

Forutsetninger for samarbeid mellom skole og arbeidsliv i fag- og yrkesopplæringen:

En kvalitativ studie i to yrkesfag

Stine Solberg¹ , Evi Schmid¹ , Silje Andresen²  Torgeir Nyen² 

1. OsloMet – storbyuniversitetet

2. Fafo

Kontakt: stine.solberg@oslomet.no

Sammendrag

Forskning fra en rekke land indikerer at samarbeid mellom skole og arbeidsliv er avgjørende for elevenes læring og overgang til arbeidslivet, men at det ofte er begrenset, sporadisk og personavhengig. Med utgangspunkt i relasjonell koordineringsteori undersøker vi i denne artikkelen forutsetninger som styrker samarbeidet mellom skole og arbeidsliv i norsk fag- og yrkesopplæring. Datamaterialet består av kvalitative intervjuer med yrkesfaglærere fra to programområder på andre året i videregående opplæring — elenergi og ekom og salg og reiseliv — samt representanter fra lærebedrifter og opplæringskontor i elektriker- og salgsfaget. Funnene peker på tre sentrale forutsetninger for et vellykket samarbeid. For det første bygger samarbeidet i stor grad på relasjoner og personlige nettverk. Faget yrkesfaglig fordypning (YFF) og lærerbesøk utgjør de viktigste møteplassene og fungerer som døråpnere for gjensidig kjennskap, men kontakten er ofte uformell og personavhengig. For det andre forutsetter samarbeidet tillit og gjensidig avklart informasjonsdeling. Lærere balanserer elevenes rettigheter mot bedriftenes behov for relevant informasjon om elevene, der innhold og presisjon veier tyngre enn mengden. For det tredje krever varig samarbeid struktur, kontinuitet og tydelig ansvar. Vi konkluderer med at nettverk, tillit og ansvar bærer samarbeidet, men at samarbeidet trenger støttestrukturer for å bli mindre personavhengig og mer bærekraftig. Enkle, men forpliktende rammer rundt faget YFF, tydelig ansvarsdeling, faste møteplasser og målrettet hospitering fremstår som strategier for å styrke helheten i opplæringen og bedre overgangen til læretiden.

Emneord: Samarbeid skole–arbeidsliv, yrkesfaglig fordypning (YFF), relasjonell koordinering, nettverk, overgang til læretid

Innledning

Samarbeid mellom skole og arbeidsliv er en grunnpilar i fag- og yrkesopplæringen. Godt samarbeid påvirker kvaliteten på opplæringen, elevenes muligheter til å fullføre og arbeidslivets tilgang på faglært arbeidskraft. Likevel viser både norsk og internasjonal forskning at samarbeidet ofte er fragmentert og utilstrekkelig, noe som kan svekke elevenes læring (Breen & Rekdahl, 2019; Choy & Sappa, 2021; Eiríksdóttir, 2020; Kverneggen et al., 2026). I norsk kontekst blir et mangelfullt samarbeid mellom skole og arbeidsliv særlig kritisk i overgangen til læretiden, fordi 2+2-modellen (to år med skolebasert yrkesfagopplæring, fulgt av to år som lærling i bedrift) forutsetter tett koordinering på tvers av læringsarenaer og aktører. Svakt samarbeid kan dermed bidra til at elever blir stående uten læreplass (Utdanningsdirektoratet, 2019), med påfølgende risiko for ikke å fullføre opplæringen.

Mens årsakene til at samarbeidet mellom skole og arbeidsliv ofte oppleves som krevende er godt dokumentert, vet vi langt mindre om mulighetsrommet: Hvordan samarbeidet kan styrkes, hvilke organisatoriske strukturer og samarbeidsformer som kan bidra til dette formålet, og hvilke konkrete strategier lærere og fagopplæringsansvarlige i arbeidslivet velger for å få det til. I denne artikkelen stiller vi følgende forskningsspørsmål: Hvilke relasjonelle, organisatoriske og institusjonelle forutsetninger opplever yrkesfaglærere og representanter fra opplæringskontor og lærebedrifter som viktige for samarbeid mellom skole og arbeidsliv i fag- og yrkesopplæringen? Med forutsetninger sikter vi her til forhold som lærere og aktører i arbeidslivet beskriver som betydningsfulle for at samarbeid skal kunne etableres, vedlikeholdes og utvikles. Dette omfatter relasjoner og rolleforståelser mellom enkeltaktører, organisatoriske strukturer og samarbeidsformer, samt institusjonelle rammer knyttet til ansvar, regelverk og fagopplæringens organisering. Studien tar utgangspunkt i et grunnplan- eller mikroperspektiv, ved at analysene bygger på aktørenes egne erfaringer og vurderinger. Samtidig analyseres disse erfaringene i lys av organisatoriske og institusjonelle rammer som former samarbeidet.

Vi undersøker forutsetninger for samarbeid i den skolebaserte delen av opplæringen og i overgangen fra skole til lære i bedrift. I den skolebaserte delen ser vi særlig på samarbeid rundt praksisopphold i arbeidslivet i forbindelse med faget yrkesfaglig fordypning (YFF). En viktig ramme for samarbeidet skole–bedrift er at skolen har ansvar for elevenes læring i skoledelen av løpet, mens bedriften har ansvar for elevenes læring i læretiden, jf. Opplæringslova (2023), kapittel 4 og 7. Fylkeskommunen har dessuten et ansvar for å oppfylle retten til videregående opplæring, mens bedriftene kan velge om de vil tilby læreplasser, noe som kan skape asymmetri i samarbeidsforholdet mellom skole/fylke og bedrift. I YFF forutsettes samarbeid mellom skole og arbeidsliv, men her er ansvarsforholdet annerledes enn i læretiden. Skolen har ansvar for opplæringen og vurderingen i faget, mens bedrifter kan bidra som praksisarenaer og samarbeidspartnere i planlegging, gjennomføring og vurdering (Larsen & Schmid, 2025; Nyen & Tønder, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2020). Lokale retningslinjer fra fylkeskommunen eller den enkelte skole om gjennomføring av YFF kan også utgjøre rammer for hvordan lærere og arbeidslivsaktører opplever samarbeidet.

Analysene i denne artikkelen er basert på kvalitative intervjuer med både yrkesfaglærere og aktører i arbeidslivet, representert ved opplæringskontorer og lærebedrifter innen to yrkesfag i privat sektor (salgsfaget og elektrikerfaget). Teoretisk tar vi utgangspunkt i relasjonell koordineringsteori for å forstå og belyse forutsetninger for samarbeid, og hvordan det

praktiseres mellom videregående skoler, bedrifter og opplæringskontorer i fag- og yrkesopplæringen. Hensikten med denne studien er å bidra til økt kunnskap om hvilke forutsetninger som kan styrke samarbeidet mellom skole og arbeidsliv i fag- og yrkesopplæringen, slik dette forstås og erfares av yrkesfaglærere og aktører i arbeidslivet.

Tidligere forskning på samarbeid mellom skole og arbeidsliv i fag- og yrkesopplæringen

Samarbeid mellom skole og arbeidsliv er et viktig tema i mange land, der yrkesfagopplæring er et delt ansvar mellom skole og arbeidsliv. Internasjonal forskning viser at samarbeid mellom skole og arbeidsliv er avgjørende for kvaliteten på yrkesopplæringen, men samtidig begrenset på tvers av ulike organiseringer. I land der fagopplæringen er organisert som en såkalt dualmodell, som i Sveits og Tyskland, veksler opplæringen mellom arbeidsliv og skole, og arbeidslivets parter har en sterk rolle i styringen (Nyen & Tønder, 2014). I land der opplæringen i all hovedsak er skolebasert, som i Finland, Sverige og Frankrike, er opplæringen i hovedsak lagt til skolen, med kortere praksisperioder og mindre involvering fra partene i arbeidslivet (Nyen & Tønder, 2014). På tvers av disse kontekstene undersøker forskning hvordan aktører i skole og arbeidsliv koordinerer opplæringen, hvor ofte og hvordan de er i kontakt, og hvordan de legger til rette for helhet i elevenes opplæring (Choy & Sappa, 2021; Eiríksdóttir, 2020; Gessler, 2017; Sauli, 2021; Sauli et al., 2021; Schwede et al., 2025). Flere studier inkluderer perspektiver fra både lærere og representanter fra arbeidslivet, noen også fra lærlinger og nyutdannede fagarbeidere (Eiríksdóttir, 2020; Sauli et al., 2021; Schwede et al., 2025).

Et gjennomgående hovedfunn er at samarbeidet fremstår som begrenset og i stor grad behovsstyrt og reaktivt, med kommunikasjon primært knyttet til håndtering av konkrete utfordringer – som fravær eller problemer som oppstår under utplasseringer – snarere enn proaktiv planlegging og felles utviklingsarbeid (Choy & Sappa, 2021; Sauli, 2021; Schwede et al., 2025). Proaktivt, systematisk samarbeid og felles prosjekter på tvers av arenaene forekommer sjelden (Choy & Sappa, 2021; Schwede et al., 2025). Forskningen peker samtidig på strukturelle hindringer (mangel på tid, ressurser og passende kommunikasjonsverktøy) og kulturelle forskjeller mellom skole og arbeidsliv som barrierer for mer regelmessig samarbeid (Enochsson et al., 2022; Sauli et al., 2021). Lærernes kontakt med arbeidslivet avhenger ofte av individuelle initiativ (Vähäsantanen et al., 2009), og aktører på tvers av arenaene har begrenset innsyn i hva elevene gjør på den andre læringsarenaen (Choy & Sappa, 2021; Eiríksdóttir, 2020).

Konsekvensene for elevenes læring kan være betydelige. Flere studier rapporterer om manglende sammenheng mellom det som læres i skole og bedrift, og om utfordringer med å integrere teori og praksis til en helhetlig yrkeskompetanse (Eiríksdóttir, 2020; Sauli et al., 2021). På denne bakgrunnen fremhever forskningen behovet for tydelige rammer for kommunikasjon, delte mål og visjoner, faste arenaer for dialog og en mer strukturert oppfølging av utfordringer på tvers av læringsarenaene (Nykänen et al., 2022; Sauli et al., 2021; Schwede et al., 2025). Slik systematikk kan bidra til bedre koordinering og en sterkere opplevelse av helhet for elevene og lærlingene.

I norsk kontekst beskrives yrkesfagopplæringen som en hybridmodell, der de to første årene i all hovedsak er skolebasert, men i kombinasjon med praksisperioder i arbeidslivet i forbindelse

med faget yrkesfaglig fordypning (YFF), etterfulgt av to år som lærling i bedrift (Nyen & Tønder, 2014). Særlig på Vg2 foregår YFF som regel i arbeidslivet, og faget er derfor en viktig potensiell samarbeidsarena mellom skole og arbeidsliv for organisering, gjennomføring og vurdering av elevenes praksisperioder (Larsen & Schmid, 2025; Nyen & Tønder, 2012). Til tross for begrenset omfang av systematisk forskning, peker nyere studier på et bilde som ligner den internasjonale litteraturen: Samarbeidet mellom skoler og arbeidsliv preges ofte av manglende struktur og formalisering, noe som kan gjøre kommunikasjon og koordinering fragmentert og lite effektiv (Hiim, 2023; Rekdahl et al., 2022; Rekdahl & Paulsen, 2023). I overgangen til læretiden opplever yrkesfaglærere uklare forventninger til arbeidet sitt, noe som gjør at mange påtar seg et omfattende ansvar og et bredt spekter av oppgaver for å støtte elevene i å skaffe læreplass; denne uklarheten gjør støtten personavhengig og sårbar for variasjoner mellom lærere og skoler (Schmid et al., 2026).

Samtidig viser flere casestudier at gode lokale praksiser lar seg etablere gjennom tydelig ansvarsfordeling, faste møteplasser og institusjonalisert dialog, med potensial for mer relevant og helhetlig opplæring og bedre overganger til læretiden (Gjelstad, 2025; Hiim, 2023; Rapp & Knutas, 2024; Rekdahl et al., 2022; Rekdahl & Paulsen, 2023). YFF fremstår som en sentral samarbeidsarena der elevene møter autentiske arbeidssituasjoner, samtidig som forskningen etterlyser kunnskap om forutsetninger for vellykket samarbeid om YFF, herunder tydelig rolle- og ansvarsdeling, systematiske praksisbesøk og ordninger for gjensidig kompetanseutveksling og samarbeid om vurdering (Breen & Rekdahl, 2019; Larsen & Schmid, 2025; Skålholt et al., 2024). Særlig praksisbesøk trekkes frem som viktig både for å følge elevenes læring og for å holde lærere faglig oppdatert på bransjeutvikling. Samtidig viser Skålholt et al. (2024) at potensialet for gjensidig faglig erfaringsdeling mellom lærere og fagpersoner i arbeidslivet i begrenset grad utnyttes, for eksempel når det gjelder hvordan opplæringen kan organiseres, følges opp og vurderes på tvers av skole og bedrift.

Oppsummert peker forskning fra ulike opplæringskontekster på at samarbeid mellom skole og arbeidsliv er avgjørende for elevenes læring, og i norsk kontekst, for overgangen til læretiden, men samarbeidet er ofte begrenset, sporadisk og personavhengig. Behovet for mer systematiske og formaliserte samarbeidsstrukturer er tydelig, med vekt på delte mål, klare rammer og faste arenaer for dialog og koordinering (Nykänen et al., 2022; Sauli et al., 2021; Schwede et al., 2025). Samtidig er det et markant forskningsgap knyttet til hvilke forutsetninger som faktisk styrker og vedlikeholder samarbeidet. Dette er særlig relevant i Norge, der overgangen til læretiden utgjør et kritisk punkt i opplæringsløpet. På denne bakgrunnen undersøker vår studie hvilke forutsetninger yrkesfaglærere og representanter fra opplæringskontor og lærebedrifter opplever som viktige for å styrke og vedlikeholde samarbeid mellom skole og arbeidsliv i fag- og yrkesopplæringen.

Teoretisk rammeverk for å forstå samarbeid mellom skole og arbeidsliv

Den norske fag- og yrkesopplæringen foregår på to ulike læringsarenaer: skolen, som er offentlig regulert gjennom læreplaner og lovverk, og arbeidslivet, som styres av andre organiserende prinsipper knyttet til produksjon og verdiskaping (Nyen & Tønder, 2014). For å undersøke

hvordan de to læringsarenaene samarbeider, tar vi utgangspunkt i rammeverket om relasjonell koordinering (Bolton et al., 2021). Relasjonell koordinering er utviklet innenfor organisasjons- og arbeidslivsforskning for å analysere hvordan aktører i ulike roller, profesjoner eller organisasjoner koordinerer arbeidet sitt på tvers av organisatoriske grenser, og det er brukt i et bredt spekter av komplekse arbeidssituasjoner fra flyindustrien til helsesektoren. Relasjonell koordineringsteori tydeliggjør de sosiale prosessene som ligger til grunn for koordineringen av komplekst arbeid. Den retter oppmerksomheten mot samspillet mellom menneskene som utfører oppgavene, ikke bare mellom selve oppgavene (Gittell & Suchman, 2013). Teorien viser at effektiv koordinering forutsetter relasjoner preget av delte mål, delt kunnskap og gjensidig respekt. Dette innebærer at aktørene som inngår i samarbeidet, har et felles overordnet mål, at de kjenner til hverandres oppgaver og kompetanse, og at de har forståelse for hvordan de ulike bidragene henger sammen i en helhet. I tillegg må partene respektere hverandres ekspertise og ta ansvar for egne handlinger i samhandlingen. Når slike relasjonelle forutsetninger er på plass, kjennetegnes kommunikasjonen mellom aktørene av å være hyppig, presis, tidsriktig og problemløsende, der gode relasjoner og god kommunikasjon er gjensidig forsterkende (Bolton et al., 2021; Gittell & Suchman, 2013).

Relasjonell koordinering styrkes av organisatoriske strukturer eller arbeidsformer som legger til rette for samarbeid på tvers av organisasjoner (Bolton et al., 2021). Bolton et al. (2021) viser i sin systematiske litteraturgjennomgang at flere strukturer kan støtte relasjonell koordinering. I denne artikkelen vektlegger vi dem som er mest relevante for samarbeid mellom skole og arbeidsliv i fag- og yrkesopplæringen. En slik struktur er relasjonell jobbutforming, der aktørenes roller er tydelig definerte med klar arbeidsdeling, men med fleksible grenser for samarbeid. Et annet element er å ha noen med en brobyggerrolle (boundary spanner) som kobler sammen ulike aktører og har som oppgave å koordinere andres samarbeid. Felles møteplasser hvor folk møtes ansikt til ansikt og deler informasjon og erfaringer er også viktig for samarbeidet, samt delt ansvar og målsetting som fremmer felles retning. I tillegg kan et system for konflikthåndtering som brukes lærende og konstruktivt bidra til å styrke relasjonene. Samlet sett legger slike strukturelle mekanismer grunnlaget for god kommunikasjon – og dermed for et mer helhetlig og effektivt samarbeid.

Relasjonell koordinering tydeliggjør både relasjonelle og strukturelle forutsetninger for effektiv samhandling, noe som er særlig relevant i 2+2-modellen der skole og arbeidsliv deler ansvaret for en helhetlig opplæring. I denne studien bruker vi teorien som et analytisk rammeverk for å undersøke hvordan samarbeidet mellom skole og arbeidsliv organiseres, praktiseres og erfares av aktørene. Analysen retter oppmerksomheten mot relasjonelle forutsetninger som felles mål, delt kunnskap og gjensidig respekt, samt strukturelle forutsetninger som relasjonell jobbutforming, brobyggerroller og felles møteplasser. Samlet sett gjør disse begrepene oss i stand til å identifisere hva som fremmer og hva som hemmer samarbeid i våre data.

Metode

Denne studien er del av et større prosjekt om overgangen fra skoledelen på yrkesfag til læretiden (School4Work). I denne studien kombinerer vi data fra intervjuer med yrkesfaglærere

og representanter fra bedrifter og opplæringskontor for å bedre forstå samarbeidet mellom skole og arbeidsliv.

Utvalg

Studien er basert på kvalitative intervjuer med 24 yrkesfaglærere (13 kvinner, 11 menn), samt 18 aktører fra arbeidslivet, representert ved 13 lærebedrifter og fem opplæringskontor.

Lærerutvalget ble rekruttert fra 12 skoler i to fylker i Norge og fra to programområder på Vg2: elenergi og ekom og salg og reiseliv. Disse programområdene ble valgt på grunn av ulike utfordringer knyttet til tilbud og etterspørsel etter læreplasser. I tillegg representerer de ulike deler av arbeidslivet. I særlig elektrofag (privat sektor) er det relativt mange elever som står uten læreplass etter andre skoleår. I kontrast er det mange læreplasser i salg, men arbeidsgivere har utfordringer med å rekruttere lærlinger. På intervjutidspunktet hadde de fleste lærerne i studien omfattende erfaring med å støtte elever i overgangen til læretiden; de hadde jobbet som yrkesfaglærere i alt fra ett til 27 år (gjennomsnitt = 10 år), enten som lærer i programfag eller YFF eller begge deler.

Også lærebedrifter ble rekruttert fra de nevnte to fylkene og fra to lærefag tilknyttet de to nevnte programområdene Vg2 (syv bedrifter i elektrikerfaget og seks bedrifter i salgsfaget). I utvalget rekruttert fra arbeidslivet, deltok i noen tilfeller én til to andre personer fra samme bedrift eller opplæringskontor på eget initiativ, for eksempel fordi de også hadde ansvar for oppfølging av elever eller lærlinger. Rekrutteringen baserte seg på lister over godkjente lærebedrifter samt bruk av nettverk (f.eks. lærere). Innen salgssektoren var deltakerne fra ulike deler av bransjen, som bilforhandlere og dagligvarekjeder. Elektrikerbedriftene ble valgt for å representere både store og små virksomheter, da dette kan påvirke hvem som har ansvar for å ansette lærlinger (f.eks. om de har en dedikert HR-avdeling). Deltakerne hadde variert erfaring med lærlinger, særlig i salgsbedrifter, men alle informantene spilte en sentral rolle i utvelgelsen av lærlinger i bedriften. Bedriftene hadde mellom 1 og 30 lærlinger på tidspunktet for intervjuene.

Opplæringskontorene er representert ved tre opplæringskontorer i salgsfaget og to opplæringskontorer i elektrikerfaget. Det var variasjon i antall løpende lærekontrakter opplæringskontorene håndterte, i alt fra 30 til 1000 lærekontrakter. Til tross for at opplæringskontor nå betegnes som samarbeidsorgan i den nye opplæringsloven, beholder vi formuleringen som var gjeldende da datainnsamlingen ble gjennomført (mellom mai 2024 og januar 2025).

Data

I lærerintervjuene benyttet vi en kombinasjon av fokusgruppeintervjuer (6 grupper med 2-5 lærere, totalt 18 lærere) og individuelle dybdeintervjuer (6 lærere). Individuelle intervjuer ble supplert med fokusgrupper for å få fram kollektive perspektiver: hvordan lærere arbeider sammen om YFF, organiserer oppfølging og erfarer samarbeidet med arbeidslivet i fellesskap. Fokusgrupper egner seg til å synliggjøre normer, praksiser og uenigheter som skapes og forhandles i samspill, og gir derfor tilgang til hvordan forståelser samskapes i

profesjonsfellesskapet (Jordhus-Lier, 2023). De individuelle intervjuene ga på sin side dybde i den enkeltes rolleforståelse og erfaringer i skjæringspunktet mellom skole og arbeidsliv (Jordhus-Lier, 2023). Vi benyttet to semistrukturerte intervjuguider med samme hovedtemaer og mange felles spørsmål. I fokusgruppene vektla vi lærernes arbeid på skolenivå (organisering av YFF, felles rutiner for arbeidet med å forberede elevene på arbeidslivet, samarbeid i profesjonsfellesskapet og med aktører fra arbeidslivet, oppgavefordeling), mens de individuelle intervjuene utdypet lærerens arbeid i skjæringspunktet mellom skole og arbeidsliv (rolleforståelse, nettverk, vurderinger og erfaringer). Ordlyd og rekkefølge ble justert etter format, med rom for oppfølgingsspørsmål. Intervjuene hadde en gjennomsnittlig varighet på 110 minutter (93 minutter for fokusgruppeintervjuer og 126 minutter for individuelle intervjuer) og ble tatt opp og transkribert ordrett. For mer informasjon om rekruttering, utvalg og metodiske betraktninger knyttet til lærerintervjuene, se Schmid et al. (2026).

Intervjuene med representanter fra bedrifter inkluderte ulike spørsmål om bedriftenes rekruttering og utvelgelsesprosesser av lærlinger, og samarbeid med andre aktører (skole og opplæringskontor) i disse prosessene. Intervjuene ble hovedsakelig gjennomført på deltakernes arbeidsplasser, og i noen tilfeller på forfatterens arbeidsplass. Varigheten på intervjuene varierte mellom 27 og 75 minutter, og alle lydopptakene ble transkribert ordrett. For mer informasjon om rekruttering, utvalg og metodiske betraktninger knyttet til intervjuer med representanter fra arbeidslivet, se Solberg et al. (2026).

Intervjuene med opplæringskontor inkluderte mange av de samme spørsmålene som var rettet mot bedriftene, men med et større fokus på deres rolle mot de ulike aktørene i overgangen (skole, lærling og medlemsbedrift). Varigheten på intervjuene varierte mellom 55 og 86 minutter, og også disse lydopptakene ble transkribert ordrett.

Alle deltakerne i studien ble informert om prosjektet og forskningsetiske retningslinjer, både skriftlig og muntlig, og alle samtykket til sin deltakelse skriftlig.

Analyse

Vitenskapsteoretisk bygger studien på en fortolkende kvalitativ tilnærming, der formålet er å få innsikt i hvordan yrkesfaglærere og representanter fra opplæringskontor og lærebedrifter erfarer, forstår og gir mening til samarbeid mellom skole og arbeidsliv. I denne studien brukes rammeverket som et analytisk perspektiv for å fortolke hvordan aktørene beskriver forutsetninger for samarbeid, og hvordan relasjoner, kommunikasjon, rolleforståelser og organisatoriske strukturer bidrar til å hemme eller fremme samarbeidet. Vi analyserte materialet ved hjelp av refleksiv tematisk analyse (RTA), med en fleksibel og abduktiv tilnærming (Braun & Clarke, 2019). En tidlig, orienterende gjennomgang av relevant litteratur om samarbeid og relasjonell koordinering bidro med sensitiverende begreper; eksempelvis brobygger, delt språk osv. (Patton, 2002). Materialet var omfattende og ble lest, kodet og drøftet gjentatte ganger av alle forskerne i studien. Vi startet med helhetlig lesning for å fange deltakernes beskrivelser av samarbeid slik det utspilte seg både i relasjoner (person-til-person) og i strukturer (roller, rutiner, arenaer). Deretter gjennomførte vi en mer systematisk koding som integrerte data på tvers av deltakere og kontekster, og som vekslet mellom semantiske koder og mer fortolkende (latente) koder. Kodene omfattet blant annet «oppfølging i YFF», «uformell kontakt», «relasjonsbygging»

og «betydningen av nettverk». I flere runder med teamdrøftinger utviklet vi overordnede tema basert på koder som «bygggesteiner». Analysen munnet ut i tre hovedtemaer som er analytisk distinkte, men empirisk sammenvevde, og speiler både interpersonlige og institusjonelle dimensjoner: 1) Relasjoner og nettverk som grunnlag for samarbeid, 2) Tillit og forhandlinger om informasjon, og 3) Struktur, kontinuitet og ansvar i samarbeidet. Disse tre temaene gir et helhetlig bilde av hva informantene opplever som forutsetninger for samarbeidet dem imellom.

Funn

I det følgende presenterer vi de tre overordnede temaene som beskriver forutsetninger for samarbeid mellom skole og arbeidsliv, utviklet gjennom vår refleksive tematiske analyse av datamaterialet. De tre forutsetningene analyseres i lys av relasjonell koordinering, med særlig vekt på hvordan samarbeid formes gjennom delte mål, delt kunnskap, gjensidig respekt og kommunikasjon på tvers av organisatoriske grenser. Samtidig bruker vi rammeverket til å undersøke hvordan slike relasjonelle kvaliteter både muliggjøres og begrenses av strukturelle forhold, asymmetriske ansvarslinjer og ulik tilgang til praksis- og læreplasser. Informantene refereres til med nummer for å bevare anonymitet og for å skille mellom de ulike deltakerne.

Relasjoner og nettverk som grunnlag for samarbeid

Et gjennomgående funn på tvers av intervjuer med lærere, bedrifter og opplæringskontor er at samarbeid forutsetter relasjoner og nettverk. Dette samsvarer med perspektivet om relasjonell koordinering (Bolton et al., 2021; Gittell & Suchman, 2013), der delte mål, gjensidig respekt og kunnskap om hverandres arbeid er sentrale forutsetninger for effektiv koordinering mellom aktører. Det å ha felles møteplasser, hvor skole og arbeidsliv kunne samarbeide førte til bedre relasjoner. Informantene nevnte blant annet nettverksmøter, der skole og arbeidsliv møtes, telefon og e-post, referanser, skolebesøk, samarbeidsavtaler og speed-intervjuer på skoler i forbindelse med utplassering i YFF. Et sentralt funn var at mye av denne korrespondansen var uformell og personavhengig og hadde ofte vart over tid, som representanten fra Opplæringskontor 1 i elektrikerfaget uttrykte:

Det er det nettverket internt mellom bedrift og skole. Det er kjempeviktig. Det er veldig mange bedrifter som /.../ egentlig bare henter fra skolene /.../ litt sånn kjenner lærerne og sånne ting. Og det er jo for så vidt greit tenker jeg. Det skaper jo tillit mellom skole og bedrift. Og at man får læreplasser ut av det.

Denne typen uformelle bånd ble også beskrevet av lærebedrifter som verdifulle, men samtidig sårbare, særlig for nye lærere uten etablerte nettverk. Salgsbedrift 5 med mange læringer uttrykte tydelig: «Du [som lærer] må ha nettverk, du må ha et bedriftsnettverk opparbeidet som en lærer. En ny lærer står veldig svakt i situasjonen når de skal ha utplasseringer.» I lys av relasjonell koordinering kan relasjoner og nettverk forstås som mer enn uformell kontakt (Bolton et al., 2021; Gittell & Suchman, 2013); de fungerer som betingelser for at aktørene skal utvikle delt kunnskap om hverandres arbeid, gjensidig respekt og en viss felles retning i samarbeidet. Samtidig nyanserer funnene teorien ved å vise at relasjonene også får en kompenserende

funksjon når formelle samarbeidsstrukturer er svakt utviklet. Nettverkene styrker dermed samarbeidet lokalt, men gjør det samtidig sårbart og personavhengig.

Samtidig var det ikke kun lærerens nettverk som var av betydning for samarbeid mellom skole og arbeidsliv. I salgsfaget ble opplæringskontorene ofte beskrevet som koblingspunkt mellom skole og bedrift, der opplæringskontorene pleiet relasjonene med arbeidslivet og sine medlemsbedrifter. I lys av rammeverket for relasjonell koordinering kan opplæringskontorene forstås som en form for brobygger (boundary spanner, se Bolton et al., 2021), det vil si aktører som kobler sammen skole og bedrift på tvers av organisatoriske grenser og bidrar til å oversette behov, forventninger og informasjon mellom aktører med ulike mandat. Flere fremhevet at mye informasjon ble delt «uformelt» i relasjonsbyggende sammenhenger – også gjennom «sosiale ting» (Opplæringskontor 1, salgsfag) – mens standardisert informasjonsutveksling i liten grad var utviklet, utover informasjon hentet fra søknadssystemet Vigo (fylkeskommunenes digitale system for søknad til videregående opplæring og formidling til læreplass). Analytisk viser dette at brobyggerrollen ikke bare handler om å formidle kontakt mellom skole og bedrift, men om å oversette behov, forventninger og informasjon mellom aktører med ulike mandat og arbeidslogikker. Opplæringskontorene kan dermed bidra til delt kunnskap på tvers av arenaene, men funnene viser også at denne rollen bygger på uformelle relasjoner snarere enn standardiserte systemer for informasjonsflyt.

I intervjuene indikerte både lærere og bedrifter at YFF var det viktigste møtepunktet mellom skole og arbeidsliv. Kontakten ble etablert gjennom arbeidet med å plassere og følge opp elever i YFF. Læreres besøk i bedriftene under utplasseringen handlet både om å følge opp elevene og om å bygge relasjoner til bedriften – samtidig som besøkene også var viktig for vurderingen i faget. Lærer 7 omtalte besøket i bedrift under en elevs utplassering slik: «En sosialvisitt, nesten, med et faglig bakteppe.» Lærerne beskrev praksisbesøk i YFF som en sentral del av samarbeidet med arbeidslivet, og begrunnet dem først og fremst pedagogisk, der besøkene ga lærerne mulighet til å følge elevenes læring i autentiske arbeidssituasjoner, støtte elevenes faglige utvikling underveis og skape bedre sammenheng mellom erfaringene i bedrift og opplæringen i skolen.

Samtidig beskrev lærerne disse besøkene som delvis krevende, og drøftet ved flere anledninger at oppfølgingen av eleven måtte balanseres mot bedriftens arbeidshverdag og rammer, særlig i bransjer som er sterkt tids- og prisstyrt. Ved Skole 5 diskuterte Lærer 1 og Lærer 2 (elenergi og ekom) det slik når de ble spurt om hvilke hensyn de måtte ta:

Lærer 1: Ja, det må man passe på da, at man ikke forstyrrer dem. De tar jo kanskje 1500 kroner timen.

Lærer 2: Ja, så hvis man er hjemme hos en privatkunde, så er det fader meg en tredjepart som er lidende her da.

Slike vurderinger var imidlertid også fremtredende blant lærerne i salgsfaget, der det også var krevende å finne passende tilstedeværelse, særlig der bedrifter hadde lite tid, her illustrert av Lærer 8:

Det er veldig mange i disse bedriftene og spesielt i matbutikkene, de har liksom ikke tid til å... Det er nesten at de bare synes at det [besøk av lærer] er slitsomt /.../ Du må nesten ha en mening med å komme.

Til tross for lærernes vurderinger av slike besøk, ga flere bedrifter uttrykk for at de satte pris på kontakt med lærerne fordi kontakt både bidro til å skape bedre samhandling og opplevdes som positiv. Representant fra Salgsbedrift 6, en matvarekjede, hadde varierte erfaringer med oppfølging av elever i YFF, fra lærere som var helt fraværende, til lærere som besøkte hyppig: «Ja, det ble en helt annen samhandling på det. Så det var veldig, veldig positivt at hun [læreren] var her. Jeg så henne, de var her i seks uker, jeg tror jeg så henne to til tre ganger.»

Samtidig handlet samarbeidet om YFF også om lærernes arbeid for å kunne fortsette å sende elever til bedriftene over tid. Et tydelig mønster var at lærerne la stor vekt på å beskytte relasjonene til bedriftene og unngå det de beskrev som å «brenne plasser». Dette innebar at lærerne gjorde løpende vurderinger av hvilke elever som passet i ulike bedrifter, fulgte tett med dersom utfordringer oppsto, og i enkelte tilfeller avsluttet eller endret en utplassering dersom de vurderte at situasjonen kunne belaste bedriften eller svekke muligheten for videre samarbeid. Analytisk viser dette hvordan lærerne balanserte hensynet til den enkelte elev med hensynet til å opprettholde et nettverk av praksisplasser for framtidige elever. Relasjonsarbeidet var dermed ikke bare knyttet til den aktuelle utplasseringen, men også til å sikre kontinuitet og tillit i samarbeidet mellom skole og arbeidsliv over tid.

For lærerne var dette et iherdig arbeid med å bevare relasjonene til aktuelle utplasseringsbedrifter, som igjen krevde løpende vurderinger. Lærernes oppfølging av bedrifter og elever hang muligvis sammen med lærernes opplevde asymmetri i at elevene hadde behov for praksis og senere læreplass, mens bedrifter kunne være selektive: «For det er de [elevene] som faktisk har et behov her, og det er de som trenger noe. Og bedriften kan velge og vrake som de vil, eller ikke ta imot noen» (Lærer 1, Skole 4). Denne asymmetrien krevde også at lærere prøvde «å lese arbeidsgiver litt» (Lærer 1, Skole 9) for å forstå hvilke elever som kunne passe inn.

Arbeidet lærerne legger ned i å beskytte relasjonene til bedriftene, og samtidig opprettholde et nettverk av bedrifter, er ikke nødvendigvis synlig for bedriftene. Mange bedrifter rapporterte lite kontakt med skolen i ordinære 2+2-løp, spesielt i salgsfaget, hvor opplæringskontoret tok en større rolle i rekruttering til læreplass. Salgsbedrift 3 etterlyste mer proaktiv kontakt fra skolene for å styrke samarbeidet om plassering av elever:

De [lærere] er jo mer tett på elevene, sånn at de kanskje ville kjenne dem [elevene] litt bedre, men en forutsetning vil jo være at de kjenner oss litt og da, som praksisplass. Sånn at de kan føle at dette her kan være en match. Det blir jo på en måte en bredere mulighet for meg da, hvis en av dem hadde vært mer involvert.

Samtidig ønsket flere bedrifter at elever selv tok initiativ til praksis- eller læreplass. I elektrikerfaget ble dette særlig fremhevet som viktig for flere bedrifter at elevene selv tok kontakt. Enkelte bedrifter forklarte at elevinitiativ er en viktig forutsetning for å få læreplass, noe vi også ser av annen forskning i prosjektet (Solberg et al., 2026).

Samlet sett viser analysene at relasjoner, nettverk og felles møteplasser er sentrale forutsetninger for relasjonell koordinering mellom skole og arbeidsliv. Samtidig viser funnene at slike relasjonelle kvaliteter ikke oppstår av seg selv. De må vedlikeholdes gjennom kontinuerlig kontakt, tilpasning og vurderinger av hva bedriftene tåler, ønsker og har kapasitet til. Dermed viser materialet både betydningen av relasjonell koordinering og dens sårbarhet: Når samarbeidet i stor grad hviler på ildsjeler og uformelle nettverk, kan det fungere godt lokalt, men bli ustabilt og ulikt tilgjengelig på tvers av skoler og bedrifter. Tolket gjennom perspektivet

om relasjonell koordinering (Bolton et al., 2021) fremstår YFF som en sentral felles møteplass der delt kunnskap om elevens læring og bedriftens forventninger kan utvikles. Praxisbesøkene blir dermed ikke bare en oppfølgingsrutine, men en relasjonell og pedagogisk samarbeidsarena hvor lærerne forsøker å koble elevenes erfaringer i bedrift til opplæringen i skolen. Lærerne gjør et omfattende relasjonsarbeid for å sikre gode erfaringer for både bedrifter og elever og for å unngå å «brenne plasser», noe som krever nøye vurderinger og kontinuerlig tilpasning til bedriftens arbeidshverdag og preferanser. Bedriftens behov og rammer (tid og effektivitet) blir ofte styrende, særlig når informasjonsflyt og rolleavklaring ikke er standardisert og kommunikasjonen går via opplæringskontor eller personlige nettverk. Dermed blir samarbeidskvaliteten personavhengig: Ildsjeler og etablerte relasjoner kan gi tett og gjensidig kontakt, men også skape ulik tilgang til praksis- og læreplass mellom skoler.

Tillit og forhandlinger om informasjon

Intervjuene viste at samarbeid mellom bedrifter, opplæringskontor og lærere forutsetter ærlig kommunikasjon, men at graden av åpenhet må forhandles i lys av profesjonskrav, elevens rettigheter og praktiske hensyn. Relasjonell koordinering vektlegger presis, tidsriktig og problemløsende kommunikasjon som en forutsetning for samarbeid (Bolton et al., 2021; Gittel & Suchman, 2013). Våre funn viser imidlertid at spørsmålet om hva som er presis og nyttig informasjon ikke er enkelt i fag- og yrkesopplæringen. Informasjonsdeling må hele tiden balanseres mot elevens rettigheter, taushetsplikt, skolens ansvar og bedriftens behov for trygg matching. Lærere beskrev også hvordan de arbeidet med å sosialisere elevene inn i profesjonelle standarder og beskytte skolens omdømme overfor bedriftene, her uttrykt av Lærer 10:

Så sier vi også til elevene at «vi har et bra omdømme, vi har superflinke elever /.../ ikke gå ikke ut og ødelegg våre praksisplasser», så de er allerede der da, i det profesjonelle, litt den «vi er de beste, men husk å holde nivået». Så derfor får vi også gode tilbakemeldinger, at vi har, ja, de har vært fantastisk flinke, og det har gått så bra og det er så positivt.

Dette samsvarer med nyere forskning, som viser at yrkesfaglærere både støtter elever og ivaretar en portvokterrolle i vurderingen av elevens egnethet og modenhet til å representere faget i arbeidslivet (Schmid et al., 2026). I vårt materiale bidrar dette til å forklare hvorfor informasjonsdeling ikke bare handler om å være åpen, men om å balansere hensynet til eleven, bedriften, skolen og faget. Samtidig mente lærerne at det var viktig å være ærlig og åpen overfor bedriftene om elevens styrker og svakheter, av hensyn til både elever og bedrifter, som følgende to sitater illustrerer:

At vi ikke holder det skjult at han er voldelig eller stygg i kjeften. /.../ Sånn at de [bedriftene] kan ta hensyn til det da, i stedet for at de skal få seg en overraskelse /.../. (Skole 5, Lærer 1)

Ja, mens noen ting er vi jo nødt... vi trenger ikke å si diagnoser, men vi kan likevel si litt om utfordringer. (Skole 7, Lærer 2)

Lærerne kunne også fungere som en mellommann mellom bedriften og eleven ved å være ærlig med begge parter om hvilke løsninger som kunne fungere bedre hvis det oppsto situasjoner hvor ting ikke fungerte optimalt, som Lærer 1 fra Skole 9 forklarte:

Fordi man får, i hvert fall i situasjoner med elever som ikke er så åpne og som ikke snakker ordentlig med arbeidsgiver selv, så er det veldig fint å få informasjon fra begge parter. Og så kunne komme med løsninger som en tredjepart. Å vite at denne eleven har egentlig lyst på andre arbeidsoppgaver, mens arbeidsgiver tenker at denne eleven er så sjenert at hun passer ikke til det. Da kan jeg komme inn som en tredjepart og finne løsninger.

Også bedriftene understreket betydningen av ærlige referanser fra lærere og fortalte at de gjerne ville vite om mulige utfordringer for å kunne hjelpe elevene best mulig. Dette er illustrert ved sitatet fra Salgsbedrift 4:

Jeg synes det er mye, mye bedre når jeg for eksempel får, hvis jeg ringer for å få en referanse fra en lærer, får vite alle utfordringene, fordi da vet jeg akkurat hva jeg trenger å jobbe med den eleven, eller lærlingen som det da blir. Og jeg har to av de lærlingene som er her nå, de var veldig tydelige på at han ene hadde store utfordringer med angst. Okay, men da vet jeg det.

Selv om YFF var svært viktig for bedriftenes vurdering av fremtidige lærlinger, var det også bedrifter som kontaktet yrkesfaglærerne før ansettelse, særlig bedrifter som ikke hadde erfaring med eleven fra YFF. Her fikk lærerens vurdering stor betydning, slik Elektrikerbedrift 3 sa: «[jeg] ringer jo alltid referanse /.../ og gjerne yrkesfaglærer /.../ De [yrkesfaglærerne] vet veldig mye om hver enkelt elev og, ja, er jo også veldig ærlige med oss i forhold til, ja, referanser.»

Opplæringskontorene hadde en mellomposisjon mellom skole og lærebedrifter og fungerte som brobyggere. Denne rollen ble utøvd gjennom å formidle kontakt, avklare forventninger og oversette informasjon om elevenes behov og utfordringer til konkrete former for tilrettelegging i bedrift. Innenfor rammene av samtykke og taushetsplikt kunne opplæringskontorene bidra til at sensitiv informasjon ble gjort relevant for oppfølging, snarere enn brukt som grunnlag for ekskludering. Brobyggerrollen forutsatte derfor tillit både fra skolen, som delte informasjon, og fra bedriftene, som skulle bruke informasjonen konstruktivt i opplæringen. Samtidig viste intervjuet med Elektrikerbedrift 3 hvordan ærlige, negative referanser kunne bli utslagsgivende for at en elev ikke fikk praksis- eller lærepass:

Informant: Jeg opplever jo at de [lærerne] har et ganske, altså, en nær relasjon til elevene sine. De vet veldig mye om hver enkelt elev og, ja, er jo også veldig ærlige med oss i forhold til, ja, referanser.

Intervjuer: Ja, du opplever at når du ringer til dem som referanse så får du et tydelig...

Informant: Et ærlig svar, da.

Intervjuer: Hva er det som skulle veie opp for en sånn referanse, på en måte? Eller, hva gjør at den likevel skulle fått lærlingplass.

Informant: Da må de ha gjort et ekstremt godt inntrykk. Når du er litt i tvil selv og du får en sånn, da blir det som regel nei.

Dette nyanserer rammeverket om relasjonell koordinering ved å vise at mer informasjon ikke nødvendigvis gir bedre samarbeid. Informasjon må være legitimt delt, relevant for formålet og brukt på en måte som støtter eleven, snarere enn å svekke elevens muligheter. Tillit blir dermed ikke bare en forutsetning for informasjonsdeling, men også en mekanisme som regulerer hvor mye, hva slags og på hvilke måter informasjon kan deles. Analytisk viser dette at tillit fungerer som en nøkkelmekanisme i samarbeidet mellom skole og arbeidsliv. Tillit muliggjør ærlig kommunikasjon og problemløsning, men setter også grenser for informasjonsdeling. Funnene

viser derfor at relasjonell koordinering i denne konteksten ikke bare handler om hyppigere eller mer presis kommunikasjon, men om å forhandle kommunikasjonen innenfor et asymmetrisk samarbeid der aktørene har ulike ansvar, interesser og beslutningsmakt.

Struktur, kontinuitet og ansvar i samarbeidet

Funnene viser at varig og forutsigbart samarbeid ikke går av seg selv, men krever målrettet innsats over tid. I relasjonell koordinering forstås organisatoriske strukturer som viktige fordi de kan støtte og stabilisere relasjonelt samarbeid (Bolton et al., 2021). Våre funn viser at slike strukturer er avgjørende i fag- og yrkesopplæringen, nettopp fordi samarbeidet ellers lett blir avhengig av enkeltpersoners initiativ, nettverk og kapasitet. Kontinuitet og struktur handler både om å forstå hverandres rammer (arbeidsflyt, tidsbruk, kvalitet), og om at noen tar et tydelig ansvar for å sette retning og følge opp. Flere informanter i arbeidslivet pekte på læreres hospitering som et mulig virkemiddel for å bygge gjensidig forståelse og relasjoner, men uten å beskrive dette som et formelt krav eller angi hvor ofte det burde skje. Hospitering betyr at lærere jobber en periode i en bedrift for å oppdatere sin faglige kompetanse og få bedre innsikt i arbeidslivet elevene skal ut i. Flere opplæringskontorer etterlyste både hospitering og hyppigere besøk som «virkelighetsorientering» av lærere, her illustrert ved Opplæringskontor 3 i salgsfaget:

For å kjenne fagene. Og det å virkelighetsorientere dem [lærerne] på hva som skjer i fagene. Og i hvert fall være mye ute på besøk i YFF. Noen lærere er jo flinke til å dra rundt på besøk, andre synes det er mest behagelig å sitte på... benken.

I materialet fremsto hospitering og hyppigere besøk først og fremst som et mulighetsrom for å styrke lærernes bransjeforståelse og kontakten mellom skole og arbeidsliv. Vi har tidligere skissert YFF som en betydningsfull arena for å bygge relasjoner og nettverk mellom skole og arbeidsliv. YFF kan imidlertid også være et verktøy for kontinuitet og struktur i samarbeidet. Flere informanter uttrykte på ulike vis at uten tydelig organisering av faget YFF fra skolesiden risikerte man å miste muligheten faget hadde som felles møteplass for skole og arbeidsliv. Opplæringskontor 3 i salgsfaget eksemplifiserte det som følger:

Og så er det litt å regne på hvordan man organiserer YFF'en [på skolene]. At det er en salderingspost på timeplanen. Så mangler [lærere] en time her og en time der, så er det plutselig åtte lærere som følger opp i YFF. Det blir ikke så mye nettverk og samarbeid av det. /.../ Hvis du skal bygge nettverk og kontakter, så er man avhengig av at det er en kontinuitet.

I lys av teorien viser dette at felles møteplasser ikke bare må finnes, men også organiseres slik at de gir kontinuitet, ansvar og gjentatte kontaktpunkter mellom aktørene. Dersom YFF fordeles på mange lærere eller gis lav organisatorisk prioritet, svekkes mulighetene for å utvikle delt kunnskap, gjensidig respekt og forutsigbare samarbeidsrelasjoner over tid. Denne variasjonen var også tydelig for lærebedriftene, som også etterspurte mer forutsigbar struktur på selve innholdet i YFF. Salgsbedrift 4 forklarte at det ikke var nok å bare sette elevene i arbeid: «/.../ da blir det for surrete. Jeg må ha litt struktur på det.» Bedriftene ønsket mer kontinuitet og struktur i YFF fordi det kunne bidra til mer ensartede prosesser og tydeligere ansvarsdeling. Forslagene spente fra nasjonale retningslinjer til større rekrutteringsarenaer, slik følgende sitat fra Salgsbedrift 5 illustrerer:

Jeg synes jo at det skulle vært en standard for hele landet uansett hvilket skille på fylkeskommunene hadde vært, eller i hvert fall retningslinjer fra direktoratet for hva som må skje for å standardisere og forenkle det for bedrifter, og sånne som meg som opererer på forskjellige områder.

I fravær av faste rammer tok mange lærere et stort, proaktivt ansvar som vi pekte på tidligere. De skjermet omdømme og praksisplasser, løste logistikk og avbrøt utplassering når det var nødvendig for å bevare relasjonen til bedriftene. Lærerne gjenkjente imidlertid også utfordringer knyttet til mangel på kontinuitet og struktur hos bedriftene, slik Lærer 6 forklarte:

Det kan ha vært sånn at rett før eleven skal ut i praksis, så er det plutselig sånn: 'Oi, vi har bommet litt, eller vi har ikke noe ledig montør mandag og tirsdag, men kan du komme onsdag?' /.../ Litt mye baller i lufta hos bedriften. Sånn har jeg kunnet opplevd.

Lærerne skisserte imidlertid også løsninger som kan bidra til struktur og kontinuitet, blant annet grep som kan medføre større forpliktelse hos lærebedrifter til å ta imot elever i utplassering, kanskje særlig i elektrikerfaget, slik Lærer 5 beskrev:

Jeg tror egentlig at det som må til er jo et krav for bedriftene. Altså, det må være en eller annen form for plikt for bedriften til å delta i opplæringen, tror jeg. Det det tror jeg. At hvis du skal være registrert som lærebedrift, at du da faktisk /.../ ja, men da har du også plikt til å ha utplasseringselever. Det er det jo ikke. Det burde det jo være.

Samlet sett peker funnene på at kontinuitet, struktur og tydelig ansvar er sentrale forutsetninger for samarbeid som kan styrkes gjennom hospitering og en mer systematisk organisering av YFF. For å gjøre samarbeidet mindre personavhengig må initiativ og ansvar fordeles eksplisitt mellom aktørene; i lys av relasjonell koordinering innebærer dette organisatoriske rammer som muliggjør jevn kontakt, delt ansvar og utvikling av felles forståelser over tid. I vårt materiale blir dette særlig tydelig i YFF, der svak struktur svekker faget som samarbeidsarena, mens tydelig organisering gjør YFF til et stabilt bindeledd mellom skole og arbeidsliv.

Diskusjon

I denne artikkelen har vi undersøkt hvilke forutsetninger som styrker samarbeidet mellom skole og arbeidsliv i fag- og yrkesopplæringen. Der en del tidligere forskning ofte har pekt på utfordringer og barrierer (f.eks. Hiim, 2023; Rekdahl et al., 2022; Rekdahl & Paulsen, 2023; Sauli et al., 2021; Schwede et al., 2025), har vi belyst hvilke relasjonelle, organisatoriske og institusjonelle forutsetninger aktørene selv fremhever som betydningsfulle for at samarbeid skal kunne etableres, utvikles og opprettholdes. Med relasjonell koordinering som analytisk ramme har vi fått et tydelig begrepsapparat for å analysere hva aktørene oppfatter som sentrale forutsetninger for samarbeid. Vi oppsummerer disse i tre punkter: 1) Betydningen av relasjoner og nettverk; 2) Betydningen av forhandling av tillit og åpenhet; og 3) Betydningen av stabilitet og strukturer. Artikkelen avsluttes med potensielle implikasjoner for skole og arbeidsliv.

For det første fremstår samarbeidet som relasjonsbasert: Samarbeid mellom skole og arbeidsliv blir i stor grad utviklet gjennom personlige relasjoner, nettverk og uformelle kontaktflater. Samtidig illustrerer YFF hvordan en institusjonalisert møteplass kan støtte relasjonell koordinering; i tråd med Bolton et al. (2021) viser dette betydningen av strukturer for

kontakt, koordinering og delt kunnskap på tvers av organisatoriske grenser. Dette kom til syne i lærernes omfattende arbeid med å etablere praksisplasser, følge opp elever og vedlikeholde kontakt med bedrifter. Selv om dette iherdige arbeidet var avgjørende for samarbeidet, var det ofte lite synlig for bedriftene. Funnene indikerer at premissene for samarbeidet ofte settes av bedriftenes behov og rammer, som tid og effektivitet. Dette er ikke nødvendigvis problematisk, men viser at lærerne håndterer en krevende balansegang. Relasjonell koordinering styrkes når strukturer og arbeidsformer legger til rette for samarbeid på tvers av organisasjoner, for eksempel gjennom ansikt-til-ansikt-kontakt og eksplisitt dialog om ansvar og mål. Våre funn tyder på at mye av samarbeidskvaliteten bæres av YFF som felles møteplass og av enkeltpersoners innsats. Hyppig, situasjonsnær kommunikasjon (telefoner, korte avklaringer, besøk) kan bidra til mer problemløsende dialog, men arbeidet er ressurskrevende og til dels usynlig. Innholdet i samtaler, for eksempel under YFF-besøk, kan åpne for å sette felles mål for eleven, men påvirkes også av hensyn til bedriftene. Når oppfølgingen utfordres av tidspress eller usikkerhet, reduseres rommet for relasjonell koordinering. Relasjonene ser derfor ut til å bæres av individer; ildsjeler og etablerte forbindelser kan støtte relasjonell koordinering lokalt, slik også tidligere studier har vist (Hiim, 2023; Rekdahl et al., 2022; Sauli et al., 2021; Schmid et al., 2026).

For det andre tydeliggjør studien at samarbeid forutsetter tillit og åpen, men målrettet informasjonsdeling. Dette ble forhandlet i praksis: Lærerne balanserte elevenes rettigheter og personvern mot bedriftenes behov for beslutningsrelevant informasjon. Selv om relasjonell koordinering fremhever betydningen av relevant, presis og tidsriktig informasjon (Bolton et al., 2021; Gittell & Suchman, 2013), nyanserer våre funn dette ved å vise at informasjonskvalitet også handler om tilpasning til mottakerens kapasitet og behov. Dette utfordrer samtidig et implisitt premiss i deler av litteraturen om samarbeid mellom skole og arbeidsliv, nemlig at mer kommunikasjon i seg selv er bedre. I vår studie ble informasjonsdeling kontinuerlig forhandlet i lys av ulike ansvarslinjer og en asymmetrisk relasjon, der skolen og fylkeskommunen har et lovpålagt ansvar for elevenes rettigheter, mens bedrifter kan velge om de vil tilby praksis- og læreplasser. Denne asymmetrien kan skape et press på skolene om å dele «nok» informasjon for å sikre plasseringer, samtidig som lærerne må verne elevenes personvern. Det krever kalibrering av innhold, presisjonsnivå og timing i informasjonsflyten. I denne balansen inntok opplæringskontorene ofte en brobyggerrolle, med både filtrerende og tolkende funksjoner mellom skole og bedrift. Slik utdyper funnene forståelsen av relasjonell koordineringsteori: presis og tidsriktig kommunikasjon handler ikke bare om flyt, men også om hva som kan, bør og ikke bør deles i en asymmetrisk samarbeidsrelasjon.

For det tredje fremhevet aktørene betydningen av struktur, kontinuitet og tydelig ansvarsdeling. Samtidig beskrev de et samarbeid som ofte manglet stabile ordninger og var sterkt personavhengig, drevet av individuelle initiativ. Dette gjør samarbeidet sårbart, i tråd med funn i norsk og internasjonal forskning (Choy & Sappa, 2021; Hiim, 2023; Rekdahl et al., 2022; Rekdahl & Paulsen, 2023; Sauli et al., 2021; Schmid et al., 2026; Schwede et al., 2025). Relasjonell koordinering tilsier at relasjonell kvalitet ikke kan vedtas, men kan støttes: Strukturer og arbeidsformer som fremmer samarbeid på tvers er derfor viktige (Bolton et al., 2021; Gittell & Suchman, 2013). I våre data var de relasjonelle innsatsene tydelige, samtidig som informantene pekte på behov for (1) enkle, forpliktende samarbeidsavtaler for YFF som tydeliggjør mål og roller, (2) faste, korte kontaktpunkter mellom skoler, bedrifter og opplæringskontor, (3) felles

maler for oppfølging og vurdering i YFF, og (4) avsatt tid i lærernes timeplan til systematisk oppfølging av elever i YFF. Det handler om balanse. For mye formalisering kveler fleksibilitet; for lite struktur etterlater det relasjonelle arbeidet ubeskyttet. Lette rammer som støtter, men ikke erstatter, det relasjonelle arbeidet kan gi handlingsrom og bidra til at systemet bærer relasjonene, snarere enn at relasjonene alene bærer samarbeidet.

Implikasjoner for praksis og videre forskning

For å gjøre samarbeidet mindre personavhengig og mer robust bør skolene og arbeidslivet etablere lette, formålsbestemte rammer rundt YFF og kontakten mellom skole, bedrifter og opplæringskontor. En enkel, forpliktende avtale som presiserer mål, roller og ansvar kan kombineres med korte, faste kontaktpunkter før oppstart, underveis og ved avslutning, og med enkle, felles maler for oppfølging—inkludert hva som gjøres hvis utfordringer oppstår (f.eks. gjentatt fravær, brudd på sikkerhetsrutiner eller manglende samsvar mellom elev og oppgaver). Slike grep kan stabilisere kommunikasjonen uten å byråkratisere den. Videre bør lærere ha avsatt tid i timeplanen til systematisk oppfølging av elever i YFF, også av hensyn til vurderingsarbeidet i faget (se også Larsen & Schmid, 2025). Nye lærere trenger i tillegg beskyttet tid til å etablere relasjoner til arbeidslivet, gjerne gjennom målrettet hospitering, slik at nettverk ikke blir et privat gode. Det er også avgjørende at profesjonsfellesskapet på skolen tar et samlet ansvar for utplasseringer og læreplaner, slik at lærere uten store nettverk ikke står alene. Klare prinsipper for hva som deles, med hvem og når—forankret i personvern og beslutningsrelevans—kan styrke tillit og kvalitet i informasjonsflyten; opplæringskontor kan her fylle en brobyggerrolle.

Studien er begrenset til to programområder/lærefag i to fylker, og datagrunnlaget er intervjuer med lærere og aktører fra arbeidslivet (inkludert opplæringskontor). Selv om enkelte eksempler varierer mellom fagområdene, er studien ikke designet som en systematisk sammenligning av salgsfaget og elektrikerfaget. Vi legger derfor hovedvekten på mønstre som går på tvers av materialet, særlig betydningen av relasjoner, tillit, kontinuitet og tydelig ansvar i samarbeidet mellom skole og arbeidsliv. Dette begrenser overførbarheten og gjør at vi ikke fanger samhandling i praksis eller elevenes og skoleledelsens perspektiver. På denne bakgrunnen bør videre forskning både inkludere elev-, ledelses- og fylkeskommunale perspektiver og anvende observasjon for å fange samhandlingen i praksis. Det er også behov for å følge tiltak over tid for å undersøke hvordan lette strukturer og relasjonelle grep påvirker samarbeidskvalitet, elevenes læring i møte med arbeidslivet og, der det er relevant, overgangen til læretid, samt å teste tiltakene på tvers av programområder og regioner for å vurdere overførbarhet.

Om forfatterne

Stine Solberg, PhD, er førsteamanuensis i spesialpedagogikk ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning, OsloMet Storbyuniversitetet, Oslo, Norge. Hennes forskningsinteresser omfatter psykososiale vansker, lærer–elev-relasjoner og inkludering i alternative

opplæringstilbud. Hun har vært engasjert som postdoktor i NFR-prosjektet School4Work (Yrkesfaglæreres tilrettelegging av overgangen fra skole til arbeidsliv) og vært tilknyttet prosjektets andre arbeidspakke om arbeidsgiveres beslutningsprosesser ved ansettelse av lærlinger.

Evi Schmid, PhD, er professor i utdanningsvitenskap ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning, OsloMet Storbyuniversitetet, Norge. Hennes forskningsinteresser omfatter overganger fra skole til arbeid, frafall og gjennomføring i yrkesfaglig opplæring, samt læreres relasjonelle arbeid med elever. For tiden leder hun det NFR-finansierte prosjektet School4Work og arbeidspakke 1 om skolars tiltak og strategier som fremmer overgangen til læreplass.

Silje Andresen, PhD, er forsker ved Fafo – Institutt for arbeidslivs- og velferdsforskning, Oslo, Norge. Hennes forskningsinteresser omfatter overganger fra skole til arbeid i yrkesfaglig opplæring og læreres hverdagsarbeid i skolen. Hun er tilknyttet prosjektets første arbeidspakke om skolars tiltak og strategier som fremmer overgangen til læreplass.

Torgeir Nyen er seniorforsker ved Fafo – Institutt for arbeidslivs- og velferdsforskning, Oslo, Norge. Hans forskningsinteresser er fag- og yrkesopplæringen, kompetanseutvikling i arbeidslivet og utdannings- og kompetansepolitikk mer generelt. Han leder arbeidspakke 2 i School4Work om arbeidsgiveres beslutningsprosesser ved ansettelse av lærlinger.

Takk

Forfatterne ønsker å rette en stor takk til Kari-Anne Kverneggen for hennes bidrag med å intervju lærerne i studien.

Finansiering

Denne studien er finansiert av Norges forskningsråd, Forskning og innovasjon i utdanningssektoren (FINNUT), prosjektnummer 344382.

Referanser

- Bolton, R., Logan, C., & Gittell, J. H. (2021). Revisiting relational coordination: A systematic review. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 57(3), 290–322.
<https://doi.org/10.1177/0021886321991597>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597.
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Breen, A., & Rekdahl, M. C. (2019). Bedriftenes perspektiver og behov når elevene er i yrkesfaglig praksis. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(1), 1–20.
<https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.19911>

- Choy, S., & Sappa, V. (2021). Communication to strengthen connectivity for integration across learning sites: teachers' purposes and approaches. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 22(2), 135–148.
- Eiríksdóttir, E. (2020). Program coherence and integration of school- and work-based learning in the Icelandic dual vocational education and training (VET) system. *Education Sciences*, 10(11), 1–17. <https://doi.org/10.3390/educsci10110314>
- Enochsson, A.-B., Kilbrink, N., Andersén, A., & Ådefors, A. (2022). Obstacles to progress: Swedish vocational teachers using digital technology to connect school and workplaces. *International Journal of Training Research*, 20(2), 111–127. <https://doi.org/10.1080/14480220.2021.1979623>
- 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>
- Gittell, J. H., & Suchman, A. L. (2013). *Summary of relational coordination research. The Accreditation Council for Graduate Medical Education (ACGME)*. <https://www.acgme.org/globalassets/PDFs/Symposium/SummaryOfRelationalCoordinationResearch.pdf>
- Gjelstad, L. (2025). Countering academisation of VET through local collaboration: A situational analysis from Western Norway. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 15(1), 204–225. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.25151204>
- Hiim, H. (2023). How can collaboration between schools and workplaces contribute to relevant vocational education? Results of an action research project in the school-based part of Norwegian vocational education and training. *Vocations and Learning*, 16(1), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s12186-022-09300-z>
- Jordhus-Lier, D. (2023). Fokusgrupper som metode. Cappelen Damm Akademisk.
- Kverneggen, K.-A., Schmid, E., & Andresen, S. (2026). Vocational teachers' work at the boundary of school and work: A scoping review. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 13(2), 237–260. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.13.2.4>
- Larsen, I. K., & Schmid, E. (2025). Hvordan vurderes elevenes praksis i faget yrkesfaglig fordypning? En kvalitativ studie i salgs- og reiselivsfaget. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis*, 19(1), 80–97. <https://doi.org/10.23865/up.v19.6696>
- Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) [LOV-2023-06-09-30]. (2023). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30>
- Nyen, T., & Tønder, A. H. (2014). *Yrkesfagene under press*. Universitetsforlaget.
- Nyen, T., & Tønder, A. H. (2012). *Fleksibilitet eller faglighet? En studie av innføringen av faget prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet*. Fafo.
- Nykänen, M., Kurki, A.-L., & Airila, A. (2022). Promoting workplace guidance and workplace–school collaboration in vocational training: A mixed-methods pilot study. *Vocations and Learning*, 15(2), 317–339. <https://doi.org/10.1007/s12186-022-09289-5>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. utg.). Sage Publications.

- Rapp, A., & Knutas, A. (2024). Organising inclusive transitions in vocational education and training in a rural community in Norway. *Australian and International Journal of Rural Education*, 34(2), 19–36. <https://doi.org/10.47381/aijre.v34i2.717>
- Rekdahl, M. C., Aas, M., & Ballangrud, B. B. (2022). Organisering av samarbeid mellom skole og arbeidsliv i yrkesfagutdanningen. *Skandinavisk Tidsskrift for Yrker og Profesjoner i Utvikling*, 7(1), 162–178. <https://doi.org/10.7577/sjvd.4889>
- Rekdahl, M. C., & Paulsen, J. M. (2023). Organisatoriske særtrekk i samordningen mellom skole og arbeidsliv i yrkesfagutdanningen: Empirisk belysning gjennom en norsk casestudie. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 13(1), 54–79. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2313154>
- Sauli, F. (2021). The collaboration between Swiss initial vocational education and training partners: Perceptions of apprentices, teachers, and in-company trainers. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 13(1), Article 10. <https://doi.org/10.1186/s40461-021-00114-2>
- Sauli, F., Eenger, M., & Berger, J.-L. (2021). Supporting apprentices' integration of school- and workplace-based learning in Swiss initial vocational education and training. *Research in Post-Compulsory Education*, 26(4), 387–409. <https://doi.org/10.1080/13596748.2021.1980660>
- Schmid, E., Andresen, S., & Solberg, S. (2026). Navigating the school-to-work gap: vocational teachers' responsibilities in students' transitions to apprenticeships. *Journal of Vocational Education & Training*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/13636820.2026.2673963>
- Schwede, J., Heisler, D., & Harteis, C. (2025). Integrating practice-based learning into formal education: Stakeholder perspectives on the challenges of learning location cooperation (LLC) in Germany's dual VET system. *Social Sciences*, 14(3), Article 117. <https://doi.org/10.3390/socsci14030117>
- Skålholt, A., Aakernes, N., Andresen, S., Dahlback, J., Gleditsch, R. N., Johannesen, H. S., Lillebø, O. S., Lyckander, R. H., Lysvik, R. R., Samuelsen, Ø. A., Nyen, T., & Vagle, I. (2024). *Overgang til opplæring i bedrift. Tredje delrapport fra evalueringen av fagfornyelsen yrkesfag* (Rapport 2024:13). NIFU.
- Solberg, S., Nyen, T., & Breines, M. R. (2026). Bedrifters vurderinger ved ansettelse av lærlinger: En kvalitativ studie i tre yrkesfag. *Søkelys på arbeidslivet*, 43(2), 1–16. <https://doi.org/10.18261/spa.43.2.1>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Hvorfor får ikke alle søkere læreplass? Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/hvorfor-far-ikke-alle-sokere-lareplass/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Yrkesfaglig fordypning for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (YFF)*. Utdanningsdirektoratet.
- Vähäsantanen, K., Saarinen, J., & Eteläpelto, A. (2009). Between school and working life: Vocational teachers' agency in boundary-crossing settings. *International Journal of Educational Research*, 48(6), 395–404. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2010.04.003>