad. En bachelorgrad eller mastergrad var å strekke det vel langt. Informanten sa følgende om dette:

Det er en følelse jeg har rundt omkring at det er mange akademikere som vurderer seg et hakk høyere enn de med yrkesfaglig bakgrunn. Dette til tross for at næringslivet er helt tydelig på at de ønsker de som har en yrkesfaglig bakgrunn. De gjør en bedre jobb og kan raskere begynne å fungere i en jobb.

Stortingsrepresentant 1 fortalte at deres parti hadde støttet endringen i navnet, og at begrepet *høyere yrkesfaglig utdanning* var med på å heve statusen.

Informant fra ONF fortalte at deres organisasjon opplevde at kompetansen fagskolestudentene hadde ikke ble anerkjent når de ønsket å gå videre på universitet og høyskole. Samtidig sa informanten:

Jeg har erfart at akkurat de studentene blir de beste ingeniørene fordi de både har den praktiske erfaringen i bunn, fagskoleutdanning og universitet eller høyskoleutdanning til slutt. Mens andre steder verner man veldig om det at de må ha studiekompetanse eller riktig matte, fysikk og sånn da. Så det er nok veldig varierende, men generelt så er det en del motstand.

Informanten fra ONF la samtidig til at det ikke gjaldt alle universitet og høyskoler, noen plasser var det gode overgangsløsninger. Videre sa informanten at det viktigste for deres organisasjon var at det ble en holdningsendring ovenfor yrkesfag når de skulle velge retning på ungdomsskolen:

Jeg tenker at man må være tydeligere på hvilke kvaliteter høyere yrkesfaglig utdanning har allerede på ungdomsskolen. Og det handler også om anerkjennelse for yrkesfag på videregående.

Informanten sa at lovendringene løftet høyrer yrkesfaglig utdanning, men at man måtte synliggjøre fagskoleutdanningen til personer som potensielt skulle velge denne utdanningen.

5.5 Akademisk drift

Dette avsnittet kommer som en grunnleggende diskusjon for de tre foregående punktene. Det kan virke som informantene kanskje har en teknisk inngang til akademisk drift. Dette gjennom at flere av informantene argumenterte ut fra lov- og forskrifter. Så lenge man sikret hvordan lovverket ble skrevet, unngikk man en akademisk drift av fagskolen.

5.5.1 En fare i fagskolen?

Informanten fra UH1 var generelt litt skeptisk til de nye lovendringene, herunder studiepoeng. Deres organisasjon var redd for at dette skulle være et steg i retning av en akademisering. Informanten hadde inntrykk av at fagskolen fungerte godt og så ikke behovet for endringer som nødvendig. Informanten begrunnet dette med sine erfaringer om hvilke krav til kompetanse det stilles i for eksempel studietilsynsforskriften. Ville det bli slik at fagskolen på sikt også ble omfattet av den samme forskriften? For informanten var det viktig å uttrykke dette fordi det var et lovverk i dag som opprettholdte skillene.

Lovverket som regulerer utdanningen kan bidra til det gjennom å opprettholde tydelige skiller mellom praksisorienterte fagskoleutdanninger og den innretta universitet- og høyskolesektoren.

Informanten fra LO hadde deltatt i diskusjoner om frykt for akademisering for noen år tilbake. Men han så ikke dette på som noe man trengte å frykte:

Så lenge du definerer dette i en egen læringsutbyttebeskrivelse på nivå 6.1.B har du definert utdanningsinnhold på en slik måte at du vil unngå akademisering, og da er det skrevet slik at du ikke skal ha en forskningsbasert utdanning.

På samme tid fortalte informanten fra LO at det i forbindelse med lovendringene også ble diskutert kompetansekravene for fagskolelærerne, og at noen organisasjoner ønsket en profesjonalisering av disse. Organisasjonene som spilte inn dette mente at underviserne hadde for dårlig kompetanse. Informanten stilte seg tvilende til dette og det ble gjort en undersøkelse av OsloMet, som sjekket kompetansen lærerne i fagskolen hadde. Undersøkelsen viste at de fleste hadde både bachelor og master utdanning med pedagogikk, særlig i de offentlige fagskolene. Informanten sa at dette var et godt utgangspunkt for da ble diskusjonen om kompetanse lagt til side. Videre mente informanten at ønske om en faghøyskole ikke ville være en form akademisering.

Informanten fra NHO sa at de hadde hatt diskusjoner rundt akademisering sett i sammenheng med studiepoeng. Denne diskusjonen dreide seg om at det kunne bli uklare forskjeller mellom akademisk utdanning og yrkesfaglig høyere utdanning, hvis det ble en sammensmelting og utdanningssalgene ble for like, men ikke at studiepoeng i seg selv ville vært en faktor. Informanten sa at deres organisasjon hadde advart sterkt imot at innholdet i fagskolen skulle endres så mye at det gikk fra å være en praktisk og yrkesnær utdanning til å bli en mer forskningsbasert utdanning. Bakgrunnen for disse meningene var at en sån utvikling til dels kunne svekke kvaliteten og relevansen fordi den skulle være yrkesrettet og basert på arbeidslivets behov.

Storingsrepresentant 1 mente at dette hang sammen med tidligere spørsmål om teori og praksis. At teori og praksis ikke sto i motsetning til hverandre, men at det ikke måtte bli en overvekt av teori for da kunne man ha fått en akademisering:

Da vil ikke fagskolen få den rollen den skal ha.

Storingsrepresentant 2 sa at det kunne vært noen som hadde mente at lovendringene kunne ført til en akademisering av fagskolen, selv var informanten sterkt uenig i det.

Jeg tror først og fremst at hvis det skal være en fare, så er det fordi dem som i så fall skal følge lovverket og de som gir kontroll, det vil si NOKUT ikke i tilstrekkelig nok grad har kunnskap om og forståelse for skoleslaget. Og dermed gjennom de prosessene enten man er skoleleder eller tolker av lovverk eller en kontrollmyndighet er med på å bidra i arbeidet til å få akademisk drift. Men det er ingen ting som skulle tilsi at man skulle få det.

Informant fra ONF fortalte at deres organisasjon ikke hadde diskutert fare for akademisering av fagskolen. De hadde heller ikke oppfattet at det som et problem eller diskusjon i andre fora de som organisasjon deltok i.

Fokuset hos oss har vært alle de begrensninger fagskolesektoren har og skulle vært foruten.

Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for analysene. I 5.1 ble det sett på informantenes syn på hvilket nivå fagskole skulle ligge på i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk. Det ble uttrykt ulike meninger om dette. Noen av informantene mente at fagskolen måtte ligge på nivå 5.1 og 5.2 (som er dagens nivå), andre talte for et opprykk. Mens andre mente at det antageligvis var for tidlig å mene noe om det.

I avsnitt 5.2 ble synet om overgangen fra fagskolepoeng til studiepoeng synliggjort. De fleste av informantene mente dette var en nødvendighet for å heve statusen til fagskolen. Den ene informanten som talte mot dette, var ikke imot å heve statusen til fagskolen, men mente at fagskolepoeng fungerte godt.

Videre i avsnitt 5.3 ble løftet frem informantenes meninger rundt likeverdighet mellom fagskole og UH-sektoren. I dette avsnittet ble det påpekt at man hadde en vei å gå før fagskolen ble likeverdig med UH-sektoren. Her ble på nytt studiepoeng nevnt som et viktig tiltak i arbeidet.

Siste avsnitt 5.4 kom som en diskusjon for de forrige avsnittene. Flere av informantene hadde en teknisk tilnærming til akademisk drift i fagskolen. Alle var opptatt av at fagskolen måtte bevare sin egenart, altså de måtte være korte yrkesrelevante utdanninger.

I neste kapitel (6) skal jeg forsøke å svare på min problemstilling. Dette gjennom mine funn i diskusjon med litteratur og egne erfaringer.

6 Kompleksitet og samspill

I forrige kapittel ble dataene jeg hadde samlet inn analysert basert på underoverskrifter i tråd med de teoretiske perspektivene som ble drøftet i kapittel 3. I det følgende skal jeg diskutere analysen med litteraturen og egne erfaringer. Jeg bruker Clark (1983) som rammeverk for å forsøke å forstå de underliggende ideer og antagelser som kan knyttes til det informantene løfter frem (Braun & Clarke, 2006).

6.1 Hva forstår ulike aktører med akademisering av fagskolen?

Gjennom analysen av intervjuene ser det ut til at flere av informantene forholder seg til spørsmålet om akademisering på en teknisk måte. Med det mener jeg at informantene løfter frem lov- og rammeverk som en måte å regulere akademisering på. Informanten fra UH1 uttrykker bekymringer for at lovendringer skal være et steg i retning av en akademisering, og bringer opp at loven kan regulere en form for akademisering: *Lovverket som regulerer utdanningen kan bidra til det gjennom å opprettholde tydelige skillelinjer mellom praksisorienterte fagskoleutdanninger og den innretta UH-sektoren.* Informanten fra LO løfter frem at man ikke trenger å frykte en akademisering så lenge man definerer egne læringsutbyttebeskrivelser. Mens Stortingerepresentant 2 tar opp en mulig hypotese om at hvis det skal være en fare for akademisering, så er det fordi NOKUT ikke i tilstrekkelig grad har nok kunnskap og forståelse for skoleslaget. *... dermed gjennom de prosessene enten man er skoleleder eller tolker av lovverket eller en kontrollmyndighet er med på å bidra i arbeidet til å få akademisk drift.* Samtidig påpeker Stortingsrepresentant 2 at det ikke er noe som tyder på at man skal få en akademisk drift i fagskolen slik den er organisert i dag.

Andre informanter har derimot meninger som kanskje ikke direkte kan knyttes til lov- og rammeverk, men som likevel bringes inn som relevant i diskusjonen om akademisering. Informanten fra ONF uttrykker at de ikke mener at akademisering er en fare. Informanten er mer opptatt av begrensinger fagskolesektoren har og skulle vært foruten. Samtidig løfter informanten fra NHO opp at fagskolen ikke må gå fra å være en praktisk og yrkesnær utdanning, til å bli mer forskningsbasert utdanning. En slik utvikling vil kunne svekkes kvaliteten og relevansen fordi fagskolen skal være en yrkesrettet utdanning basert på arbeidslivets behov. Mens Stortingsrepresentant 1 uttrykker at en overvekt av teori kan føre til en akademisering. Disse uttrykkene kan trolig ses i sammenheng med et sentralt spenningsfelt i utviklingen av høyskolesektoren, nemlig forholdet mellom teori og praksis i undervisningen, altså kunnskapsproduksjon og kunnskapsformidling, og hvilken type kunnskap som blir vektlagt når man snakker om akademisering (Kyvik, 2002).

Selv om informantene har ulike måter å uttrykke seg på, er det trolig lite i det de sier som kan tolkes som et uttrykk for et ønske om akademisering i fagskolen. Om informantene ser på akademisering som noe positivt eller negativt kan være vanskelig å gi tydelig svar på. Likevel oppfatter jeg at informanten er opptatt av at fagskolen skal bevare sin egenart. Om en akademisering fører til at det praktiske og praksisnære står i en viss motsetning til det akademiske, der abstraksjon og generalisert kunnskap er fremtredende (Messel & Smeby, 2017), vil nok trolig informantene se på dette som

utfordrende i fagskolen. Samtidig vet man, at selv om man har lagt vekt på økt forskningsbasert kunnskap i høyskoleutdanninger, har det også vært sterkt fokus på denne kunnskapens relevans for den praktiske yrkesutøvelsen (Messel & Smeby, 2017). Derfor blir nok heller ikke akademiseringsdebatten svart-hvitt. Det kan virke som informantene ønsker endringer slik at fagskolen blir mer likeverdig med UH-sektoren, samtidig som de ønsker å opprettholde utdanningens egenart.

Et spørsmål som er interessant å stille er hvordan man kan forstå informantens tekniske tilnærming til spørsmålet om akademisering. Et svar kan være aktørenes innflytelse og utforming (Clark, 1983). At de gjennom dette blir tatt med i prosessene slik at deres meninger, i tilstrekkelig grad blir hørt og på den måten får gjennomslag. Dermed opplever de antageligvis at akademisering kan reguleres gjennom lov- og rammeverk. Et annet svar kan være at det handler om utvalget. I datamaterialet intervjuet jeg informanter som forsøker å påvirke fagskolen utenfra. Trolig hadde jeg fått andre svar om akademisering av fagskolen dersom utvalget hadde vært et annet. For eksempel om dette hadde bestått av lærere som har jobbet i fagskolen. De hadde nok muligens hatt andre tilnærminger, som kanskje hadde handlet mer om valg av pensum, undervisningsmetoder, lærerkompetanse osv., enn aktørene rundt fagskolen.

6.2 Hva slags kunnskapssyn legger aktørene til grunn når man snakker om fagskolen?

Gjennom intervjuene og analysen i min undersøkelse kommer det frem en generell holdning om at teori og praksis nært tilknyttet arbeidslivet oppleves som viktig i fagskoleutdanningen. Det understrekes at teori og praksis må ha en sammenheng, samtidig må det ikke bli «for mye teori». Kvernbekk (2011) sier at forholdet mellom teori og praksis kan være utfordrende, og at en av årsakene er ytterpunktene. Teoretikerne kan mene at praktikerne ikke bruker vitenskapelig kunnskap, men heller subjektive erfaringer. Mens praktikerne på sin side kan mene at teori og forskningsbasert kunnskap blir for abstrakt og lite nyttig i praksis. I mitt datamateriale ser det ikke ut til å være store motsetningsforholdene mellom teori og praksis slik, som Kvernbekk (2011) beskriver. I intervjuene er det en generell understrekning av at det må være en sammenheng og likevekt mellom disse, og ikke må ses som motsetninger til hverandre. For meg som har bakgrunn fra yrkesfag, har sammenhengen mellom teori og praksis vært en naturlig tilnærming hele veien, og det har vel mer handlet om hvilken teori man skal lære (Hansen, 2017).

Uttrykk om forholdet mellom teori og praksis kan forstås i lys av Dewey (2005). Hans tilnærming bygger på en forståelse der det kan være vanskelig å skille mellom teori og praksis, fordi de ulike elementene er tett sammenkoblet. Et av utsagnene fra Stortingsrepresentant 2 viser at skillene mellom teori og praksis er vanskelig, da mye av arbeidet som studentene skal utføre handler om prøving og feiling. Dewey (2005) bekrefter trolig dette ved at man tilegner seg kunnskap gjennom å være deltagende i praksis, undersøke aktiviteter og samhandle med omgivelsene. Dette er noe også Nilsen og Kvale (1999) trekker frem i sin tilnærming til praksisfellesskap, og som inngår som et av de fire hovedtrekkene i mesterlære. De andre tre trekkene som vektlegges handler om tilegnelse av faglig identitet, læring gjennom handling og evaluering av praksis. Jeg tenker at tilegnelse av faglig identitet kanskje kan være noe annerledes i fagskolen, i og med at mange av studentene som søker seg dit har et fagbrev og erfaring fra

arbeidslivet. Med dette er det antageligvis ikke unaturlig å tenke at de har med seg en faglig identitet. Da blir spørsmålet kanskje mer hvordan man bygger denne videre? Når det kommer til Nilsen og Kvaales (1999) trekk om læring gjennom praksis, opplever jeg at informantene også er opptatt av dette. Informanten fra UH2 legger vekt på at han i større grad ønsker fagskoleutdanninger der studieløpet er mer forankret i det praktiske, altså at oppgavene studentene jobber med i fagskolen hentes fra arbeidsplassene. Kanskje kan slike arbeidsoppgaver være med å legge til rette for at komplekse oppgaver læres gjennom handlinger sammen med mesteren (læreren) og andre studenter Lave, 2003; Nilsen & Kvale, 1999). Dette vil kanskje også bidra til mer praktisk øving, undring, veiledning og diskusjon (Hansen, 2020). Det siste hovedtrekket om evaluering gjennom praksis tar trolig for seg det som Stortingsrepresentant 2 fremhevet om studentenes prøving og feiling. Ifølge Nilsen og Kvale (1999) handler dette om at man gjennom arbeidssituasjoner prøver ut ferdigheter og mottar tilbakemeldinger på måten arbeidet utføres på. Selv om mesterlære som begrepet ikke blir brukt direkte, kan mange utsagn i datamateriale rette seg mot den type læringstradisjon. På et vis ligger det implisitt, i og med at fagskolene er praksisnære utdanningstilbud og at praksisnærhet er et fundament i fagskolen.

Informantene løfter frem at det ikke må bli for mye teori, slik at fagskolen mister sin praksisnærhet. Samtidig er de opptatt av sammenhengen, som jeg nevnte i et avsnitt tidligere i dette kapitlet. Når informantene snakker om denne sammenhengen kan det virker som om det er i en bestemt forståelse av begrepsparet, yrkest teori og yrkespraksis (Hansen, 2017). Dette med bakgrunn i at informantene løfter frem at fagskolen skal svare på arbeidslivets behov og etterspørsel, nettopp fordi fagskolen har sin opprinnelse i arbeidslivet. Som vist i kapittel 3 var laugsvesenet ansvarlig for opplæringen på arbeidsplassen, og lærlingen lærte sitt fag av en mester her (Nielsen & Kvale, 1999). Dette var likevel ikke en entydig praksisorientering – det ble samtidig undervist teori i regning, matte og tegning, ikke som generell teori, men som yrkest teori (Hansen, 2017; Kokkersvold & Mjelde, 1982). På den tiden var læringsformene i laugene og i skolen forskjellig. Læringsformen i skolen var mer abstrakt og formalisert, mens læringsformene i laugene var innenfor en mesterlæringstradisjon, men uten at det betydde at den var uten teoretisk innhold Kokkersvold & Mjelde, 1982).

At profesjonen forvalter vitenskapelig kunnskap, har ifølge Grimen (2008) blitt ansett som et viktig trekk som skiller dem fra yrkesfagene. Samtidig betyr ikke dette at fagarbeidere ikke trenger kunnskap. Fagarbeiderens kunnskapsbasis har midlertid ikke blitt ansett som vitenskapelig. Samtidig kan man i dag spørre seg hvor klart skille mellom vitenskapelig og praktisk kunnskap er (Grimen, 2008). Slik jeg kjenner yrkesfagene synes jeg det er vanskelig å hevde at yrkesfagene ikke har vitenskapelig kunnskap. Jeg kunne ha nevnt flere fagbrevutdanninger, men velger et eksempel fra kontor og administrasjonsfaget: En av de grunnleggende ferdighetene i dette faget er regning og det handler om å bruke bedriftens økonomiske systemer til beregninger, kalkulasjon og statistikk ved bearbeiding og presentasjon av tallmateriale (Utdanningsdirektoratet, 2020). Hvis denne fagarbeideren vil gå videre på en fagskoleutdanning innenfor logistikk, som den er kvalifisert for, vil et av hovedemnene være realfag, herunder matematikk og fysikk (Fagskolen Innlandet, 2020). Dette viser kanskje at skillet mellom vitenskapelig kunnskap og praktisk kunnskap vanskelig lar seg definere. Den vitenskapelige kunnskapen i fagskolen blir kanskje lært i en mer praktisk kontekst nært knyttet til arbeidslivet, og blir derfor muligens ikke ansett som vitenskapelig.

Hiim (2013) beskriver at skillet mellom kunnskaper og ferdigheter tilsvarer et skille mellom teori og praksis. I denne tilnærmingen blir det nærliggende å tenke at det man skal lære i formell utdanning, er teorier om praksis og teoretisk regler for praksis. Den praktiske øvelsen kan studentene få når de kommer ut i arbeidslivet, og deretter bruke teorien de har lært. Jeg tolker det ikke slik at Hiim (2013) mener at det er sånn man skal forstå forholdet mellom teori og praksis, men at denne forståelsen løftes opp som en diskusjon. En slik tilnærming i fagskoleutdanningen kan trolig utfordre en sammenheng mellom teori og praksis, som også informantene løfter frem. Stortingsrepresentant 1 uttrykker at kombinasjonen mellom teori og praksis kan gjøre det enklere å tilegne seg teori: *... når du skjønner de praktiske bildene så er det kanskje enklere å tilegne seg det teoretiske*. I dette utsagnet blir det løftet frem hvordan praksis kan være til hjelp for å forstå teori. Dermed vil kanskje et skille mellom teori og praksis ikke egne seg så godt i fagskolen.

Som jeg nevnte tidligere kom det til uttrykk at det må være en sammenheng mellom mengde teori og praksis. Både informantene fra UH1 og UH2 uttrykker at det er viktig å opprettholde praksisnærhet i fagskolen. Det er antageligvis lite i det informantene sier som kan tolkes som et uttrykk for at det kan blir for mye praksis. Dette er interessant, sett opp i mot den tiden vi lever i, der episteme ser ut til å verdsettes over techne (Smeplass, 2020). Det ser ikke ut til at det informantene sier kan tolkes i retning av det Smeplass (2020) tar opp. Derimot uttrykker Stortingsrepresentant 1 at fagarbeidere med arbeidserfaring, som deretter tar en fagskoleutdanning er attraktive for arbeidslivet, nettopp fordi de har med seg en verdifull erfaring fra yrket.

Det kan virke som informantene løfter frem både episteme, techne og fronesis som sentrale kunnskapsformer i fagskolen. For meg med yrkesfaglig bakgrunn er dette gjenkjennelig. Selv om disse kunnskapsformene har sin egenverdi er det også viktige for hverandre (Gustavsson, 2009). Et eksempel på dette kan være innenfor mitt eget fag. Som nevnt i kapittel 4 er jeg utdannet fagarbeider i barne- og ungdomsarbeiderfaget, et fag der man jobber med barn. På videregående lærte jeg blant annet teorier om barn og konflikthåndtering, som jeg tok med meg ut i praksis. I starten av lærlingetiden var det vanskelig å gjøre egne refleksjoner og jeg var opptatt av å følge det teorien sa på ulike måter. Etterhvert skjønnte jeg at man kanskje ikke kunne finne alt av svar i teorien. Jeg endret da praksis og prøvde ut andre måter å gjøre ting på. Jeg gjorde ikke nødvendigvis noe feil, men det var kanskje ikke den beste måten å gjøre det på. Jeg så hvordan fagarbeiderne med lang erfaring tilnærmet seg konflikter mellom barn på, noe som imponerte meg. Jeg måtte spørre hvordan man fant ut at man skulle løse denne type situasjoner på akkurat den måten det ble gjort på. Det jeg ofte fikk til svar var at det kommer med erfaring. Denne måten å tilnærme seg barns konflikter på, som i mange tilfeller er komplekse, ser jeg i sammenheng med det Gustavsson (2009) kaller for praktisk klokskap. Den handler om å møte krevende situasjoner med lydhørhet, følsomhet og åpenhet mot muligheter som fins. Summen av kunnskapene en fagarbeider tar med seg inn i fagskoleutdanningen kan være en av årsakene til at yrkesutøverne med fagskoleutdanning er attraktive for arbeidslivet, slik NHOs kompetansebarometer påpeker (Rørstad, Børing, Solberg, & Carlsten, 2019).

6.3 Hvordan spiller kunnskapssyn inn på aktørenes utforming?

I mitt datamateriale blir det løftet frem ulike synspunkter som ligger til grunn for informantenes utforming av fagskoleutdanning. Dette kommer til uttrykk gjennom hvilket nivå utdanningen skal ligge på, partenes rolle, innføring av studiepoeng, Clarks modell (1983) om utforming av utdanninger og hans ide om entreprenørskap.

6.3.1 Nivå i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverket

Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk er et rammeverk som beskriver hvilke nivåer utdanningene i Norge ligger på jf. figur 2:2 i kapitel 2. Hvilket nivå fagskoleutdanning skal ligge på i rammeverket kan ha betydning for hvilket kunnskapssyn som ligger til grunn når man skal utforme fagskolen. På den ene siden løfter informanten fra LO opp at fagskoleutdanning burde blitt plassert på nivå 6, fordi mange fagskoleutdanninger allerede ligger på et «høyere nivå» enn dagens nivå 5.1 og 5.2. Det kan se ut til at både informanten fra UH2 og ONF også løfter frem dette som en begrunnelse for et opprykk, mens Stortingsrepresentant 1 taler for at enkelte fagskoleutdanninger burde vært på nivå 6. Videre uttrykker informanten fra LO at ... *Det å bli plassert på et eget nivå fordi man tapte kampen mot akademia er rart.* Det kan virke som om denne «kampen» kan deles inn i to. På den ene siden løfter man opp at fagskoleutdanninger egentlig svarer ut et nivå 6 i rammeverket, og at man derfor ønsker endringer, mens på den andre siden virker det som om denne diskusjonen handler om anerkjennelse. Når UH-sektoren ikke har samme syn kan det bli oppfattet som en kamp, slik informanten fra LO beskriver. Dermed kan dette muligens tolkes som et spenningsfelt mellom aktørene rundt fagskolen på den ene siden og UH-sektoren på den andre siden (Clark, 1983)

Videre løfter informanten fra NHO opp ulike spørsmål som må besvares før man endelig kan bestemme seg for et opprykk eller ikke: *Hva slags kunnskap skal ligge til grunn? Hva slags ferdigheter? Hva slags generell kompetanse for de ulike utdanningene? Og det må beskrives veldig tydelig i læringsutbyttebeskrivelsen.* På samme tid er Stortingsrepresentant 2 antageligvis den som er mest tydelig på at et generelt opprykk til nivå 6 ikke er ønskelig. Han sier følgende ... *Da gir man i så fall kritikerne rett på å advare mot at vi ender opp med å gjøre fagskolen om til nye høyskoler, og at man ville få en akademisk drift.* Informanten fra UH1 uttrykte at om noen fagskoleutdanninger lå på et høyere nivå i kvalifikasjonsrammeverket ville det være rart om det var en fagskoleutdanning. Jeg oppfatter at både informantene fra NHO, UH1 og Stortingsrepresentant 2 løfter opp mer innholdsmessige betydninger for et opprykk til nivå 6 i kvalifikasjonsrammeverket enn de andre informantene. Det kan virke som man ikke ønsker et opprykk om dette går påkostning av fagskolens praksisnærhet til arbeidslivet. Hvordan vil forholdet mellom teori og praksis (Grimen, 2008; Kvernbekk 2011) arte seg med et opprykk til nivå 6? Vil et slik opprykk endre fagskolens innhold?

I januar 2020 ble det klart at Nasjonalt fagskoleråd anbefaler Kunnskapsdepartementet om å revidere kvalifikasjonsrammeverket for at det skal utarbeides læringsutbyttebeskrivelser for et nytt nivå 6.1B i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (LO, 2020).

6.3.2 Partenes rolle

Flere av informantene uttrykker seg om partenes rolle i fagskolen. Informanten fra NHO understreker at fagskoleutdanning skiller seg fra andre type utdanninger på tertiær i nivå, gjennom ILO-konvensjonen 142 (ILO, 1975). Informanten påpekte videre at

kunnskapsgrunnlaget i fagskolen skal være forankret gjennom partene. Et eksempel på dette kom frem under intervjuene. Både informantene fra LO, NHO og UH2 trakk frem at det skulle settes ned en arbeidsgruppe som skulle se på hvilket nivå fagskolen skal ligge på i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk. Arbeidsgruppen ble nedsatt av Nasjonalt fagskoleråd, som jeg også nevnte i kapitel 2 er rådet partssammensatt, bestemt av Kunnskapsdepartementet. Forslag på hvem som skal sitte i rådet kommer fra partene i arbeidslivet og organisasjoner som har interesse for utdanningslaget (Diku, 2020). Rådet viser trolig at fagskolen både har trekk fra det Jørgensen (2009) beskriver som faglig selvstyre og statlig styring. I modellen om statlig styring mener Nyen og Tønder (2014) at utdanningen er akademisk orientert. Dette kan man se på som en utfordring i fagskolen når utdanningslaget skal være praksisnært. Samtidig ser det ut til at modellen om faglig selvstyre står sterkest av disse. Partenes forankring i utdanningen bidrar kanskje til at den akademiske orienteringen ikke er så tydelig. En årsak til dette kan være at man i trepartssambeidet er opptatt av å finne løsninger i fellesskap, og at de har felles mål (Clark, 1983) om at fagskoleutdanningen skal bevare sin egenart.

6.3.3 Innføring av studiepoeng

Aktørene har ulike meninger om studiepoeng. På den ene siden påpekte informanten fra LO at innføring av studiepoeng er viktig fordi det handler om likeverdighet mellom utdanningslagene. Samtidig ga informanten fra NHO uttrykk for at studiepoeng kan gjøre fagskolen mer attraktiv. Stortingsrepresentant 1 trakk frem at de hadde fremmet forslag om at dette også skulle gjelde internasjonalt (det ble ikke vedtatt i denne omgang). Både informanten fra UH2 og ONF uttrykte at studiepoeng ville føre til et system som kunne være sammenlignbar med resten av utdanningssystemet.

Videre ga informanten fra UH1 uttrykk for at studiepoeng i fagskolen ville kunne bli forvirrende. Det hadde de fått bekreftet etter at lovforslaget trådte i kraft. Innholdet og nivået på fagskoleutdanning er på et annet nivå enn det som kanskje kreves for å komme inn på en bachelorutdanning. Samtidig tar informanten fra ONF opp at studentene hadde møtt motstand når de søkte på andre studier i UH-sektoren, med begrunnelser om at fagskolen ikke var nok forskningsbasert. Informanten fra UH1 uttrykte at ... *fagskolen er ikke noe dårligere enn høyere utdanning, men det er noe annet*. Det er nettopp det, fagskolen er annerledes. Den skal svare ut arbeidslivets behov for kompetanse, og ikke forskning som UH-sektoren skal. Selv om det finnes enkelt eksempler på et begynnende forsknings- og utviklingsarbeid mellom fagskole og universitet (Høst, Lyby & Scwach, 2019). Hvis man har et inntakssystem som sammenligner fagskoleutdanning med andre type utdanninger i UH-sektoren så vil det kanskje være vanskelig for studenter med studiepoeng fra fagskolen å passe inn. Kanskje kan man stille spørsmål om inntakssystemet er godt nok tilpasset hele den tertiære delen av utdanningene eller bare deler av den?

Informanten fra LO og Stortingsrepresentant 2 ga også uttrykk for at de hadde opplevd motstand fra universitet- og høyskolerådet om innføring av studiepoeng. Rådet ønsket ikke en slik innføring. Denne motstanden kan muligens knyttes til spenningsfeltet Clark (1983) snakker om. Selv om hans modell tar utgangspunkt i aktører i høyere utdanning ser jeg hans modell også i sammenheng med spenningsfeltet fagskolen står i med UH-sektoren. Ifølge Kyvikk og Asen (2002) må høyskolen utvikle studietilbud som hevder seg i konkurranse med kortere, yrkesutdanninger ved fagskolen. Kanskje kan det tenkes at hvis fagskolen blir mer attraktiv gjennom studiepoeng, kan en slik innføring bli opplevd som en «trussel», fordi man i en viss grad konkurrerer om de samme

studentene (Kyvik & Aasen, 2002). På en annen side kan det tenkes at universitet- og høyskolerådet var fornøyd med fagskolepoeng og ikke så behovet for studiepoeng.

6.3.4 Betydningen av Clarks entreprenørskap

Clark (1998) var opptatt av at UH-sektoren burde drive entreprenørskap. Jeg skal ikke gå inn i diskusjonen om UH-sektoren gjør dette, eller i hvilken grad de evt. gjør det, men det som er interessant i Clark (1998) sin tilnærming om entreprenørskap og samarbeidet med arbeidslivet er å se det i sammenheng med fagskolen. Det virker som det er en felles enighet blant informantene om at fagskolen skal være en arbeidslivsnær utdanning. Dette jf. fagskoleloven som sier at: «Fylkeskommunen skal sørge for at det tilbys akkreditert fagskoleutdanning i samsvar med behovet for kompetanse lokalt, regionalt og nasjonalt» (Fagskoleloven, 2018 § 3). Et konkret eksempel på behovet for kompetanse regionalt var i forbindelse Covid-19 og «nedstengingen» av Norge. På bare få uker fikk man en kraftig økning i antall arbeidsledige. LO Trøndelag og NHO Trøndelag kom med felles anbefalinger til Trøndelag fylkeskommune om at fagskolen burde sikres ressurser til å oppskalere sine tilbud av korte relevante utdanningstilbud, gjerne tilrettelagt for permitterte arbeidstakere (Tangen & Lien, 2020). Et kurs som nå blir tilbudt av Trøndelag høyere yrkesfagskole og Nordland Fagskole er kurs i «Markedsføring, merkevarebygging og salg for ansatte i reiselivsbransjen i Trøndelag» (Stjørdal Fagskole, 2020). Dette eksempelet viser sannsynligvis hvordan ulike aktørene kan være med å påvirke utviklingen av fagskoleutdanninger i tråd med arbeidslivets behov.

7 Avslutning

Når jeg nå skal belyse mine funn er det viktig å understreke at disse er basert på et mindre utvalg av informanter, og kan derfor ikke generaliseres. I beste fall kan funnene ha en overføringsverdi som kan benyttes i utviklingen av fagskolen.

Nå vil jeg prøve å samle trådene for å svare på min problemstilling: *Hva forstår ulike aktører med akademisering av fagskolen?* Det er vanskelig å gi entydig svar på problemstillingen, men det er tre områder relatert til akademisering og kunnskapssyn som er mer fremtredende enn andre.

Det første ser ut til å handle om læringstradisjoner. Der man på den ene siden har fagskoleutdanningen som er bygget på en mesterlæretradisjon, og på den andre siden har UH-sektoren som i større grad er bygd på en skolebasert tradisjon. Selv om mesterlæretradisjonen har fått viet mer tid de senere årene, ser det fortsatt ut til at den skolebaserte opplæringen står sterkt (Nyen og Tønder, 2014). Dette gjør det kanskje vanskelig for fagskolen å finne sin plass i utdanningssystemet (Høst, Lyby og Schwach, 2019), til tross for at innføring av den nye fagskoleloven har bidratt til å gjøre den mer synlig i systemet (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Ifølge Høst, Lyby og Schwach (2019) ser det ut til at ønsker om større annerkjennelse i UH-sektoren kommer til å bunne ut i krav om mer allmenn teori i fagskoleutdanningen. Mine funn kan antageligvis bekrefte et syn UH-sektoren har på fagskolen, gjennom blant annet diskusjonen om innføring av studiepoeng. Der deler av UH-sektoren syntes det var vanskelig å innplassere studenter fra fagskolen med studiepoeng, fordi deres kunnskap ikke var nok forskningsbasert. I dette handler det antageligvis om hvilket kunnskapssyn man legger til grunn (Smeplass, 2020), når denne type begrunnelser blir gitt.

For det andre viser analysen at aktørene er opptatt av å bevare fagskolens egenart, nemlig å være praksisnære utdanninger som svarer på arbeidslivets behov for kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Aktørene trekker frem at teori og praksis er en sentral del av utdanningen, og at likevekten mellom disse er viktig. På mange måter kan man trolig si at gjennom mesterlæretradisjonen har forholdet mellom teori og praksis stått sterkt. Helt tilbake til tradisjonens opprinnelse på 1800-tallet, ble den praktiske opplæring gitt på arbeidsplassen og den teoretiske delen lært på søndagsskoler (Kokkersvold & Mjelde, 1982).

For det tredje ser det ut til at mine funn viser at det er «flere veier til Rom». Det ser ut til at aktørene har ulike meninger om hva som skal til for å løfte fagskoleutdanningen. Likevel kan mine funn trolig tale for at aktørene har et felles mål om at fagskolen skal få den annerkjennelsen den fortjener i utdanningssystemet, og bli likeverdig med UH-sektoren.

For videre forskning hadde det vært interessant å se på aktører innenfor fagskolen (lærere, og også studenter) sitt syn på kunnskap og akademisering. Mye tyder på jeg kunne fått andre typer svar fordi disse jobber i fagskolen, og ikke på «utsiden» av den,

slik som aktørene i denne oppgaven gjør. Kanskje hadde svarene vært knyttet til valg av pensum, undervisningsmetoder, organisering osv.

I oppgaven dukket det også opp et funn som underliggende løfter opp makt som en faktor i utformingen av fagskolen. Med dette mener jeg makt i form av måten aktørene snakker og uttrykker seg på. Jeg har i denne oppgaven holdt meg til kunnskapsdiskusjonen og har derfor ikke gått nærmere inn på dette. Likevel hadde det vært interessant å forfølge dette videre, med et annet teorigrunnlag.

Referanser

- Alvesson, M. & Skjöldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Andersen, K. (2003). *Innføring i mesterlære, yrkesdidaktikk og veiledning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Arneberg, J. (1943). *Trondheim fagskole. Gjennom de første 25 år*. Trondheim: Fagskolens trykkeri.
- Brandt, E. (2007). *På vei mot fagskoler. En kartlegging av privatskolemarkedet*. (NIFU Rapport 17/07). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/278764/NIFUrapport2007-17.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Brandt, E. (2008). *"En utdanning du kommer langt med" – maritim utdanning i videregående skoler, fagskole og høyskoler*. Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/283411>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Caspersen, J. Støren, L. A & Waagene, E. (2012). *Fagskoleutdannende – hvem er de og hvor får de*. (NIFU Rapport 31/12). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/280907>
- Caspersen, J., Utvær, B., Bugge, H. & Wendelborg, C. (2017) *Fagskolekandidatene. En undersøkelse blant fagskolestudenter uteksaminert i 2015* (NTNU Samfunnsforskning Rapport: 2017). Hentet fra https://samforsk.no/publikasjoner/2017/Fagskoleutdanning_rapport_NTNU_SAMF_UNNSFORSKNING.pdf
- Clark, B. (1983). *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. California: University of California Press.
- Clark, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: Pergamon Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in Education*. New York: Routledge.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2014). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse. Dewey biblioteket*. Århus: Forlaget Klim

- Diku. (2020). Direktorat for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høgare utdanning. Hentet fra <https://diku.no/ressurser-og-verktoey/nasjonalt-fagskoleraad>
- Diku. (2019). *Tilstandsrapport for høgare yrkesfagleg utdanning 2019*. 8/19. Hentet fra: [file:///Users/soniatangen/Downloads/Tilstandsrapport%20for%20fagskoler%202019%20\(8\).pdf](file:///Users/soniatangen/Downloads/Tilstandsrapport%20for%20fagskoler%202019%20(8).pdf)
- Dreyfus, H. & Drefus, S. (1999). Mester og eksperters læring. I K., Nielsen & S. Kvale (Red), *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. (s. 52- 69). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Fagskoleloven. (2018). Lov om høyere yrkesfaglig utdanning (LOV-2019-06-21-56). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-08-28>
- Fagskolen i Kristiansand. (2020, 8. april). Om fagskoleutdanning. Hentet fra <http://fik.mrfylke.no/Fagskolen-i-Kristiansund/Om-fagskoleutdanning>
- Fagskolen Innlandet. (2020, 27. mai). Logistikk. Hentet fra <https://www.fagskolen-innlandet.no/studier/logistikk/logistikk>
- Fangen, K. (2014). Kvalitativ metode. Hentet fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnarminger/Kvalitativ-metode/>
- Foros, P. B. (2016). Skolens etos. Nivå eller retning? Lydighet eller motstand? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(3), 33-46. <http://dx.doi.org/10.17585/ntpk.v2.281>
- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Fagernes: Valdres Trykk AS.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red), *Profesjonsstudier*. (s. 71-85). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Gustavsson, B. (2009). *Utbildningens förändrade villkor: nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati*. Stockholm: Liber.
- Hansen, K. H. & Haaland, G. (2015). Utfordringer i norsk yrkesopplæring. I K. H. Hansen, T. L. Løkensgard & G. Haaland (Red), *Tett på yrkesopplæring. Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig*. (s. 19-46). Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hansen, K. H. (2017). Hva er yrkesdidaktikk i dagens yrkesopplæring i skole. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 2. <https://doi.org/10.7577/sjvd.2134>
- Hansen, K. (2020). *Mesterlære i praksisveiledning i lærerutdanning: Individuell, relasjonell eller i praksisfelleskap!* En studie av eksamenstekster. Fagfellevurdert. Ferdig manus sendt til temanummer i tidsskrift Acta Didactica, Norge.

- Heyerdahl, R. (2018, 18. mai). Fagskole blir "høyere yrkesfaglig utdanning". *Frifagbevegelse*. Hentet fra: <https://frifagbevegelse.no/forside/fagskole-blir-hoyere-yrkesfaglig-utdanning-6.158.546450.aa769ce13f>
- Hovdenak, S. S. & Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen? En kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Bergen: Fagbokforlaget Vigermøstet & Bjørke AS.
- Hvidsten, B. E. B. (2016). *Fagskolens rolle i kunnskapssamfunnet. Mellom utfordringer og muligheter*. (Masteroppgave). Hentet fra https://oda-hioa.archive.knowledgearc.net/bitstream/handle/10642/3310/Hvidsten_Blanca_M_AYP5900_2016.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Høst, H. & Tømte, C. (2016). *Styring og styrking av en fragmentert sektor: En evaluering av Nasjonalt fagskoleråd*. (NIFU Rapport 11/16). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2389667>
- Høst, H. (2017). «Eget behov for faglig fordypning»: Om fagskoleutdanning i helse og sosial. (NIFU Rapport 25/17). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2467412>
- Høst, H., Skjeldbred, Skjeldbred, S. E. & Røsdal, T. (2018). *Hvordan er gjennomføringen i fagskoleutdanningen? En undersøkelse av særtrekk helsefag, kreative fag og tekniske fag*. (NIFU Rapport 21/18). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2562817>
- Høst, H., Lyby, L. & Schwach, V. (2019). *Fagskoleutdanningens kunnskapsbase* (NIFU Rapport 22/19). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2631167/NIFUrapport2019-22.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- ILO. (1975). Konvensjon 142 om yrkesrettledning og yrkesopplæring som ledd i utvikling av menneskelige ressurser. Hentet fra [file:///Users/soniatangen/Downloads/nr.%20142%20om%20yrkesrettledning%20og%20yrkesoppl%C3%A6ring%20som%20ledd%20i%20utviklingen%20av%20menneskelige%20ressurser%20\(3\).pdf](file:///Users/soniatangen/Downloads/nr.%20142%20om%20yrkesrettledning%20og%20yrkesoppl%C3%A6ring%20som%20ledd%20i%20utviklingen%20av%20menneskelige%20ressurser%20(3).pdf)
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Isaksen, T. (2013). Forskningsplagiat – hvorfor så kritikkverdige? *Forskningsetikk*. 13, 26. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/bladet-forskningsetikk/alle-utgaver/130371_forskningsetikk_2_13_web.pdf
- Jensen, K. (1999). Mellom tradisjon og fornyelse – Introduksjon til den norske utgaven. I K., Nielsen & S. Kvale (Red), *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. (s. 5-9). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Jørgensen, C. H. (2009). Fag mellom arbejde, organisation og uddannelse. Har fagene fremtiden bag sig? *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 11, (3), 13-31.

- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskabene 2. Humanistiske forskningstradisjoner* (2. utg.). København: Roskilde universitetsforlag.
- Kokkersvold, E. & Mjelde, L. (1982). *Yrkesskolen som forsvant. Hvorfor? Hvorledes? Og med hvilke konsekvenser?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Fagfolk for fremtiden. Fagskoleutdanning*. (Meld. St. 9 (2016-2017)). Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/f34b56ba52454667a46049aa550b42bc/no/pdfs/stm201620170009000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Fagskoler* (Tilstandsrapport). Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/a77423656189422e885cb4d8140626d2/fagskoler-2017.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Lov om høyere yrkesfaglig utdanning*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/lov-om-hoyere-yrkesfaglig-utdanning/id2602275/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Hva er en fagskole?* Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/fagskoleutdanning/innsiktsartikler/hva-er-en-fagskole/id2353818/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Hvordan står det til i fagskolene?* Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/fagskoleutdanning/artikler/hvordan-star-det-til-i-fagskolene/id2642177/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvernbekk, T. (2011). Filosofisk om teori og praksis. *Bedre skole, 2*, 20-25. Hentet fra
https://ntnu.blackboard.com/bbcswebdav/pid-244785-dt-content-rid-10681936_1/courses/194_EDU3219_1_2018_V_1/Kvernbekk-%20Filosofisk%20om%20teori%20og%20praksis.pdf
- Kversøy, K. (2018). Relevant forskning for hvem? Relevans for den forskningen involverer gjennom utvidede muligheter for medvirkning. *Forskning & forandring, 1(2)*, 91-109.
- Kyvik, S. (2002). Endringsprosesser i høgskolesektoren – en introduksjon. I S. Kyvik (Red), *Fra yrkesskole til universitet? Endringsprosesser i høgskolesektoren*. (s. 7-9). Bergen: Fagbokforlaget Vigemostad & Bjørke As.
- Kyvik, S. & Aasen, P. (2002). Høgskolepersonalets arbeidsoppgaver og roller. I S. Kyvik (Red), *Fra yrkesskole til universitet? Endringsprosesser i høgskolesektoren*. (s.

- 127-151). Bergen: Fagbokforlaget Vigemostad & Bjørke As.
- Lave, J. (2003). Læring, mesterlære, sosial praksis. I J. Lave & E. Wenger (Red), *Situert læring og andre tekster*. (s. 105-228). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lauvås, P. & Handal, G. (1994). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Alakademiske forlag.
- Lekve, K., Moen, S. E. & Reiling, R. B. (2014). *Fylkeskommunen og fagskolen: tilrettelegging for fagskoletilbud og kostnader for fagskoledrift*. (NIFU Rapport 15/14). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/280125>
- Leon, A. N. (2016). *Bedrifters vurdering av fagskoleutdannedes kompetanse. Teknisk- og maritim fagskoleutdanning*. (Masteroppgave). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/52477/Masteroppgave-DUO-mal-PDF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- LO, (2020, 15. mai). LO vant frem i Nasjonalt Fagskoleråd. Hentet fra: <https://www.lo.no/hvem-vi-er/regioner/agder/nyheter-fra-lo-i-agder2/fagskolen/>
- Mallasvik, H. (2011). *Kvalitetssikring i fagskolen – utstillingsvindu eller aktivt utviklingsarbeid*. (Masteroppgave). Hentet fra <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/142188/Master2011Mallasvik.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Messel, J. & Smeby, J. C. (2017). Akademisering av høyskoleutdanningene. I J. C. Smedby & S. Mausethagen (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 44-55). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). Mesterlære som aktuell læringsform. I K. Nielsen & S. Kvale (Red), *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. (s. 17-33). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- NKR. (2015). *Innplassering av kvalifikasjoner fra ikke-formell opplæring i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/8e5673bb11ea4cbab9c9eae12664702c/kvalifikasjonsrammeverksrapport_org_lav.pdf
- NOKUT. (2020, 7. april). Beskrivelser av læringsutbytte for nivåene i NKR. Hentet fra <https://www.nokut.no/norsk-utdanning/nkr/beskrivelser-av-laringsutbytte-for-nivaene-i-nkr/>
- NOU 1988: 28. (1988). *Med viten og vilje*. Oslo: Kulturdepartementet.
- NOU 2000: 5. (2000). *Mellom barken og veden*. Oslo: Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet.
- NOU 2014: 14. (2014). *Fagskolen – et attraktivt utdanningsvalg*. Oslo: Departementenes

sikkerhets- og serviceorganisasjon.

- Norsk senter for forskningsdata. (2020). Må jeg melde mitt prosjekt? Hentet fra https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html
- Nyen, T. & Tønder, H. T. (2014). *Yrkesfagene under press*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Rasmussen, J. (1999). Mesterlære og den allmenne pedagogikk. I K., Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. (s. 167-193). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Regjeringen (2009, 15. desember). Forvaltningsreformen – oversikt over nye oppgaver for fylkeskommunene fra 1. januar 2010. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/forvaltningsreformen---oversikt-over-nye/id588570/>
- Rognstad, O. A. & Irgens-Jensen, H. (2020). *God kildebruk og henvisningsskikk i juridisk masteroppgaver*. (PowerPoint). Hentet fra <https://www.uio.no/studier/emner/jus/jus/JUR5030/v20/god-kildebruk.pdf>
- Rørstad, K., Børing, P. Solberg, E. & Carlsten, T. C. (2019). *NHOs kompetansebarometer 2019. Resultater fra en undersøkelse om kompetansebehov blant NHOs medlemsbedrifter i 2019*. (NIFU Rapport 16/19). Hentet fra https://www.nho.no/siteassets/analyse/nhos-kompetansebarometer-2019_nifurapport2019.pdf
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Danger of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 2, 4-13. DOI: 10.2307/1176193
- Smeby, J. C (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. (s. 71-85). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Smeplass, E. (2020, 6. mars). Universitetene må satse på yrkesfagene. *Universitetsavisa*. Hentet fra <https://www.universitetsavisa.no/gjesteskribenten/2020/03/06/Universitetene-m%C3%A5-satse-p%C3%A5-yrkesfagene-21270083.ece>
- Solheim, T. (2009). Opplæring i yrkesfag. Teori- praksis. *Bedre skole*, 4, 27-30.
- Sommer, D. (2015). Tidlig i skole eller legende læring. Evidensen om langtidsholdbar læring og utvikling i daginstitution. I D. Sommer & J. Klitmøller (Red.), *Læring dannelse og utvikling. Kvalifisering til fremtiden i daginstitution og skole* (s. 61-79). København: Hans Reitzel.

- Steinsholt, K. (1997). Refleksjon og ettertanke. Pedagogisk refleksjon, postmodernisme og refleksjon, hermeneutisk refleksjon. Trondheim: Tapir.
- Stjørdal fagskole. (2020, 27. mai) Kurs i markedsføring, merkevarebygging og salg for ansatte i reiselivsbransjen i Trøndelag. Hentet fra <http://www.stjordalfagskole.no/aktuelt/item/20-kurs-i-markedsforing-merkevarebygging-og-salg-for-ansatte-i-reiselivsbransjen-i-trondelag>
- Støren, L. A., Reiling, R. B, Skjeldbred, S. E., Ulvstad, M. E. S., Carlsten, T. & Olsen, D. S. (2019). *Utdanning for arbeidslivet: Arbeidsgivers forventninger til og erfaringer med nyutdannende fra universiteter, høyskoler og fagskoler*. (NIFU Rapport 3/13). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2589732/NIFUrapport2019-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2015). Ubehaget i den dialogiske kulturen. Om misforståelser og bommerter i forskningsprosessen. I A. Reinertsen & A. M. Otterstad (Red.), *Metodefest og øyeblikksrealisme* (s. 374- 385). Bergen: Fagbokforlaget.
- Svendheim, L. (2019). *Arbeidet med vurdering for læring ved nettbaserte fagskoler*. (Masteroppgave). Hentet fra https://oda-hioa.archive.knowledgearc.net/bitstream/handle/10642/7956/Svendheim_Lena.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Søk & skriv. (2020, 21. april). APA 6th. Hentet fra https://sokogskriv.no/kildebruk-og-referanser/referansestiler/apa-6th/#Nettside_fra_organisasjon
- Tangen, K. & Lien, T. (2020, 8. april). Kompetansepoltiske krisetiltak i Trøndelag. Hentet fra <https://opengov.360online.com/Meetings/TRONDELAG/Meetings/Details/1144720?agendaItemId=206792>
- Tesfaye, M. (2013). *Kloge hænder – et forsvar for håndværk og faglighed*. København: Gyldendal.
- Thagaard, T. (2008). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulvedalen, G. (2017). *Utvikling av læringsutbyttebeskrivelser i fagskolen*. (Masteroppgave). Hentet fra https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/bitstream/handle/11250/2430246/17-00356-1%20Masteroppgave%20Gry%20Ulvedalen.pdf%20287640_1_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Utdanningsdirektoratet. (2020 27. mai). Lærerplan i kontor- og administrasjonsfaget Vg3/opplæring i bedrift (KAD3-01). Grunnleggende ferdigheter. Hentet fra https://www.udir.no/kl06/KAD3-01/Hele/Grunnleggende_ferdigheter

- Vold, J. E. (2019). Trondhjems Fagskole blir stiftet. I I. Sognli (Red.), *Skole i hundre. Jubileumbok for Charlottenlund videregående skole 1919 – 2019* (s. 34-48). Trondheim: Charlottenlund videregående skole
- Waagene, E. & Støren, L. A. (2015). *Fagskoleutdannedes studiesituasjon arbeidsmarkedssituasjon. Kandidatundersøkelse blant fagskoleutdannede uteksaminert våren 2012*. (NIFU Rapport 40/13). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/280509>
- Wackerhausen, S. (1999). Det skolatiske paradigme og mesterlære. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. (s. 182-193). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Øksnes, M. (2001). Pedagogisering av barns fritid. På Hvilken måte blir SFO et viktig ledd i styring av barns fritid? (Masteravhandling). NTNU, Trondheim.
- Øksnes, M. (2013). Bare for moro? Barns lekkultur og voksnes rolle. *Gjallerhorn*, 17. 28-37.
- Øksnes, M. (2019). *Lekens flertydighet. Barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Vedlegg

Vedlegg 1 Intervjuguide

Tema	Spørsmål	Notater
Innledning	Kan du fortelle om egen rolle i prosessen? Hva er dine arbeidsoppgaver? Hva var arbeidsoppgavene i prosessen?	
Egen rolle	Hva er deres rolle i prosessen til den nye loven? Hva er deres arbeidsoppgaver? Hvordan begynte dere å jobbe med dette?	
Fra fagskole- til studiepoeng	Kan du beskrive hvordan dere tenker rundt det i din organisasjon? Evt. om dette har endret seg? Hva mener dere om at det ble endret til studiepoeng? Hvordan jobbet dere med dette synspunktet? Hvordan foregikk prosessen? Opplevde du at noen var uenig i dette? Evt. hvorfor? Hvem var involvert i arbeidet? Hvem var initiativtakerne til dette? Kan du beskrive fordeler og ulemper med å gå fra fagskolepoeng til studiepoeng?	
Likestille fagskolene UH-sektoren	Kan du beskrive hvordan dere tenker rundt dette? Hvordan har prosessen rundt dette vært?	

	<p>Hvilke fordeler og ulemper finnes for å likestille fagskolen med høyskolen?</p> <p>Har det vært bred enighet i dette spørsmålet?</p> <p>Hvilken betydning vil det ha i praksis?</p> <p>Har dere andre synspunkter?</p>	
Ulike fagskoleområder	Er det ulikt innenfor fagskolene? Gjelder det innenfor samme fagområder?	
Akademisering	Kan du beskrive hva du legger i det?	

Hvilke andre aktører har vært med i diskusjonen?

Vedlegg 2 Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Hva skjer med Fagskolen?”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på prosesser som var i forkant av høringsuttalelser om nye fagskoleloven. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for forskningsprosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Fagskoleutdanningene har vært mye debattert den siste tiden og spesielt i forbindelse med den nye loven som ble vedtatt i mai 2018. Det var underveis uenigheter om fagskole skulle likestilles med høyskole, og om fagskolepoeng skulle bli omgjort til studiepoeng. Med bakgrunn i dette ønsker å jeg finne mer ut om prosesser som har vært i forkant av høringsuttalelser.

Mitt forskningsprosjekt er en masteroppgave og min overordnede problemstilling er følgende: Hva skjer med Fagskolen? Herunder avgrensers jeg meg til to spørsmål:

1. Hvorfor endret man fagskolepoeng til studiepoeng?
2. Hvorfor ønsker enkelte organisasjoner å likestille Fagskolen med Høyskolen?

Masteroppgaven kan i ettertid bli brukt for å bidra i debatten om Fagskolen, da det er lite forskning på dette feltet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-vitenskapelige universitet – NTNU.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er basert på organisasjoner som har sendt inn høringssvar i forbindelse med den nye loven. Det er antageligvis sju andre organisasjoner som får samme henvendelse. Utvalget av organisasjoner er gjort med bakgrunn i relevans og/eller størrelse på organisasjonen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju, som vil ta ca. 45-60 minutter. Tema vil være spørsmål om egen rolle i prosessen? Hva er deres arbeidsoppgaver? Hvilke andre synspunkt fantes i organisasjonen? Hvordan var prosessen for å få disse frem? Dine svar blir tatt opp ved hjelp av lydopptak og transkribert i ettertid.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare veileder fra NTNU og jeg som student som har tilgang til intervjuene. Forskningsdataene vil bli lagret på kryptert minnepenn.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 25. mai 2019. Alt av opptak og personopplysninger vil bli slettet når masterprosjektet er ferdig.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- - innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- - å få rettet personopplysninger om deg,
- - få slettet personopplysninger om deg,
- - få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- - å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU ved veileder Joakim Caspersen, mail: joakim.caspersen@samfunn.ntnu.no, mob: 99019380.
- Student, NTNU Sonia Tangen, mail: soniatangen@outlook.com, mob: 95441826
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, mail: thomas.helgesen@ntnu.no, mob: **93079038**
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Joakim Caspersen

Student
Sonia Tangen

Samtykkeerklæring

Samtykke innhentes elektronisk ved at du svarer pr. e-post til student at du har lest informasjonsskriv og bekrefter samtykke om å delta i intervju. Samt at du bekrefter at dine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

