

Roger Lossius

Fagbrev på Jobb

En alternativ modell for opplæring og styrket
rekruttering i Telekommunikasjonsmontørfaget

Masteroppgave i Fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon –
studieretning yrkesfag

Veileder: Eli Smeplass

Mai 2021

Roger Lossius

Fagbrev på Jobb

En alternativ modell for opplæring og styrket
rekruttering i Telekommunikasjonsmontørfaget

Masteroppgave i Fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon –
studieretning yrkesfag
Veileder: Eli Smeplass
Mai 2021

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Hensikten med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan voksne hjelpearbeidere i Telekommunikasjonsmontørfaget opplever deres nye opplærings situasjon gjennom Fagbrev på jobb-ordningen. Ordningen som ble vedtatt i 2018 er en ny vei til å fullføre videregående kompetanse med fagbrev, og deltakernes opplevelse av denne ordningen er ikke tidligere beskrevet. Oppgaven vil også utforske hvilke muligheter og utfordringer som ligger innenfor Fagbrev på jobb-ordningen for involverte aktører som regjering, fylkeskommune, bedrift, for bransjen og for kandidater. I tillegg undersøkes spørsmålet om kvaliteten på fagarbeiderne som kommer gjennom alternative opplæringsmodeller slik som Fagbrev på Jobb og Praksiskandidatordningen.

Oppgavens hovedproblemstilling er hvordan opplever voksne Fagbrev på jobb-kandidater i Telekommunikasjonsmontørfaget situasjonen sin med opplæringen i bedrift. Det vil også være to underliggende forskningsspørsmål som går utenfor deltakernes opplevelse mer spesifikt, men som vil være nyttig med tanke på å belyse organisering av opplæringen innen ordningen, rekrutteringsproblematikk og ordningens legitimitet innen bransjene som skal ta den i bruk.

Dette er en kvalitativ studie, hvor fire kandidater med opplæringskontrakt i Telekommunikasjonsmontørfaget innenfor Fagbrev på jobb-ordningen, er intervjuet om sine opplevelser med det å være voksen i et yrkesfaglig opplæringsløp. Informantene arbeider alle sammen ved samme elektroentreprenør og har fått tilbud om å ta fagbrev grunnet manglende rekruttering av Telekommunikasjonsmontører, og liten tilsøking av lærlinger fra videregående skole.

Studien viser at til tross for at indre motivasjon fremheves som en betydelig suksessfaktor for voksnes læring av flere, er informantene i denne undersøkelsen kanskje først og fremst drevet av ytre motivasjonsfaktorer. Informantene i denne studien er samstemte om at betalt tid til opplæring vil være viktig for dem og deres læring. Dette bekrefter hva tidligere studier om voksne under utdanning sier, men i tillegg fremhever informantene tid til samarbeid seg imellom som noe som vil kunne ha stor betydning for deres læring. I oppgaven blir det også presentert data som sammenligner hvordan det går med praksiskandidater og lærlinger på fagprøven, da de som tar fagbrev som praksiskandidat ofte har lik bakgrunn som de som ender opp i Fagbrev på jobb-ordningen.

Resultatene viser at praksiskandidater gjør det vesentlig bedre enn lærlinger på Fagprøven innenfor elektrofagene. Masteroppgavens hovedkonklusjon er at det må settes av betalt arbeidstid til det teoretiske VG3-kurset slik at kandidatene kan samarbeide og dra nytte av hverandres erfaringer, men også gjøre den nye opplærings situasjonen overkommelig med tanke på de voksnes kandidatenes livssituasjon. Før VG3-kurset starter bør kandidatene få et kurs eller teoretisk opplæring på et lavere nivå. Dette punktet blir desto viktigere om kandidatene har negative erfaringer med teoribaserte opplærings situasjoner fra tidligere.

Abstract

The purpose of this master's thesis is to investigate how adult auxiliary workers in the Telecommunications installation vocation experience their new training situation through the Trade Certificate at Work scheme. The scheme that was adopted in 2018, is a new way to complete upper secondary competence with a trade certificate, and the participants' experience in this scheme has not been previously described. The thesis will also explore the opportunities and challenges that lie within the Trade Certificate at Work scheme for involved actors such as the government, the county, the industry, the company, and candidates. In addition, the question about the quality of the skilled workers who come through alternative training models such as Trade Certificates on Jobs and the Internship Candidate Scheme are examined.

The thesis' main research question is how do adults' trade certificates for job candidates in the Telecommunications installation vocation experience their situation with the training in a company? There will also be two additional research questions that go beyond the focus on participants' experience, but which will be useful to enlighten the organizing of the training within the scheme, recruitment issues and the scheme's legitimacy within the industries that will use it.

This is a qualitative study, where four candidates with a training contract in the Telecommunications installation vocation within the Trade Certificate on the Work Scheme, are interviewed about their experiences of being an adult in a training course. The informants all work in the same electrical contractor firm and have been offered a chance to obtain a certificate due to a lack of recruitment of Telecommunications installers, and a low level of applications of apprentices from upper secondary school.

The study shows that despite the fact that intrinsic motivation is emphasized as a significant success factor for adults' learning, the informants in this study are primarily driven by external motivational factors. The informants in this study agree that paid time for training is important for them and their learning. This confirms what previous studies on adults in education say, but in addition, the informants emphasize time for cooperation among themselves as something that could have a great impact on their learning. The thesis also presents data that compares results of internship candidates and apprentices on the trade test, since those who take a trade certificate as a trainee candidate often have similar background to those who end up in a trade certificate on the job scheme.

The results show that internship candidates do significantly better than apprentices on the subject test within the electrical subjects. The master's thesis 'main conclusion is that paid working time must be prioritized for the theoretical VG3 course so that the candidates can collaborate and benefit from each other's experiences, but also make the new training situation affordable with regard to the adults' life situation. Before the VG3 course starts, candidates should receive a preparing course or theoretical training at a lower level. This issue becomes all the more important if the candidates have negative experiences with theory-based training situations from the past. One should as far as possible try to give the candidates practical experience with as many competence goals from the curricula as possible before they start with the VG3 course.

Forord

En strevsom men givende epoke nærmer seg slutten. Arbeidet med dette masterprosjektet oppsummer i grunn de siste fem årene, fra jeg startet på yrkesfaglærerutdanningen i 2016 og fram til nå. Om noen hadde fortalt meg for seks år siden at jeg skulle levere masteroppgave i dag, hadde det vært utenkelig. Jeg har kommet langt siden den gang, og det er med stolthet jeg nå leverer et produkt det ligger mye arbeid bak. Tre fagbrev og mastergrad er ikke verst for en som står som «fracfalt» i det norske utdanningssystemet, men dette viser også hvor godt dette systemet er. Hadde det ikke vært for alternative opplæringsmodeller slik som det denne oppgaven handler om, ville ikke jeg ha fått denne muligheten. Veien til målet har vært lang og krokete og det er mange som fortjener en takk.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Eli Smeplass for at du har hatt troen på meg og prosjektet i perioder hvor jeg holdt på å miste den selv. Du er utrolig kunnskapsrik, en god formidler og et godt menneske. Jeg vil også takke informantene som deltok i studien, uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave, og jeg er sikker på at dere alle har en fremtid som fagarbeidere framfor dere. Videre vil jeg takke Kari Hansen som tok seg tid til å lese oppgaven og komme med konstruktive tilbakemeldinger. Jeg vil takke lærerkollegiet på Heimdal VGS for gode diskusjoner rundt morgenkaffen, og spesielt vil jeg trekke frem Terje Monsen. Uten et tilfeldig møte med deg for fem år siden, ville jeg verken vært lærer eller hatt høyere utdanning i dag. Jeg vil takke mine arbeidsgivere for fleksibiliteten til å kunne ta utdanning kombinert med jobb. Jeg vil også nevne min kollega gjennom læreplanarbeid og i prøvenemda de siste årene, Eirik Hoff. Takk for et godt samarbeid og fruktbare diskusjoner jeg har hatt nytte av i oppgaven. Du er en faglig bauta innen Telekommunikasjonsmontørfaget.

Til slutt vil jeg takke min kjære Cathrine. Uten din støtte og det ansvaret du har tatt for dine bonusbarn hadde ikke dette vært mulig for meg å gjennomføre. Spesielt helgene i innspurten hvor du har tatt med barna ut på tur, slik at jeg kunne skrive. Jeg ser fram til å kunne bli med på tur igjen, og til 2022 når vår familie får et nytt tilskudd.

Takk for alt du er for oss ♥

Trondheim, mai 2021

Roger Lossius

Innhold

| | |
|---|----|
| 1 Innledning | 1 |
| 1.1 Tema og problemstilling | 1 |
| 1.1.1 Tidligere forskning om fagbrev i voksen alder | 2 |
| 1.1.2 Min bakgrunn og posisjonering som forsker | 4 |
| 1.1.3 Oppgavens oppbygning..... | 4 |
| 2 Bakteppe: aktørene, faget og veier til fagbrev..... | 6 |
| 2.1 Om Telekommunikasjonsmontørfaget..... | 6 |
| 2.2 Presentasjon av ulike aktører knyttet til FPJ | 8 |
| 2.2.1 Fylkeskommunen | 8 |
| 2.2.2 Opplæringskontor | 8 |
| 2.2.3 Bedrift | 9 |
| 2.2.4 Faglig leder | 10 |
| 2.2.5 Kandidat for fagbrev på jobb | 10 |
| 2.3 Mulige veier til fagbrev | 11 |
| 2.3.1 Ordinært lærlingeløp | 11 |
| 2.3.2 Voksenlærling | 13 |
| 2.3.3 Praksiskandidat..... | 13 |
| 2.3.4 Fagbrev på jobb..... | 14 |
| 3 Teoretisk rammeverk | 17 |
| 3.1 Voksnes lærling | 17 |
| 3.1.1 Andragogikkens bidrag til voksenopplæringen..... | 17 |
| 3.1.2 Kritikk til Andragogikken | 21 |
| 3.2 Pedagogiske modeller..... | 22 |
| 3.2.1 Den proksimale utviklingszone..... | 22 |
| 3.2.2 Flytsonemodellen | 25 |

| | |
|---|----|
| 3.2.3 Godfoten i yrkesopplæringen | 26 |
| 3.3 Tilpasset opplæring og kompetansedifferensiering..... | 28 |
| 3.4 Motivasjon | 30 |
| 3.5 Frafall og utjevning av sosiale ulikheter | 31 |
| 3.6 Det vanskelige forholdet mellom teori og praksis | 33 |
| 3.6.1 Betydningen av erfaring..... | 34 |
| 3.6.2 Forholdet mellom skole og bedrift som opplæringsarena | 35 |
| 4 Styring av fagopplæringen i skolen og på arbeidsplassen | 36 |
| 4.1 Historikk: Hva ledet opp til Fagfornyelsen. | 36 |
| 4.2 Telekommunikasjonsmontørfaget etter fagfornyelsen. | 37 |
| 4.3 Fullføringsreformen | 38 |
| 5 Metode..... | 40 |
| 5.1 Vitenskapsteoretisk forforståelse..... | 40 |
| 5.1.2 Konstruksjonsime..... | 41 |
| 5.1.3 Teoretisk perspektiv | 41 |
| 5.1.4 Fenomenologi som metodologi..... | 41 |
| 5.2 Intervju, analyse og datainnsamling | 42 |
| 5.2.1 Om utvalget | 45 |
| 5.2.2 Transkribering | 46 |
| 5.2.3 Etikk og forskningens kvalitet | 47 |
| 6 Analyse og tolkning..... | 48 |
| 6.1 Nederlagets refleksivitet | 48 |
| 6.2 Betydningen av tilrettelegging for voksnes læring | 51 |
| 6.3 Det er enklere i praksis..... | 53 |
| 6.4 Kvaliteten på fagarbeidere gjennom ulike opplæringsmodeller. | 57 |
| 7 Diskusjon..... | 59 |

| | |
|--|----|
| 7.1 De voksnes behov og opplevelse av å være FPJ-kandidat..... | 59 |
| 7.2 Muligheter i FPJ-ordningen for de ulike aktørene | 60 |
| 7.3 Utfordringer for god kvalitet og opplæring..... | 61 |
| 8 Konklusjon og veien videre for FPJ-ordningen..... | 63 |
| 9 Referanser | 66 |
| 10 Vedlegg | 70 |
| 1. Annonser for rekruttering av fag- og hjelpearbeidere | 70 |
| 2. Intervjuguide..... | 72 |
| 3. Informasjonsskriv..... | 75 |
| 4. Vurdering av NSD..... | 78 |
| 5. Presentasjon av informanter | 80 |

Tabeller

| | |
|---|----|
| Tabell 1 Oversikt over størrelsen på elektrofagene..... | 6 |
| Tabell 2 Oversikt over Knowles antakelser | 19 |
| Tabell 3 fullføringsgrad..... | 32 |
| Tabell 4 Resultat av fagprøver 2015-2020 | 57 |

Figurer

| | |
|---|----|
| Figur 1 oversikt over utdanningsløp | 12 |
| Figur 2 Den proksimale utviklingssonen | 23 |
| Figur 3 Flytsonemodellen..... | 25 |
| Figur 4 SDI-modellen | 43 |
| Figur 5 proksimal utviklingsssone i Telekommunikasjonsmontørfaget | 56 |

1 Innledning

Formålet med mitt masterprosjekt er å undersøke hvordan Fagbrev på jobb-ordningen ivaretar de ulike aktørenes interesser. Jeg vil undersøke hvordan voksne hjelpearbeidere som skal ta fagbrev i Telekommunikasjonsmontørfaget gjennom Fagbrev på jobb-ordningen, opplever at det tas i bruk opplæringsmetoder og systemer som er utviklet for lærlinger, og hvilken betydning den nye opplæringsmodellen «fagbrev på jobb» har for dem og deres livssituasjon. I tillegg til å undersøke hvordan hjelpearbeiderne som skal ta fagbrev opplever deres nye læringssituasjon, vil jeg komme inn på hvordan Fagbrev på jobb-ordningen kan være en vei for utjevning av sosiale ulikheter i samfunnet, hvordan den kan være en del av løsningen på rekrutteringsutfordringer i enkelte yrker, og hvordan opplæringsansvarlige i bedrift kan forholde seg til voksnes læring, og legge til rette for at kandidatene skal få best mulig forutsetninger for å nå målet om fagbrev. Dette er en kvalitativ undersøkelse med forskningsintervjuer av fire deltakere i Fagbrev på jobb-ordningen innenfor Telekommunikasjonsmontørfaget.

Jeg skal beskrive nærmere hva Fagbrev på jobb-ordningen er, heretter kalt FPJ-ordningen, i kapittel 2.3, men bakgrunnen for denne opplæringsordningen som ble presentert i Meld.St. 16 (2015-2016) og videre vedtatt av et samlet stortinget 24. mai 2018, var blant annet framskrivningsrapporter fra SSB som sa at vi kommer til å mangle opp mot 70000 fagarbeidere i 2030 (SSB, 2013). En ny vei til å fullføre videregående utdanning med fagbrev for en gruppe med arbeidserfaring i fagene, ble regjeringens tiltak for å imøtekomme denne utfordringen forespeilet av SSB.

I korte trekk så er Fagbrev på jobb en ny opplæringsordning for voksne som er i et arbeidsforhold. Voksne får her mulighet til å få fag- eller svennebrev på grunnlag av allsidig praksis, realkompetansevurdering og opplæring kombinert med veiledet praksis i vanlig arbeid. Det stilles krav til minimum ett års praksis i faget og det må minimum stå igjen ett års praksis i henhold til ordinær læretid i faget. En opplæringsavtale skrives mellom kandidat, bedrift og fylkeskommune, og det utbetales lærlingetilskudd til bedriften i hele kontraktstiden. Bedriften på sin side forplikter seg til å gi en form for organisert opplæring fram mot fag- eller svenneprøven.

1.1 Tema og problemstilling

Tema for oppgaven er fagbrev på jobb som opplæringsordning. Ordningen retter seg mot bedrifter som har ufaglært arbeidskraft, og de som har et ønske om å fullføre videregående opplæring med et fagbrev. Undersøkelsen vil fokusere på Telekommunikasjonsmontørfaget og kandidater som arbeider innenfor dette faget og som ønsker å ta fagbrev som Telekommunikasjonsmontør. Veien til fagbrevet gjennom FPJ-ordningen innebærer at kandidatene må gjennom et teorikurs og de må bestå både en VG2 og en VG3 eksamen. I og med at ordningen fortrinnsvis retter seg mot voksne, vil dette si at kandidatene kanskje må tilbake til en «skolsk» opplæringssituasjon, som for dem er ukjent eller i alle fall det er lenge siden de sist befant seg i. Det er fylkeskommunene som forvalter denne ordningen og Trøndelag fylkeskommune, som undersøkelsens kandidater befinner seg i, har blant annet som krav at det skal foreligge

en individuell opplæringsplan for kandidatene. Dette ansvaret har de delegert til opplæringskontorene som sammen med fylkeskommunen har valgt at de skal gjøre denne ordningen så lik som mulig med den ordinære lærlingeordningen. For kandidatene i denne undersøkelsen så innebærer det at de må gjennom en teoretisk del som leder fram imot de nevnte VG2 (TEL3030) og VG3 (TEL3002) eksamenene. Dette teorikurset er en blanding mellom fysisk teoriundervisning og innleveringer av teorioppgaver gjennom en nettportal (Elskolen). I tillegg må kandidatene dokumentere egen praksisopplæring i faget ved å skrive en ukentlig praksislogg. Som hovedregel kommer ordinære lærlinger direkte fra videregående skoler og er godt vant med og vil kjenne seg igjen i de teoretiske og undervisningspregete obligatoriske oppgavene de må gjennom i løpet av læretiden. For FPJ-kandidatene, som ofte befinner seg på et annet sted i livet før de startet sin opplæring i bedrift, er saken derimot en annen. Som Faglig leder i en bedrift som har tatt i bruk FPJ-ordningen har jeg erfart dette på egen arbeidsplass. Dette prosjektet er på denne måten drevet av min egen nysgjerrighet rundt yrkesdidaktiske muligheter og utfordringer knyttet til denne ordningen.

Som hovedproblemstilling har jeg derfor valgt å belyse det følgende spørsmålet:

«Hvordan opplever voksne Fagbrev på jobb-kandidater i Telekommunikasjonsmontørfaget situasjonen sin med opplæringen i bedrift?»

Jeg vil i tillegg ha to underliggende forskningsspørsmål som er aktuelle for å forstå hvordan Fagbrev på jobb-ordningen kan organiseres for å skape gode fagarbeidere og hvordan ordningen kan være et svar på rekrutteringsproblemer i enkelte fag. Disse to spørsmålene er:

- 1. Hvilke muligheter ligger i Fagbrev på jobb-ordningen for de ulike aktørene?*
- 2. Hvilke utfordringer med Fagbrev på jobb-ordningen bør belyses for å ivareta kvaliteten på fagarbeiderne og sikre en god opplæring for kandidatene?*

Med ulike aktører mener jeg her alle som er involverte i denne ordningen fra regjeringen som innførte den, til fylkeskommunen som forvalter den, til bedrifter som har behov for arbeidskraft og sammen med opplæringskontor skal gi opplæring til Fagbrev på jobb-kandidatene, som denne ordningen kanskje betyr aller mest for.

For å svare på denne problemstillingen og underliggende forskningsspørsmål har jeg foretatt intervjuer av 4 kandidater som deltar i ordningen, og forsøkt å se deres refleksjoner i lys av relevant teori om blant annet voksnes læring, sosiokulturell læringsteori og motivasjon. Dette kan være til hjelp for å forstå hvordan det oppleves å være deltaker i en slik ordning og hvordan ordningen kan organiseres i en bedrift hvor både økonomiske interesser og kandidatenes ulike forutsetninger for å lykkes må ivaretas.

1.1.1 Tidligere forskning om fagbrev i voksen alder

FPJ-ordningen må sies å være relativt ny og det er lite tidligere forskning å vise til som spesifikt omhandler denne ordningen. Litteratursøk på artikler eller oppgaver som

omhandler deltakernes opplevelse i denne ordningen viser ingen tidligere slike studier. Om ordningen generelt er det også ingenting å finne. Totland (2013) beskriver derimot forskning gjort på forsøkene som ledet fram til FPJ-ordningen, der man i regi av Kunnskapsdepartementet og Helse- og omsorgsdepartementet satte i gang forsøk for å utvikle nye opplæringsmodeller for fagutdanning av ufaglærte arbeidstakere innenfor helse- og oppvekstsektoren (Totland, 2013).

Forsøksordningene gikk mellom 2011 og 2014. Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk (VOX) foreslo på bakgrunn av forsøkene, en skisse til en ny vei til fagbrev for voksne (VOX, 2015). VOX slår i skissen fast at den viktigste faktoren for at voksne skal starte og gjennomføre utdanning, er at inntekten ikke reduseres. I tillegg må opplæringen være fleksibel og forholdene legges til rette av arbeidsgiver. Det slås også fast at voksne ufaglærte har svakere stilling på arbeidsmarkedet, og utgjør derfor en gruppe i fare for å falle utenfor arbeidslivet (VOX, 2015).

VOX foreslo videre at ordningen skulle innebære realkompetansevurdering og avkortet, individuelt tilpasset opplæring. Det skulle være veiledet opplæring på arbeidsplassen og mulighet for voksne ufaglærte å ta fagbrev mens de var i jobb, slik at de beholdt inntekt og ansettelsesforhold. Videre skulle det være fritak fra skriftlig eksamen og fritak for fellesfag for alle voksne med minst fem års allsidig, generell arbeidserfaring (VOX, 2015).

Det er denne skissen som senere er bearbeidet gjennom høringer og til slutt endte opp som dagens Fagbrev på jobb-ordning, hvor blant annet fritak fra skriftlig eksamen ble fjernet, slik at dette skulle være likt for praksiskandidater, lærlinger og FPJ-kandidater.

FPJ-ordningen er på flere punkter sammenlignbar med praksiskandidatordningen, blant annet gjennom hvem som kan benytte ordningen, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 2, hvor jeg presenterer de ulike veiene til fagbrev. De to ordningene bør kunne tiltrekke seg kandidater med liknende bakgrunn, og man kan derfor se til forskningen som foreligger der, og vurdere om den er overførbart til FPJ-ordningen, selv om det ene er en dokumentasjonsordning og det andre er en opplæringsordning

En relevant artikkel for å se til for å forstå mer om bakgrunnen til kandidatene i FPJ-ordningen vil i så måte være Bratsberg, Nyen & Raaums «Fagbrev i voksen alder» fra 2017. Der analyseres det hva som kjennetegner de som oppnår sitt første fagbrev i voksen alder. De finner at det mellom 1998 og 2005 ble utstedt cirka 170000 fagbrev til voksne over 25 år. Norge er med dette et av de landene i OECD som har høyest gjennomføringsalder på videregående opplæring, et snitt på 28 år. Den høye snittalderen må ses i sammenheng med mulighetene vi har i det norske systemet for å ta fagbrev som voksen, og da særlig gjennom praksiskandidatordningen (Bratsberg, Nyen & Raaum, 2017). Omfanget av voksne som tar fagbrev gjennom praksiskandidatordningen er relativt stort, og opplæringsordninger som praksiskandidatordningen og FPJ-ordningen kan ha konsekvenser for, og innvirkning på mange menneskers liv.

Relevante funn fra artikkelen er blant annet at av de 134222 personene som fullførte videregående som praksiskandidat mellom 1998 og 2015, så fullførte flere enn 107000 videregående opplæring for første gang ved å ta fagbrevet. Flere menn enn kvinner tar fagbrev gjennom praksiskandidatordningen, samtidig som flest kvinner fullfører videregående opplæring i ungdomsårene. Dermed bidrar muligheten til å ta fagbrev som

voksen, til reduserte kjønnsforskjeller i videregående kompetanse (Bratsberg, Nyen & Raaum, 2017).

Videre vises det til at sosial rekruttering til fagbrev som voksen tegner et tydelig bilde. Praksiskandidatordningen er i særlig grad en vei til videregående kompetanse for en gruppe som har lav sannsynlighet for å fullføre videregående i ungdomsårene (Bratsberg, Nyen & Raaum, 2017). Også Høst (2010) støtter denne oppfatningen av praksiskandidatordningen som viktig for grupper som ellers kunne blitt marginalisert i yrkeslivet, når han peker på hvordan praksiskandidatordningen har vært benyttet for å integrere ulike grupper som ellers ikke ville kunne ha fått fagbrev (Høst, 2010).

Ut ifra denne konklusjonen om praksiskandidatordningen så vil jeg gjennom intervjuene av FPJ-kandidatene i tillegg til å undersøke deres opplevelse av å være voksne i en opplæringsmodell utviklet for ungdommer som kommer rett fra skolebenken, kunne sammenligne om de har lik bakgrunn med praksiskandidatene og dermed hvordan FPJ-ordningen også kan sies å være en vei til utjevning av sosial ulikhet.

1.1.2 Min bakgrunn og posisjonering som forsker

Min bakgrunn kan tenkes å påvirke mitt syn både på FPJ-ordningen og det kan påvirke mitt forhold til informantene. Jeg vil derfor redegjøre for dette slik at dette blir transparent ovenfor leser. Jeg har tre elektrofagbrev, hvor to av dem er tatt som praksiskandidat og ett er tatt som voksen lærling. Jeg er ansatt i samme bedrift som mine informanter som faglig leder, med ansvaret for alle som skal ta fagbrev i regionen, enten som ordinær lærling, eller som voksen gjennom FPJ- eller praksiskandidatordningen. Jeg underviser også elever på VG2 i skole som yrkesfaglærer i tillegg til å sitte i prøvenemda i Telekommunikasjonsmontørfaget. Jeg er leder i læreplangruppa i samme fag, i forbindelse med Fagfornyelsen LK20. Det bør også nevnes at jeg sitter i styret til tidligere nevnte opplæringskontor, SEOS. Disse forskjellige rollene gjør at jeg er involvert i hele utdanningsløpet fra en elev begynner på Elektrofag på skolen og til eleven er ferdig utdannet fagarbeider. For FPJ-kandidatene jeg følger opp i bedriften kan det gi dem noen fordeler ved at jeg kjenner utdanningssystemet og har god kjennskap til hvilke krav som stilles både på eksamener og på fagprøven. En utfordring for meg som forsker i dette prosjektet kan tenkes å være at jeg eller mine informanter blir påvirket av det forholdet vi har. Når jeg inntar rollen ovenfor dem som både lærer, leder og forsker, blir det viktig å være åpen om dette for å oppnå validitet og reliabilitet i oppgaven. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 5.

1.1.3 Oppgavens oppbygning

I kapittel 2 vil jeg først introdusere et bakteppe for oppgaven min hvor jeg presenterer dagens veier til fagbrev og aktørene i FPJ-ordningen, for å skape et rammeverk for det som kommer senere i oppgaven. Videre i kapittel 3 vil jeg presentere den teoretiske rammen og de perspektiv som brukes til å drøfte funn i analysen og for å kunne svare på problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel 4 vil jeg se på FPJ-ordningen i lys av reformarbeid slik som fagfornyelsen og fullføringsreformen, fordi slike tidsaktuelle

fornyelser gjør at både faget og opplæringen er i endring. I kapitel 5 vil jeg gjøre rede for metoden og de metodologiske valgene jeg har tatt i oppgaven. I kapitel 6 presenteres resultatet av analysen og tolkning før dette blir diskutert i kapitel 7. Til slutt i kapitel 8 vil jeg oppsummere funn og besvare forskningsspørsmål og problemstilling.

2 Bakteppe: aktørene, faget og veier til fagbrev

Jeg vil i dette kapitlet presentere Telekommunikasjonsmontørfaget, aktørene som er involvert i en FPJ-ordning, og de ulike veiene man kan ta til å fullføre videregående opplæring med fagbrev, hvor FPJ er det siste tilskuddet til disse.

2.1 Om Telekommunikasjonsmontørfaget

Telekommunikasjonsmontørfaget kan sies å være et middels stort elektrofag, som historisk sett har ligget mellom 3. og 4. plass når det gjelder inntak av nye lærlinger i Trøndelag innenfor elektrofagene (tabell 1).

[Informasjon om utdanningsprogrammene](#)

| | 2018 | 2019 | 2020 |
|--|--------------------|--------------------|--------------------|
| | Alle aldersgrupper | Alle aldersgrupper | Alle aldersgrupper |
| | Begge kjønn | Begge kjønn | Begge kjønn |
| | Alle sektorer | Alle sektorer | Alle sektorer |
| | Hele landet | Hele landet | Hele landet |
| Alle - Utdanningsprogram - Lærefag | Løpende kontrakter | Løpende kontrakter | Løpende kontrakter |
| ELAVI4 - Avionikerfaget | 35 | 38 | 44 |
| ELDAT3 - Dataelektronikerfaget | 442 | 463 | 466 |
| ELELE3 - Elektrikerfaget | 5 348 | 5 601 | 5 384 |
| ELEMO3 - Energimontørfaget | 637 | 696 | 743 |
| ELEOP3 - Energioperatørfaget | 45 | 52 | 47 |
| ELERF3 - Elektroreparatørfaget | 32 | 34 | 35 |
| ELFMO4 - Flymotormekanikerfaget | 14 | 16 | 16 |
| ELFST4 - Flystrukturmekanikerfaget | 5 | 9 | 5 |
| ELFSY4 - Flysystemmekanikerfaget | 75 | 94 | 112 |
| ELFUO3 - Fjernstyrte undervannsoperasjoner | 35 | 63 | 78 |
| ELHEI3 - Heismontørfaget | 66 | 66 | 67 |
| ELKUL3 - Kulde- og varmepumpemontørfaget | 170 | 185 | 166 |
| ELMEL4 - Maritim elektrikerfaget Vg4 | 4 | 68 | 129 |
| ELPRO3 - Produksjonselektronikerfaget | 48 | 58 | 41 |
| ELSIG3 - Signalmontørfaget | 77 | 60 | 57 |
| ELTAV3 - Tavlemontørfaget | 112 | 131 | 116 |
| ELTEL3 - Telekommunikasjonsmontørfaget | 420 | 427 | 443 |
| ELTOG3 - Togelektrikerfaget | 4 | 4 | 4 |
| ELVIK3 - Viklerfaget | 13 | 10 | 7 |

Tabell 1 Oversikt over størrelsen på elektrofagene

Telekommunikasjonsmontørfaget ble til som en sammenslåing av Telemontørfaget og Svakstrømsmontørfaget gjennom Reform 97. Disse arbeidet henholdsvis med elektroniske kommunikasjonsnett og alarm, signal og styringsystemer. Det nye faget skulle favne om begge disse hovedområdene og dette har ført til et todelt fag, med en todelt læreplan. En konsekvens av dette er at mange bedrifter i praksis kun arbeider med halvparten av kompetansemålene i læreplanen, og dette gir noen utfordringer med tanke på opplæringen av både lærlinger og FPJ-kandidater.

Faget har rekruttert elever som har gått VG1 Elektrofag og deretter VG2 Data og Elektronikk. Høy gjennomsnittsalder på eksisterende arbeidsstokk i faget og økt etterspørsel etter arbeidskraft i markedet, sammenfalt med nedlegging av VG2 data og elektronikk på en av de to skolene med dette tilbudet i regionen. Dette førte til at bedriften i undersøkelsen fikk lavere søkergrunnlag enn tidligere. Dette førte til at bedriften valgte å ansette flere hjelpearbeidere, da fagarbeidere ikke var å oppdrive og søknadene til lærlingeplasser var lav. Dette kan være et tegn på mangelfull rekruttering til Telekommunikasjonsmontørfaget fra videregående skole.

Årsaken til rekrutteringsproblematikken kan være sammensatt og bør vies oppmerksomhet både fra skoleverket og bransjen selv. Oppgaven min går ikke i dybden på disse rekrutteringsproblemenene, men handler mer om at FPJ-ordningen kan være et mulig svar på denne utfordringen. Alternative opplæringsløp og økt satsning på lærlinger og bedre rekruttering fra videregående skole er ikke motsetninger til hverandre, og det vil være behov for begge deler framover.

Et perspektiv på hvorfor Telekommunikasjonsmontørfaget, og også andre elektrofag sliter med rekruttering, kommer fram i artikkelen: «Endringsbehov i norsk yrkesopplæring? - Elevers, lærlingers og yrkesfaglæreres erfaringer med yrkesopplæring i Vg1», av Bødtker-Lund, Hansen, Haaland og Vagle (2017). Her pekes det på blant annet at elektrofagene er i en særstilling når det gjelder faget yrkesfaglig fordypning på VG1, på den måten at bare 10% av elevene er ute i bedrift. Dette er den minste andelen av alle utdanningsprogram (Bødtker-lund et al, 2017). Dette gjør at elevene er prisgitt den opplæringen de får på skolen for å bli kjent med bredden av mulige lærefag innenfor utdanningsprogrammet.

I tillegg pekes det på at de fleste lærerne som underviser på elektrofag har bakgrunn som elektrikere. Dette gjør at elever som velger andre fag enn elektrikerfaget etter VG1 risikerer å ikke ha opplevd en meningsfull og relevant opplæring for deres yrkesvalg. I artikkelen eksemplifiseres dette med svarene lærlinger med ulike yrkesvalg ga på spørsmålet om hvordan de opplevde VG1 med utgangspunkt i de yrkene de utdanner seg til. For elektrikere svarte 36% at programfagene var 'ikke' eller 'litt relevante' og 64% svarte at de var 'ganske' eller 'svært relevante' for deres lærefag. For Dataelektronikerne svarte 100% at programfagene 'ikke' var eller var 'litt relevante' (Bødtker-lund et al, 2017).

Årsaken til at de fleste lærerne som underviser på elektrofag har elektrikerbakgrunn, kan forklares med fagets størrelse sammenlignet med resten av elektrofagene. Det dataelektronikerne opplever på VG1 kan også delvis tenkes å oppleves slik av de som skal bli Telekommunikasjonsmontører og disse to fagene er forholdsmessig cirka like store sett opp imot elektrikerfaget (tabell 1).

Bedriften i denne studien, er en av de ledende i bransjen nasjonalt. De la høsten 2019 ut to rekrutteringsannonser (vedlegg 1). I den ene ble det søkt etter folk med fagbrev som Telekommunikasjonsmontør og på denne stillingsannonsen mottok bedriften bare 2 søknader. Det ble også gjort et grep i denne annonsen, hvor man kunne følge en lenke til en annen annonse om man ikke hadde fagbrev. I denne andre stillingsannonsen søkte bedriften etter ufaglærte hjelpearbeidere som kunne tenke seg å ta fagbrev, og mottok over 160 søknader. Det ble etter denne prosessen ansatt 6 nye hjelpearbeidere og det er disse søkerne, sammen med noen som allerede var ansatt i bedriften, som danner grunnlaget for mitt utvalg av informanter. Se vedlegg 5 for en presentasjon av informantene.

2.2 Presentasjon av ulike aktører knyttet til FPJ

For en kandidat som skal ta fagbrev gjennom FPJ-ordningen så er det flere aktører man må forholde seg til. Ikke alle bedrifter er organiserte gjennom opplæringskontor, men jeg velger å ta med disse i presentasjonen, da dette er hovedmodellen innenfor elektrofagene.

2.2.1 Fylkeskommunen

Fylkeskommunen har ikke en lovpålagt plikt til å tilby noen å ta fagbrev på jobb, men Trøndelag fylkeskommune tilbyr ordningen med begrensninger ut ifra årlige budsjetttrammer og prioritering i tråd med «kompetansestrategi for Trøndelag» (TRFK, 2021). Fylkeskommunens ansvar når de tilbyr ordningen er å opprette søknad om kontrakt i en nettportal for søknad til videregående opplæring (Vigo). Videre saksbehandler de søknaden etter at bedriften har lagt inn nødvendig dokumentasjon i Vigo. Deretter må fylkeskommunen godkjenne plan for opplæringen, gjøre vurdering av kontraktstiden alt ettersom hvor mye praksis eller tidligere godkjent opplæring kandidaten har, og til slutt godkjenne kontrakten. Underveis i prosessen skal fylkeskommunen veilede kandidat og bedrift og betale ut tilskudd til bedriften (TRFK, 2021).

Når det gjelder oppfølging og veiledning til bedrift og kandidat så blir dette i praksis gjort gjennom opplæringskontorene.

2.2.2 Opplæringskontor

En vanlig organisering av opplæringen innenfor elektrofagene er at lærebedriftene er medlem av et opplæringskontor. Et opplæringskontor vil være dannet og eid av medlemsbedriftene, og dette er et tiltak for å kunne gi bedre opplæring og samtidig ha noen som sørger for at lover og forskrifter blir ivaretatt. I Trøndelag er Elektrofagenes

opplæringskontor i Trøndelag (SEOS) det største innenfor elektrofag, og informantene i denne oppgaven er ansatt i en bedrift tilknyttet SEOS.

I forbindelse med lærlingene, vil SEOS på vegne av medlemsbedriftene, følge opp med lærlingesamtaler, passe på at opplæringen foregår etter gjeldende læreplaner, samt organisere og koordinere den delen av teoriundervisningen som mangler i henhold til læreplanen. Ved slutten av læretida melder SEOS lærlingen opp til den praktiske delen av fagprøven (SEOS, 2021).

I og med at Fylkeskommunen har besluttet at opplæringen av FPJ-kandidater skal organiseres likt som opplæringen av lærlinger, får også SEOS og andre opplæringskontor ofte en rolle å spille med tanke på disse. På denne måten vil bedriften FPJ-kandidatene er ansatt i og det opplæringskontoret bedriften er organisert i, kunne samarbeide om å skreddersy en opplæring ut ifra kandidatens eventuelle tidligere praksis, og deres behov for diverse kurs og oppfølging. Nødvendig teoriundervisning vil for FPJ-kandidater enten kunne tas gjennom opplæringskontorenes egne etablerte kurs for lærlinger, eller bedriftene kan sørge for dette selv om de ønsker, og har kompetanse til det.

2.2.3 Bedrift

Bedriftenes rolle sett opp imot FPJ-ordningen forutsetter først og fremst at det må være et ønske om å tilby ufaglærte arbeidstakere muligheten til å ta fag- eller svennebrev. For en bedrift vil det være både det som kan sies å være fordeler og ulemper med å benytte en slik ordning. En ulempe i så måte vil være det økonomiske aspektet sett opp imot behovet for kompetanse. Det er ikke sikkert at det vil være behov for fagbrev for å utføre alle arbeidsoppgavene bedriften har, og da kan fagarbeidere i slike stillinger være kostnadsdrivende og senke konkurransedyktigheten vis-a-vis bedrifter som benytter ufaglært arbeidskraft. På den andre siden er det mange fordeler for bedriften også. Man blir mer attraktiv som arbeidsgiver og man kan tiltrekke seg en gruppe motiverte arbeidstakere som ønsker å ta utdanning. På sikt får man fagarbeidere som er mer fleksible og tilpasningsdyktige til nye oppgaver. Bedriften kan fremstå som mer profesjonell ovenfor oppdragsgivere i forhold til konkurrenter, og medarbeidere som opplever at bedriften investerer i dem kan tenkes å bli mer motiverte.

Det viktigste punktet innenfor Telekommunikasjonsmontørfaget når det gjelder fordeler for bedriften, kan likevel komme i fra Autorisasjonsforskriften. Formålet med forskriften er å sikre at elektronisk kommunikasjonsnett installeres og vedlikeholdes slik at krav til elektrisk sikkerhet, elektromagnetisk kompatibilitet, frekvensbruk og kvalitet blir ivarettatt, og at personell i virksomhet som utfører installasjon og vedlikehold har nødvendige kvalifikasjoner (Lovdata, 2021).

Her er spesielt §6 «Krav til montør» relevant, hvor det står: «Virksomheten skal kunne dokumentere at montør som benyttes for installasjons- og vedlikeholdsoppgaver, har relevant fagkompetanse, jf. § 4 annet ledd» (lovdata, 2021).

§4 annet ledd går ut på at: «Fagpersonellet skal ha tilstrekkelig kunnskap om ekomnett, materiell og utstyr som installeres eller vedlikeholdes og om elektriske og funksjonelle spesifikasjoner for det tekniske grensesnittet mot andre nett og brukerstyr.

Personnellets kompetanse skal kunne dokumenteres, for eksempel dokumentasjon av utdanning, fagbrev, sertifikater, kurs osv» (Lovdata, 2021).

Dette betyr at de som jobber med elektroniske kommunikasjonsnett slik som Telekommunikasjonsmontører ofte gjør, skal ha fagbrev om ikke bedriften kan dokumentere de ansattes kompetanse på annet vis. Autorisasjonsforskriften burde altså i seg selv være et klart insentiv for en bedrift til å tilby ufaglærte hjelpearbeidere ett alternativt opplæringsløp gjennom for eksempel FPJ-ordningen.

2.2.4 Faglig leder

Alle godkjente lærebedrifter må ha en faglig leder, også de som er organiserte gjennom et opplæringskontor. Ifølge Trøndelag fylkeskommune så er Faglig leder den i bedriften som har ansvaret for opplæring, og skal se til at opplæringsloven med forskrifter blir oppfylt. Kravene for å kunne bli faglig leder er fag- eller svennebrev i faget eller høyere utdanning som er relevant til faget slik som høyskole\universitet\mesterbrev eller lignende. I spesielle tilfeller/nye fag godkjennes faglig leder med lang relevant erfaring/praksis (minimum 6 år). Kjennskap til/kunnskap om lov og forskrift er også et kriterium og dette kan ivaretas ved deltakelse på instruktørkurs, eller ved å gjennomføre digitalt grunnkurs som fylkeskommunen tilbyr (TRFK, 2021).

I praksis vil en faglig leder innenfor Telekommunikasjonsmontørfaget følge opp lærlinger og FPJ-kandidater på noenlunde lik måte. Man vil ha ansvaret for intern rullering av arbeidssted eller oppgaver slik at kompetansemålene i læreplanen kan bli oppnådd og man vil ha oppfølging av praksisloggen som de skriver og etter hvert oppfølging av at oppgaver på teorikurs leveres i tide. Man vil også i samarbeid med opplæringskontoret avholde halvårssamtaler med lærlingene og FPJ-kandidatene.

2.2.5 Kandidat for fagbrev på jobb

Målgruppen for FPJ er ifølge Utdanningsdirektoratet voksne i arbeidslivet som har fullført grunnskole eller tilsvarende opplæring. Selv om ordningen retter seg mot voksne, er det ingen reel aldersbegrensning, og personer under 25 år kan også inngå kontrakt om fagbrev på jobb. Et vilkår for ordningen er at kandidaten allerede er i et arbeidsforhold. (Udir, 2021).

Opplæringsloven § 4-1 beskriver en FPJ-kandidat som: «kandidat for fagbrev på jobb er etter denne lova den som har skrive ein kontrakt om opplæring på grunnlag av allsidig praksis og realkompetanse med sikte på fag- eller svenneprøve» (Lovdata, 2021).

Dette betyr at kandidater for FPJ kan komme til å ha en veldig variert bakgrunn, men felles for dem alle må være at de har ett ønske om å ta fag- eller svennebrev. Dette ønsket kan komme etter eget initiativ, eller etter initiativ fra en arbeidsgiver, da aktuelle kandidater allerede må være i et arbeidsforhold for å kvalifisere til ordningen.

FPJ-kandidatene som har deltatt som informanter i denne oppgaven beskrives nærmere i kapittel 6, men felles for dem alle er at de ikke har tidligere elektrorelatert skolegang og de har et ansettelsesforhold som hjelpearbeidere hos en elektroentreprenør som har hovedfokus på Telekommunikasjonsarbeid. De har alle vært ansatt i bedriften imellom ett og to år, og flertallet har ikke fullført videregående opplæring med sluttkompetanse tidligere.

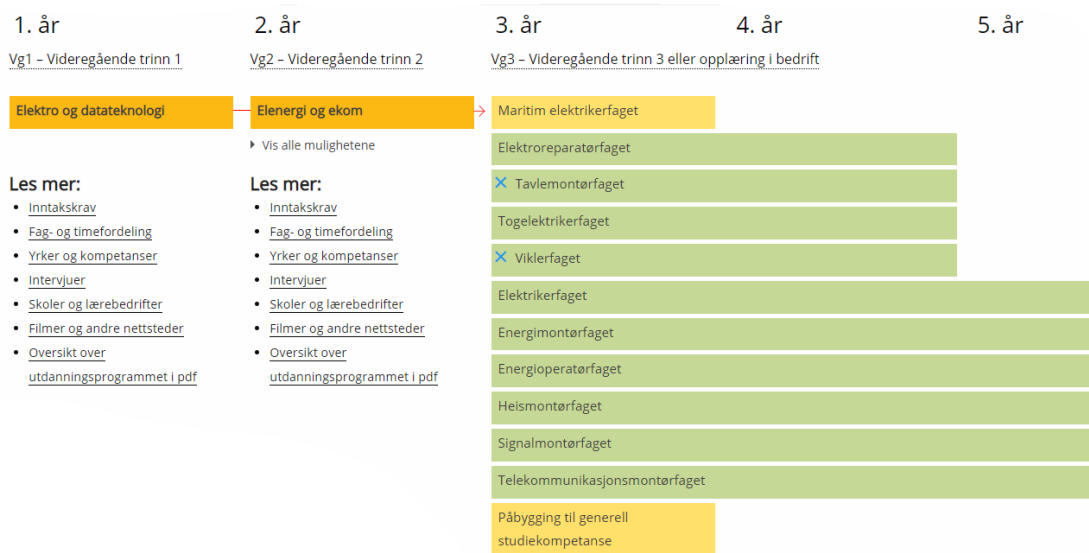
For å sette i gang med FPJ-ordningen kreves det et samarbeid mellom de ulike partene hvor deres interesser blir ivaretatt. Fylkeskommunen må ha midler til å kunne tilby ordningen, bedriften må ha et ønske om å ha fagarbeidere, opplæringskontoret og faglig leder i bedrift må samarbeide om å organisere et tilfredsstillende opplæringsløp som ivaretar kompetansemålene i læreplanen og kandidatene selv må ha et ønske om å ta fagbrev og vilje til å gjennomføre opplæringsløpet.

2.3 Mulige veier til fagbrev

Det finnes flere veier til fagbrev for både ungdom og voksne, og jeg vil i dette avsnittet presentere de ulike ordningene man kan benytte seg av for å fullføre videregående opplæring med fagbrev. Jeg vil gå dypest inn på FPJ-ordningen, som er tema for denne oppgaven. Det finnes i tillegg flere andre ordninger som kan føre til fullført videregående med grunnkompetanse, slik som praksisbrevkandidat, lærekandidat og full opplæring i bedrift etter ungdomsskolen. Da disse er lite benyttet i elektrofagene så vil jeg ikke gå nærmere inn på de her. For forskning gjort på disse alternative veiene kan Høst (2013) anbefales for praksisbrevkandidater, Rokkones (2017) for lærekandidater og Hagen & Streitlien (2015) for full opplæring i bedrift.

2.3.1 Ordinært lærlingeløp

Telekommunikasjonsmontørfaget, som mine informanter jobber innenfor, er et såkalt 4,5-årsfag. Dette avviker fra hovedmodellen som er 2+2, altså 2 år på skole og 2 år i bedrift som lærling (figur 1). På figuren kan man se at Elektrikerfaget, Energimontørfaget, Heismontørfaget, Signalmontørfaget og Telekommunikasjonsmontørfaget har et halvt år lengre læretid enn Viklerfaget, Toglelektrikerfaget, Tavlemontørfaget og Elektroreparatørfaget.



Figur 1 oversikt over utdanningsløp hentet fra www.vilbli.no

Grunnen til at noen fag har lengre læretid er at de innebærer en restteori og en VG3 eksamen som må bestås før oppmelding til fagprøve. Restteori er et begrep som brukes om den ekstra teorien og tilhørende eksamen som ligger til disse 4,5-årsfagene. Dette gjelder altså for fag som avviker fra hovedmodellen som er 2+2, altså 2 år i skole og 2 år i bedrift.

Den ordinære veien for en lærling blir da først VG1 Elektro deretter VG2 data og elektronikk, før man blir lærling i 2,5 år i en godkjent lærebedrift i Telekommunikasjonsmonterfaget. De siste to og et halvt årene, selve lærlingetiden, består av 50% opplæring og 50% verdiskapning. Lærlingen lønnes i utgangspunktet kun for verdiskapningsdelen, og de fleste bedrifter bruker en lønnsmodell som gir lærlingene en startlønn på 30% av grunnlønnen for en fagarbeider. Denne lønnen stiger hvert halvår og i siste halvår er lærlingene oppe på 80% av fagarbeiderlønn.

Denne lønnsmodellen er noe av det som kan gjøre ordningen uegnet for voksne som ønsker å ta fagbrev, da de ofte er i en annen fase av livet enn ungdommene som kommer rett fra skole, og dermed ofte har andre økonomiske forpliktelser. Dette kan være en av årsakene til at en FPJ-ordning kan være et bedre alternativ for voksne som ønsker å fullføre videregående utdanning. Høst (2010) sier at voksne ufaglærte i utgangspunktet har lav lønn og at mange dessuten har forsørgeransvar, eller boliglån de må betjene. De opplever det dermed som lite aktuelt å gå ned i lønn i to år (Høst, 2010).

Med innføringen av fagfornyelsen så vil rekrutteringsgrunnlaget av lærlinger til Telekommunikasjonsmonterfaget endres. Faget vil da flyttes fra VG2 Data og elektronikk og over til VG2 EI-energi (slik det står i figur 1). Dette gjør at antallet VG2 elever som kan søke læreplass vil øke betraktelig på grunnlag av at det er langt flere elever som går VG2 EI-energi enn det er elever som går VG2 Data og elektronikk. For eksempel i Trondheim er det skoleåret 20\21 en klasse med elever som går Data og elektronikk, sammenlignet med åtte klasser VG2 EI-energi.

2.3.2 Voksenlærling

En voksenlærling vil være en voksen som enten har «riktig» VG1 og VG2 fra tidligere videregående utdanning, eller har tatt dette som privatist i ettertid. Læretiden vil deretter utgjøre 2,5 år innenfor Telekommunikasjonsmontørfaget, og voksenlærlingen mottar lærlingelønn om man ikke får til å avtale annet med bedriften. Erfaringsmessig så får en del fagarbeidere ta fagbrev nr. 2 gjennom denne ordningen uten å nødvendigvis gå ned i lønn, men at man heller skriver en avtale om bindingstid med bedriften.

Ordningen vil på denne måten være uegnet for de aller fleste hjelpearbeidere som ønsker å ta fagbrev innen Telekommunikasjonsmontørfaget, da de ofte mangler riktig VG1 og VG2.

2.3.3 Praksiskandidat

Ifølge en artikkel fra Utdanningsdirektoratet (2021) har praksiskandidatordning historisk sett eksistert siden 1952 som en mulighet for voksne til å ta fag- eller svenneprøve gjennom dokumentasjon av praksis i gjeldende fag. Dette ble regulert gjennom §20 i den gamle loven om fagopplæring, men ordningen ble lite brukt fram til 1990-tallet. Da økte antallet paragraf 20-kandidater enormt, antakeligvis på grunn av et varslet krav om allmennfag tilsvarende det ordinære lærlinger skulle få i Reform 94. En annen mulig årsak til økningen var innføring av nye fag som omsorgsarbeider og renholdsoperatør, og ordningen ble brukt for raskt å få opp antallet fagarbeidere i de nye fagene. En tredje årsak til økningen var at det ble en internasjonal trend å ISO-sertifisere bedrifter gjennom gjennom blant annet ISO 9001 som går på standarder for kvalitetsstyring. Et viktig element i sertifiseringen er de ansattes kompetanse, og det ble dermed viktig for bedriften å kunne framvise kompetanse i virksomheten (Udir, 2021).

Praksiskandidatordningen er altså en ordning for personer som kan dokumentere lang og allsidig yrkespraksis og er i motsetning til de andre ordningene jeg nevner, i utgangspunktet en dokumentasjonsordning og ikke en opplæringsordning. Ordningen reguleres av opplæringsloven §3-5 og man kan meldes opp på til fag- eller svenneprøve på grunnlag av praksis i faget som er 25% lengre enn den fastsatte ordinære læretiden i faget (udir, 2021). For Telekommunikasjonsmontørfaget og de andre 4,5 års-fagene tilsvarer dette at man må ha arbeidet i en bedrift i over fem og et halvt år for å kunne melde seg opp til fagprøve. Før fagprøve må man også bestå VG2 og eventuelt VG3 eksamen i det aktuelle lærefaget.

Fylkeskommunen har ansvaret for å avgjøre om praksisen kandidaten viser til kan godkjennes, og det er også de som kan gjøre godskrivning av tidligere praksis eller relevant skolegang, i henhold til forskrift til opplæringsloven kapittel 11 §§ 11-8 - 11-15 (Udir, 2021).

Praksiskandidatordningen vil kunne være et alternativ for de som har for lang erfaring innfor et fag til å kvalifisere til FPJ-ordningen, hvor kravet er maks 3,5 års praksis. Praksiskandidatordninger avviker med dette på flere punkter ifra FPJ-ordningen, som jeg beskriver i det kommende avsnittet.

2.3.4 Fagbrev på jobb

Da den vedtatte Fagbrev på jobb-ordningen ble presentert av daværende Kunnskaps- og integreringsminister, Jan Tore Sanner i 2018, lå det mye arbeid bak. Ordningen baserer seg på forsøkene med nye opplæringsmodeller i fem fylkeskommuner for ansatte i helse- og oppvekstsektoren, beskrevet tidligere av Totland (2013).

Forslaget om FPJ ble først omtalt i Stortingsmelding nr. 16: Fra utenforskap til ny sjanse - Samordnet innsats for voksnes læring (2015-2016). Her pekte man på at voksne har andre behov for fleksibilitet og inntekt under opplæring enn ungdom, og at regjeringen derfor vil etablere en ny vei til fag- og svennebrev som gir voksne muligheten til å kombinere opplæring med arbeid og inntekt. (St. meld 20, 2015-2016).

Regjeringen begrunnet i stortingsmeldingen behovet for at flere måtte kunne få ta fag- og svennebrev med blant annet å peke på at flere samfunnsutfordringer gjør det nødvendig å bedre voksnes muligheter til å styrke sin kompetanse, øke mulighetene deres til å delta i opplæring og få sin medbrakte kompetanse godkjent. Målet for regjeringen ble derfor at den enkelte skal ha kompetanse som danner grunnlag for stabil og varig tilknytning til arbeidslivet og at de derfor ville etablere en ordning med fagbrev på jobb i samarbeid med partene i arbeidslivet, som en alternativ vei til fag- og svennebrev (St.meld 20, 2015-2016).

2.3.4.1 Kriterier for å benytte ordningen

FPJ-ordningen er vedtatt sentralt, men den forvaltes på fylkeskommunalt nivå og Trøndelag fylkeskommune kan på denne måten sette lokale krav til de som skal benytte ordningen. Følgende er pr 03\21 de viktigste gjeldene kravene i Trøndelag fylkeskommune:

- Kandidaten må ha fullført grunnskole eller tilsvarende.
- Kandidaten må ha minst ett års allsidig dokumentert praksis i faget i full stilling. Forutsatt at vedkommende har jobbet deltidsstilling, omregnes det til heltidsstilling. 80 % stilling godkjennes som heltidsstilling.
- Kandidaten må være i et arbeidsforhold i en godkjent lærebedrift med minimum 80% stilling i kontraktperioden. I særlige tilfeller kan lavere stillingsprosent vurderes.
- Det skal inngås en kontrakt om fagbrev på jobb med arbeidsgiver og kandidaten skal ha ordinær lønn i hele kontraktperioden. Kontrakten skal godkjennes av fylkeskommunen.
- Kandidater som ikke har fullført/gjennomført sluttkompetanse i videregående opplæring tidligere vil bli prioritert.
- Kontrakter innen fag der det er særlig etterspørsel etter fagarbeidere i Trøndelag vil bli prioritert.
- Trøndelag fylkeskommune vil som hovedregel ikke godkjenne kontrakter utover 24 måneder.
- For å få godkjent en FPJ-kontrakt skal det foreligge en individuell intern opplæringsplan for kandidaten.
(TRFK, 2021)

Spesielt kriteriene som sier at kandidater som ikke tidligere har fullført videregående utdanning med sluttkompetanse vil bli prioritert, er interessant ned tanke på mitt prosjekt, hvor flertallet av informantene faller inn under denne kategorien. Også kriteriet om at fag der det er særlig etterspørsel etter fagarbeidere vil bli prioritert, gjør at denne ordningen kan være en del av svaret på de utfordringene man opplever med rekruttering innenfor Telekommunikasjonsmontørfaget.

Stortinget har vedtatt en ordning hvor kriteriene i utgangspunktet var at man måtte ha minimum ett års praksis i faget og at det måtte stå igjen minimum ett års opplæring ved kontraktsinngåelsen. For 4,5-års fag slik som Telekommunikasjonsmontørfaget vil det si at en hjelpearbeider må ha arbeidet mellom 1-3,5 år i faget for å være innenfor målgruppen.

Trøndelag fylkeskommune har til tross for dette, med begrunnelse i økonomi, innført egne kriterier hvor de som hovedregel ikke godkjenner kontrakter med lengde utover 24 måneder. Dette vil i praksis si at hjelpearbeiderne i 4,5-årsfag må arbeide i 2,5 år før kontraktsinngåelse og ikke 1 år slik intensjonen i utgangspunktet var.

2.3.4.2 Kritikk til FPJ

Da FPJ-ordningen ble sendt på høring i 2017 ble den møtt med blandede mottagelser, og Faglig råd for Elektrofag (FREL) var blant skeptikerne. FREL jobber for å utvikle kvaliteten i elektrofagene på videregående nivå. FREL skal identifisere trender og utviklingstrekk og sørge for at utdanningene våre er utformet slik at de dekker arbeidslivets, den enkeltes og samfunnets behov for kompetanse. De faglige rådene er altså rådgivende organ for statlige utdanningsmyndigheter. FREL består av 15 medlemmer fra lærerorganisasjoner og arbeidsgiver- og arbeidstakerorganisasjoner, og to observatører fra henholdsvis direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap (DSB) og nasjonal kommunikasjonsmyndighet (NKOM).

På Utdanningsdirektoratets nettsider under «Retningslinjer for samarbeid SRY, faglige råd og Udir» kan man lese om de faglige rådenes rolle iblant annet fagfornyelsen. Her står det blant annet at partene i arbeidslivet skal gjennom de faglige rådene ha innflytelse på hele opplæringen i faget og at i tråd med mandatet skal de faglige rådene ha avgjørende innflytelse på innholdet i læreplanen på VG3 (Udir, 2021).

I høringsuttalelsen fra FREL ytres det blant annet en bekymring for at FPJ kan bli en ordning som er mer attraktive i enkelte lærefag enn å tegne ordinære lærekontrakter for ungdom (FREL, 2017). Også fraværet av krav til beståtte fellesfag er noe FREL er bekymret over. Dette er det samme for praksiskandidater, men også innen denne ordningen ønsker FREL at det skal komme krav om bestått fellesfag for å nå et mål om økt kvalitet på fagarbeiderne innenfor elektrofagene. Rådet konkluderer med at ordningen kan innføres i de fagene som ønsker det, og at de ulike faglige rådene bør få bestemme (FREL, 2017).

Faglig Råd for Elektrofag ønsket ikke ordningen og i høringen ble dette støttet av høringsuttalelsen fra Samarbeidsrådet for yrkesopplæring (SRY). SRY viser også til en bekymring for at kandidater uten fellesfag ikke har forutsetninger for å tilegne seg

nødvendig kompetanse for å bestå fag- og svenneprøven. SRY legger videre til grunn at de ikke ønsker at kvaliteten og nivået på dagens fag- og svennebrev skal senkes og at et fag- og svennebrev er et uttrykk for samme kompetansenivå uavhengig av inngang og gjennomføringsmetode (SRY, 2017).

Ønsket fra FREL og SRY om at det skulle stilles krav til fellesfag i FPJ-ordningen støttes videre av blant andre arbeidsgiverforeningen Spekter (Udir,2017). Også det faglige rådet for Teknisk og industriell produksjon (FRTIP) understreker arbeidslivets etterspørsel etter kompetanse i fellesfagene, men stiller spørsmål ved om ikke et krav om fellesfag vil ekskludere store deler av målgruppen, og om ikke en bestått fag- eller svenneprøve vil kunne dokumentere at fagarbeideren har god nok kompetanse innen fellesfag (FRTIP, 2017).

Som en del av analysen min i kapittel 6 vil jeg adressere bekymringen angående fellesfag og kvaliteten på kompetansen hos fagarbeiderne som tar i bruk praksiskandidat- og FPJ-ordningen. Der vil jeg presentere statistikk på hvordan det faktisk går med disse på fagprøvene, og sammenligne med de ordinære lærlingene over en periode på fem år.

3 Teoretisk rammeverk

I dette masterprosjektet hvor en ny opplæringsordning og de voksne deltakerne i dennes opplevelse står i fokus, har jeg valgt å fokusere på teori om læring i sosiale felleskap, voksnes læring, tilpasset opplæring, og forholdet mellom teori og praksis. Motivasjon vil også være som en paraply som omfavner det hele og teorien som blir presentert i dette kapitlet, gjenspeiler dette. Jeg vil videre vise hvordan og på hvilken måte disse temaene kan, og bør ses i sammenheng når det gjelder FPJ-ordningen.

Teorien er valgt med den hensikt at de skal kunne belyse problemstillingen som fokuserer på voksnes opplevelser av opplæringsmodellen de følger, og videre hjelpe meg å besvare de to forskningsspørsmålene som går på muligheter og utfordringer som ligger til ordningen for de involverte aktørene. Jeg vil senere i kapittel 5 beskrive teorien som omhandler metode og som trengs for å analysere og tolke funn gjennom intervju av informanter.

3.1 Voksnes lærling

Ved å i det hele tatt snakke om voksnes læring som noe eget må man først legge til grunn at voksnes læring skiller seg fra barns læring, eller læring i ungdomsårene. Dette temaet har undervisningsfolk vært opptatt av siden voksenopplæring ble grunnlagt som et eget praksisfelt på 1920 tallet (Merriam, 2001). En av pionerne på 1920-tallet var Eugene Rosenstock-Hussy som beskrives av Loeng (2018), som gjenoppdager av andragogikkbegrepet. Rosenstock-Hussy var kritisk til akademisk vitenskap og beskrev selv andragogikken som et betydningsfullt brudd mellom «blott og bar pedagogikk og demagogi» (Rosenstock-Hussy i Loeng, 2018).

Eksisterende voksskoler ble kritisert for å ha et for skarpt skille mellom teori og praksis. Rosenstock-Hussy`s oppfatning var at vi måtte oppsøke mennesket i arbeidssituasjonen for at det skulle kunne skje noe danning, og stoffutvalg og stoffbehandling måtte knyttes til arbeidet. Rosenstock-Huessy blir betraktet som en inspirator til Eduard Lindemann som ble sett på som andragogikkens åndelige far og igjen er en inspirator til Malcolm Knowles (Loeng, 2018).

Skulle det være slik at voksnes læring faktisk skiller seg fra barns læring vil det være viktig å hensynta disse forskjellene når man skal organisere en opplæring gjennom FPJ-ordningen. Jeg vil derfor videre i dette kapitelet belyse hva blant annet Knowles og Illeris mener om dette, men også de som er kritiske til at det er forskjeller på hvordan barn lærer (pedagogikk) og hvordan Knowles mener voksne lærer (andragogikk).

3.1.1 Andragogikkens bidrag til voksenopplæringen

Malcolm Knowles reintroduserte i 1970 begrepet Andragogikk i boken "The modern practice of adult education: Andragogy vs Pedagogy". Her argumenterer Knowles for at Pedagogikkbegrep ikke passer til voksenutdanningen. Pedagogikk som stammer fra gresk, betyr oversatt i utgangspunktet kunsten og vitenskapen om å undervise barn. Knowles referer videre til det paradoks at man selv i voksenutdannelsen finner referanser

til «voksenutdannelsens pedagogikk», som i og for seg er en selvmotsigelse. (Knowles i Illeris, 2012). Knowles mener også at hovedårsaken til at voksenutdanning ikke har oppnådd den innflytelsen på samfunnet vårt som den kunne ha gjort, er at de fleste som er voksenundervisere, kun kan å undervise voksne som om de var barn (Knowles i Illeris, 2012). Knowles mener videre at dyktige voksenundervisere lenge har visst at voksne ikke kan undervises på samme måte som barn, og begrunner dette med blant annet at voksne så godt som alltid deltar frivillig i undervisningen, og at de bare kan slutte eller forsvinner vekk fra undervisning som ikke tilfredsstill dem (Knowles i Illeris, 2012). Knowles perspektiv på at de voksne så godt som alltid deltar frivillig er interessant og kan knyttes opp til frafall og motivasjon, men som jeg kommer tilbake til senere, så finnes det andre perspektiver som vurderer i hvor stor grad det faktisk er frivillig, når man hensyntar press fra for eksempel arbeidsgiver, eller det presset man kan oppleve fra samfunnet og omgivelser om at alle må ta utdanning.

Ifølge Knowles (1970) så kjennetegnes andragogikken med hans 4 antagelser om hva som er spesielt med voksne som lærende. Med disse antagelsene følger også ett sett med praktiske implikasjoner. I 1984 med boka *Andragogy in action* ble de 4 prinsippene utvidet til 5 (tabell 2).

| Antagelser | Praktiske implikasjoner |
|--|--|
| 1. Selvføståelse (1970). Når en person modnes, flytter selvpoppfatningen seg fra avhengighet mot selvstyring. | Læringsmiljø, behovsbestemmelse, planleggingsprosess, ledelse av læringsopplevelser og evaluering av læringen. |
| 2. Erfaring (1970). Modenhet bringer med seg et reservoar av erfaringer som blir en økende kilde for læring. | Vekt på erfaringsorienterte fremgangsmåter, vekt på praktisk anvendelse, frigjøring av og oppøvelse i erfaringslæring. |
| 3. Læringsberedskap (1970). Når personen modnes, blir læringsberedskapen i økende grad orientert mot utviklingsoppgaver knyttet til vedkommende sine sosiale roller. | Timing, sammensetning av læregruppen. |
| 4. Læringstilgang (1970). Når personen modnes, skifter tidsperspektivet fra utsatt bruk av kunnskap til umiddelbar bruk, og i samsvar med dette skifter læringsorienteringen fra fagsentrerte til ytelsessentrerte. | Voksenunderviserens tilgang, tilrettelegging av undervisning og organisering av læringserfaringer. |
| 5. Voksnes læring er mer motivert av indre faktorer enn av ytre (1984). | |

Denne tabellen er et fint utgangspunkt for å forstå hvordan tilrettelegging av et opplæringsløp for voksne kan organiseres, og hva man bør tenke på om man legger Knowles andragogiske prinsipper til grunn for opplæringen.

Knud Illeris (2012) er enig i Knowles påstand om at det er forskjell på hvordan barn og voksne lærer. Illeris trekker blant annet fram at sosiale og følelsesmessige forhold spiller en stor rolle, og dermed at aldersforskjell kan ha en vesentlig betydning på læring, fordi man ikke bare kognitivt, men også sosialt og følelsesmessig har forskjellige forutsetninger i livets ulike faser (Illeris, 2012).

Om man skal diskutere voksnes læring, og skille mellom barn og voksnes læring, så kan det være greit å definere hvor dette skillet går. Formelt sett er man voksen og myndig når man er 18 år, men Illeris beskriver det å være voksen som å være i stand til, og gjerne også ønske, å ta ansvar for sine egne handlinger. Videre nyanseres dette med at prosessen skjer gradvis opp gjennom ungdomsperioden og til langt oppe i 20-årene. Hos noen vil også dette aldri bli en avsluttet prosess, om man legger til grunn for avslutningen at man har dannet seg en relativt stabil identitet. Læringsmessig kan man prinsipielt si at det å være voksen betyr at man tar ansvar for egen læring ved å bevisst eller ubevisst sortere og ta stilling til hva man vil lære, og hva man ikke vil lære (Illeris, 2012).

Knowles definerer også det å bli voksen som en modningsprosess som starter tidlig i et barns liv, han mener følgelig også at andragogikken bør ses på som om den ikke bare innebærer å hjelpe voksne med å lære, men mennesker, og derfor bør få implikasjoner også for utdannelsen av barn og unge, i og med at de etter hvert vil få flere og flere av de voksnes egenskaper som andragogikken er bygget på (Knowles i Illeris, 2012).

Illeris (2012) generaliserer det som kjennetegner voksnes læring med følgende tre setninger:

- Voksne lærer det de vil lære og som er meningsfullt for dem å lære.
- Voksne bruker de ressursene de har i deres egen læring.
- Voksne tar ansvar for egen læring såfremt de er interessert i å ta det.

Utgår man fra disse punktene vil man også kunne si at voksne er veldig lite anlagt til å lære noe de ikke kan se meningen med ut ifra deres eget perspektiv. Dette kan vi ifølge Illeris tolke slik at den utdannelsesmessige konsekvensen dette har for voksne, er at den læringen de voksne får ut av et utdannelsesløp, er i veldig stor grad, og i mye større grad enn hos barn, avhengig av den bevisste og ubevisste motivasjonen de møter opp med (Illeris, 2012).

For en kandidat i et opplæringsløp som FPJ, forstår jeg Illeris her som at læringsutbytte, i større grad enn hos barn, er avhengig av motivasjonen de har for å skulle fullføre opplæringsløpet. Legger man også til grunn det Knowles sier om at indre motivasjon er viktigere for voksnes læring enn ytre motivasjon, kan dette tenkes å få implikasjoner for hvordan man bør jobbe med disse voksne kandidatene. Kun en ytre motivasjon som for

eksempel høyere lønn etter bestått fagprøve, kan dermed tenkes å ikke være en tilstrekkelig motivasjonsfaktor for å oppnå et godt læringsutbytte.

Noe annet som trekkes fram når det gjelder skillet mellom barn og voksnes læring er de faktorer som voksne kan trekke inn i sin læring, som barn enda ikke har. Illeris sier at om man ser på Piaget`s omstridte Stadieteori, så slutter den strukturelle utviklingen av læringsmuligheter ved 11-13 års alderen, når man når det «formelt operasjonelle stadiet», som muliggjør logisk-deduktiv tenking. Da har man med de tidligere stadiers oppnåelser, oppnådd det settet med kognitive muligheter man skal bruke resten av livet. (Illeris, 2012).

Piaget`s tankesett bestrides av flere (Sutton-Smith, 1966; Brown & Desforges, 2006), og det som kan tale til fordel for voksne og som de kan trekke inn i sin læring som barn enda ikke kan, er ifølge Stephen Brookfield at voksne har utviklet kapasiteten til å tenke dialektisk og bruke praktisk logikk. Videre sier Brookfield at kapasiteten til metakognisjon og kritisk refleksjon også er noe voksne kan benytte (Brookfield i Illeris, 2012).

Med evnen til å tenke dialektisk så forstår jeg Brookfield slik at det er en forståelsesform hvor man enkelt forklart klarer å se to sider av samme sak. Metakognisjon forstår jeg som tenkning på et høyere nivå, altså at man vet hvorfor man vet noe.

Disse punktene er altså noe som først utvikles i voksen alder, og aktuell hjerneforskning bekrefter indirekte Brookfields oppfattelse. Ut fra dette kan vi også si at det på en måte er trangen til selvstendighet og trangen til en sammenhengende forståelse av hvordan de selv og deres omverden fungerer, og hvorfor det er sånn, at man på en avgjørende måte kan skille mellom barn og voksnes læring (Illeris, 2012).

Illeris beskriver en situasjon som kan oppstå hvor de voksne kan være ambivalente ovenfor ny læring. På den ene siden vet de at læring kan være nyttig, berikende og tilfredsstillende, men på den andre siden kan institusjonalisert læring være krevende, fremmedgjort og til tider kjedelig (Illeris, 2012).

Man kan jo tenke seg at voksne, i motsetning til barn, oppsøker læringssituasjoner frivillig, og dermed tar mer ansvar for egen læring, men Illeris trekker fram to forhold som gjør at dette ikke nødvendigvis stemmer. Den ene er at selve situasjonen gjør at det er en forventning om at ansvaret plasseres hos læreren og dette er noe vi har med oss fra tidligere skolegang. Det andre er at de voksne kun tilsynelatende er der frivillig. (Illeris, 2012).

Det Illeris kaller tilsynelatende frivillig kan være direkte press fra arbeidsgiver, krav fra NAV eller et mer indirekte press fra omgivelsene om at man «må» ta mer utdanning for å oppfylle samfunnets krav og forventninger. For voksne i et FPJ-opplæringsløp, vil dette ha konsekvenser for om motivasjonen kan sies å være bestemt av en indre eller ytre faktor, og på denne måten henge sammen med læringsutbytte om man legger det Illeris og Knowles sier til grunn.

Illeris beskriver videre et interessant paradoks med voksnes læring. På den ene siden har de voksne en tendens til å begynne å oppføre seg som skoleelever igjen. De tar ikke selvstendig ansvar, men forventer at læreren tar styringen og forteller dem hva de skal gjøre. På den andre siden har de voksne problemer med å akseptere den

underdanigheten som den tradisjonelle elevrollen innebærer, da de som voksne er vant til å bestemme og styre seg selv (Illeris, 2012).

Det er på denne måten en tendens til at når voksne går inn en skoledør, så glir de inn i den velkjente elevrollen, hvor ansvar, initiativ og kontroll overlates til læreren. Dette er lettest og ofte er også læreren innstilt på å ta denne likeså velkjente styrende lærerrollen. Kun unntaksvis blir deltakerne klar over at de selv kan ta ansvaret og bruke læreren og institusjonens øvrige ressurser som støtte for deres egen læring (Illeris, 2012).

På den ene siden er Illeris enig med Knowles om at det er forskjell på barn og voksnes læring, men på den andre siden så er det flere punkter hvor Illeris er uenig med Knowles antagelser, slik som at påstanden om at voksne er selvstyrte og har en dyp indre motivasjon istedenfor ytre motivasjon. Illeris beskriver heller en situasjon med voksne som glir tilbake i den kjente elevrollen og kanskje ikke er så selvstyrte som man skulle ønske at de var. Illeris stiller også spørsmål ved om motivasjon voksne har og bringer med seg inn i voksenopplæringen kun er indre motivasjon. Det at de voksne kun tilsynelatende deltar frivillig i opplæring trekkes fram som noe som kan tyde på at motivasjonen ofte kan komme av ytre press. Dette presset kan være overfor en arbeidsgiver som fortrinnsvis ønsker å ha ansatt fagarbeidere for å opprettholde kvalitetskrav fra ulike standarder eller å ivareta krav fra oppdragsgivere, eller det kan være et press fra familie, venner eller samfunnet i seg selv om å ta eller fullføre utdanning.

For FPJ-kandidater vil oppfattelsen av roller og forventninger kunne spille inn på deres egen opplevelse og vurdering av læringssituasjonen. De skal tilbake til skolebenken som Illeris kaller det og med seg bringer de erfaringer fra tidligere skolegang, men også alle erfaringer de har gjort seg etter den gang. De må også forholde seg til de andre aktørene som er aktive gjennom opplæringsordningen slik som fylkeskommunen, opplæringskontor og faglig leder i bedrift. Hvordan FPJ-kandidatene opplever dette forholdet, deres tidligere erfaring med utdanning og hvilken indre eller ytre motivasjon de bringer med seg, er alle faktorer som bør hensyntas når man planlegger opplæringen. Gitt kandidatens ulike bakgrunn, kan man anta at disse forutsetningene vil variere fra kandidat til kandidat og på så måte vil en tilpasset opplæring kunne være en god opplæring.

3.1.2 Kritikk til Andragogikken

Da Knowles ville gjeninnføre Andragogikkbegrepet på 1970-tallet og dermed få det utskilt som en egen disiplin i motsetning til pedagogikken så sto motstanderne, ifølge Illeris (2012), nærmest i kø for å rakke ned på både Knowles og hans Andragogikk. Delvis var andre pedagoger på denne tiden mer opptatt av likhetene enn forskjellene mellom barn og voksnes læring, delvis sto en oppdeling i vegen for å bygge et samlet og sterkt pedagogisk fagområde. Om ikke andragogikkbegrepet ble godt mottatt av utdanningsprofesjonen, så står likevel Knowles tilbake som en av grunnleggerne av moderne amerikansk voksenpedagogikk (Illeris, 2012).

Flere har som nevnt vært kritiske til Knowles Andragogikkbegrep. Brookfield (1995), mener blant annet at man gjør en stor feil om man forsøker å lage en teori som omhandler voksnes læring og dermed står i motsetning til læring i andre faser av livet. Brookfield argumenterer for at voksenopplæringen er basert på ett sett med myter som er innprentet i voksenutdannere og som satt sammen utgjør en slags voksenutdanningens «akademiske ortodoksi» og som tar utgangspunkt i at voksenopplæring er iboende gledelig, at voksne er medfødt selvstyrte elever, at god utdanningspraksis alltid ivaretar behovene uttrykt av vokselevne selv og at det finnes en unik form for voksen læreprosess sammen med en unik form for voksen praksis (Brookfield, 1995). Selv om ikke Brookfield nevner Knowles teori ved navn her, kan man lett kjenne igjen punkter fra Knowles` s andragogikk som Brookfield altså er uenig i.

Også Philip Darbyshire (1993) er kritisk til andragogikken. I artikkelen "In defence of pedagogy: A critique of the notion of andragogy", kritiseres Malcom Knowles` s begrep andragogikk og forskjellene han mener er konstruert mellom andragogikk og pedagogikk. Darbyshire sier seg bla enig med Elias (1979) om at forsøkene på å lage en forskjell ikke handler om utdanningsteori, men et mislykket forsøk på å oppheve eller forhøye voksenopplæring. At alle voksne kan ses under ett, er også blant det som kritiseres (Darbyshire, 1993).

Mye av kritikken mot Knowles Andragogikk går altså på at han generaliser og ser på de voksne som en homogen gruppe. På bakgrunn av intervjuene med mine informanter vil jeg kunne undersøke i hvilken grad dette stemmer for mine informanter og hvilke tiltak som bør settes inn i opplæringsløpet med tanke på dette. Jeg vil også se om ikke andragogikken kan berikes med en sosiokulturell modell, da informantenes ulike livssituasjoner vil være noe som spiller inn i det sosiokulturelle læringssynet.

3.2 Pedagogiske modeller

Jeg har nå presentert ulike synspunkter på voksnes læring og andragogikkbegrepets plass i voksenopplæringen. Videre i dette underkapittelet vil jeg presentere pedagogiske modeller og teorier som er relevante for å forstå sammenhengen mellom muligheter og utfordringer som ligger i opplæringen av FPJ-kandidater. Den proksimale utviklingssonen er en slik modell som kan være nyttig med tanke på å forklare sammenhengen mellom livssituasjonen til kandidatene, og deres læringssituasjon som voksne lærende.

3.2.1 Den proksimale utviklingszone

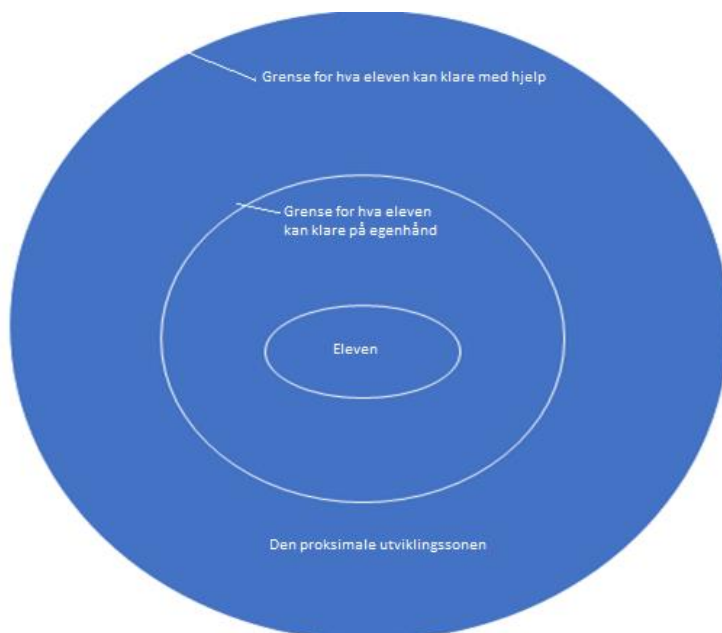
Lev Vygotsky (1896-1934), en russisk psykolog, formulerte i sin tid en teori om kognitiv utvikling som var basert på barns evne til å lære sosialt relevante verktøy som for eksempel å bruke hendene, verktøy eller maskiner og kulturbasert tegn slik som språk, skrift og nummersystem (Vygotsky, 1978). Ifølge Vygotsky så utvikler barn først lavere mentale funksjoner slik som enkle oppfatninger, ufrivillig oppmerksomhet og assosiativ læring, altså at de klarer å koble hendelser som henger sammen. Det er først gjennom samhandling, eller sosial interaksjon med mer kunnskapsrike andre, at de utvikler høyere

mentale funksjoner som er relevant for deres kultur slik som problemløsning, å kunne telle og frivillig oppmerksomhet. Vygotsky kalte dette for inkulturasjon. Vygotsky la vekt på en prosess med internalisering, hvor barn først opplever en atferd, holdning eller idé i en sosial setting, for deretter å internalisere denne opplevelsen slik at erfaringen blir en del av barnets mentale evner (Vygotsky, 1978).

Sentralt i Vygotskys teori om kognitiv utvikling står hans teoretiske konstruksjon av den proksimale utviklingssonen (figur 2), også kalt Den nærmeste utviklingssonen på norsk av Ivar Bråten (1996). Selv om Vygotsky aldri illustrerte tankene sine (Bockarie, 2002), er det mange andre som har gjort nettopp det, og figuren finnes i mange ulike former, blant annet i Gunn Imsens bok, *Elevens verden* (2015). Som regel står eleven sentralt i midten, omgitt av en indre grense for hva man kan klare på egen hånd, og en ytre grense for hva man kan klare med hjelp av en med mer kompetanse. Området mellom disse to nivåene er det som betegnes som den proksimale utviklingssonen, eller slik Vygotsky sier det selv:

"The distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem-solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers" (Vygotsky, 1978, s 86).

Fra å tidligere ha snakket om barn som utvikler seg, eller krysser den indre grensen over hva man kan klare på egenhånd, bruker Vygotsky nå begrepet «in collaboration with more capable peers», som kan oversettes til i samarbeid med mer dyktige jevnaldrende eller likemenn. Her kan det tenkes at Vygotsky mener at barn også kan lære av andre barn som har kommet lenger i utviklingen, eller mestrer evner de selv ikke har mestret enda. Dette kan også gjelde for voksne som skal utvikle nye kompetanser, som for eksempel å lære ett nytt fag eller yrke.



Figur 2 Den proksimale utviklingssonen

Imsen (2014) bruker benevnelsen «medierende hjelper» ovenfor den voksne som skal hjelpe barnet til å klare ting det ellers ikke ville ha klart uten hjelp, eller først viser eller forklarer noe som barnet deretter skal klare alene (Imsen, 2014).

Mediering betyr å forlike eller å megle og stammer fra det engelske ordet mediator som kan oversettes med megler eller meklingsmann\kvinne, og jeg forstår det i denne sammenhengen som at det er synonymt med veileder. Selv om Imsen her snakker om en voksen som skal hjelpe et barn, er dette perspektivet også viktig for videregående opplæring. Det er den sosiokulturelle oppmerksomheten som er mest relevant med Vygotskys bidrag, og jeg er ikke nødvendigvis opptatt av elementene som kan knyttes til barndom mer konkret, men heller det eksplisitte fokuset på samspillet mellom miljøet og lærings situasjonen som ligger i modellen om den proksimale utviklingssonen.

Innfor Vygotskys pedagogikk brukes verbet mediator, eller hjelper, om både den som hjelper eller veileder, det som det blir hjulpet med eller veiledet i, og om den som blir hjulpet eller veiledet. Som Hasan (2002) påpeker:

«the noun mediation is derived from the verb mediate, which refers to a process with a complex semantic structure involving the following participants and circumstance that are potentially relevant to this process: [1] someone who mediates, i.e. a mediator; [2] something that is mediated; i.e. a content/force/energy released by mediation; [3] someone/something subjected to mediation; i.e. the "mediatee" to whom/which mediation makes some difference» (Hasan, 2002 s. 4).

Inkulturasjon refererer altså til *hva* som læres mens sosial mediering referer til *hvordan* det læres. I Peter Doolittle (1995) sin artikkel om proksimal utviklingssonen som basis for samarbeidslæring, bruker han en metafor om at den proksimale utviklingssonen sørger for kjøretøyet som inkulturasjonen skjer i, ved hjelp av sosial mediering. Et sosialt møte skaper den proksimale utviklingssonen der læring, utvikling og kultivering vokser og endrer seg (Doolittle, 1995).

Imsen (2014) påpeker at ikke alle teorier som kan betegnes som sosiale og omhandler samarbeid eller samarbeidslæring faller under Vygotskys teori om utvikling. For Vygotsky var det viktig at bare en voksen, eller en annen person som kan mer enn eleven, kunne fungere som medierende hjelper for eleven. Imsen sier videre at «dersom to elever sitter sammen og famler seg fram til en løsning i felleskap, er dette sosialkonstruktivisme, men ikke mediering» (Imsen, 2014).

Dette får meg til å tenke på hvordan opplæringen til praksiskandidater og FPJ-kandidater skiller seg fra opplæringen i skole for elever eller opplæringen til lærlinger i bedrift. Elever i skolen har en medierende hjelper personifisert i læreren, og lærlingene har det samme i en mentor eller veileder i bedriften som de følger i det daglige arbeidet. Til sammenligning så består arbeidsdagen til hjelpearbeidere som enten skal ta fagbrev gjennom praksiskandidatordningen eller FPJ-ordningen, ikke bare av veiledet praksis, men ofte i arbeid alene, eller sammen med andre hjelpearbeidere. Dette kan hjelpe mentoren med å forstå opplæringssituasjonen deres, og brukes til å planlegge og tilrettelegge opplæring. Da FPJ-kandidater mye av tiden jobber uten en medierende

hjelper, vil det være viktig å legge til rette for at de har det i alle fall noe av tiden, eller møter det på andre opplæringsarenaer, for å kunne imøtekomme kravene som stilles til ferdig utdannede fagarbeidere.

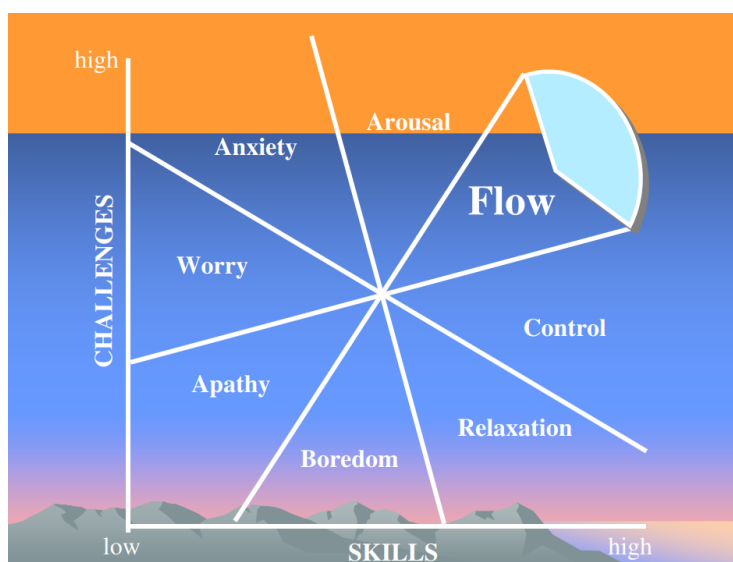
3.2.2 Flytsonemodellen

Jeg har i det foregående avsnittet redegjort for den proksimale utviklingssonen og forsøkt å trekke linjer mellom Vygotskys opprinnelige intensjon som var forholdet mellom barns muligheter for utvikling ved hjelp av en medierende hjelpe, og til at modellen kan brukes i arbeidet med å forstå hvordan opplæringen av praksiskandidater og FPJ-kandidater fungerer. En annen sone jeg vil belyse med tanke på dette arbeidet er flytsonen, eller Flow, som Mihaly Csikszentmihalyi (1991) kaller det.

Csikszentmihalyi (1991) beskriver flow, eller flyt, som en tilstand som oppstår når det er balanse mellom utfordringen og ferdigheter. Om utfordringen er for liten i forhold til noens evner oppleves apati. Om utfordringen på den andre siden blir for stor i forhold til evnene, oppleves angst. Flyt oppleves altså når ens ferdigheter står i forhold til utfordringen på en slik måte at man må bruke alle sine ferdigheter for å akkurat klare oppgaven (Csikszentmihalyi, 1991) (figur 3).

I denne tilstanden beskrives det av mange som om man «glemmer både tid og sted» og er oppslukt av den aktiviteten som foregår, eller som Csikszentmihalyi sier det:

A state in which people are so involved in an activity that nothing else seems to matter; the experience is so enjoyable that people will continue to do it even at great cost, for the sheer sake of doing it" (Csikszentmihalyi, 1991, s. 4).



Figur 3 Flytsonemodellen Mihaly Csikszentmihalyi ppt 2007

Om man ser på Csikszentmihalyi`s figur for flytzone og har denne undersøkelsens hjelpearbeidere i bakhodet, så tenker jeg at man kan bruke både den og Vygotskys proksimale utviklingssone for å forstå noen av utfordringene hjelpearbeiderne kan ha i et FPJ-løp. Både med tanke på praktiske oppgaver i det daglige arbeidet, men ikke minst når det kommer til den teoretiske delen av opplæringsløpet, altså VG3 kurset gjennom Elskolen, med innlevering av «skolske» oppgaver. Spesielt aktuell blir flytsonemodellen for kandidater som har dårlige erfaringer med slike «skolske» opplærings situasjoner tidligere og på den måten har lave mestringsforventninger og i utgangspunktet kanskje ser på alt slikt teoretisk arbeid som krevende. Desto viktigere blir det at det er sammenheng mellom ferdigheter og utfordringer, eller at de i alle fall får adekvat hjelp og støtte slik at de ikke havner for langt utenfor flytsonen, og det er her Vygotskys medierende hjelper kan gjøre seg gjeldende. Dette kommer jeg tilbake til i analysen i kapitel 6.

3.2.3 Godfoten i yrkesopplæringen

Nils Arne Eggen, Trøndelags «Primus inter pares» når det det kommer til å kombinere fotball og pedagogikk, bruker også en versjon av flytsonemodellen i sin bok «Godfoten» (1999). Også Eggen snakker om tidligere nevnte indre og ytre motivasjon, og går langt i å beskrive viktigheten av å ha en indre motivasjonsdrivende faktor framfor en ytre faktor:

«..Vurdert i denne indre og vide stimuleringsammenhengen blir ytre belønning i form av penger og premier bare viktig som en opplevd rettfærdig bekreftelse på prestasjonsframgangen (Eggen,1999).»

Det Eggen sier her kan overføres til det å skulle starte på et opplæringsløp som hjelpearbeider gjennom FPJ-ordningen, og fullføre dette med suksess, altså et fagbrev. Ja, de ytre motivasjonsfaktorene som økt lønn og jobbsikkerhet kan nok også til en viss grad motivere til å drive FPJ-kandidatene framover i løpet, men de indre drivkreftene kan nok tenkes å være viktigere å stimulere. Eggen (1999) sier videre at det er viktig å stimulere de drivkreftene som er knyttet til forventninger, behovet for utfordringer, eventyrlyst og mestring og at det er viktig å stimulere disse *riktig*. Eggen framhever at stimuleringen skal være rettet mot selve aktiviteten, spenningen ved å konkurrere, lysten til å utøve, opplevelsen av mestring og gleden ved det å lykkes (Eggen, 1999).

Eggens tanker og postulater som presenteres i «Godfoten» er selvsagt rettet mot idretten og kanskje først og fremst lagidrett, men det er lett å se at mye av teorien og filosofien til Eggen kan overføres til både opplæring i skole og i næringslivet.

Godfotteorien, som egentlig handler om samhandling, det å gjøre hverandre gode og spille på hverandres spisskompetanser, kan man overføre til en gruppe som følger samme opplæringsløp, og støter på ulike utfordringer underveis. Hjelpearbeidere i en bedrift, som jobber med forskjellige arbeidsoppgaver i det daglige arbeidet, kunne for eksempel hatt stort utbytte av å samarbeide, utveksle erfaringer og bruke sin «godfot» til å hjelpe hverandre frem, og gjøre hverandre gode.

Tid til samhandling kan derfor tenkes å være essensielt i et opplæringsløp som FPJ. Som Eggen sier det:

«start prosessen med å leite fram all den spisskompetansen dere har til sammen i det spekteret av ferdigheter som utgjør prestasjon -både fysiske, tekniske, taktiske, psykiske, sosiale og pedagogiske ferdigheter. Gjør det enkelt, for det er enkelt! Glem blokkeringer som ligger i formell kompetanse, med stauts og revir, fjern dem! Jeg hører allerede innvendingene: Vi har aldri tid, vi bare arbeider, vi er opptatt med arbeidsoppgavene våre hele dagen. Ja jeg vet det er en forskjell. I Rosenborg trener vi på roller og samhandling i seks dager, så er det kamp den sjuende. I arbeidslivet er det ofte en kamp hver dag, mens det aldri er tid til å trene! Men fortvil ikke! Prosessen er sjølfosterkende når den først blir satt i gang, når noen i gruppa begynner å leite etter andres spisskompetanse – og ikke minst når de samtidig setter pris på den. Og prosessen er motiverende. Det er alltid godt for sjela å bli minna på om godføtter en sjøl etter hvert nesten ikke torde tru på eller gå på (Eggen, 1999).»

Å skulle ta videreutdanning, eller utdanning generelt ved å fullføre videregående opplæring med fagbrev som hjelpearbeider i et FPJ-løp, vil kreve en viss egeninnsats. Jeg kan selv, gjennom egne erfaringer med det å ta utdanning som voksen, relatere til det Eggen sier om det å ikke ha tid, det at man fokuserer på å utføre jobben sin først, så kommer utdanning i andre rekke (eller kanskje tredje eller fjerde rekke etter familie og andre plikter voksne ofte har). Det å kunne samarbeide, eller samhandle med andre som jobber mot samme mål mener jeg kan være en fordel i et slikt utdanningsløp. Hjelpearbeidere som følger det samme utdanningsløpet, eksempelvis et FPJ-løp imot et Telekommunikasjonsmontørfagbrev, vil gjennom bedriftens varierte praksis utvikle ulike begynnende yrkeskompetanser. Det at disse kan få tid til erfaringsutveksling, samhandling og å oppleve følelsen av mestring ved at andre har nytte av deres kunnskap og ferdigheter, kan tenkes å være en viktig suksessfaktor for bedrifter og kandidater innenfor denne ordningen.

Godfotteorien handler videre om å spille på de positive ferdighetene man allerede har og Eggen (1999) mener at uansett hva man skal lære og uansett hvilket nivå man skal lære det på, så er læringen mest effektiv når læringsmiljøet tar utgangspunkt i menneskers plussegenskaper som blir til plussferdigheter. Det er ikke dermed slik at man ikke skal bli bedre på alt man er dårlig til, men man starter ikke der (Eggen, 1999).

Vi starter ikke der. Den danske filosofen, teologen og psykologen Søren Kierkegaard sier også noe om hvor man bør starte om man skal hjelpe noen fram mot et mål:

«At man, naar det i sandhed skal lykkes en at føre et menneske hen til et bestemt sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er, og begynde der. Dette er hemmeligheden i al hjælpkunst» (Kierkegaard, 1994\1859).

Eggen og Kierkegaards ord får meg til å tenke på hvordan organiseringen av opplæringen i FPJ er lagt opp. Et spørsmål man kan stille seg er om det i tilstrekkelig grad tas hensyn til hvor man starter med opplæringen til FPJ-kandidatene. Den praktiske delen av opplæringen blir regulert av den til enhver tids pågående arbeidsoppdrag som bedriften måtte ha, og lar seg vanskelig tilpasse. Den teoretiske delen av opplæringen som nevnt i kapittel 2 består av å utføre og levere inn skriftlige arbeider i en kombinasjon av fordypningsoppgaver og flervalgsoppgaver. Skulle man følge Eggens formodning her, så kan det tenkes at det ville være formålstjenlig å kompetansedifferensiere de teoretiske oppgavene man starter med, slik at alle kan starte med oppgaver de er kjente

med gjennom den arbeidserfaringen de har opparbeidet seg ved oppstarten av VG3 teorikurs. Nettopp det at kandidatene starter rett på VG3 oppgaver og hopper bukk over VG1 og VG2 er et tankekors som gir noen utfordringer, og jeg kommer tilbake til i dette i diskusjonen i kapitel 7.

3.3 Tilpasset opplæring og kompetansedifferensiering.

FPJ-ordninga er en opplæringsordning, men til tross for dette, er den ikke omfattet av opplæringsloven §1-3 som omhandler tilpasset opplæring:

«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten.» (lovdata.no).

Dette var tidligere en del av § 1-2 men ble skilt ut som egen paragraf i 2008 for å tydeliggjøre at tilpasset opplæring ikke var noe mål, men et virkemiddel for læring (St.meld. nr.16).

Selv om «kandidat for fagbrev på jobb» har kommet inn flere steder i opplæringsloven, slik som for eksempel § 4-2 som lyder: «Særlege rettar og plikter for lærlingen, praksisbrevkandidaten, lære kandidaten og kandidaten for fagbrev på jobb», (lovdata.no) så har man ikke tatt de inn under §1-3, hvor altså kandidat for fagbrev på jobb er utelatt.

Dette betyr ikke at man ikke har lov til å tilpasse opplæringen eller at det ikke ville være formålstjenlig å gjøre dette, for også voksne har krav på tilpasset opplæring. Jeg vil derfor videre redegjøre for relevant teori om tilpasset opplæring som passer situasjonen som gjelder for FPJ-kandidater.

Utdanningsdirektoratets definisjon av tilpasset opplæring er å tilrettelegge med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter, slik at alle får best mulig utbytte av opplæringen. Videre sier de at tilpasset opplæring gjelder for alle elever, lærlinger, lære kandidater og voksne (Udir, 2021).

Å tilrettelegge ved å variere, krever nødvendigvis en viss form for differensiering, og differensieringstiltak blir følgelig noe som følger tilpasset opplæring tett. Differensiering betyr å gjøre forskjellig. I dette ligger at opplæringen må varieres ut ifra de elevene eller lærlingene (eller FPJ-kandidatene) bedriften har og deres forutsetninger og nivå. Solvang kaller differensiering en «bevisst forskjellsbehandling av elevene til beste for hver enkelt» (Solvang i Mikkelsen og Fladmoe,2007).

Forskjellsbehandling av elever eller voksne i undervisning har i utgangspunktet en negativ klang over seg, men om dette forstås som at det gjelder ulik behandling gjennom ulike differensieringstiltak som skal være til elevens beste, slik at eleven får best mulig læringsutbytte og større mulighet til å nå kompetansemålene i læreplanen for de aktuelle fagene, så blir forskjellsbehandling noe positivt, og også kanskje helt nødvendig for den enkelte, det være seg elev, lærling eller FPJ-kandidat.

Nilsen og Haaland (2013) skriver om to hovedtyper innenfor pedagogisk differensiering, som de kaller kompetansedifferensiering og interessedifferensiering.

Kompetansedifferensiering kan videre deles inn i tre ulike typer (Kolbjørnsen, 2001):

-Tempodifferensiering

-Kvalitativ differensiering

-Breddedifferensiering

Disse typene brukes ofte i kombinasjon med hverandre. Eksempel på tempodifferensiering er at elevene kan få samme oppgave, men får bruke ulik tid på denne. Kvalitativ differensiering kan være at elevene får ulike oppgaver ut ifra deres nivå og egenskaper, altså at noen får oppgaver som antas være vanskeligere.

Breddedifferensiering kan være at elevene arbeider med samme oppgaver, men noen får flere eller mer innholdsrike oppgaver, et eksempel fra elektrofag kan være om fellesoppgaven er å koble opp en styring som skal få en garasjeport til å kjøre opp og ned, så kan de som tar dette lett, i tillegg få i oppgave å legge inn en lampe som skal lyse 5 sekunder før porten går ned.

Flytsonemodellen til Mihaly Csikszentmihalyi som vist tidligere (figur 5) er en fin måte å vise hvorfor kompetansedifferensiering er viktig. Den illustrerer forholdet mellom kompetansen og utfordringen og hva som skjer om kandidaten faller utenfor det han kaller flytsonen som går imellom disse. Om utfordringen blir for lett i forhold til kandidatens kompetanse så vil læringsutbyttet bli lavere enn det behøver og eleven vil kunne kjede seg og mistrives. I motsatt fall om utfordringen er for stor i forhold til kompetansen så vil også læringsutbytte bli lavere enn det trenger å bli, eleven her vil også mistrives, men denne gangen på grunn av manglende mestringsfølelse, usikkerhet og selve gleden ved faget kan forsvinne. Igjen snakkes det om eleven når flytsonen settes i sammenheng med opplæring, men det er ingen grunn til at ikke dette også skulle gjelde for voksne i et opplæringsløp, og kanskje også i større grad for voksne, om de har tidligere negative erfaringer med opplærings situasjoner.

Den andre formen for differensiering, er interessedifferensiering. Nilsen og Haaland (2013) skriver i sin bok, *Læring gjennom praksis*, at «Interesse og motivasjon er grunnlaget for all læring, og dermed også avgjørende for hvilken kompetanse den enkelte kan oppnå» (Nilsen og Haaland, 2013). Også Halvor Spetalen framhever viktigheten av interessedifferensiering innenfor utdanning. I et intervju på forskning.no i 2014 hevder han at:

«En del av frafallet i yrkesfagene skyldes manglende motivasjon og at elevene opplever at fag og oppgaver de blir stilt ovenfor mangler relevans for det de er interessert i.»

Han sier videre at:

«ved større adgang til spesialisering ut fra elevenes interesser, kan flere forhåpentligvis holde motivasjonen oppe og gjennomføre løpet fram mot fagbrev»

Spetalen snakker her om undervisningen i videregående skole, men prinsippene, både han og Nilsen og Haaland snakker om, burde også gjelde for undervisningen og opplæringen av FPJ-kandidater. Utfordringen ligger i at på skolen så kan man lettere differensiere både når det gjelder kompetanse og interesser, da utdanningsprogrammene skal rekruttere videre til flere fag eller yrker, samtidig som vurderingen av elevene gjør at man kan komme seg gjennom med alt i fra lav, middels eller høy måloppnåelse. I en bedrift med et FPJ-løp er mye av dette mer satt. FPJ-kandidatene har kun læreplanen i det aktuelle faget å forholde seg til, og det er grenser for hvor mye av opplæringen i henhold til den som kan interessedifferensieres.

Kompetansedifferensiering kan også være utfordrende, da man nødvendigvis blir nødt til komme opp på et relativt høyt nivå før fagprøven. Imsen (2015) beskriver denne utfordringen:

«Selv om undervisningen og kravene skal varieres i forhold til elevens forutsetninger, så varieres ikke kriteriene for vurdering på tilsvarende måte. Alle elever skal derfor vurderes etter den samme faglige målestokken. Det kan diskuteres om dette er rettferdig. Med et slikt system er noen elever dømt til å få dårlige karakterer, fordi de blir vurdert etter den samme normen som de flinkeste elevene» (Imsen, 2015).

Selv om Imsen her beskriver en situasjon for elever i skolen, så kan også dette overføres til den utfordringen man ville fått om man skulle kompetansedifferensiert undervisningen, for eksempel hos FPJ-kandidater som skal avlegge en fagprøve. En opplæring på et lavere nivå vil på denne måten kunne resultere i en ikke bestått fagprøve.

3.4 Motivasjon

Motivasjon er noe var noe av det jeg spurte informantene mine om i intervjuene og jeg mener det kan relateres til både det som tidligere er presentert om voksnes læring, Vygotskys proksimale utviklingssone, Csikszentmihalyis flytsone, Eggens godfotteori og ikke minst tilpasset opplæring. Jeg vil derfor i dette avsnittet presentere relevant motivasjonsteori med tanke på FPJ-kandidatene.

Motivasjon deles ofte opp i indre og ytre motivasjon (Deci og Ryan 2008, Imsen, 2014). Deci og Ryans Self-determination theory eller selvbestemmelsesteorien, er en teori som har fokus på de tre grunnleggende psykologiske behovene som er med på å påvirke menneskets motivasjon. Disse behovene er kompetanse, autonomi og tilhørighet. Deci og Ryan beskriver videre en motivasjon som varierer fra ren indre motivasjon, til ren ytre motivasjon (Deci & Ryan 2008).

Deci og Ryan mener at indre motivasjon først og fremst er basert på menneskets ønske om å føle kompetanse og å være selvbestemt. Den indre motivasjonen kan beskrives som menneskets medfødte drivkraft til å engasjere og utforske sin egen kapasitet. Dette, sammen med at mennesket har et iboende behov for å utfordre og overvinne utfordringer som er optimale (Deci og Ryan, 2008).

Når ytre motivasjon skal beskrives så kan det sies at den er på den motsatte enden av skalaen for indre motivasjon. Denne formen for motivasjon bygger på forventede resultater eller andre elementer som ikke har noe med å drive selve aktiviteten å gjøre (Deci og Ryan, 2008).

Det Deci og Ryan sier om behovet for å overvinne utfordringer som er optimale, setter jeg i sammenheng med Csikszentmihalyis flytsone. En vil ikke bli motivert og oppleve mestring av oppgaver som er for lite utfordrende, på samme måte som at oppgaver som er for utfordrende til at man kan mestre de, heller ikke vil føre til økt motivasjon.

Om man ser på gruppen som påbegynner utdanning som voksne, antas det ofte at disse i større grad er drevet av en indre motivasjon (Knowles, 1984). Indre motivasjon kan for disse være et ønske om å kjenne på følelsen av å lykkes med mål de setter seg og kanskje å fullføre utdanning for første gang. En ytre motivasjon, kan være press fra arbeidsgiver og omgivelsene, høyere lønn og det å stille sterkere på arbeidsmarkedet etter bestått fagprøve.

Mestringsforventninger, eller self-efficacy som Albert Bandura (1997) kaller det, er også noe som henger sammen med motivasjon. Ifølge Bandura formes self-efficacy gjennom en persons tolkning av informasjon fra fire hovedkilder. De fire kildene er autentiske mestringsopplevelser, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Om man ser på det Bandura sier om autentiske mestringserfaringer, betrakter han det som den viktigste kilden til forventning om mestring (Bandura, 1997).

Med autentiske mestringserfaringer menes tidligere opplevelser av å lykkes med tilsvarende oppgaver som en nå står overfor. Slike erfaringer øker forventningene om å mestre lignende oppgaver, mens tidligere opplevelser med å mislykkes svekker forventninger om mestring. For voksne i en FPJ-ordning som tidligere ikke har fullført videregående utdanning, kan man anta at mestringsforventningen er lav med tanke på det «skolske» i en opplærings situasjon.

3.5 Frafall og utjevning av sosiale ulikheter

Frafall regnes som et av de største problemområdene i norsk skole og får mye oppmerksomhet i media (utdanningsforbundet, 2021). Kaja Reegård og Jon Rogstad sier i boka De Frafalne at:

«fracfall omtales som utdanningssamfunnets akilleshæl, der myndighetenes hensyn til effektivitet og verdiskapning møter borgernes ønsker om selvrealisering og ansvar for egen livssituasjon» (Rogstad & Reegård, 2016).

Målemetoden man bruker på hva som teller som frafall er at man følger elever som starter på videregående opplæring en gitt høst og deres status for fullføring en viss tid etter skolestart. Elever på studieforberedende utdanningsprogram følges over fem år og elever som starter på yrkesfaglige utdanningsprogrammer følges over 6 år. De siste tallene for fullføringsprosent (tabell 3) viser at 78,1 % fullfører innen denne «fristen».

Yrkesfag har lavere fullføringsgrad enn studieforberedende, hvor bare 67,5 % fullfører i løpet av 6 år (Udir, 2021).

Selv om andelen som fullfører har økt de siste årene så er det stort sett konsensus om at andelen som ikke fullfører fortsatt er for høy, særlig på yrkesfag. Kostnadene for den enkelte som ikke fullfører og for samfunnet er stor. En rapport om kostnader ved frafall og forsinkelser i videregående opplæring, ble bestilt av Kunnskapsdepartementet i 2009, og utført av Torberg Falch (prosjektleder), Anne Borge Johannesen og Bjarne Strøm. Der konkluderes det blant annet med at den samfunnsmessige gevinsten ved å øke fullføringsgraden fra 70 til 80 prosent, kan være så mye som 5,4 milliarder kroner for hvert kull. De sier også at kostnaden for samfunnet og den enkelte er betydelig mindre når det gjelder forsinkelse, enn når det gjelder frafall (Falch et al, 2009). Videre slår de fast at:

«De samfunnsmessige konsekvensene av frafall avhenger av konsekvensene seinere i livet. Kostnadene er store hvis konsekvensen er lav inntekt, svak arbeidsmarkedstilknytning, stor sannsynlighet for bruk av offentlige trygde- og stønadsordninger og økt sannsynlighet for kriminalitet og svak helse (Falch et al, 2009).»

Det vil si at ikke bare er det mye å hente på å få flere til å fullføre videregående innenfor de 5-6 årene vi måler frafall, det er også mye å hente både samfunnsøkonomisk og for den enkelte å få folk *tilbake* i videregående opplæring, for eksempel gjennom alternative opplæringsordninger som Fagbrev på Jobb. Dette vil også være i tråd med den nye Fullføringsreformen som jeg kommer tilbake til i kapitel 4.

| Elever som startet i Vg1 for første gang angitt høst, og andelen som har fullført med studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fem/seks år | | | | |
|--|-----------|--|------------------------|-----------------------|
| | 2013-2019 | | Endring i prosentpoeng | |
| | I alt | Andel som har fullført videregående opplæring i løpet av fem/seks år | 2012-2018 - 2013-2019 | 2006-2012 - 2013-2019 |
| I alt | 65 433 | 78,1 | 0,5 | 6,1 |
| Menn | 33 756 | 74,1 | 0,1 | 6,2 |
| Kvinner | 31 677 | 82,4 | 0,9 | 6,1 |
| Studieforberedende utdanningsprogram | 34 643 | 87,5 | 0,0 | 4,6 |
| Menn | 15 536 | 84,0 | -0,1 | 5,3 |
| Kvinner | 19 107 | 90,4 | 0,1 | 3,9 |
| Yrkesfaglig utdanningsprogram | 30 790 | 67,5 | 0,6 | 7,0 |
| Menn | 18 220 | 65,6 | 0,2 | 6,5 |
| Kvinner | 12 570 | 70,2 | 1,3 | 7,9 |

Tabell 3 fullføringsgrad (SSB, 2020)

Praksiskandidatordningen er som tidligere vist av Nyen, Raaum og Bratsberg (2017) og Høst (2013), en mulig vei til utjevning av sosiale ulikheter, da de som fullfører videregående opplæringen første gang som voksne, har en sosial bakgrunn svært lik de som ikke oppnår videregående kompetanse. Det vil si at praksiskandidatordningen

representerer en vei til å fullføre videregående utdanning for en gruppe som ellers ville hatt lav sannsynlighet for å fullføre (Bratsberg, Nyen & Raaum, 2017).

Flertallet av informantene i denne masteroppgaven har heller ikke tidligere fullført videregående utdanning enda, og praksiskandidatordningen kunne vært et alternativ for dem, om de ikke hadde fått skrevet FPJ-kontrakt. Forskjellen mellom de to ordningene kan altså i korte trekk beskrives som at praksiskandidatordningen er en dokumentasjonsordning hvor kandidaten må ta påkrevde eksamener og dokumentere egen praksis før fagprøven, samtidig som FPJ-ordningen, gir hjelp, støtte og stiller krav til at kandidatene må gjennom ett opplæringsløp før eksamener og fagprøve. Hvilken ordning vil fungere best for kandidatene og hvilken ordning som er best egnet til å sørge for kompetente fagarbeidere i fremtiden, kan være spørsmål verdt å stille seg for både de som skal ta i bruk en av ordningene og til de som kritiserer dem.

3.6 Det vanskelige forholdet mellom teori og praksis

Forholdet mellom, og ofte motsetningene imellom teori og praksis er tema som er mye diskutert innenfor pedagogikken, og blir av mange omtalt som et teori-praksis-problem (Kvernbekk, 2011). Spetalen (2017) sier at teori kan forstås som kunnskap *om* noe slik at teoretisk viten, kan skilles fra praktisk og målrettet handling. Praksis på den andre siden forbindes ofte med konkrete handlinger og aktiviteter. Som Spetalen sier det:

«Praksisbegrepet oppfattes dermed gjerne som kontekstuell, pragmatisk, realistisk og virkelighetsnært i motsetning til det teoretiske, abstrakte, normative og ideelle» (Spetalen, 2017).

I og med at Telekommunikasjonsmontørfaget er et 4,5-årsfag, gjenstår det en rest-teori som lærlingene i faget må gjennom før en VG3 eksamen. For FPJ-kandidatene gjelder det samme, men de må også avlegge en VG2 eksamen i tillegg til VG3. Hvordan FPJ-kandidatene tilegner seg den teoretiske kunnskapen som trengs for å kunne utøve yrket som en komplett fagarbeider, kan tenkes å være en avgjørende suksessfaktor for denne ordningen. Jeg vil derfor videre i dette underkapittelet presentere ulike måter å tilegne seg både såkalt teoretisk og praktisk kunnskap på.

Som faglig leder hos en stor elektroentreprenør har jeg observert utfordringer som lærlingene har når de skal opp til fagprøven. En av disse utfordringene er å kunne knytte teorien i faget opp mot de arbeidsoppgavene de utfører i praksis. Strykprosenten i elektrofagene har ligget på mellom 10 og 20% i en årrekke, og mange stryker på grunn av manglende teoretiske kunnskaper og det å kunne dokumentere arbeidet de leverer (SEOS, 2020).

Som yrkesfaglærer i skolen har jeg tidvis opplevd utfordringer med at opplæringen i skolen blir veldig teoritung og at det kan være vanskelig å finne yrkesrelevante arbeidsoppgaver som elevene opplever som realistiske og interessante, som kan knyttes til denne teorien.

Tidligere forskning viser at elevene blir mest motivert av praktiske oppgaver, men aller mest motivert av praktiske oppgaver som oppleves som meningsfylte og relevante for

deres fremtidige yrke. Altså at de bygger eller monterer noe som kan brukes og ikke bare skal rives ned igjen før de går løs på neste oppgave (Hansen et al, 2015).

Når det kommer til opplæring i bedrift så blir utfordringen snudd. Her blir ikke det å finne praktiske, yrkesrelevante oppgaver problemet, men heller det å få lærlingen til å knytte teori opp mot de praktiske oppgavene. For mange lærlinger kommer opp til fagprøven, utfører et godt stykke arbeid, monterer et anlegg eller system som virker, men faller gjennom når de får spørsmål om *hva* de har gjort, *hvorfor* og *hvordan* det virker. Sagt på en annen måte: de har lært seg å gjøre jobben mekanisk, men vet ikke hvorfor de gjør den.

Legger man tidligere erfaring som dette til grunn er det på den ene siden ikke urimelig å tenke seg til at også en del FPJ-kandidater kan få de samme eller verre utfordringer med å knytte yrkesteorien til praksis når de kommer på fagprøven, da de tross alt ikke har de to årene på videregående skole som inneholder mye teoriundervisning. På den andre siden har de voksne andre erfaringer de kan dra nytte av og bringe med seg inn i opplæringsløpet mot en fagprøve. For å utdanne fagarbeidere med den kompetansen som både samfunnet og markedet etterspør, er det viktig å legge opp til en opplæring som hensyntar begge delene som kompetansebegrepet består av, både (teoretisk) kunnskap og (praktiske) ferdigheter.

3.6.1 Betydningen av erfaring

John Dewey (1859-1952) omtaler forholdet mellom erfaring og tenking blant annet i hans bok Demokrati og utdanning (1969\2005). Dewey sier at tenking eller refleksjon er erkjennelsen av relasjonen mellom hva vi forsøker å gjøre, og hva som skjer som en konsekvens av det vi gjør, og dermed er ingen meningsfull erfaring mulig uten et element av tenking (Dewey, 2005).

Robin Usher (2012) sier om erfaringslæring at de yrkesorienterte praksisformene utfordrer forestillingen om at kunnskap bare finnes på utdannelse sinstitusjonene og via en fagbasert læreplan. Erfaringslæring blir derfor nøkkelen til en bredere adgang til videregående utdanning og bidrar til å demokratisere studiene. Forholdet mellom erfaring, kunnskap og pedagogikk er slik at erfaringen blir et middel for å frembringe personlig motivasjon og jordnær nytteorientering. Læring, blir et spørsmål å anvende kunnskap, hvor kunnskap defineres som en praktisk, faktisk kunnskap, som setter den lærende i stand til å tilpasse seg en på forhånd fastlagt virkelighet. Pedagogikken er forbindelsen mellom personlig motivasjon og innlæringen av forhåndsdefinerte resultater i form av tilpasningsferdigheter. Læring blir et spørsmål om å anvende det lærte til å bli bedre tilpasset, og lettere å tilpasse, til de økonomiske behov som oppleves (Usher i Illeris, 2012).

Det Usher sier her om at erfaringslæring blir nøkkelen til en bredere adgang til videregående opplæring, bekreftes av studien til Bratsberg et al (2017) presentert i kapittel 1, som viser at praksiskandidatordningen er en vei til å fullføre videregående opplæring, for folk som ellers ville hatt små sjanser til å fullføre. Dette må da også kunne sies om FPJ-ordningen da disse to ordningene, selv om den ene er en dokumentasjonsordning og den andre en opplæringsordning, er sammenlignbare. Selv

om Dewey og Usher fremhever betydningen av erfaring og praktisk læring, vil det også være behov for, og nyttig med motsetningen som man kan kalle teoretisk læring. Dette vil kunne få betydning for hvordan opplæringen i et FPJ-løp kan organiseres ved å ta i bruk ulike opplæringsarenaer.

3.6.2 Forholdet mellom skole og bedrift som opplæringsarena

Noe av det som skiller FPJ-ordningen fra praksiskandidatordningen er at det er krav om en form for systematisk opplæring. Spesielt i Telekommunikasjonsmontørfaget og de andre 4,5-årsfagene mener jeg at dette fordrer at ikke all opplæring kan skje ved å utføre arbeidsoppgaver med eller uten veiledning, men at man må ha en form for teoriundervisning som kandidatene kan nyttiggjøre ved eksamener, fagprøve og i utviklingen av den videre fagkompetansen etter bestått fagprøve. Vibe Aarkrog (2005) peker på fordeler ved å kombinere skolebasert og arbeidsplassbasert opplæring og peker på utfordringer som danske lærlinger har med å omgjøre kunnskap til praktisk handling og å oppfatte koblingen mellom skolebasert og praksisbasert opplæring. Det Aarkrog snakker om her er altså systemet som brukes på yrkesfag i Danmark hvor lærlingene har opplæring både i arbeidslivet og på skole, og en av hensiktene med systemet er at lærlingene kan utveksle erfaringer og lære av hverandres praktiske erfaringer når de møtes på skolen. Aarkrog mener at man istedenfor å se på skolebasert og praksisbasert opplæring som motsetninger til hverandre, bør man heller se på hvordan det kan være en fordel å ha begge disse settingene til sin disposisjon. De to settingene muliggjør forskjellige typer læringsprosesser og ved å benytte begge, kan man få økt læringsutbytte (Aarkrog, 2005).

Lave og Wengers (1991, 2004) teori om situert læring og læring i praksisfelleskaper er mye brukt som teoretisk forankring når man omtaler læring på arbeidsplassen eller læring i praksis. Aarkrog peker derimot på en svakhet ved teorien som er interessant sett opp imot FPJ-ordningen. Hun sier at når det gjelder læring som deltaker i praksisfelleskap, så er læringen begrenset til mulighetene som finnes innenfor akkurat det felleskapet (Aarkrog, 2005).

Om man trekker paralleller til FPJ-ordningen i telekommunikasjonsmontørfaget, som jeg tidligere har vist har en to-delt læreplan i en to-delt bransje, kan man anta at det vil være utfordrende å skulle lære alle kompetansemålene i læreplanen innenfor et praksisfelleskap som ikke arbeider med disse målene. Dette gjør at kombinasjonen av flere typer av læringsarenaer, som enten hospitering i andre bedrifter, skolebasert opplæring eller en kombinasjon av disse blir uunngåelig om man skal kunne gi en adekvat opplæring.

4 Styring av fagopplæringen i skolen og på arbeidsplassen

Norsk skole og videregående utdanning har vært gjennom en rekke reformer opp gjennom årene. Blant annet R94 og sist LK06, bedre kjent som kunnskapsløftet, har vært omfattende reformer som har påvirket både hverdagen og fremtiden til elever, lærlinger, FPJ-kandidater, lærere, skoleledere og andre som er involverte aktører i norsk skole. Gustav Karlsen (2006) omtaler blant annet disse reformene som at de innebærer en omfattende restrukturering av det norske utdannelsessystemet med tilpasning til hovedtrender internasjonalt (Karlsen, 2006).

Fagfornyelsen er navnet på reformen som nå er under innføring. Arbeidet med fagfornyelsen er i innspurten og reformen ble påbegynt implementert i skolen fra og med høsten 2020. For yrkesfag på videregående vil det si at VG1 startet med ny læreplan fra høsten 2020, og den nye læreplanen for VG2 tas i bruk fra 2021, VG3 fra 2022 og så videre. For FPJ-kandidater vil det si at de følger «gammel» læreplan så lenge deres opplæringskontrakt er skrevet før ny læreplan er innført på VG3-nivå i deres fag.

Som medlem i læreplangruppen for VG2 Datateknologi og Elektronikk, og leder av læreplangruppen for VG3 Telekommunikasjonsmontørfaget har jeg fått innsyn i prosessene som ligger bak en ny læreplan og hvilke aktører som har påvirkningskraft opp mot sluttresultatet. Som faglig leder med lærlingeansvar i en bedrift, og lærer på yrkesfag i videregående skole, har jeg sett behovet for en fornyelse, men også hvordan vi som opplæringsansvarlige både i skole og bedrift, må leve med reformene som presenteres oss, i lang tid. I dette delkapitlet skal jeg derfor gjennomgå de mest sentrale endringer i rammevilkårene for telekommunikasjonsmontørfaget i videregående opplæring.

4.1 Historikk: Hva ledet opp til Fagfornyelsen.

Norge har hatt omfattende læreplanreformer i 1971, 1974, 1987, 1994, 1997 og 2006, før den som holder på å innføres nå. Arbeiderpartiet innførte Reform 94 og 97, imens Høyre kom med Kunnskapsløftet i 2006. Høyre kom tilfeldigvis til makten i 2001, samtidig som PISA resultater som viste at norske elever var middelmådige i matematikk, naturfag og lesing, ble offentliggjort. Høyre ga R94 og R97 skylden for de dårlige resultatene, og dermed ble offentliggjøringen av PISA resultatene den direkte årsaken til at arbeidet med Kunnskapsløftet ble satt i gang. Det var derfor også viktig for politikerne å markere tydelig skille mellom R94 og 97 og LK06 (Hølleland, 2007).

Noe av bakgrunnen for Fagfornyelsen kan vi spore tilbake til NOU 2014:7, Elevenes læring i fremtidens skole. Der kan vi lese følgende om skolens mandat og samfunnsoppdrag i forhold til etterspurt kompetanse:

«Skolen skal forberede elevene på et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. I Norge og andre vestlige land har det skjedd vesentlige endringer de siste tiårene. Utvalget skal vurdere om dagens skole har et relevant innhold, og om fag og

fagstrukturen støtter opp om og ivaretar kompetansene som bør være sentrale i skolen i fremtiden» (NOU 2014:7).

Utvalget det refereres til er Ludvigsen-utvalget oppkalt etter utvalgets leder Sten Ludvigsen. Deres mandat var å vurdere om det som var dagens skole, basert på K06, fortsatt hadde et relevant innhold og en fagstruktur rustet for framtidens behov.

Som leder for læreplangruppen i Telekommunikasjonsmontørfaget har jeg fått være med å påvirke innholdet i den kommende læreplanen, og jeg vil i det følgende delkapittelet trekke fram noen endringer som kan få innvirkning på opplæringen både av lærlinger og FPJ-kandidater.

4.2 Telekommunikasjonsmontørfaget etter fagfornyelsen.

Vi har sett at reformer kommer av en årsak, og at begrunnelsen for Fagfornyelsen LK20 blant annet er at elevene skal få mer tid til dybdelæring. Dybdelæring er et begrep som ikke er nytt, men som har fått et nytt liv nå gjennom Fagfornyelsen.

Utdanningsdirektoratet definerer begrepet slik:

«Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre» (UDIR, 2018).

Dybdelæring er det kanskje mest sentrale begrepet i den nye reformen og det er det begrepet som påvirker innholdet i kompetansemålene mest. Som Utdanningsdirektoratet sier selv så kan man ikke bare fylle på med nytt, man må gjøre tydelige prioriteringer av innholdet (UDIR, 2018). Følgene av dette i praksis er at læreplangruppen i Telekommunikasjonsmontørfaget har redusert læreplanen som nå er ute på høring fra 34 til 14 kompetansemål (Lossius og Hoff, 2019). Noen mål er slått sammen, noen er fjernet på grunn av utdatert teknologi, men uansett er dette en drastisk reduksjon som læreplangruppa mener vil gjøre læreplanen tilpasset behovet for dybdelæring og gjøre den fleksibel for lokal tilpassing. Samtidig overlater dette også mye makt og ansvar hos de som skal ta i bruk læreplanen, da det gir rom for tolkning. Bestillingen fra Utdanningsdirektoratet til læreplangruppene gikk blant annet på å lage rom for dybdelæring. Læreplanen skulle ha færre kompetansemål som skulle være egnet for lokal tilpassing, men også så konkrete at tolkningsrommet ikke ble for stort.

Et eksempel på et slikt grep som ble tatt var å slå sammen noen fortsatt relevante kompetansemål fra dagens læreplan, til ett kompetansemål i den nye. For Telekommunikasjonsmontørfaget har man siden LK06 blant annet hatt disse kompetansemålene: mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

- planlegge, installere, idriftsette, feilsøke på og dokumentere brannalarmanlegg

- planlegge, installere, idriftsette, feilsøke på og dokumentere tyveri- og innbruddsalarmanlegg
- planlegge, installere, idriftsette, feilsøke på og dokumentere ITV- og overvåkingsanlegg
- planlegge, installere, idriftsette, feilsøke på og dokumentere adgangskontrollanlegg

Det læreplangruppa forsøkte å gjøre her var å slå sammen disse målene til følgende mål:

- planlegge, installere, idriftsette, feilsøke på og dokumentere elektroniske systemer for sikring av liv, helse og verdier.

Teksten i det nye kompetansemålet omfavner altså alle de gamle, men det gir stort rom for tolkning og lokal tilpasning. Argumentene til læreplangruppa var at dette gir stort rom for lokal tilpassing i et fag som er ganske delt når det kommer til hva de ulike bedriftene arbeider med. Noen bedrifter arbeider mest med brannalarmanlegg, mens andre arbeider mest med innbruddsalarmanlegg. Læreplangruppas videre argumenter for at ikke alle trenger å lære alt like godt, er at om man blir veldig god på brannalarmanlegg så er det heller ikke vanskelig å sette seg raskt inn i innbruddsalarmanlegg. Dette burde være helt i tråd med målet om dybdelæring, men man kan argumentere for at om læreplanen tolkes i verst tenkelige mening, eller om man er interessert i å ta snarveier, så kan man utnytte dette slik at man setter produksjon framfor opplæring, samtidig som man likevel klarer å overholde forskriften, som en læreplan tross alt er.

Med dette menes at bedrifter som skal gi lærlinger og FPJ-kandidater opplæring, eller lærere på skolen, får stort spillerom til å tolke læreplanen. Dette kan gjøre at for eksempel skolen vurderer det til at de ikke behøver å kjøpe inn nytt og oppdatert utstyr. Bedrifter kan også kunne bruke dette til å kun gi opplæring i bedriftens arbeidsoppgaver og ikke hele omfanget av læreplanen. Om dette blir tilfellet så vil det ikke bare svekke yrkesfagenes integritet og omdømme, men også kvaliteten på kompetansen hos fremtidens fagarbeidere. Læreplangruppa i Telekommunikasjonsmontørfaget har likevel valgt å skrive læreplanmålene på en måte som gir stor fleksibilitet fordi man har tiltro til profesjonene, fagarbeiderne og bransjen som skal ta dem i bruk.

Den foreslåtte endringen innenfor læreplanen i Telekommunikasjonsmontørfaget bør kunne gjøre det enklere å differensiere opplæringen i faget, både til lærlinger og FPJ-kandidater, uten at det går på bekostning av kvaliteten på kompetansen til fagarbeideren.

4.3 Fullføringsreformen

Før Fagfornyelsen er ferdig implementert, kommer det altså en ny reform. Gjennom Fullføringsreformen ønsker regjeringen å legge til rette for at flere ungdommer og voksne skal få mulighet til å fullføre videregående opplæring. Reformen ble presentert i

Stortingsmelding 21 (2020-2021). Målet med reformen er å øke fullføringsgraden slik at 9 av 10 fullfører og består videregående opplæring (St.meld 21, 2020-2021).

Jeg vil ikke gå dypt inn på fullføringsreformen i denne masteroppgaven, men jeg vil trekke fram det som er av betydning for FPJ-ordningen, og senere i kapitel 7, diskutere om en styrking av FPJ-ordningen kan være et middel for regjeringen til å nå målene i fullføringsreformen.

Når regjeringen setter et mål om at 9 av 10 skal fullføre videregående opplæring antas det at dette gjelder over samme måleperiode som man har brukt tidligere til slik statistikk, altså over en periode på 5-6 år. Likevel omfatter reformen ikke bare tiltak og endringer som skal settes inn i videregående skole, men også tiltak for opplæringen av voksne.

Ifølge NOU 2018: 13 er fire av ti voksne (25–54 år) som ikke har fullført videregående opplæring (VGO), uten arbeid (NOU 2018: 13). Dette viser at potensiale for samfunnsøkonomisk gevinst ved å få flere voksne til å fullføre er stort.

Fra Fullføringsreformen har jeg trukket ut det Tønseth (2019) beskriver om at mange av dem som mangler VGO som voksne, har mange negative skoleerfaringer fra både ungdomsskolen og VGO. Det skal derfor mye til for å bringe dem tilbake til det formelle utdanningssystemet. Det handler både om motivasjon og tro på egne evner, men også om at de har svak kompetanse i flere av fagene (Tønseth 2019).

Også Windisch (2015) er brukt i Fullføringsreformen da det beskrives at et kjennetegn på vellykkede tiltak for de voksnes læring er at opplæringen tar utgangspunkt i den voksnes livssituasjon, og at den tilpasses læringsbehovene og de vanlige utfordringene som den voksne opplever i arbeidet eller i privatlivet, for eksempel oppfølging av egne barn (Windisch, 2015).

Både det Windisch og Tønseth sier her er relevant for FPJ-ordningen, sett i lys av kandidatenes tidligere erfaringer med skole, og anbefalingen om at opplæringen må ta utgangspunkt i den voksnes livssituasjon.

For voksne foreslår regjeringen gjennom Fullføringsreformen blant annet å gi de en fullføringsrett og de foreslår en yrkesfaglig rekvalifiseringsrett som gir alle med fullført studie- eller yrkeskompetanse mulighet til å ta en ny yrkeskompetanse. Dette rekvalifiseringstilbudet skal i hovedsak gis som opplæring spesielt organisert for voksne. De foreslår videre en rett til å velge opplæring spesielt organisert for voksne fra og med det året man fyller 19 år og at det skal legges til rette for at opplæringen for voksne blir bedre tilpasset voksnes behov og at opplæringen tar utgangspunkt i at sluttkompetansen skal være styrende for måten opplæringen organiseres på.

Med Fullføringsreformen ønsker regjeringen altså å legge til rette for at flere ungdommer og voksne skal få fullføre videregående opplæring. Alternative opplæringsmodeller slik som Fagbrev på jobb kan være en av løsningene for å nå dette målet. En styrking av Fagbrev på jobb-ordningen ved å legge til rette for at flere får anledning til å ta i bruk ordningen vil på denne måten kunne være en mulighet for regjeringen å nå målene i fullføringsreformen. Dette kommer jeg tilbake til i diskusjonen i kapitel 7.

5 Metode

Metoden benyttet i dette prosjektet er kvalitativ metode. I hovedsak har jeg benyttet intervjuer til datainnsamling for å gjøre mine analyser. Jeg har også vært i kontakt med Trøndelag fylkeskommune, og fått tilgang på data som ikke er offentlig. Dette er statistikk på hvordan det går på fagprøven og her har jeg skilt ut resultatene for henholdsvis lærlinger og praksiskandidater, og sammenlignet disse. Dette vil bli presentert i kapittel 6.4. I tillegg har jeg hatt en rekke uformelle telefonsamtaler med ulike aktører både innenfor bransjen og yrkesopplæringa. Dette har bidratt til å belyse konteksten som min studie befinner seg i.

Studien er registrert og godkjent av NSD høsten 2020 (vedlegg 4).

Jeg vil videre i dette kapitlet redegjøre for hva som ligger innenfor begrepet kvalitativ metode, og hvilke metodiske hensyn og overveielser jeg har gjort for å sikre undersøkelsens vitenskapelighet.

5.1 Vitenskapsteoretisk for forståelse

Det finnes ulike vitenskapsmetodologiske syn på virkeligheten (Ontologi), og ulike kunnskapssyn (Epistemologi). Fejes å Thornberg (2019) beskriver Ontologi som teorien om det som eksisterer og hvordan virkeligheten til syvende og sist faktisk er kunnskap (Fejes å Thornberg, 2019). Det kan også sies som at Ontologi handler om å uttale seg om hvordan verden faktisk er, altså læren om det værende som Frode Nyeng (2004) kaller det. Epistemologi er teori om kunnskapsproduksjon og tar for seg spørsmål som hvordan man kan få kunnskap om verden, hvordan kunnskap dannes, og hva som faktisk er sann kunnskap (Fejes og Thornberg, 2019). Et Epistemologisk syn fører til en diskusjon som tar utgangspunkt i læren om kunnskap og der kunnskap er noe som kan dannes eller lages i møte mellom mennesker eller fenomener, eller slik som Postholm (2005) sier det, så konstrueres virkeligheten i møtet mellom forskeren og den som deltar i studien (Postholm, 2005).

Fejes å Thornberg (2019) sier videre at det er viktig å utvikle en bevissthet om hvilken metodisk tilnærming man har som forsker og hvilke konsekvenser dette får for hvordan vi ser på fenomenet og hvilke spørsmål som stilles. Det vil også få konsekvenser for hvilken metode vi velger til datainnsamling og hvordan vi utfører analysen av det empiriske materialet (Fejes å Thornberg, 2019). Dette kan jeg kjenne igjen fra mitt eget prosjekt, da jeg er interessert i informantenes subjektive oppfatning av noe, og det nødvendigvis må få konsekvenser for alt i fra hvilket kunnskapssyn jeg allerede har, til hvilken metode jeg vil bruke.

Crotty (1998), forklarer at Epistemologi handler om å gi en filosofisk forankring for å avgjøre hvilke typer av kunnskap som er mulige å oppnå og hvordan vi kan sørge for at den er både tilstrekkelig og legitim. Videre nevnes flere forskjellige epistemologiske syn

slik som objektivisme, subjektivisme og konstruksjonsime (Crotty,1998). Jeg vil videre kort redegjøre for det vitenskapelige grunnsynet jeg benytter inn i mitt masterprosjekt.

5.1.2 Konstruksjonsime

Crotty (1998) beskriver konstruksjonsime som at det ikke finnes noen objektiv sannhet som er for oss å oppdage. Sannhet og mening blir bare virkelig når vi engasjerer oss med realitetene i vår verden og at det derfor ikke finnes mening uten tanker, og følgelig så blir mening ikke funnet eller avdekket, men konstruert (Crotty, 1998). Med dette synet på kunnskap så tenker jeg at det å være bevisst sin egen posisjonalitet som forsker blir ekstra viktig. Dette fordi at om kunnskapen blir konstruert i møte mellom meg og informantene, så kan det med stor sannsynlighet tenkes at et møte mellom en annen forsker og de samme informantene hadde generert annen kunnskap eller «sannhet». Jeg tar som tidligere nevnt med meg noen antagelser inn i prosjektet, og dette setter enten bevisst eller ubevisst noen premisser for hva vi kan forvente av resultater. Dette kommer jeg tilbake til med tanke på teoretisk perspektiv.

5.1.3 Teoretisk perspektiv

Crotty (1998) forklarer hvordan vi uansett om vi vil eller ikke bringer vi med oss noen antagelser til den metodologien vi velger. Dette gjør at vi må forsøke å redegjøre så godt vi kan for disse antagelsene (Crotty,1998). Posisjonalitet og teoretisk perspektiv henger dermed sammen, på den måten at det teoretiske perspektivet vi går inn i en undersøkelse med, kan prege resultatene vi får, bevisst eller ubevisst. Dette tenker jeg også er veldig viktig med tanke på masteroppgavens validitet og relabilitet. For mitt prosjekt vil det være viktig å være åpen på blant annet mitt forhold til informantene, da jeg både blir forsker og lærer i tillegg til overordnet for disse i bedriften. Det å informere kandidatene godt om hvilken «hatt» jeg har på meg under intervjuet ble viktig, men jeg kunne ikke garantere at de ikke ble påvirket av vår relasjon og svarte det de trodde jeg vil høre, eller det de tenkte var best for dem og deres ansettelsesforhold. Det teoretiske perspektivet som er mest aktuelt for meg og mitt prosjekt er fenomenologi. Fenomenologi beskrives av Christoffersen og Johannessen (2012), som læren om det som viser seg, eller rettere sagt slik tingene eller fenomenene framstår for oss, eller hvordan vi forstår verden gjennom mennesker (Christoffersen og Johannessen, 2012).

5.1.4 Fenomenologi som metodologi

For at en kunnskapsinteresse skal kunne forskes på ved hjelp av fenomenologisk undersøkelse, så mener Merriam (2002), at det er to kriterier som må være oppfylt. Det første er at fenomenet må være av allmenn interesse i en gitt tid, og opplevelsen av stress i hverdagen eller forandrede kjønnsroller nevnes som eksempel. Det kan også være mer spesifikt som opplevelsen av å være døv, eller å bli mobbet. Det andre kriteriet er at man må ta sikte på å finne det mest vesentlige i den opplevelsen man forsker på,

sett ut ifra perspektivet til den som opplever det (Merriam, 2002, i Fejes og Thornberg, 2019). Dette passer godt med hva det er jeg forsøker å finne ut av i min masteroppgave, blant annet hvordan FPJ-kandidatene opplever noe. Det er noe som oppleves, for eksempel det å gå tilbake til skolebenken igjen for voksne, jamfør det første kriteriet. Det andre kriteriet oppfylles idet det er kandidatenes egne opplevelser av det å være deltaker i FPJ-ordningen jeg er interessert i å lære mer om.

5.2 Intervju, analyse og datainnsamling

Når formålet med min studie er å finne ut av hvordan kandidatene opplever et fenomen, så vil intervju være en metode som er godt egnet. Sammenlignet med en spørreundersøkelse, så gir et intervju informantene større mulighet og frihet til å uttrykke seg. Christoffersen og Johannessen (2012) mener menneskers erfaringer og oppfatninger best kommer fram når informanten får være med å bestemme hva som skal tas opp i intervjuet. Sosiale fenomener er komplekse, og det kvalitative intervjuet gjør det mulig å få fram kompleksitet og nyanser fra informanten (Christoffersen og Johannessen, 2012).

Tjora (2021) bruker begrepene semistrukturert intervju og dybdeintervju om hverandre. Hovedpoenget er uansett å skape en relativt fri samtale som kretser rundt temaer forskeren har bestemt på forhånd. Til forskjell fra spørreundersøkelser brukes åpne spørsmål som tillater informantene å gå i dybden der hvor de har mye å fortelle (Tjora, 2021).

Spørsmålene i min intervjuguide (Vedlegg 2) ble utformet i samråd med min veileder, og valgt for å få informantens subjektive mening om hvordan det er å være deltaker i FBJ-ordningen. Selv om det er deres subjektive oppfattelse og deres erfaringer jeg får tilgang til gjennom intervjuene, kan det likevel brukes til å forstå sammenhenger utover informantene som individer. Intervjuguiden er bygget opp for å kunne varme opp informantene for en rolig start på intervjuet. Jeg forsøkte også å skape trygge rammer rundt situasjonen med å tilby kaffe, spørre om hvilke oppgaver de arbeider med for tiden og snakket om studien. Jeg måtte være bevisst min rolle med tanke på posisjonalitet og mitt allerede etablerte forhold til informantene som veileder og leder, men dette førte også til positive sider. Jeg informerte de også om mine egne erfaringer med å være i deres posisjon, altså å ta fagbrev som voksen. Jeg mener dette førte til at informantene åpnet seg opp på en annen måte ovenfor meg, enn de ville ha gjort til en annen forsker uten tilknytning til bedriften og faget på den måten jeg har. Mitt inntrykk er at informantene svarte åpent og ærlig, også på spørsmål som gikk på deres ønsker og forventninger til bedriften med tanke på tilrettelegging.

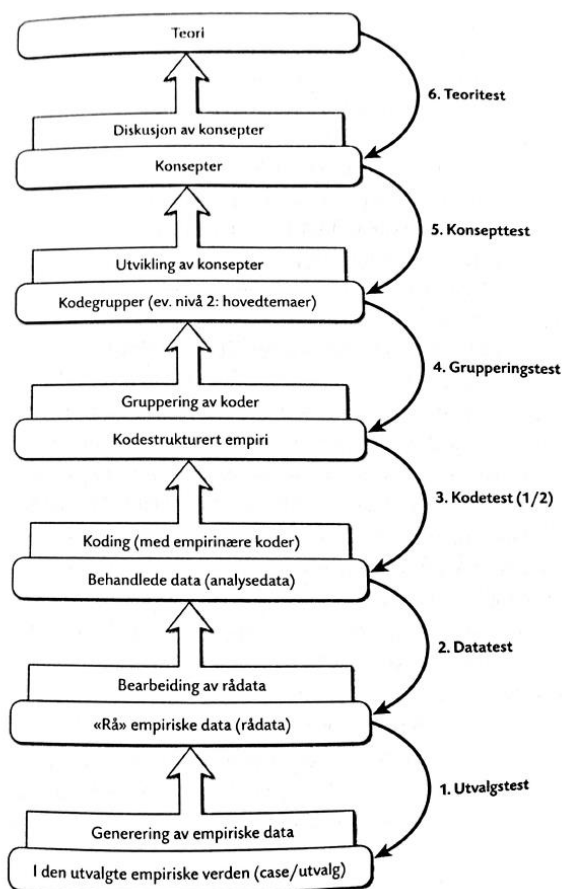
I intervjuprosessen måtte jeg passe meg for blant annet å ikke stille ledende spørsmål og så videre, men jeg mener det er spesielt i analyseprosessen at jeg må være ekstra bevisst min egen posisjonalitet. Her er det viktig at jeg ikke lar fantasien løpe løpsk når jeg skal tolke informantens svar i etterkant, for å få det til å passe med min egen virkelighetsoppfatning og den forutinntattheten jeg enten jeg vil eller ikke, nødvendigvis bringer med meg inn i prosjektet.

Når det gjelder å analysere de dataene jeg har fått innsikt i, vil jeg analysere disse fenomenologisk. Christoffersen og Johannessen (2012) beskriver fenomenologisk tilnærming til analyse som å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av et fenomen. (Christoffersen og Johannessen, 2012). Videre sier de at det vanligste i fenomenologiske designer er å analysere meningsinnholdet. Forskeren må lese datamaterialet fortolkende og forsøke å forstå en dypere mening i enkeltpersoners erfaring. Oppsummert kan man si at fenomenologisk design og analyse brukes når «forskeren ønsker å forstå verden gjennom informantenes øyne.» (Christoffersen og Johannessen, 2012).

En analysemetode som setter empirien først, slik som SDI-metoden, ville derfor være godt egnet til mitt prosjekt, slik som Barney Glaser sier det:

« et vesentlig premiss for denne modellen er en gjennomgående induktivt drevet nysgjerrighet, hvor man jobber med empirien som definerende utgangspunkt for hva som er interessante temaer, spørsmål og konsepter» (Glaser 2002, i Tjora 2021).

I analysearbeidet har jeg altså brukt Stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI) som beskrevet av Aksel Tjora i boken *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2021). Metoden går ut på å arbeide i etapper fra rådata til konsepter eller teorier som Tjora kaller det.



Figur 4 SDI-modellen fra Tjora (2021)

De oppadgående prosessene som vist i på figur 4 er ifølge Tjora å oppfatte som induktive, hvor man jobber fra data og mot teori. De nedadgående prosessene eller tilbakekoblingene er å oppfatte som deduktive, ved at man sjekker fra det mer teoretiske til det mer empiriske (Tjora, 2021). Jeg vil videre redegjøre for hvordan jeg utførte min analyse ved hjelp av SDI-metoden.

Etter at datainnsamlingen var utført i form av intervju, og bearbeiding av rådata var utført i form av transkribering, begynte jeg å kode datamaterialet ved hjelp av dataprogrammet NVivo. Tjora (2021) anbefaler å bruke dataprogrammer for analyse av kvalitative data, selv om det er en viss skeptisk til denne typen programmer forenelig med den kvalitative forskningens egenart. Fordeler kan være at det bringer fram en mer systematisk framdrift i arbeidet og bedre gjennomsluktighet, gyldighet og pålitelighet til kvalitative forskningsprosjekter (Tjora, 2021).

Målet med koding er ifølge Tjora (2021) å ekstrahere essensen i det empiriske materialet, å redusere materialets volum og legge til rette for idégenerering på basis av detaljer i empirien. Dette betyr at man må ha empirinære koder (Tjora, 2021). Det vil si at kodene må ligge tett opp til empirien, altså det kan være ord eller setninger som stikker seg ut, spesielle utsagn og lignende. Dette gjør at man kan ende opp med et betydelig antall koder og jeg endte opp med 117 koder ut ifra de fire intervjuene. Dette er kanskje mange koder, men Tjora (2021) sier at jo mer empirinær kodingen er, jo større sjanse er det for at kodene ikke brukes på nytt og at man dermed ender opp med mange koder og at et stort antall koder tyder på detaljert koding og at man dermed bevarer det empiriske innholdet (Tjora 2021).

Empirinær koding står i kontrast til sorteringsbasert koding, det vil si å sortere empirien etter temaer eller kategorier som man omtrent har bestemt på forhånd og Tjora sier en slik måte å sortere på strider imot SDI-metodens prinsipp om induktiv analyse (Tjora, 2021). Det neste steget i min analyse var da å utføre kodetest. Altså å sjekke at jeg faktisk hadde empirinære koder og ikke sorteringsbaserte koder. Dette er eksempler på empirinær koding som har bestått Tjoras (2021) kodetest. Kodetesten består av 2 spørsmål: a) Kunne man laget koden før kodingen? b) Hva forteller bare koden?

Videre følger noen eksempler fra kodene i analysearbeidet mitt som jeg mener er empirinære:

1. vanskelig å finne relevante poster når jeg jobber med fiber
2. Oppgavene tar så lang tid at man mister motivasjonen
3. føler litt press for å fullføre for de som skaffet jobben
4. fordeler er at jeg har mer livserfaring og annen arbeidserfaring, da.
5. Det er et godt press kan du si

Om svaret på spørsmål a) er ja bør man lage en ny kode, da det kan være en unødvendig sorteringskode. Om svaret er nei, kan det være en potensielt god kode og man går videre til spørsmål b). Om bare koden tematiserer datasegmentet, altså for eksempel hva det ble snakket om i intervjuet, er det en unødvendig sorteringskode og man lager ny kode. Er svaret på spørsmål to derimot at det gjenspeiler hva som ble sagt i intervjuet så er det en god kode og kodetesten er bestått.

Det neste steget i analyseprosessen var å gruppere kodene tematisk for å begynne å forme en struktur for analysen og det er på dette tidspunktet vi staker ut undersøkelsens retning, da kodegruppene som hovedregel vil danne utgangspunkt for hva som blir temaer i analysen (Tjora, 2021).

Da jeg begynte å kodegruppere endte jeg opp etter flere runder med analyser, med syv forskjellige grupper og en restgruppe hvor koder som ikke naturlig hørte hjemme i noen av gruppene ble plassert. Disse kodegruppene ble:

1. Frafall og negativ skoleerfaring
2. Framtidsutsikter
3. Motivasjon
4. Praksislogg
5. Teori og praksis
6. Tidligere arbeidserfaring
7. Tilrettelegging av bedrift
8. Restgruppe

Kodene ble plassert i kodegruppene og det ble brukt en kodegrupperingstest. Tjora (2021) sier at kodegrupperingstesten består av å koble en kode til en eksisterende gruppe, eller å opprette en ny gruppe slik at gruppene har en indre konsistens og samtidig skiller seg fra hverandre. Tjora sier videre at som tommelfingerregel vil 3-5 grupper egne seg som basis for den videre analysen i for eksempel masteroppgaver (Tjora, 2021).

Flere av kodene mine egner seg til å belyse spørsmål på tvers av kodegruppene, og slik jeg ser det så henger flere av gruppene sammen. For eksempel vil tilrettelegging av bedrift, negativ skoleerfaring og fremtidsutsikter alle kunne henge sammen med motivasjon. Selv om jeg i hovedsak har gått videre med tre kodegrupper i analysen, så vil det altså kunne bli brukt koder som i utgangspunktet ble kodet i en annen kodegruppe og koder som kunne blitt kodegruppert som motivasjon, vil være med å belyse de kodegruppene jeg har gått videre med.

De tre kodegruppene jeg i hovedsak vil analysere i kapittel 6 er:

1. Frafall og negativ skoleerfaring
2. Tilrettelegging av bedrift
3. Praksis og Teori

5.2.1 Om utvalget

Ettersom denne masteroppgaven handler om Fagbrev på jobb, og kandidater innenfor Telekommunikasjonsmontørfaget som er deltakere i denne ordningen, og deres opplevelser av nettopp det, var det viktigste kriteriet for utvalget av informanter at de hadde en FPJ-kontrakt innenfor dette faget. Aksel Tjora (2021) sier at det viktigste er at informantene kan uttale seg på en reflektert måte i en kvalitativ studie fordi man i utgangspunktet ikke skal studere en hel populasjon, men et fenomen (Tjora, 2021). Når det gjelder antall FPJ-kontrakter innenfor Telekommunikasjonsmontørfaget i Trøndelag,

har jeg fått opplyst av Fylkeskommunen at det er skrevet ni kontrakter siden ordningen ble innført i 2018. Seks av disse arbeider i bedriften jeg selv er ansatt i, så utvalget mitt kan sies å være et bekvemmelighetsutvalg (Christoffersen og Johannessen, 2012 og Tjora, 2021). Men, samtidig vil jeg kalle det et nødvendighetsutvalg eller som Tjora sier: et kriterieutvalg (Tjora, 2021), rett og slett av mangel på andre kandidater innenfor et fornuftig geografisk område til å foreta intervjuer. Jeg sendte videre ut forespørsel til de seks kandidatene i samme bedrift, hvorav fire av dem ønsket å delta i undersøkelsen.

Ved rekruttering av informantene ble det sendt ut et informasjonsskriv (vedlegg 3) til de jeg visste om med løpende FPJ-kontrakt i bedriften. I skrivet ble det informert om at dette var et prosjekt i forbindelse med en masteroppgave, hva prosjektet gikk ut på og i korte trekk hva jeg ønsket å undersøke. Det ble også informert om hva det ville innebære for informantene å delta og hva som ville skje med opplysningene i etterkant av intervjuprosessen.

Et slikt skriv blir viktig som et offisielt dokument på blant annet at informantenes anonymitet blir ivarettatt og at de får informasjon om at de når som helst i prosessen har lov til å trekke seg uten at det får noen konsekvenser for dem. Dette blir spesielt viktig gitt at jeg har en relasjon til informantene gjennom min rolle i bedriften og det dermed kan sies at vi er i et asymmetrisk maktforhold. Informantene ble også i intervjuprosessen fortalt at sitater skulle gjengis på en slik måte at de ikke kunne kobles til enkeltpersoner.

5.2.2 Transkribering

Intervjuene ble tatt opp med opptaker og ble i etterkant transkribert. Ved å transkribere intervjuene fra muntlige uttalelser til skriftlig datamateriale, blir intervjuene strukturert slik at de blir mer egnet for analyse (Kvale og Brinkmann, 2015).

Det anbefales av flere å gjøre transkriberingen selv for å blant annet å unngå at det Tjora (2021) kaller for visuelle ledetråder og informasjon om stemningen går tapt i transkriberingen, da det er forskjell på muntlig og skriftlig språk (Tjora, 2021).

Jeg tolker dette slik at et intervju transkribert av en tredjeperson som ikke var til stede på intervjuet, kan få vanskeligheter med å fange og formidle stemningsleiet til informantene, kroppsspråk og så videre som kan være av betydning. Jeg har likevel valgt å sette bort denne jobben til profesjonelle, da jeg i likhet med informantene i denne undersøkelsen befinner meg i et noe tidspresset spenningsfelt mellom familie, arbeid og utdanning. Etter at jeg hadde utført intervjuene og informanten hadde forlatt rommet, så hørte jeg på opptakene med en gang, for på den måten å forsøke å komme nærmere datamaterialet og samtidig kunne utvikle meg litt som intervjuer for hvert av de utførte intervjuene. Dette, samtidig som at jeg kun hadde 4 informanter og intervjuer å forholde meg til, mener jeg gir grunnlag for å si at det at det at jeg ikke har utført transkriberingen selv ikke trenger å ha noen negative konsekvenser for den senere analysen. Gjennomlesning av de transkriberte intervjuene etter selv å ha utført intervjuene og i etterkant hørt på opptakene, bringer meg raskt tilbake til intervjusituasjonen med de ulike informantene, og jeg har brukt denne metoden som en måte å sikre analysens gyldighet på.

5.2.3 Etikk og forskningens kvalitet

I følge de nasjonale forskningsetiske komiteene er det viktig å ivareta integriteten til informantene både under intervjuet og etterpå. Dette gjelder både når man skal fortolke det de har sagt og når resultatene skal presenteres. Videre kan man lese at sensitive opplysninger må behandles med varsomhet og at det vanligvis er et krav om anonymisering av informantene og at skriftlig samtykke bør innhentes (Fangen, 2015).

Bår det gjelder tolking av det informantene sier er det viktig at man er kritisk til egne tolkninger og at man lar det gå tydelig fram i teksten hva som er informantens utsagn, og hva som er mine tolkninger av det de sier. En vanlig måte å løse dette på er å gjengi informantens utsagn som sitater, for deretter å fortolke utsagnet. (Fangen, 2015).

Ifølge Tjora (2021) er det tre kvalitetskriterier som ofte benyttes innen kvalitativ forskning. Disse er pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet. Pålitelighet handler om intern logikk og sammenheng gjennom hele forskningsprosjektet. Bruk av SDI-modellen underbygger pålitelighet med tydelige krav til datagenerering og kriterier for hvordan analysen utvikles med utgangspunkt i empirien, gjennom koding og kodegruppering (Tjora, 2021).

Tjora (2021) sier videre at gyldighet handler om logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og funn, og de spørsmål man forsøker å finne svar på. Generaliserbarhet er knyttet til forskningens relevans utover de enheter som faktisk blir undersøkt. Konseptuell generalisering er målet med SDI-metoden. Det vil si at man er ute etter funn i form av konsepter, eksempelvis modeller, begreper eller metaforer som ikke er direkte knyttet spesifikt til kun den empirien som ligger til grunn. For å sikre relevans utover de data som analyseres i prosjektet, benyttes tidligere forskning og teorier som støtter opp under en større gyldighet og generaliserbarhet (Tjora 2021).

6 Analyse og tolkning

I dette kapitlet vil jeg presentere og tolke uttalelser mine informanter har kommet med gjennom intervjuene. Som presentert i metodekapitlet så har jeg brukt SDI-metoden (Tjora, 2021), til å kodegruppere de empirinære kodene jeg startet med, og endte opp med 8 kodegrupper. 3 av de har jeg valgt å gå nærmere inn på her, og disse er valgt med hensikt å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene. Noen koder ble i det opprinnelige analysearbeidet plassert i andre kodegrupper, og det viste seg at flere koder og uttalelser hang sammen på kryss av kodegruppene.

Informantene som er intervjuet i forbindelse med dette prosjektet er alle menn mellom 25 og 40 år, og ansatt som ufaglærte hjelpearbeidere hos en elektroentreprenør. De har alle skrevet FPJ-kontrakt med fylkeskommunen og har arbeidet innenfor telekommunikasjonsmontørfaget i cirka 18 måneder. Ved gjennomføringen av intervjuene er de i gang med restteorien i faget og deltar i bedriftens eget VG3 teoriopplegg. Informant 1-3 har ikke fullført videregående opplæring med sluttkompetanse. Informant 4 har fagbrev innenfor et annet yrke fra tidligere.

Jeg vil i tillegg til å tolke informantenes uttalelser, også til slutt i kapitlet presentere statistikk på resultatet av fagprøver, henholdsvis for lærlinger og praksiskandidater, sortert etter de tre karakterene ikke bestått, bestått og bestått meget godt.

6.1 Nederlagets refleksivitet

I dette avsnittet vil jeg forsøke å trekke ut hva som driver informantene i det opplæringsløpet de er deltagere i og hva som motiverer dem til å skulle fullføre. Allerede under gjennomføringen av intervjuene ble jeg oppmerksom på at alle informantene hadde relativt like historier og erfaringer med seg fra tidligere erfaring med videregående opplæring. Tre av informantene hadde droppet ut i løpet av videregående og heller ikke fullført videregående opplæring siden. Selvtilliten til informantene når det gjaldt deres egne ferdigheter når det kom til tradisjonelt skolearbeid var lav. Utsagn fra informant 2 som gikk idrettsfag på videregående illustrerer dette:

«Jeg er ikke den mest teoretisk anlagte personen i verden og jeg har ikke vært noe særlig flink på skolen»

og:

«Jeg var ikke kjempeflink. Jeg var flink i alt som hadde med fysisk aktivitet å gjøre, men alt [det andre], teoridelen og alt, der lå jeg under middels. Dårlig akademisk, men best i klassen [på de andre tingene]»

Også informant 1 og 3 snakker om egen tidligere skoleerfaring med negativt fortegn. På spørsmål om tidligere skolegang svarer informant 1:

«Jeg gikk ut fra ungdomsskolen så startet jeg på idrettsfag på [navn på videregående skole], der gikk jeg to år før jeg bestemte meg for å slutte, da, for

jeg følte at det var ikke noe for meg rett og slett. Likte jo idrett, da, men jeg tror ikke motivasjonen var helt der, da, på det tidspunktet.»

Og på spørsmål om hva som fikk han til å slutte svarer han:

«Det var teoribiten jeg slet med å henge med på. Det er jo min egen feil, men motivasjon var ikke der og da så jeg ikke mye vits i å fortsette heller, for å være helt ærlig. Så det er liksom motivasjonen sånn med å gjøre skolearbeidet, det er det som er litt sånn tungt, syns jeg. Mye artigere å jobbe, det er det.»

Informant 3 som tidligere gikk Byggfag på videregående forteller at han fikk litt andre interesser og sluttet å møte opp på skolen, noe som førte til høyt fravær i flere fag. På spørsmål om det var interessen for skole generelt eller byggfaget han mistet interessen for, svarer han:

«Skole generelt. Byggfag hadde jeg vel, det har jeg jo fortsatt også interesse for, men ... det at jeg ikke var så glad i skole veide over det, da.»

Gjennom intervjuet med informant 2 får jeg inntrykk av at det var den teoretiske delen av byggfaget og fellesfagene på videregående som gjorde at han mistet interessen slik han sier det selv. Den praktiske delen, har han fortsatt interesse av.

Det informantene forteller om her gir grunn til å tro at de nå starter på et opplæringsløp som voksne, hvor de har lave mestringsforventninger (Bandura,1997) til egen prestasjon når det gjelder det «skolske» med opplæringsløpet.

Informant 4 hadde fagbrev i et annet utdanningsprogram enn elektro, men hadde et omvalg på VK1 nivå. På spørsmål om tidligere skolegang og om han ser på skolen som en plass han skulle ønske han lærte mer, sier han:

«Ganske skolelei ja. Jeg ville egentlig bare bli ferdig med skole og begynne å jobbe. Så jeg gjorde jo en del på egenhånd. Jeg lærte det jeg skulle ha lært, holdt jeg på si. Men det var andre forsøk, da. Jeg gikk jo byggfag først, og der fikk jeg jo ikke lærlingplass fordi det var mye fravær og sånne ting. Eller som betongarbeider, gikk jeg først, som jeg ikke fullførte, eller, jeg fullførte skoleåret, men bare med et nødsrik. Jeg måtte bare bestemme meg for at jeg måtte bli ferdig med skolen, og da måtte jeg ha et fagbrev eller en utdanning i hvert fall. Og da bestemte jeg meg for at nå skal jeg gjøre det godt og bli ferdig.»

Her forstår jeg det slik at informant 4 har fullført fordi han følte at han måtte, og ikke fordi at han nødvendigvis ville. Det kan tenkes at informant 4, som har en ganske lik erfaring som de andre informantene med tidligere skolegang, men til tross for dette, «bestemte seg for å gjøre det godt og bli ferdig», og som deretter fullførte videregående opplæring med fagbrev, kan ha andre erfaringer som han kan trekke med seg inn i dette nye opplæringsløpet. Dette kan gjelde både positive erfaringer med det å lykkes med noe tilknyttet utdanning, og negative erfaringer med det å mislykkes, om man kan kalle et omvalg på VK1 for det. Dette gjør at det kan tenkes at Informant 4 har selvopplevde erfaringer med det å være på begge sider av «flytsonen» (Csikszentmihalyi, 1991), og kan bruke sin egen erfaring med mestring i nye situasjoner.

Informantene hadde til felles at de hadde droppet ut av videregående skole, og\eller de beskriver selv en situasjon der det er den teoretiske delen av skolen de slet med, og ikke den praktiske, enten det var byggfag eller idrettsfag. Dette kan si oss noe om hvem som rekrutteres til denne typen utdanningsmuligheter og at i likhet med studier av praksiskandidatordningen (Bratsberg, Nyen & Raaum, 2017), kan FPJ være en vei til videregående kompetanse for en gruppe som ellers ville hatt lav sannsynlighet for å fullføre andre studieløp.

FPJ-løpet de nå er inne i inneholder i tillegg til det å lære et nytt yrke ved deltakelse i et praksisfelleskap (Wenger, 2004), en vesentlig del teoretiske oppgaver og to skriftlige eksamener som må bestås før fagprøve. Hva var det som skulle motivere dem til å fullføre den teoretiske delen av opplæringsløpet denne gangen?

Noe av det som taler til fordel for informantene om at de skal klare å fullføre videregående opplæring gjennom FPJ-ordningen er deres egen motivasjon, som de selv mener er større nå, enn da de sist var i en opplæringssituasjon. Ser man på Deci og Ryans (2008) teori om indre og ytre motivasjon, og ser dette i sammenheng med Knowles (1984) antagelser om at de voksne er sterkere drevet av en indre motivasjon, stemmer ikke dette nødvendigvis for informantene i denne undersøkelsen.

Informant 1, som forteller i intervjuet at han nylig har blitt far, beskriver dette på spørsmål om han ser noen fordeler med å «ikke være 19 år lenger» på følgende måte:

«Motivasjonen min er jo klart mye høyere nå enn hva den var før, det er klart. Jeg er fortsatt ikke noe glad i skolearbeid, da, det må jeg være ærlig å si, men det er bedre, jeg forstår seriositeten i det. Og så, ja, arbeidserfaringen, den vil jeg jo si at har gitt meg mer erfaring sånn generelt, i hvert fall når det kommer til arbeid, så skjønner jeg at jeg må ta det seriøst og gjøre en god jobb. Så jeg gjør mitt beste på å gjøre det også.»

Det informant 1 beskriver som at han fortsatt ikke er glad i skolearbeid, men forstår seriositeten i det nå, kan settes i sammenheng med endring av livssituasjon og generell modning. Forskjellen på motivasjonen til å fullføre med fagbrev og dermed være sikret en god jobb hos en familiefar med nyfødte barn og forsørgeransvar, og til en 19 år gammel gutt som ikke vet hva han vil bli kan være formidabel. Dette vil likevel være en ytre drevet motivasjon, altså det er andre ting enn en iboende glede av å bedrive faget, som motiverer mest.

For noen som tidligere har opplevd nederlag i utdanningssituasjoner så kan en opplæringsmodell som legger til rette for at kandidatene får oppleve mestring samtidig som at de føler at dette er deres nye sjanse, bli en viktig faktor. Da kan de bruke deres tidligere negative erfaringer som en positiv drivkraft, og nederlagets refleksivitet kan bli en kilde til å lykkes.

6.2 Betydningen av tilrettelegging for voksnes læring

En av forskjellene mellom praksiskandidatordningen og FPJ er kravet bedriften har for å gi kandidaten en form for organisert opplæring i faget. Det vil si at i praksiskandidatordningen så er alt ansvaret i utgangspunktet lagt over på kandidaten, slik at man på eget initiativ må tilegne seg den kompetansen som trengs før en eksamen og en fagprøve. Til forskjell blir de fulgt opp av bedrift og opplæringskontor i FPJ-ordningen. På spørsmål om hvordan informantene hadde sett på å skulle ta fagbrevet som praksiskandidat, er alle positive til det opplegget de er med på nå, sammenlignet med om de skulle klare seg på egenhånd fram mot eksamener og fagprøven. Informant 4 trekker fram hjelp og støtte som så viktige faktorer at han nok ikke hadde prøvd seg på et fagbrev gjennom praksiskandidatordningen:

«Det tror jeg nok er mye tøffere, ja, å må lage egne oppgaver, holdt jeg på å si, og lære seg alt selv. Det tror jeg er ganske tøft. Det tror ikke jeg hadde fått til i hvert fall. For du får ikke noe hjelp. Så det er nok god hjelp i å ha denne ordninga her, ja, der vi faktisk får bruke Elskolen og de oppgavene som ligger der. Jeg tror ikke jeg hadde kommet til å ha prøvd meg på det hvis jeg ikke hadde det, nei»

Også informant 3 ser behovet for teoretisk påfyll gjennom FPJ-ordningen:

«Den tror jeg kunne ha vært litt mer vrien på eksamener og fagprøve, hvis man ikke har hatt noe mye teori, kan du si. Da tror jeg at jeg hadde kommet til slitt ganske mye hvis jeg ikke hadde fått noe teori gjennom de 4,5 årene.»

Informant 3 sier videre at han tenker det er en bra ting at man ikke er helt på egenhånd og at det gjør ting lettere og mer trygt.

Min egen erfaring med å skulle ta fagbrev som praksiskandidat er at det er krevende å skulle lese seg opp på teorien og da spesielt på de områdene av faget man ikke har mye erfaring med i praksis. En arbeids- og familiesituasjon som gjorde at slikt egenarbeid måtte foregå på kveldstid gjorde det ikke lettere. Jeg hadde den gangen, i motsetning til mine informanter nå, også «riktig» VG1 og VG2 (GK og VK1) elektrofag. Jeg har også selv tatt et annet fagbrev som voksenlærling, det vil si med oppfølging fra bedrift og den samme opplæringsmodellen som informantene følger nå gjennom FPJ-ordningen. Min egen erfaring gjør dermed at jeg kan forstå det informantene sier om at et praksiskandidatløp ville ha vært utfordrende, men heller ikke umulig for dem. Når de selv ser mørkt på den ene ordningen kontra den andre, så kan dette tenkes å henge sammen med tidligere negative erfaringer med skole og dårlig selvtillit med tanke på det å skulle lære på en annen måte enn gjennom praksis.

Voksenlærling som kunne vært en tredje veg til fagbrev er utelukket for informantene i denne undersøkelsen da ingen av dem har gått elektrofag på videregående skole. Denne ordningen gjør jo også at de eventuelt hadde fått en helt annen lønn som lærling, enn som hjelpearbeider i et FPJ-løp. Som informant 2 sier det på spørsmål om det ville vært aktuelt om han hadde riktig VG1 og VG2:

«Nei, jeg hadde selvfølgelig sagt ja til det også, men da hadde jeg måttet tenke mer over det, tror jeg. Det hadde jeg måtte tenkt mer på, for, jeg har jo utgifter jeg også, og 10 000 [per måned], det blir ikke nok til å dekke de utgiftene. Så da

blir det jo vanskelig. Da tror jeg kanskje, hvis jeg hadde fått tilbud om praksisløp, så tror jeg heller jeg ville ha tatt det ovenfor som vanlig lærling. For når du begynner å bli 20 og du sikkert har flyttet hjemmefra og sånne ting, da har du jo utgifter, og hvis familiesituasjonen er sånn at du ikke kan flytte hjem til noen i familien, så blir det vanskelig, da må du bare gjøre det som funker, da, det som går opp i familien.»

Informanten er altså ikke innledningsvis negativ til det, men tenker at det blir vanskelig å få til å gå opp med faste utgifter, bo- og familiesituasjon. At de voksne som skal starte på utdanningsløp må sikres at inntekten deres ikke reduseres er også et av hovedfunnene til VOX (2015) når de evaluerte prøveordningen med FPJ. Dette var det aller viktigste for både å sikre at voksne starter på, men også fullfører påbegynt utdanning som voksne.

Også informant 1 ser fordeler for sin egen del med å være deltaker i FPJ-ordningen sett opp imot praksiskandidatordningen:

«Nei, sånn som det er i dag, så syns jeg jo egentlig det er helt perfekt. Da er jeg heldig som har oppfølgingen da, så får jeg være i full jobb med grei lønn, må jeg si. Og en framtidig sikkerhet, da, kan du si, mens vi går løpet. Så jeg syns at denne ordningen kontra den andre, den ... ja, jeg syns det er bedre, da.»

Både informant 1 og 2 trekker fram lønn under utdanningen som viktig for dem. Det kommer fram i intervjuene at når de søkte på stillingene som hjelpearbeider, så var motivasjonen først å fremst at de måtte ha en jobb, fordi de arbeidet i midlertidige stillinger eller var arbeidsledige, og det å kunne få ta fagbrev var bare en bonus.

For Informant 3 og 4 så var muligheten til å kunne få ta et fagbrev av større betydning når de søkte på jobben, da de allerede hadde faste jobber i andre bransjer. Som informant 3 sier det:

«Jo, jeg hadde en jobb før jeg begynte her, og der hadde jeg ikke noe mulighet til å få fagbrev. Jeg visste at jeg hadde mulighet til å få fagbrev her, så det var med på å innvirke det, ja.»

Dette viser at interessen for å ta fagbrev var til stede allerede før informantene ble ansatt, men det må passe med deres livssituasjon både med tanke på tid og økonomi.

Når det gjelder hvordan bedriften har tilrettelagt opplæringsløpet så er informantene stort sett fornøyde, men de trekker fram manglende mulighet for samarbeid seg imellom og tid som noe som er utfordrende. To av informantene jobber ofte sammen og de forteller at de snakker noen ganger om teorioppgavene i løpet av arbeidsdagen, men at det ofte ikke er tid til å tenke på så mye mer enn de daglige arbeidsoppgavene. De ønsker også at de hadde litt betalt arbeidstid for å gjøre teorioppgavene, som de i utgangspunktet skulle gjøre på fritiden. Informantene blir under intervjuene fortalt om hvordan det samme opplæringsløpet organiseres for lærlingene i bedriften, der de har en dag i uken til å gjøre teorioppgaver i arbeidstiden, hvorpå informant 2 sier:

«Jeg skjønner jo at vi er ansatte for å tjene penger til firmaet, og da skjønner jeg at det er ikke den letteste jobben å si at vi skal ha fri på en fredag for at vi skal gjøre oppgaver»

Men på spørsmål om hva han tenker kunne vært gjort annerledes for å gjøre ting lettere og legge til rette for økt samarbeid mellom FPJ-kandidatene så trekker han fram nettopp det med muligheten til samarbeid i arbeidstiden:

«Det er jo ... Det er kanskje å sette av sikkert en dag eller noe sånt i måneden, for det er mange som henger etter, det er det ikke tvil. Å ha satt av for eksempel en dag i måneden der vi kun fokuserer på oppgaver, og så, for hvis du lærer bort noe, så lærer du også selv bedre. Så hvis vi kunne ha sittet en dag i måneden, to dager, et eller annet... Ja, for da skal jo folk være her uansett. Og vi kunne på en måte bare ha pløyd gjennom noen oppgaver og gått gjennom hvordan det gjøres og hvorfor det skal være sånn. Noen ting er jo ikke så intuitivt som man har lyst at det skal være.»

Informant 2 trekker her fram et viktig aspekt som jeg mener taler til fordel for at FPJ-kandidatene ville hatt utbytte av å få satt av arbeidstid til sammen å jobbe med teorioppgavene. Det ene er det åpenbare med tanke på hva informantene har sagt om tid, familiesituasjoner og det å skulle sette seg ned med oppgaver på kveldstid. Det andre går mer på hvilket læringsutbytte de får av teorikurset. Sett i lys av at informantene jobber med forskjellige arbeidsområder i bedriften, altså de kommer borti forskjellige deler av læreplanen i faget gjennom det de gjør i praksis, så burde dette være noe man kunne utnytte og skape synergieffekter på, gjennom samhandling. Det at FPJ-kandidatene kunne brukt sine egne «godføtter» (Eggen, 1999) til å hjelpe hverandre gjennom teorikurset, kunne lagt grunnlaget for økt utbytte av kurset, og at de dermed kan stille sterkere forberedt til eksamen og fagprøve. Det å få oppleve mestringsfølelsen det gir ved å oppleve at noen av de andre har bruk for nettopp deres spisskompetanse, kan også være en selvforsterkende motivasjonsfaktor som kan drive kandidatene videre i opplæringsløpet. Som Eggen (1999) sa det: «Det er alltid godt for sjela å bli minna på om *godføtter* en sjøl etter hvert nesten ikke torde tru på eller gå på.» Også informant 3 ser fordelene med samarbeid:

«Det beste hadde jo vært hvis vi som har det samme opplæringsgreiene sånn som jeg har, at vi har på en måte kunnet gått sammen og gjort oppgavene sammen, for da hadde vi kunnet resonnert sammen i hvert fall. For mitt tilfelle så virker det som at det blir størst læringsutbytte som vi kan få, om vi jobber sammen om noe. Noen kan litt om det, og så kan noen litt om det, og så kan de på en måte forklare resten, da, hva som, og hvorfor, ikke minst, hvorfor det blir sånn.»

Fra et yrkesdidaktisk perspektiv er det er vanskelig å være uenig med informant 2 når han sier at man lærer bedre selv, når man lærer bort noe, og med informant 3 som ser nytten av å kunne ta i bruk hverandres godføtter.

6.3 Det er enklere i praksis

Alle informantene virker å se på seg selv som praktikere og de har forholdsvis negativ erfaring med tidligere skolegang når det kom til den teoretiske, eller «skolske» delen av et opplæringsløp. På spørsmål om hvordan de synes det er å lære et nytt fag gjennom praksis er de veldig positive både til læring gjennom praksis generelt og til egne evner

når det kommer til dette. Informant 1 forteller om en økt interesse når man får se hvordan ting blir gjort:

«Nei, jeg synes det er bra, det gjør jeg. Det er alltid spennende å lære nye ting. Jeg føler at interessen fanger meg mye mer når jeg får se hvordan ting blir gjort og sånt, da. Så, ja, det er jo arbeid jeg trives med, da, jeg får brukt fingrene litt, og kroppen.»

Også informant 2 bruker ordet spennende om det å lære gjennom praksis:

«I starten så var det perioder jeg så ganske mørkt på det, for det var veldig mye info og nytt som foregikk, men i dag så tenker jeg at det er null problem. Det er en spennende jobb, og det er noe nytt hele tida, men jeg lærer fort av å gjøre ting i praksis. Så det ser veldig lovende ut, ja.»

Informant 4 synes også det er den beste måten å lære på, det å lære av egne feil:

«Jeg synes det er den beste måten å lære ting på. Jeg har jo lært og jeg har jo gjort feil, og jeg har måttet rette feilene, så da får jeg hele løpet liksom. Så jeg synes det er den beste måten å lære på.»

Det at informantene er veldig positive til å lære gjennom praksis og beskriver det som blant annet spennende, gjør at man kan tenke seg til at de også vet at det finnes former for læring som de ikke synes er spennende, for eksempel teorikurset de skal gjennom.

Når det kommer til spørsmål om hvordan de opplever det å jobbe med teorioppgavene, blir ordlyden en ganske annen enn når det gjelder det å lære gjennom praksis og det virker på meg som intervjuer at vi er tilbake til et av de innledende spørsmålene der de beskrev egen tidligere erfaring med skolegang som noe negativt. Beskrivelser som at det «tar mye tid», at «det er utfordrende» og «...jeg er ikke så flink» går igjen. På spørsmål om hvordan informant 2 synes det er å jobbe med de teoretiske oppgavene svarer han rett ut:

«Det er vanskelig. Det er dritvanskelig.»

Men, det som går igjen blant informantene virker ikke å være en generell avmakt mot teorioppgaver, for de forstår og ser nytten av det, men det er heller en manglende kobling mellom teori og praksis de ikke ser. De klarer ikke å bruke erfaringer fra deres daglige arbeid når de skal gjøre oppgavene, og de sier også gjennom intervjuene at de ikke ser noen sammenheng motsatt vei, altså at de ikke har gjort noe gjennom teorikurset som de har hatt nytte av i praksis. Årsaken til dette virker ikke å være informantenes «feil», men heller ha noe å gjøre med teorikursets oppbygning og Telekommunikasjonsmontørfagets todelte læreplan.

Telekommunikasjonsmontørfaget har som tidligere vist, en læreplan som er delt i to hovedområder: Alarm, signal og styring på den ene siden og Elektroniske kommunikasjonsnett på den andre. Bedriften informantene er ansatt i arbeider stort sett med leveranse, utbygging og service av kabelanlegg brukt til elektronisk kommunikasjon, for eksempel til internett og TV-signal. Bedriften har veldig lite fra det

andre hovedområdet av læreplanen som vil være typisk brannalarmanlegg, innbruddsalarm, adgangskontroll og så videre.

Når teorikurset gjennom Elskolen da byr på oppgaver som for eksempel «Brannvarslingsanlegg i bilverksted» og «Innbruddsalarm i enebolig», kan man forstå at informantene ikke klarer å se sammenhengen mellom teorien og det de arbeider med i praksis. På spørsmål om dette svarer informant 1:

«De kan være litt utfordrende, da. Spesielt det jeg ikke har lest om tidligere, eller vært borti i praksis, kan du si. Det sliter jeg litt med å forstå, hvordan ting fungerer, da. Og da er det litt vanskelig å skrive ned hvordan jeg ville ha utført det, føler jeg.»

Det at oppgavene er formulert på en slik måte at deler av den består i å skulle beskrive hvordan man ville ha utført jobben i praksis, gjør at det åpenbart blir utfordrende for noen som ikke har gjort nettopp dette i praksis. Forholdet mellom refleksjon og handling som Dewey (2005) beskriver som essensielt for å gjøre seg meningsfulle erfaringer, blir vanskelig å få til når det ikke legges til rette for at informantene får se eller erfare denne sammenhengen selv.

Som informant 3 sier det:

«... men når jeg har en sånn oppgave og jeg har aldri jobbet med det eller vært borti dette faget før, så syns jeg det er vanskelig å vite hvordan jeg skal gjøre oppgaven.»

Det informanten sier om å ikke ha vært borti dette faget før er også interessant. Teorikurset de holder på med er et VG3-kurs beregnet for lærlinger som kommer rett i fra skole hvor de har gått VG1 og VG2 innenfor elektrofag. Det vil si at lærlingene allerede har hatt undervisning om temaene i VG3-kurset på ett lavere nivå, de har fått trappetrinn på trappetrinn som informant 2 kaller det på spørsmål om han ser noen fordeler for de som kommer rett fra skolen:

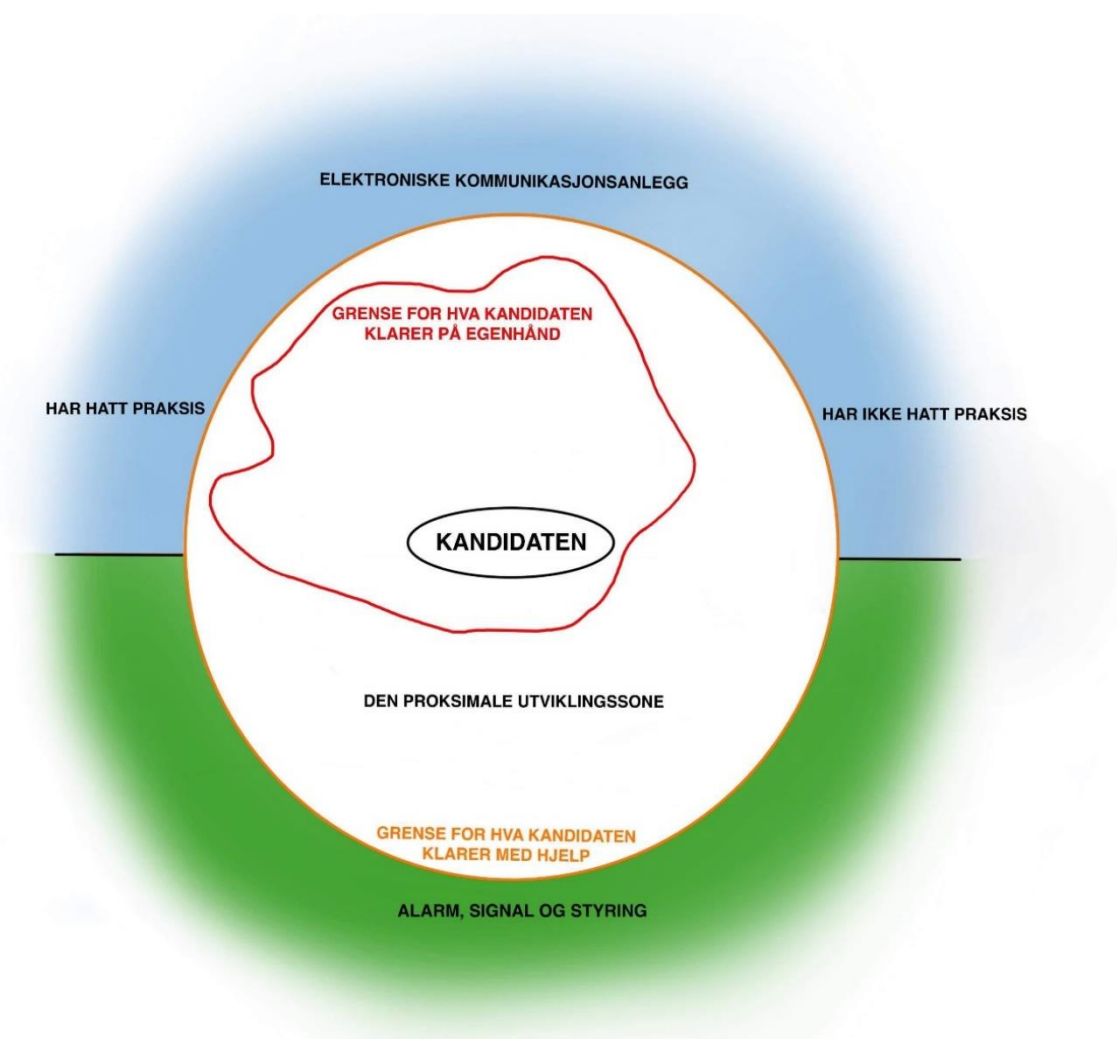
«Ja. Og da får de jo en liten, et trappetrinn og et trappetrinn, mens vi starter rett på øverste trinn og skal bare «her er dere nå, dette skal dere klare». Så det blir det, da. Det er vanskelig.»

Her er dere nå, dette skal dere klare. Så enkelt og så vanskelig. Det kan nesten sies å være urettferdig å kaste noen rett ut på VG3-nivå uten at de har forkunnskaper, samtidig så er det på VG3-nivå man må være til eksamen og fagprøve. Dette passer godt med utfordringer Imsen (2015) beskrev om kompetansedifferensiering når alle skal vurderes etter den samme faglige målestokken. Også det Kierkegaard (1994\1859) sier om at om man skal hjelpe noen så må man først finne dem der de er ser jeg som relevant med tanke på denne utfordringen. Å starte på VG3-nivå vil ikke i være å finne dem der de er når det gjelder de fleste FPJ-kandidater.

Kanskje kan det tenkes at FPJ-kandidatene burde få ett innføringskurs, grunnleggende opplæring i elektroteknikk, eller generell opplæring i begge hovedområdene i faget på ett lavere nivå enn VG3, før VG3-kursets oppstart, da ville man vært mer i tråd med

opplæringsloven §1-3 og opplæringen ville vært mer tilpasset evnene og forutsetningene til den enkelte.

Med utgangspunkt i Tjoras (2021) tanker om konseptutvikling i SDI-modellen og Vygotskys proksimale utviklingssone har jeg laget en modell (figur 5) som viser utfordringen FPJ-kandidatene i Telekommunikasjonsmontørfaget møter i VG3 teorigurset. Der har jeg satt manglende praktisk erfaring i det teorioppgavene handler om opp mot hva de kan klare av oppgaveløsning på egenhånd, og hva det bør fokuseres på når det gjelder hjelp, støtte og eventuell praksis før oppgaveløsningen bør starte. Modellen gjelder for mine informanternes bedrift, hvor kompetansemålene innenfor Elektroniske kommunikasjonsnett er hoveddelen av det daglige arbeide. Modellen kunne like gjerne vært brukt for en bedrift som har Alarm, signal og styring som hovedområde, man da med endret proksimal utviklingssone mot dette feltet. Modellen viser også at innenfor hovedområdet Elektroniske kommunikasjonsnett, så er det delområder i læreplanen, og kandidatene har ikke hatt praksis med alle før VG3 kurset starter. Dette gjør at deres sone for proksimal utvikling ligger nærmere noen av delene som inngår i hovedområdet, her illustrert med hva de har hatt praksis i, og hva de ikke har hatt praksis i.



Figur 5 proksimal utviklingssone i Telekommunikasjonsmontørfaget

6.4 Kvaliteten på fagarbeidere gjennom ulike opplæringsmodeller.

I kapittel 2.4.2 ble noe av kritikken av både FPJ og praksiskandidatordningen som kom fram gjennom høringsuttalelser i 2017 presentert. Blant annet det manglende kravet om beståtte fellesfag blir trukket fram som noe som påvirke kvaliteten på fagarbeiderne, og samarbeidsrådet for yrkesfag (SRY) viser til en bekymring for at for at kandidater uten fellesfag ikke har forutsetninger for å tilegne seg nødvendig kompetanse for å bestå fag- og svenneprøven.

Ser man på statistikk for fagprøver avlagt mellom 2015 og 2020 innenfor elektrofagene i Trøndelag fylkeskommune (tabell 4), ser man at denne bekymringen er grunnløs, i alle fall innenfor denne tidsmessige og geografiske avgrensningen. Tabellene viser andelen fordelt på karakterene ikke bestått, bestått og bestått meget godt.

Lærlinger

| ÅR | IB | B | BM | Total | B+BM |
|------|---------|---------|---------|-------|---------|
| 2015 | 15,29 % | 59,87 % | 24,84 % | 100% | 84,71 % |
| 2016 | 13,68 % | 62,21 % | 24,10 % | 100% | 86,32 % |
| 2017 | 12,95 % | 60,07 % | 26,98 % | 100% | 87,05 % |
| 2018 | 13,96 % | 56,82 % | 29,22 % | 100% | 86,04 % |
| 2019 | 12,73 % | 63,03 % | 24,24 % | 100% | 87,27 % |
| 2020 | 14,08 % | 54,60 % | 31,31 % | 100% | 85,92 % |

Praksiskandidater

| ÅR | IB | B | BM | Total | B+BM |
|------|--------|---------|---------|-------|---------|
| 2015 | 4,17 % | 66,67 % | 29,17 % | 100% | 95,83 % |
| 2016 | 8,33 % | 25 % | 66,67 % | 100% | 91,67 % |
| 2017 | 0,00 % | 59,09 % | 40,91 % | 100% | 100 % |
| 2018 | 6,25 % | 59,38 % | 34,38 % | 100% | 93,75 % |
| 2019 | 0,00 % | 85 % | 15 % | 100% | 100 % |
| 2020 | 9,52 % | 66,67 % | 23,81 % | 100% | 90,48 % |

Tabell 4 Resultat av fagprøver 2015-2020 Omgjort til prosent og gjengitt med tillatelse av Trøndelag fylkeskommune

Tabellen viser at selv om flere av de faglige rådene og SRY har hatt en bekymring med tanke på kvaliteten på kompetansen hos fagarbeidere som avlegger fagprøve som

praksiskandidat, så virker det som om prøvenemdene er fornøyde, og det er tross alt de som har fått mandatet med å kvalitetssikre fagarbeiderne.

Det er omtrent ti ganger som mange som avlegger fagprøve som lærling, enn som praksiskandidat årlig. I perioden mellom 2015-2020 var det mellom 22 og 35 praksiskandidater hvert år. Over en periode på 5 år er andelen praksiskandidater som får bestått meget godt høyere sammenlignet med ordinære lærlinger. Det viktigste på en fagprøve er å bestå, slik at man får en tillatelse til å fortsette å lære på egenhånd, og også her kommer praksiskandidater bedre ut enn lærlinger. Andelen praksiskandidater som får ikke bestått på fagprøven, er vesentlig mindre enn andelen ordinære lærlinger som får ikke bestått. Årsakene til dette kan være mange og sammensatte og jeg vil diskutere dette videre i kapitel 7.

7 Diskusjon

Jeg vil i dette kapitlet diskutere funn ut ifra analysen av intervjuene og statistikken innhentet fra fylkeskommunen. Dette vil jeg gjøre i lys av tidligere presentert teori og problemstilling med underliggende forskningsspørsmål. Kapitlet er derfor delt opp i delkapitlene De voksnes behov og opplevelse av å være FPJ-kandidat, Mulighetene i FPJ-ordningen for de ulike aktørene og Utdfordringer for god kvalitet og opplæring.

7.1 De voksnes behov og opplevelse av å være FPJ-kandidat

Ved at informantene i denne studien ser på sin egen deltakelse i FPJ-ordningen som en ny mulighet for dem til å lykkes på et område de ikke har lyktes tidligere, kan man si at de til dels er drevet av en indre motivasjon. Likevel er ytre motivasjonsfaktorer slik som lønn, muligheter på arbeidsmarkedet og press fra arbeidsgiver også sterke drivere for dem til at de skal lykkes denne gangen. Deres egen tro på dette stiger ved at den største delen av opplæringen foregår ved den læringsmetoden de foretrekker: læring ved praktisk arbeid i sosiale felleskap.

Når man tidligere ikke har fullført videregående opplæring er det som regel en grunn til dette. Informantene beskriver her et møte med en teoritug skole, de ble skoleleie og ser på seg selv som praktikere. Når de nå skal møte utdanningssystemet på nytt som voksne, stilles det på den ene siden like krav til kompetansen som behøves for å bestå en fagprøve uavhengig om man kommer fra et lærlingeløp eller fra en alternativ opplæringsordning. På den andre siden kan det være hensiktsmessig å ikke starte rett på VG3-nivå på teorien, når det kommer til kandidater som har lave mestringsforventninger etter tidligere negative opplevelser med «skolske» situasjoner. Skal man hindre at disse faller tilbake i gamle mønstre fra tidligere skolegang må dette hensyntas, og opplæringen bør organiseres deretter. En mulig løsning på dette vil være å begynne med et eget teorkurs på et lavere nivå, med for eksempel grunnleggende elektroteknikk og måleteknikk. Dette vil gjøre at FPJ-kandidatene har bedre forutsetninger med å lykkes med det påfølgende VG3-kurset.

Et paradoks er at FPJ-kandidatene gjennom VG3-kurset møter teoretiske oppgaver som ber dem om å beskrive fremgangsmåten på praktisk arbeid de ikke har erfaringer med. Dette legger noen føringer på hvordan opplæringen bør organiseres. Ideelt sett burde FPJ-kandidatene ha hatt praktisk erfaring med så mange av kompetansemålene i læreplanen som mulig, før VG3-kursets oppstart. For de fleste bedrifter innenfor Telekommunikasjonsfaget gjør dette at man enten må avtale hospitering hos andre bedrifter som kan dekke det man selv mangler av kompetansemål, eller man kan bruke praktiske kurs gjennom opplæringskontor, eller arrangere dette internt i bedriften om man har kapasitet og kompetanse til det. Uansett fordrer dette at man ikke bare kan lære gjennom deltakelse i praksisfellesskapet, men at man er avhengig av en veksling mellom skolebasert og arbeidsbaserte opplæringsarenaer. Informantene i denne undersøkelsen bekrefter at for dem er en av de store utfordringene nettopp det å kunne knytte sammen teori og praksis.

Nok tid er noe annet informantene peker på som essensielt for å kunne delta og fullføre et opplæringsløp. Hvor mye tid skal bedriften sette av til opplæring og hvor mye tid det forventes at kandidatene bruker av egen fritid bør avklares tidlig og helst før kontraktsinngåelse. Når bedriften mottar lærlingetilskudd kan det være hensiktsmessig at fylkeskommune eller opplæringskontor følger opp hva kandidatene får igjen av tid og opplæring for dette tilskuddet. Noe avsatt arbeidstid for å gjøre de teoretiske oppgavene i felleskap fremheves av informantene som viktig for dem. Dette vil gjøre at de kan dra nytte av hverandres ulike praktiske erfaringer, da de har arbeidet med ulike kompetansemål fra læreplanen. Dette kan tenkes å gjøre det lettere for dem sammen å se koblingene mellom teori og praksis.

7.2 Muligheter i FPJ-ordningen for de ulike aktørene

Et spørsmål verdt å stille seg for alle aktørene involvert i FPJ-ordning, vil være hvorfor skal det lykkes denne gangen? Spørsmålet er relevant å stille seg for en arbeidsgiver som skal investere tid, penger og legge til rette for at ansatte skal ta fagbrev, og da ønsker man nødvendigvis ikke at denne tiden skal være bortkastet på noen som ikke ønsker å fullføre løpet. For fylkeskommunen vil det være det samme. I fylker hvor det er stor pågang til ordningen, slik det er i Trøndelag fylkeskommune, vil midlene som er til rådighet, kunne blitt brukt bedre om en kandidats deltakelse i ordningen skulle vise seg å ikke føre fram til fag- eller svennebrev. For kandidaten, som ofte ikke har fullført videregående utdanning tidligere, vil det være avgjørende å ha troen på at det skal lykkes denne gangen. Dette virker det også som om informantene i denne undersøkelsen er bevisst, da de beskriver deres deltakelse i ordningen som «en ny sjanse» eller «deres sjanse».

Andragogikken kan gi noen føringer på hvordan opplæringen for voksne bør organiseres, men i likhet med kritikerne av denne teorien, kan det også i lys av hva informantene i denne undersøkelsen sier, være slik at ikke alle har den dype indre motivasjonen som Knowles beskriver. Det er en lang veg fra å ha en dyp indre motivasjon til å lære et nytt fag, til «jeg måtte bare ha en jobb» som en av informantene sier. En del av retningslinjene fra Knowles antagelser (Knowles, 1978) vil til tross for dette kunne være nyttige å se til når et opplæringsløp skal organiseres. Deci & Ryan (2008) og Eggen (1999) fremhever også indre motivasjon som det viktigste, men kan det også være slik at bare den ytre motivasjonen er stor nok, så vil det kunne være like bra? En FPJ-kandidat som har opplevd nederlag i utdanningssammenheng tidligere, droppet ut av skolen og begynte å jobbe, ofte i yrker der en ufaglært stilling er en utrygg stilling, og har nå fått en ny sjanse hvor man føler et press fra arbeidsgiver og omgivelsene som et «godt press» som en av informantene beskriver det, vil kunne tenkes å ha rikelig med motivasjon til å fullføre utdanningsløpet. Det vil si at med en hensiktsmessig organisering og en tilpasset opplæring som dekker hele læreplanen, vil FPJ-kandidatene ha store muligheter til å fullføre videregående opplæring med fagbrev, eller å bruke ordningen som en inngang til en ny karrierevei.

For bedrifter som sliter med rekruttering, vil en slik alternativ opplæringsmodell kunne være et godt supplement til den ordinære lærlingeordningen. Ser man på det autorisasjonsforskriften sier om hvem som skal jobbe på elektroniske

kommunikasjonsnett, burde dette alene være et insentiv for bedrifter innenfor Telekommunikasjonsmontørfaget til å legge til rette for at ufaglærte hjelpearbeidere kan få ta fagbrev gjennom alternative opplæringsløp, enten FPJ om de har mindre enn 3,5 års erfaring eller praksiskandidatordningen om de har mer enn dette.

For regjeringen, som gjennom fullføringsreformen ønsker at flere skal fullføre videregående opplæring og at flere ufaglærte skal ta fagbrev, ligger det også muligheter i FPJ-ordningen. Om man legger til grunn at gruppen som søker seg til FPJ-ordningen ofte har lik bakgrunn som de som benytter praksiskandidatordningen, vil en styrkning av FPJ-ordningen kunne føre til økt utjevning av sosiale forskjeller i samfunnet. Dette på bakgrunn av det gis muligheter til å få fagbrev, for en gruppe som ellers ville hatt lav sannsynlighet for å fullføre med videregående sluttkompetanse.

7.3 Utfordringer for god kvalitet og opplæring

Kandidatene skal ikke bare fullføre en utdanning, de skal også bli gode selvstendige fagarbeidere. Vi vet lite om hvordan det går med FPJ-kandidatene når de kommer til fagprøven, på bakgrunn av at det i skrivende stund hittil bare er avlagt fire fagprøver på landsbasis innen elektrofagene gjennom denne ordningen.

Det vi derimot vet noe om er hvordan det går med lærlinger og hvordan det går med praksiskandidater på fagprøven. Jeg har tidligere argumentert for at selv om praksiskandidatordningen er en dokumentasjonsordning og FPJ-ordningen er en opplæringsordning, så kan man trekke paralleller mellom disse. Ordningene vil kunne tiltrekke seg kandidater med lik bakgrunn og begge vil kunne være en vei til utjevning av sosial ulikhet. Dette fordi ordningene vil være en vei til å fullføre videregående opplæring for en gruppe som ellers ville hatt lav sannsynlighet for å fullføre. Ordningene har også til felles at man ikke trenger å ha bestått fellesfag for å gå opp til fag- eller svenneprøve og det er det samme kravet til bestått VG2 og eventuell VG3 eksamen.

Tabell 4 i analysen viser at praksiskandidater kommer betydelig bedre ut av en fagprøve enn de som har gått det ordinære lærlingeløpet. En forklaring på dette kan være erfaring og modenheten som en voksen bringer med seg. En annen forklaring kan være at motivasjonen man bringer med seg kan være større. Velger man å ta utdanning og presse seg gjennom teorioppgaver, lesing og eksamener før en fagprøve når man er voksen, samtidig som at man kanskje har familie, barn og overtidsarbeid å tenke på, har man antakeligvis større motivasjon enn en som tok valget som femtenåring.

Det kan være stor forskjell på en praksiskandidat som har jobbet i bransjen i 25 år og en som akkurat har fylt kravet for å gå opp til fagprøven som er på cirka 5,5 år. Statistikken sier ingenting om antall år i yrket før en fagprøve avlegges som praksiskandidat, men om man sammenligner en praksiskandidat med 5,5 års erfaring med en FPJ-kandidat er det mye som taler til fordel for at også FPJ-kandidatene bør kunne ha gode sjanser til å bestå en fagprøve. Der en praksiskandidat ikke vil ha noen oppfølging fra fylkeskommune, opplæringskontor eller bedrift, stiller det seg annerledes for en FPJ-kandidat. Disse vil ved avleggelse av fagprøven ha cirka ett år mindre praksis enn en praksiskandidat, men til gjengjeld vil de ha oppfølging av de andre nevnte aktørene, de vil få veiledet praksis,

teoriundervisning med oppgaveløsning, underveisvurderinger og halvårssamtaler med faglig leder og opplæringskontor.

En mulighet for evaluering av hvordan opplæringen i FPJ-ordningen fungerer, vil kunne være å involvere prøvenemdene. Det er disse som til slutt skal sette kvalitetsstempelen på nye fagarbeidere, uavhengig av om de er lærlinger eller deltakere i en alternativ opplæringsordning. Prøvenemdene vil på denne måten også kunne fungere som rådgivere til fylkeskommunen, opplæringskontor og bedrifter om det viser seg at det er kunnskaper og ferdigheter som mangler hos kandidater som kommer fra de alternative opplæringsmodellene.

Flere av elektrofagene er teoritunge og er derfor 4,5 års fag med restteori. Praksiskandidater som ikke har hatt VG1 og VG2 på skole, men kun hatt VG2 og VG3 eksamen og praksis på mer enn 5,5 år, gjør det vesentlig bedre enn lærlinger på fagprøven. Lærlinger med 2 år i skole og 2,5 år i bedrift gjør det heller ikke ille på fagprøven og de aller fleste får bestått. Når det gjelder Telekommunikasjonsmontørfaget så blir dette viet relativt liten tid de 2 årene lærlingene går på videregående skole. En FPJ-kandidat må ha 4,5 års veiledet praksis og oppfølging med teorikurs fram mot eksamener.

Hvordan undervisningen er lagt opp på videregående skole, der noen fag innenfor utdanningsprogrammene dominerer, slik som elektrikerfaget innenfor elektrofag, gjør at opplæringen for kommende Telekommunikasjonsmontører ikke kan sies å være veldig effektiv de første 2 årene. Dette sett opp imot betydningen praksis tydeligvis har for praksiskandidatenes suksess og gode resultater på fagprøven, gjør at kandidater som følger en mellomting som FPJ-ordningen, også bør ha stor mulighet til å lykkes. Dette fordi de får mer praksis i faget enn lærlingene og de får mer teoretisk undervisning enn praksiskandidatene.

Denne konklusjonen forutsetter at bedriftene og opplæringskontor følger opp kandidatene godt, at det legges til rette for at de som voksne får mulighet og tid til opplæring, og at det gis opplæring som dekker alle kompetansemålene i læreplanen, ikke bare de bedriften har innenfor sitt virkeområde.

Når nye opplæringsordninger blir innført er det naturlig at omgivelsene stiller krav, og ordningene er avhengig av aksept fra bransjene de blir innført i. Når det er prøvenemdene som har fått ansvaret med å bedømme kvaliteten på arbeidet som blir levert på fagprøvene, og dermed også selve kvaliteten på de som blir eller ikke blir fagarbeidere på prøvedagen, er det verdt å se til deres vurderinger når en ordning skal evalueres. Når statistikken sier at praksiskandidater gjør det bedre på fagprøven enn lærlinger, bør dette få implikasjoner på både holdninger til, og hvordan vi driver opplæring i de ulike opplæringsmodellene. For det første er det ingen grunn til at fagarbeidere som har kommet gjennom alternative opplæringsmodeller ikke skal bli like anerkjente av bransjen som de som har gått den tradisjonelle vegen, så lenge krav til eksamener og kompetansenivået på fagprøven er det samme. For det andre burde man kanskje se på hvorfor lærlingene ikke gjør det bedre.

8 Konklusjon og veien videre for FPJ-ordningen

Med utgangspunkt i problemstillingen vil jeg i dette kapitlet komme med en konklusjon. Jeg vil starte med å beskrive grunnlaget for problemstillingen og videre beskrive mine forskningsspørsmål. Deretter vil jeg med utgangspunkt i analyse og diskusjon besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene før jeg avslutningsvis peker på hva jeg mener bør undersøkes videre i forlengelse av denne undersøkelsen.

Hovedproblemstillingen i denne oppgaven var: *«Hvordan opplever voksne Fagbrev på jobb-kandidater i Telekommunikasjonsmontørfaget situasjonen sin med opplæringen i bedrift?»*

Informantene i denne undersøkelsen ser først og fremst på FPJ-ordningen som noe som representerer en veldig god mulighet for dem. De beskriver en arbeidshverdag hvor de trives, både med kollegaer og arbeidsoppgaver. Informantene trekker videre fram tid til opplæring og manglende forutsetninger for å se sammenhengen mellom teori og praksis som de viktigste utfordringene når de forteller om sine erfaringer med å ta fagbrev gjennom FPJ-ordningen. Selv om alle informantene har negative erfaringer med teoribasert opplæring fra tidligere, oppleves ikke dette som en hindring på veien mot fagbrev, når praktisk arbeid utgjør størsteparten av opplæringen. Hindringen kommer først når de blir presentert for teoretiske oppgaver de ikke er blitt gitt forutsetninger for å mestre. Når det gjelder tid, bekrefter informantene i denne masteroppgaven det tidligere forskning sier, om at det viktigste kriteriet for at voksne skal begynne på og fullføre utdanning, er at det settes av tid (Høst, 2010, VOX, 2015). I en hektisk hverdag med familie, jobb og andre interesser er dette helt essensielt. Når det settes av arbeidstid til at flere kandidater som følger samme opplæringsløp kan møtes, vil dette også kunne føre med seg flere heldige synergieffekter. Kandidatene kan samarbeide, motivere og dra nytte av hverandres ulike erfaringer.

Mine to forskningsspørsmål var valgt for å forstå hvordan Fagbrev på jobb-ordningen kan organiseres for å skape gode fagarbeidere og hvordan ordningen kan være et svar på rekrutteringsproblemer i enkelte fag. Disse spørsmålene var:

1. Hvilke muligheter ligger i Fagbrev på jobb-ordningen for de ulike aktørene?
2. Hvilke utfordringer med Fagbrev på jobb-ordningen bør belyses for å ivareta kvaliteten på fagarbeiderne og sikre en god opplæring for kandidatene?

Når det gjelder muligheter som ligger innen FPJ-ordningen for de ulike aktørene er det mange, og jeg vil her trekke fram de jeg gjennom arbeidet med denne masteroppgaven, har forstått som de viktigste.

For kandidatene er slike alternative opplæringsmodeller utrolig viktige. Informantene beskriver deres deltagelse i ordningen som deres sjanse og en ny mulighet for dem til å lykkes med å fullføre utdanning eller skifte karrierevei for å få et fagbrev, og bli ettertraktet på arbeidsmarkedet.

For bedriftene i en bransje som Telekommunikasjonsbransjen kan slike ordninger bidra til å svare på rekrutteringsproblematikken bransjen opplever. Å få ned antallet ufaglærte hjelpearbeidere ved å tilby dem en vei til fagbrev gjennom alternative opplæringsmodeller, vil kunne løse utfordringer med tanke på kvalifikasjoner i henhold til autorisasjonsforskriften, og det vil bidra til økt seriøsitet ovenfor kunder og oppdragsgivere.

For tiden er det omtrent dobbelt så mange som ønsker å skrive FPJ-kontrakt enn det Trøndelag fylkeskommune har økonomiske rammer til å tilby. Også lengden på kontraktene som tilbys er omtrent halvert sammenlignet med det som var rammene for FPJ-kontrakter i utgangspunktet når ordningen ble vedtatt. For regjeringen som har innført FPJ-ordningen vil en styrking av denne, i form av større statlige, øremerkede overføringer til fylkeskommunene, kunne være et middel for å nå sine egne mål i den nye Fullføringsreformen. Per dags dato er ikke det å kunne skrive en FPJ-kontrakt en rettighet, men kanskje burde det være det, i alle fall om man har et ansettelsesforhold, og både bedrift og potensiell kandidat for fagbrev på jobb ønsker dette.

Forskningsspørsmål nummer 2 gikk på hvilke utfordringer med Fagbrev på jobb-ordningen som bør belyses for å ivareta kvaliteten på fagarbeiderne og sikre en god opplæring for kandidatene. Når det gjelder kvaliteten på fagarbeiderne som kommer fra FPJ-løpet har jeg gjennom analysen og diskusjonen argumentert for at det er ingenting som tilsier at dette skal bli en utfordring, så lenge opplæringen blir god nok. Mitt inntrykk er at FPJ-kandidatene får et opplæringstilbud som plasserer dem mellom de fordelene lærlingene har av å ha hatt teori på videregående skole og den fordelene praksiskandidatene har av å ha mye praksis. FPJ-kandidatene vil på denne måten kunne få det beste av to verdener og alle mulige forutsetninger på å lykkes på en fagprøve. FPJ-ordningen har mottatt kritikk fra blant andre flere faglige råd og samarbeidsrådet for yrkesfag, hvor manglende fellesfag er et av punktene. At praksiskandidater som ofte også heller ikke har fellesfag, gjør det så godt som de gjør på fagprøver, er et svar på dette. Da står jeg tilbake med at kritikken grunner i et forsvar av lærlingeordningen, mer enn å være en substansiell kritikk som taler mot alternative opplæringsløp. For Telekommunikasjonsmontørfaget som sliter med rekruttering av både lærlinger og fagarbeidere, vil det å ta i bruk FPJ-ordningen ikke gå på bekostning av lærlingeordningen, men heller bli et supplement for å sikre nok kvalifiserte fagarbeidere.

Jeg vil avslutningsvis trekke frem 4 punkter som jeg opplever som viktige for at det skal legges til rette for at kandidatene skal nå målet om fagbrev. Disse punktene kommer ut ifra mine informanters opplevelse av å være deltakere i ordningen, men også mine erfaringer som faglig leder, prøvenemndsmedlem og tilrettelegger for læring både på skole og arbeidsplass:

1. Det må settes av betalt arbeidstid til det teoretiske VG3-kurset slik at kandidatene kan samarbeide og dra nytte av hverandres erfaringer, men også gjøre den nye opplærings situasjonen overkommelig med tanke på de voksnes livssituasjon.
2. Før VG3-kurset starter bør kandidatene få et kurs eller teoretisk opplæring på et lavere nivå. Dette punktet blir desto viktigere om kandidatene har negative erfaringer med teoribaserte opplærings situasjoner fra tidligere.

3. Man bør i så stor grad som mulig forsøke å gi kandidatene praktisk erfaring med så mange kompetansemål som mulig før VG3-kursets oppstart, slik at kandidatene lettere kan se sammenhenger mellom teori og praksis.
4. Det bør følges opp fra fylkeskommune eller opplæringskontor at bedriftene gir tilfredsstillende opplæring i hele læreplanen, også, og kanskje spesielt, i todelte fag slik som Telekommunikasjonsmontørfaget.

Om disse punktene følges ser jeg ingen grunn til at man ikke skal få motiverte hjelpearbeidere som deltagere i FPJ-ordningen som virkelig ønsker å fullføre med fagbrev, og bli dyktige fagarbeidere med yrkesstolthet. Om prøvenemdene blir like fornøyde med disse som de er med praksiskandidatene vil fremtiden vise, men om dette skulle bli tilfellet bør kanskje kritikerne av alternative opplæringsmodeller se på slike ordninger i et nytt lys. En fagarbeider er en fagarbeider uavhengig av hvilken opplæringsmodell man har fulgt for å komme dit.

9 Referanser

- Aarkrog, Vibe. (2005) Learning in the workplace and the significance of school-based education: a study of learning in a Danish vocational education and training programme, *International Journal of Lifelong Education*, 24:2, 137-14
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of Control*. W. H. Freeman and Company
- Bockarie, Abu. (2002). The Potential of Vygotsky's Contributions to Our Understanding of Cognitive Apprenticeship as a Process of Development in Adult Vocational and Technical Education. *Journal of Career and Technical Education*, 19(1), Journal of career and technical education, 2002-09-01, Vol.19 (1).
- Brookfield, S. (1995) Adult Learning: An Overview Stephen Brookfield in A. Tuinjmans (ed.) (1995). *International Encyclopedia of Education*. Pergamon Press. (Forthcoming)
- Brown, G., & Desforges, C. (2006). *Piaget's theory: A psychological critique*. Routledge.
- Bråten, I. (red.), Thurmann-Moe, A., Dale, E., & Øzerk, K. (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen akademisk forl.
- Bødtker-Lund, D., Hansen, K. H., Haaland, G. & Vagle, I. (2017). Endringsbehov i yrkesopplæringen? – Elevers, lærlingers og yrkesfaglærernes erfaringer med dagens opplæring i Vg1. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*. Vol 2 (2017). (33 sider). HiOA. (Likeverdige forfattere.) Fagfellevurdert artikkel
- Christoffersen, Line, and Asbjørn Johannessen. (2012). *Forskningsmetode for Lærerutdanningene*. Abstrakt Forlag.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research* (pp. 1-17). SAGE Publications. (PDF BlackBoard)
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow : Optimaloplevelsens psykologi* (Prisme). Munksgaard.
- Deci, Edward L, & Ryan, Richard M. (2008). "Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains": Correction to Deci and Ryan (2008). *Canadian Psychology = Psychologie Canadienne*, 49(3), 262.
- Dewey, John, and Joachim Wrang. *Demokrati Og Uddannelse*. Forlaget Klim, 2005. Print. Dewey Biblioteket.
- Doolittle, P. E. (1997). Vygotsky's Zone of Proximal Development as a Theoretical Foundation for Cooperative Learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 8(1), 83-103.
- EGGEN, N. A. (1999). *Godfoten*. Oslo: H. Aschehoug & Co.

- Falch, T., Johannesen, A., Strøm, B., & Personer som slutter i videregående opplæring - hva skjervidere? (2009). Kostnader av frafall i videregående opplæring (Vol. Nr. 08/09, SØF-rapport (trykt utg.)).
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2019). *Handbok i kvalitativ analys* (3. utök. oppl. ed.). Liber.
- Haaland, G. og Nilsen, S. (2013). *Læring gjennom praksis. Innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæring*. En grunnbok i yrkesdidaktikk. Pedlex, Norsk skoleinformasjon.
- Hagen, A., & Streitlien, Å. (2015). *Fra talent til fagarbeider*. Sluttrapport 2015.
- Hasan, R. (2002). Semiotic mediation, language and society: Three exotripic theories- Vygotsky, Halliday and Bernstein. *Language, society and consciousness: the collected works of Ruqaya Hasan, 1*.
- Hølleland, H. (2007) *Innføring i Kunnskapsløftet*. I Hølleland (red.) (2007). Cappelen akademisk forlag.
- Høst, H. (2010). *Helsefagarbeiderutdanning for voksne Rapport* (Vol.25/2010). NIFU
- Høst, H. (2013). Kan arbeidslivet være et bedre alternativ for skoletrøtte 16-åringer? *Søkelys på arbeidslivet*, 30(01-02), 54-70.
- Illeris, K. (2012). *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg. ed.). Universitetsforlaget
- Imsen, G. (2015). *Lærerens verden. En innføring i generell didaktikk*. 5. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsen, Gustav E. (2006). *Utdanning, styring og marked*. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv. Universitetsforlaget.
- Katrine Fangen <https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnæringer/Kvalitativ-metode> lest 08\04-2021
- Kierkegaard S. *Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed*. I: Kierkegaard S. *Samlede værker*. Bd. 18. Gyldendal, 1994.
- Knowles, M. S. (1970). *The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy*.
- Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kolbjørnsen E.O. (2001): *Tilpasset opplæring og differensiering*. Pedlex Norsk Skoleinformasjon
- Kunnskapsdepartementet (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag* (NOU 2014:7) Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Informasjonsforvaltning.

Kunnskapsdepartementet (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. (NOU: 2015:8). Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Informasjonsforvaltning.

Kunnskapsdepartementet NOU 2018: 13 Voksne i grunnskole- og videregående opplæring – Finansiering av livsopphold. Kunnskapsdepartementet.

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Gyldendal akademisk.

Kvernbekk, T. (2011). Filosofisk om teori og praksis. *Bedre Skole*, (2), 20–25.

Loeng, S. (2018). Eugen Rosenstock-Huessy - en glemt pioner innenfor voksnes læring. *Nordic Studies in Education*, (1), 5-16.

Lossius, Roger & Hoff, Eirik. (2019). Utkast til første innspillsrunde, læreplan VG3 Telekommunikasjonsmontørfaget <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/556>

Mikkelsen, R og Fladmoe H (2007) lektor-adjunkt-lærer, innføringsbok i praktisk pedagogisk utdanning. Universitetsforlaget

Opplæringsloven. (2020) www.lovdatabasen.no

Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. Utg.). Universitetsforlaget.

Rogstad, J. & Reegård, K. (2016). *De Frafalne : Om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* Gyldendal akademisk.

Rokkones, K. (2017). «Den tredje vei»: En studie av elevers opplevelse av å være lærekandidat. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 2.

Spetalen, Halvor (2014) intervju i artikkel på forskning.no <http://forskning.no/barn-og-ungdom-pedagogiske-fag-skole-og-utdanning/2014/01/mer-spesialisering-kan-motvirke-frafall-lest-02\02-21>

Spetalen, Halvor (2017). Teori og praksis i yrkesfaglige læreplaner – myter og realiteter. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*, 2, Scandinavian Journal of Vocations in Development, 2017-09-01, Vol.2.

St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen— *Tidlig innsats for livslang læring*

St.meld nr 28 (2015–2016) *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*

Meld. St. 21 (2020–2021) *Melding til Stortinget Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*

Sutton-Smith, B. (1966). Piaget on play: A critique. *Psychological Review*, 73(1), 104.

Totland, B., & Høgskolen i Oslo og Akershus Institutt for atferdsvitenskap. (2013). *Yrkesfaglig utdanning for ufaglærte arbeidstakere* (p. 98). Høgskolen i Oslo og Akershus.

Trøndelag Fylkeskommune https://www.trondelagfylke.no/vare-tjenester/utdanning/Opplaering_i_bedrift/Andre-veier-til-fag-svennebrev/fagbrev-pa-jobb/ lest 07\03-21

Tønseth, C. (2019). «Utdanningsreformer og voksnes læring. Gap mellom intensjoner og resultater når ideologi og politikk fyller kunnskapshullene.» *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13(1), 62–82.

VOX, Lars Helljesen, Vigdis Lahaug, Randi Storli, Margrethe Marstrøm Svensrud (2015) *Fagbrev på jobb – Videregående opplæring på arbeidsplassen 2011–14*.

Windisch, H. (2015). «Adults with low literacy and numeracy skills: A literature review on policy intervention», OECD Education Working Papers, No. 123, OECD Publishing

Utdanningsdirektoratet. (2018). <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/> lest 03\03\21

Utdanningsdirektoratet. (2019). <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/> lest 03\03\21

Utdanningsdirektoratet. (2019). <https://hoering-publisering.udir.no/556/uttalelser> lest 03\02\21

Utdanningsdirektoratet <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/felles-for-fagopplaringen/retningslinjer-samarbeid-for-sry-fagligerad-udir/6.endringer-i-lareplaner/> lest 05\04\21

Utdanningsdirektoratet (2017) *Høringsuttalelser Fagbrev på jobb*
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/ny-horing-fagbrev-pa-jobb/id2573670/?expand=horingssvar&lastvisited=678caa3e-a4a5-4fbf-a5ce-76046d5d5c3e>

Utdanningsdirektoratet <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Fag--og-yrkesopplaring/Praksiskandidatordningen/> lest 02\03-21

Utdanningsdirektoratet <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/> lest 30\03-21

Utdanningsforbundet. (2014). *Styring og maktforskyvning i utdanningssektoren – om profesjonens handlingsrom og kollektive innflytelse*. Temanotat 6/2014

Utdanningsforbundet <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/frafall/> lest 05\04\21

Ådne Cappelen, Hege Gjefsen, Marit Gjelsvik, Inger Holm og Nils Martin Stølen. (2013). *Forecasting demand and supply of labour by education*
Statistisk sentralbyrå (SSB)

10 Vedlegg

1. Annonser for rekruttering av fag- og hjelpearbeidere

Ønsker du fast jobb i en av Norges ledende aktører innen Telekom, Energi og IoT? Trives du med en variert hverdag hvor kontoret endrer utseende hver dag? Vi søker ny ressurs til laget!

Lagre jobb

Ønsker du fast jobb i en av Norges ledende aktører innen Telekom, Energi og IoT? Trives du med en variert hverdag hvor kontoret endrer utseende hver dag? Vi søker ny ressurs til laget!

Informasjon om stillingen

Vi søker etter dyktige medarbeidere til stilling som fagarbeider innen telekom/elektro til Trondheim.

Har du ikke fagbrev? Vi har muligheten for deg som ønsker å ta fagbrev i jobb, les her.

Vi er en ledende uavhengig tjenesteleverandør av tekniske tjenester og strategiske løsninger innenfor Telekom, Energi og IoT. På grunn av nye samarbeid og økt oppdragsmengde søker vi nå etter en motivert fagarbeider til fast stilling.

I stillingen vil du i hovedsak jobbe med fiber. Til dette ser vi etter deg som liker å jobbe med hendene og tåler å ta i et ekstra tak! Arbeidssted vil variere etter bestilling fra kunder, men i utgangspunktet Trondheim og omegn. Eventuell reising må derfor kunne påregnes, men vil være på et minimumsnivå. Arbeidsbil og nødvendig verktøy vil bli stilt til disposisjon.

Hvorfor skal du søke til oss?

- Vi har fokus på sine ansatte. Ønsker du å utvikle deg faglig og karrieremessig, er dette arbeidsplassen for deg.
- Svært godt arbeidsmiljø og hyggelige sosiale arrangement
- Variert arbeidshverdag
- Konkurransedyktige betingelser og pensjonsordning
- Dekt telefon og PC

Arbeidsoppgaver

- Service, utbygging, installasjon, drift og vedlikehold av fibernett, coaxnett og kobbernett
- Skjøting og terminering av fiberkabler
- Sluttkontroll og dokumentasjon
- Kundeoppkoblinger
- Koordinering og kommunikasjon mot kommuner, graveentreprenører og kunder
- IoT

Kort informasjon

By: Trondheim

Omfang: Heltid, 0800-1600

Type stilling: Rekruttering

Stillingskategori:

Installasjonstekniker (bredbånd)

Start dato: Etter avtale

Andre: Fast ansettelse

Del denne annonsen



Har du spørsmål om denne stillingen

Ønsker du å snakke med en av kollegaene i rekrutteringsteamet svarer deg gjerne på

Angi annonse-ID i din e-post:

Ønsker du å motta tips om ledige stillinger? Vi anbefaler deg å opprette jobbvarsel!

Opprett jobbvarsel

søker deg som vil ta fagbrev på jobb i Trondheim, Orkanger eller på Fosen!

Lagre jobb

Er du ufaglært, annet fagbrev eller akademiker, - men ønsker å gå et opplæringsløp til fagbrev? Ønsker du fast jobb i en av Norges ledende aktører innen Telekom, Energi og IoT? Trives du med en variert hverdag hvor kontoret endrer utseende hver dag? søker ny ressurs til laget!

Informasjon om stillingen

søker etter dyktige medarbeidere til stilling som hjelpearbeider innen telekom/elektro til Trondheim.

Vi er en ledende uavhengig tjenesteleverandør av tekniske tjenester og strategiske løsninger innenfor Telekom, Energi og IoT. På grunn av nye samarbeid og økt oppdragsmengde søker vi nå etter en motivert medarbeider til fast stilling.

I stillingen vil du i hovedsak jobbe med fiber. Til dette ser vi etter deg som liker å jobbe med hendene og tåler å ta i et ekstra tak! Arbeidssted vil variere etter bestilling fra kunder, men i utgangspunktet Trondheim og omegn. Eventuell reising må derfor kunne påregnes, men vil være på et minimumsnivå. Arbeidsbil og nødvendig verktøy vil bli stilt til disposisjon.

Vi er en veletablert bedrift, og har god erfaring med å ta inn både lærlinger og ufaglærte, og gi disse et godt opplæringsløp som leder til fagbrev. Hos oss kan du nå starte rett i full jobb, og få tilpasset opplæring og oppfølging på veien mot fagbrev som elektriker eller telemontør. Opplæringsløpet er lagt opp i samarbeid med fylkeskommunen og opplæringskontoret for elektrofag.

Hvorfor skal du søke til oss?

- Få fagbrev samtidig som du er i full jobb
- har fokus på sine ansatte. Ønsker du å utvikle deg faglig og karrieremessig, er dette arbeidsplassen for deg.
- Svært godt arbeidsmiljø og hyggelige sosiale arrangement
- Variert arbeidshverdag
- Konkurransedyktige betingelser og pensjonsordning
- Dekt telefon og PC

Kort informasjon

By: Trondheim, Trøndelag

Omfang: Heltid, 08:00-16:00

Type stilling: Rekruttering

Stillingskategori:

Installasjonstekniker (bredbånd)

Start dato: Etter avtale

Andre: Fast ansettelse

Del denne annonsen



Har du spørsmål om denne stillingen

eller en av kollegaene i rekrutteringsteamet svarer deg gjerne på spørsmålene dine. Angi

annonse-ID i din e-post:

Ønsker du å motta tips om ledige stillinger? Vi anbefaler deg å opprette jobbvarsel!

Opprett jobbvarsel

2 Intervjuguide

Intervjuguide Fagbrev på jobb

Informerer om cirka hvor lang tid intervjuet kommer til å og gjentar ovenfor informantene det som er relevant av informasjon som allerede er utsendt via informasjonsskriv: De anonymiseres i oppgaven min. Jeg informerer om formålet med oppgaven som da blir å finne ut mer om hvem som velger å ta fagbrev gjennom denne ordningen og hvordan de opplever at opplæringsmodellen som er utviklet for lærlinger, fungerer på dem og deres livssituasjon.

1. Kan du fortelle litt om hvordan du bor og din familiesituasjon?
 - Alene, samboer\gift, barn, i så fall hvor mange og alder på dem?
2. Kan du fortelle om din bakgrunn fra skolegang?
 - a) Hva har vært positive opplevelser, og hva har vært utfordrende for deg?
3. Hvordan endte du opp her hos oss?
4. Hvilke tidligere arbeidserfaringer har du?
5. Hva fikk deg til å søke jobb som hjelpearbeider i Telekommunikasjonsmontørfaget?
 - a) Visste du om denne muligheten til å ta fagbrev før du søkte?
 - I så fall hvordan påvirket det valget ditt om å søke denne jobben?
6. Hvordan opplever du å dokumentere opplæringen din gjennom å føre praksisloggen?
7. Hvordan synes du det er å arbeide med de teoretiske oppgavene på elskolen?
 - Hva synes du om arbeidsmengden på disse oppgavene?
 - Er det faglige nivået på oppgavene overkommelig?
8. Hvordan kommer du fram til svaret eller løsningen på teorioppgavene
 - Husker eller har notater fra undervisning? Lærebøker? Internett? Hjelp fra kolleger?
9. Du skal jo avlegge to eksamener før man kan gå opp til fagprøven. Har du noen tanker om hvordan disse blir?
 - a) Hvordan føler du deg forberedt til disse eksamenene?
10. Hvordan er samhandlingen mellom dere som følger dette opplæringsløpet i bedriften
 - Ser du noen fordeler med at dere er flere som tar dette samtidig?

11. Hvordan tror du det blir å gå opp til fagprøven etter å ha gjennomført dette opplæringsløpet?
12. Har du noen tanker om hva bedriften kan gjøre annerledes eller fokusere på for at du skal bli best mulig forberedt til fagprøven?
13. Hvordan synes du bedriften du er ansatt i har informert deg om opplæringsordningen og organisert dette løpet?
14. Hva vil det bety for deg personlig å kunne ta dette fagbrevet?
15. Hvorfor har du ikke kunnet eller villet ta fagbrev tidligere?

16. Ser du på skolen som et sted du burde ha lært mer?
17. Hva tenker du om det å skulle lære et nytt yrke ut i praksis?
18. Opplever du noen form for støtte eller forståelse for at du har startet på et løp mot fagbrevet blant kollegaene du arbeider med?
19. Har du opplevd arbeidssituasjoner som har blitt lettere eller du har fått en bedre forståelse av, fordi du har jobbet med teorioppgavene på Elskolen?
 - Hvordan? Hvorfor ikke tenker du?
20. Har du opplevd at du kan bruke erfaringer du har gjort deg i praksis når du arbeider med teorioppgavene på Elskolen?
 - Hvordan? Hvorfor ikke tenker du?
21. Opplæringskontoret følger jo opp både deg og bedriften gjennom dette løpet. Blant annet med halvårssamtaler med deg og bedriftens faglige leder. Hvordan opplever du disse samtalene?
 - Er de nyttige? Hvorfor\hvorfor ikke?

22. En annen måte for deg å ta fagbrevet på ville vært å ta det som praksiskandidat. Det vil si uten noen organisert opplæring fra bedriften eller opplæringskontor. Hva tenker du om den løsningen kontra den du er med på nå?
 - Gjør det noe med motivasjonen din til å fullføre at du blir fulgt opp av bedrift og opplæringskontor?

23. Du er jo litt eldre enn en vanlig lærling som starter et ordinært løp rett etter videregående skole. Tenker du det kan deg noen fordeler eller ulemper i dette opplæringsløpet?
 - Hva tenker du er forskjellen på deg og en som kommer rett fra VG2 i skole?

24. Hvordan ser du for deg veien videre i arbeidslivet etter dette løpet?

25. Er det noe annet du synes er relevant som jeg ikke har spurt deg om?

Takker for intervjuet og ønsker informanten lykke til videre i veien mot fagbrevet

3 Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Fagbrev på jobb»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut mer om fagbrev på jobb-ordningen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan voksne hjelpearbeidere i Telekommunikasjonsmontørfaget opplever at det tas i bruk opplæringsmetoder og system som er utviklet for lærlinger, og hvilken betydning opplæringsmodellen «fagbrev på jobb» har for dem og deres livssituasjon. Undersøkelsen er del av en masteroppgave i fag og yrkesdidaktikk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er tilfeldig trukket ut til å delta blant de som følger samme opplæringsløp i din bedrift.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta innebærer det at du stiller til et intervju på cirka 45 minutter. Det vil inneholde spørsmål som blant annet går på din bakgrunn fra tidligere arbeid og skole, hvordan du opplever teoridelen av opplæringsløpet, og hva et fagbrev vil bety for deg personlig.

Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Min veileder ved NTNU, Eli Smeplass, vil ha tilgang til opplysningene
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data
- Datamaterialet lagres på kryptert server
- Du vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjonen

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Personopplysninger og opptak makuleres ved prosjektets slutt/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2021.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- NTNU ved Eli Smeplass (eli.smeplass@ntnu.no)
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen (Thomas.helgesen@ntnu.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

student

Eli Smeplass

Roger Lossius

Samtykkeerklæring

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

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

4 Vurdering av NSD

17.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Fagbrev på jobb

Referansennummer

904295

Registrert

08.09.2020 av Roger Lossius - rogerlos@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Eli Smeplass, eli.smeplass@ntnu.no, tlf: 99318431

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

roger lossius, rogerlos@stud.ntnu.no, tlf: 41600255

Prosjektperiode

09.10.2020 - 18.06.2021

Status

11.09.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

11.09.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 11.09.2020 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:
[nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html](https://personvernombud.nsd.no/prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 18.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lene Chr. M. Brandt
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

5 Presentasjon av informanter

| | Informant 1 | Informant 2 | Informant 3 | Informant 4 |
|---|---|-----------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Kjønn | Mann | Mann | Mann | Mann |
| Alder | Slutten av 20-årene | Midten av 20-årene | Midten av 20-årene | Midten av 30-årene |
| Livssituasjon | Samboer, små barn | Samboer | Bor alene | Samboer, små barn |
| Tidligere skolegang | Idrettsfag og IKT servicefag. Ikke fullført | Idrettsfag Ikke fullført | Byggfag Ikke fullført | Byggfag. Fullført etter omvalg |
| Tidligere erfaring med yrket | Noe erfaring med samme fag | Nei | Nei | Nei |
| Annen tidligere arbeidserfaring | Service, merkantil | Service, merkantil | Bygg og anlegg | Bygg og anlegg, service |
| Lengde på tilknytting til bedriften | 12-18 måneder | 12-18 måneder | 12-18 måneder | 12-18 måneder |
| Visste om muligheten til å ta fagbrev før jobbsøknad? | Nei | Nei | Ja | Ja |
| Hvordan kom kandidaten i kontakt med bedriften | Gjennom bekjenskaper eller nettverk | Gjennom bemanningsbyrå | Gjennom bekjenskaper eller nettverk | Gjennom bekjenskaper eller nettverk |



NTNU

Kunnskap for en bedre verden