

Lise-Merete Lien

Fra uorden til orden. En analyse av yrkesopplæring i Hordaland.

Masteroppgave i skoleledelse

Veileder: Elin Bø Morud

Juni 2021

Lise-Merete Lien

Fra uorden til orden. En analyse av yrkesopplæring i Hordaland.

Masteroppgave i skoleledelse
Veileder: Elin Bø Morud
Juni 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Forord

Å ta master i skoleledelse ved NTNU har vært en lang reise. På samlingene har det vært gode faglige diskusjoner der akademia møter erfaringer fra skole-Norge. Det er mye å lære, samtidig opplever jeg at vi som studenter står godt rustet til å møte framtidige utfordringer i skolen i en tid med fagfornyning. Takk til forelesere og medstudenter for inspirerende og hyggelige samlinger!

I masteroppgaven skriver jeg om prosjektet, *Auka gjennomføring – fleire ut i lære*, som ble gjennomført i organisasjonen jeg den gang jobbet i, Hordaland fylkeskommune. Prosjektet fikk rosende omtale i organisasjonen, på fylkets nettsider og lokal presse, noe som pirret min nysgjerrighet. Når jeg skriver om prosjektet, er det fordi jeg ønsker å lære av de erfaringene som er gjort, og bygge videre på det i eget arbeid. Jeg vil takke deltakerne for godt gjennomført prosjekt og grundig dokumentasjon som gjør det mulig for meg og andre å lære av prosjektet.

Å kombinere full jobb med å skrive masteroppgave har vært en krevende prosess. Da er det godt å ha veileder og medstudenter å støtte seg til. Takk til veileder Elin Bø Morud og til kollokviiegjengen for gode innspill og samtaler i arbeidet med å forme en oppgave. Jeg gleder jeg meg til å ta erfaringer fra oppgaven med inn i mitt daglige arbeid.

Takk til Erlend og Øystein for alltid-oppmuntring underveis, og til Bjarte; Du har vært en enestående støttespiller gjennom hele studiet!

Lise-Merete Lien

Bergen, 11. juni 2021

Innhold

Forord.....	i
Sammendrag.....	iv
1.0 Innledning.....	1
1.1 Teoretiske perspektiv	3
1.2 Metode og forskningsdesign.....	4
2.0 Teori og relatert forskning.....	5
2.1 Den nordiske modellen.....	5
2.2 Den samskapte læringsmodellen.....	6
2.3 Aktør-nettverksteori (ANT).....	9
2.4 Tverrsektorielle samarbeid	12
2.5 Forskning rundt yrkesopplæring og fullføring.....	13
2.5.1 En elevsentrert yrkesopplæring.....	14
3.0 Metodekapittel	16
3.1 Perspektiver på vitenskap	17
3.2 Problemstilling og design	18
3.3 Dokumentanalyse.....	19
3.4 Kildene i analysen.....	20
3.4.1 Rapportene sett i sammenheng.....	21
3.5 Første gjennomlesing av sluttrapporten.....	22
3.6 Teori som analyseverktøy.....	24
3.7 Min forforståelse av prosjektet	24
3.8 Kvalitet i forskningen.....	26
4.0 Presentasjon av prosjektet	27
4.1 Status ved prosjektstart.....	28
4.2 Prosjektgruppens arbeid	29
4.3 Tidsaksen for prosjektet	30
4.4 Prosjektorganisering på fylkeskommunalt nivå.....	31
5.0 Analyse av data.....	32
5.1 Analyse basert på aktør-nettverksteori	33
5.2 Aktører som blir introdusert gjennom prosjektet	34
5.3 Aktører og nettverk på prosjektskolene.....	36
5.4 Historien om et fireårig løp og skolenes ansvar.....	39
5.5 Prosjektet i lys av teori om samskapt læring	42
6.0 Drøfting	44
6.1 Oppsummering av funn	44
6.2 Fra uorden til orden i lys av aktør-nettverksteori.....	45
6.3 Samskapt læring og aktørene de glemte	47

6.4 Den pedagogiske verdikjeden som referanseramme	48
6.5 Studiens implikasjoner	50
6.6 Studiens styrker og begrensninger	52
6.7 Videre forskning	54
7.0 Oppsummering og konklusjon.....	55
8.0 Litteraturliste	58

Figurer:

Figur 1: Den pedagogiske verdikjeden	6
Figur 2: Den samskapt læringsmodellen side.....	8
Figur 3: Modell for elevsentrert videregående yrkesopplæring	16
Figur 4: Rapportene i prosjektet og relasjon til skoleeier	22
Figur 5: Ordsky	23
Figur 6: Søkere til læreplass med kontrakt pr. august 2016 til 2019.....	30
Figur 7: Prosjektorganisering på fylkeskommunalt nivå	32
Figur 8: Aktører identifisert gjennom YFF-faget	33
Figur 9: Aktør-nettverk på skolenivå	38
Figur 10: Mulig aktør-nettverk ved projektskolene etter prosjektslutt	42

Tabeller:

Tabell 1: Aktører på projektskolene og deres handlinger	37
Tabell 2: Prosjektet i lys av de tre fasene i samskapt læring	43

Sammendrag

Lave tall for gjennomføring innen yrkesfaglig opplæring har de siste tiårene vært tema for debatt. Mange elever får ikke lære plass etter at de er ferdig med Vg2 på videregående skole, og får dermed ikke fullført opplæringsløpet. I denne oppgaven blir problemfeltet belyst gjennom prosjektet *Auka gjennomføring - fleire ut i lære* som ble gjennomført i Hordaland fylkeskommune i perioden 2016 til 2019. Seks skoler i fylket ble valgt ut til å være med i prosjektet, der målet var å styrke overgangen fra Vg2 til lære plass. Problemstillingen i studien er hvordan et prosjekt kan bidra til endring av praksis innenfor yrkesopplæring, der målet er økt gjennomføring?

Analysen er hovedsakelig basert på aktør-nettverksteori ANT, supplert av teori om samskapt læring. ANT inviterer til en åpen empirisk tilnærming uten at man på forhånd definerer hvilke faktorer som er viktige. Analysen viser hvordan arbeidet med å formidle elever til lære i forkant av prosjektet varierte fra skole til skole og var avhengig av enkeltlærere. Gjennom prosjektet ble nye aktører introdusert på skolene og dannet stabile aktør-nettverk med lærere, elever og bedrifter. På den måten bidro prosjektet til å endre praksis og styrke arbeidet med overgangen fra skole til lærebedrift. I ANT-terminologi kan vi si at prosjektet har bidratt til å bringe situasjonen fra *uorden* til *orden*.

Teori om samskapt læring viser også at det har skjedd en kunnskapsutvikling blant skolelederne som deltok i prosjektet med økt bevissthet rundt det fire-årige løpet for yrkesopplæring og skolenes ansvar for å følge opp elever som søker lære plass. Dette scenariet blir utfordret av forskning på feltet som peker på at mangel på lære plasser er et vedvarende problem innen yrkesopplæring som krever sektorovergrepene løsninger.

Studien er basert på analyse av dokumenter i form av rapporter, artikler og politiske dokumenter som er åpent tilgjengelig. Dette innebærer at resultatet av undersøkelsen er etterprøvbart. Metodisk føyer oppgaven seg inn i en hermeneutisk fortolkende tradisjon gjennom en abduktiv forskningsprosess. En interessant måte å følge opp denne studien på, vil være å sammenligne funn i denne studien med situasjonen i andre fylkeskommuner.

1.0 Innledning

Lave tall for fullføring av videregående opplæring har vært tema for debatt siden målingene startet i år 2000. De laveste gjennomføringstallene finner vi på yrkesfagene. Tall fra SSB (2020) viser at under halvparten av elevene som starter på yrkesfag fullfører på normert tid, og dette tallet favner både elver som fullfører med studiekompetanse og fag- eller svennebrev.

Det er mange ulike årsaker til at elever ikke lykkes i å fullføre videregående og yrkesfaglig opplæring, og vi ser også en stor variasjon mellom fylker og innen ulike bransjer. Konjunktursvingninger kan påvirke hvor mange bedrifter som kan tilby læreplass. Behovet for læreplasser vil også avhenge av hvor mange skoleplasser som opprettes på de ulike programområde (Utdanningsdirektoratet, 2019). Mangel på læreplasser synes å være et vedvarende problem, og en av flaskehalsene synes å være overgangen fra Vg2 til læreplass (Bødtker-Lund et al., 2017).

I Norge bygger yrkesopplæring på en modell som kombinerer opplæring i skole og praksis. Årlig gjennomfører NHO en kartlegging hos sine medlemsbedrifter for å ta temperaturen på kompetansebehovet. Den viser stort behov for yrkesfaglig kompetanse (NHO, 2020). Men også det offentlige har behov for yrkeskompetanse blant annet innen helse- og oppvekstfag. I 2016 ble det tegnet en samfunnskontrakt der arbeidsliv og opplæringssektoren forplikter seg og deler ansvar for yrkesopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Overordnet del av læreplanen slår også fast at skole og arbeidsliv defineres som likeverdige opplæringsarenaer (Utdanningsdirektoratet, 2017).

I 2017 beskriver daværende utdanningsminister, Torbjørn Røe Isaksen, frafall i skolen som «*en av våre største utfordringer*». (Regjeringen, 2017). I Morgenbladet (2021, 21. mai) argumenterer tidligere utdanningsminister Gudmund Hernes at «*utskubb er et større problem enn frafall*». Han er kritisk til fullføringsreformen (Meld. St. 21 (2020–2021)) som lanseres i disse dager og minner om at retten til videregående skole ble innført i 1994. Hernes gir fylkeskommunene, som skoleeiere, ansvaret for at elever ikke får læreplass etter fullført Vg2.

Forskning viser at land som har en sterk tradisjon for arbeidsbasert opplæring, har færre arbeidsledige ungdommer, fordi de kan tilby en alternativ tilnærming til en akademisk karriere. Politisk har denne tradisjonen derfor mange attraktive kvaliteter (Jørgensen, 2014). De senere årene har interessen for å undersøke yrkesutdanning øket i Europa, men fremdeles er det en begrenset tilgang til engelskspråklige studier av de nordiske land (Jørgensen, 2018). Også i Norge er det begrenset med forskning på feltet. Jeg vil nå gjøre rede for mitt bidrag.

Høsten 2015 var det på landsbasis i overkant av 9000 søkere som ikke fikk læreplass. I Hordaland var situasjonen i 2015 at bare en tredel av elevene som begynte på yrkesfag, fullførte med fagbrev innen fem år (Hordaland fylkeskommune, 2015a, s. 23). På bakgrunn av dette bevilget fylkestinget ressurser og satte i gang et prosjekt for å styrke formidlingen av elever fra Vg2 til læreplass på seks prosjektskoler i fylket. I forlengelsen av dette ble prosjektet *Auka gjennomføring – fleire ut i lære* satt i gang i 2016. I denne oppgaven ønsker jeg å analysere dette prosjektet og hvordan det bidro til endring.

Hensikten er ikke å analysere prosjektet i forhold til prosjektmetodikk og sertifisering, ei heller å undersøke måloppnåelse i forhold til om prosjektet lyktes med å øke gjennomføring ved de involverte skolene, noe som skjedde. Min hensikt er å undersøke hvordan prosjektet bidro til å endre praksis i yrkesopplæringen i prosjektskolene i løpet av prosjektperioden, og på hvilken måte?

Prosjektet er bestilt av fylkestinget, i denne oppgaven forstått som skoleeier, og dette perspektivet vil bli belyst. Som avdelingsleder på yrkesfaglige studieprogram jobber jeg daglig i dette problemfeltet. Det er naturlig å reflektere over hvordan jeg kan bruke erfaringer fra prosjektet i eget arbeid. Med dette utgangspunktet har jeg formulert følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

Hvordan kan et prosjekt bidra til endring av praksis innenfor yrkesopplæring, der målet er øket gjennomføring?

- Hvilke aktører deltar i prosjektet og hvordan samhandler de?
- Hvilke verktøy er utviklet i prosjektet?
- Hvilke læringsprosesser kan vi identifisere?

- Hvordan kan teori bidra til å belyse ulike sider av prosjektet?
- Hvordan kan en skoleleder lære av prosjektet?

1.1 Teoretiske perspektiv

Perspektiver kan hjelpe oss å skape mening. Irgens illustrerer dette gjennom fortellingen om hvordan hovedpersonen i *En flyktning krysser sitt spor* av Aksel Sandemose (1933) undrer seg over hvordan fjellet Halfway Mountain forandrer utseende når han vandrer rundt og betrakter fjellet fra ulike perspektiver: «Tusen forskjellige beskrivelser kan du få av Halfway Mountain, og alle er like riktige.» (Sandemose, 1933. I: Irgens 2016, s. 26). Eksemplet illustrerer verdien av å undersøke fenomen fra ulike perspektiv.

Erfaringsbasert masterutdanning i skoleledelse har som mål å utvikle ledere som setter læring i sentrum, for elevene, seg selv og sin organisasjon. Tidlig i utdanningen ble vi konfrontert med utsagnet «ingenting er så praktisk som en god teori» (Lewin, 1945, I: Irgens 2007). Det å lære nye teorier og anvende dem på praksis har for meg vært utviklende og lærende. I denne studien skal jeg undersøke et prosjekt i min egen organisasjon. «*Når mauren blir ørn*» er en god måte å se seg selv utenfra for å plassere en eller flere teorier mellom seg og virkeligheten (Nielsen & Repstad, 2006). Forfatterne anbefaler å innta rollen som «djevelens advokat» og systematisk lete etter funn som strider mot egen overbevisning. Historien om prosjektet *Auka gjennomføring – fleire ut i lære* har internt i organisasjonen vært historien om et vellykket prosjekt. I denne analysen er mitt ønske å belyse prosjektet gjennom ulike teorier og utforske hvilke nyanser som da trer fram, ikke for å slå malurt i begeret og undergrave et vellykket prosjekt, men for å lære. Lære hvordan prosjektet kan inspirere meg i mitt daglige arbeid og hvordan jeg kan bruke teoretisk kunnskap inn i egen praksis. Som hovedteori har jeg valgt aktør-nettverksteori (Latour, 1996, Ahn, 2014, Jensen, 2021). Som supplement til denne teorien vil jeg bruke teori om samskapt læring (Klev & Levin, 2009) mens modell for den pedagogiske verdikjeden utgjør et bakteppe (Paulsen, 2019).

Aktør-nettverksteori, ANT, er et godt analyseverktøy for å studere et prosjekt. ANT åpner for en empirisk tilnærming uten å legge føringer for hvilke faktorer som er viktige. Ved hjelp av ANT kan jeg identifisere nye aktører som introduseres gjennom prosjektet, og utforske hvordan de vinner innpass på skolene ved å etablere relasjoner og nettverk med etablerte aktører. Teori om samskapt læring er godt egnet til å se på tverrsektorielle

samarbeid, i vår sammenheng er dette interessant fordi yrkesopplæringen er forankret i flere sektorer. Den pedagogiske verdikjeden (Louis, 2010, Paulsen, 2019) gir et strukturelt overblikk over de ulike aktører i pedagogisk læring, og hvordan de er avhengig av hverandre for å oppnå et positivt læringsutbytte for elevene. Denne teorien vil fungere som et bakteppe for å kunne plassere prosjektet i en større sammenheng.

ANT er ikke hyppig brukt i forskning rundt opplæring og frafall. Et unntak er studien av et tverrsektorielt samarbeid mellom NAV og fylkeskommunen rundt frafall i videregående opplæring (Mathiesen et al., 2017). Her har forskerne vist hvordan teori om aktør-nettverk og samskapt læring kan bidra til å finne suksessfaktorer og hindringer i tverrsektorielle samarbeid. Studien er svært relevant for min analyse og vil bli nærmere beskrevet i teorikapitlet.

1.2 Metode og forskningsdesign

Mitt utgangspunkt er et konstruktivistisk syn på vitenskap. Dette innebærer at kunnskap ikke er en gitt størrelse som er uforanderlig i tid og rom, men tvert imot utvikles kunnskap og endres avhengig av kontekst.

Et grunnleggende utgangspunkt i all empirisk forskning er at man skal velge et forskningsdesign som er best egnet til å belyse problemstillingen eller svare på forskningsspørsmålene. I metodekapitlet vil jeg argumentere for at problemstillingen lar seg utforske som et casestudium, avgrenset i tid, sted og rom, der konteksten framheves framfor fenomenet det forskes på.

I oppgaven baserer jeg meg på sekundære kilder (Lynggaard, 2010). Hovedkilden er prosjektets sluttrapport, mens andre rapporter, politiske dokument og artikler blir brukt som supplerende kilder i den grad det er naturlig. I analysen er jeg i mindre grad opptatt av formidlingstall og desto mer interessert i å utforske hvilke aktører som er viktige i prosjektet, hvordan de samhandler, hvordan nettverk etableres og hva som er effekten. Dette inviterer til en hermeneutisk tilnærming med kvalitativ analyse, der analyse og tolking av dokumentene utgjør den viktigste metodiske tilnærmingen. Men først vil jeg gjøre rede for teoriene som ligger til grunn for analyse i denne oppgaven og relevant forskning knyttet til problemfeltet.

2.0 Teori og relatert forskning

Teorier gir oss begreper og perspektiver som hjelper oss å se og reflektere over det vi tar for gitt. Johannessen, Rafoss, og Rasmussen (2018, s. 21) definerer teori som et sett med antakelser om et fenomen som kan brukes i analytiske prosesser til å stille, begrunne, besvare og oppdage spørsmål. I kultur- og samfunnsfagene handler teorier ofte om mennesker og samfunn og åpner for å se nye ting og nye perspektiver ved ulike fenomen (Johannessen et al., 2018, s. 28-29). Teori kan dermed bidra til meningsdanning som hjelper oss å forstå betydningen av ulike fenomen. Samtidig må vi huske at teorier er forenklinger som ikke framstiller virkelighetens kompleksitet. Det innebærer at teorier bidrar til å belyse viktige sider av et fenomen, men samtidig tåkelegge andre områder.

2.1 Den nordiske modellen

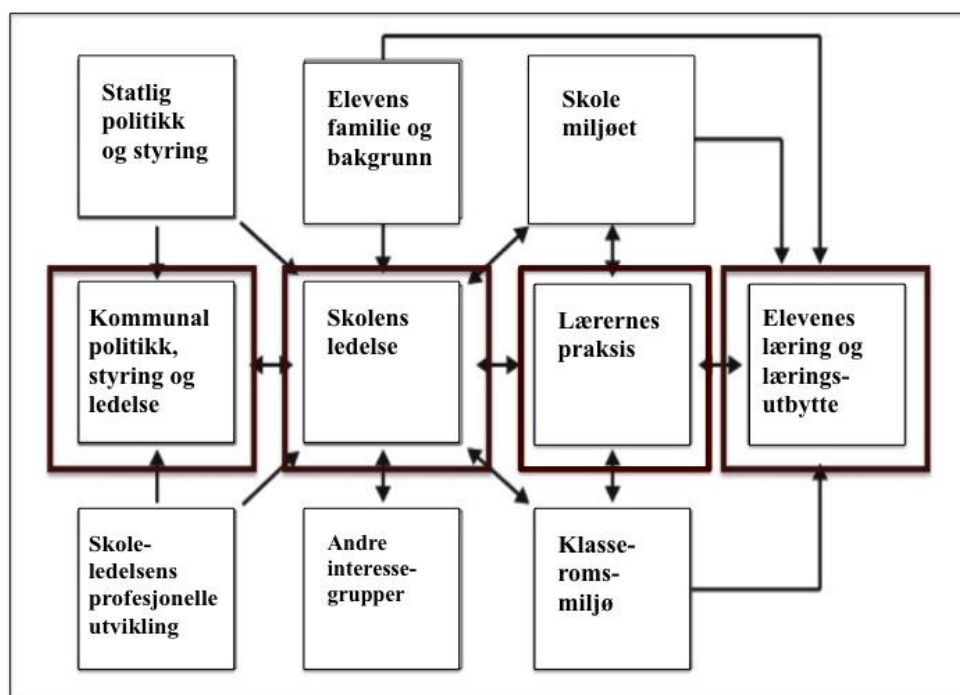
Den nordiske modellen handler om et demokratisk arbeidsliv der trepartssamarbeidet står sterkt (Paulsen, 2019, Irgens 2016). I et slikt samarbeid vil partene anerkjenne hverandres roller. Trepartssamarbeidet kan forstås som et formalisert samarbeid mellom politikere, ansattes tillitsvalgte representanter og ledere som handler på vegne av arbeidsgiver basert på en sterk tradisjon i den skandinaviske arbeidslivskulturen (Irgens, 2017, s. 280). Modellen er ikke uten svakheter, noe vi blant annet observerer i form av langvarige beslutningsprosesser. Samtidig legger partssamarbeidet til rette for systematisk samarbeid på alle nivåer sentralt, lokalt og i den enkelte skole (Irgens, 2016, s. 338). Denne samarbeidskulturen, «vannet fisken svømmer i», utgjør et viktig bakteppe som er vesentlig for å forstå og analysere opplæringssektorene i vårt samfunn (Irgens, 2016, I: Paulsen, 2019, s. 23).

Siden årtusenskiftet har kommuner og fylkeskommuner fått tydeligere delegert ansvar for kvalitet i opplæringen. Skoleeierbegrepet kom inn i opplæringsloven som følge av revisjonen av lovverket med innføring av Kunnskapsløftet i 2006 (Dahl, 2018). Skoleeier i juridisk forstand er kommunestyrene og fylkestingene (Paulsen, 2019, s. 13 og Utdanningsdirektoratet, 2019).

De ulike nivåene i utdanningssektoren defineres gjennom den pedagogiske verdikjeden som viser sammenhengen mellom leddene i verdikjeden fra (fylkes-) kommunal politikk,

styring og ledelse, via skolens ledelse, til lærernes praksis og elevenes læring og læringsutbytte som utgjør siste ledd i verdikjeden. Forholdet mellom de ulike aktørene i kjeden er basert på gjensidig tillit, og overgangen mellom dem utgjør filter som kan være preget av hindringer. Som figur 1 viser er verdikjeden også påvirket av andre forhold, som statlig politikk og styring, skoleledelsens profesjonelle utvikling, familiebakgrunn, skolemiljøet, klasserommiljø og andre interessegrupper.

Figur 1: Den pedagogiske verdikjeden



Figur 1: Den pedagogiske verdikjeden viser hvordan de ulike leddene sammen bidrar til elevenes læring og læringsutbytte (Tilpasset fra Louis et al., 2010, I: Paulsen, 2019, s. 17).

Beskrivelsen over definerer en teoretisk kontekst for utdanningssektoren i Norge og dermed en forståelsesramme for prosjektet og teoriene som analyseres i denne oppgaven gjennom to teoretiske tilnærminger, nemlig aktør-nettverksteori, ANT, (Latour, 1996, Jensen 2021, Ahn 2014) som hovedteori, supplert av modell for samskapt læring (Klev & Levin, 2009), med den pedagogiske verdikjeden som bakteppe.

2.2 Den samskapte læringsmodellen

De senere tiår har idéen om organisasjoner som stabile, rigide system blitt utfordret. Dette innebærer at organisasjoner i stedet sees som dynamiske, og endring som det normale (Klev & Levin, 2009, s. 26). På 90-tallet vokste idéen om kunnskapsstyrte organisasjoner fram. Sentralt i denne tenkingen står idéen om organisasjoner som lærende system i kontinuerlig utvikling:

«Forestillingen om at organisasjoner har evne til å lære, støtter også en forestilling om organisasjoner i kontinuerlig utvikling» (Klev & Levin, 2009, s. 37).

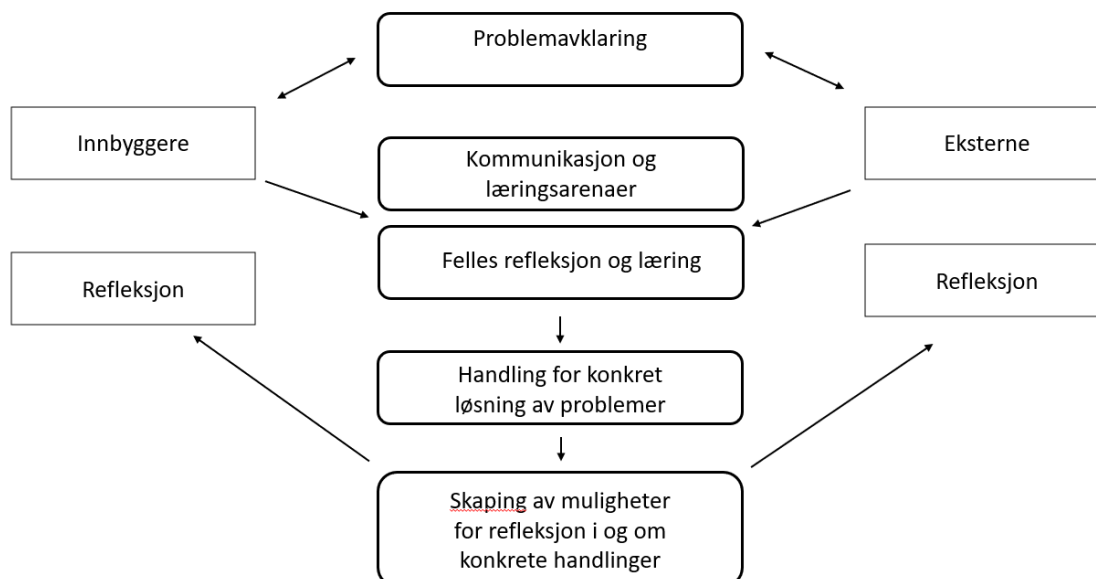
I forlengelsen av dette finner vi et perspektiv på ledelse av endringsprosesser som handler om aktiv involvering, men samtidig om å forme folks hverdag. Med bakgrunn i dette blir endringsledelse definert som *«å mestre utvikling av endringskapasitet i organisasjonen, samt å kunne iverksette og lede utviklingsprosesser» (Klev & Levin, 2009, s. 48).*

Den samskapte læringsmodellen (Klev & Levin, 2009) illustrere hvordan problemer kan løses og ny kunnskap kan utvikles i et læringsfelleskap mellom aktører. Modellen hjelper oss å identifisere læringsprosesser og læringsarenaer og vil bli brukt som en supplerende teori for å si noe om læring i prosjektet og i forlengelsen av dette organisasjonslæring og endringsledelse. Dette er forenlig med problemstilling og forskningsspørsmål i oppgaven.

Modellen handler om å systematisere og strukturere læringsprosesser og bygger på demokratiske idealer og har medvirkning som grunnleggende premiss. Gjennom en integrert læringsprosess der deltakerne bringer med seg både sin kompetanse og sine ulike praksiser, er målet å utvikle felles løsninger på konkrete utfordringer. Deltakerne bidrar til utvikling av felles kunnskap og får tilgang til taus, praktisk og eksplisitt kunnskap, såkalt knowhow (Polyanis, 1967 og Ryle, 1949, I: Klev & Levin, 2009). Dette er i tråd med et konstruktivistisk syn på hvordan kunnskap utvikles og endres i tid og rom (Irgens, 2016).

Et vesentlig poeng ved den samskapte læringsmodellen er at både aktører internt i organisasjonen, men også eksterne aktører deltar i læringsprosessen. Interne aktører, innbyggerne, defineres som eiere av problemet som søkes løst, mens eksterne aktører kan være parter i samme problematikk eller profesjonelle organisasjonsutviklere. Figur 2 viser den samskapte læringsmodellen som bygger på en grunnleggende idé om at læring og utvikling gjennomføres i samspill mellom problemeiere og noen som kan tilrettelegge for endringsprosesser (eksterne – OU-profesjonelle ledere). Det er et gjensidig læringspotensial som skaper dynamikken for denne utviklingen (Klev & Levin, 2009).

Figur 2: Den samskapte læringsmodellen



Figur 2: Modell for samskap læring (Klev & Levin, 2009, s. 74).

Vi kan identifisere tre faser når den samskapte læringsmodellen knyttes til organisasjonsutvikling (OU), initieringsfasen, oppstartfasen og den kontinuerlige læringsspiralen (Klev & Levin, 2009).

Initiering forstås som en søken etter problemaforklaring som kan reflektere hva som skal være innretning og målsettingene med utviklingsarbeidet. En idéell tilnærming vil være en prosess der deltakerne gjennom diskusjon kommer fram til en felles problemforståelse. (Klev & Levin, 2009, s. 78).

I oppstartfasen er det viktig å komme raskt i gang med problemløsning, men også å legge til rette for en langsiktig læringsprosess. Her er det viktig å legge vekt på at deltakerne også forstår og lærer av selve prosessen de skal gjennom. En god kjøreregul kan være å definere oppgaver som kan løses raskt og gi erfaring som kan legge til rette for den tredje fasen i form av en kontinuerlig læringsspiral.

Hensikten i læringsspiralen, som utgjør den tredje fasen, er å skape konkrete løsninger til problemene som er definert av aktørene. Kollektive refleksjonsprosesser som utvikler ny innsikt, kjennetegner denne fasen. Refleksjon over egen praksis kan bidra til ny og bedre praksis, nye forståelsesrammer, andre deltakere og annen samhandling. Samtidig er

læringsspiralen kjennetegnet av en syklisk utvikling der nye problemer identifiseres og prosessen gjentar seg.

For å utvikle en kontinuerlig læringsprosess er det viktig at den utenforstående dominansen gradvis reduseres og at styringen av prosessen gradvis overføres til problemeierne. I prosessen bør både interne og eksterne ha egne sløyfer med refleksjon. Innbyggerne vil delta i meningsdanningsprosesser på bakgrunn av erfaringer de høster i møte med eksterne, mens de eksterne vil delta i likeverdige læringsløyper som også kan innebære samarbeid med andre ledere eller arenaer uavhengig av innbyggerne.

2.3 Aktør-nettverksteori (ANT)

Hvordan skal vi forstå og verden og vår rolle i den? Hvordan samspiller vi med omgivelsene og tingene rundt oss, og hvilke relasjoner etableres? Disse spørsmålene er relevante som en introduksjon til aktør-nettverksteori (ANT) som kort fortalt handler om samspill mellom mennesker og materielle ting, og konsekvensen av disse relasjonene (Ahn, 2014, s. 115, Jensen, 2021, s. 83). ANT gir mulighet til å studere relasjonene uten på forhånd å avgjøre hvilke faktorer som er viktige.

Teorien oppstod på 1970-tallet som en motreaksjon til et vitenskapssyn som forfektet å kunne finne sann kunnskap om virkeligheten gjennom naturens lovmessighet og rasjonelle metoder og føyer seg inn i en konstruktivistisk forskningstradisjon. Sentralt i utviklingen av teorien står Bruno Latour, Michel Callon og John Law (Jensen, 2021). ANT har vunnet terreng blant annet innen sosiologisk og sosialantropologisk forskning, men har også høstet kritikk og misforståelser. I artikkelen *on actor-network theory. A few clarifications* (Latour, 1996) imøtegår forskeren misforståelser han mener har oppstått. Han tilbakeviser blant annet at ANT handler om tekniske nettverk som telenettverk eller infrastruktur, men påpeker samtidig at det heller ikke handler om sosiale nettverk. Risan (2014), på sin side, kritiserer teorien for å ha sterke retoriske fanebærere som fanger oppmerksomhet, men som også har en del tvilsomme argument. En styrke ved teorien i denne oppgaven er at den åpner for en empirisk tilnærming der forskeren kan observere hvordan relasjoner tar form, og hvordan tekniske og sosiale relasjoner veves inn i hverandre (Jensen, 2021). Gjennom casestudier åpner ANT for å stille fundamentale spørsmål om makt, teknologi, aktører, organisering og mye annet i tråd med empirisk filosofi.

Et klassisk eksempel innen aktør-nettverksteori er hotellsjefen som prøver å finne en metode som sikrer at gjestene leverer inn nøklene. Han starter med å oppfordre gjestene til å levere inn nøklene uten suksess, deretter setter han opp skilt i resepsjonen med opplever fremdeles at gjestene reiser uten å levere nøklene. Til slutt fester han en metallkloss på hver enkelt nøkkel. Klossen er så upraktisk at de fleste gjestene nå leverer nøklene før de forlater hotellet. I en aktør-nettverksanalyse kan vi si at situasjonen har endret seg fra *uorden* til *orden*. Hotellsjefen startet med en situasjon der han ønsket nøklene tilbake, uten å vite hvordan, en *uordnet* situasjon. Denne situasjonen endret seg når han festet en metallkloss, og gjestene valgte å levere nøklene. Situasjonen er nå preget av *orden*. (Jensen, 2021). Men spørsmålet er hvordan dette kan forklares?

Svaret avhenger av hvilken teori vi bruker (Jensen, 2021, s. 84). Innen samfunnsvitenskapen kunne forholdet bli forklart med hotellsjefens autoritet, eller personligheten til gjestene. I aktør-nettverksteori kan vi ta utgangspunkt i empirien, nettopp fordi ingen faktorer på forhånd er definert som viktige. Latour ((1996), I: Jensen, 2021, s. 87) bruker terminologien *program* om den innledende situasjonen, der hotellsjefen ønsker nøklene tilbake. Motsatsen til dette finner vi i *anti-program* som definerer de forhold som hindrer hotellsjefen i å lykkes, gjestene som ikke leverer nøklene tilbake. Gjennom analysen innlemmes nye elementer etter hvert som hotellsjefen prøver ulike strategier for å få nøklene tilbake, grensen mellom program og anti-program forskyves over tid. Programmet består dermed av flere elementer: nøkler, en hotellsjef, hans ønsker, et skilt og en metallkloss. Sammen utgjør disse et nettverk av aktører med innbyrdes relasjoner. Konsekvensen av dette etablerte nettverket er at en aktør har mulighet til å påvirke andre. På den måten bidrar tekniske innretninger til å bevege en situasjon fra *uorden* til *orden* (Latour, 1990, I: Jensen, 2021, s. 84). Aktør-nettverksteori kan dermed bidra til å bringe materielle, ikke-menneskelige aktører, som en vesentlig faktor i analysen (Ahn, 2014). Det faktum at noen kan påvirke andre, er en konsekvens av at disse elementene inngår i et nettverk (Jensen, 2021).

Et vesentlig poeng i denne sammenhengen er at vi ikke behandler materielle ting som passive verktøy som det blir handlet på, men beskriver materielle ting som aktører som handler og påvirker (Ahn, 2014). ANT byr på analytiske verktøy som kan bidra til dette,

blant annet ved å bruke samme språk og terminologi for å analysere menneskelige og ikke-menneskelige aktører, og dessuten behandle dem som likeverdige aktører, som kan handle og bli handlet på, i tråd med symmetriregelen (Latour 2005a; Law 2005, I: Ahn, 2014, s. 119).

Sentralt i teorien står begrepsparet *aktør-nettverk* og begrepet *aktant*. I ANT-terminologi er *aktør* en semiotisk definisjon - en *aktant* - noe som beskriver alt som handler eller som det blir handlet på (Latour, 1996). I ANT-terminologi vil begrepet *aktør* beskrive både menneskelige og ikke-menneskelige aktører. Bindestreken mellom aktør og nettverk har også en funksjon. Den illustrerer at nettverk ikke finnes uten aktørene som inngår i nettverket, samtidig kan aktører ikke eksistere uten at de er forbundet med andre aktører gjennom et nettverk (Olesen, 2014, og Ahn, 2014, s. 119). Det er gjennom nettverket aktørene påvirker. Et objekt er dermed alltid en effekt av forbindelsene det inngår i, og en handling er aldri isolert fra andre aktører. Begrepet *translasjon* blir ofte brukt for å beskrive det arbeid som aktørene gjennomfører for å endre relasjoner, og brukes i ANT til å beskrive en prosess hvor en aktant oppnår styrke ved å assosiere seg med andre (Jensen, 2021, s. 90).

Teorien inviterer til å stille spørsmål om hvordan nettverk oppstår og forvitrer, hvilke aktører som inngår og konsekvenser av innføring av nytt verktøy. Et poeng her er at det er aktør-nettverkene som holder sammen sosiale strukturer, og ikke omvendt. Teorien egner seg også godt for casestudier og inviterer til å stille spørsmål ved hvordan nettverk oppstår og forvitrer, hva som er konsekvenser av innføring av nytt verktøy, men også hvilken kunnskap som utvikles når ny teknikk innføres i pedagogiske virksomheter (Ahn, 2014, s. 121-122). Eksempler på dette finner vi blant annet hos Jensen (2021, s. 95-97) som diskuterer hvordan ANTs analysestrategi kan brukes til å studere utviklingen i et internasjonalt teknologiprojekt med innføring av en vannpumpe i fattige landområder sør for Sahara. Mange aktører var involvert i prosjektet i et nettverk som stadig utviklet seg. Prosjektet fikk stor oppmerksomhet og god omtale gjennom media, noe som igjen førte til at stadig flere landsbyer fikk en vannpumpe installert. I takt med dette øker også risikoen og aktørenes innbyrdes avhengighet av hverandre i et aktør-nettverk. Fem år inn i prosjektet blir det kjent at det har oppstått problemer og at flere av pumpene ikke lenger er i drift. Jensen viser hvordan ANT kan bidra til å forklare hvordan prosjektet oppstår og utvikler seg ved å studere aktørenes innbyrdes rolle og forventning, men også hvordan

nettverket forvitrer når relasjonene mellom de ulike aktørene ikke lenger opprettholdes. «ANT giver os dermed et blik for, hvordan vores landskab av viden, teknologi og organisasjoner til stadighed er under dynamisk forandring» (Jensen, 2021, s. 97).

2.4 Tverrsektorielle samarbeid

Frafall i videregående opplæring, og gjennomføring i yrkesopplæring, er problemfelt som krever samarbeid på tvers av etater og organisasjoner, men også mellom ulike instanser internt i organisasjonen. Dette er noe av bakgrunnen for at forskerne i rapporten *Samarbeid mellom NAV og fylkeskommunen om å hindre frafall i videregående skole, utfordringer og gode grep* (Mathisen et al., 2017) velger å belyse samarbeidet gjennom aktør-nettverksteori og modell for samskapt læring. Felles for disse teoriene er at de legger til grunn at endring i kunnskapsorganisasjoner krever mer enn planlegging, vedtak og instruksjoner. Det fordrer også et utstrakt samarbeid mellom aktører. I lys av disse teoriene forstås organisasjonsendring som en felles læringsprosess (Mathisen et al., 2017, s. 9-11).

Endring forklares i denne sammenhengen som et resultat av aktørens bygging av heterogene aktørnettverk rundt scenarier. Et scenarium defineres som en framstilling av hvordan man ved bruk av virkemidler kan nå et bestemt felles mål. I dette perspektiv handler det altså om å etablere gode narrativ for endring og overbevise de involverte aktørene om det scenariet, eller virkelighetsbilde, som er det ønskede. En felles virkelighetsforståelse utvikles, og aktørene innlemmes i nettverk der roller og oppgaver fordeles. Parallelt med disse scenariene kan vi finne konkurrerende scenarier som forteller en annen historie.

Store organisasjoner kan ha innebygde mekanismer som favoriserer spesifikke resultat og umuliggjør andre. Endring i organisasjoner er en møysommelig prosess, og det er vanskelig å endre alt på en gang (Mathiesen et al., 2017). Det er en tendens til at man faller tilbake til tradisjonelle arbeidsmåter og forståelser, så lenge man ikke er omforent i synet på at de nye arbeidsmåtene gir bedre resultater. I en aktør-nettverksforståelse handler dette om å bygge og vedlikeholde robuste nettverk av nødvendige aktører, og skape de nødvendige, solide koblingene mellom aktører eller noder i nettverket (Fenwick & Edwards, 2010, I; Mathiesen et al., 2017).

2.5 Forskning rundt yrkesopplæring og fullføring

Yrkesutdanningen slik vi kjenner den i dag, har sin forankring i Reform 94. Hensikten var å etablere en felles modell for yrkesopplæring basert på to år i skole og to år i lære (2+2-modellen). Som ledd i reformen ble ordningen utvidet til flere yrker, og dette betydde at det også måtte opprettes læreplaner i yrker der det ikke var tradisjon for dette, som eksempelvis helse- og oppvekstfag. Reformen førte til en fordobling i tallet på læreplaner, samtidig som det har etablert seg et mønster der ca. 2 av 3 søkere får læreplan. Justering av ordningen, som følge av Kunnskapsløftet i 2006, medførte ikke store endringer i forhold til dette mønsteret (Høst et al., 2015). Gjennom fullføringsreformen (Meld. St. 21 (2020–2021)) tar regjeringen til orde for å bevilge midler til å utvide forsøket med modulstrukturert opplæring innenfor utvalgte lærefag i fag- og yrkesopplæringen. I tillegg argumenteres det for å sende ut på høring et forslag om rett til læreplan eller et likeverdig tilbud som vil være et bedre alternativ enn Vg3 i skole, som i noen grad benyttes i dag.

Mest positive til å ta imot lærlinger er bransjer i tradisjonelle lærefag, som elektrofag, bygg- og industrifag, men også i disse yrkene er det for få læreplaner. Det er store variasjoner i landet over hvor mange elever som ikke får læreplan etter fullført Vg2 (Høst et al., 2012). Negative faktorer synes å være elever som har innvandrerbakgrunn og elever med foreldre som har grunnskole som høyeste fullførte utdanning. Denne gruppen får også utfordringer med varig tilknytning til arbeidslivet på lengre sikt. Samtidig er den samlede risikoen for å stå utenfor arbeidsmarkedet på lengre sikt større dersom videregående utdanning ikke er fullført, enn dersom man ikke får læreplan.

Å kombinere opplæring i skole og bedrifter byr på utfordringer. Blant annet at bedriftenes vilje og evne til å påta seg opplæringsansvar avhenger av økonomi. Særlig i nedgangstider kan dette by på utfordringer, men også at yrkesutdanning i noen land blir rangert som lavstatus i forhold til akademisk kompetanse, eksempelvis England. I andre land, der yrkesregimet er sterkt, eksempelvis Tyskland og Østerrike, har yrkeskompetanse og akademisk kompetanse en likeverdig status (Stene et al., 2014). Variasjoner på dette området ser vi også innen Norden.

Internasjonal forskning viser at land som har tradisjon for å kombinere opplæring i skole og bedrift, har lavere ungdomsledighet. En opplæring som kombinerer skole og arbeidsliv, gir et reelt alternativ for ungdom som ikke ønsker en akademisk karriere. I land med en sterk tradisjon for å bruke lærlingeordningen, synes overgangen til arbeidsmarkedet å være smidigere enn i land uten en slik tradisjon. Fra et læringsperspektiv gir det høy verdi å kombinere uformell læring med formell utdanning i et kombinert system (Jørgensen, 2014).

Vi har sett at organyrkesopplæringens status og organisering varierer i Europa, også når det gjelder bruk av lærlingeordningen. Nordisk arbeidsliv er preget av trepartssamarbeid, men også innen Norden ser vi variasjoner i yrkesopplæring. Mens Norge og de øvrige nordiske landene siden 1970-årene har tatt skritt for å etablere en enhetlig videregående skole i samsvar med ideen om den nordiske utdanningsmodellen, har Danmark gått sine egne veier og opprettholdt en sterk form for sporing mellom generell og yrkesfaglig utdanning. Det danske yrkesutdanningssystemet er basert på lærlingemodellen, og det er organisert separat fra generell utdanning. På dette området er det gjort lite engelskspråklig forskning (Jørgensen, 2018).

2.5.1 En elevsentrert yrkesopplæring

I 2017 ble fag- og yrkesopplæringen i Hordaland gjennomgått i en forskningsrapport (From et al., 2017). Rapporten legger til grunn en generell forståelse av et arbeidsliv i rask endring, der yrkesopplæringen i større grad må innstille seg på hurtige endringer for å møte bedriftenes behov. I tillegg legges til grunn at Hordaland er et fylke preget av vekst og omstilling. Hensikten med rapporten er å redegjøre for et forprosjekt i to deler, forsterket karriereveiledning på ungdomstrinnet og 0+4 modell for yrkesfag i videregående yrkesopplæring. Målet er å etablere en ny modell for yrkesopplæring (From et al., 2017).

Rapporten bygger på et tredelt kunnskapsgrunnlag, deriblant eksisterende litteratur og data, samtaler med en rekke interessenter, kartlegging av situasjonen på flere skoler og ulike bransjer. På dette grunnlaget skisseres fire store utfordringer ved dagens yrkesopplæring:

- Rekrutteringen er for svak – kvantitativt og kvalitativt - til å dekke en økende etterspørsel etter kompetente fagarbeidere.
- Frafallet er for stort, som reflekterer utfordringer i unges oppvekstkår, men også betydelige systemsvakheter.
- For dårlig samsvar mellom antall skoleplasser og antall læreplasser – i enkelte fagområder vil man i praksis ikke ha mulighet til å få alle elever ut i lære.
- Mange arbeidsgivere trenger ikke ta ansvar for sin egen rekruttering – de gis mulighet til å velge fra en kø av potensielle lærlinger.

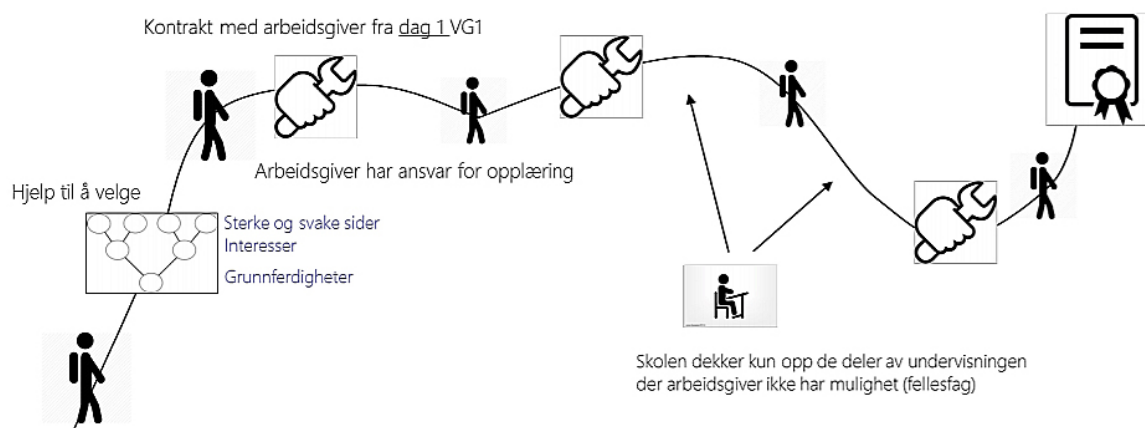
Som del av utredningen evaluerer forskerne ulike modeller for yrkesopplæring, herunder 2+2-modellen som er den dominerende modellen i dagens ordning. De peker på at dimensjoneringen av skoletilbudet primært følger elevenes søking og i mindre grad arbeidslivets behov. Dette medfører en bekymring for at elevene ikke i tilstrekkelig grad blir ivare tatt i dagen ordning (From et al., (2017) s. 2).

Forskerne bygger sin argumentasjon blant annet på kvantitative data fra skoler i Hordaland som viser at 21 prosent av elevene i yrkesutdanning går videre fra Vg2 til påbygg, mens kun 45 prosent går videre til lære, noe som avdekker et strukturelt problem. Av disse fullfører 83 prosent med fagbrev. Forskerne peker også på at det er for få læreplasser i alle yrker i forhold til elever som starter på yrkesfaglig utdanning, og at arbeidslivet i for liten grad stilles til ansvar for opplæringen: «*Mange arbeidsgivere trenger ikke ta ansvar for sin egen rekruttering – de gis mulighet til å velge fra en kø av potensielle lærlinger*» (From et al., 2017, s. 2, s. 16-19). På bakgrunn av dette argumenteres forskerne for at systemet bør endres. De argumenterer for en mer elevsentrert yrkesopplæring som starter med karriereveiledning i ungdomsskolen basert på fire prinsipper:

- Styrket karriereveiledning i ungdomsskolen
- Lærekontrakt med arbeidsgiver fra første dag
- Arbeidsgiver får ansvar for opplæring – skolen supplerer
- Eleven i sentrum

Med dette utgangspunktet skisserer de en ny, elevsentrert modell for yrkesopplæring:

Figur 3: Modell for elevsentrert videregående yrkesopplæring



Figur 3: Modell for elevsentrert videregående yrkesopplæring. Pilotprosjektet i korte trekk (From, Bonesrønning & von der Lippe, 2017, s. 7)

Figur 3 viser tydelig hvordan opplæringen er organisert ut i fra den enkelte elev. Modellen bygger på en del premisser, deriblant

- Eleven står sentralt i modellen og starter sin vei mot fagbrev gjennom faget utdanningsvalg i ungdomsskolen.
- Lærekontrakt med bedrift tegnes fra dag 1, og bedriftene får dermed et hovedansvar for opplæringen.
- Skolen dekker kun opp de deler av opplæringen der arbeidsgiver ikke har mulighet (fellesfag)

Modellen innebærer relativt store endringer dersom den skal erstatte 2+2 modellen som hovedmodell for videregående opplæring.

3.0 Metodekapittel

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for metodiske valg i denne oppgaven. Jeg gjør rede for hvordan problemstillingen kan utforskes og valg av casestudium som design, og utforskes gjennom en fortolkende tilnærming i hermeneutisk forskningstradisjon ved hjelp av kvalitativ metode. Hovedsakelig har jeg brukt sekundære kilder og forklarer hvordan jeg har brukt dokumentanalyse til å gå gjennom kildene og jobbet i en abduktiv metode (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 143), som pendler mellom teori, metode og empiri. Hermeneutisk tradisjon inviterer dessuten til å redegjøre for min forforståelse (Befring, 2015, s. 89). I tillegg kommenterer jeg kort kvalitet i forskningen og gjør rede for hvordan

teori kan brukes som utgangspunkt for analyse. Men la oss først se på ulike perspektiver på vitenskap som ligger til grunn for mine metodevalg.

3.1 Perspektiver på vitenskap

Hensikten med forskning er å bringe fram ny kunnskap om virkeligheten, men hva er det? Kan vi oppnå sann og objektiv kunnskap om virkeligheten, eller går det et skille mellom virkeligheten slik den er og virkeligheten slik den fremstår for forskeren? Disse spørsmålene danner utgangspunkt for ulike epistemologiske retninger, positivismen, konstruktivismen og post-positivismen (Postholm & Jacobsen, 2018).

Positivismen er basert på et grunnleggende skille mellom forsker og virkelighet og har sin opprinnelse i naturvitenskap (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Dette springer ut fra en ambisjon om en vitenskap basert på fakta og sannferdig kunnskap som det ikke kan reises tvil om, (Befring, 2015, s. 2-22). Retningen knyttes særlig til kvantitative metoder som behandler målbare fakta.

En motreaksjon finner vi i konstruktivismen som har en fortolkende tilnærming som vektlegger hvordan mennesket tolker virkeligheten i en meningsskapende prosess (Irgens, 2016, s. 158). Skillet mellom forskeren og verden viskes ut (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Vesentlig i denne tilnærmingen er at sosiale fenomen ikke er konstante over tid, slik fysiske objekter kan være, men i stadig endring påvirket av hvordan mennesker handler og samhandler. Konstruktivismen som har sitt opphav i hermeneutikken, og sentralt i hermeneutisk metode står den *den hermeneutiske sirkel*. En sirkel-prosess som starter med en forut-forståelse, omtalt som forforståelse, som kan inneholde både faglig relevant innsikt og fordommer (Befring, 2015, s. 89).

Post-positivismen henter inn elementer fra både positivismen og konstruktivismen. Ulike epistemologier står ikke i et motsetningsforhold til hverandre, men sees som komplementære (Befring, 2015, s. 21-24). Det beste en forsker, jeg, kan gjøre er å redegjøre for sitt ståsted og metodiske valg, slik at forskningsresultatene er etterprøvbare. På bakgrunn av diskusjonen over vil jeg nå reflektere over problemstilling, design og metode med utgangspunkt i problemstillingen i denne oppgaven.

3.2 Problemstilling og design

En god problemstilling kjennetegnes av at den er interessant og forskbar. Interessant i betydningen av at den har relevans for andre enn forskeren selv, forskbar i den forstand at det er mulig å samle inn data og belyse problemstillingen innen gitte rammer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 57-60). Forfatterne skiller dessuten mellom problemstillinger som søker en dypere forståelse av et fenomen, og problemstillinger som søker å forklare noe som skjedde.

Innledningsvis stilte jeg spørsmål ved *hvordan et prosjekt kan bidra til endring av praksis innenfor yrkesopplæring, der målet er økt gjennomføring?* Problemstillingen er relevant fordi den adresserer et problem som er løftet fram i samfunnsdebatten og som angår både opplæringssektoren og arbeidsliv. Spørsmålet har også relevans både på individnivå for den enkelte lærling, men også for skoleeier som står ansvarlig for opplæring og dimensjonering av opplæringstilbudet. Problemstillingen er mer generell enn den jeg opprinnelig startet med, og er utarbeidet som følge av forskningsprosessen som har vært en vandring mellom prosjektet, teori, metode, empiri og tilbake til teori i en prosess kjennetegnet som abduktiv metode (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 143). En alternativ problemstilling kunne være *hvordan et prosjekt kan øke gjennomføring i yrkesfagene?* En slik tilnærming kunne i større grad invitert til en kvantitativ tilnærming, der formidlingstall på skolene ble analysert før og etter prosjektet, og der jeg identifiserte variabler som kunne forklare økningen og i hvilken grad prosjektet kunne forklare en slik økning? Problemstillingen i denne oppgaven fokuserer i mindre grad på fullføringstall og løfter i stedet fram praksis-feltet, med spørsmål om hvordan prosjektet kan bidra til endring av dette. Et slikt spørsmål inviterer i større grad til en hermeneutisk tilnærming.

Forskningsdesignet favner helheten i et forskningsarbeid, fra formål, problemstilling, datainnsamlingsmetoder, analyse og resultat. Postholm & Jacobsen (2018) definerer fire hovedtyper av forskningsdesign, deriblant case-studier. Prosjektet jeg analyserer er avgrenset i tid og rom, og kan forstås som et casestudium. Fordelen med designet er at det vektlegger kontekst og dybdeforståelse, ulempen er at det gir avgrensede muligheter for generalisering og overføring til andre kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 74).

3.3 Dokumentanalyse

Prosjektet som analyseres i denne oppgaven, har et rikt kildegrunnlag i form av rapporter, politiske dokumenter og andre artikler. Fordelen med å bruke disse kildene er blant annet at dokumentene ikke er produsert av forskeren, meg, med det formål å gjennomføre et casestudium. Jeg risikerer derfor ikke at respondentene svarer «det de tror jeg vil høre» gitt problemstilling, spørsmålsstilling og intervju situasjon (Lynggaard, 2010, s. 154-157). Ulempen er at jeg mister muligheten til å hente inn data som kan være relevante for å belyse problemstillingen, men som ikke finnes i kildematerialet. Muligheten for å generalisere funnet øker dersom det er sammenfall, såkalt intersubjektivitet, i oppfatninger og fortolkninger hos respondentene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 75-77). I denne oppgaven har jeg basert meg på kilder som er åpent tilgjengelig for alle, såkalte sekundære kilder (Befring, 2015, s. 87).

Widen (2015, I: Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163) presenterer tre analytiske dimensjoner for tekstanalyse: hvem som har skrevet teksten, hva som er tekstens form og innhold og hvilke implikasjoner teksten får for settinger og situasjoner utenfor selve teksten. I denne oppgaven kan det eksempelvis være relevant å lete etter hvilke føringer prosjektrapporten har gitt politisk, og om innholdet i sluttrapporten har bidratt til å påvirke praksis for den enkelte skole og medarbeider, og for samarbeidet mellom skole og arbeidsliv. I analysen skiller vi mellom manifest og latent innhold. Det manifeste uttrykket kommer direkte og entydig til uttrykk i teksten, mens det latente innholdet er mer skjult og kommer til uttrykk gjennom kontekst og sammenhenger. En hensiktsmessig metode er å registrere og kode ord og uttrykk som kan bidra til å analysere det manifeste innholdet, eventuelt i form av en illustrerende oversikt.

Det første jeg gjorde var å finne hvilke sekundære kilder som var tilgjengelige. Prosjektet er politisk forankret, og det finnes en rekke dokumenter som belyser dette. En evalueringsrapport er gjennomført midtveis i prosjektet, der det blant annet hentes inn erfaringer fra lærere og arbeidsliv og gis råd om videre arbeid i prosjektet. Sluttrapporten for prosjektet er fyldig og godt egnet som utgangspunkt for analyse. Disse kildene er publisert og tilgjengelig for alle som måtte ønske å lese dem. Med begrunnelse i etterprøvbarhet, og oppgavens omfang, har jeg valgt å basere min analyse på disse kildene, der sluttrapporten er hovedkilden, mens de andre kildene er supplerende og trekkes inn i analysen i den grad det er naturlig.

3.4 Kildene i analysen

Hovedkilden i oppgaven er sluttrapporten for prosjektet *Auka gjennomføring – fleire ut i lære 2016-19*, heretter omtalt som «Sluttrapporten», mens andre kilder blir brukt til å supplere analysen og presentasjon av prosjektet i den grad det er naturlig. Nedenfor følger en oversikt over kildematerialet i oppgaven. Det omfatter dokumentene med opplysninger om avsender, type dokument, og tidspunkt for publisering, noe som kan være hensiktsmessig (Lynggaard, 2010, s. 165).

Rapporter

«Evalueringsrapporten» «AUD-rapport nr. 06-17 Evaluering av prosjektet «Auka gjennomføring – fleire ut i lære» 2016-2019 Delrapport 1 – Skildring av no-situasjonen ved prosjektskulane (Hordaland fylkeskommune, 2018c).

- Viser status ved prosjektskolene ved inngang til prosjektet

«BI-rapporten» *Gjennomgang av fag- og yrkesopplæring i Hordaland. Forprosjekt for Hordaland fylkeskommune. September 2016 – September 2017.* (From J., Bonesrønning, H. & von der Lippe G. (2017). BI, Norwegian Business School.

- Gjør rede for en alternativ tilnærming til yrkesopplæring. (Er redegjort for i kapittel 2)

«Sluttrapporten» *2017-19 Sluttrapport for prosjekt «Auka gjennomføring – fleire ut i lære.* (Hordaland fylkeskommune 2019a).

- Min hovedkilde, oppsummerer prosjektet og kva som er gjennomført.

Politiske dokument

- *Tiltak for auka gjennomføring på yrkesfag.* Vedtak i budsjettet til Hordaland fylkesting 2015. (Hordaland fylkeskommune, 2015a, s. 23).
- *Auka gjennomføring i yrkesfaga. Strategiar på kort og lang sikt, ei heilskapleg tilnærming.* (Hordaland fylkeskommune, 2016a, 2016b).
- *Vurdering av behov for forlenging av prosjektperioden – prosjektet «Auka gjennomføring – fleire ut i lære».* (Hordaland fylkeskommune, 2017a, 2017b).

- *Gjennomføringsplan i eit fireårig heilskapleg opplæringsløp. – Eit målretta arbeid med å skaffe elevar læreplass og sikre bedriftene kvalifiserte lærlingar.* (Hordaland fylkeskommune, 2018a, 2018b).
- *Auka gjennomføring og fleire ut i lære - erfaringar og tilrådingar.* (Hordaland fylkeskommune, 2019b, 2019c).

Artikler på Hordaland.no

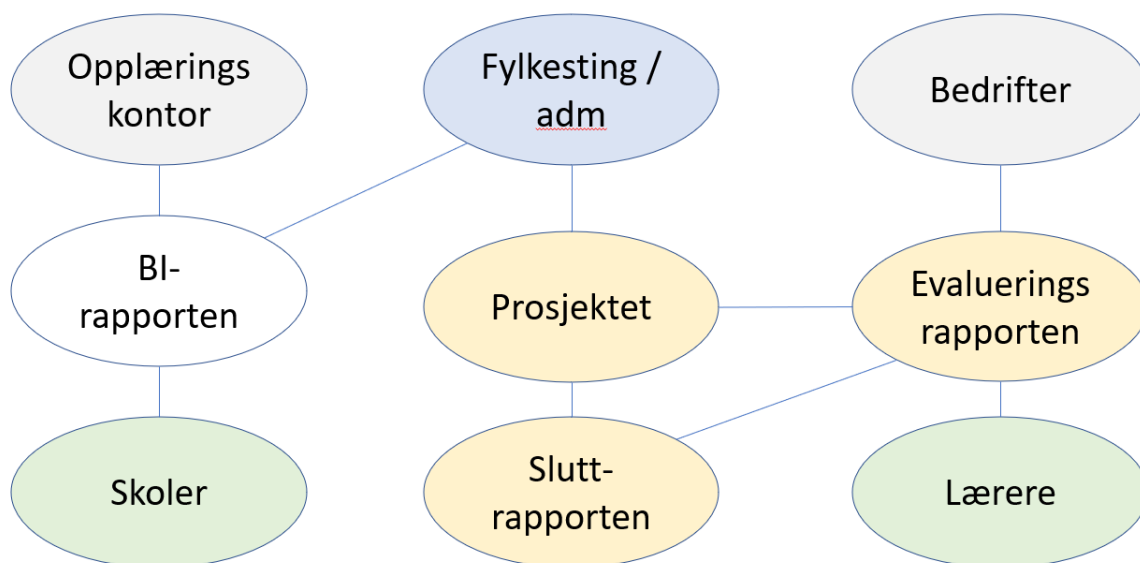
- [Satsar stort på yrkesfag.](#) (Hordaland.no, 2017d).
- [Yrkesfaglege koordinatorar skal auke gjennomføringa på yrkesfag.](#) (Hordaland.no, 2017e).
- [Utplassering kan få fleire ut i lære.](#) (Hordaland.no, 2018d).
- [Stor auke i lærekontraktar i Hordaland vekkjer nasjonal oppsikt.](#) (Hordaland.no, 2019d).

Det rike kildematerialet gjør prosjektet egnet som case for denne oppgaven, kombinert med at rapporten gir mulighet for å svare på problemstilling og forskningsspørsmålene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64).

3.4.1 Rapportene sett i sammenheng

Evalueringsrapporten, BI-rapporten og sluttrapporten har alle sin forankring i fylkestinget, noe vi skal se når prosjektet presenteres i kapittel 4. BI-rapporten (From et al., 2017) er resultatet av en gjennomgang av fag- og yrkesopplæring i Hordaland på bestilling av fylkestinget, og er redegjort for i kapittel 2. Den er ikke direkte knyttet til prosjektet som analyseres. Evalueringsrapporten (Hordaland fylkeskommune, 2018c) bidrar med å fortelle om status på projektskolene ved oppstart av prosjektet, noe som blir presentert i kapittel 4. Sluttrapporten (Hordaland fylkeskommune, 2019a) er hovedkilden i denne oppgaven og ligger til grunn for analysen i kapittel 5. Figur 4 viser en oversikt over innbyrdes relasjoner mellom de tre rapportene, og også hvordan de er forankret politisk hos skoleeier, som en bakgrunn for videre analyse og drøfting.

Figur 4: Rapportene i prosjektet og relasjon til skoleeier



Figur 4: BI-rapporten er knyttet til fylkestingets langsiktige strategi for yrkesopplæring, mens evalueringsrapporten og sluttrapporten er knyttet til prosjektet auka gjennomføring – flere ut i lære som representerer den kortsiktige strategien. Modellen viser hvordan de inngår i et nettverk med utspring hos fylkestinget, skoleeier.

3.5 Første gjennomlesing av sluttrapporten

Min analyse av kildene startet med en gjennomlesing av sluttrapporten på så åpent grunnlag som mulig, gitt min forforståelse. Jeg lette etter ord og uttrykk som kunne bidra til å analysere det manifeste innholdet, eventuelt i form av en illustrerende oversikt. Inn i lesningen hadde jeg med meg kunnskap om teorier som er gjennomgått på studiet, uten å ha en avklart tanke om hvilke teorier jeg skulle bruke. Det første jeg gjorde var å lese gjennom sluttrapporten med en åpen tilnærming. Jeg noterte viktig innhold, sentrale ord som ble brukt og hentet ut vesentlige sitater. Funn fra denne gjennomlesingen kan oppsummeres slik:

- Rapporten er skrevet av prosjektleder og lagt fram for styringsgruppe og fylkesting.
- Rapporten inneholder blant annet prosjektets mål og måloppnåelse, gjennomførte aktiviteter og verktøy som er utviklet, evaluering fra skoleledere, dokumentasjon i form av formidlingsplaner, årshjul, erfaringspraksis fra programområde og program for ulike aktiviteter.
- Rapporten har fokus på fylkesnivå, der skoleeier og prosjektskoler står i fokus. Samtidig diskuteres situasjoner ved den enkelte skole, lærer og elev. Det vises også til nasjonale aktiviteter og deltakelse fra andre.

- Rapporten har ingen litteraturreferanser, men henviser til kunnskapsgrunnlag fra (Utdanningsdirektoratet, 2017) samt evalueringsrapporten (2018c). BI-rapporten er ikke nevnt (From et al., 2017).
- Alternative løsninger blir i liten grad drøftet.

Med utgangspunkt i noterte stikkord laget jeg en ordsky.

Figur 5: Ordsky



Figur 5: Ordskyen viser en oversikt over ord som jeg har notert som viktige i første gjennomlesning, og også hvor hyppig jeg har notert dem.

En intuitiv tolking av ordskyen forteller en historie om et fire-årig løp, om samarbeid mellom skole og arbeidsliv, og der skoleeier har en fremtredende rolle. Innholdet i denne analysen er rapportens manifeste innhold, det som kommer tydelig fram.

Jeg gikk nå tilbake og leste mer teori, denne gangen med mer detaljkunnskap om prosjektet, aktørene, aktivitetene, verktøy som ble utviklet og rapportene fra skolelederne. Dernest startet arbeidet med å finne teori, lese gjennom kildematerialet, korrigere teori, starte analysen, gå tilbake til teori, lese kildematerialet på nytt i en abduktiv prosess, som har gitt en dypere forståelse for både prosjekt og teoriene som er anvendt. Tidlig i prosessen søkte jeg dessuten etter relaterte forskningsartikler, men fant lite som kunne knyttes direkte til mitt prosjekt. I ny gjennomlesning av teoriene falt elementene i prosjektet mer på plass, og en ny problemstilling, design og mulig analyse begynte å ta form. La oss nå se hvordan teoriene brukes til analyse i min oppgave.

3.6 Teori som analyseverktøy

I teorikapitlet ga jeg eksempler på hvordan ANT kan brukes til å analysere prosjekter som involverer materielle eller tekniske innretninger. Teorien egner seg godt til å besvare spørsmål om hva som skjer når menneskelige og ikke-menneskelige aktører introduseres i en organisasjon og hva konsekvensen er av å innføre nye arbeidsmetoder. Hensikten med en aktør-nettverksanalyse er å undersøke bestanddelene i aktør-nettverk for å identifisere aktører, nettverk, hvordan de holder sammen, hva som er mulig og hvilken effekt de gir (Latour, 2005b, I: Ahn, 2014, s. 120). Metoden egner seg godt for casestudier basert på ulike kilder, deriblant dokumenter, intervju og observasjon. Det er naturlig å starte med å definere aktører og definere hvilke nettverk de inngår i, men også å analysere hvordan en aktørgruppe, ved å etablere nettverk, kan gjøre seg uunnværlige (Ahn, 2014). En aktør-nettverksanalyse skal i tillegg alltid ha et tidsforløp (Jensen, 2021).

Endringsprosesser kan i en slik analyse forklares ved at aktører lykkes i å etablere et stabilt nettverk for å nå et bestemt mål. Et virkemiddel i denne prosessen er å etablere et scenarium for hvilke virkemidler som er nødvendige for å nå målet. (Mathiesen et al., 2017). Nettverket bygges ved å overbevise involverte aktører om at det virkelighetsbildet, scenariet, som etableres, er det ønskede (Mathiesen et al., 2017). I forlengelsen av dette kan teori om samskapt læring være egnet til å identifisere læringsprosesser som fører fram til en felles holdning og kollektiv læring gjennom et prosjekt.

Disse teoretiske perspektivene er tatt inn i analysen ved gjennomlesing av sluttrapporten. Etter gjennomlesingen laget jeg en tabell basert på modellen om aktør-nettverk og har satt inn de elementene som jeg mener er vesentlige funn i dokumentet for å belyse de ulike elementene i modellen. Innholdet er presentert i kapittel 5, analysekapitlet.

3.7 Min forforståelse av prosjektet

Min første kjennskap til prosjekt *Auka fullføring – fleire ut i lære* fikk jeg da det ble presentert på avdelingsmøte for opplæringsavdelingen i Hordaland fylkeskommune i 2017. Jeg satt i salen i kraft av min stilling som seniorrådgiver, uten å være direkte involvert i prosjektet eller arbeidsfeltet. Deretter har prosjektet dukket opp med jevne mellomrom i årsrapporter, på fylkets nettside og i uformelle samtaler på avdelingen. Historien om prosjektet internt er at det er vellykket og har oppnådd gode resultat.

I 2020 skiftet jeg stilling og begynte som avdelingsleder med ansvar for yrkesfag på Stord vidaregåande skule, en av prosjektskolene. I denne rollen fikk jeg ansvar for yrkesfaglig opplæring. Formidling av elever til lære ble en del av mitt arbeidsfelt og ansvarsområde. Her ble jeg introdusert for formidlingsplan og læreplansregnskap som er høyst levende dokument på min skole i dag, og ble samtidig kollega med en tidligere yrkesfaglig koordinator som skolen har valgt å beholde i en stilling der han ivaretar en del av oppgavene fra tiden i prosjektet. I løpet av året har vi etablert tett samarbeid for å etablere god dialog med arbeidslivet på to utdanningsprogram som er nye for skolen. Underhånden vet jeg at det å ta seg tid til å drikke kaffe med lærere kan være en nøkkel til suksess. Det var i denne fasen jeg valgte å bruke prosjektet som case i min egen masteroppgave. Motivasjonen for dette var først og fremst å skrive om et tema som lå tett inntil mitt eget arbeid, noe som er naturlig i en erfaringsbasert master. Senere fikk jeg kjennskap til at varianter av læreplansregnskap og formidlingsplan også brukes i andre fylker.

I Møre og Romsdal har de opprettet 3 permanente stillinger i fylkesadministrasjonen som tilsvarer de yrkesfaglige koordinatorene i Hordaland. Som et ledd i forarbeidet til denne oppgaven hadde jeg en samtale med en av disse, og inntrykket fra denne samtalen er med som del av min for-forståelse til analysen i denne oppgaven, deriblant:

- Det finnes ulike måter og ulike betegnelser på stilling som yrkesfaglig koordinator. I Møre og Romsdal er stillingen forankret hos skoleeier. Dette kan gi større handlingsrom, samtidig som stillingen ligger lengre fra lærerne som underviser de aktuelle elevene.
- Prosjektet *Auka gjennomføring – fleire ut i lære* er kjent i andre fylker. Elementer fra prosjektet har også vært til inspirasjon og er tatt i bruk med lokale tilpasninger i Møre og Romsdal.

I forbindelse med oppgaven kontaktet jeg dessuten min tidligere kollega og den gang leder for prosjektet *Auka gjennomføring – fleire ut i lære*. Jeg fikk da vite at det er planer om å videreføre elementer fra prosjektet i Hordaland på skolene i nye Vestland fylkeskommune, men også å tilby et av elementene nasjonalt. Denne kunnskapen åpner muligheten for at erfaringene fra prosjektet kan bidra til å påvirke arbeid med formidling i framtida.

Utgangspunktet mitt for denne studien var en begeistring for selve prosjektet, og et ønske om å lære mer om både prosesser og verktøy som ble utviklet. Underveis i arbeidet med oppgaven har jeg fått, og hentet, ny informasjon som har påvirket min kunnskap og arbeidet med oppgaven. Min for-forståelse som er gjengitt her, er en del av den konteksten som ligger til grunn for forskerens, min, tolking av datamateriale og videre drøfting. Dette som en del av forskningsprosessen, betegnet som den hermeneutiske sirkel (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 129-130, Befring, 2015, s. 89).

3.8 Kvalitet i forskningen

«Researcher bias» handler om forskerens forutinntatte holdninger og forventninger som kan påvirke tolkingen og redusere studiets troverdighet, eller som Befring sier kan researcher bias forstyrre persepsjonen og redusere validiteten av data (Befring, 2015, s. 54). I denne oppgaven undersøker jeg et prosjekt som jeg i utgangspunktet er begeistret for, og der jeg kjenner aktørene som kollegaer. Dette kan påvirke min vilje til å stille kritiske spørsmål og kritisere mangler ved prosjektet. Det kan også påvirke mine tolkinger av data og dermed redusere studiens pålitelighet.

Første skritt på veien mot pålitelighet, reliabilitet, er å være bevisst at dette er et problem (Befring, 2015, s. 56). Dernest å gjøre rede for min forforståelse, metode og fremgangsmåte, slik at dette er kjent for andre som leser studien. I tillegg har jeg valgt å bruke ulike teorier som en inngang til å belyse prosjektet, nettopp for å få fram sider ved prosjektet som jeg ellers ikke ville oppdage. Med denne innfallsvinkelen løfter jeg fram og belyser deler av prosjektet, samtidig som jeg risikerer at andre sider blir tåkelagt (Johannessen et al., 2018, s. 28-29). Risikoen ved dette er at resultatene mine ikke er nøyaktige, valide, og at viktige sider ved prosjektet ikke blir fanget opp i analysen (Befring, 2015, s. 55). Casestudium som metode legger til grunn å ha fokus på kontekst, framfor fenomen. Det er derfor nødvendig å sammenlikne mine funn med andre studier for å kunne vurdere om funnene har overføringsverdi til andre kontekster, og om funnene sier noe generelt om fenomenet som undersøkes.

Forskningsetikk er forankret i verdier og handler om forskernes redelighet, internt, men også om at forskerne er tro mot samfunnsoppdraget i sin utøvelse av forskning og i forholdet til informanter og samfunnet generelt (Nyeng, 2012, s. 159). I studien har jeg basert meg på sekundære kilder som er tilgjengelige for alle. Jeg har derfor ikke hatt behov for å hente inn samtykke fra deltakerne i prosjektet for å gjennomføre analysen.

Samtidig kan det være et dilemma å analysere et prosjekt der jeg kjenner deltakerne, både fordi det kan påvirke min vurderingsevne, men også fordi det kan være et etisk dilemma å gjennomføre en så grundig vurdering av noe kollegaer har jobbet med – uten å ha direkte dialog med disse om prosessen underveis.

I denne studien vil jeg forsvare dette med at yrkesopplæring er et viktig samfunnsoppdrag, og at alle vi som jobber med feltet, har et ansvar overfor ungdom som skal ta utdanning. Som offentlig ansatte må vi derfor tåle at kvaliteten av arbeidet vårt blir vurdert. Studien kan dermed forsvares med konsekvensetikk fordi det er viktig å få kunnskap rundt yrkesopplæring som har store konsekvenser for andre (Befring, 2015, s. 29). Som skoleeier har fylkeskommunen stor makt over den enkelte elev, og det er viktig å være bevisst og ha kunnskap om dette.

4.0 Presentasjon av prosjektet

Prosjektet *Auka gjennomføring – fleire ut i lære* oppstod som følge av en bestilling fra fylkestinget, der det heter at

«I Hordaland er det berre om lag ein tredel av elevane som byrjer på yrkesfag som fullfører med fagbrev, Nokre av desse fullfører med studiekompetanse, men ein stor del fell frå utan fagbrev eller studiekompetanse. Fylkestinget set av 4,5 millionar i ein søkbar pott til skular med låg gjennomføring på yrkesfag. Fylkestinget ber fylkesrådmannen legge fram ein heilskapleg sak som synleggjer naudsynte tiltak og kriteria for tildeling av midlar». (Hordaland fylkeskommune, 2015a, s. 23).

Bestillingen ble fulgt opp med en politisk sak i 2016 der midlene stilles til disposisjon for å «styrke arbeidet rundt samarbeid skule/arbeidsliv med mål om å utvikle gode samarbeidsarenaer og sikre føreseielege løp for den einskilde ungdom» (Hordaland fylkeskommune, 2016a). Midlene skulle blant annet brukes til å ansette fem yrkesfaglige koordinatore som blant annet skal jobbe med formidlingsarbeid på skolene. Videre heter det at prosjektet skal evalueres underveis og sees i sammenheng med kommende forskningsoppdrag. I første omgang bevilges midler for 2017 og 2018, senere blir prosjektet forlenget til å vare ut 2019 (Hordaland fylkeskommune, 2017a, 2017b). Dette er sammenfallende med tidspunktet der Hordaland fylkeskommune blir slått sammen med Sogn og Fjordane til Vestland fylkeskommune fra 1. januar 2020.

Fagutdanning er basert på trepartssamarbeidet. Den største utfordringen fra skoleeiers perspektiv er grad av forplikting i dette samarbeidet. I saksframstillingen pekes det på at lærebedriftene selv avgjør hvem de vil inngå lærekontrakt med, og at 25 prosent av lærekontraktene i Hordaland er inngått på siden av 2+2 modellen. Det uttrykkes en viss bekymring for at skoleeier ikke har styringsrett ovenfor bedriftene. I saksframstillingen legges det vekt på at fylket trenger en tydelig strategi rundt den enkelte ungdom som begynner på yrkesutdanning. Den langsiktige strategien er å arbeide sammen med forskningsmiljø for å utvikle nye modeller for fag- og yrkesopplæring. Dette resulterer i en gjennomgang av fag- og yrkesopplæringen som er presentert i kapittel 2 (From et al., 2017), Målet er at flere skal avslutte yrkesopplæringen med fag- eller svennebrev.

På kort sikt startes prosjektet «*Auka gjennomføring – fleire ut i lære*». Fem prosjektskoler blir plukket ut på grunnlag av størrelse, lik struktur i yrkesfag og relativt lave resultat for formidling av elever til lære etter Vg2. Samlet sett forvalter disse skolene til sammen 43 prosent av elevene på Vg2 yrkesfag i Hordaland. Oppdraget er blant annet å etablere samarbeid med arbeidsliv og andre instanser, utvikle samarbeidsarenaer, rekruttere lærebedrifter og hjelpe elever med formidling til lære.

4.1 Status ved prosjektstart

Tidlig i prosjektet ble situasjonen rundt prosjektskolene kartlagt og presentert i Evalueringsrapporten (Hordaland fylkeskommune, 2018c). Kartleggingen ble gjennomført av seksjon for forskning, internasjonalisering og analyse (FIA), tilknyttet regionalavdelingen i Hordaland fylkeskommune. Avdelingen representerer således skoleeier, men har ingen direkte tilknytning til utførelse av arbeidet innen opplæringssektoren. Resultatet ble presentert i Evalueringsrapporten, en del-rapport til prosjektet.

Hovedtema i evalueringen er hvordan skolene holder kontakt med arbeidslivet, bruken av faget yrkesfaglig fordypning (YFF), utfordringer med å få læreplass og forberedelser til dette. Det ble dessuten hentet inn erfaringer fra lærere og arbeidsliv som del av evalueringen. Metodene som er brukt, er spørreskjema til bedrifter og avdelingsledere ved skolene, samt fokusgruppeintervju med yrkesfaglærere. Representanter for arbeidslivet er spurt om sine erfaringer med elever i utplassering, hva bedriften kan tilby av utplassering og læreplass videre, men også hvilke behov bedriftene har for å oppnå et bedre samarbeid

med skolen? Fra skolene får vi informasjon om at kontakten med bedriftene til nå i stor grad har vært avhengig av lærernes kontaktnett, og hvordan det jobbes med bedriftskontakt i YFF-faget. Evalueringsrapporten forteller oss at status i forkant av prosjektet er at formidlingsarbeidet er avhengig av enkeltpersoner, lærere, og er lite strukturert på skolene. Målet for prosjektet er å bygge en struktur for en fire-årig yrkesopplæring som ikke er avhengig av enkeltpersoner.

Evalueringsrapporten utgjør et viktig kunnskapsgrunnlag for prosjektet. På grunnlag av erfaringer som ble hentet inn, ble det gitt råd om hvordan prosjektet kunne drives. Blant annet ble YFF-faget presentert som en opplagt arena for samarbeid med bedriftene, der elevene også får verdifull erfaring. Det ble også gitt råd om å følge opp enkeltelever som sliter med å få læreplass. Blant rådene er disse:

- Formalisere informasjon om lærernes nettverk og kontakt med bedrifter, men faglærer bør fremdeles ha kontakt med bedriftene.
- YFF-faget er en viktig arena for å få læreplass og en viktig arena for formalisering av samarbeid mellom skole og bedrift.
- Bedre kartlegging og oppfølging av elever som sliter med å få læreplass.

4.2 Prosjektgruppens arbeid

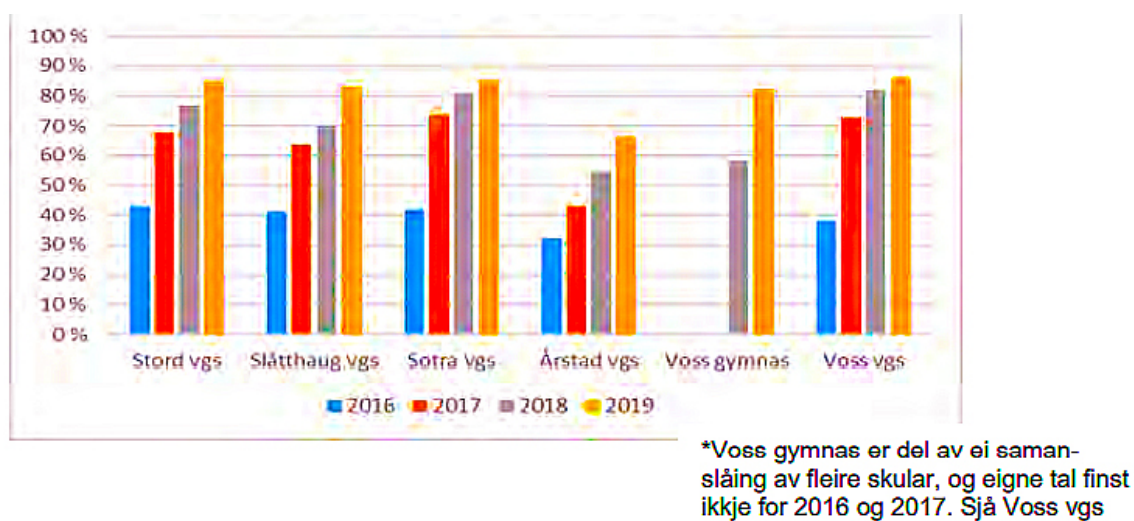
Målet for prosjektet blir oppgitt å være «å bygge struktur for ei heilskapleg yrkesfagleg utdanning som gjer oss mindre avhengig av einskildpersonar.... Det skal vere tydeleg for alle korleis Hordaland fylkeskommune arbeidar med ei heilskapleg 4-årig utdanning for alle som vel yrkesfagleg utdanning.» (Hordaland fylkeskommune 2017a, s. 3). Dette indikerer at målet for prosjektet i stor grad handler om å etablere nye arbeidsmåter og struktur som ikke avhenger av enkeltpersoner. I 2017 rapporterer prosjektgruppen om god aktivitet i prosjektet, deriblant:

- Kartleggingen viser at ansatte på skolene har liten kunnskap om hvordan elevene skaffer seg læreplass og hvilke egenskaper som kreves i de ulike yrkene.
- Det jobbes for å etablere lokale nettverk for å rekruttere flere lærebedrifter og skaffe flere læreplasser, i tråd med avtale om ny samfunnskontrakt mellom partene i arbeidslivet og regjeringen i 2016.
- Prosjektet gjennomføres i tråd med mål og planer for skoleeier.

- Tall fra skolene viser en økning i hvor mange prosent av elevene som blir formildet til lære i forhold til situasjonen ved prosjektstart.

I løpet av prosjektperioden øker tallet på elever som får læreplass etter fullført Vg2 på alle prosjektskolene. På noen skoler ser vi en dobling fra om lag 40 prosent til over 80 prosent i tidsrommet fra 2016 til 2019, slik tabellen nedenfor viser (Hordaland fylkeskommune, 2019a).

Figur 6: Søkere til læreplass med kontrakt pr. august 2016 til 2019



Figur 6 viser at samtlige skoler som deltok i prosjektet lyktes med å øke tallet på elever som ble formidlet til lære etter Vg2. (Hordaland fylkeskommune, 2019a).

Figur 6 viser økt formidling av elever til lære ved skolene i prosjektperiodene. Dette kan indikere at arbeidsmetoder i prosjektet har bidratt til bedre praksis rundt formidlingsarbeidet, uten at vi kan fastslå noen direkte årsak-sammenheng. I 2019 vedtar fylkestinget i Hordaland at ansvar for formidlingsarbeid skal overføres til skolene, med støtte fra skoleeier. Det blir anbefalt at kunnskapsgrunnlaget i prosjektet «*bør kunne legge føringar for kvalitet i opplæringa inn mot Vestland 2020*» (Hordaland fylkeskommune, 2019b, 2019c).

4.3 Tidsaksen for prosjektet

Evalueringsrapporten gir oss en status på skolene ved prosjektstart, og vi har sett at fylkestinget ønsker å bygge videre på erfaringsgrunnlaget etter prosjektslutt. Dette gir oss en tidsakse som viser før, under og etter prosjektet, slik det er vist nedenfor.

Før prosjektet	Formidlingsarbeidet på skolene er avhengig av enkeltlærere. Skolene mangler oversikt og struktur. Målet for prosjektet er å etablere dette. I tillegg bør det jobbes med å følge opp enkeltelever (Hordaland fylkeskommune, 2018c)
Prosjektperioden	Prosjektgruppen jobber for å etablere oversikt og struktur. Yrkesfaglig koordinator ansettes på 6 utvalgte prosjektskoler. Det er denne perioden som er grunnlag for analyse i neste kapittel.
Etter prosjektet	Oppretting av nye Vestland fylkeskommune. Ressurser til yrkesfaglig koordinator trekkes tilbake. Føringerne er at skolene får ansvar for formidlingsarbeid og bygger videre på kunnskapsgrunnlag fra prosjektet med støtte fra skoleeier.

En tidsakse er vesentlig i aktør-nettverksteori, fordi den gir et holdepunkt for å vurdere endring. I lys av aktørnettverksteori vil jeg undersøke hvilke nye aktører som kan identifiseres på skolene, og hvordan disse nye aktørene lykkes i å etablere et nettverk.

4.4 Prosjektorganisering på fylkeskommunalt nivå

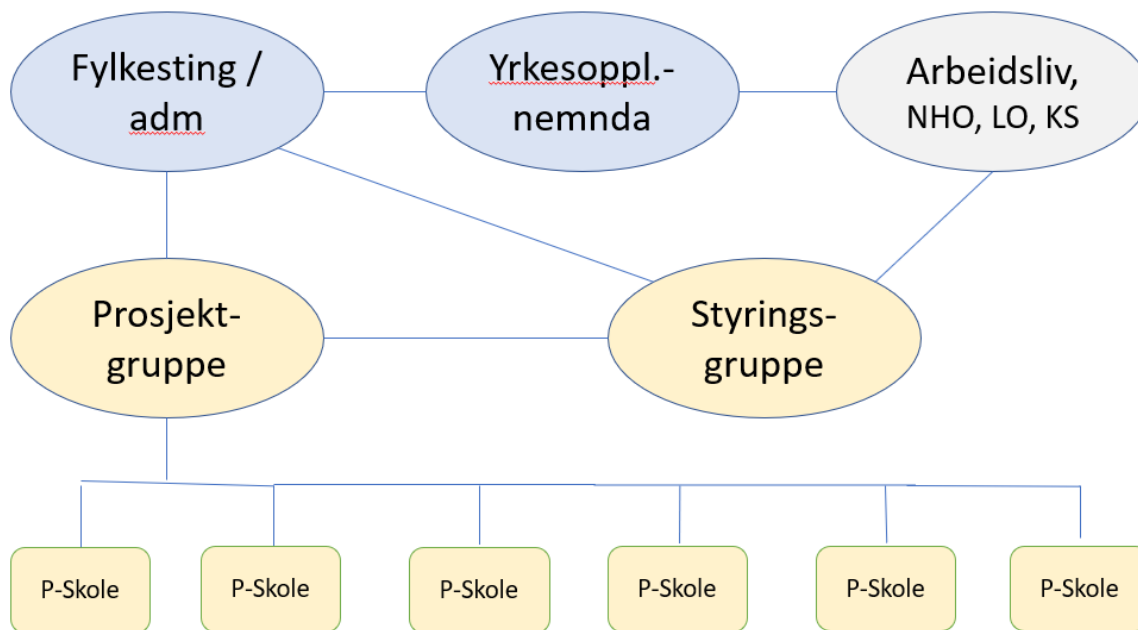
Prosjektet *Auka gjennomføring - fleire ut i lære* oppstod som en bestilling fra Hordaland fylkesting (2015a, s. 23). Saken vært innom flere utvalg i den politiske prosessen, deriblant yrkesopplæringsnemnda, der blant annet partene i arbeidslivet deltar, NHO, LO og KS. De er også representert i styringsgruppen til prosjektet sammen med deltakere fra opplæringssektoren. Som del av prosjektet ble det også oppnevnt en prosjektleder og satt sammen en prosjektgruppe. Prosjektleder rapporterer halvårlig til styringsgruppen og årlig til fylkesting. Prosjektgruppen har månedlige møter, og prosjektleder følger tett opp arbeidet på den enkelte skole og har jevnlig møter med yrkesfaglige koordinatore og skoleleder. Nedenfor følger en oversikt over ulike grupperinger, utvalg og grupper og hvem som deltar der.

- **Fylkesting**, her forstått som skoleeier, består av valgte fylkespolitikere
- **Yrkesopplæringsnemnda**, partssammensatt utvalg av politikere, NHO, LO og KS
- **Arbeidslivets organisasjoner**, NHO, LO og KS, deltar i yrkesopplæringsnemnda og styringsgruppen
- **Styringsgruppe**, sammensatt av ledere som representerer skoleeier, LO, NHO og KS, en skoleleder, prosjektledelse

- **Prosjektgruppe**, sammensatt av prosjektledelsen, 6 skoleledere og 5 yrkesfaglig koordinatore (YFK)
- **Seks prosjektskoler** som er plukket ut fordi de har lave formidlingstall

Før vi går videre til å definere aktørene i selve prosjektet og de seks prosjektskolene, kan det være nyttig å se på figuren nedenfor som viser hvordan prosjektet er forankret hos fylkesting, skoleeier, og arbeidsliv på regionalt nivå.

Figur 7: Prosjektorganisering på fylkeskommunalt nivå



Figur 7 viser prosjektorganisering på fylkeskommunalt nivå. Aktører som er direkte involvert i prosjektet er markert med gult, styringsgruppe, prosjektgruppe og seks prosjektskoler. Politiske organ er markert med blått og arbeidsliv med grått. P-skole står for prosjektskole.

Figur 7 viser hvordan prosjektet er organisert på regionalt nivå. Den vil være en referanseramme for å plassere prosjektet regionalt, mens selve analysen vil dreie seg om aktører og nettverk på de seks prosjektskolene, samt prosjektgruppen.

5.0 Analyse av data

I dette kapitlet vil jeg analysere arbeidet på prosjektskolene i lys av aktør-nettverksteori. Analysen starter med å identifisere prosjektets aktører, menneskelige og materielle. Videre vil jeg utforske aktørenes handlinger, hvilke nettverk de inngår i og har, som er effekten av disse relasjonene? Resultatene er presentert i tabellform. Jeg har også tegnet opp aktør-nettverk som tydeliggjør relasjonene mellom de ulike aktørene. I tillegg har jeg analysert prosjektgruppen i lys av teori om samskapt læring.

5.1 Analyse basert på aktør-nettverksteori

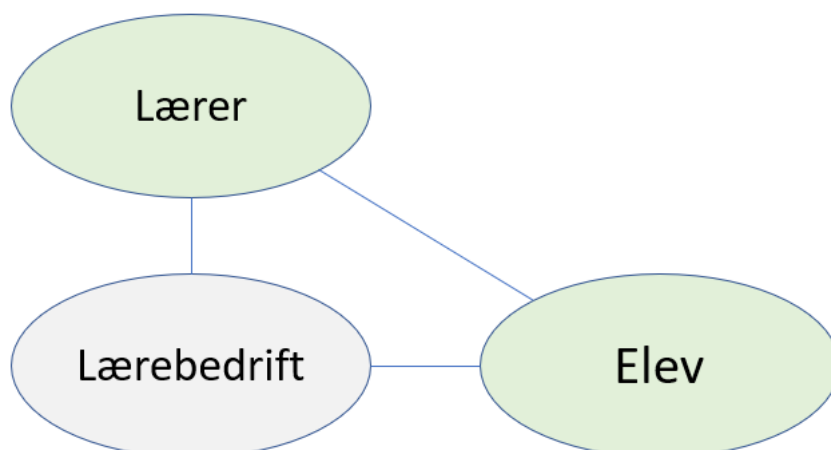
Aktør-nettverksteori gir ingen fast struktur og unnlater å definere på forhånd hvilke faktorer som er vesentlige i en analyse. Nettopp derfor er teorien anvendelig til en åpen tilnærming som kan kaste nytt lys over prosjektet. Teorien gir oss mulighet til å identifisere nye aktører som blir introdusert gjennom prosjektet og hvordan de knytter nettverk med aktører på skolene. Men også hvordan nettverkene endrer seg over tid. La oss starte med å identifisere aktørene som allerede er etablert på skolene.

Yrkesfaglig fordypning (YFF-faget) er en opplagt arena for samarbeid mellom skole og bedrift (Hordaland fylkeskommune, 2018c). Hensikten med yrkesfaglig fordypning er at elevene skal få prøve seg i arbeidslivet i ett eller flere lærefag før de søker seg ut i lære. Dette skjer gjennom utplassering i bedrift. Statistikken viser at svært mange elever sikrer seg lære plass gjennom denne utplasseringsperioden. Sentralt i arbeidet med utplassering står disse aktørene.

- Elever
- Lærere
- Lærebedrifter

På mange måter kan vi si at YFF-faget er et nav for formidlingsarbeid. Gjennom prosjektet ble YFF-faget satt på dagsorden på to planleggingsdager der lærere ved prosjektskolene ble invitert. Figur 8 viser relasjonene mellom de sentrale aktørene i YFF-faget.

Figur 8: Aktører identifisert gjennom YFF-faget



Figur 8 viser de viktige aktørene i YFF-faget og relasjonene mellom dem. Lærer er en viktig medhjelper i arbeidet med utplassering, blant annet gjennom sitt kontaktnett med lokalt arbeidsliv. Aktørene på skolen er markert i grønt, mens bedriftene er blitt grå.

Vi har nå identifisert viktige aktører som deltar i formidlingsarbeidet på prosjektskolene. La oss videre definere aktører som blir introdusert på prosjektskolene gjennom prosjektet.

5.2 Aktører som blir introdusert gjennom prosjektet

Ved opprettelse av prosjektet ble fem yrkesfaglige koordinatore ansatt. Modellen for stillingen er hentet fra andre fylkeskommuner, som alle «*understreker kor viktig slike roller er*» (Hordaland fylkeskommune 2016a, s. 5-6). De yrkesfaglige koordinatorene er i gang med arbeid på respektive prosjektskoler, der viktige oppgaver er å kartlegge situasjonen og etablere samarbeid med lærere og andre ansatte.

Meningen er at de skal ha sin arbeidsplass på i alt seks videregående skoler, der rektor eller annen leder har personalansvar. Dette innebærer at de yrkesfaglige koordinatorene innlemmes i det interne nettverket på prosjektskolene. Måler er blant annet å bidra til organisasjonsutvikling og endret praksis.

«Prosjektet skulle gjennom arbeidet til dei fem yrkesfaglege koordinatorene få på plass varige strukturar og arbeidsmåtar som fremjar auka formidling og kan overførast til andre skular i fylket» (Hordaland fylkeskommune, 2019a, s. 7).

Prosjektet har altså et mål om å endre praksis på prosjektskolene, men også i resten av fylket på lengre sikt. Ansvarsområdet til de yrkesfaglige koordinatorene er å koordinere formidlingsarbeidet på den enkelte skole, blant annet ved å ta i bruk nye verktøy som er utviklet i prosjektet, formidlingsplan og læreplassverktøy. På den måten kan vi identifisere tre nye aktører i prosjektskolene:

- Yrkesfaglig koordinator (YFK)
- Læreplassregnskap (LPR)
- Formidlingsplan (FMP)

Et videre spørsmål er hvordan disse inngår i nettverk med aktører som alt finnes i skolen? Disse kan kartlegges med utgangspunkt i LPR og FMP og hvilke aktører som inngår i dette arbeidet.

Yrkesfaglig koordinator (YFK) er en ny stilling ved prosjektskolene, finansiert av prosjektmidler. Koordinatoren får et særlig ansvar for å koordinere formidlingsarbeidet på skolene. I innstillingen til vedtak blir det hevdet at en slik koordinator er avgjørende for å lykkes med prosjektet (Hordaland fylkeskommune, 2016a, 2016b) og i prosjektrapporten

beskrives koordinatoren som et lokomotiv i prosjektet. Formidlingsarbeid ute på skolene er en av flere ansvarsområder, og det er dette som vektlegges i min analyse. I tillegg oppgaver som samarbeid med NAV og arbeidsliv, samarbeidsavtaler, utvikle lokale / regionale samarbeidsarenaer, rekruttering av lærebedrifter for å nevne noen. Ved prosjektslutt rapporterer prosjektskolene enhetlig om at denne ordningen har vært en suksessfaktor, rektor ved Voss gymnas skriver:

«At ein har fått ekstra ressursar tilført skulane gjennom YFK har vore eit stort pluss. Vi har fått ein særskild dyktig YFK med stor arbeidskapasitet, pågangsmot og kontaktnett. Alt dette har kome prosjektet til gode» (Unn Fauskanger, rektor Voss gymnas, Hordaland fylkeskommune, 2019a).

Formidlingsplanen er utviklet for å systematisere arbeidet med formidling av elever til læreplass både på gruppenivå og individnivå (Hordaland fylkeskommune, 2019a, s. 13). Planen beskriver blant annet hvordan skolen kan samhandle med bedrifter og lokalt arbeidsliv og hvordan skolen kan jobbe med faget yrkesfaglig fordypning (YFF). Planen inneholder både oppgaver, tiltak, resultatmål, tidspunkt og fordeler ansvar mellom lærere, ledere, yrkesfaglige koordinatore og andre, og inngår i skolens årshjul. Formidlingsplanen peker dermed på både aktiviteter og verktøy som kan inngå i et skolenettverk. I denne oppgaven velger jeg likevel å se på formidlingsplanen som **en** aktør som bringer med seg mye både av mål, aktiviteter og ansvar. Forutsatt at planen brukes aktivt, har den stor påvirkningskraft på skolens aktører, samtidig som disse kan påvirke planen gjennom evaluering og justering. Skolelederne som deltar i prosjektet gir positive tilbakemeldinger på formidlingsplanen, særlig med tanke på hvordan planen kan brukes strategisk. Erfaringene fra skolelederne i prosjektet er at det øker nytteverdien når planen implementeres i skolens årshjul:

«Ein del av aktivitetane i formidlingsplanen har vore utført av lærarar før. Det nye er at leiinga har utvikla felles strategi for at fleire skal få læreplass. Ved å setje ord på kva som blir gjort, når aktiviteten/tiltaka skal gjennomførast og lagt dette inn i årsplan. Vi har jobba på systemnivå og individnivå.» (Rektor Rolf Arne Haugstvedt ved Årstad videregående skole, I: Hordaland fylkeskommune, 2019a, s. 23)

Læreplassregnskapet er utviklet for å kunne følge den enkelte fra eleven starter på Vg1 og fram til læreplass. Regnskapet er utviklet for å kartlegge elevens interesser og karrierevalg, men også fravær og undervisningsvurderinger. Brukerne av regnskapet får informasjon om hvilke elever som ønsker læreplass og hvor de har vært utplassert. I

tillegg registreres informasjon om elever som av ulike årsaker står i fare for ikke å få læreplass, og derfor trenger ekstra oppfølging. Regnskapet fungerer dermed både på systemnivå, men også til å identifisere enkeltelever som har problemer med å skaffe læreplass (Hordaland fylkeskommune, 2019a, s. 14). Skolelederne som deltok i prosjektet, ser stor nytte av læreplassregnskapet, særlig fordi det gir en oversikt over formidlingsarbeidet som skolen tidligere ikke hadde.

«Læreplassrekneskapen har blitt eit godt verktøy for skulen. Det gjev oss oversikt over elevane og samarbeidande bedrifter som vi ikkje hadde tidlegare. Med denne oversikta har vi fått tettare oppfølging både når det gjeld YFF og læreplassar. Det gjer at leiinga og lærarane ved skulen har betre oversikt over stoda i formidlingsarbeidet og kan følgje opp på ein heilt annan måte enn tidlegare.»
(Assisterende rektor Stig Haldorsen, Slåtthaug vgs, I: Hordaland fylkeskommune, 2019a, s. 18).

5.3 Aktører og nettverk på prosjektskolene

Jeg har nå kartlagt aktørene som kan identifiseres gjennom YFF-faget og nye aktører, som er introdusert gjennom prosjektet. Tabellen nedenfor gir en oversikt over etablerte og nye aktører og hvilken rolle og handling de har på prosjektskolene i løpet av prosjektet, men også hvordan disse handlingene gir følger som bidrar til å endre praksis på skolene.

Tabell 1: Aktører på prosjektskolene og deres handlinger

Aktør	Rolle og handling	Følger av handlinger
Yrkesfaglig koordinator	Koordinerer arbeidet med formidling på egen skole blant annet gjennom læreplansregnskap og formidlingsplan Samarbeider med lærere, ledere, arbeidsliv Deltar i prosjektgruppen	Setter formidling på dagsorden Bidrar til bedre samarbeid mellom aktører Bidrar til synliggjøring Økt formidling til skole
Skoleledelse	Har overordnet ansvar for formidling Personalansvar for YFK Deltar i arbeid i prosjektgruppe og styringsgruppe	Løfter saken til ledergruppen på skolen
Lærere	Ingen direkte rolle i prosjektet Følger opp elever Etablerer kontakt med næringsliv Har ansvar for YFF-faget Bruker formidlingsplan og læreplansregnskap	Elevene får opplæring som kvalifiserer til læreplan Kontakt med bedrifter bl gjennom dialogmøter, utplassering og bedriftsbesøk
Elever	Er objekter i formidlingsplan og læreplansregnskap Gjennomfører opplæring	Kvalifiserer seg til fagbrev Gjennomføring eller utenforskap
Lærebedrifter	Tar imot elever i utplassering og lære Noen bedrifter samarbeider med skoler	Sikrer fagutdannet personell i bransjen Bidrar til økt gjennomføring Kvalifiserer elever til fagbrev
Læreplansregnskap	Strukturerer og gir oversikt over bedrifter Strukturerer og gir oversikt over samtlige elever og deres progresjon Aktiverer lærere, YFK og andre ressurser	Skolen har oversikt over noe som tidligere var skult, taus kunnskap Skolen kan følge opp den enkelte elev
Formidlingsplan	Gir oversikt og struktur i formidlingsarbeid, årshjul definerer hva, hvor og når Forplikter aktører	Setter formidlingsarbeid på dagsorden Bidrar til samarbeid med næringsliv Sikrer aktivitetsnivå
Andre aktører som rådgivere og avdelingsledere	Deltar ikke i prosjekt, men har roller knyttet tett opp mot det	Blir ikke analysert i oppgaven

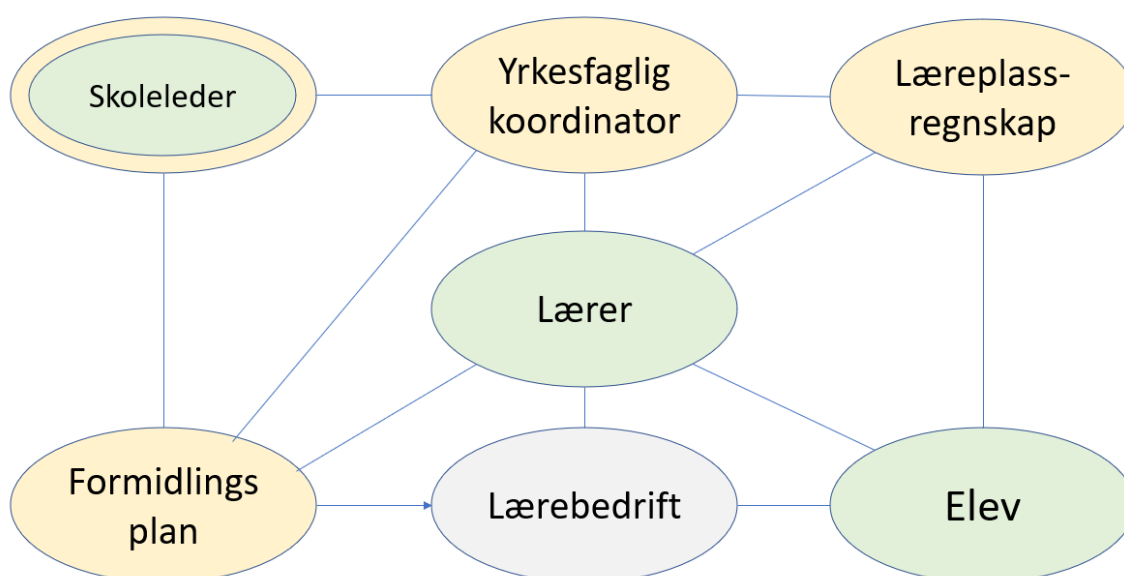
Tabell 1 viser oversikt over aktuelle aktører, handlinger og effekt av relasjoner i prosjektet og på prosjektskolene.

Tabell 1 viser hvilken rolle aktørene på skolen har, hvordan de handler og hvordan de inngår i nettverk med hverandre. At skolelederne deltar i prosjektet og prosjektgruppen bidrar også til at tema løftes inn i ledergruppen på skolen. Det kan være interessant å

merke seg at elevene ikke har noen selvstendig rolle eller ansvar, hverken i prosjektet, formidlingsplan eller læreplassregnskap. I stedet blir de objekter for aktivitet og handling.

Som en bakgrunn for videre analyse og drøfting har jeg tegnet et nettverkskart som viser de definerte aktørene og relasjonen mellom dem. Modellene gir en forenklet framstilling av de sentrale aktørene i prosjektet på en prosjektskole, og relasjonen mellom dem. Denne forenklingen er basert på at jeg har gjort noen valg, blant annet ikke å ta andre aktører som rådgivere og avdelingsledere med i modellen. Begrunnelsen for dette er at det er læreren som er den sentrale aktøren for formidling, og at hensikten her ikke er å gi et fullstendig kart over alle skolens aktører, men en forenklet framstilling av hvordan de nye aktører inngår i nettverk med de mest sentrale aktørene i YFF-faget. I modellen har jeg ikke knyttet direkte relasjoner mellom skoleleder og læreplassregnskap, til tross for at det blir hevdet at regnskapet er viktig, fordi det gir ledere oversikt over formidlingsarbeidet. Begrunnelsen for dette er at det er lærerne som står nærmest elevene og bruker læreplassregnskapet. I prosjektet mener jeg forbindelsen mellom leder og læreplassregnskap går via yrkesfaglig koordinator, og at denne forbindelsen er ivaretatt i modellen nedenfor.

Figur 9: Aktør-nettverk på skolenivå



Figur 9 viser aktører på skolen som er involvert i formidlingsarbeidet i prosjektperioden, og relasjonene mellom dem. Nye aktører i prosjektet er markert med gult, mens aktørene som alt finnes på enhver prosjektskole, er markert med grønt. Skoleleder er etablert på skolen, men deltar

i prosjektet og prosjektgruppen og har dermed fått en gul ring rundt sin grønne brikke. Lærebedriftene representerer lokalt arbeidsliv og er markert med grått.

Figur 9 viser de nye aktørene som blir introdusert på prosjektskolene som følge av prosjektet, yrkesfaglig koordinator, læreplassregnskap og formidlingsplan, og hvordan disse samhandler med skolens aktører, lærere og elever, samt lærebedriftene. Lærerens rolle synes å være helt sentral i nettverket og formidlingsarbeidet ved skolene. Læreren er samtidig ikke en del av selve prosjektet eller prosjektgruppen, men blir involvert via sin relasjon til formidlingsplan og læreplassregnskap. Eleven er knyttet til nettverket gjennom sin relasjon til lærere, lærebedrift og læreplassregnskap, men er ikke direkte knyttet til formidlingsplanen. La oss videre se på hvordan det nye nettverket har etablert seg og hvilken betydning det har fått på prosjektskolene.

5.4 Historien om et fireårig løp og skolenes ansvar

Hovedmodellen for yrkesopplæring er 2+2-modellen, der de to første årene gjennomføres i skole, mens lærebedriftene gir opplæring i de to siste årene. Ved oppstart av prosjektet er nettopp overgangen mellom skole og arbeidsliv definert som en av flaskehalsene, noe prosjektet har hatt som mål å finne gode løsninger på. Dette har ført til innføring av nye aktører, både formidlingsplan, læreplassregnskap og YFK som har hatt som oppgave å koordinere dette arbeidet. Ovenfor har vi sett at dette har bidratt til etablering av et nytt aktørnettverk.

Relasjonene mellom aktørene i nettverket står sentralt i ANT. I modellen som er utviklet ovenfor, ser vi at læreren har en sentral rolle i aktør-nettverket, men ikke deltar i prosjektet. De nye aktørene, LPR, FMP og YFK har også sentrale roller som påvirker de etablerte aktørene, elev, lærer og lærebedrift. Mye tyder på at det på skolene er etablert et nytt nettverk som følge av prosjektet. Etablering av et slikt nettverk er mulig blant annet ved å utvikle et scenarium for arbeidet som beskriver en ønsket tilstand og hvordan man kan jobbe for å nå den (Mathisen et al., 2017). Analysen over viser at skolelederne melder om gode erfaringer med bruk av læreplassregnskap og formidlingsplan.

Ved prosjektslutt ser vi at skolelederne melder om en endret holdning på skolene med øket bevissthet rundt yrkesopplæringen som et fire-årig løp, og skolens ansvar i formidlingsarbeidet.

«Prosjektet har ført til at skulen har fått eit meir bevisst forhold til overgangen frå skule til læreplass for elevane. Det gjeld både hjelp til formidling og arbeid med praksisplassar i YFF. Lærarane har i mykje større grad involvert seg i elevane sitt arbeid for å få læreplass». (Assisterende rektor Stig Haldorsen ved Slåtthaug vgs, I: Hordaland fylkeskommune, 2019a, s. 18).

Tilsvarende rapportering finner vi fra de andre prosjektskolene, kanskje med et lite unntak av Voss gymnas som kun hadde en 30 prosent YFK til disposisjon, og som deltok i prosjektet i en periode der skolen stod midt i en omfattende sammenslåingsprosess. Rektor Svein Inge Styve ved Voss vidaregåande skule vektlegger økning i formidlingsprosenten av elever til lærekontrakt fra 40 prosent til 90 prosent som den største endringen, og forteller samtidig om et paradigmeskifte på egen skole:

«For vår skule har prosjektet vore eit paradigmeskifte i korleis me tenkjer skulen sitt ansvar og skulen si målsetjing. Gjennom prosjektet sitt systemarbeid med oppretting av ein gjennomgåande formidlingsplan som går frå Vg1 til eleven er ferdig i Vg2; og på tvers i alle fag, både fellesfag og programfag; har skulen og alle lærarane fått ei felles forplikting og felles ansvar for målsetjinga om at alle elevar skal vere formidlingsklare.» (Rektor Svein Inge Styve, I: Hordaland fylkeskommune, 2019a, s. 22)

Mye tyder på at det har foregått en holdningsendring i forhold til formidlingsarbeidet og skolens ansvar for dette. Den unisone tilbakemeldingen fra skolelederne indikerer en kollektiv læring, og at etablering av nye aktør-nettverk, har bidratt til utvikling av et felles scenarium for formidlingsarbeidet. Mye tyder også på at de nye aktørene, LPR, FMP og ikke minst YFK, sees som aktører som er nødvendige for å lykkes med dette arbeidet.

På fylkeskommunalt nivå har YFK og skolelederne inngått i et nettverk i prosjektet sammen med prosjektleder og prosjektmedarbeider. Skolelederne etterlyser en plan for hvordan arbeidet skal videreføres når prosjektet er slutt, og gir samtidig honnør til det som er oppnådd:

«Underteikna har vore med på svært mange ulike prosjekt gjennom mi leiartid i HFK. Men eg har aldri vore med i eit prosjekt som har gjeve så mykje positivt resultat for dei me arbeidar for; elevane.» (Rektor Svein Inge Styve ved Voss vgs., Hordaland fylkeskommune, 2019a, s. 22)

Samlet sett tegnes et bilde av et vellykket prosjekt, etablering av nye og solide nettverk. YFK, FMP og LPR blir sett som betydningsfulle aktører med positiv virkning på formidlingsarbeidet. Denne historien formidles også fra skoleeier. Ved overrekkelse av

sluttrapporten følger et oppslag på fylkets nettsider, der uttaler fylkesordfører Anne Gine Hestetun at:

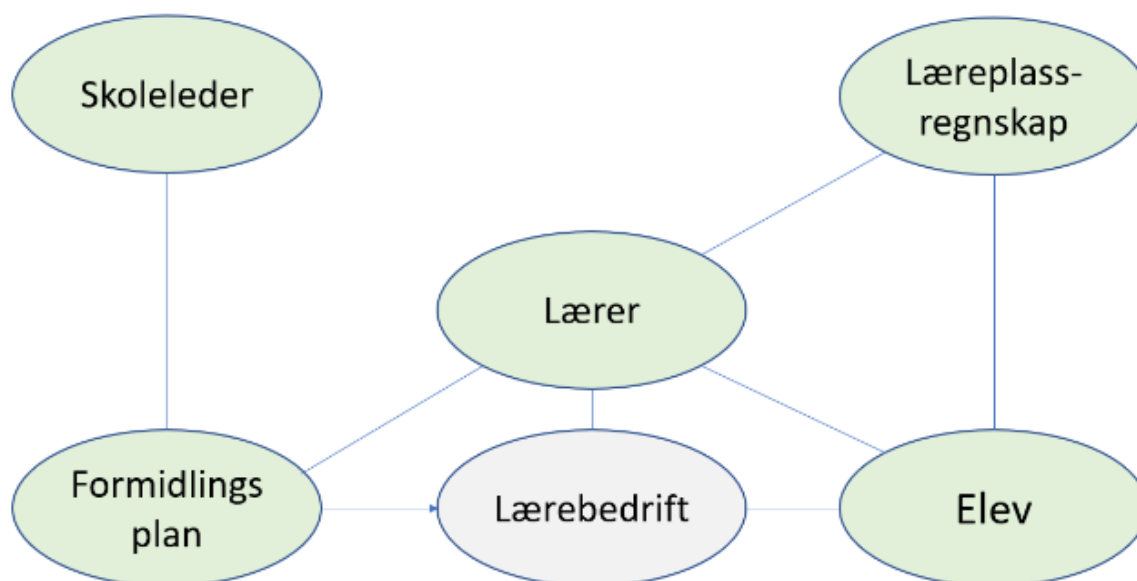
– Dette er ei suksesshistorie. Vi har satsa aktivt på å få fleire til å fullføre vidaregåande skule og få fleire ut i lære. Her har vi sett i gong tiltak som har lukkast. Vi har fått til eit tettare og betre samarbeid mellom skule og bedriftene. Vi har fått tilpassa opplæringa meir etter det bedriftene ønskjer. Seks vidaregåande skular har vore med i prosjektet. No ønskjer vi å vidareføre resultatet til alle dei vidaregåande skulane i Vestland. Vi ønskjer å vere det leiande fylket i landet på gjennomføring og læreplassar, sa fylkesordførar Anne Gine Hestetun ved overlevering av prosjektrapport til skoleeier. (Hordaland.no, 2019d, 7. november)

Dette følges opp av vedtak i fylkestinget der det blir bestemt at skolene får ansvar for elevene i overgangen frå skole til bedrift, dog med støtte fra skoleeier. Det blir og lagt vekt på at verktøy og kunnskapsgrunnlag utviklet i prosjektet skal videreføres og danne grunnlag for arbeid med formidling til læreplass i Vestland fylkeskommune. Samtidig med dette trekkes ressurser til yrkesfaglig koordinator tilbake. Skolelederne uttrykker sin bekymring for dette og at YFK ikke lenger blir en del av nettverket på skolen:

«At YFK-ordninga no ser ut til å ikkje bli vidareført er etter vårt syn uheldig. Det er forståeleg at ein ikkje kan ha ein person per skule, men tre til fire skular på ein YFK ville vore eit opplegg som ville gjeve skulane god støtte og hjelp i arbeidet med å få elevane i lære». (rektor Unn Fauskanger ved Voss gymnas, I: Hordaland fylkeskommune, 2019a, s. 21).

Vi har tidligere sett at koordinatoren, sammen med lærer, har en sentral rolle i formidlingsarbeidet på den enkelte projektskole. Det er vanskelig å forutsi hvordan dette arbeidet vil bli videreført uten en stedlig yrkesfaglig koordinator, og uten prosjektledelse som kan koordinere arbeidet ved projektskolene og bidra til videre lærings- og kunnskapsutvikling. Sett i lys av aktør-nettverksteori vil dette innebære en destabilisering av aktør-nettverket som er etablert på projektskolene når yrkesfaglig koordinator blir trukket ut, slik modellen nedenfor viser.

Figur 10: Mulig aktør-nettverk ved projektskolene etter prosjektslutt



Figur 10 viser en mulig situasjon der yrkesfaglig koordinator er trukket ut av arbeidet ved projektskolene. Formidlingsplan og læreplanregnskap er blitt en del av skolens nettverk, mens yrkesfaglig koordinator er trukket ut av arbeidet.

Figur 10 viser hvordan aktør-nettverk ved skolen endres ved prosjektslutt. Hvilke konsekvenser dette har for skolene og hvordan læreplanregnskap og formidlingsplan vil påvirke arbeidet ved skolene, er det vanskelig å si noe om med utgangspunkt i kildene i denne oppgaven. Figuren viser at lærer, elev og bedrift er helt sentrale aktører i formidlingsarbeidet ved skolen. Dette er elementer som jeg vil ta med videre i drøfting av problemstilling og forskningsspørsmål.

5.5 Prosjektet i lys av teori om samskapt læring

Læring gjennom kunnskapsutvikling er det som driver organisasjonsutviklingen framover. Modellen identifiserer tre faser for samskapt læring gitt ved initieringsfasen, oppstartfasen og den kontinuerlige læringsspiralen (Klev & Levin, 2009, s. 71-72). Mens analysen over fokuserer på nettverket som er etablert på skolene, har jeg i denne analysen særlig fokus på prosjektgruppen som er sammensatt slik:

Prosjektgruppen

- Prosjektleder og prosjektmedarbeider (sitter og i styringsgruppen)
- 2 rektorer, utvidet til 3 (En av disse sitter i styringsgruppen).
- 2 assisterende rektorer
- 1 avdelingsleder
- 5 yrkesfaglige koordinatører

Tabellen nedenfor gir en oversikt over hvordan prosjektet ser ut i lys av disse fasene. Under rubrikkene innhold, mulighet og arena har jeg notert stikkord for hvilke elementer vi finner igjen i prosjektet som kan svare på disse fasene.

Tabell 2: Prosjektet i lys av de tre fasene i samskapt læring

Fase	Innhold	Mulighet
Initieringsfasen	Felles problemdefinering - For lav fullføring på yrkesfag og kritisk overgang fra Vg2 til lære Prosjektmål om endret praksis	Forbedret praksis Konkret problemløsning Involvere ansatte Utvikle felles forståelse
Oppstartfasen	Oppretting av prosjekt Nye stillinger Nye verktøy	Struktur Vilje til å se nye løsninger Problemløsning
Lærings-spiral Kontinuerlig	Læring og utvikling Kunnskapsutvikling Erfaringsutveksling Opphører ved prosjektslutt	Hvordan videreføre resultat av arbeid?

Tabell 2 viser en oversikt over prosjektet i lys av fasene i den samskapte læringsmodellen (Klev & Levin, 2009, s. 71-72).

Tabell 2 over gir et innblikk i prosessen i prosjektgruppen sett i lys av modell for samskapt læring. Problemet som søkes løst i dette prosjektet, angår både arbeidsliv og opplæringssektor. Det er definert av begge parter i vedtak i fylkestinget, som siden er fulgt opp i prosjektgruppen og videreformidlet i rapporten, i lys av modellen identifisert som oppstartfasen. Prosjektgruppen har gjennom prosessen løst konkrete, hverdagslige problem (Klev & Levin, 2009) der de har fått innspill gjennom Evalueringsrapporten (Hordaland fylkeskommune, 2018c) som henter kunnskap fra både lærere og bedrifter. Indirekte har både interne og eksterne aktører bidratt til oppstartfasen, slik den kan identifiseres i lys av modellen. Samtidig er det viktig å understreke at viktige interne og eksterne aktører ikke er innlemmet i prosjektgruppen, og dermed ikke kan bidra direkte i prosessen med videre læring og utvikling av ny kunnskap.

Likevel ser vi at skolelederne som deltar i prosjektgruppen har hatt en felles læringsprosess med holdningsendring, der de i større grad ser helheten i et fireårig løp og skolens ansvar for formidling. Dette indikerer at prosjektgruppen har hatt en felles læringsprosess som ideelt sett kan føre til definering og løsning av nye problemer i en kontinuerlig læringsspirale. Imidlertid synes denne spiralen brutt ved prosjektslutt.

6.0 Drøfting

I innledningen av oppgaven stilte jeg spørsmål ved *hvordan et prosjekt kan bidra til endring av praksis innenfor yrkesopplæring, der målet er øket gjennomføring?* I oppgaven har jeg analysert et prosjekt i min egen organisasjon, og argumenterte samtidig for å bruke flere teorier som analyseverktøy for å belyse prosjektet (Nielsen & Repstad, 2006). I dette kapitlet drøftes funnene jeg har gjort i lys av teoriene som er presentert, hovedsakelig aktør-nettverksteori (Ahn, 2014), supplert av modell for samskapt læring (Klev & Levin, 2009). Den pedagogiske verdikjeden danner bakteppe for analysen (Paulsen, 2019). Til slutt følger implikasjoner av analysen, og styrker, svakheter ved studien og videre forskning, men første en oppsummering av analysen.

6.1 Oppsummering av funn

Aktør-nettverksteori åpner muligheten for å bruke aktør-begrepet om både menneskelige og ikke-menneskelige aktører. I denne analysen har det bidratt til å identifisere og se betydningen av nye aktører som ble innført i løpet av prosjektet. Analysen i denne oppgaven har avdekket at prosjektet *Auka gjennomføring – fleire ut i lære* har bidratt til at nye og etablerte aktører på prosjektskolene har etablert relasjoner i nye nettverk. Her følger en oppsummering av de viktigste funnene i analysen:

- Vi har identifisert nye aktører på prosjektskolene som følge av at prosjektet ble opprettet. Disse er definert som yrkesfaglig koordinator, læreplassregnskap og formidlingsplan.
- De nye aktørene inngår i et nettverk, sammen med etablerte aktører på skolen som elever, lærere, bedrifter og skoleleder.
- Ifølge skolelederne har nye aktører bidratt positivt til formidlingsarbeidet på skolene. En følge av dette er endret praksis på prosjektskolene, bedre oversikt over bedriftsnettverk og elever som får, eller ikke får, læreplass, samt en mer systematisk tilnærming til formidlingsarbeid.
- Hos skolelederne har det skjedd en holdningsendring i form av økt bevissthet rundt det fireårige løpet i yrkesutdanning og skolenes ansvar i formidlingsarbeid som kan knyttes til arbeid med prosjektet.
- Teori om samskapt læring indikerer at holdningsendringen har skjedd som resultat av en læringsprosess med felles kunnskapsutvikling.

Med yrkesfaglig koordinator (YFK) som pådriver, bidrar læreplansregnskap (LPR) og formidlingsplan (FMP) til bedre oppfølging av enkeltelever, bedre oversikt over praksisbedrifter og systematisk samarbeid rundt utplassering og tilgang til læreplasser.

6.2 Fra uorden til orden i lys av aktør-nettverksteori

En aktør-nettverksanalyse skal alltid ha et tidsforløp (Jensen, 2021). Tidsforløpet i denne studien er definert som før – under – og etter prosjektet. Evalueringsrapporten viser oss at status ved prosjektskolene før prosjektet startet, var at formidlingsarbeidet på skolene var basert på lærernes nettverk, og derfor hadde store variasjoner fra skole til skole. Det var ingen systematikk over hvordan elevene ble formidlet til lære etter fullført Vg2. I lys av aktør-nettverksteori kan vi si at før-situasjonen var preget av uorden, der formidlingsarbeidet på skolene var preget av tilfeldighet. Dette er analysens anti-program, det som står i veien for en vellykket løsning. Analysens program, den ønskete situasjonen sett fra perspektivet til skoleeier, var en situasjon der flere elever ble formidlet til lære, og der arbeidet på skolene ble systematisert gjennom prosjektet.

Gjennom prosjektperioden økte samtlige skoler tallet på Vg2-elever som fikk læreplass. Mye tyder på at aktørene i prosjektet lyktes med å etablere relasjoner med aktørene på skolen og danne nye. Innføring av nye aktører, yrkesfaglig koordinator (YFK), formidlingsplan (FMP) og læreplansregnskap (LPR), bidro til å styrke formidlingsarbeidet, noe som bekreftes av formidlingstallene. Skolelederne melder om et mer systematisk og oversiktlig formidlingsarbeid som resultat av nye aktører og etablering av nye nettverk på skolene. Ved å alliere seg, har de nye aktørene lyktes i å etablere et nytt, stabilt nettverk, som har bragt situasjonen fra uorden til orden (Jensen 2021, s. 84).

De nye aktørene er tatt godt imot av skolelederne, som også deltar i prosjektgruppen. Dette kommer fram i sluttrapporten der samtlige skoleledere rapporterer tilbake om positiv effekt av prosjektet på egen skole. Samtlige skoleledere gir en positiv tilbakemelding på hvilken verdi YFK har hatt for skolen, i form av en ekstra ressurs med særlig ansvar for formidlingsarbeidet. Dette indikerer at YFK har en sentral rolle i nettverket om er etablert. Ved å assosiere seg med nye aktører som formidlingsplan og læreplansregnskap har

yrkesfaglig koordinator oppnådd en sterkere posisjon. Sammen har de nye aktørene etablert relasjoner med de etablerte aktørene i opplæringen, elever, lærere og bedrifter, og har vunnet innflytelse og bidratt til endret praksis. I en slik setting skal vi ikke undervurdere betydningen av kaffe, som en tilleggs-aktør, for å etablere gode relasjoner i nettverket. I ANT-terminologi vil en slik prosess beskrives som en *translasjon*. Skolelederne gir også positive tilbakemeldinger på læreplansregnskap og formidlingsplan som aktører bidrar til økt samarbeid internt på skolen og en mer systematisk tilnærming på skolens formidlingsarbeid. Dette indikerer at prosjektet har bidratt til endret praksis og en positiv utvikling i formidlingsarbeidet. Samtidig er det viktig å understreke at i ANT kan handling ikke forstås i lys av den enkelte aktør, men nettopp summen av nettverket og de relasjoner som oppstår (Jensen 2021). Når ressurser til yrkesfaglig koordinator trekkes tilbake, vil nettverket ikke lenger være stabilt. Det ligger utenfor denne oppgavens ramme å analysere hvordan de nye aktørene, formidlingsplan og læreplansregnskap, kan bidra til at den nye praksisen videreføres på prosjektskolene og andre skoler som tar verktøyene i bruk etter prosjektslutt. Skal vi følge logikken i aktør-nettverksteori, vil dette kreve at nye, stabile nettverk etableres. Dette skjer ikke av seg selv, men kan framskyndes ved at ledere tar ansvar for at arbeid med formidlingsplan og læreplansregnskap videreføres, og at arbeidet innlemmes i skolens styringsdokument som en ny aktør i nettverket.

Samtlige skoleledere melder om en holdningsendring, et paradigmeskifte, gjennom prosjektperioden med økt bevissthet rundt yrkesopplæring som et fire-årig løp, og ikke minst skolenes ansvar for denne opplæringen. Samlet sett forteller dette historien om et vellykket prosjekt som har utviklet nyttige verktøy som kan løse konkrete problem med formidling av elever til lære, og som har stor overføringsverdi. I aktør-nettverksteori forklares denne holdningsendringen som et resultat av aktørers bygging av heterogene aktørnettverk rundt scenarier som forteller en enhetlig historie om hvordan man kan nå et mål ved å bruke bestemte virkemidler (Mathiesen et al., 2017, s. 10). Mye tyder på at et slikt scenarium er etablert i prosjektgruppen. Vedtak i fylkestinget (Hordaland fylkeskommune, 2019c) om å overføre ansvar for formidlingsarbeidet til skolene, og bygge videre på kunnskapsgrunnlaget utviklet i prosjektet, tyder på at denne oppfatningen også adopteres av skoleeier. Denne antakelsen forsterkes av at fylkesordføreren uttaler at prosjektet er en suksess, og at resultatet skal videreføres til andre skoler i Vestland fylkeskommune (Hordaland fylkeskommune, 2019d). Vi har likevel ingen indikasjon på at scenariet har festet seg hos aktørene i aktør-nettverket på skolen, lærere, elever og bedrifter.

Aktør-nettverksteori gir ingen føringer for hva som er vesentlige faktorer i analysen (Ahn, 2014). Et funn i analysen er at elevene blir objekt for utplassering i de nye verktøyene. Sluttrapporten gir ingen informasjon om hvordan prosjektet er tatt imot hos elever og lærere som er sentrale aktører i formidling på skolene. Vi får heller ingen informasjon om hvordan prosjektet er tatt imot hos bedriftene. I det nye nettverket som er etablert, er det skolenes ansvar å etablere kontakt med lokale bedrifter, mens bedriftene i liten grad blir stilt til ansvar. La oss undersøke om andre teorier kan bidra til å kaste nytt lys over dette?

6.3 Samskapt læring og aktørene de glemte

Et vesentlig poeng ved den samskapte læringsmodellen er at både aktører internt i organisasjonen, men også eksterne aktører, deltar i læringsprosessen (Klev & Levin, 2009). Dersom vi ser prosjektgruppen som arena for samskapt læring, har den en noe begrenset sammensetning av skoleeier, representert ved prosjektledelse, og skolene representert ved leder og YFK, slik analysen viser. Hverken elever, lærere, lærebedrifter eller opplæringskontor er representert, og kan dermed ikke bringe sine erfaringer til torgs. Indirekte kan vi likevel anta at nettverkene som er etablert på projektskolene, vil bidra til at alle disse aktørene samhandler, deler erfaring og utvikler kunnskap, og bringer erfaringene inn i prosjektgruppen. Et vesentlig element er også at erfaringer fra lærere og bedrifter er hentet inn gjennom evalueringsrapporten, som også bidrar med råd til hvordan prosjektgruppen kan jobbe. Disse erfaringene er bragt inn i prosjektgruppens arbeid og har blant annet bidratt til utvikling av verktøy som læreplassregnskap og formidlingsplan. Det skal også nevnes at arbeidslivets organisasjoner er representert i styringsgruppen og politiske prosesser gjennom yrkesopplæringsnemnda. Lærerne og bedriftene blir dermed indirekte lyttet til, men i lys av modell for samskapt læring ville det vært mer ideelt at de var representert i prosjektgruppen og på den måten bidratt til felles kunnskapsutvikling. Prosjektrapporten gir også sparsomt med informasjon om hvilket kunnskapsgrunnlag prosjektet bygger på eller hvilken kompetanse de yrkesfaglige koordinatorene har. Her kan det være kompetanse og kunnskap som er bragt inn i prosjektet, men som ikke er dokumentert i sluttrapporten. Lærernes organisasjoner er heller ikke representert. Dette er uheldig dersom vi legger til grunn den nordiske modellen og verdien av trepartssamarbeidet i norsk utdanning og arbeidsliv (Irgens 2017, Paulsen 2019).

De tre fasene i den samskapte læringsmodellen blir identifisert som initieringsfasen, oppstartfasen og den kontinuerlige læringsspiralen (Klev & Levin, 2009). Funn i

oppgaven tyder på at en slik prosess kan identifiseres i prosjektgruppen. Prosjektet har startet med en felles forståelse av at overgangen fra Vg2 i skole til læreplass er en flaskehals som gjør det vanskelig for elever å gjennomføre yrkesfaglig opplæring fram til fagbrev. Dette har bidratt til oppretting av prosjektet, som har lyktes i å løse konkrete problem på prosjektskolen, i tråd med oppstartfasen. Vi kan også identifisere en felles kunnskapsutvikling der skolene som deltar har fått øket bevissthet om det fireårige løpet og skolenes ansvar. I en ideell verden ville denne kunnskapen bidratt til identifisering av nye problem i en kontinuerlig prosess kjennetegnet som den kontinuerlige læringsspiralen. Imidlertid synes denne prosessen å bli avbrutt ved prosjektslutt, der skoleeier avslutter prosjektet og trekker tilbake ressurser til yrkesfaglig koordinator. Samtidig vedtar fylkestinget å bygge videre på det kunnskapsgrunnlaget som foreligger ved prosjektslutt (Hordaland fylkeskommune, 2019b, 2019c).

Endringsledelse er i denne oppgaven definert som evnen og kapasiteten til å initiere og gjennomføre læringsprosesser som bidrar til å løse konkrete hverdagslige problem, men som på samme tid bidrar til å bygge langsiktig endringspotensial i organisasjonen. (Klev & Levin, 2009, s. 81). Mye tyder på at prosjektet har bidratt til slike endringer, men samtidig er det usikkert om endringene vil bli videreført når prosjektet avsluttes. Det finnes likevel potensiale for at læreplassregnskap og formidlingsplan tas i bruk på andre skoler, og at disse idéene også lever videre i andre fylker og at læreplassregnskapet tilbys på nasjonalt nivå gjennom vigo.no. Dette gjenstår å se.

Jeg har til nå analysert prosjektet ved hjelp av aktør-nettverksteori, og identifisert prosjektets aktører og nye nettverk som er etablert. Jeg har også kort kommentert hvordan kunnskapsutvikling i prosjektgruppen kan sees i lys av den samskapte læringsmodellen og samtidig påpekt svak deltakelse fra både interne og eksterne aktører. Et siste teoretisk perspektiv finner vi i den pedagogiske verdikjeden (Louis et al., 2010, Paulsen, 2019).

6.4 Den pedagogiske verdikjeden som referanseramme

I motsetning til aktør-nettverksteori gir denne modellen et tydelig svar på hvilke aktører som er vesentlige for elevenes læring, men også hvordan de ulike aktørene samhandler i en verdikjede fra skoleeiernivå, via skoleledelse, lærere og til elevers læring, den pedagogiske verdikjeden (Louis et al., 2010, Paulsen, 2019, s. 17).

Prosjektet *Auka gjennomføring – fleire ut i lære* er godt forankret hos skoleeier gjennom vedtak i fylkestinget. Det er tette bånd mellom skoleeier og skoleledelse, blant annet gjennom deltakelse i prosjektgruppen. De to siste leddene i kjeden er imidlertid langt

svakere representert. Lærerne har i utgangspunktet ansvar for formidlingsarbeidet og jobber med dette gjennom faget YFF, men er svakt representert i prosjektet. Vi vet også at de er sentrale aktører på prosjektskolene med definerte roller knyttet til læreplassregnskap og formidlingsplan. Denne relasjonen er vanskelig å fange opp i lys av den pedagogiske verdikjeden, men kommer tydelig fram i en ANT-analyse.

Elevenes læring er målet for arbeidet og siste ledd i verdikjeden. Modellen viser hvordan elevenes bakgrunn påvirker læringsresultatet, noe som samsvarer med studier som viser at sosiokulturell bakgrunn påvirker enkeltelevers mulighet til å få læreplass (Utdanningsdirektoratet, 2019, Høst et al., 2012). I prosjektet som analyseres her, blir elevene mål for arbeidet, og deres læringsresultat defineres av om de lykkes med å få læreplass og gjennomføre yrkesutdanning. Modellen understreker dermed at elever og lærere, som er sentrale for elevenes læringsutbytte, i liten grad er direkte involvert i prosjektet som er analysert her.

Dette gjelder også for bedriftene, men disse er også vanskelig å identifisere gjennom den pedagogiske verdikjeden. I yrkesopplæring blir skole og bedrift definert som likeverdige læringsarenaer, men dette avspeiles i liten grad i den pedagogiske verdikjeden. Her er det vanskelig å plassere lærebedriftene som annet enn «andre interesse-grupper» uten direkte påvirkning av elevenes læringsutbytte.

Modellen viser tydelig hvordan skoleeier påvirkes av nasjonale føringer og styringsdokument, noe som er viktig når vi ser på helheten i yrkesopplæring, at ulike løsninger finnes på ulike nivå. Dette perspektivet er vanskelig å adressere i ANT, all den tid teorien ikke tar hensyn til avstand, nivå og struktur (Latour, 2005). På den annen side ser vi at den pedagogiske verdikjeden definerer, på forhånd, faktorer som påvirker lærernes praksis og elever til skolemiljø, bakgrunn og andre interessenter. Det ville være vanskelig å fange opp betydningen av materielle verktøy som læreplassregnskap og formidlingsplan i lys av denne modellen. Dersom jeg ikke hadde brukt ANT som teoretisk tilnærming, ville jeg ikke fanget opp dette momentet, noe jeg lykkes med ved å bruke ANT. Da jeg startet med denne oppgaven, var min forståelse av prosjektet at det var vellykket, slik jeg har gjort rede for. Ved å ta i bruk teorier og innta rollen som «djevleens advokat» har jeg gått gjennom prosjektet på systematisk vis, noe som har ført til at mitt syn er mer nyansert (Nielsen & Repstad, 2006). Jeg ser positive sider ved prosjektet, men har også avdekket svakheter ved prosjektet. La oss nå se på hvilke implikasjoner studien gir i lys av tidligere forskning.

6.5 Studiens implikasjoner

Jeg vil jeg starte med å rykke tilbake til start for å diskutere studiens implikasjoner. Ved prosjektstart ble det i vedtak fra fylkestinget lansert en langsiktig og en kortsiktig strategi for å øke gjennomføring i yrkesopplæring i Hordaland. Den kortsiktige strategien ble realisert gjennom prosjektet *Auka fullføring – fleire ut i lære*.

Den langsiktige strategien handlet om å utarbeide nye modeller for yrkesopplæring og et forskningsprosjekt ble utlyst. Denne forskningsrapporten (From et al., 2017) er presentert i teorikapitlet og lanserer en ny, elevsentrert modell for yrkesopplæring som starter med karriereveiledning i ungdomsskolen. Det argumenteres for en mer interessestyrt modell for opplæring der elevene starter yrkesopplæringen med en kontrakt med arbeidslivet om læreplass fra dag 1. Rapporten bygger på et kunnskapsgrunnlag der det slås fast at arbeidslivet i for liten grad tar ansvar for rekruttering av lærebedrifter – *de gis mulighet til å velge fra en kø av potensielle lærlinger*. (From et al., 2017, s. 2). Forskerne dokumenterer at det på landsbasis, i alle yrker, er for få læreplasser i forhold til elevene i Vg2 som ønsker læreplass. Dette er en realitet som har vært til stede helt siden oppretting av 2+2 som den førende modellen i yrkesopplæring under Reform 94 (Høst et al., 2015). Det er flere årsaker til dette. En forklaring er at for få bedrifter er seg sitt ansvar bevisst og tilbyr læreplass, til tross for at de er kjent med ordningen (Høst et al., 2012). Det kan ha sammenheng med for dårlig opplæring i skolen (Bødtker-Lund et al., 2017), og det kan forklares med at fylket oppretter skoleplasser ut fra søkertall – ikke tilgjengelige læreplasser (From et al., 2017, s. 2).

Problemet med fullføring i yrkesfagene synes å være sammensatt. Forskning på området identifiserer elevenes bakgrunn som en viktig årsak til at noen elever har særlige problemer med å finne læreplass (Utdanningsdirektoratet, 2017). På lengre sikt har elever som ikke fullfører videregående opplæring, større risiko for å stå utenfor arbeidsmarkedet i ettertid (Høst et al., 2015). Regjeringen tar dette på alvor, og hevder at mangel på læreplasser er en av de største hindringene på veiene til fagbrev. Regjeringen ønsker derfor å innføre rett til læreplass eller likeverdig tilbud gjennom fullføringsreformen (Regjeringen, 2021).

Internasjonal forskning viser at ungdom i land med en sterk tradisjon for lærlingeordning i større grad lykkes når de blir introdusert for arbeidslivet (Jørgensen, 2014). I lys av dette synes det å være en god ide å utvikle en yrkesopplæring som sikrer læreplass til alle.

Læreplassregnskapet og formidlingsplan tilbyr mulighet for bedre oppfølging av enkeltelever og bidrar på den måten til å styrke formidling for denne elevgruppen. Lokalt kan skolen bidra til å løse dette ved å etablere samarbeid med lokale bedrifter og oppfordre til etablering av flere læreplasser, men også følge opp enkeltelever. Samtidig er det vanskelig å se at skolene alene skal løse de strukturelle problemene med formidling.

Skoleeier har også begrenset mulighet til å løse strukturelle problem. Alt ved opprettelsen av prosjektet peker skoleeier på at de ikke har styringsrett over arbeidslivet, og dermed ikke har mulighet for å ansvarliggjøre bedriftene og kreve at de i større grad tar ansvar for rekruttering. Samtidig er det skoleeier som lager tilbudsstruktur og kan dimensjonere inntak i yrkesfagene, slik at det i større grad samsvarer med tallet på læreplasser. Skoleeier har også et handlingsrom til i større grad å ta i bruk andre modeller enn 2+2 modellen. Denne er etablert som del av Reform 94, på nasjonalt nivå. Det er også på nasjonalt nivå hoved-modellen eventuelt må endres.

Mathiesen, Buland, Mordal og Solberg (2017) har analysert tverrsektorielle samarbeid i lys av teori om samskapt læring og aktørnettverk. De forstår endringsprosesser som et resultat av hvordan aktører bygger heterogene aktørnettverk rundt scenarier ved bruk av virkemidler for å nå et bestemt mål. Nettverket bygges rundt en overbevisning hos involverte aktører om at det virkelighetsbilde, scenariet, som etableres er det ønskede. Vi har tidligere sett at prosjektet har bidratt til å tegne et bilde av et fireårig utdanningsløp innen yrkesfag, og pekt på skolens ansvar for dette arbeidet. Forskningen som er lagt fram over, tegner et annet virkelighetsbilde. Her blir det lagt fram dokumentasjon som viser at yrkesopplæringen angår både arbeidsliv og opplæringssektoren og krever sektorovergrepene løsninger. I dette scenariet finner vi en konkurrerende forklaring på hva som er problemet i yrkesopplæringen og hvilke løsninger som kreves, enn den som ble utviklet gjennom prosjektgruppen.

Scenarium 1 er at skolene kan ta ansvar for å øke gjennomføring i yrkesfaglig opplæring ved bruk av nye verktøy som formidlingsplan og læreplassregnskap.

Scenarium 2 handler om at det er noe grunnleggende feil med modellen for yrkesopplæring, og at arbeidslivet ikke tar sin del av ansvaret for rekrutteringen.

Vi kan si at det er tegnet to ulike scenarier for hva som er problemet innen yrkesopplæring, og hvilke løsninger som kan bidra til økt gjennomføring. Vi har også sett at skoleeier har adoptert scenarium 1 og ønsker å bygge videre på arbeidet i prosjektet og verktøyene som er utviklet. Spørsmålet er hvordan skoleeier skal lykkes i å få gjennomslag for dette scenariet i alle videregående skoler, og om og hvordan de nye verktøyene blir innlemmet i nye nettverk på skolene i framtida?

Innledningsvis stilte jeg spørsmål ved hvordan et prosjekt kan bidra til å endre praksis i formidling til lære i yrkesopplæringen? På bakgrunn av tidligere forskning, teoriene som er lagt til grunn og analysen som er gjennomført, har jeg avdekket at prosjektet som er analysert i denne oppgaven, har bidratt til endring på skolene som har vært involvert. Denne endringen kommer som følge av nye aktører, YFK, LPR og FMP, har bidratt til en mer systematisk tilnærming til formidlingsarbeidet, ifølge skolelederne. Vi har også sett at prosjektet kan bidra til å hjelpe enkeltelever som strever med å få læreplass, men ikke løse problemer på skoleiernivå eller nasjonalt nivå.

Gjennom prosjektperioden har samtlige skoler økt tallet på elever som får læreplass. Analysen har vist at det i prosjektperioden ble etablert et nytt, stabilt nettverk på skolene, der de nye aktørene hadde betydelig innflytelse på formidlingsarbeidet. Ved prosjektslutt blir dette nettverket destabilisert fordi ressursene til YFK, en sentral aktør, trekkes tilbake. Det er et paradoks at dette skjer av flere grunner:

- 1) Ved opprettelse av prosjektet ble det gitt tydelig uttrykk for at yrkesfaglig koordinator var sentrale for prosjektets suksess og var tenkt videreført.
- 2) Prosjektet hadde som mål å etablere varige strukturer – det stemmer dårlig med at en sentral aktør trekkes ut og etablerte nettverk brytes.
- 3) Skolelederne uttrykker sin tydelige bekymring for tap av YFK-ressursen.
- 4) Tilsvarende stillinger fins i andre fylker.

6.6 Studiens styrker og begrensninger

Analysen i denne oppgaven er basert på sekundære kilder og studien er dermed etterprøvable for andre forskere. Kildene gir dessuten informasjon om prosjektet, slik det er presentert for skoleeier. Dette kan være en styrke, men også en svakhet. Primære kilder

kunne gitt utfyllende informasjon av selve arbeidsprosessen, og intervju med sentrale aktører kunne bidratt til å belyse viktige sider ved prosjektet. Jeg kritiserer prosjektgruppen for at bedrifter, lærere og elevers synspunkter i for liten grad er bragt til torgs – men unnlater samtidig å hente inn disse synspunktene.

Det kan være risikabelt å bruke flere teoretiske tilnærminger i en masteroppgave. Rammene for oppgaven er avgrenset, og bruk av flere teorier reduserer derfor muligheten for å gå i dybden på den enkelte teori. Samtidig åpner denne tilnærmingen for å utforske hvordan teorier kan bidra til å belyse ulike sider av et fenomen og få fram flere nyanser. Teoriene jeg har valgt i denne oppgaven, utfyller hverandre og bidrar til nettopp dette. Aktør-nettverksteori viser hvordan nye, sterke nettverk er etablert på prosjektskolene, og hvordan prosjektet har lyktes i å etablere et scenarium for hvordan problemet med lav formidling kan løses på skolene. Modell for samskapt læring har identifisert kunnskapsutvikling i prosjektet, men samtidig avdekket at sentrale interne og eksterne aktører bare indirekte har bidratt med sin erfaring. Scenariet som er utviklet, kan dermed være bygget på et begrenset kunnskapsgrunnlag. Den pedagogiske verdikjeden har bidratt til å avdekke hvordan prosjektet er godt forankret hos skoleeier og skoleledere, men at lærere og elever har en svakere deltaking. Samlet sett bidrar teoriene til å belyse ulike sider av prosjektet, slik intensjonen var. Valg av kilder har likevel begrenset muligheten til å få innsyn i læringsprosessene, som har vært gjennomført underveis. Bruk av primære kilder som møtereferat, men også intervju med deltakerne, ville gitt bedre kunnskap om dette.

Innledningsvis hevdet jeg at «ingenting er så praktisk som en god teori» (Lewin, 1945, I: Irgens, 2007). Teoriene bidrar til å nyansere bildet av prosjektet, men gir også inspirasjon til hvordan jeg som skoleleder kan jobbe for å lede endringsarbeidet i skolen. Den pedagogiske verdikjeden plasserer skoleledere som viktige aktører mellom skoleeier og lærer, mens modell for samskapt læring gir en påminnelse om hvor viktig det er å ha med både interne og eksterne aktører i læringsprosesser og finne konkrete løsninger på hverdagslige problem. I tillegg kan aktør-nettverksteori inspirere til bygging av stabile nettverk der man sammen utvikler scenarier som viser vei for videre arbeid. Dette er aktuelle innspill i en tid der fagfornyning og utvikling av profesjonsfelleskap står på agendaen (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Den største svakheten ved prosjektet og studien, slik jeg ser det, er at elevene blir objektivisert. Ved å se elevene som et objekt og en mottaker av støtte, risikerer vi å frarøve elevene eierskap til eget liv og egen karriere. Her fremmer BI-rapporten (From et al., 2017) som et interessant innspill ved å foreslå en elevbasert tilnærming med særlig vekt på karrierelæring alt fra ungdomsskolen. Dette kan være en inspirasjon til å jobbe med karrierelæring i egen skole.

6.7 Videre forskning

Det er mange sider ved prosjektet som ikke blir belyst gjennom denne oppgaven. Det har dels årsak i valg av problemstilling, kilder og oppgavens ramme i tid og omfang.

Avslutningsvis vil jeg derfor skissere noen muligheter for videre forskning som kan gi nye perspektiver på prosjektet, og derigjennom fenomenet, som er belyst i denne oppgaven.

Funn fra denne studien kan ikke uten videre overføres til andre kontekster. Samtidig er det elementer i videregående opplæring som er likt for skoler i alle fylker. Vi har sett at problem med gjennomføring innen yrkesfag ikke er unikt for Hordaland. Det ville derfor være interessant å følge opp problemstillingene i dette prosjektet ved andre skoler i Vestland og andre fylker.

I prosjektrapporten framgår det at rollen som yrkesfaglig koordinator finnes i en rekke fylker, og at verktøyene som er utviklet i prosjektet, har inspirert arbeidet i andre fylker. For å løfte resultatene fra denne undersøkelsen ville det vært interessant å hente inn systematiske data fra andre fylkeskommuner i en komparativ studie som i større grad har fokus på *fenomenet* formidling, framfor kontekst som i denne oppgaven.

Yrkesutdanning er ulikt organisert og har ulike status i Europa. Land med sterk tradisjon for lærlingeordningen høster gevinst ved at ungdom får en smidigere overgang og bedre integrering i arbeidslivet. Det er stor variasjon på organisering av yrkesopplæring, også innen nordiske land, og det er sparsomt med engelskspråklig forskning på feltet. Med tanke på den nordiske modellen og et demokratisk arbeidsliv ville det være interessant å bruke resultatet i denne oppgaven som et grunnlag for sammenlikning med andre nordiske

land, men også hente inn kunnskap fra Tyskland og Østerrike som har en sterk lærlingetradisjon. En analyse av situasjonen i en internasjonal kontekst ville belyse svakheter ved vårt eget system, mulige løsninger, men også mulighet for å se hva som er styrkene ved den norske modellen. Dette ville kastet nytt lys over fagfeltet.

Studien har samtidig avdekket at arbeidsliv, lærere og elever i liten grad har gitt sine innspill på prosjektet. Dersom jeg skulle følge opp dette prosjektet med en ny analyse, var det nettopp disse stemmene jeg ville ønsket å høre – på hvilken måte har prosjektet og de nye verktøyene bidratt til forbedring og utvikling i formidlingsarbeidet fra lærernes perspektiv? På hvilken måte får elevene karriereveiledning som kan hjelpe dem å gjøre kvalifiserte valg? Og hvordan kan arbeidslivet i større grad bli ansvarlige aktører og gode samarbeidspartnere i formidlingsarbeidet?

7.0 Oppsummering og konklusjon

Innledningsvis stilte jeg spørsmål ved *hvordan et prosjekt kan bidra til endring av praksis innenfor yrkesopplæring, der målet er øket gjennomføring?* I oppgaven har jeg analysert prosjektet *Auka gjennomføring – fleire ut i lære* som ble gjennomført på seks prosjektskoler i Hordaland i perioden 2016 til 2019. Prosjektet er utforsket i lys av aktør-nettverksteori ANT, supplert av teori for samskapt læring. Teoriene utfyller hverandre og bidrar til at ulike sider ved prosjektet belyses.

Aktør-nettverksteori gjør det mulig å ha et empirisk utgangspunkt for analyse og åpner muligheten for å bruke samme terminologi på menneskelige og ikke-menneskelige aktører. I ANT-terminologi er en aktør en som handler, og aktører som lykkes i å etablere et stabilt nettverk, har mulighet for å påvirke. Som del av prosjektet har nye aktører, yrkesfaglige koordinator, formidlingsplan og læreplansregnskap, blitt introdusert på prosjektskolene og etablert relasjoner til aktørene som er viktige i formidlingsarbeidet, lærere, elever og bedrifter. Disse relasjonene har bidratt til etablering av stabile aktør-nettverk på skolene som har lyktes med å endre praksis og gjøre formidlingsarbeidet mer oversiktlig og systematisk. Situasjonen på prosjektskolene har endret seg fra *uorden* til *orden*. Analysen viser at etablering av stabile aktør-nettverk, har bidratt til at skolene gjennom prosjektperioden blant annet har fått:

- Mer systematisk oversikt og bedre oppfølging av enkeltelever.
- Bedre oversikt over bedriftskontaktnett.
- Skolene er mindre avhengige av enkeltpersoner.
- Skolen har et mer systematisk samarbeid med bedrifter.

I løpet av prosjektperioden har samtlige skoler økt tallet på elever som blir formidlet til lære etter fullført Vg2, uten at denne analysen kan fastslå om det er et direkte resultat av prosjektet.

I lys av teori om samskapt læring har analysen vist at viktige aktører ikke har vært direkte involvert i prosjektet. Dette gjelder blant annet elever, lærere og bedrifter.

Læringsprosessen i prosjektgruppen har i lys av dette manglet viktige erfaringer, selv om disse indirekte er brakt til torgs via evalueringsprosesser. Det er likevel interessant å merke seg at skolelederne som deltok i prosjektgruppen, melder om en holdningsendring i formidlingsarbeidet, der de i langt større grad har en bevisst holdning om det fire-årige løpet og skolens ansvar for å følge opp elevene og hjelpe dem i arbeidet med å få læreplass. På bakgrunn av dette kan vi si at det er etablert et scenarium der suksesskriteriene for å lykkes i formidlingsarbeid, er å ta i bruk de nye verktøyene som er utviklet gjennom prosjektet i form av formidlingsplan og læreplassregnskap på skolene. I vår analyse vil dette være et scenarium som er utviklet som følge av at aktørene har utviklet et heterogent aktør-nettverk, som forklarer endring av praksis. Dette scenariet er fanget opp også fra skoleeier, som har lagt føringer for at disse nye aktørene skal introduseres i alle fylkets skoler.

Dette scenariet utfordres av forskning på området. Her blir det vist til at det er et misforhold mellom tallet på skoleplasser og tallet på læreplasser. Denne problemstillingen kan bare løses i et tverrsektorielt samarbeid mellom opplæringssektoren og arbeidsliv, og kan vanskelig løses gjennom prosjektet som er analysert i denne oppgaven. Internasjonal forskning viser samtidig at land som har en sterk tradisjon for lærlingeordning også har en smidigere overgang fra skole til arbeidsliv for ungdom, noe som indikerer at det er et viktig felt for videre forskning. En mulig oppfølging av denne oppgaven er å undersøke hvordan fullføringsreformen kan bidra på dette området, og hvilke konsekvenser dette har for lokalt samarbeid mellom opplæringssektoren og arbeidsliv i ulike fylker.

Det vil også være interessant å undersøke hvordan kunnskapsgrunnlaget fra prosjektet videreføres. Føringerne i Vestland er at læreplassregnskap og formidlingsplan skal innføres på alle fylkets skoler. I aktør-nettverksterminologi kan verktøyene defineres som aktører som handler og påvirker andre aktører. Men ingen aktører kan lykkes uten et nettverk, i ANT vil vi hevde at aktørene strengt tatt ikke finnes på utsiden av et nettverk. De nye aktørene er dermed avhengig av å bli innlemmet i et aktør-nettverk når de introduseres på nye skoler. I et slikt nettverk kan vi se for oss at lærere, ledere og styringsdokument kan inngå og bidra til at det nye nettverket får slagkraft. Men det skjer ikke av seg selv.

Som skoleleder vil jeg ta denne kunnskapen med i arbeidet med formidling av elever til lære på min egen skole, der både læreplassregnskap og formidlingsplan er levende dokument som brukes i dag. Kunsten blir å etablere et stabilt aktør-nettverk sammen med skolens andre viktige aktører og på den måten bidra til å iverksette og lede utviklingsprosesser i egen organisasjon, i tråd med oppgavens definisjon av endringsledelse.

I lys av ANT er kan også prosjektrapporten og andre kilder som er brukt i denne oppgaven, defineres som aktører som inngår i et nettverk som har bidratt til resultatet som er presentert her. I forlengelsen av dette er det å håpe at denne oppgaven vil finne sin plass som aktør i et nettverk av forskning som bidrar til ny kunnskap om yrkesfaglig opplæring og gjennomføring.

8.0 Litteraturliste

Ahn, S. (2014). Aktør-nätverksteori. I: *Handbok i kvalitativ analys*. Fejes A. & Thornberg R. (red). Liber.

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.

Buland, T., Mathiesen, I. H., Aaslid, B. E., Haugsbakken, H., Bungum, B. & Mordal, M. (2011). *På vei mot framtida – men i ulik fart? Sluttrapport fra evaluering av skolens rådgivning*, SINTEF Teknologi og samfunn, Innovasjon og virksomhetsutvikling. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/sluttrapport_radgivning.pdf

Buland, T. H. & Mathiesen, I. H. (2017). Nettverksledelse for bedre samhandling i offentlig sektor En studie av Mission Possible-nettverket på Sunnmøre. *IRIS samfunnsforskning nr. 2017/005*. <http://hdl.handle.net/11250/2631575>

Buland, T. H., Mathiesen, I. H., Mordal, S. & Solberg, A. (2017). Samarbeid mellom NAV og fylkeskommunen om å hindre frafall fra videregående skole - utfordringer og gode grep. *IRIS samfunnsforskning nr. 2017/005*. <http://hdl.handle.net/11250/2631587>

Bødtker-Lund D, Hansen KH, Haaland GH, Vagle I. (2017) *Endringsbehov i norsk yrkesopplæring? - Elevers, lærlingers og yrkesfaglærere erfaringer med yrkesopplæring i Vgl*. Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling. 2017;2 <http://dx.doi.org/10.7577/sjvd.2577>

Dahl T. (2018) *Kjære skoleeier – hvem du enn er!* Kommunal Rapport. KRONIKK 05.03.2018 <https://www.kommunal-rapport.no/kronikk/kjaere-skoleeier-hvem-du-enn-er/111519/>

Forskning.no/NTB (2017, 29.august). *Rekordmange fullfører videregående* <https://forskning.no/skole-og-utdanning/rekordmange-fullforer-videregaende/326485>

From J., Bonesrønning, H. & von der Lippe G. (2017). *Gjennomgang av fag- og yrkesopplæringa i Hordaland. Forprosjekt for Hordaland fylkeskommune. September 2016 – september 2017*. BI – Norwegian Business School. <https://www.bi.no/globalassets/forskning/senter-for-innovasjon-i-utdanning/gjennomgang-av-fag--og-yrkesopplering-rapport-fra-bi-oversendt-2.okt17.pdf>

Hafnor, Hilde. (2004). *Aktør-nettverk teori som teoretisk rammeverk og praktisk verktøy for å analysere informasjonsinfrastrukturer i NbF*. Forsvarets forskningsinstitutt <https://ffi-publikasjoner.archive.knowledgearc.net/handle/20.500.12242/1705>

Halvorsen K. A. (2014). Distribuert ledelse. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutdannelse* (s 83-96). Bergen, Fagbokforlaget.

Hernes, G. *På yrkesfag er utskubb et større problem enn frafall*. Morgenbladet, 21.5.2021

Hernes, T. (2008). *Understanding organization as process - theory for a tangled world*. Routledge. <https://www.routledge.com/Understanding-Organization-as-Process-Theory-for-a-Tangled-World/Hernes/p/book/9780415560245>

Hordaland fylkeskommune. (2015a, 8. desember, s. 23). *Tiltak for auka gjennomføring på yrkesfag*. Vedtak i Hordaland fylkesting. <https://innsyn.vlfk.no/InnsynHFK19/DmbHandling/ShowDmbHandlingDocument?dmbId=5596&caseType=Protokoll®istryEntryId=158592&sourceDatabase=>

Hordaland fylkeskommune. (2015b). *Regional plan for attraktive senter i Hordaland - senterstruktur, tenester og handel 2015-2026*. https://www.hordaland.no/globalassets/for-hfk/plan-og-planarbeid/regionale-planar/regional-plan-for-attraktive-senter-i-hordaland_web.pdf

Hordaland fylkeskommune. (2016a, 14. juni). *Auka gjennomføring i yrkesfaga. Strategiar på kort og lang sikt, ei heilskapleg tilnærming*. Sak til Hordaland fylkesting. <https://innsyn.vlfk.no/InnsynHFK19/RegistryEntry/ShowDocumentFromDmb?registryEntryId=205231&documentId=352743>

Hordaland fylkeskommune. (2016b, 14. juni) *Auka gjennomføring i yrkesfaga*. Vedtak i Hordaland fylkesting. <https://innsyn.vlfk.no/InnsynHFK19/DmbHandling/ShowDmbHandlingDocument?dmbId=7264&caseType=Protokoll®istryEntryId=205231&sourceDatabase=>

Hordaland fylkeskommune (2016c). *Skulebruksplan 2017-2030, Skule- og tilbodsstruktur for framtida – høyringsforslag, Rullering av skulebruksplanen 2012-2025* <https://www.hordaland.no/globalassets/for-hfk/utdanning2/vg-skole/filer/skulebruksplan/hoyringsforslag---rullering-skulebruksplanen-2017-2030.pdf>

Hordaland fylkeskommune. (2017a, 12. desember). *Vurdering av behov for forlenging av prosjektperioden – prosjektet «Auka gjennomføring – fleire ut i lære»*. Sak til Hordaland fylkesting. <https://innsyn.vlfk.no/InnsynHFK19/RegistryEntry/ShowDocumentFromDmb?registryEntryId=480331&documentId=742601>

Hordaland fylkeskommune. (2017b, 12. desember). *Vurdering av behov for forlenging av prosjektperioden – prosjektet «Auka gjennomføring – fleire ut i lære»*. Vedtak i Hordaland fylkesting. <https://innsyn.vlfk.no/InnsynHFK19/DmbHandling/ShowDmbHandlingDocument?dmbId=10793&caseType=Protokoll®istryEntryId=480331&sourceDatabase=>

Hordaland fylkeskommune (2017c). *Regional plan for kompetanse og arbeidskraft*. https://www.hordaland.no/globalassets/for-hfk/plan-og-planarbeid/regionale-planar/regional-plan-for-kompetanse-og-arbeidskraft_web.pdf

Hordaland fylkeskommune. (2017d, 12. januar). *Satsar stort på yrkesfag*. Hordaland.no. <https://www.hordaland.no/nn-NO/nyheitsarkiv/2017/satsar-stort-pa-yrkesfag/>

Hordaland fylkeskommune. (2017e, 2. juni) *Yrkesfaglege koordinatorar skal auke gjennomføringa på yrkesfag*. Hordaland.no. <https://www.hordaland.no/nn-NO/nyheitsarkiv/2017/yrkesfaglege-koordinatorar-skal-auke-gjennomforinga-pa-yrkesfag/>

Hordaland fylkeskommune. (2018a, 11. desember) *Gjennomføringsplan i eit fireårig heilskapleg opplæringsløp. – Eit målretta arbeid med å skaffe elevar læreplass og sikre bedriftene kvalifiserte lærlingar*. Sak til Hordaland fylkesting. <https://innsyn.vlfk.no/InnsynHFK19/RegistryEntry/ShowDocumentFromDmb?registryEntryId=702063&documentId=1081156>

Hordaland fylkeskommune. (2018b, 11. desember) *Gjennomføringsplan i eit fireårig heilskapleg opplæringsløp. – Eit målretta arbeid med å skaffe elevar læreplass og sikre bedriftene kvalifiserte lærlingar*. Vedtak i Hordaland fylkesting. <https://innsyn.vlfk.no/InnsynHFK19/DmbHandling/ShowDmbHandlingDocument?dmbId=13769&caseType=Protokoll®istryEntryId=702063&sourceDatabase=>

Hordaland fylkeskommune. (2018c). *Evaluering av prosjektet «Auka gjennomføring – fleire ut i lære» 2016-2019, Delrapport 1 – Skildring av no-situasjonen ved*

prosjektskulane. AUD-rapport nr 06-18. <https://www.hordaland.no/globalassets/for-hfk/rapportar-og-statistikk/aud-rapportar/2018/aud-rapport-06-18-evaluering-av-prosjektet-auka-gjennomforing---fleire-ut-i-lare.-delrapport-1.pdf>

Hordaland fylkeskommune. (2018d, 28. mai). *Utplassering kan få fleire ut i lære*. Hordaland.no. <https://www.hordaland.no/nn-NO/nyheitsarkiv/2018/utplassering-kan-fa-fleire-ut-i-lare/>

Hordaland fylkeskommune. (2019a). *Sluttrapport auka gjennomføring – fleire ut i lære* <https://www.hordaland.no/globalassets/for-hfk/pdf-kommunikasjon/pdf-nyheter2019/aukagjennomfringfleireutilere.pdf>.

Hordaland fylkeskommune, (2019b, 1. oktober) *Auka gjennomføring og fleire ut i lære - erfaringar og tilrådingar*. Sak til Hordaland fylkesting. <https://innsyn.vlfk.no/InnsynHFK19/RegistryEntry/ShowDocumentFromDmb?registryEntryId=871910&documentId=1330355>

Hordaland fylkeskommune, (2019c, 1. oktober) *Auka gjennomføring og fleire ut i lære - erfaringar og tilrådingar*. Vedtak i Hordaland fylkesting. <https://innsyn.vlfk.no/InnsynHFK19/DmbHandling/ShowDmbHandlingDocument?dmbId=16139&caseType=Protokoll®istryEntryId=871910&sourceDatabase=>

Hordaland fylkeskommune. (2019d, 7. november). *Stor auke i lærekontraktar i Hordaland vekker nasjonal oppsikt*. Hordaland.no. <https://www.hordaland.no/nn-NO/nyheitsarkiv/2019/stor-auke-i-larekontraktar-i-hordaland-vekker-nasjonal-opsikt/>

Høst, H-, Skålholt A. & Nyen T. (2012). *Om potensialet for å få bedriftene til å ta inn flere lærlinger. En kartlegging av norske bedrifters vurdering av lærlingeordningen*. Nifu. Arbeidsnotat 10/2012 <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2357792/NIFUarbeidsnotat2012-10.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Høst, H., Reegård K., Reiling R. B., Skålholt A. & Tønder A. H. (2015). *Yrkesutdanninger med svak forankring i arbeidslivet. En kunnskapsoppsummering*. Nifu. Rapport 16/ <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/284094/NIFUrapport2015-16.pdf?sequence=1&isAllowed=y2015>

Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon, Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen. Fagbokforlaget.

Irgens, E. J. (2016). *Skolen: Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen Fagbokforlaget.

Jensen, T. E. Aktør-netværksteori. (2021). I: Danholt, P og Gad, C. *Videnskap teknologi og samfund en indtroduksjon til STS*. Hans Reitzels Forlag.

Johannessen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2010) Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. Oslo. Abstrakt forlag. I *Metodekapittel 3, Master i pedagogikk*. (2020) Blackboard, NTNU

Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B., (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget, Oslo

Jørgensen, C. H. (2014) *What is the future of work based learning in VET?* 2014, Conference Vocational Education & Training–Emerging Issues? Som vist her: <https://forskning.ruc.dk/en/publications/what-is-the-future-of-work-based-learning-in-vet>

- Jørgensen, C. H., Olsen, O. J. & Thunqvist, D. P., 2018, Vocational Education in the Nordic Countries. Learning from Diversity. Taylor & Francis Ltd
- Jørgensen, C. H. (2018). *The modernisation of the apprenticeship system in Denmark 1945-2015*. Som vist her <https://forskning.ruc.dk/en/publications/the-modernisation-of-the-apprenticeship-system-in-denmark-1945-20>
- Karlsen, G. E. (2014). Internasjonale aktører som premissleverandør for norsk utdanningspolitikk med særlig vekt på OECD, I: Røvik, Eilertsen & Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Cappelen Damm Akademisk.
- Klev, R. & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. (2. utgave). Fagbokforlaget.
- Latour, B. (1996). *On actor-network theory A few clarifications*. Soziale Welt, 47. Jahrg., H. 4 (1996), s. 369-381. Nomos Verlagsgesellschaft mbH
<https://www.jstor.org/stable/40878163>
- Latour, B. (2005) *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford. <https://doi.org/10.1177/1350507607073032>
- Lynggard, Kennet. (2010). Dokumentanalyse. I Brinkmann, Svend og Tanggard, Lene (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutveksling*. Gyldendal Akademisk.
- Mathiesen, I. H. & Buland, T. (2017a). *Nettverksledelse for bedre samhandling i offentlig sektor. En studie av Mission Possible-nettverket på Sunnmøre*. IRIS. RAPPORT - 2017/005. <http://hdl.handle.net/11250/2631575>
- Mathiesen, I. H., Buland, T., Mordal, S. & Solberg, A. (2017b) *Samarbeid mellom NAV og fylkeskommunen om å hindre frafall fra videregående skole. Utfordringer og gode grep*. IRIS. RAPPORT – 2017/026. <http://hdl.handle.net/11250/2631587>
- Meld. St. 21 (2020-2021). (2021a). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>
- Morgan, G. (2004). *Organisasjonsbilder - Innføring i organisasjonsteori*. Oslo. Universitetsforlaget AS.
- NHO. (2019). *NHOs kompetansebarometer 2019: -Manglende kompetanse er en flaskehals* <https://www.nho.no/tema/kompetanse-og-utdanning/artikler/nhos-kompetansebarometer-2019/>
- NHO (2020). *Kompetansebarometeret 2020: 1 av 3 har ikke fått tak i ønsket kompetanse det siste året*. <https://www.nho.no/tema/kompetanse-og-utdanning/artikler/kompetansebarometeret-2020/>
- Nielsen, J.C.R. & Repstad, P. (2006). Når mauren også skal være ørn: Om å analysere sin egen organisasjon. I: Wennes, G. & Nyeng, F. (red.) *Tall, tolkning og tvil*, s. 245-279. Oslo: Cappelen Akademisk. S. 245-278 (33 sider)
- NOU 2015: 8. (2015) *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og Kompetanser*. Utdanningsdirektoratet.
- Nyeng, F., (2012) *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget

Olesen (2014). *Flertydig og emergerende ledelse i folkeskolen Et aktør-netværksteoretisk ledelsesstudie af politiske evalueringsreformers betydning for ledelse i den danske folkeskole*. Handelshøjskolen, København. Copenhagen businessschool.

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Oslo, Kunnskapsdepartementet.

Paulsen, J.M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Bergen. Fagbokforlaget

Paulsen, J. M. (2011). *Å lede asymetriske kunnskapsorganisasjoner – «Mission impossible»?*

<https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/134370/Paulsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I., (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.

Ramberg, T. C., (2017). *Hvilke suksesskriterier gir høy formidling av yrkesfagelever til lære?* Masteroppgave. Høyskolen i Innlandet. <http://hdl.handle.net/11250/2476731>

Regjeringen, (2017, 1. juni). *Flere enn noen gang fullfører videregående opplæring*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/flere-enn-noen-gang-fullforer-videregaende-opplaring/id2555242/>

Regjeringen, (2021). *Videregående opplæring skal reformeres*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/videregaende-opplaring-skal-reformeres/id2841514/>

Risan, L., 2014, Aktør-nettverksteori er for nær, for viktig og for feilaktig til at antropologien kan la den i fred, Norsk antropologisk tidsskrift, Universitetsforlaget vol 25 Nr1, s 33-37. ISBN 0802-7285

Røvik, K.A., T.V, & Moksnes, E. (Red.) *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 53-86). Latvia. Cappelen Damm Akademisk.

Røykenes, K. (2008). Metodetriangulering – et metodisk minefelt eller en berikelse? I *Sjukepleien, forskning 04|08 ESSAY, Metodetriangulering Sjukepleien*. <https://sykepleien.no/sites/default/files/documents/forskning/125672.pdf>

Sjøberg, S. (2014). Pisafisering av norsk skole. En suksesshistorie fra OECD. I Røvik, Eilertsen, Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Cappelen Damm Akademisk.

SSB. (2011). *Sju av ti fullfører videregående*. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/sju-av-ti-fullforer-videregaende-opplaring>

SSB. (2020). *Gjennomføring i videregående opplæring, 2013-2019*. <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaring>

Stene M., Hougset A. S. & Iversen J. M. V., 2014. *Yrkesretting og relevans i Fellesfagene. En kunnskapsoversikt*. Trøndelag forskning og utvikling. Som vist her <https://tfou.no/wp-content/uploads/2015/10/ra141web.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2017). *Overordnet del. Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet (2019). *Hvorfor får ikke alle søkere læreplass?*
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/hvorfor-far-ikke-alle-sokere-lareplass/>

