

Tolkningsfellesskap som kilde til koherens i fag- og yrkesopplæring: Perspektiver fra fylkeskommune og opplæringskontor

Grete Hanssen

NTNU - Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Kontakt: grete.hanssen@ntnu.no

Abstrakt

Formålet med denne studien er å undersøke hva fylkeskommune og opplæringskontor anser som barrierer for å skape koherens i fag- og yrkesopplæring, og hvordan de tilrettelegger for et tolkningsfellesskap som kan fremme et helhetlig opplæringsløp ved implementering av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Begrepet koherens benyttes i faglitteratur til å belyse sammenheng på ulike nivå. I denne studien kobles koherens til sammenheng i opplæringens innhold og struktur gjennom å belyse programdesignperspektivet på koherens. Den teoretiske forståelsesrammen hentes fra skole- og organisasjonsteori der begrepet tolkningsfellesskap har en sentral plass. Tolkningsfellesskap handler blant annet om å forstå resonneringene bak andres prioriteringer og valg. Dette gir et bedre grunnlag for å skape en felles forståelse for oppdraget om å utdanne fagarbeidere på tvers av opplæringsarenaene, skole og bedrift.

En kvalitativ intervjustudie av ansatte, med sentrale oppgaver i fylkeskommune og opplæringskontor, legger grunnlaget for det empiriske datamaterialet som er analysert ved hjelp av konstant komparativ analysemetode. Studien viser tre sentrale barrierer for å oppnå koherens i et programdesignperspektiv: for få fruktbare arenaer for samarbeid mellom skole og bedrift, ulik forståelse av læreplanverket samt begrenset med autentiske arbeidsoppgaver i skoledelen av opplæringen. For å fremme et helhetlig opplæringsløp jobber deltakerne med å systematisere og målrette et mer forpliktende samarbeid mellom skole og bedrift. De koordinerer og tydeliggjør ansvarsområder gjennom utarbeidelse av retningslinjer, partnerskapsavtaler og årshjul. De tilbyr lærere og bedriftsansatte kurs og hospitering hvor målet er kompetanseheving på tvers av opplæringsarenaene. Studien konkluderer med at nettverksbygging må videreutvikles gjennom samhandling og dialog og at dette viktige arbeidet må bringes inn i tolkningsfellesskap. Dette er for å oppnå en felles forståelse av begrep, innhold, metoder og krav til sluttkompetanse når LK20 skal implementeres i perioden 2020-2022.

Emneord: Fag- og yrkesopplæring, skole-bedriftssamarbeid, koherens, tolkningsfellesskap, Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20)

Innledning

Utdanningsmyndighetene har hovedansvaret for fag- og yrkesopplæring i Norge. Likevel kjenne- tegnes norsk fagopplæring av et trepartssamarbeid. Partene i arbeidslivet deltar i utviklingen av fag- og yrkesopplæring på lokalt, fylkeskommunalt, nasjonalt og internasjonalt nivå. Hovedmodel- len i fag- og yrkesopplæring har siden Reform-94 vært to år i skole som elev (Vg1 og Vg2) etterfulgt av to år i bedrift som lærling (Vg3 og verdiskapning), ofte omtalt som 2+2 modellen. Den fireårige opplæringen har en sammensatt kunnskapsbase. Skoledelen består av fellesfag (norsk, engelsk, matematikk, naturfag, samfunnsfag og kroppsøving) og programfag som representerer yrkesret- tede fag for det valgte programområdet. I tillegg består opplæringen av faget yrkesfaglig fordyp- ning (YFF), der deler av opplæringen ofte foregår i en bedrift. Hensikten med YFF er å skape en mer praksisnær opplæring allerede mens elevene går i skolen. Bedriftsdelen består i hovedsak av praktisk tilnærming, der planlegging, gjennomføring, dokumentasjon og evaluering står sentralt. Skolens kontakt og samarbeid med arbeidslivet er helt sentralt for å skape helhet og sammenheng i den norske yrkesopplæringsmodellen (Skulberg & Sund, 2021).

Til tross for at utdanningspolitikken over lengre tid har hatt mål om en helhetlig og yrkesrele- vant opplæring med fokus på samarbeid mellom opplæringsarenaene (Meld. St. 28. (2015-2016), s. 51-53), viser studier at det fortsatt er mangel på samarbeid mellom skole og bedrift (Hiim, 2017, 2020). Evaluering av Kunnskapsløftet 2006 (LK06), viste at god sammenheng mellom læring i skole og bedrift er en vesentlig kvalitetsfaktor i yrkesopplæring. Videre viste forskningen at sentrale hindringer for sammenheng og relevans i fag- og yrkesopplæring handlet om manglende formelle og organisatoriske strukturer for samarbeidet mellom skole og bedrift (Hiim, 2013). Denne studien retter oppmerksomheten mot koherens i et programdesignperspektiv som omhandler sammen- heng i opplæringens innhold og struktur. Det blir viktig at opplæringsansvarlige skaper en felles visjon og bidrar til å redusere kompleksiteten og spenningene mellom ulike fag samt mellom skole og praksisfeltet (Hammerness, 2006). For å kunne skape en felles visjon som fremmer koherens på tvers av opplæringsarenaer utforskes sammenheng på et organisatorisk nivå. Av den grunn innhentes empiriske data fra ansatte i fylkeskommune og opplæringskontor. Fylkeskommune re- presenterer skoleeier og står ansvarlig for videregående opplæring i henhold til nasjonale styrings- verk. Opplæringskontor jobber på oppdrag fra lærebedriftene med mål om å støtte bedriftene i opplæring av lærlingene frem mot fag- eller svenneprøve. De rekrutterer, formidler og følger opp lærlinger i sine medlemsbedrifter, og fungerer i dag som et bindeledd mellom skolen og fylkes- kommunen på den ene siden og bedriftene på den andre (Becken et al., 2016). Lærebedrifter er bedrifter godkjent av fylkeskommunen for å drive opplæring på Vg3 nivå (Høst et al., 2014).

Norge gjennomfører i perioden 2020-2022 en fagfornyelse av læreplanverket. LK06 revideres og fornyes i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Revideringen innebærer at generell del av læreplan erstattes med en overordnet del samt at kompetansemålene for fag fornyes i alle ledd. Målet for revideringen er å skape progresjon og sammenheng mellom fag og trinn fra grunn- skole og ut videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2019). Fagfornyelsens vektlegging av progresjon og sammenheng aktualiserer dermed viktigheten av å utforske koherens på ulike nivå.

Når sentrale styringsverk endres vil det være behov for å skape en ny felles forståelse av be- grep, innhold, metoder og krav til sluttkompetanse for de som har ansvar for opplæring i skole og bedrift. Kunnskapsdepartementet (2017) er opptatt av å etablere et profesjonsfelleskap for å

skape en felles forståelse av et nytt læreplanverk. Profesjonsfelleskap beskrives som et tverrfaglig samarbeid mellom lærere og ledere i og mellom skoler. Men dette begrepet favner verken samarbeid på tvers av profesjoner eller samarbeid med bedriftsansatte, som er sentrale samarbeidspartnere i fag- og yrkesopplæring. Jeg vil derfor i denne artikkelen benytte begrepet tolkningsfelleskap. Utdanningsdirektoratet (2020) omtaler tolkningsfelleskap i forbindelse med å skape en felles forståelse for vurderingspraksis knyttet til underveis-, standpunkt- og sluttvurdering der hensikten er å bygge en læringsfremmende vurderingskultur og et mer sammenhengende opplæringsløp. Utdanningsforskning knytter i stor grad begrepet til vurderingsarbeid. Evensen (2012) benytter begrepet tolkningsfelleskap når han utforsker hvordan lærere gjennom samtaler om kvalitet i elevtekster utvikler felles vurderingspraksis selv med ulikt utgangspunkt og referanserammer. Særlig i praktiske estetiske fag, der læringsutbyttebeskrivelsene er mer åpne enn eksempelvis matematikk og naturfag, er lærere opptatt av å etablere tolkningsfelleskap med mål om en mer objektiv og rettferdig vurderingspraksis (Prøitz, 2016). Haug et al. (2021) vektlegger tolkningsfelleskaper når de utforsker hvordan lærere, lærerstudenter og lærerutdannere arbeider med bevisstgjøring og felles forståelse for hva det vil si å arbeide med naturvitenskapelige praksiser og tenkemåter i naturfaget. I likhet med Haug et al. (2021) vil denne studien ikke begrense bruken av begrepet tolkningsfelleskap til å gjelde vurderingspraksis. Tolkningsfelleskap vil handle om å finne rom der ansatte i skole og bedrift kan utvikle ny felles forståelse for begrep, innhold, metoder og krav til sluttkompetanse i fag- og yrkesopplæring.

Med bakgrunn i LK20 sitt mål om bedre progresjon og sammenheng i opplæringen og forskning som viser til manglende organisatoriske og strukturelle former for samarbeid mellom skole og bedrift, vil jeg utforske følgende problemstilling:

Hva anser fylkeskommune og opplæringskontor som barrierer for koherens i fag- og yrkesopplæring, og hvordan tilrettelegger de for et tolkningsfelleskap som kan fremme et helhetlig opplæringsløp?

Tidligere forskning

Begrepet koherens har først og fremst blitt benyttet innen forskning på profesjonsutdanninger, inkludert lærerutdanning. At profesjonsutdanningene består av ulike fagemner kombinert med praksis i arbeidslivet gjør at det er mulig å se overføringsverdi til fag- og yrkesopplæring. I fag- og yrkesopplæring har koherens i stor grad vært knyttet til forskning som omhandler forholdet mellom teori og praksis (Louw, 2015, 2017). For å kunne skape koherens i et programdesignperspektiv, må lærere og bedriftsansatte utvikle en felles forståelse for opplæringen (Hatlevik & Havenes, 2017). Forskning viser at det finnes spenninger i læringssyn og vektlegging av kunnskapsområder blant ansatte i skole og bedrift og at aktørene har ulike perspektiver på hva fremtidige fagarbeidere trenger av kunnskap (Louw & Katznelson, 2019). Å bryte ned myter mellom fagmiljø og jobbe mot en felles identitet er viktig for at både lærere og bedriftsansatte skal føle eierskap til opplæringen. De organisatoriske sidene og målet om å skape koherens på strukturelt nivå må uttales og gjøres eksplisitt (Hermansen, 2019). Kommunikasjon og samarbeidsprosesser blir viktig for å hindre fragmentering og uenigheter knyttet til gjennomføring av opplærings situasjoner

(Fullan & Quinn, 2015/2017). Formålet med å skape koherens blir ikke å lete etter en objektiv sannhet, men å se på arbeidet som en dynamisk, uforutsigbar, sosial og kontinuerlig prosess (Bateman et al., 2008; Hammerness, 2006; Hermansen, 2019). Suksessfaktoren til felles forståelse er å samles i et «tredje rom» der praktisk og teoretisk kunnskap skal bryte hierarkier og skape nye læringsmuligheter (Zeichner, 2010). Koherens i et programdesignperspektiv er et skjørt fenomen som forutsetter gjensidighet og respekt mellom de involverte aktørene, både når det gjelder innhold og gjennomføring av opplæringen (Hatlevik & Havenes, 2017), i dette tilfellet lærere og bedriftsveiledere.

Teoretisk forankring

Programdesignperspektivet på koherens

I faglitteratur brukes begrepet koherens om ulike former for sammenheng. Koherens utfordrer den meningsfulle relasjonen mellom ulike læringsarenaer som kombinerer kunnskap og ferdigheter (Hatlevik & Havenes, 2017; Heggen et al., 2015). Koherens i et programdesignperspektiv vektlegger sammenheng i oppbyggingen av opplæringen, og at det utvikles kommunikasjons- og samarbeidsprosesser mellom de som underviser i de ulike fagene og ut mot praksisfeltet (Hatlevik & Havenes, 2017). Programdesignperspektivet vektlegger begrepskoherens og strukturell koherens. Begrepskoherens legger til rette for en felles oppfatning og visjon gjennom bevisst og målrettet arbeid med sammenheng i opplæringen. Det blir viktig å rette fokus mot utvikling og endring av motsetninger knyttet til innhold og struktur. Strukturell koherens handler om forholdene mellom fagene og mellom teori og praksisarenaene. Opplæringen må organiseres på en slik måte at fagene og praksisperiodene bygger på og forsterker hverandre (Hammerness, 2006). Programdesignperspektivet på koherens handler i et yrkesfaglig perspektiv om at det legges til rette for at lærere og bedriftsveiledere enes om begrep og har en felles oppfatning av hva elever og lærlinger skal lære slik at de kan tilrettelegge for en opplæring karakterisert av progresjon og sammenheng i lys av LK20.

Fullan og Quinn (2015/2017) vektlegger fire komponenter som pådrivere for å skape koherens i opplæringsammenheng på organisatorisk nivå: Å målrette innsatsen, å skape en ansvarskultur, å tilrettelegge for dybdelæring og å skape samarbeidskulturer. Den første komponenten å målrette innsatsen vektlegger strategier for samarbeid. Det må jobbes systematisk for å gjøre strategiske rammeverk mer sammenhengende. Sammenhengen må derfor oppleves av «mottakersiden» og ikke kun av «leveransesiden». Å presentere ferdige strategier for de som jobber for å styrke koherens, legger ikke grunnlag for endring. Den andre komponenten handler om å skape en ansvarskultur som bygger på både intern og eksternt ansvarlighet. Intern ansvarlighet vil si å utvikle undervisnings- og opplæringspraksisen både individuelt og kollektivt. Det handler ikke om å vise til bedre testresultater eller karakterer, men om å legge til rette for en mer meningsfylt læring for de som skal lære. Eksternt ansvarlighet handler om at de som jobber overordnet med opplæringen støtter og skaper de betingelsene som må ligge til grunn for å skape intern ansvarlighet gjennom transparent overvåking. Den tredje komponenten handler om å tilrettelegge for dybdelæring. I denne sammenhengen omhandler dybdelæring å kunne løse sammensatte personlige og sam-

funnsmessige utfordringer lokalt og nasjonalt. Dybdelæring vil styrkes gjennom autentiske arbeidsoppgaver og fordrer at skolen jobber utadrettet i et samarbeid med bedriftene. Den fjerde komponenten handler om å skape samarbeidskulturer. Det holder ikke å skape et samarbeid der alle føler seg vel og trives i relasjoner med hverandre. Det handler om å dyrke frem alles ekspertise og rette kompetansen mot et felles mål (Fullan & Quinn, 2015/2017). Dette gjelder samarbeid i skolene, mellom skoler og i nettverkene og regionene rundt skolen (Johnson et al., 2015). Det er viktig å ha ledere som skaper en vekstkultur og bygger på ekspertisen til ansatte og gir en tro på å utvikle seg ut over hva som forventes, gjennom kollektiv kapasitetsbygging. Kollektiv kapasitetsbygging handler om den evnen lærere og bedriftsveiledere sammen har til å gjøre endringer for å styrke koherens i opplæringen. For å skape en god endringsprosess må de fire pådriverne jobbe sammen og sees på som dynamiske. Det blir viktig å balansere innovasjon med implementering, evne til å gjennomføre, samarbeide og håndtere konsekvenser i fellesskap. Å skape koherens tar tid og krever utholdenhet (Fullan & Quinn, 2015/2017).

Koherens gjennom tolkningsfelleskap

Opphavet til tolkningsfelleskap som fenomen finner vi i organisasjonsteorien. Kurt Lewin (1890-1947) uttrykte at det er når man prøver å løse opp fastlåste handlingsmønstre at interne motstander og barrierer blir tydeligere, og at det er først når man prøver å endre en organisasjon at man lærer organisasjonen å kjenne. Det er gjennom tolkningsfelleskap det kan etableres ny innsikt (Lewin, 1948). Tolkningsfelleskap handler om å utvikle arenaer der det settes ord på hverdagspraksisen gjennom beskrivelser og refleksjoner over forhold med yrkesutøvelsen på tvers av yrkesbakgrunn (Fasting, 2018). Å etablere tolkningsfelleskap innebærer å finne rom for erfaringsdeling der det er mulig å få innsikt i andres oppfatninger, forståelse og betraktninger (Fasting, 2015, 2018). Tolkningsfelleskap handler om å forstå resonansene bak andre prioriteringer og valg som gir et bedre grunnlag for å forstå andres handlinger. Å forstå andres handlinger gjør at man også selv kan fatte kvalifiserte beslutninger. Det blir viktig å sette ord på det man gjør gjennom å forklare og begrunne egen praksis. Ved å forklare det man gjør presist blir handlingen mye tydeligere. Hvis man forklarer handlingene for hverandre påvirkes de gjensidig og nyanserte vil sosialiseres inn i en kultur som er rustet til å møte fremtidige endringer (Fullan & Quinn, 2015/2017). Motsetninger og ulike oppfatninger kan føre til at prosesser stopper opp, men også at de gir nye perspektiver. Å lykkes i å sette ord på «taus kunnskap» av ikke-artikulerte, implisitte forståelser som sitter i kroppen kan øke forståelsen (Hislop, 2009). Taus kunnskap er sentralt i fag- og yrkesopplæring der kroppslige ferdigheter og sansing basert på erfaring er utberedt. I et tolkningsfelleskap ansees det som viktig å bli kjent med strukturene og betingelsene som ligger til grunn for praksisen og yrkesutøvelsen (Fasting, 2018). For yrkesfaglærere handler dette om å opprettholde yrkesidentitet og interesse for fagfeltet som elevene utdanner seg til. Det å opptre som både pedagog/didaktiker og fagperson skaper en dobbel identitet (Fejes & Köpsén, 2014). For bedriftsveiledere handler det om å vise interesse for det elevene i YFF og lærlingene i læretiden har med seg av kunnskap fra skolen, også kunnskap utover yrkesspesifikke ferdigheter. Å ta del i et tolkningsfelleskap forutsetter en intersubjektivitet til andres oppfatninger og perspektiver. Et tolkningsfelleskap består av en kontinuerlig bevisstgjøringsprosess der dialogen blir sentral når forståelse utvikles, fornyes og nyanseres i møtet mellom aktørene (Fasting, 2018). Erfaring fra slike

prosesser kan styrke den enkeltes autonomi og profesjonalitet, samt organisasjonens handlingsberedskap gjennom endringsvilje (Hargreaves & Fullan, 2012).

Metodisk tilnærming

Studien er forankret i et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn hvor kunnskap konstrueres kontinuerlig av de som lever i verden (Crotty, 1998) og har en kvalitativ tilnærming til forskning. Hovedmålet i kvalitativ forskning er å forstå hvordan mennesker konstruerer virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018). Det ble benyttet kvalitative dybdeintervju som gjør det mulig å utforske deltakernes subjektive opplevelser og forståelser gjennom en åpen interaksjon mellom deltaker og forsker (Tjora, 2021). Spørsmålene undersøkte hvordan fylkeskommune og opplæringskontor jobber for et helhetlig opplæringsløp innad i organisasjonene fylkesvis og nasjonalt, og mellom skole og bedrift. I tillegg ble deltakerne spurt om forberedelse til innføring av LK20 hadde gitt økt fokus på samarbeid mellom aktørene for å fremme en felles tolkning og forståelse for et nytt læreplanverk. Metod delen beskriver videre det empiriske grunnlaget, analyse av data og etiske vurderinger.

Empirisk grunnlag

Det ble foretatt et strategisk utvalg (Tjora, 2021). Åtte deltakere ble valgt med bakgrunn i at de representerer ulike fagfelt og har lang erfaring fra det yrkesfaglige feltet. Fire av deltakerne har sentrale ansvarsroller innenfor fag- og yrkesopplæring i tre ulike fylkeskommuner. Tre av de fire har flere års erfaring som yrkesfaglærer, mens den fjerde har erfaring fra opplæringskontor. Alle fire er av den grunn godt kjent med praksisfeltet. De fire andre er ansatt i opplæringskontor i samme fylke og representerer fag innenfor programområdene helse- og oppvekstfag, elektro og datateknologi, teknologi og industrifag, salg, service og reiseliv, og informasjonsteknologi og medieproduksjon. To av fire er ledere og alle har erfaring som instruktør med ansvar for læring før de ble ansatt i opplæringskontor. Sju av de åtte deltakerne har fagbrev som en del av sin utdanning og har av den grunn personlig erfaring med fag- og yrkesopplæring. Intervjuene ble gjennomført i perioden mars–oktober 2020, og hadde en tidsramme på 46–55 minutter. Tre av intervjuene ble gjennomført fysisk, mens fem ble gjennomført digitalt grunnet stor geografisk avstand og reiserestriksjoner i forbindelse med Covid-19-pandemien. De digitale kommunikasjonsplattformene Zoom, Teams og Skype ble benyttet og valgt ut med bakgrunn i deltakernes tilgang. Det ble benyttet diktafon, slik at lyd og bilde ikke ble lagret via de digitale kommunikasjonsplattformene. Dette er for å ivareta sikkerhet i oppbevaring og lagring på lik linje som fysiske intervjuer der diktafon benyttes og data transkriberes og lagres på passordbeskyttet harddisk.

Etiske vurderinger

Godkjenning for behandling av personopplysninger er innhentet fra Norsk senter for forskningsdata (refnr. 715305). Deltakerne gav sitt samtykke etter å ha mottatt skriftlig informasjon om studiens formål, anonymisering og tidsrom for oppbevaring av det transkriberte materialet. Datainnsamlingen og analysen er presentert så transparent som mulig og funn er fremstilt med ærlighet,

noe som er vesentlig for studiens troverdighet og pålitelighet (Creswell & Poth, 2018). Med bevissthet om min egen forforståelse har jeg prøvd å opptre nysgjerrig og undrende for å utvikle større forståelse om tema i samhandling med deltakerne under intervjuene og videre i analyseprosessen.

Analyse av data

Koding og kategorisering ble brukt som analysestrategi for å få oversikt over datamaterialet og til å utforske likheter og variasjon i deltakernes uttalelser. Dette med mål om å kunne presentere et helhetlig innhold som kan besvare problemstillingene. Analysemetoden tok utgangspunkt i konstant komparativ metode som benytter tre kodingsfaser: åpen-, aksial- og selektiv koding (Charmaz, 2014; Corbin & Strauss, 2008). Lydfilene ble lyttet til flere ganger og transkribert fortløpende mens det ble skrevet memoer over tanker og mulige koder og kategorier. Transkripsjonen ble lest setning for setning. Gjennom åpen koding ble det satt merkelapper i marginen, såkalt innledende koder (Charmaz, 2014), for å identifisere hva deltakerne snakket om. De innledende kodene var både ord og setninger som fanget opp tanker, følelser og beskrivelser av opplærings situasjoner og var nært knyttet til empirien (induktivt). Eksempler på disse er: *Retningslinjer i YFF blir viktig*, og *Tydlig ansvar gjør det enklere å forberede elever til YFF*.

Deretter startet den aksiale kodingen der de innledende kodene ble tolket og sammenlignet for å se om meningsinnholdet kunne samles i færre koder, såkalte fokuserte koder (Charmaz, 2014). Eksempelvis ble de innledende kodene nevnt over samlet under den fokuserte koden: *Tydlig ansvarsfordeling*. Ved å knytte sammenhenger mellom de innledende og fokuserte kodene ble det mer synlig at kodene kunne samles i to hovedkategorier som fikk navnene: *Samhandling og nettverksbygging* og *Systematisering og målretting*. Videre ble det funnet tre subkategorier til hver hovedkategori som støtter opp om og synliggjør meningsinnholdet i hovedkategoriene.

Tredje steg og analysens endelige mål er å finne kjernekategoriene gjennom selektiv koding (Corbin & Strauss, 2008). Fra å ha jobbet induktivt med åpent blikk for hva deltakerne formidlet, ble kodene nå sett i lys av teori om koherens, gjennom en mer deduktiv tilnærming. Å starte analysen induktiv ved å være åpen for empirien for så avslutningsvis å koble den til den teoretiske forståelsesrammen, deduktiv, omtales som abduktiv tilnærming (Tjora, 2021). Kjernekategoriene er det begrepet som har best potensial til å kunne relateres til flest mulig beskrivelser. Denne fikk navnet: *Tolkningsfelleskap som kilde til koherens i et programdesignperspektiv*. Kategoriene ble bygd som en pyramide med subkategorier, hovedkategorier og en kjernekategori og introduseres i figur 1 på neste side.

Presentasjon av funn

De to hovedkategoriene med påfølgende subkategorier danner videre overskrifter for presentasjon av sentrale funn. Deretter sammenfattes og oppsummeres funnene gjennom å vise til analysens kjernekategori. Kategoriene er tett forbundet med hverandre, noe figur 1 illustrerer ved bruk av dobbeltpiler.



Figur 1. Presentasjon av analysens kategorier

Samhandling og nettverksbygging

For få fruktbare arenaer for samarbeid

Deltagerne opplever at det finnes få felles møteplasser for samarbeid. Samhandlingen skjer ifølge dem først og fremst i forbindelse med at elever har praksis i bedrift via faget YFF. De uttaler at samarbeidet i stor grad handler om personlige relasjoner og dialog mellom lærere og ansatte i bedriftene som vokser frem over tid. En fra fylkeskommunen uttrykte: «Vi må bygge broer og finne møteplasser og samarbeidsarenaer. Det blir viktig å forstå hverandre sine styrker, svakheter og utfordringer». Fagnettverksdag der yrkesfaglærere møtes fylkesvis innen de ulike fagretningene forekommer en gang i året og bør ifølge deltakerne skje oftere. Disse arrangeres i regi av fylkeskommunene. Nettverkssamlinger mellom skole og arbeidsliv som arrangeres av bransjene selv er tilfeldig og ikke et krav fra utdanningsmyndighetene. Funnene viser også at det er behov for mer samarbeid innad i fylkeskommunene på tvers av fag. En deltaker fra fylkeskommunen sa: «Vi jobber for, eller prøver å få formalisert et mer tverrseksjonelt samarbeid innad i fylkeskommunen». Deltagere fra opplæringskontorene peker på behov for tettere samarbeid med andre opplæringskontor, men relevante samarbeidsrelasjoner må prioriteres. Deltagere fra opplæringskontorene opplever at felles samlinger ikke tar tak i hverdagsutfordringer. Samtidig påpeker de at samarbeid er tidkrevende. En deltaker uttrykte: «Vi må jobbe for en delingskultur oss opplæringskontor imellom, men man prioriterer kontakten som er mest nødvendig for å gjøre en god jobb. Vi rekker ikke å bli kjent med alle, rett og slett.»

Ulik læreplanforståelse

For få møteplasser bidrar til at det kan bli unødig store forskjeller i læreplanforståelse både når det gjelder innhold, gjennomføring og vurdering. Deltakerne har sett klare forskjeller mellom fylkesgrensene etter Regionreformen, der 19 fylker ble redusert til 11 i perioden 2018-2020. De undres over at det ikke er mer samarbeid nasjonalt når det gjelder kvalitetssikring av sluttkompetansen. En fra opplæringskontor sa: «Verdien av fag- eller svennebrevet er jo det samme i Norge, men hvis vurderingskriteriene er veldig ulike så vil nivåforskjeller kunne være der». Fylkeskommunene har i liten grad satt søkelys på en helhetlig læreplanforståelse mellom trinn i forberedelsen til ny læreplan. Innspill- og høringsrunder på Vg1 og Vg2 har i stor grad vært overlatt til skolene. Opplæringskontor opplever varierende engasjement fra bedriftene når det gjelder innføring av nye læreplaner. Interessen som er, knyttes til kompetansemålene i Vg3. Deltakerne tror det er store forskjeller hvilken oversikt lærere har til hvordan fag- og svenneprøver organiseres og vurderes og hvordan medlemmene i fagprøvenemdene (nemd oppnevnt av fylkeskommunen for å administrere og bedømme fag- og svenneprøver) kjenner skoledelen av opplæringen. En deltaker fra opplæringskontor sa: «Hvis man ikke har den røde tråden og en felles forståelse av hva fagene er, og hvis ikke skolen ser at det er fagprøvenemden som har sluttvurderingen, så har vi feilet helt».

Begrenset med autentiske arbeidsoppgaver i skolen

Deltakerne tror at skolen har mer å gå på når det gjelder å yrkesforankre undervisningen ut over YFF. Opplæringskontor opplever at når elevene starter som lærlinger i bedrift er de vant til å jobbe med utgangspunkt i kompetansemålene og ikke i arbeidsoppgavene. En deltaker uttrykte: «I bedriftsopplæring må vi tenke aktivitet knyttet til læreplan og ikke læreplan knyttet til aktivitet. Hva holder vi på med nå? Hvilke kompetansemål kan vi knytte dette til?» Deltagere fra opplæringskontorene opplever at lærlinger bedre forstår teori fra skoledelen når de er kommet et stykke ut i læretiden. Noen ganger krever den faglige forståelsen at bedriftsveileder reflekterer sammen med lærlingen. Deltakerne setter arbeidsoppgaver og yrkesutøvelsen i sentrum for opplæringen. Samtlige anser det å jobbe med autentiske oppgaver som vesentlig for elevers motivasjon og opplevelse av relevans. En fra fylkeskommunen uttrykte: «YFF har på en måte et forsprang. Det er ikke bare ferdigheter som skal læres og trenes på, men de skal jo helst brukes i reelle situasjoner også». Studien viser at deltakerne enes i at skolen vil ha problemer med å holde takt med utviklingen i arbeidslivet, og at det av den grunn er ekstra viktig med en tett kobling mellom skole og bedrift for å kunne arbeide med autentiske oppgaver allerede i Vg1.

Systematisering og målretting

Koordinering

Deltakerne er opptatt av koordinering med mål om et mer forpliktende samarbeid mellom skole og arbeidsliv. Formidlingskoordinatorer er ansatt med oppholdssted på skolene for at de sammen med avdelingsledere og faglærere skal jobbe med å skrive partnerskapsavtaler mellom skolene, lokalt arbeidsliv og opplæringskontor. En fra fylkeskommunen uttrykte: «Dette skal ikke være per-

sonavhengig arbeid. Det skal være systemarbeid der skolene skal se og sette søkelys på det helhetlige løpet og fokusere på dette i fellesskap». En annen fra fylkeskommunen sa: «Det er gjensidige forpliktelser her. Det er ikke lenger faglæreren sitt nettverk, men skolens nettverk». Å utvikle årshjul, det vil si en årsplan over når elevene på de ulike skolene har opplæring i bedrift (YFF) samt når opplæringskontorene skal komme på skolebesøk eller ha veiledingssamtaler med lærlinger i bedrift, blir også ansett som viktig både av deltakerne fra fylkeskommune og opplæringskontor for å koordinere tid og rom for samarbeid.

En av fylkeskommunene har nylig initiert et samarbeid mellom lærere, opplæringskontor og potensielle medlemsbedrifter til et nytt utdanningsprogram – Informasjonsteknologi og medieproduksjon. Ettersom programområdet er nytt, anser de det som viktig å etablere samarbeid for å sikre relevante praksisplasser i YFF og øke mulighetene for å kunne skaffe til veie fremtidige læreplasser. En fra fylkeskommunen uttrykte: «Vi er med og legger til rette for små møter på tvers. Oppfølging på milepæler, nye momenter skal inn og da samarbeider vi med både opplæringskontoret og skoler for kunne møte det nye utdanningsprogrammet». Ett av opplæringskontorene har laget et faglig forum på nett der instruktører kan kommunisere og diskutere tema seg imellom med innspill fra opplæringskontorene. Dette ble opplevd som spesielt viktig da samfunnet ble nedstengt grunnet Covid-19-pandemien våren 2020 og fysiske møteplasser ikke kunne benyttes.

Ansvarsfordeling

Analysen viser at deltakerne har tro på tydelig ansvarsfordeling. To av de tre fylkeskommunene innfører retningslinjer for gjennomføring av YFF. I tillegg til å konkretisere arbeidsoppgavene knyttet til arbeidet i YFF inneholder retningslinjene forslag til avtale og mal for lokal læreplan og vurdering i bedrift. «Vi vet at YFF er en super arena for samarbeid mellom skole og bedrift, men vi trengte litt struktur rundt dette. Ikke alle elevene er ute i praksis, det er heller ikke alle som får besøk av læreren», forteller en fra fylkeskommunen. En deltaker fra opplæringskontorene beskriver det slik: «Bedriftene sier mye om fravær fra lærere og at de ikke ser noen planer for YFF. Egentlig vet ikke bedriftsveilederne hva elevene skal gjøre». Vedkommende uttrykker videre: «Retningslinjene forplikter og gjør at skoleledelsen ikke kan sette lærerne til andre oppgaver i stedet for å følge opp elevene i bedriftspraksis». Skolene ansvarliggjøres i større grad enn tidligere med tanke på at elever skal formidles til læreplass. De må rapportere hvem som har fått tilbud om læreplass og følge opp de som ikke formidles i form av læreplasskurs og påfølgende Vg3 i skole. En deltaker fra fylkeskommunen sa: «At skolene er pålagt mer ansvar gjør at vi ser at de har et tydeligere fokus på det fireårige løpet».

Kompetanseheving

Kompetanseheving skal bidra til økt forståelse mellom de to opplæringsarenaene. Obligatoriske kurs for nye instruktører (de som veileder lærlinger) som et ledd i godkjenning av nye lærebedrifter arrangeres av fylkeskommunen for å trygge instruktørene i rollen som veiledere. Kurs for medlemmer av fagprøvenemder skal ivareta læreplanforståelse og vurdering av sluttkompetansen. Opplæringskontorene kjører i tillegg egne kurs som knyttes både til fag, dokumentasjon, veiledning, vurdering og medmenneskelige aspekter. Hospiteringsordning der lærere kan få oppdatert kunnskap om arbeidslivet og bedriftsansatte kan bli kjent med skolen, bør i større grad benyttes.

«Instruktører kan få et større innblikk i skoleløpet. De kunne også ha bidratt inn i skolen med oppdatert kompetanse fra arbeidslivet», forteller en fra opplæringskontor. «Lærere kan opparbeide spiss- og breddekompetanse ved å bli kjent med fagets mangfold samtidig som de kan opprettholde sin faglige identitet» sier en fra fylkeskommunen. En fra opplæringskontor opplever at lærere er redde for å eksponere seg i arbeidslivet og uttrykte følgende: «Noen lærere synes det er veldig behagelig å være i skolen. Det ser ut til at de synes det er skummelt å være ute i bedrift og kanskje vise at de ikke er oppdatert på faget».

Tolkningsfelleskap som kilde til koherens i et programdesignperspektiv

Samlet sett viser analysen at en sentral barriere for koherens i et programdesignperspektiv er at det mangler fruktbare arenaer for samarbeid mellom skole og bedrift. Nettverksbygging er ifølge deltakerne frivillig og tilfeldig og fører til store forskjeller mellom fagområdene. Derfor ønsker de mer utbredelse av fastsatte samarbeidsflater, eksempelvis digitale møteplasser. Deltakerne erfarer at læreplaner tolkes på skolenivå og i de enkelte bedriftene. Dette fører til store ulikheter lokalt og dertil nasjonalt. De uttrykker at skolen i liten grad vektlegger autentiske oppgaver. Videre viser analysen at fylkeskommune og opplæringskontor ønsker å tilrettelegge for koherens på organisatorisk nivå gjennom å systematisere og målrette et tettere samarbeid mellom skole og bedrift. De jobber for å koordinere, synliggjøre ansvarsområder og legge til rette for kompetanseheving med mål om kunnskapsutvikling på tvers av opplæringsarenaer. Deltakerne ønsker å utvikle samarbeidet både lokalt og nasjonalt gjennom å skape en felles forståelse for hva som kjennetegner kvalitet i opplæringen fra Vg1 og frem til avsluttende fag- eller svenneprøve. Oppsummeringen av analysen danner grunnlaget for kjerne-kategorien som fikk navnet: *Tolkningsfelleskap som kilde til koherens i et programdesignperspektiv*.

Diskusjon

Innledningsvis stilte jeg spørsmålet: Hva anser fylkeskommune og opplæringskontor som barrierer for koherens i fag- og yrkesopplæring, og hvordan jobber de for å tilrettelegge for et tolkningsfelleskap som kan fremme et helhetlig opplæringsløp? Spørsmålet ble stilt med bakgrunn i forskning som peker på utfordringer med manglende formelle og organisatoriske strukturer for skole-bedriftssamarbeid i fag- og yrkesopplæring (Hiim, 2013). I tillegg peker LK20 på betydningen av progresjon og sammenheng for å møte arbeidslivets behov for kompetanse. For å kunne jobbe systematisk med å fremme koherens har min inngang vært å identifisere barrierer og deretter diskutere hvordan disse barrierer kan overvinnes.

Flere fruktbare samarbeidsarenaer

Studien viser at få fruktbare møteplasser der representanter for skole og bedrift kan møtes for dialog, refleksjon og erfaringsutveksling er en barriere. Ifølge fylkeskommunen må det bygges broer og skapes flere møteplasser for samarbeid. Måten fylkeskommunen velger å møte denne barrieren på er å koordinere et mer forpliktende samarbeid mellom skole og bedrift. Ved å formal-

isere partnerskapsavtaler mellom skole og bedrift opprettes en kommunikasjonsarena der partene må snakke om og legge planer for samarbeidet, samt evaluere avtalene jevnlig. Partnerskapsavtaler skal bidra til gjensidige forpliktelser og utvides fra å være faglærerens nettverk til å bli hele skolen nettverk. At nettverket ikke lenger er personlig kan gjøre samarbeidet mer stabilt i form av at det kan fortsette uavhengig om lærere eller ansatte i bedrift slutter eller skifter jobb. Utarbeidelse av partnerskapsavtaler ivaretar i tillegg samarbeidet på ledelsesnivå da det ofte er rektorer, avdelingsledere og bedriftsledelsen som signerer kontraktene. Faren med å standardisere samarbeidsrelasjoner er at den kan true opplevelse av autonomi som ifølge Fullan og Quinn (2015/2017) er sentralt for å få til gode endringsprosesser. Spenningsfeltet mellom å ivareta styringsdokumenter, krav og retningslinjer ovenfra (top-down styring), og det å fremme autonomi, kan være utfordrende. Autonomi er sentralt for eierskap og blir et viktig ledd i utvikling og endring mot et mer sammenhengende opplæringsløp (Hargreaves & Fullan, 2012).

At partnerskapsavtalene utarbeides på skolene i samarbeid med arbeidslivet lokalt og ikke på nasjonalt- eller fylkesnivå kan i så måte påvirke autonomien og eierforholdet positivt. På den andre siden påpeker Fullan og Quinn (2015/2017) at det er behov for å målrette innsatsen og tydeliggjøre ansvar for å skape koherens gjennom organisasjonsutvikling. De påpeker at det er rom for åpenlyst å overvåke endringsprosesser, så lenge aktørene opplever støtte. Transparent overvåking skal bidra til en ansvarskultur mellom aktørene der målet er å legge til rette for en meningsfull opplæring for de som skal lære. Felles mål og visjoner kan bidra til forutsigbarhet både for de som skal lære, drive opplæring og evaluere sluttkompetansen i form av bedømming av fag- eller svenneprøve (Fullan & Quinn, 2015/2017; Hammerness, 2006). Det er likevel viktig ifølge Hermansen (2019) at de organisatoriske sidene og målet om å skape koherens på strukturelt nivå må uttales og gjøres eksplisitt. Det kan dermed tyde på at systematisering og målretting av samarbeid er nødvendig for at skole og bedrift skal komme i posisjon til å finne møtepunkter for dialog, refleksjon og erfaringsutveksling. Det er imidlertid viktig å huske på at innhold må fastsettes av aktørene selv slik at de føler eierforhold og ser behovet for å endre praksis (Fullan & Quinn, 2015/2017).

For få fruktbare arenaer for samarbeid skyldes ikke ifølge studien manglende organisatoriske og strukturelle former for samarbeid alene. For bedriftene handler det ifølge deltakerne i tillegg om prioriteringer, tidsbruk og økonomi. Deltakerne erfarer i likhet med tidligere forskning (Lier, 2017; Utvær & Saur, 2019) at det er stor variasjon i planlegging, gjennomføring og evaluering av YFF. To av tre fylkeskommuner utarbeider av den grunn retningslinjer som beskriver rolle og ansvarsfordeling. Retningslinjer vil avklare en forventning om hva som kreves av lærere og bedriftsansatte når det gjelder samarbeid på tvers. Når teorien er oversatt til retningslinjer minsker avstanden mellom teori og handling og kan gjøre arbeidsoppgavene klarere, da andre har tatt del i oversettelsesprosessen (Wahlgren & Aarkrog, 2012). Å avsette tid til samhandling gir mindre tid til produksjon av varer eller tjenester.

Studien viser også at deltakerne opplever at skolene gjør økonomiske prioriteringer på skolenivå som kan gå ut over samarbeid med bedriftene. Av den grunn så tror ansatte i opplæringskontoret at retningslinjene i YFF kan bidra til en forpliktelse som hindrer skoleledelsen i å sette lærerne til andre oppgaver, eksempelvis vikartimer og prøvevakter, i stedet for å følge opp elevene i bedriftspraksis. Det kan dermed se ut til at mulighetene som ligger i den norske 2+2 modellen, med innslag av bedriftsopplæring via YFF, allerede i skoledelen, ikke utnytter sitt potensial for

samarbeid. At tid og økonomi kan hindre at det jobbes mot flere arenaer for fruktbart samarbeid kan bety at man må finne tidsbesparende metoder for samhandling. Ett av opplæringskontorene skapte et digitalt faglig forum der medlemsbedriftene kunne kommunisere og stille spørsmål som et resultat av restriksjon av fysiske møter under Covid-19-pandemien. Mye kan tyde på at digitale samarbeidsarenaer ikke bare kan bidra til flere møteplasser mellom aktørene, men at det også kan redusere tidsbruk og dertil økonomiske kostnader. Spørsmålet blir da om det er mulig å skape fruktbare samarbeidsarenaer digitalt? Fra et teoretisk perspektiv fremkommer det ikke at samarbeidskulturer må etableres via fysiske møteplasser. Fullan og Quinn (2015/2017) påpeker at det blir viktig å etablere samarbeidskulturer som bygger på alles ekspertise gjennom kollektiv kapasitetsbygging. At ansatte i skole og bedrift innehar endringsvilje til å utvikle og fornye egen praksis blir sentralt for å skape koherens i opplæringen. Det kan dermed se ut til at både fysiske og digitale møteplasser kan bidra til mer fruktbart samarbeid på tvers av opplæringsarenaer så lenge aktørene prioriterer dette.

Felles forståelse for læreplanverket

I forbindelse med innføring LK20 fornyes kompetansemålene i fag. Selv om læreplanene er styringsdokumenter som beskriver hva elevene og lærlingene skal kunne på ulike nivå viser studien at det er rom for lokale tolkninger. Deltakerne påpeker at tolkninger kan skape store ulikheter i og mellom fagområder avhengig av hvilket fylke man utdanner seg i. Opplæringskontorene uttrykker bekymring rundt de faglige forskjellene som kan forekomme om tolkning av læreplanverket ikke samkjøres og at fag- eller svennebrevet ikke får lik verdi på nasjonalt nivå. Studien viser tydelige tegn på at vurderingskriterier og kjennetegn på god yrkesutøvelse utarbeides lokalt også i forbindelse med innføring av LK20. Deltakerne har inntrykk av at innspill og høringsuttalelser på Vg1- og Vg2-nivå i stor grad har vært overlatt til skolene og at bedriftene har gitt innspill til kompetansemålene på Vg3-nivå. Dette kan opprettholde, det tidligere forskning (Aakernes, 2018; Gessler, 2017; Hiim, 2017, 2020; Louw, 2017; Sylte, 2020; Wahlgren & Aarkrog, 2012) sier om manglende sammenheng i det fireårige opplæringsløpet. Utdanningsdirektoratet har utviklet digitale kompetansepakker som skulle støtte skoleledere og lærere i arbeidet med å ta i bruk nytt læreplanverk høsten 2020. I januar 2022 tilbys kompetansepakker til lærebedrifter og fagprøvenemder som forberedelse til implementering av kompetansemålene for Vg3 i læretiden. Kompetansepakkene har som mål å bidra til refleksjon og felles forståelse for å skape et sammenhengende opplæringsløp (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette betyr i praksis at kompetansepakkene som skal bidra til tolkning og konkretisering av LK20 kobles til ulike målgrupper, henholdsvis skole og bedrift uten mål om å samle aktørene. Her ligger det et potensiale som ikke har blitt benyttet på organisatorisk nivå. På en annen side, sett fra et samfunnsperspektiv, er det viktig å opprettholde lokal handlingsfrihet i bedriftsopplæringsdelen for å sikre lokalt og nasjonalt behov for kompetanse. Samtidig innehar muligheten den norske 2+2 modellen nok handlingsrom for bedriftene da det fjerde verdiskapningsåret gir rom for lokal tilpassing så lenge måloppnåelsen i kompetansemålene fra Vg3 ivaretas på en god måte.

Studien viser at deltakerne mistenker at det er distanse fra yrkesfaglæreres faglige vurdering til fagprøvenemders sluttvurdering på fag- og svenneprøve. For å møte den andre barrieren som handler om ulik læreplanforståelse ønsker de mer erfaringsutveksling i alle ledd. For å skape koherens i

et programdesignperspektiv må det fra et teoretisk perspektiv tilrettelegges for en felles oppfatning og visjon gjennom bevisst og målrettet arbeid med helhet i opplæringen (begrepskoherens). Samtidig må opplæringen organiseres på en slik måte at fagene og praksisperiodene bygger på og forsterker hverandre (strukturell koherens) (Hammerness, 2006). Ifølge Fasting (2018) gjøres det gjennom å etablere tolkningsfelleskap. Tolkningsfelleskap er mer enn nettverksbygging som ble viktig for å møte den første barrieren ved å etablere flere fruktbare arenaer for samarbeid. Mens nettverksbygging handler om å komme i posisjon til å samhandle så handler tolkningsfelleskap om en kontinuerlig bevisstgjøringsprosess der dialogen blir sentral når forståelse utvikles, fornyes og nyanteres i møte mellom aktørene. Man må utveksle erfaring og bli bevisst på hvilke begreper man bruker for å forklare situasjonene og ikke minst hva vi legger i begrepene både muntlig, men også praktisk (Fasting, 2018).

Fagarbeideren, spesielt innen håndverksfagene innehar kroppslige ferdigheter og sansing basert på erfaring. Å sette ord på «taus kunnskap» kan ifølge Hislop (2009) bidra til økt forståelse. For å komme i posisjon til å skape felles forståelse må man erkjenne forskjellighet (Fullan & Quinn, 2015/2017). Ifølge Hammerness (2006) må opplæringsansvarlige skape en felles visjon for å kunne redusere kompleksiteten og spenningene mellom fag og mellom skole og praksisfeltet. Å etablere tolkningsfelleskaper der ansatte i skole og bedrift kan utvikle en felles forståelse for en helhetlig opplæring ansees dermed som svært viktig for å kunne innfri målet om progresjon og sammenheng i fag- og yrkesopplæring. Fagprøvenemder, som er ansvarlige for sluttvurdering og bedømmer fag- og svenneprøver, må også inviteres inn i tolkningsfelleskapet når LK20 skal tolkes og konkretiseres.

I arbeidet med fagfornyelsen ble det arbeidet frem kjerneelementer som representerer grunnleggende elementer i hvert fag. Kjerneelementene representerer både kunnskapsområder, metoder, begreper, tenkemåter og uttrykksformer (Utdanningsdirektoratet, 2019). Forskning viser at elever med dyp forståelse av kjerneelementer i fagene er flinkere til å overføre, anvende og reflektere over denne kunnskapen i ukjente situasjoner (Pellegrino & Hilton, 2013). Å ta utgangspunkt i kjerneelementene og yrkesutøvelsen når ny læreplan skal tolkes og analysers ser dermed ut til å være viktig for å skape progresjon og sammenheng i opplæringen.

Autentiske arbeidsoppgaver som utgangspunkt for læring

Studien viser i likhet med tidligere forskning at yrkesfaglærere og ansatte i bedrift kan ha ulikt syn på læring (Louw & Katznelson, 2019). Hatlevik og Havenes (2017) påpeker at å jobbe med koherens i et programdesignperspektiv forutsetter gjensidighet og respekt mellom de involverte aktørene, både når det gjelder innhold og gjennomføring av opplæringen. Hierarkier mellom teori og praksis må brytes (Zeichner, 2010). Opplæringskontor opplever at elever som kommer fra skole i større grad er vant til å jobbe ut ifra kompetansemål og ikke ut ifra arbeidsoppgaven. Dette kan gjøre opplæringen i skoledelen fragmentert og utfordre LK20 sitt mål om en helhetlig opplæring med fokus på utøvende og anvendbar kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). At deltakerne hevder at det er begrenset med autentiske arbeidsoppgaver i skolen blir ansett som den tredje barrieren. Både deltakerne fra fylkeskommunen og opplæringskontor har tro på at læring skjer med utgangspunkt i utførelsen av en arbeidssituasjon, at teori kobles til den praktiske handlingen og ikke motsatt. Ulike føringer og intensjoner mellom lærere og ansatte i bedrift kan handle om

ulik forståelse av handlingsrommet, relatert til forskjellige behov og kontekster (Bruvik & Haaland, 2020). Skolen har oppdrag utover fagspesifikk opplæring. Læreplanverket fordrer at elevene i Vg1 og Vg2 skal oppnå bred generisk kunnskap som i tillegg til yrkeskompetanse innehar fellesfagene. Bedriftsopplæring skal vektlegge yrkeskompetanse, men samtidig videreføre dannelsesaspektet av verdier og holdninger som vektlegges i LK20 sin overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017). I likhet med den andre barrieren så ønsker deltakerne i studien å forene kunnskapssyn gjennom tolkningsfelleskap. I tillegg så ser de behov for kompetanseheving. Både fylkeskommunen og opplæringskontor arrangerer kurs som skal sikre veiledningskompetanse, læreplanforståelse, dokumentasjon og vurderingskompetanse for ansatte i lærebedrifter. Hospitering av lærere i bedrift og bedriftsansatte i skole, blir ansett som viktig for kompetanseutvikling, selv om det pr. i dag er lite utbredt. Utsagnet «Instruktører kan få et større innblikk i skoleløpet. De kunne også ha bidratt inn i skolen med oppdatert kompetanse fra arbeidslivet» og «Lærere kan opparbeide spiss- og breddekompetanse ved å bli kjent med fagets mangfold samtidig som de kan opprettholde sin faglige identitet» viser at deltakerne har tro på at hospitering kan bidra til kompetanseheving. Hospitering vil dermed kunne gi lærere bedre grunnlag for å tilpasse autentiske arbeidsoppgaver i skolen og i tillegg opparbeide en samarbeidsflate med lokale bedrifter.

Autentiske arbeidsoppgaver som kan bidra til å løse samfunnsmessige utfordringer lokalt og nasjonalt vil ifølge Fullan og Quinn (2015/2017) fremme dybdelæring og dertil koherens. Forskning viser at det å legge til rette for praksis tidlig i opplæringsløpet gjør at det er lettere å bygge bro mellom teori og praksis både for elevene, men også for lærere som kan opprettholde kontakt med praksisfeltet og lettere koble undervisningen til autentiske oppgaver (Fitchett et al., 2018). Det blir av den grunn viktig at elevene får mulighet til å gjennomføre YFF i bedrift allerede i Vg1, også for å skape en arena der lærere møter bedriftsansatte som kan bidra til å fremme tolkningsfelleskap. Tolkningsfelleskap handler ikke nødvendigvis om at skole og bedrift skal handle likt. Det handler i stor grad om forståelse for at opplæringsarenaene har ulike ansvarsområder, samt at det gir en mulighet til å få innsikt i andres oppfatninger (Fasting, 2015, 2018; Lewin, 1948). Lærere og bedriftsveiledere må fortsatt oppleve autonomi og ha evne til å handle ut ifra situasjoner og tilpasse opplæringen etter elevenes og lærlingenes motivasjon og mestring samt bedriftenes behov for kompetanse.

Studiens deltakere fra fylkeskommunen tror det blir viktig at skole og bedriftsansatte forstår hverandres styrker, svakheter og utfordringer. Deltakere fra opplæringskontor hevder det er vanskelig for lærere å være åpne om egne utfordringer. De tror at en av årsakene til at lærere ikke deltar aktivt i praksis sammen med elevene kan være at de ikke ønsker å vise at de ikke er oppdatert i faget. Med andre ord utfordres skolene ifølge studien til mer autentisk opplæring der fag og fagområdene knyttes sammen. Samtidig må vi ta med at skolens primæroppgave er å drive opplæring, mens arbeidslivet har produksjon av varer og tjenester som primæroppgave samt opplæring som et ansvarsområde tildelt av myndighetene. Noen bedrifter bruker lærlingeordningen som rekrutteringsarena, andre påtar seg et samfunnsoppdrag gjennom å bidra til at flere får fullført utdanningen. Bedriftene har behov for kompetent arbeidskraft her og nå, samt inn i fremtiden. Skolen ser imidlertid ikke konsekvensen av verdiskapningen i like stor grad som bedriftene da samfunnsoppdraget handler om å forberede elevene til læretid. Ifølge studien kan det se ut til

at lærere med fordel i større grad kan benytte bedriftenes pragmatiske tilnærming til læring. Etablering av tolkningsfelleskap kan i så måte gjøre det lettere for lærere å undervise med utgangspunkt i arbeidsoppgaver og dermed legge til rette for flere autentiske oppgaver i skoledelen.

Konklusjon

For å skape fruktbare arenaer for samarbeid, felles forståelse for læreplanverket og større grad av autentiske oppgaver i skoledelen av opplæringen viser studien at løsningen blant annet er å etablere tolkningsfelleskap mellom ansatte i skole og bedrift. Ved å utvikle arenaer der det settes ord på hverdagspraksisen vil det ifølge studien være mulig å skape felles meningsinnhold som kan bidra til nye handlingsmønstre som igjen kan fremme koherens i et programdesignperspektiv. Nettverk må utvikles ut over føringene i lovpålagte styringsdokumenter, formelle partnerskapsavtaler og lokale retningslinjer selv om systematisering er essensielt for å sette av tid og sted for samarbeid og dermed sentralt for å skape koherens på organisatorisk nivå. Aktørene må gjøre hverandre gode, gjennom å bli kjent med hverandres styrker og svakheter. Gjennom å vektlegge autentiske arbeidsoppgaver i lys av kjerneelementene for fag med tett kobling mellom skole og bedrift ser det ut til at koherens i opplæringen kan styrkes. Lærere og bedriftsansattes indre faktorer som personlig engasjement, toleranse for forskjellighet og høy grad av endringsvilje vil være sentralt, men kollektiv kapasitetsbygging der nye aktører inviteres inn i etablerte nettverk vil være nødvendig for å skape gode og varige endringsprosesser. Å skape koherens i en organisasjon påvirkes også av ytre faktorer. Samarbeid på tvers av organisasjonene krever kontinuerlig oppmerksomhet og prioritet både fra skole- og bedriftsledelse. Det ser ut til at samarbeidsarenaer kan utvides fra fysiske møteplasser til også å gjelde digitale faglige fellesskap. Organisasjonsutvikling krever en kombinasjon av kontinuitet og nyteknisk. Fokus på koherens i et programdesignperspektiv vil av den grunn måtte fortsette selv etter at LK20 er implementert i utgangen av 2022.

I og med at datamaterialet ble innhentet i overgangen mellom LK06 og LK20 vil det videre være interessant og se hvordan det nye læreplanverket påvirker koherens på ulike nivå i fag- og yrkesopplæring. Ettersom vi vet en god del om mangel på samarbeid mellom skole og bedrift, vil det videre være særs interessant å se på hva som bidrar til samarbeid mellom aktørene. Og ikke minst hva som skal til for at elevene og lærlingene opplever progresjon og sammenheng i opplæringen slik at mestrer og motiveres til å legge innsats i egen læring og utvikling.

Forfatterbiografi

Grete Hanssen er stipendiat ved NTNU-Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, Institutt for lærerutdanning, Trondheim. Hun underviser i yrkesdidaktikk ved FPPUY. Har interessefelt innen yrkesfag, skole- bedriftssamarbeid, overgang skole-bedrift, formidling til læreplass, helhetlig- og tilpasset opplæringsløp, karriere- og sosialpedagogisk rådgivning.

Referanser

- Bateman, D., Taylor, S., Janik, E. & Logan, A. (2008). *Curriculum coherence and student success*. Champlain Saint-Lambert Cégep.
- Becken, L. E., Busch, R. & Klingenberg, S. (2016). *Opplæringskontorenes rolle og finansiering. Utarbeidet for NHO. «Yrkesfag 2020»*. (Proba Rapport 10/2016). Proba samfunnsanalyse. <https://proba.no/wp-content/uploads/proba-rapport-2016-10-opplaeringskontorenes-rolle-og-finansiering.pdf>
- Bruvik, Å. N. & Haaland, G. (2020). Fremtidens kompetansebehov i frisørfaget. Sammenheng mellom nasjonale føringer og frisørbransjens uttrykte kompetansebehov. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(3), 39-57. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2337>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory, A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. SAGE.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3. utg.). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>
- Creswell, J. W. & Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (3. utg.). SAGE. <https://doi.org/10.13187/rjs.2017.1.30>
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. SAGE.
- Evensen, L. S. (2012). Underveis mot et tolkningsfelleskap: lærerstemmer om elevtekster. I S. Matre, D. Sjøhelle & R. Solheim (red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 151-160). Universitetsforlaget.
- Fasting, R. B. (2015). PP- tjenesten en merkevare? Om tolkningsfelleskap og PP-tjenesten i barnehage og skoler. *Psykologi i kommunen*, 50(6), 53-62. <http://www.fpkf.no/wp-content/uploads/2017/06/Rolf-B.-Fasting-6-2015.pdf>
- Fasting, R. B. (2018). (red.) *Pedagogisk systemarbeid. Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og PP-tjenesten*. Cappelen Damm.
- Fejes, A. & Köpsén, S. (2014). Vocational teachers' identity formation. *Journal of Education and Work*, 27(3), 265-283. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.742181>
- Fitchett, P. G., King, E. T., Fisher, T., Coffey, H. & Harden, S. (2018). Building Program Coherence and the (Un)intentional Clinical Experiences for First-Semester Preservice Teachers. *Action in Teacher Education*, 40(3), 319-335. <https://doi.org/10.1080/01626620.2018.1486747>
- Fullan, M. & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen. De riktige lokale, regionale og nasjonale driverne*. (I. C. Goveia, overs.) Kommuneforlaget. (Opprinnelig utgitt 2015)
- Gessler, M. (2017). The lack of collaboration between companies and schools in the German dual apprenticeship system: Historical background and recent data. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(2), 164-195. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.4.2.4>
- Hammerness, K. M. (2006). From coherence in theory to coherence in practice. *The Teachers College Record*, 108(7), 1241-1265. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00692.x>
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. Routledge.

- Hatlevik, I. K. R. & Havenes, A. (2017). Perspektiver på læring og i profesjonsutdanninger -fruktbare spenninger og meningsfulle sammenhenger. I J. C. Smeby & S. Mausethagen (red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s.191-203). Universitetsforlaget.
- Haug, B. S., Sørborg, Ø., Mork, S. M. & Frøyland, M. (2021). Naturvitenskapelige praksiser og tenkemåter – på vei mot et tolkningsfelleskap. Vitenskapelig praksis – mot en felles forståelse. *Nordic Studies in Science Education*, 17(3), 293-310. <https://doi.org/10.5617/nordina.8360>
- Heggen, K., Smeby J. C. & Vågan, A. (2015). Coherence: A longitudinal approach. I J. C. Smeby & M. Suthpen (red.). *From Vocational to professional Education* (s. 70–88). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315757131-5>
- Hermansen, H. (2019). In Pursuit of Coherence: Aligning Program Development in Teacher Education with Institutional Practices. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 936-952. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1639815>
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning. Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Gyldendal.
- Hiim, H. (2017). Ensuring Curriculum Relevance in Vocational Education and Training: Epistemological Perspectives in a Curriculum Research Project. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(1), 1–19. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.4.1.1>
- Hiim, H. (2020) The quality and standing of school-based Norwegian VET. *Journal of Vocational Education and Training*, 72(2), 228-249. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1734062>
- Hislop, D. (2009). *Knowledge management in Organizations*. Oxford Press.
- Høst, H., Skårholt, A., Reiling R. B. & Gjerustad, C. (2014). Opplæringskontorene i fag- og yrkesopplæringen – avgjørende bindeledd eller institusjon utenfor kontroll? (NIFU Rapport 51/2014). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/274247/NIFUrapport2014-51.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Johnson, S. M., Marietta, G., Higgins, M., Mapp, K. & Grossman, A. (2015). *Achieving coherence in district improvement*. Harvard Education Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del av læreplanverket- verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen/id2570003/>
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts: selected papers on group dynamics*. Harper & Row
- Lier, A. R. (2017). *Fra arbeidsoppgave til læringsoppgave – En studie av yrkesfaglærernes arbeid med faget Prosjekt til fordypning – PTF innenfor programområdet Teknologi og Industriell Produksjon (TIP)*. [Doktorgradsavhandling]. Roskilde Universitet
- Louw, A. V. (2015). *Mod en tættere kobling mellem skole og praktik: Erfaringer fra 21 forsøgs- og udviklingsprojekter på 18 erhvervsskoler*. Center for Ungdomsforskning, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Louw, A. V. (2017) Kobling mellem skole og praktik på erhvervsuddannelserne. I K. E. Andreasen & H. Duch (red.), *Forandringer i ungdomsuddannelserne: Overgange og indsatser* (s. 93-113). Aalborg Universitetsforlag.
- Louw, A. & Katznelson, N. (2019). Transfer and reflection in the Danish dual model: Findings from development projects in the Danish vocational education and training programmes.

- Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(2), 51-70.
<https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.199251>
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Pellegrino, J. W. & Hilton, M. L. (2013). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press.
<https://doi.org/10.17226/13398>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i Lærerutdanningen*. Cappelen Damm AS.
- Prøitz, T. S. (2016). Læringsutbytte - slik lærere, forskere og politikere ser det. *Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere* (2), 41-46. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%2020202016.pdf>
- Skulberg, H. & Sund, A. K. M. (2021). *Internasjonal innflytelse på norsk fag- og yrkesopplæring?* Temanotat 2/2021. Utdanningsforbundet. https://utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/2021/temanotat_2.2021.pdf
- Sylte, A. L. (2020). Predicting the Future Competence Needs in Working Life: Didactical Implications for VET. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(2), 167-192. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.7.2.3>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet (2019, 18. november). Hva er kjerneelementer? <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet (2020, 26. juni). *Samarbeid og tolkningsfelleskap*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/samarbeid-om-vurdering/>
- Utdanningsdirektoratet (2021, 6. mai). *Kompetansepakke for innføring av nye læreplaner, opplæring i bedrift*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kompetansepakke-for-innforing-av-nye-lareplaner-opplaring-i-bedrift/>
- Utvær, B. K. & Saur, E. (2019). Små- og stordriftsfordeler i yrkesfaglige løp: Stedets betydning for opplæring i skole og bedrift. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(3), 43–60. <https://doi.org/10.7577/njcie.3270>
- Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2012). *Transfer- kompetence i en profesjonell sammenheng*. Aarhus Universitetsforlag.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>
- Aakernes, N. (2018). From school to work: Coherence between learning in school and learning in workplaces for apprentices in the Media graphics programme. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(1), 76-97. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.188176>