



Små- og stordriftsfordeler i yrkesfaglige løp: Stedets betydning for opplæring i skole og bedrift

Britt Karin Utvær¹

Førsteamanuensis, Institutt for lærerutdanning, NTNU

Ellen Saur

Professor, Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU

Copyright the authors

Peer-reviewed article; received 5 March 2019; accepted 25 September 2019

Abstract

This study is a part of the larger Qualities in Education project, in which three upper secondary schools in Mid-Norway—an urban and two rural schools—with seemingly stark differences in quality are compared to identify possible reasons for such differences. Quality in upper secondary education in Norway is measured primarily according to students' performance and throughput. In our study, we investigated factors connected to their geographical context that could inform quality in Norwegian upper secondary schools for students in vocational tracks. The school's collaboration with the local labour market and its access to equipment relevant to in-depth vocational study module has been of particular interest. From interviews, we accessed the opinions of vocational teachers, heads of vocational departments and school counsellors, whereas we collected responses from 277 students in various vocational programmes by administering a survey. Our results reveal that, despite seemingly major differences in quality, the rural schools have much in common; all students become involved with the working lifestyle and tasks early on and compared to students at the urban school, most significantly agreed that vocational training as well as involvement with the working lifestyle and tasks early on work well. School counsellors particularly highlighted the benefits of using so-called “tailor seam” and “sharp assignments” for examining how they organised work processes to suitably pair students and workplaces as well as for facilitating students' motivation and the experience of meaning. Overall, the urban and rural schools pose different benefits and challenges related to ensuring the quality of their upper secondary education.

Keywords: vocational education and training (VET); upper secondary education; school quality; in-depth vocational study module (YFF); rural schools

¹ Corresponding author: britt.k.utvar@ntnu.no

Innledning

Formålet med denne artikkelen er å utforske hvordan kvalitet forstås, utøves og måles innen oppvekst- og utdanningsfeltet, og bygger på data fra prosjektet Kvaliteter i videregående utdanning (NTNU) som har studert tre videregående skoler i Trøndelag (to distriktsskoler og en byskole) ved hjelp av ulike forskningsmetoder og teoretiske perspektiver. Artikkelen utforsker stedets betydning for samarbeidet mellom skole og arbeidsliv med spesielt blikk på faget yrkesfaglig fordypning (YFF) og hvordan handlingsrommet i hovedmodellen for fag- og yrkesopplæring utnyttes i møtet mellom skole, bedrift og lokalmiljø. Målet er å bidra til diskusjon og kunnskap om ulike måter å forstå skolekvalitet på gjennom tverrfaglig forskning.

Et viktig omdreiningspunkt i diskusjonen rundt nasjonale skolekvalitetsmålinger var publiseringen av SØF-rapport 1/2016 forfattet av Falch, Bensnes og Strøm (2016). I rapporten fremheves elevenes standpunkt karakterer, eksamensresultater, deltagelse, progresjon og fullføring som sentrale indikatorer på skolekvalitet i videregående opplæring. To rurale skoler i Trøndelag kom svært ulikt ut i denne målingen; den ene skolen fikk et svært høyt samlemål på skolekvalitet, den andre lavt (henholdsvis 5,2 og 2,5 på en skala fra 1 til 6). Skolene ligger geografisk nært hverandre. I artikkelen sammenlignes de to rurale skolene og en byskole for å utforske hva som kan ligge til grunn for disse tilsynelatende store kvalitetsforskjellene. Byskolen (skolekvalitet 3,8) ble inkludert for å gjøre sammenligningsgrunnlaget bredere.

SØF-rapportens mål på kvalitet er smalt og gjenspeiler i hovedsak gjennomstrømming og prestasjoner. Det er velkjent at karakterer predikerer frafall og gjennomstrømming. Likevel vil det være viktig med mer forskning på ulike variabler som kan gjenspeile skolens kvalitet. På yrkesfaglige utdanningsprogram vil for eksempel skolens samarbeid med lokale arbeidsmarkeder og skolens tilgang på relevant utstyr i faget YFF, kunne være en potensiell indikator på kvalitet, likeså kvaliteten på oppfølgingen i YFF og skolens arbeid med å skaffe lærlingeplasser. I denne artikkelen ønsker vi å belyse om dette kan være faktorer som utvider kvalitetsforståelsen i videregående opplæring og kan forklare de store kvalitetsforskjellene mellom skolene i dette prosjektet.

I en studie av kvalitet i fag- og yrkesopplæringen utforsket Olsen og Reegård (2013) hvordan ulike faktorer i opplæringens sosiale organisasjon og rammebetingelser bidro til å styrke eller svekke elevenes læringsinteresser, motivasjon og kompetanseoppnåelse. Blant disse faktorene var lærernes kompetanse, skolens faglige tilbud, skolens relasjoner til det lokale arbeidslivet og skolens benyttelse av handlingsrommet som ligger i hovedmodellen for norsk fag- og yrkesopplæring, den såkalte 2+2-modellen (to år i skole² og to års læretid i bedrift).

Skolens faglige tilbud handler om tilbudsstruktur, men også om hvordan ulike fag organiseres innenfor gitte rammer. For elever på yrkesfaglige utdanningsprogram er faget

² De to første årene i videregående opplæring i Norge kalles videregående trinn 1 og 2 (Vg1 og Vg2).

YFF³, sentralt. Her skal elevene få mulighet til å prøve ut ett eller flere aktuelle lærefag som grunnlag for videre valg. De skal få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer yrkene utdanningsprogrammet kvalifiserer for og bli gitt mulighet til å oppleve realistiske arbeidssituasjoner gjennom bruk av ulike læringsarenaer. Faget skal gi regionalt og lokalt arbeidsliv mulighet til å definere innholdet i opplæringen i tråd med lokale kompetansebehov basert på læreplaner for aktuelle fag (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Det blir med andre ord gitt stor lokal handlefrihet, og faget er derfor svært avhengig av skolens relasjoner til det lokale arbeids- og næringslivet. Forskning viser at det er store forskjeller mellom ulike regioner og skoler innad i fylkene, både når det gjelder bredden i tilbudet i YFF og samarbeidet mellom skolene og det lokale arbeidslivet (Nyen & Tønder, 2012).

Relasjonen, eller samarbeidet, med lokalt arbeidsliv er også helt avgjørende for hvordan skolen kan benytte handlingsrommet i 2+2-modellen. I Kunnskapsdepartementets melding *På rett vei* (Meld. St. 20 (2012–2013)) la regjeringen Stoltenberg 2 vekt på større fleksibilitet i gjennomføringen av videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2013). Ordningen *fleksibilitet i fag- og timefordelingen* har fra og med skoleåret 2015–2016 gitt skoleeiere mulighet til å legge fag på andre trinn enn det som framgår av den nasjonale fag- og timefordelingen. Fleksibiliteten, som kommer til uttrykk gjennom det som ofte kalles alternative løp, gir et større handlingsrom, men er frivillig å bruke (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Det vil si at det er opp til den enkelte skole hvordan de benytter dette handlingsrommet.

Med utgangspunkt i fenomenet *skolekvalitet* stiller vi i denne artikkelen spørsmål ved 1) stedets betydning for hvordan YFF organiseres og hvordan handlingsrommet benyttes ved tre videregående skoler, 2) hvordan den spesifikke organiseringen ved de ulike skolene bidrar til at læring blir kontekst(u)avhengig og 3) om lokal tilpasning, gjennom et tidlig møte med opplærings situasjoner ute i bedrift eller virksomhet, motiverer elever til deltagelse og fullføring av videregående opplæring.

For å svare på disse spørsmålene vil vi utforske elevenes opplevelse av skolens samarbeid med lokale arbeidsmarkeder som en mulig indikator på skolekvalitet. Dette vil vi gjøre gjennom å sammenligne elevers opplevelser av faget YFF ved tre skoler. For bedre å kunne forstå elevenes svar har vi i tillegg utforsket lærere, avdelingsledere, rådgivere og oppfølgingstjenesten⁴ sine perspektiver på skolens samarbeid med det lokale arbeids- og næringsliv. Vi har sett på betydningen av det som ofte omtales som lokal forankring,

³ Opplæringen i bedrift i faget YFF kan sammenlignes med fag som «arbetsplatsförlagt lärande» som gjennomføres i gymnasieskolan i Sverige (Höghielm, 2014).

⁴ Oppfølgingstjenesten (OT) i videregående opplæring har som formål å få ungdom til og med fylte 21 år til å ende med en formell kompetanse gjennom å gi tilbud om arbeid og andre kompetansefremmende tiltak, eventuelt en kombinasjon av disse. Oppfølgingen skal skje i samarbeid mellom kommunale, fylkeskommunale og statlige instanser med ansvar for målgruppen (Oppfølgingstenesta, 2011).

det vil si på hvilken måte skole og lokalsamfunn samhandler og påvirker hverandre, betydningen av nettverksbygging og hvordan handlingsrommet i hovedmodellen for fag- og yrkesopplæring utnyttes i møtet mellom skole, bedrift og lokalmiljø.

Teoretisk tilnærming

I diskusjonen om akademisering av yrkesfaglig opplæring kommer ofte diskusjonen om forholdet mellom teori og praksis opp. Den amerikanske sosiologen Richard Sennet (2009) ser i sin bok *Håndverkeren* på hvordan det historisk har skjedd et brudd mellom teori og praksis, hvor den praktiske og håndverksmessige siden av arbeidet har blitt nedvurdert. Det kan synes som om den vertikale vitenskapelige kunnskapensdiskursen har hatt forrang foran en situert og kontekstbunden hverdagskunnskap (horisontal kunnskapsdiskurs) (Hovdenak & Stray, 2015). Man kan si at denne typen forankring av kunnskap og læring som skjer i en lokal kontekst, kan beskrives slik Hovdenak og Stray, med henvisning til Bernstein (2000), beskriver en horisontal kunnskapsdiskurs hvor man kan få en hermeneutisk prosess mellom individets repertoar og lokalsamfunnets reservoarer. I lokalmiljø finnes det et reservoar av ulike kunnskaper og strategier som gir den enkelte et repertoar av kunnskaper og strategier som kan anvendes. I lokalmiljø med tette relasjoner mellom mennesker, vil det kunne utvikles større grad av felles lokale kunnskaper og strategier (reservoar) enn der mellommenneskelige relasjoner står svakere. Hovdenak og Stray (2015) peker samtidig på at tilgangen til ulike kunnskapsformer og strategier innenfor samme lokalmiljø vil være ulik for den enkelte. Noen elever kan for eksempel ha utbytte av en mer kontekstbunden kunnskap hvor de kan reflektere egne erfaringer. Det bidrar gjerne til trygghet og tivsel. For andre elever kan en sterk kontekstavhengig kunnskap hindre sosial mobilitet og bidra til stigmatisering (Hovdenak & Stray, 2015). Det kan skje dersom elevene har interesser som kan oppleves å kolliderer med lokalmiljøets sine normer eller behov. De finner seg kanskje ikke til rette i lokalmiljøet og kan føle seg utenfor, fremmedgjort eller stemplet.

Med bakgrunn i data fra de tre utvalgte skolene vil vi diskutere mulige konsekvenser av det å ha en utdanningsmodell som er kontekstnær i den forstand at teori og praksis i stor grad læres i reelle arbeidssituasjoner som kan skapes både på skolen og ute i bedrift. Dette i motsetning til å ha en modell som i stor grad er kontekstuavhengig, hvor læring i større grad skjer frakoblet fra den reelle arbeidssituasjonen og ikke har betydning ut over elevens egen læringsprosess. Vi vil ta opp tråden fra Sennet (2009) gjennom å gå nærmere inn på ulike praksissituasjoner og elevers motivasjon, eller *drivkraft* som er begrepet Sennet gjerne bruker. For å utvide et individrettet syn på læring med et utadrettet blikk, anvender vi Alexander Sidorkins (2011) diskusjon om *tätigkeit* hentet fra Marx og Engels (1847) og bearbeidet i Sidorkins terminologi til object-transforming-aspect (OTA) og subject-transforming-aspect (STA). I diskusjonen vil vi også se på hvordan skolene bruker ulike aktører og lokalkunnskap for å tilrettelegge for meningsfulle og gode praksisopplevelser.

Sidorkin er opptatt av mening i betydning motivasjon og hvordan man kan skape sammenheng mellom elevens subjektive opplevelse og transformasjon (elevens individuelle endring gjennom læring), og det som skal skapes, for eksempel i et yrkesfaglig utdanningsprogram. Han bruker som sagt begrepet *tätigkei*t, og oversetter dette til engelsk med *doingness* som en aktivitet som omformer noe, altså noe mer enn bare aktivitet for aktivitetens egen skyld. Dette *noe* kan ha to sider. Den ene siden er OTA og den andre er STA. Sidorkin bruker eksemplet om eleven som skal lære seg å bake og transformerer deigen til et brødemne (OTA). I denne prosessen transformeres (endres og utvikles) også elevsubjektet. I starten vil eleven ha stort fokus på egen læringsprosess, men etter hvert vil fokuset mer og mer være på objektet og det å skape et mest mulig fullkomment resultat som har betydning ut over egen læring. Sidorkin stiller spørsmål ved hvorfor STA og OTA i så stor grad har skilt lag i ulike institusjoner, STA tar skolen seg av og OTA tar bedrift og næringsliv seg av. Sidorkin mener at det å øke elevenes OTA vil bidra til økt motivasjon for læring og skape større opplevelse av meningsfullhet for eleven. Det at så stor del av elevenes produksjon går rett i skuffen eller søppelbøtten, virker demotiverende og frakobler mange elever fra meningen med utdanning. Utfordringen for utdanningssystemet er å finne den rette balansen mellom STA og OTA. For mye subjekt-transformerende fokus og eleven vil bli frakoblet samfunnet og de krav og muligheter som ligger i samhandling med livet utenfor skolen. Et for stort fokus på det objekt-transformerende derimot vil kunne bidra til lite kritiske elever som bare blir opptatt av å tilfredsstille produksjonsapparatet. I tillegg til elevens læringsprosess, ligger det også et sterkt relasjonelt aspekt i yrkesfaglig læring, og betydningen av støtte fra lærere, lokalsamfunn, rådgivere og støtteapparat er viktig, særlig om de mest sårbare elevene skal lykkes. Gjennom å se på to distriktsskoler og en byskole, vil vi i denne artikkelen utforske hvordan skole og bedrift bruker handlingsrommet som ligger i hovedmodellen for fag- og yrkesopplæring for å koble offisiell kunnskap og lokalkunnskap gjennom samarbeid mellom elev og lærer, mellom elev og yrkesliv og mellom elev og lokalsamfunn.

Tre skoler i Trøndelag

De tre skolene i denne studien ligger i Trøndelag. Trøndelag ble fra januar 2018 ett fylke, sammenslått av Nord- og Sør-Trøndelag. Trøndelag har et bosettingsmønster med store områder med spredt bebyggelse. Samtidig er det sterk konsentrasjon i Trondheimsområdet med regionhovedstaden Trondheim. Fylket har til sammen 41 videregående skoler, de fleste kombinerte skoler (Utdanningsdirektoratet, 2018). Mange av disse er distriktskoler. Noen har et spesielt ansvar for ivaretagelse av tilbud knyttet til kyst og havbruk, andre til fjellregioner der matproduksjon, landbruk, skogbruk og turisme er sentralt. Trondheim med NTNU og sitt store teknologimiljø er en viktig arena for elevene i videregående skole. Universitetet samarbeider med flere skoler, og er den viktigste utdanningsinstitusjonen for elever etter fullført videregående opplæring. Fordelingen av elever mellom yrkesfaglige og studieforberedende program varierer mellom by og distrikt. I snitt

går 62 prosent av elevene i distriktene på yrkesfaglige utdanningsprogram mens tilsvarende tall for Trondheim er 41 prosent (Bruem, 2017).

To av de tre videregående skolene som er inkludert i studien ligger i mindre kystkommuner med innbyggertall på henholdsvis 3500 og 6500. Trondheim har i underkant av 200 000 innbyggere (SSB, 2018). Elevtallet ved hver av de to distriktsskolene er rundt 100, mens byskolen har 1100 elever. Byskolen har tilgang på en rekke næringer innenfor mange fagområder. De har valgt å prioritere YFF i bedrift for elever på Vg2. Dette begrunnes blant annet i konkurranse om plassene.

De tre skolene i studien er representert med elever fra ulike utdanningsprogram. Av yrkesfaglige utdanningsprogram tilbyr alle tre Vg1 og Vg2 helse- og oppvekstfag (HO). Den ene skolen i distriktet tilbyr i tillegg Vg1 bygg- og anleggsteknikk (BA) og Vg1 og Vg2 teknikk og industriell produksjon (TIP). Den andre skolen i distriktet tilbyr Vg1 elektrofag (EL), Vg1 og Vg2 BA og Vg1 TIP. De programmene som er inkludert i tillegg til HO ved byskolen er Vg1 og Vg2, i henholdsvis EL og restaurant- og matfag (RM).

Metodisk tilnærming

Den metodiske tilnærmingen i denne studien er komparativ, noe som innebærer at stedene selv ikke er gjenstand for utdypende studier, men derimot egenskaper relatert til dem (Nyseth & Aarsæther, 2012). Vi er opptatt av å sammenligne og studere samarbeidet skole-bedrift, betydningen av lokal forankring og tilpasning, og hvordan handlingsrommet i hovedmodellen for fag- og yrkesopplæring blir utnyttet i møtet mellom skole, bedrift og lokalmiljø. Dette legger føringer for valg av informanter og variabler som skal inngå i komparasjonen.

Det er blitt gjennomført fokusgruppeintervju med lærere ved yrkesfaglige utdanningsprogram. I et fokusgruppeintervju deltar det gjerne seks til ti personer, og intervjuet blir ledet av forskeren (Chrzanowska, 2002). Forskeren presenterer temaene som han eller hun ønsker skal diskuteres og styrer kommunikasjonen. Videre har vi gjennomført individuelle intervju med rådgivere i oppfølgingstjenesten og avdelingsledere for yrkesfaglige utdanningsprogram ved skolene. Ved skolene i distriktet er det også slik at noen fyller flere roller både innen rådgivnings- og oppfølgingstjenesten. De fleste intervjuene er gjennomført høsten 2017.

I tillegg har samtlige elever ved de to skolene i distriktet og et tilsvarende antall elever ved en større byskole i Trondheim, blitt oppfordret til å delta i en spørreundersøkelse våren 2017. Undersøkelsen har en rekke utsagn om faget YFF. For å øke utvalgsstørrelsen ved de to distriktsskolene ble en tilsvarende undersøkelse gjennomført våren 2018, men da bare for elever på Vg1 (det vil si elever som ikke deltok i 2017). Skolene er kombinerte skoler, men det er kun data fra de yrkesfaglige utdanningsprogrammene som er inkludert i denne artikkelen (n=277). For disse er svarprosenten henholdsvis 85 og 89 ved de to distriktsskolene, og 74 prosent ved byskolen. En oversikt over deltagerne og hvilke utdanningsprogram de representerer gis i tabell 1.

Tabell 1: Antall elever som har svart på spørreundersøkelsen i 2017 og 2018 etter utdanningsprogram

	Distrikt 1	Distrikt 2	By	Total
Helse- og oppvekstfag (HO)	22 (43 %)	37 (35 %)	39 (32 %)	98 (35 %)
Bygg- og anleggsteknikk (BA)	13 (26 %)	24 (23 %)		37 (13 %)
Elektrofag (EL)		18 (17 %)	45 (37 %)	63 (23 %)
Teknikk og industriell produksjon (TIP)	16 (31 %)	26 (25 %)		42 (15 %)
Restaurant- og matfag (RM)			37 (31 %)	37 (13 %)
Total	51 (100 %)	105 (100 %)	121 (100 %)	277 (100 %)

Elevene ble bedt om å ta stilling til følgende utsagn (se også figur 1): «Jeg fikk god oppfølging fra skolen når jeg var utplassert i bedrift», «Det var et godt samarbeid mellom bedriften jeg var utplassert i og lærerne ved skolen min», «Jeg fikk god veiledning av de ansatte i bedriften mens jeg var i praksis», «Den praksisen jeg har hatt på skolen i YFF, virker relevant for den opplæringen jeg skal gjennom i læretiden» og «YFF virker relevant for den opplæringen jeg skal gjennom i læretiden». Svarene fordeler seg på en skala fra 1 til 7, der 1 er «helt uenig» til 7 er «helt enig».

Registerdata for elevenes inntakspoeng gitt fra de ulike skolene viser at yrkesfagselevenes gjennomsnittlige standpunkt karakter er høyest ved byskolen (4,1) og noe lavere ved de to skolene i distriktet (henholdsvis 3,6 og 3,9). Videre er andelen menn høyest ved distriktsskole 1 (64,7 %), noe lavere ved distriktsskole 2 (59,0 %) og lavest ved byskolen (53,7 %). Gjennomsnittsalderen for elevene ved distriktsskole 1 er 18,3 år, distriktsskole 2 17,9 år og ved byskolen 17,7 år. Elevene ved begge skolene i distriktet har i snitt foreldre med noe lavere utdanningsnivå sammenlignet med elevene i byen. Dette gjelder både for mor og far. Bakgrunnsinformasjon om elevene er oppsummeret i tabell 2.

Tabell 2: Elevenes bakgrunn. Yrkesfaglige utdanningsprogram

	Distrikt 1		Distrikt 2		By		Total	
	M	Std	M	Std	M	Std	M	Std
Grunnskolekarakter ₍₁₋₆₎	3,59	0,66	3,88	0,76	4,06	0,75	3,91	0,76
Alder	18,27	2,40	17,89	2,40	17,71	1,75	17,88	2,14
Mors utdanning ¹	2,23	0,66	2,28	0,57	2,50	0,60	2,37	0,61
Fars utdanning ¹	2,18	0,57	2,10	0,59	2,39	0,62	2,24	0,61

¹ Grunnskole = 1, videregående skole = 2, høyskole eller universitet = 3.

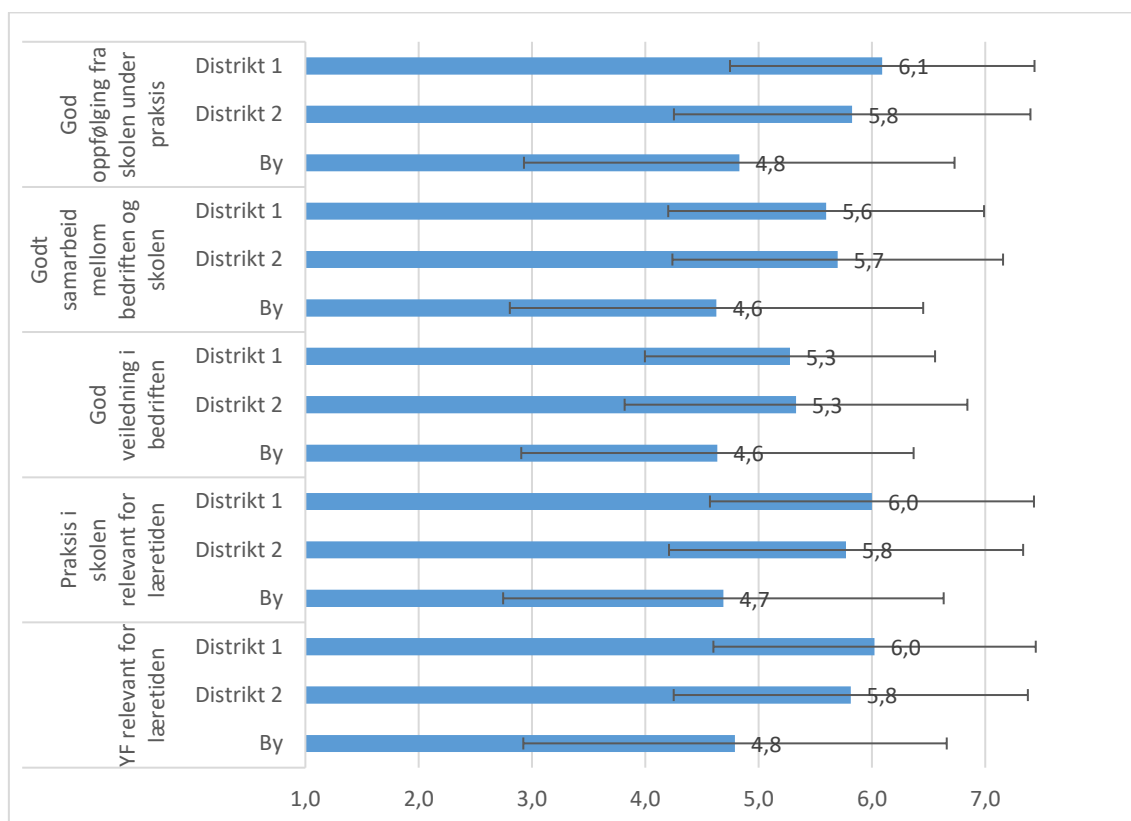
Den empiriske analysen er konsentrert om elevenes opplevelser av faget YFF og skolens samarbeid med lokalt arbeidsliv. Vi vil ta utgangspunkt i elevperspektivet, og legge vekt på elevenes opplevelser av faget YFF slik de har erfart opplæringen i skole og bedrift. Vi vil også framheve og diskutere de kontekstuelle og strukturelle sammenhenger som kan være av betydning. Her vil lærernes, avdelingslederne for yrkesfag og rådgivernes stemme inngå.

Funn

Elevenes opplevelser av faget YFF

Analyser ved sammenligning av gjennomsnitt (f-test) viser at det er signifikante forskjeller på ett prosents signifikansnivå mellom de to distriktsskolene og byskolen i opplevelser av faget YFF på alle spørsmål i figur 1. Mens svarene for elevene på de to skolene i distriktet var forholdsvis like (ikke signifikante forskjeller), skiller de seg tydelig fra svarene elevene i byen ga. Elevene ved de to distriktsskolene er i større grad enige i at de fikk god oppfølging fra skolen mens de var utplassert i bedrift, og at det var et godt samarbeid mellom bedriften og lærerne. De er også i større grad enige i at de fikk god veiledning av de ansatte i bedriften mens de var på opplæring i YFF. Videre analyser viser at dette gjelder spesielt elever på utdanningsprogram hvor det ikke gis et Vg2-tilbud ved nærskolen, for eksempel innenfor bygg- og anleggsteknikk. Elevene ved de to distriktsskolene er også i større grad enige på spørsmålene om praksis på skolen og om faget i sin helhet oppleves som relevant for læretiden sammenlignet med elevene ved byskolen. Hvordan gjennomsnittsverdiene fordeler seg på disse spørsmålene presenteres i figur 1.

Figur 1: Gjennomsnittsverdier for elevenes erfaringer i faget YFF



Korrelasjonsanalyser med Pearsons r viser at det er sterk sammenheng mellom elevenes opplevelse av faget YFF som relevant og opplevelsen av å få god oppfølging og veiledning både av skolens lærere og instruktører i bedrift. Elevenes opplevelse av et godt

samarbeid mellom skolen og bedriftene har også en sterk positiv relasjon til gode praksisopplevelser (tabell 3).

Tabell 3: Elevenes erfaringer med YFF. Korrelasjoner

	1.	2.	3.	4.	5.
1. God oppfølging fra skolen under praksis	1				
2. Godt samarbeid mellom skolen og bedriften	,87*	1			
3. God veiledning i bedriften	,73*	,76*	1		
4. Praksis i skolen relevant for læretiden	,75*	,79*	,81*	1	
5. YFF relevant for læretiden	,75*	,79*	,82*	,92*	1

* $p \leq 0,01$

Organisering og samarbeid om YFF

YFF er organisert på ulike måter som varierer med utdanningsprogram, trinn og skole. Gjennom intervju av lærere og avdelingsledere har vi fått informasjon om at de to distriktsskolene har alle sine elever ute i bedrift eller virksomhet i YFF både på Vg1 og Vg2. Ved byskolen er alle elever på HO ute i bedrift på Vg1, mens elevene på RM og EL har YFF i skolen. Opplæringen i skolen er preget av praktisk arbeid. På RM organiseres dette i *smaksprøver* hvor elevene inngår i en bestemt rullering gjennom året. Det gir elevene mulighet til å få prøvd ut flere yrker innenfor utdanningsprogrammet.

Felles for distriktsskolene er at elevene har sammenhengende dager og perioder ute i bedrift. Dette kan være perioder med hele uker eller en veksling mellom sammenhengende dager i bedrift og skole (eksempelvis uker med to dager i skole og tre dager i bedrift). Byskolen har for Vg1 HO YFF i bedrift en dag i uka gjennom store deler av skoleåret. På Vg2 gjennomføres YFF på HO med et par sammenhengende dager i bedrift hver uke gjennom store deler av skoleåret mens RM og EL har perioder med hele uker i bedrift.

Elevene ved distriktsskolene skaffer seg selv praksisplass og oppfordres tidlig i skoleåret til å ta kontakt. Er det spesielle behov eller utfordringer, hjelper skolen til. Både kontaktlærer og rådgiver er tett påkoblet. Innenfor HO ved byskolen finner skolen praksisplasser, primært innenfor helsefagarbeider og barne- og ungdomsarbeider. Unntak kan gjøres dersom elevene har spesielle interesser. Innenfor RM og EL finner elevene selv praksisplasser på Vg2. Begge distriktsskolene beskriver et tett samarbeid med lokalt næringsliv og bedrifter, en tradisjon og organisering som har blitt utviklet gjennom mange år. De fremhever også at dersom lokalmiljøet ikke kan tilby fagområdene elevene ønsker, legges det til rette for at de kan dra inn til Trondheim eller andre steder. Byskolen har inngått samarbeidsavtale med Trondheim kommunene for elever på HO som innebærer gjensidige forpliktelser og tett samarbeid. RM tar på seg ulike eksterne oppdrag for matlaging og servering i tillegg til at de driver egen restaurant på skolen. Også her er kontaktlærer og rådgiver tett påkoblet.

Distriktsskolene har tilgang på mange bedrifter, de kjennetegnes ved at de er mindre og representeres i større grad av gårdsbruk, småindustri og gründervirksomhet. Det innebærer også at det kan være større konkurranse om lærlingeplassene samtidig som at bedriftene gjerne er mer aktive i å få tak i elevene fordi det er færre å ta av. Til den ene distriktsskolen sogner det en stor hjørnesteinsbedrift innen skipsindustri. Ettersom skipsindustrien er utsatt for globale konjunkturer, påvirker høy- og lavkonjunktur innen skipsindustrien tilgang på både arbeidsplasser og lærlingeplasser. En av rådgiverne formulerte det slik:

Men det er jo litt sånn konjunkturavhengig. Jeg så det når vi fikk inn ganske mange flyktninger samtidig som det gikk dårligere i industrien, og da ble man mer nøye med å plukke. For det første var det vanskelig å få ut i OT, for vi var så mange som skulle ha ut ungdommer. Og så ble bedriftene litt mer nøye på: 'Nå vil vi ha inn veldig effektive folk.' Og det var en sånn periode her, men nå kjenner jeg det har lettet litt igjen, for nå går det bedre. Så det er jo konjunkturer og sånt som spiller inn, ja [...] Og vi har vært ganske avhengig av oljeindustrien og den siden der.

Skarpe oppdrag

Lærerne ved de to skolene i distriktet omtaler oppdrag de får fra bedriftene i nærområde som *skarpe oppdrag*. Dette er reelle arbeidsoppdrag som elevene jobber med når de er på skolen. På distriktsskolene utføres disse skarpe oppdragene i nært samarbeid med lokalt næringsliv, lokale bedrifter og nærliggende gårdsbruk. Dette kan for eksempel være reparasjoner av maskiner på oppdrag fra lokale bønder og produksjon av spesifikke varer og tjenester på oppdrag fra lokalt arbeidsliv. Rådgiver og leder for oppfølgingstjenesten på en av distriktsskolene fremhever betydningen av mange års arbeid med å bygge og vedlikeholde nettverk i bygda. Samtidig fremholder vedkommende at det er viktig å ha kontakter utenfor bygda, ettersom det er elever som også søker seg bort og ønsker urbane erfaringer. Dersom de ikke skal *miste* elevene, er det viktig at det også legges til rette for disse.

Avdelingslederen ved den ene distriktsskolen forteller at skolen bruker mye tid på ungdomsbedrifter og entreprenørskap i opplæringa. Også i den forbindelse får de ofte oppdrag fra det lokale arbeids- og næringslivet, noe som bidrar til å knytte skole, lokalsamfunn og bedrifter nærmere sammen. Byskolen har også jobbet med ungdomsbedrifter. Ettersom det er mange restriksjoner knyttet til produksjon og tjenester innenfor fagområder som mat og elektrisitet har det vært vanskelig å få dette til å fungere så bra som de hadde ønsket.

Alternative modeller og skreddersøm

Ved distriktsskolene utnytter de handlingsrommet som ligger i hovedmodellen og tilbyr langt flere elever en 1+3-modell. Bygg- og anleggsteknikk er ett eksempel. I et nært samarbeid med lokalt arbeids- og næringsliv har de gjort det mulig for elever å starte sin yrkesutdanning i bedrift allerede etter fullført Vg1. Dette gjelder spesielt for programområder hvor den lokale skolen ikke tilbyr et ønsket Vg2-program.

I datamaterialet ser vi at rådgiverne og oppfølgingstjenesten blir viktige personer for å forhandle handlingsrom, særlig for de elevene som står i fare for å slutte. De blir viktige brekkstenger for sårbare elever. Men det virker som at skolene forhandler ut fra ulike strukturer og derfor må velge ulike strategier. På en stor byskole synes det som at man jobber mer på systemnivå, men samtidig rettet inn mot den enkelte elev. På distriktsskolene gjøres det samme, men der virker det oftere å være tettere bånd mellom lokalsamfunnet, næringslivet og skolen. Det er flere som kjenner hverandre og man opplever et felles ansvar for lokalmiljøets ungdommer. Elevene ved de to distriktsskolene er i større grad enige i at de fikk god oppfølgingen fra skolen og at samarbeid mellom bedriften og lærerne er godt. Det kan være flere grunner for dette, men det ser ut som om nærhet, kjennskap og god oversikt gjør at distriktsskolene bestreber seg på å *matche*. En av rådgiverne i distriktet formulerer det slik:

Og da er det det å prøve å finne hvem det er som kan matche. Hvem er det i en bedrift som kan matche han i det første møtet med livet utenfor disse fire veggene som han har isolert seg på? Og da vet du at i den bedriften så finnes det noen som er interessert i, som har noen av de samme interessene som han, og som kan backe ham, ikke sant. Og nå har han vært ute i to dager, de to første dagene ute. Men det er ikke lett, hvis du ikke er lokalkjent, så er det ikke lett å finne de rette folkene som kan matche han. Så nærhet er én ting, og så tenker jeg det med skreddersøm. Det er noe man får til i store systemer òg, men det er nok noe med å Vi har snakket om *smådriftsfordeler*, som vi har brukt som ord en del. Det er jo innlysende at det er mange stordriftsfordeler med en skole, men det finnes også noen smådriftsfordeler. Det er noe med nettopp denne nærheten til alt.

Diskusjon

Med utgangspunkt i skolekvalitet og data fra tre videregående skoler har vi satt fokus på faget YFF og skolenes handlingsrom. Vi vil diskutere hvordan sted og lokal forankring kan ha betydning for opplæring i skole og bedrift og hvordan lokal tilpasning kan motiverer elever til å fullføre videregående opplæringen.

Ulik organisering av YFF

Organiseringen av YFF varierer med utdanningsprogram, trinn og skole. De to skolene i distriktet operer med ulike varianter av veksling i uker og dager i skole og bedrift. De har til felles at alle elever har opplæring i bedrift, både på Vg1 og Vg2, og at praksisen i bedrift er sammenhengende over flere dager eller uker. Ved byskolen har alle elever på HO praksis i bedrift på Vg1 mens elevene på RM og EL har YFF som klasseromsprosjekt eller som opplæring i verksted eller kjøkken.

I en større nasjonal evaluering av faget YFF klassifiserer Nyen og Tønder (2012) fire hovedmodeller for opplæringen i faget: a) klasseromsprosjekt, b) kvasibedrift/skoleverksted, c) arbeidserfaring og d) læring i arbeid. Evalueringen viser at i praksis vil lokale modeller for YFF ofte ha elementer fra flere av de fire hovedmodellene, men med ulik vektlegging, noe som vi også ser i denne studien. Evalueringen oppsummerer med at YFF i stor grad blir gjennomført i skolen på Vg1, som

klasseromsprosjekt eller i verksted. På Vg2 blir YFF oftest gjennomført som arbeidserfaring eller læring i arbeid. I vår studie er organiseringen av YFF på Vg2 forholdsvis lik ved de tre skolene med ulike varianter av sammenhengende dager eller uker i bedrift. Det er distriksskolene som i størst grad gir mulighet for arbeidserfaring og læring i arbeid gjennom at alle elever blir gitt mulighet for opplæring i bedrift både på Vg1 og Vg2. Vi ser klare likheter med evalueringen til Nyen og Tønder (2012) som oppsummerer med at bruken av ulike modeller varierer fra skole til skole og må sees i sammenheng med en rekke andre forhold, som for eksempel arbeidsmarkedsforhold, skolens ressursituasjon og lærernes fagkompetanse.

Byskolen har YFF en dag i uka på Vg1 HO gjennom store deler av skoleåret. Byskolen plasserer elever hovedsakelig innenfor helsefagarbeider og barne- og ungdomsarbeider som er de to store Vg2-løpene innenfor HO. Dette er programområdene hvor det tilbys flest studieplasser og behovet for arbeidskraft er størst. Begrunnelsen bak denne organiseringen er at elevene også skal vite hva de velger bort. Et fåtall elever kan få velge praksisplass på andre programområder dersom de har et sterkt ønske om det, men dette er unntaksvis. Det er et sterkt press på praksisplasser innenfor for eksempel apotek og hudpleie, og plassene er forbeholdt Vg2-elevne. Den nasjonale evalueringen av YFF viser av selvstendige valg av fag og organiseringen i enkeltdager versus sammenhengende perioder har liten betydning for elevenes grunnlag for valg av videre utdanning og yrke. Hvor opplæringen skjer, i skolen (a eller b) eller i arbeidslivet (c eller d), er derimot langt viktigere (Nyen & Tønder, 2012).

Vår studie viser at elevene i distriktet i gjennomsnitt opplever YFF mer relevant for læretiden enn elevene ved byskolen, og at relevant opplæring henger sammen med opplevelsen av god veiledning. Dette underbygger betydningen av gode arbeidslivserfaringer som igjen er betinget av gode praksisplasser preget av god oppfølging og et godt samarbeid mellom skole og bedrift. Den nasjonale evalueringen viser at innholdet og den praktiske gjennomføringen i stor grad er lagt til avdelingsleder og den enkelte faglærer. Samarbeidet mellom skole og arbeidsliv er i stor grad basert på enkeltpersoners kontakter og nettverk, og relasjonene mellom skole og praksisstedene er gjerne kortsiktige og i liten grad formalisert. Skolens fagkompetanse og kontakter med det lokale arbeidslivet har derfor stor betydning for elevenes valgmuligheter i YFF (Nyen & Tønder, 2012). Dette er funn som også gjenspeiler seg i vårt datamateriale. Vi ser tydelig at kontaktflaten til enkeltpersoner på skolen har stor betydning og utgjør en klar styrke. Samtidig peker dette på noe sårbart, for eksempel dersom denne kompetansen på kort tid må skiftes ut. Vi undres også på om bedriftene i distriktet strekker seg lengre eller tar mer ansvar for å sikre lokal arbeidskraft enn hva som er tilfelle i en større by og at dette kan påvirke resultatene i figur 1.

Det kan umiddelbart være lett å tenke at grunnen til at flere elever ved skolene i distriktet generelt er mer fornøyde med YFF enn elevene i byen er fordi alle elever har praksis i bedrift på Vg1, mens byskolen hovedsaklig har YFF på Vg1 i skolen. Vi gjør oppmerksom på at det er kun elever som har hatt praksis i bedrift som blir bedt om å svare

på spørsmålene i figur 1 og at forskjellene mellom by og land opprettholdes ved separate analyser for Vg1 og Vg2.

Handlingsrom, fleksibilitet og alternative modeller

I denne studien ble alternative løp benyttet ved alle tre skolene. Forskjellen vi bet oss mest merke i var ulik bruk av 1+3-modellen. Denne typen lærekontrakt var hyppigst brukt ved distriktsskolene. Lokale tilpasninger og fleksible løp har i mange år vært en mulighet, men ble fra høsten 2015 nedfelt i en forskrift til opplæringsloven. I følge Utdanningsdirektoratet (2016b) kan ordningen med fleksibilitet i fag- og timefordelingen være et virkemiddel for å øke andelen elever som gjennomfører og består videregående opplæring. Forskere skriver at selv om slike alternative løp lenge har vært mulig, har kjennskapen til dem vært lav. Det har vært en viss motstand mot at slike alternative løp skulle etableres som søkbare løp fordi de helst skulle brukes i spesielle tilfeller (Olsen, Reegård, Seland & Skålholt, 2014).

Tidligere forskning viser at det kan være flere årsaker til at det tilbys alternative løp eller at elever velger alternative løp innenfor rammene av hovedmodellen. Det kan være elever som ikke finner seg til rette i ordinær videregående skole eller elever som heller ønsker å ha store deler av opplæringen i bedrift. Men det er også etter hvert en rekke eksempler der skolene finner løsninger for elever som ikke får dekket sine ønsker om fordypning på en god måte på Vg2, eller at skolen ikke tilbyr Vg2 innenfor elevens yrkesønsker. Det kan derfor handle om hva som er mest praktisk for den enkelte eller at bedrifter og bransjer aktivt går inn for slike alternative ordninger. Både bil- og byggebransjen gir eksempel på at næringene selv ser at alternative løp kan gi gode fagarbeidere. Andre ser for eksempel at individuelle 1+3-løp kan være en god løsning slik at elever slipper å flytte hjemmefra (Høst, Nyen, Reegård & Tønder, 2018; Olsen & Reegård, 2013).

Fleksibilitet synes å være et viktig suksesskriterium uansett by eller distrikt. Men fleksibiliteten kan synes å få noe ulike utslag. I byen, hvor det er mange videregående skoler og verken elevene eller lærerne nødvendigvis har sterk tilknytning til bydelen, synes fleksibilitet i større grad å være rettet mot den enkelte elev, eksempelvis elever som strever på ulike vis. Dette kan knyttes til det vi tidligere har omtalt som *skreddersøm*, hvor skolen legger til rette og tilpasser opplæringa til den enkelte elev. På bygda løftes lokalmiljøets behov for å holde på ungdommene og dermed sikre fremtidig arbeidskraft fram i tillegg til stort fokus på skreddersøm. I et nært samarbeid med lokalt arbeids- og næringsliv har distriktsskolene for eksempel gjort det mulig for elever på bygg- og anleggsteknikk å begynne sin læretid etter fullført Vg1. En slik modell er i utgangspunktet svært kontekstnær og innebærer at eleven tidlig i utdanningsløpet får knyttet et tett og nært forhold til bedriftene i lokalmiljøet. Dette blir en vinn-vinn-situasjon for skole og lokalsamfunn, og for eleven kan det bety en opplæring med mulighet for større balanse mellom STA og OTA

med økt motivasjon for læring. Dette gjenspeiler også det Hovdenak og Stray (2015) skriver om at lokalsamfunnet har et reservoar av kunnskaper og strategier som kan nyttiggjøres fordi det er tette relasjoner mellom befolkningen.

Vi ser at rådgiverne og oppfølgingstjenesten blir viktige personer for å forhandle handlingsrom, særlig for sårbare elever. Gjennom å ha fulgt oppfølgingstjenesten både på byskolen og ved distriktsskolene ser vi stort sammenfall i arbeidsmåter knyttet til de elevene som står i fare for å slutte. Det kan likevel synes som om det er lettere å være fleksibel i en liten organisasjon fordi det er færre bedrifter og færre personer involvert, noe som igjen kan relateres til det en rådgiver i distriktet kaller smådriftsfordeler.

Skolens utstyrgrunnlag og skarpe oppdrag

Skolens utstyrgrunnlag utgjør en sentral ramme for læring. Denne studien viser at elevene i distriktet i gjennomsnitt er mer enige i at den praksisen de har hatt på skolen i YFF, virker relevant for den opplæringen de skal gjennom i læretiden, sammenlignet med elevene ved byskolen. Ved en del skoler er utstyret slitt og utdatert, noe som kan innebære at elevene ikke opplever at opplæringen er like relevant som den kunne ha vært. Dette er spesielt sårbart hvis mye av tiden i YFF foregår som klasseromsprosjekt eller i verksted. Det finnes gode eksempler på at skoler løser dette ved å inngå samarbeid med utstyrleverandører og bedrifter om plassering av nytt utstyr på skolene. Det gir både elever, fremtidige lærlinger, lærere og bedriftene gode muligheter for opplæring på maskiner og utstyr som er relevant for opplæring innenfor ulike fagområder som det ønskes rekruttering til. Et eksempel er en lokal bedrift som ga den ene distriktsskolen en CNC-fres (digitalt styrt fresemaskin) for å dekke et økende behov for CNC-operatører i bedriften.

Ved en av distriktsskolene snakket lærere og rådgiver mye om *skarpe oppdrag*. Skarpe oppdrag er enkeltoppdrag fra lokalt næringsliv, bedrifter og bønder som ofte blir utført ved skolens verksteder. Man er spesielt opptatt av betydningen den kontekstnære læringen har for de enkelte elevenes motivasjon, og at et samarbeid med aktørene utenfor skolen gir elevene større tilgang til materiell og reelle arbeidssituasjoner tilpasset den enkelte. På oppdrag fra en lokal bedrift for smarte og effektive løsninger for elektroinstallasjon i næringsbygg fikk elever på TIP i oppdrag å produsere jordingsbolter. Produksjonen ble utført både i manuelt styrte dreiebenker og i den nye digitalt styrte CNC-fresen beskrevet overfor. Begge skolene i distriktet har de senere årene vunnet en rekke priser, blant annet prisen som årets beste yrkesfaglige bedrift. I juryens begrunnelse i kåringen kan vi lese følgende «Bedriften utviser sterk yrkesfaglig stolthet. De setter seg høye krav til kvalitet [...] For å sikre best mulig produksjon vektlegger de tverrfaglig samspill med andre fagprofesjoner». Den sterke koblingen som man ønsker mellom skole, kommune og bedrifter er også synliggjort i visjonen til en av distriktsskolene. Det målet som troner øverst er at opplæringen skal skje i tett samarbeid med kommunen og lokale bedrifter. Disse eksemplene viser at det er fullt mulig for en distriktsskole å være nyskapende og ledende innenfor spesifikke områder. Fordi skolen er mindre, ressursene færre og elevtilgangen lavere, vil man i større grad måtte spisse sin kunnskap og kompetanse.

Skolestørrelse

Bynære skoler er gjerne større og har høyere elevtall enn hva som er tilfelle i distriktene. Høye elevtall fører gjerne til flere tilbud, flere lærere og en bredere kompetanse i lærerkollegiet. Flere lærere innenfor yrkesfaglige utdanningsprogram åpner opp mulighetene for å tilsette lærere med ulike fagbrev og yrkeskompetanser. Bredere kompetanse blant lærerne vil i neste omgang kunne gi elevene et bredere bilde av mulige veier videre og muligheter for dybdekompetanse innen flere fagområder. Ved skoler med færre elever, lærere og tilbud, vil et tett samarbeid med lokalt arbeids- og næringsliv være et viktig og nødvendig supplement for å få tilgang på denne bredde- og dybdekompetansen. I tillegg er det gjerne slik at elever i eller ved bynære skoler gjerne finner faglige tilbud i nærheten av eget bosted slik at de unngår å måtte flytte hjemmefra i overgangen til læretid. Hvilken betydning skolestørrelsen har for funnene i denne studien sammenlignet med betydningen av skolens lokale forankring er vanskelig å si. Falch, Bensnes og Strøm (2016) finner for eksempel ingen systematiske sammenhenger mellom skolekvalitet og skolestørrelse. Det vi kan si er at elevene ved de to distriktsskolene i større grad enn elevene ved byskolen sier seg enige i at de fikk god veiledning av de ansatte i bedriften, at de fikk god oppfølgingen fra skolen mens de var utplassert i bedrift og at samarbeidet mellom bedriften og lærerne ved skolen var godt.

Når skoler skal sammenlignes er det viktig å se bak tallene. Det er ulike lokale kontekster, både ulikt næringsgrunnlag og befolknings sammensetning. Det kan synes som om det er lettere å få til en balanse mellom OTA og STA på mindre skoler gjennom vilje til å utnytte handlingsrommet. Som en av rådgiverne i studien gjentatte ganger har spilt inn: «Det snakkes mye om stordriftsfordeler, men det finnes smådriftsfordeler også». Der store skoler kan tilby flere valgmuligheter, kan mindre skoler tilby større nærhet og sammenheng mellom elev, lærer, rådgiver og lokalsamfunn. En svensk studie som omhandler yrkesfaglærerens relasjonelle kompetanse i arbeidet med å tilrettelegge for gode praksisplasser, beskriver yrkesfaglæreren som «a recruiter, a matchmaker, a firefighter» (Mårtensson, Andersson & Nyström, 2019). Artikkelen konkluderer med at yrkesfaglærere som har solid fagbakgrunn og sterk kobling til lokale arbeidsplasser kan bidra til bedre koblinger mellom elever og praksisplasser, enn hva som er tilfelle når lærere ikke har slik bakgrunn. De opptrer som en tolk mellom skole og arbeidsplass, noe som kommer elevene til gode.

Måten rådgivere i oppfølgingstjenesten arbeider på virker å være forholdsvis lik på de tre skolene i denne studien, men rammene de arbeider innenfor virker å være noe ulike. Fleksibilitet både på individ, gruppe og systemnivå er viktig og åpner muligheter, og de er opptatt av at det viktigste er at elever lærer, ikke hvor de lærer. Samtidig må elevenes rettigheter ivaretas. Farer ved tidlig praksis i bedrift kan være at elever føler seg alene, utrygge og at det stilles for store krav for tidlig. Det kan bli en overbelastning med for tidlig satsning på elevens STA. En fleksibel modell krever tett samarbeid med elevens læring som fokus, men sett i forhold til læringens mål som innebærer at eleven skal bli i

stand til å ivareta bedriftens OTA. En skole som bare blir opptatt av STA kan fort oppleves som meningsløs og selvcentrert hvor elevene vender håpløshet og motstand innover og ikke utover.

Elevenes bakgrunn og utdanningsprogram

Vi har stilt spørsmål ved om det er skjellelig grunn til å tro at forskjellene i elevenes opplevelser av faget YFF skyldes strukturelle bakgrunnsforhold som for eksempel inntakskarakterer, kjønn eller hvilke utdanningsprogram skolene tilbyr. Elevenes gjennomsnittlige standpunkt karakter fra grunnskolen er noe lavere ved distriktsskolene enn ved byskolen. Blir for eksempel elever med svakere karakterer lettere fornøyd hvis opplæring flyttes til bedrift? Byskolen har en forholdsvis stor andel elever ved EL som har høyere gjennomsnittskarakter enn for eksempel elever ved BA og TIP. Nærmere analyser av kun elevene på EL viser at forskjellene mellom by og land i figur 1 opprettholdes uavhengig av inntakskarakterer. Det samme gjelder separate analyser av elevene på Vg1 HO hvor alle tre skoler tilbyr YFF i bedrift. Betydningen av tilpasning og samarbeid virker å være robust.

Andelen menn i studien er større ved skolene i distriktet sammenlignet med byskolen. Videre analyser viser at kvinner er mer enige enn menn på alle spørsmål knyttet til YFF. Dette forsterker funnene i figur 1. Det er byskolen som i denne studien har flest kvinner og kunne dratt en fordel av kvinners tendens til å være mer enige.

Hvilke utdanningsprogram de ulike skolene representerer kan ha innflytelse på resultatene. Alle tre skolene tilbyr HO. Prosentandelen svar fra HO er imidlertid forholdsvis lik (35–43 %). Byskolen er i tillegg representert med elever fra EL og RM, mens distriktsskolene er representert med elever fra de tre teknologiske fagområdene. Tidligere forskning viser at det er store forskjeller på fagområdene når det gjelder hva slags læring som skjer i YFF og i koblingen mellom skole og bedrift (Olsen & Reegård, 2013). Det er for eksempel velkjent at BA i større grad enn EL benytter 1+3-modellen og dermed utnytter handlingsrommet i 2+2-modellen. Det betyr at enkelte funn knyttet til forskjellene mellom by og land i denne studien kan være influert av hvilke utdanningsprogram skolene tilbyr. Samtidig viser separate analyser fra HO og EL, som i denne studien er representerer både i by og distrikt, at forskjellene opprettholdes også etter kontroll for utdanningsprogram.

Lokal tilpasning som motivasjon til å fullføre videregående opplæringen

Samfunnet og utdanningsfeltet har gjennomgått mange reformer de siste 50 årene, arbeidsmarkedet har endret seg drastisk og flere enn noen gang forventes å ta høyskole- og universitetsutdanning. Økende geografisk mobilitet og fraflytting fra distriktene fører til press på både skoler og arbeidslivet i distriktene. Små lokalsamfunn er oftere sårbare for økonomiske konjunkturer fordi de har få bedrifter. Dersom hjørnesteinsbedriften sliter vil det påvirke et helt lokalsamfunn. Datamaterialet tegner et bilde av at de lokale bedriftene

ved distriktsskolene ønsker et nært samarbeid med de videregående skolene for å sikre seg lærlinger som de kan satse på etter endt skolegang. Begge parter utnytter det handlingsrommet de har og strekker seg for å få dette til. Distriktslevene i denne studien opplever i hovedsak god oppfølging og veiledning, både av lærere på skolen og ansvarlige i bedrift. Opplevelsen av god veiledning og godt samarbeid mellom skole og bedrift har videre sterk sammenheng med elevenes opplevelse av relevans. Elevenes opplevelse av relevans i YFF kan kobles til motivasjon for læretid og økt sannsynlighet for fullføring. Elever som velger yrkesfag vil ofte knytte kontakter i det lokale arbeidslivet gjennom læretida, og de lærebedriftene som er attraktive og tilgjengelige kan påvirke valgene elevene tar for videre karriere.

Små skoler i distriktene og store byskoler har ulike fortrinn og ulike utfordringer. Store skoler har bedre muligheter for læring innen STA med flere valgmuligheter for elevene og bredere lærerkompetanse, mens skolene i distriktet synes å gi mer mulighet for OTA fordi de lokale bedriftene er opptatt av at dersom lokalsamfunnet og bedriften skal overleve, så må de arbeide for å beholde ungdommene i bygda og sikre arbeidskraft. Studien viser at det er større forskjeller mellom distriktsskolene og byskolen enn det er mellom distriktsskolene når det gjelder elevenes opplevelser av opplæringen i YFF. Selv om de to skolene kom svært ulikt ut på kvalitetsmålene gjennomstrømming og prestasjoner i rapporten til Falch, Bensnes og Strøm (2016) presentert innledningsvis, kan det se ut som at bildet nyanseres om en utforsker andre indikatorer. I etterkant har blant annet Markusen, Flatø og Reiling (2017) kommet med en oppfølgingsrapport der de skiller mellom skolekvalitet i studiespesialiserende og yrkesfaglige løp. I deres rapport er kvalitetsforskjellene mellom de to distriktsskolene i denne studien små og begge skårer middles godt for yrkesfaglige løp.

En annen studie i prosjektet *Kvaliteter i videregående utdanning* (NTNU), basert på samme elevgrunnlag, viser at noen elever søker utdanning vekk fra oppvekststedet sitt og er komfortabel med å flytte til store byskoler med flere muligheter, både faglig og sosialt. Andre er sterkt lokalt forankret, enten de vokser opp i byen eller i rurale strøk (Ursin, 2019). Prosjektet i sin helhet indikerer at nær tilknytning til lokalsamfunnet gir opplevelse av mening for mange. Skolen, arbeidslivet og elevene blir på denne måten i stor grad innvevd i hverandre gjennom individuell tilpasning, tett og god oppfølging og godt samarbeid.

Referanser

- Bruem, T. (2017). Videregående opplæring i det nye Trøndelag. Hentet fra <https://docplayer.me/52555632-Videregaaende-opplaering-i-det-nye-trondelag.html>
- Chrzanowska, J. (2002). *Interviewing Groups and Individuals in Qualitative Market Research*. London: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781849209342>
- Falch, T., Bensnes, S. & Strøm, B. (2016). Skolekvalitet i videregående opplæring. Utarbeidelse av skolebidragsindikatorer og mål på skolekvalitet (SØF rapport 1/2016). Trondheim: Senter for økonomisk forskning.

- Hovdenak, S. S. & Stray, J. H. (2015). Hva skjer med skolen? En kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag. Oslo: Fagbokforlaget.
- Høghjelm, R. (2014). *Man lær så lenge man har elever: Yrkeselevers arbeidsplatslærende ur företagsperspektiv* (Ratio rapport 15/2014). Hentet fra <http://ratio.se/app/uploads/2014/11/man-lar-sa-lange-man-har-elever1.pdf>
- Høst, H., Nyen, T., Reegård, K. & Tønder, A. H. (2018). *Evaluering av vekslingsmodell i fag og yrkesopplæringen. Delrapport 3* (Faf-notat 1/2018). Hentet fra <https://www.faf.no/images/pub/2018/10266.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen* (Meld. St. 20 2012–2013). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/sec1>
- Markussen, E., Flatø, M. & Reiling, R. B. (2017). Skolebidragsindikatorer i videregående skole. Indikatorer for skolens bidrag til fullføring, gjennomføring og gjennomsnittskarakterer for skoleåret 2014–2015 og kullet som begynte i videregående skole høsten 2012 (NIFU rapport 7/2017). Hentet fra <https://www.nifu.no/publications/1474357/>
- Mårtensson, A., Andersson, P. & Nyström, S. (2019). A recruiter, a matchmaker, a fire fighter: Swedish vocational teachers' relational work. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(1), 89–110. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.199189>
- Nyseth, T. & Aarsæther, N. (2012). Fra implisitt til eksplisitt komparasjon: komparativ metode i stedsforskning. I A. Førde, B. Kramvig, N. G. Berg & B. Dale (Red.), *Å finne sted*, s. 221–236. Trondheim: Akademika forlag.
- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2012). *Fleksibilitet eller faglighet? En studie av innføringen av faget projekt til fordypning i Kunnskapsløftet* (Faf rapport 47/2012). Hentet fra https://www.faf.no/media/com_netsukii/20274.pdf
- Olsen, O. J. & Reegård, K. (2013). Læringsmiljø og gjennomføring i lærer- og elevperspektiv i tre yrkesfaglige opplæringsløp. I H. Høst (Red.), *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Fokus på skoleopplæringen. Rapport 2. Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen*, s. 17–72 (Rapport 23/2013). Oslo/Bergen: NIFU, Faf, Høgskolen i Oslo og Akershus og Universitetet i Bergen.
- Olsen, O. J., Reegård, K., Seland, I. & Skålholt, A. (2014). På sporet av kvaliteter i lærlingenes læringsmiljø og overgang mellom skole og læretid. I H. Høst (Red.), *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Fokus på opplæringen i bedrift. Rapport 3. Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen*, s. 17–80 (Rapport 12/2014). Oslo/Bergen: NIFU, Faf, Høgskolen i Oslo og Akershus og Universitetet i Bergen.
- Sennet, R. (2009). Håndverkeren. Arbejdets kulturhistorie: Hånd og ånd. Gjern: Forlaget Hovedland.
- Sidorkin, A. M. (2011). On the essence of education, *Studies in Philosophy and Education*, 30(5), 521–527. <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9258-3>
- Statistisk sentralbyrå. (SSB). (2018). *Kommunefakta Trondheim*. Hentet fra <https://www.ssb.no/kommunefakta/trondheim>
- Ursin, M. (2019- i trykk). Kvalitetsbegrepet i den rurale videregående skolen - elevperspektivet . I E. Saur, H. Oldervik & H. P. Ulleberg (Red.), *Et mangfold av kvaliteter i videregående utdanning- problematisering av en snever kvalitetsforståelse*, s. 92–107. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). Yrkesfaglig fordypning - YFF (tidligere prosjekt til fordypning, PTF). Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/yrkesfaglig-fordypning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Fleksibilitet i fag- og timefordelingen*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Innhold-i-opplaringen/veiledning-fleksibilitet-i-fag--og-timefordeling/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Oversikt: Trøndelag fylke*. Hentet fra <https://skoleporten.udir.no/oversikt/oversikt/videregaende-skole/trondelag-fylke>
- Oppfølgingstenesta (2011). Forskrift til opplæringslova. Kapittel 13. Oppfølgingstenesta i videregående opplæring (FOR-2011-12-20-1522). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_15#KAPITTEL_15