

MASTEROPPGAVE

Emnekode:
MKL 310

Navn:
Iren Kvernland Severeide
Katrine Nordseth

Lærlingeordningen Fra kunnskap til kompetanse -

«Utfordringen for norsk kunnskapspolitikk er at landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent.» (NOU: 1988, ref. i NOU: 2018: 15)

Dato: 14. november 2022

Totalt antall sider: 127

Innhold

.....	0
Forord	5
1 Innledning	7
1.2 «Trøndelagsmodellen»	8
1.3 Fag- og yrkesopplæringen i Norge.....	10
1.4 Vårt formål.....	16
1.5 Problemstilling	18
1.6 Tidligere forskning rundt tema	19
2 Teori.....	22
2.1. Teoretiske avgrensinger	22
2.2 Fra kunnskap til kompetanse	22
2.2.1 Kunnskap	22
2.2.2 Kunnskapsutvikling.....	23
2.2.3 Om tillit og omsorg i kunnskapsutvikling.....	24
2.3 Kompetanse	25
2.4 Organisasjonslæring.....	26
2.5 Fra kunnskap til kompetanse i lærebedriftene.....	28
2.6 Strategi	31
2.7 Kompetansestrategisk arbeid.....	39
2.7.1 Strategisk kompetanseledelse som prosess	42
2.7.2 Kompetanseanskaffelse gjennom rekruttering	44
3. Metode	46
3.1 Kvalitativ metode.....	47
3.1.1 Vår innlevelse.....	48
3.1.2 Vår systematikk.....	50
4 Analyse og funn	58
4.1 Bedrift 1	58
Om forhold ved lærlingeordningen som bedriften trekker frem	61
Om organisering av lærlingordningen i bedriften	66
Læringsprosessen.....	71
Variasjon	73
Selvstendigjøring gjennom mestring.....	73
Rekruttering- ønsket måloppnåelse.....	74
4.2 Bedrift 2	74
Om forhold ved lærlingeordningen som bedriften trekker frem- Tilsig av lærlinger	77
Om organisering av lærlingordningen i bedriften	81
Læringsprosessen.....	85
Variasjon	86
Rekruttering- ønsket måloppnåelse.....	88
5 Drøfting.....	88
5.1 Drøfting av teori og empiri	88
5.2 Hvordan har bedriftene en strategisk tilnærming til lærlingordningen?.....	89

Perspektiver og skoler – hvordan jobber bedriften for å komme i posisjon	90
5.2.1 Bedrift 1	90
Læreprosessen.....	92
5.2.2 Bedrift 2.....	93
Læringsprosessen.....	95
5.2.3 Oppsummering.....	96
5.3 Hvilken innvirkning kan strategisk tilnærming ha på lærlingens sluttkompetanse?	102
Fra kunnskap til kompetanse	102
Situert læring og praksisfellesskap.....	105
Å komme i posisjon til å utvikle bedriftsintern fagarbeider	108
5.4 Metodisk diskusjon/drøfting.....	109
Etisk refleksjon	113
6. Avslutning.....	114
6.1 Oppsummering	114
6.2 Relevans og veien videre	116
Litteraturliste.....	118
Vedlegg 1	121
Vedlegg 2.....	123

Abstract

Introduction: This study attempts to look at strategy planning and strategy work in businesses who work with apprentices. The purpose of this master's thesis has been to create knowledge about how the organizations develop and educate competence in the apprentice system, from a strategic view.

Methodology: The thesis has created knowledge based on in-depth interviews, in two different companies. Overall, we have interviewed eight different people, with distinct roles connected to the apprentices. The interviews were carried out in June and July 2022, and the data was further treated in August and September 2022. The thesis attempts to answer the question "How does the company take a strategic approach to the apprenticeship scheme, and what impact can this have on the apprentice's final competence?"

Data analysis is mainly based on Thagaard (2019)'s thematic analytical approach and supplemented by views from Kvale (2015).

Results: In the thesis we have identified two areas that designates in the process, possible recruitments and how the learning process is designed. Those are seen in the light of various strategic moves. The combination and results from these areas, will affect the outcome of the apprentices involved in the organizations. Further findings show that the strategic goal for the businesses always represents recruitment, and that the right kind of recruitment gives the companies a competitive advantage.

Sammendrag

Innledning: Denne studien har vi forsøkt å se på strategiplanlegging og strategiarbeid i virksomheter som jobber med lærlinger. Hensikten med denne masteroppgaven har vært å skape kunnskap om hvordan organisasjonene utvikler og utdanner kompetanse i lærlingssystemet, ut fra et strategisk perspektiv.

Metodikk: Oppgaven har skapt kunnskap basert på dybdeintervjuer, i to ulike virksomheter. Totalt sett har vi intervjuet ni personer, med distinkte roller knyttet til lærlingene. Intervjuene ble gjennomført i juni og juli 2022, og dataene ble videre behandlet i august og september 2022. Oppgaven forsøker å svare på problemstillingen; «*Hvordan har bedriften en strategisk tilnærming til lærlingeordningen, og hvilken innvirkning kan dette ha for lærlingens sluttkompetanse?*»

Dataanalysen er i hovedsak basert på Thagaard (2019) sin tematiske analytiske tilnærming og supplert med synspunkter fra Kvale (2015).

Resultater: I oppgaven har vi identifisert to områder som utpeker i prosessen, mulige rekrutteringer og hvordan læringsprosessen er utformet. Disse er sett i lys av ulike strategiske grep. Kombinasjonen og resultatene fra disse områdene, vil påvirke resultatet til lærlingene som er involvert i organisasjonene. Ytterligere funn viser at det strategiske målet for virksomhetene alltid representerer rekruttering, og at riktig form for rekruttering gir virksomhetene et konkurransefortrinn.

Forord

3 år som studenter ved Nord universitet er ved veggens ende, og vi kan se tilbake på en fantastisk reise. Vi har vandret gjennom frustrasjonens dal, læringsgledens topper og produksjonskravets strie elver. Vi har møtt vulkanutbrudd av engasjement, blitt overrasket av regnskurer med kunnskap – og vi har latt solen og den milde sønnavind hjelpe oss å absorbere, reflektere og tolke kunnskapen og gjøre den til en del av vår veg videre i livet, som kunnskapsarbeidere.

Morgan har lært oss at vi må betrakte ting fra ulike vinkler, at vi må bytte briller, å belyse ulike situasjoner med aksept for at ting kan forstås fra ulike perspektiver. Hernes har lært oss at en organisasjon kan betraktes som et rhizom, og at organisasjoner består av både en synlig del og en mer historisk og underliggende del som ikke er til syne i det daglige. Han har også preget oss med en forståelse av at meningsbrytning og meningsskapning er en naturlig OG nødvendig del av endringsprosesser. Krogh har lært oss at Ba – rommet – er viktig for uformell læring, kunnskapsdeling og kollegial undring – og at dette er viktig for at taus kunnskap også skal kunne deles. Lai har belyst begrepet kompetansestrategi, og gitt oss et innblikk i hvordan dette strategiske arbeidet rent organisatorisk kan se ut.

I møte med ulike forfattere og deres teoretiske betraktninger har vi også lært å være kritiske, anvende ulike forståelsesformer, og kombinere ulike perspektiver slik at vi på vår videre veg i arbeidslivet skal kunne tilnærme oss, fortolke og håndtere virkeligheten (Irgens, 2018, s. 22). Dersom virkeligheten blir for uhandterlig, tar vi også med oss en fattig trøst fra Christensen i det videre arbeidsliv; *«Kunnskapsarbeideren er ofte begeistret for arbeidet, men ikke alltid for rammene som virksomheten ønsker at arbeidet skal utføres innenfor»*, og med det håper vi å være godt rustet for morgendagens arbeidsdag både som kollega, leder og/eller samarbeidspartner (Christensen og Foss, 2011).

Vi vil rette en stor takk til forelesere ved studieprogrammet Master i Kunnskapsledelse, for spennende, engasjerende og gode lærings situasjoner. Vi vil takke medstudenter for å dele kunnskap med oss, reflektere sammen med oss, og for å skape gode diskusjoner. Takk til Kim Rune for at du har lest korrektur, og bistått oss med siste finish i arbeidet.

Takk til rause arbeidsgivere, som har støttet og gitt oss mulighet til å kombinere en hektisk jobbhverdag med studier og påfyll av kunnskap og kompetanse.

Til slutt vil vi takke våre familier, som har vært tålmodige – latt oss jobbe isolert i perioder – gjort gjennomlesinger sammen med oss, og akseptert manglende tilstedeværelse fra oss ved flere fredagstacoer. Så tusen takk til Kim Rune og Carl Olav, Ida, Georg og Åse, Elea, Emmie og Thelma. Vi gleder oss på mer tid sammen med dere igjen fremover.

«Vi-et» i denne oppgaven er skribentene; Irèn Severeide og Katrine Nordseth.

Irèn er utdannet sykepleier og arbeider for tiden ved Karrieresenteret i Trøndelag, Trøndelag fylkeskommune. I sin stilling som karriereveileder ved Karrieresenteret har hun i dag en stor andel av sin stilling knyttet til videregående opplæring, læreplasskurs og Trøndelags kompetansestrategi. Hun har tidligere arbeidet som sykepleier i ulike avdelinger innen pleie/omsorg, tatt videreutdanning innen arbeidshelse, jobbet som veileder og faglig leder innen arbeidsinkludering og skrevet tilbud for inkluderingsbedrift til Nav.

Katrine Nordseth er utdannet fysioterapeut og arbeider for tiden ved Nav. I Nav har hun ansvar for egen arbeidsgiverportefølje, og oppfølging av sykmeldte. Noe som innebærer bred kontakt med arbeidsmarkedet, og samarbeid med markedskontakter i Nav. Hun har fra tidligere videreutdanning innen psykologi, erfaring fra rehabilitering/habilitering i offentlig helsevesen, som selvstendig næringsdrivende fysioterapeut med egen praksis, som leder i inkluderingsbedrift og som saksbehandler i Nav.

Sammen representerer vi to store offentlige kontorer som har stort innblikk i Trøndelags utfordringsbilde, hva angår næringsliv, kompetansebehov, utdanningstilbud og «utenforskapet». Vi har tidligere vært kollegaer og venner - gjennom studiet har vi blitt medskribenter. Dette har bydd på både muligheter og utfordringer, men nå – ved veis ende – vil vi også takke hverandre for godt samarbeid, nyttige og tidvis frustrerende diskusjoner – men mest av alt raushet, aksept for ulikheter og evne til å støtte hverandre og bli inspirert av hverandre gjennom HELE prosjektet.



"IT IS NOT OUR
DIFFERENCES
THAT DIVIDE US.
IT IS OUR INABILITY
TO RECOGNIZE,
ACCEPT, AND
CELEBRATE THOSE
DIFFERENCES."
- AUDRE LORDE

1 Innledning

Gjennom hele studieløpet ved MKL har vi vært bevisste at det hele skal ende opp i arbeidet med en masteroppgave. At kunnskapen vi tilegner oss gjennom undervisning, teori, diskusjoner og arbeidet med paper skal gi oss en «kunnskapskilde» og et vidsyn som skal gi oss ideer om *hvilket fenomen* vi skal beskue i selve masteroppgaven, og *hvordan* dette skal beskues - ikke minst. På veien har vi plukket opp tips og råd fra veiledere, forelesere, kollegaer og medstudenter, om at når vi skal til verks med et så stort arbeid som en masteroppgave representerer, så bør vi skrive om noe som engasjerer oss.

Engasjementet for et fenomen kommer ofte som en følge av egne erfaringer og oppfatninger. Siden den ene skribenten er ansatt som karriereveileder ved Karrieresenteret i Trøndelag Fylkeskommune, og den andre skribenten arbeider i Nav – har vi gjennom vårt arbeidsliv flere sammenfallende arbeidsområder. Fellesnevneren for disse er i stor grad knyttet til faktorer som omhandler regionalt arbeidsliv. Vårt utgangspunkt for denne avhandlingen er vårt felles engasjement for at vår region skal ha riktig og god tilgang til kompetanse, at vi skal *anvende* det kompetansepotensialet som ligger i vår region, og at vi skal ha et utdanningstilbud som svarer til det næringslivet trenger.

I det videre vil vi presentere hvordan dette engasjementet har ført til et kunnskapsbegjær for norsk fag- og yrkesopplæring. Dette utgjør innledningens første delkapittel; «Trøndelagsmodellen», som gir en redegjørelse for bakgrunnen for valg av tema og vår veg inn i oppgaven. Videre presenteres fag- og yrkesopplæringen og hvordan denne organiseres i forhold til lærlingeordningen - noe som naturlig nok er et viktig bakteppe for vårt formål med oppgaven, som presenteres nærmere i delkapittelet «Vårt formål». Deretter kommer delkapittelet «Vår problemstilling», hvor vi kort gjør rede for vårt forskningsspørsmål, etterfulgt av en beskrivelse av nødvendige avgrensninger og presiseringer som vi har gjort i tilknytning til problemstillingen. Til slutt avrundes dette kapittelet med en kort presentasjon av artikkelsøk, og en oversikt over forskning som er gjort tidligere i tilknytning til aktuelle tema. Vi håper vi med dette fremmer struktur, leseglede og kunnskapsbegjær for fag- og yrkesopplæring.

1.2 «Trøndelagsmodellen»

NHO sitt kompetansebarometer for 2021 viser at 2 av 3 bedrifter oppgir at de ikke får tak i nok fagfolk. Dette er en rekordhøy andel – høyest i kompetansebarometerets historie. Konsekvensen av mangel på fagfolk er alvorlig både for den enkelte bedriften og for samfunnsutviklingen. Bedriftene bidrar til å holde liv i bygd og by, og det er bedriftene som skaper fremtiden i gode bo- og arbeidsmarkedsregioner. Kompetansegapet betyr i praksis tapte kunder eller markedsandeler for bedriften, noe som igjen kan medføre svekket verdiskaping og utvikling av viktige velferdstjenester i samfunnet (Rørstad et al., 2022).

Samtidig viser beregninger fra SSB at Norge vil ha for få arbeidstakere med *yrkesfaglig* bakgrunn fra videregående opplæring i årene som kommer. Etterspørselen er størst for fagutdanning rettet inn mot industri, bygg og anlegg, håndverk og helsefagarbeidere (Meld. St. (2020-2021)).

Økt politisk oppmerksomhet og kryssende interesseområder for Nav, Trøndelag fylkeskommune og næringslivet, har gjort at det i vår region ble etablert en samarbeidsavtale mellom disse partene i 2021, Trøndelagsmodellen. Avtalen beskriver hvordan arbeidsledige og unge utenfor jobb og utdanning kan kvalifisere seg til en sikker jobb, og utgjør Nav Trøndelag og Trøndelag fylkeskommune sin felles strategi for å redusere «utenforskap» og samtidig bidra til å redusere dagens «kompetansegap» i regionen.

En av skribentene deltok på piloten til Trøndelagsmodellen i 2021, samt utrulling av Trøndelagsmodellen i 2022. Gjennom dette arbeidet fikk vi god kjennskap til hvordan rekrutteringsbehovet er i mange bedrifter i vår region, og vi ble kjent med mange lærebedrifter og mulige lærlinger. Erfaringene som ble gjort gjennom piloten gav oss et kjærkomment innblikk i lærebedriftenes beskrivelser av det å ta inn ungdom og unge voksne for opplæring, med mål om fagbrev, og hvilken verdi dette har for utviklingen av bedriften. Noen betegnet rekruttering via lærlingeordningen som «livsnødvendig» for bedriftens fremtid, de var tilnærmet unisont enige om at gode holdninger var det de så etter i rekruttering av lærlinger – og at alle kunne lære faget dersom viljen, og ønsket om fagbrev var sterkt nok. Bedriftene som presenterte seg i modellen, for mulige søkere til læreplass, var tydelige i sin tale: «MØT opp til riktig tid og vis at du ønsker å lære!».

I arbeidet med Trøndelagsmodellen fikk vi et lite innblikk i hvordan, et utvalg lærebedrifter, arbeidet med lærlingene i bedriften, med mål om å få de gjennom læreløpet – og kunne høste

godene gjennom rekruttering av dyktige fagarbeidere i etterkant av gjennomført læreløp. Vi fikk også innblikk i utfordringer og muligheter knyttet til denne prosessen, og en forståelse, og respekt, for det arbeidet som de mange lærebedrifter legger ned for å kunne bidra til at Norge har tilgang til etterlengtet fagarbeidere. Vi fikk en opplevelse av at dersom lærlingen kommer til bedriften, med riktig motivasjon, holdninger og et genuint ønske om å lære – så vil lærebedriften legge til rette for og organisere løpet med mål om individuell progresjon og tilfredsstillende gjennomføring. De kunne foredle lærlingens kunnskap til kompetanse.

Realiteten ser imidlertid ikke så enkel ut, og utfordringene i fag/yrkesopplæringen som sådan er tilsynelatende mer komplisert enn manglende tilgang på motiverte og lærevillige ungdommer. Ifølge Utdanningsspeilet (2018) velger omtrent halvparten av søkerne til videregående opplæring et yrkesfaglig utdanningsprogram, noe som kan indikere at yrkesfag er et attraktivt valg for mange ungdommer. Det er imidlertid langt færre enn halvparten som ender opp med yrkeskompetanse. Ca. 4 av 10 som starter i fag og yrkesopplæringen har tatt fag- eller svennebrev eller oppnådd yrkeskompetanse med vitnemål i løpet av 6 år. Det er med andre ord en differanse mellom antallet som går inn i opplæringen, og antallet som kommer ut med den sluttkompetansen opplæringen skal levere (Meld. St. (2020-2021)).

Paradoksalt nok er realiteten at mange bransjer mangler arbeidskraft, samtidig som det er mange unge og voksne som ikke får læreplass (Meld. St. (2020-2021)). Mangelen på læreplasser i overgangen fra Vg2 til lære er et strukturelt hinder for fullføring. Selv om ungdom har rett på videregående opplæring, har de ikke rett til læreplass. Ungdommer i fag- og yrkesopplæringen er avhengige av å bli valgt ut av en bedrift. I 2020 fikk 76 prosent av alle søkere læreplass. Det betyr at 6 900 søkere ble stående uten kontrakt, og det får konsekvenser for veien deres videre (Meld. St. (2020-2021)).

Utdanningsdirektoratet (2019) har undersøkt hva som er de vanligste årsakene til at ikke alle som søker læreplass, får læreplass. De har kommet frem til fem overordnede hindringer for hvorfor ikke flere søkere får læreplass:

- Antall skoleplasser samsvarer ikke med tilgjengelige læreplasser
- Samarbeidet i formidlingsprosessen er ikke god nok
- Søkerne oppleves ikke som kvalifiserte eller er ikke klare for overgangen til lære
- Bedriftene har manglende motiver for å bli lærebedrifter og ansette lærlinger

- Bedriftene opplever rammevilkårene som lite gunstige eller inntaket av lærlinger påvirkes av andre faktorer i arbeidsmarkedet

Vårt ønske er derfor å se på læreløpet i bedriften som en helhetlig prosess, som består av flere overgangsfaser hvor flere faktorer kan spille en rolle. Slik vi ser det, lar dette seg vanskelig helhetlig belyse uten at vi innehar mer forståelse og oversikt over hvordan den norske fag- og yrkesopplæring organiseres, og hvilke faktorer som bidrar til at lærlingeordningen organiseres slik den gjør i dag. Vi vil derfor, før vi utdyper vår hensikt med oppgaven ytterligere, gjøre et forsøk på en effektiv fremstilling av det nokså kompliserte og intrikate samarbeidsprosjektet som fag- og yrkesopplæringen representerer.

1.3 Fag- og yrkesopplæringen i Norge

Fag- og yrkesopplæringen betegnes som et trepartssamarbeid, der det offentlige utdanningssystemet i Norge og partene i arbeidslivet har lange tradisjoner for å samarbeide. Dette samarbeidet skaper et viktig grunnlag for styringen og utviklingen av fag- og yrkesopplæringen, og bidrar til å sikre oppslutning om lærlingordningen og bruken av faglært arbeidskraft i arbeidslivet. Et viktig formål med samarbeidet er å sikre at lærefagene er relevante for arbeidslivets kompetansebehov, samt å bedre samsvaret mellom hvor mange elever som utdannes i skolen og virksomhetenes kapasitet til å ta inn lærlinger (Nyen og Tønder, 2016).

Organisasjonene kjenner samfunnsbehov, arbeidsmarkedspolitikken og behovet for kompetanse i arbeidslivet, mens myndighetenes representanter kjenner de nasjonale målene, lov og regelverk, i tillegg til finansiering og vilkår som er satt på politisk og administrativt nivå. Sammen skal de utvikle gode løsninger, som på best mulig måte ivaretar både individets, arbeidslivets og samfunnets behov for kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Den norske fag- og yrkesopplæringen bygger på den klassiske lærlingetradisjonen, der arbeidsgiverne og deres organisasjoner står for opplæringen av lærlingene i bedriftene. I Norge har det offentlige en stor rolle, blant annet fordi styringsdokumenter som læreplaner blir fastsatt av sentrale myndigheter, og skolen har ansvar for en større del av opplæringen. Det offentlige finansierer også en større del av opplæringen i bedrift (NOU 2008: 18, s. 20). De fleste fagopplæringsprogrammene følger 2+2-modellen. Her gjennomfører eleven først to års opplæring i skole for så å fullføre den over to år i bedrift. Læretiden i bedriften defineres

som to deler, ett år opplæring og ett år verdiskaping. Bedriftene mottar et lærlingtilskudd fra staten som en kompensasjon for tid og ressurser virksomheten bruker på opplæringen det første året. Det andre året legger man til grunn at lærlingen bidrar til verdiskaping i bedriften, og bedriften kompenseres derfor ikke.

Lærlingløpet leder frem til svenneprøve i håndverksfagene, fagprøve i handels- og industrifagene, eller annen fagkompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 14). Når opplæringen fullføres i bedrift og fag-/svenneprøven er godkjent, oppnår man yrkeskompetanse med fag- eller svennebrev. Lærlingeordningen er dermed en integrert del av den yrkesfaglige opplæringen, hvis formål er å rekruttere og lære opp yrkesfagelever.

1.3.1 Lærlingordningens historie

Lærlingordningen har eksistert siden middelalderen som en ordning for å rekruttere og lære opp unge arbeidere i et fag. Lærlingordningen eksisterte opprinnelig gjennom at svenner søkte å komme i opplæring hos anerkjente mestere for å tilegne seg god og omfattende opplæring i et fag (Andersen 2003, s. 12). Som følge av behov for sikring av faglig kvalitet og å holde uønskede konkurrenter unna, ble denne formen for opplæring etter hvert formalisert. Dette innebar at ordningen, i større eller mindre grad, har vært regulert av myndigheter etter sin formalisering. Formaliseringen ledet til at fagopplæringen fikk en bedre administrativ struktur med fylkeskommunal forankring i 1980 (NOU 2008: 18).

Til tross for dette hadde lærlingordningen fortsatt svakheter. Disse ble knyttet til usikkerheten ved progresjonen for elevene og lærlingene. Skiftende konjunkturer påvirket bedriftenes villighet til å ta inn lærlinger, og fylkeskommunen hadde utfordringer med å dimensjonere tilbudet slik at elever fikk plass på neste trinn i utdanningen. Mange elever tok flere grunnkurs og kom seg ikke videre i systemet, og mange avbrøt skolegangen før de hadde fullført. Samarbeidet mellom yrkesopplæringen i skole og fagopplæringen ble sett på som for svakt. Disse forholdene var bakteppet for Blegen-utvalget som fikk i mandat å anbefale en ny innretning på strukturen i videregående opplæring slik at norsk videregående opplæring kunne møte disse utfordringene. Dette banet veg for det som i dag omtales som Reform 94. Gjennom Reform 94 ble videregående skole en lovfestet rett til treårig videregående utdanning, som skulle gi studiekompetanse eller yrkeskompetanse (NOU 2018: 15).

Reformen innebar at fylkeskommunene og de videregående skolene, som før Reform 94 ikke hadde noe ansvar for om yrkesfagelever fikk læreplass eller ikke, nå fikk et større ansvar. Fag under lov om fagopplæring i arbeidslivet skulle ha bedre organisatorisk sammenheng mellom opplæring i skole og bedrift. Opplæringen i bedrift skulle normalt bygge på opplæring i skole og bli en del av et helhetlig opplæringsløp. Lærlingordningen ble knyttet til skolen på en slik måte at elevene etter to år i skole kunne fullføre sin opplæring med to år i lære (Høst, 2009).

Med dette ble det påtrengende for fylkeskommunene å få formidlet flest mulig ut i lære etter andre året i videregående. Det å koble det offentlige skolesystemet og en lærlingordning styrt av forhold som lå utenfor rekkevidden av politisk styring, skulle vise seg å bli en stor utfordring. Fylkeskommunene prioriterte formidlingen av såkalte rettighetslever på bekostning av eldre ungdom og voksne, men det var bedriftene som til sist valgte lærlinger. Fylkeskommunen kunne dermed bli sittende igjen med mange elever som ikke fikk læreplass og som hadde krav på et tredje år med skoleopplæring i faget. Det var også en rekke fag som ikke fikk så mange lærlinger de hadde behov for gjennom formidlingen. Dette gav opphav til begrepet mismatch i forbindelse med dimensjoneringen (Høst, 2009).

Ved innføringen av Reform 94 ble det satt som et mål at hver tredje ungdom skulle gå gjennom lærlingordningen. Et av tiltakene for å oppnå dette, var å søke endre normen og praksisen om lærlingordningen som en rekrutteringsordning. I stedet ønsket man at bedriftene skulle se den som en opplæringsordning, hvor ansvaret for lærlingen fra bedriftens side skulle opphøre etter opplæringen (Høst et al. 2012). Dermed antok man at bedriftene kunne være villige til å ta inn et overproporsjonalt antall lærlinger i forhold til eget behov for arbeidskraft.

Ifølge NOU 2018: 15 betegnes Reform 94 som den største enkeltstående endringen som har funnet sted i videregående opplæring. Til tross for mange små og store justeringer siden reformen ble innført, består videregående opplæring i store trekk av de samme prinsippene og strukturene i dag som da reformen ble innført (NOU 2018: 15).

Det samme gjelder imidlertid også for svakhetene i videregående opplæring. Selv om reform 94 bedret gjennomføring i videregående opplæring, så har frafallet etter 5 år ligget på rundt 30 prosent på hvert kull, helt siden Reform 94 ble innført. Dette på tross av en rekke satsinger og programmer i de siste 20 årene (NOU 2018: 15).

1.3.2 Lærlingeordningens dagsorden

Lærlingeordningen har gjennom tidene endret seg i takt med politiske insentiver, hvor målet har vært å redusere konjunkturfølsomhet, som eksempelvis nedgang i arbeidsmarkedet eller omsetning. Man har derfor ønsket å bedre dimensjoneringen av ordningen og sikre kvaliteten. Dette er et pågående arbeid også i dag, og satsingen begrunnes med at det fortsatt er en differanse mellom antallet som går inn i opplæringen, og antallet som kommer ut med den sluttkompetansen opplæringen skal levere (Meld. St. (2020-2021), s. 20). Den rådende oppfatningen er at dette i stor grad skyldes mangel på læreplasser, og at en bedring av tilgangen på læreplasser vil kunne øke gjennomføringen i videregående opplæring. Arbeidslivspartene er i tillegg opptatt av å øke antall fagarbeidere i norsk næringsliv, og ønsker en økning i antall lærekontrakter for å kunne bidra til dette (Høst et al. 2012, s. 9).

1.3.2.1 Konjunkturfølsomhet

Etter et ønske fra utdanningsmyndighetene om mer kunnskap om hvorfor noen bedrifter tok inn lærlinger og andre ikke, gjorde Høst et al. (2012) en undersøkelse blant norske bedrifter i 2012. Undersøkelsen pekte på ulike rammefaktorer som kunne innvirke på lærlingeinntak i bedrifter, med mål om å danne et grunnlag for mulige tiltak. Undersøkelsens funn støttet opp under tidligere forskning om at lærlingordningen fremdeles primært var en rekrutteringsordning, og at læreplassene derfor svingte med konjunktorene og løpende rekrutteringsbehov. Flertallet av bedriftene svarte at de som hovedregel ansatte lærlingene etter endt læretid, hvor normen var sterkest hos bedrifter innen bygg og anlegg. Lærebedriftene oppga videre at sysselsettingssituasjonen var den viktigste begrensningen når det gjelder å øke lærlingeinntaket, mens noen av bedriftene også oppga at de ikke hadde økonomi til å ta inn lærlinger. Dette kunne bety at bedriftene også hadde en oppfatning av at det var en ekstrakostnad å ta inn lærlinger, og at opplæringsinvesteringen dermed ikke ble vurdert over et litt lengre perspektiv (Høst et al., 2012).

Under regjeringen Solberg ble det blant annet innført en økning i lærlingtilskuddet, stimuleringsstilskudd til lærebedrifter og skjerpet krav om bruk av lærlinger overfor bedrifter som ville vinne offentlige anbud. Regjeringen lanserte også en egen strategi for å øke antall lærlinger i statlige virksomheter, og innførte et eget lærlingemerke som gjorde det enklere for forbrukere å velge godkjente lærebedrifter med lærling. Partene i arbeidslivet og myndighetene har også signert en samfunnskontrakt for flere læreplasser. Denne ble først

signert i 2012, så i 2016 og nå videreføres denne også i 2022. Dette er en forpliktende avtale mellom aktørene både lokalt og nasjonalt, hvor hovedmålet er at alle kvalifiserte søkere skal få tilbud om læreplass. Samfunnskontrakten er et partssamarbeid mellom partene i arbeidslivet og nasjonale myndigheter, med følgende felles målsetting. To av føringene i dette arbeidet er blant annet å bedre dimensjoneringsarbeidet av opplæringstilbudet i fylkene, og bidra til at lærebedrifter får rekruttert lærlinger i lærefag hvor det er mangel på lærlinger (Utdanningsdirektoratet 2019).

1.3.2.2 Dimensjonering

Dimensjoneringsarbeidet i fag- og yrkesopplæringen er en komplisert øvelse hvor fylkeskommunene skal balansere ulike interesser og behov i dette arbeidet. Politiske prioriteringer, framskrivinger, undersøkelser, rapporter og analyser av kompetansebehov spiller inn, og i tillegg er elevenes søkemønster, tilgang på læreplasser og råd fra de fylkesvise yrkesopplæringsnemndene sentrale grunnlag for fylkeskommunenes arbeid med dimensjonering (Meld. St. (2020-2021)).

Dimensjoneringsarbeidet blir derfor sårbart for mangelfull informasjon om fremtidig kompetansebehov. Fylkeskommunene dimensjonerer i dag utdanningstilbudet på Vg1 og Vg2 i henhold til elevenes ønsker og arbeidslivets behov. Dimensjoneringen er i stor grad søkerstyrt, noe som betyr at det er relativt få elever som må ta til takke med sitt andre- eller tredje-valg (Høst og Reegård, 2019). For elevene antas dette som positivt, da tall fra SSB viser at elevene som får oppfylt førsteønsket sitt, har større sjanse for å fullføre videregående opplæring enn de som får andre- eller tredjeønsket (Meld. St. 21 2020-2021)). Av den grunn blir også elevenes preferanser viktig med tanke på dimensjoneringsarbeidet, som kan antas å være påvirket av det ungdommene oppfatter som arbeidsmarkedsbehov, foreldrenes utdanning og trender blant unge (Meld. St. 20 (2012-2013)). Konsekvensen av en upresis dimensjonering er at det ikke trenger å være samsvar mellom elevenes førsteønske for opplæringstilbud og tilgang på læreplasser. Det trenger heller ikke å være samsvar mellom antall skoleplasser med tilgjengelige læreplasser og behov i arbeidsmarkedet (Meld. St. 21 (2020-2021)).

Elevkarakteristikk og konjunkturer i arbeidslivet er dermed faktorer som det er vanskelig å forutsi, og dette påvirker inntaket av lærlinger, samt muligheten til å forutsi det konkrete behovet for læreplasser to år i forveien (NOU 2019: 25).

1.3.2.3 Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen

Målet med satsingen på fag- og yrkesopplæringen er bedre samarbeid mellom utdanning og arbeidsliv og økt kvalitet på opplæringen (NOU 2018: 15). Samtidig blir det i NOU 2018: 15 beskrevet at det er utfordrende å gi et generelt bilde av hva som kjennetegner god kvalitet ved opplæringen i fag- og yrkesopplæringen, og hva elevene og lærlingene selv opplever som en god opplæring. Det har ikke vært forsket mye på denne delen av videregående opplæring, og det mangler kunnskap om blant annet opplæringen i bedrift og om samarbeidet mellom skoler og lærebedrifter (NOU 2018: 15). Likevel kan man anta at kvalitet i fag- og yrkesopplæringen kan knyttes til flere tema, som at opplæringens innhold er relevant for arbeidslivet, at elever og lærlinger har et godt læringsmiljø, at de får læreplass, at de gjennomfører og består fag- og svenneprøven, og at de oppnår en yrkeskompetanse (NOU 2018: 15).

Høst (2015) påpeker at for de yrkene som er institusjonalisert som lærefag gjennom lov om fagopplæring, er det blitt etablert en rekke mekanismer for å sikre en kvalitetsmessig god opplæring. Det ser en både innen fagene og gjennom sammenhenger mellom opplæring i skole og opplæring i bedrift. Noen av de mekanismene som former lærebanene og dermed opplæringens kvalitet, er knyttet til prosesser i bedriften, mens andre virker i kraft av prosesser knyttet til det institusjonelle rammeverket for lærlingeordningen. Hvordan disse mekanismene er strukturert vil variere mellom de ulike fagretningene (Høst 2015).

Læreplaner og læreplanmål i bedriftsopplæringen

For at en bedrift skal kunne godkjennes som lærebedrift av Fylkeskommunen, må den kunne gi en opplæring som tilfredsstillende kravene om innholdet i opplæringen, slik som relevante læreplaner. Læreplanene på Vg3/opplæring i bedrift uttrykker kravet til fagkompetanse, men i læreplanene ligger det muligheter for lokale tilpasninger og fleksibilitet i opplæringen. Det innebærer at opplæringen i bedrift kan vektlegge noen deler av læreplanen mer enn andre, og at lærlingene, til tross for felles og nasjonalt fastsatte læreplaner, kan få noe ulik opplæring og vektlegge én kompetanse i faget sterkere enn en annen. En ferdig utdannet fagarbeider anses som yrkeskompetent med den kompetansen fag- eller svennebrevet krever, men ferdig utdannede kan ha ulik spisskompetanse alt etter hvilken opplæring de har fått i bedriften (NOU 2018: 15).

Lærlingens oppnådde kompetanse i faget fastsettes på grunnlag av det lærlingen viser av kompetanse i gjennomføringen av fag- og svenneprøven. Hvis flere lærebedrifter samarbeider om opplæringen, ved at de for eksempel dekker forskjellige deler av kompetansekravene, må disse være organisert gjennom et opplæringskontor eller en opplæringsring som krever en selvstendig godkjenning av fylkeskommunen. Den institusjonelle infrastrukturen rundt bedrifter som tar inn lærlinger har gradvis ekspandert, og opplæringskontorene får en stadig viktigere rolle som støttespiller for bedrifter og lærlinger i det daglige, mens fylkeskommunene får en noe mer tilbaketrukket rolle og i større grad arbeider overfor bedriftene via opplæringskontorene (Høst et al., 2012).

Faglige kvalifikasjoner for ansvarsroller i bedriften

I lærebedriften skal det være en faglig kvalifisert person eller faglig leder som har totalansvaret for opplæringen av lærlingen i sin bedrift. I tillegg har instruktøren det konkrete opplæringsansvaret for lærlingen i den enkelte arbeidssituasjon og er ofte den nærmeste kollegaen til lærlingen. Dette innebærer at instruktørene skal veilede, motivere og bidra til at lærlingene når kompetansemålene i læreplanen. I fullføringsreformen vektlegges at en dyktig instruktør trenger både solid yrkeskompetanse, en pedagogisk tilnærming og didaktiske egenskaper. Det stilles ikke eksplisitte krav til formell kompetanse for faglig leder og instruktør, men uformell og ikke-formell kompetanse som er tilegnet gjennom arbeidserfaring og kurs kan være en del av det å være kvalifisert (Meld. St. 21 (2020-2021)).

1.4 Vårt formål

Når vi i dette prosjektet setter søkelyset på lærlingeordningen, så er det med bakgrunn i et ønske om å skape ny kunnskap om en ordning som har lange tradisjoner. Det er ingen tvil om at lærlingeordningen har endret seg fra sin historiske tradisjon, og mye skyldes at ordningen i større grad har blitt formalisert gjennom vårt utdanningssystem. Det har blant annet påvirket hvilke rammevilkår lærlingordningen har i dag.

Fag- og yrkesopplæringen *er* imidlertid, ubestridt, en viktig rekrutteringskanal for faglært arbeidskraft, og lærlingordningen har eksistert siden middelalderen som en ordning for å rekruttere og lære opp unge arbeidere i et fag. For at bedriftene skal få rask tilgang til fagarbeidere og at opplæringen i bedriften skal kunne fungere som en rekrutteringskanal

og/eller en anskaffelse av kompetanse – så må opplæringen i bedrift sikre at lærlingen besitter den kompetansen som kreves for å kunne bestå fagprøven etter to år i lære. Lærlingen kommer inn med en viss kunnskap fra skoleopplæring – og denne må gjennom læretiden i bedrift foredles til relevant yrkeskompetanse i samsvar med læreplan og bedriftens arbeidsoppgaver. Dette skal i det videre utgjøre den kompetansen som lærlingen trenger og som kreves for god eller tilfredsstillende gjennomføring av praktisk fagprøve og yrkesidentitet.

Tittelen på vår masteravhandling er «*Lærlingeordningen – fra kunnskap til kompetanse.*» I denne forplikter vi oss til å se på hvordan lærlingeordningen organiseres med mål om at kunnskap utvikles til kompetanse gjennom opplæringen i bedriften.

Filstad (2016) skriver at det gir lite mening å vite hva som gir gode læringsprosesser, uten mål om hvilken kunnskap og kompetanse som er ønskede resultater av læringsprosessen. Å se læring isolert fra kunnskap og kompetanse, og tilsvarende kunnskap og kompetanse isolert fra læring, er lite fruktbart ifølge Filstad (2016). Det må ses i sammenheng ut fra hva som er organisasjonens strategiske mål, og hvor ledelse blir et viktig virkemiddel for å lykkes (Filstad 2016).

Målet for vår masteroppgave er å få en bedre forståelse for hvordan bedriftene jobber med lærlingeordningen internt og hvilken betydning dette arbeidet har for bedriften. Vi håper med dette å få kunnskap om hva bedriftene opplever at de gjør for å innfri på de forpliktelser som etter deres mening ligger i det å være en lærebedrift. Hva er det som motiverer lærebedriftene til å gjøre dette? Hvilke rammevilkår forholder de seg til? Hvilke grep gjør de for å oppnå utviklingen fra kunnskap til kompetanse? Og hvilke resultater eller mål er det de strekker seg etter? Hvordan tilrettelegger de for å skape kompetanse av kunnskap? Dette er spørsmål vi har tatt med oss inn i utarbeidelsen av vår problemstilling.

1.5 Problemstilling

Med bakgrunn i vår tittel, og vårt formål med prosjektet, har vi utformet en problemstilling som vi mener skal kunne bidra til å skape den kunnskapen vi trenger for å kunne belyse bedriftenes organisering av lærlingeordningen, hvis mål er å foredle kunnskap til kompetanse.

Den lyder som følger:

«Hvordan har bedriften en strategisk tilnærming til lærlingeordningen, og hvilken innvirkning kan dette ha for lærlingens sluttkompetanse?»

Slik vi ser det, er det å bli en lærebedrift og tilby lære plasser, en beslutning som kan påvirke hele organisasjonen. Vi håper problemstillingen vil hjelpe oss inn på veier som gir oss mulighet til å forstå motivet bak beslutninger som gjøres i lærebedriften, hvilke hensikter som kan ligge til grunn – og hvordan denne muligheten forvaltes i organisasjonen.

1.5.1 Avgrensinger og presiseringer knyttet til problemstilling

Vi vil her gjøre rede for nødvendige avgrensinger som vi har tatt, knyttet til vår problemstilling. Her presiseres at dette gjelder kun for begreper knyttet til temaet vi har interessert oss for, fenomenet vi skal beskue og begreper i problemstillingen. Teoretiske avgrensninger vil beskrives under kapittel 2, som en innledning til presentasjon av vår teori. På samme måte som metodiske avgrensninger vil beskrives under kapittel 3, som innledning til presentasjon av vår forskningsmetode.

1.5.1.1 Lærlingeordningen i bedriften

Som vi introduserte i innledningen, ble lærlingeordningen opprinnelig formalisert gjennom et samarbeid mellom myndigheter og lærebedrifter, med mål om å sikre ungdoms inngang til arbeidslivet. De nye finansierings- og tilskuddsordningene til bedriftene, som ble gjennomført etter Reform 94, skulle være med og motivere bedriftene til å ta inn *unge* lærlinger fra skoleløpet til fordel for voksne ufaglærte (Høst et al., 2012). I dag kan også voksne få lærekontrakt med bedrifter, og det finnes en rekke mulige veier og finansieringsordninger for å inkludere flere til fagopplæring i bedrift. Vi har imidlertid valgt å forholde oss til «hovedmodellen» i vår oppgave, altså lærlinger som kommer fra et 2-årig skoleløp. Dette begrunnes med at disse utgjør hovedvekten av lærekontrakter i de bedriftene som vi har vært i kontakt med, og benevnes i det videre som “ordinært løp”.

1.5.1.2 Fra frafallsfokus til gjennomføringsfokus

Vi har i innledningen beskrevet to mulige frafallsperioder i opplæringsløpet i fag- og yrkesopplæringen: overgangen fra skole til lære og i overgangen fra lære til fagbrev/kompetanse. I det videre har vi skissert hvilke rammebetingelser som legges til grunn for å redusere konjunkturfølsomhet med mål om å øke kvalitet og gjennomføring. Noen av de mekanismene som former lærebanene og dermed opplæringens kvalitet, er knyttet til prosesser *i* bedriften, mens andre virker i kraft av prosesser knyttet til det institusjonelle rammeverket for lærlingeordningen (Høst, 2015).

Slik vi ser det, har imidlertid disse hindringene og mekanismene eksistert i lærlingordningen, i større eller mindre grad, siden reform 94. Mange lærlinger og lærebedrifter har hatt suksess med gjennomføring av gode læreløp siden reform 94.

Lærlingeordningen viser videre til opplæringen som foregår *i bedriften*, og omhandler slik vi ser det bedriftens rekruttering av lærlinger til lærekontrakter, og bedriftens opplæring av lærlingen frem til fag- eller svennebrev. Det indikerer at vår oppgave vil ta utgangspunkt i bedriftsperspektivet, og det helhetlige arbeidet som legges ned i de ulike bedriftene. Vi er ikke opptatte av å gjøre vurderinger av kvaliteten på det arbeidet som bedriftene gjør i forbindelse med lærlingordningen, eller å sammenligne lærebedriftenes arbeid. Vi har imidlertid et ønske om å belyse organiseringen i hver bedrift, og derigjennom forsøke å forstå det strategiske arbeidet som eventuelt ligger til grunn for måten de har organisert ordningen på.

1.6 Tidligere forskning rundt tema

Det finnes en hel del litteratur som viser utviklingen av lærlingordningen. Enten det er gjennom rapporter i arbeid mot nye reformer, forskning omkring hvordan reformene har fungert, og kvalitetsrapporter om videregående opplæring. Vi har innledningsvis støttet oss på flere rapporter og artikler utgitt av Høst, som gir noe innsikt i bedriftens stemme i lærlingeordningen. Vår oppgave har, som nevnt innledningsvis, søkelyset på opplæring i bedriften. Vi har gjennom problemstillingen også fremmet begrepet strategi.

Ved de 14 første søkene i databasen til Nord universitet, kobler vi derfor nøkkelord som *lærling, samhandling, fagopplæring, lærebedrift, arbeidsmiljø, kompetansestrategi, strategi, læringskultur, praksisfelleskap, taus kunnskap og rekruttering*. Der finner vi mellom 5-25 treff. Ved å bruke engelske søkeord, får vi 21 734 treff når vi bruker *strategy, business og competence*, og når vi kobler *strategy* og *apprentice* får vi 1982 treff i søkebasen i Oria. Når vi søker på *lærebedrift* og *strategi*, får vi ett treff, og når vi søker på *lærling* og *strategi* får vi fire treff. Når vi ser gjennom en del av sammendragene fra bøkene og artiklene vi har funnet, ser vi at det er lite som treffer fra virksomhetens perspektiv. Bedriftsopplæringen kan dermed betraktes som en «black box» sammenlignet med skoleopplæringen, hva angår tidligere forskning. Skoleopplæringen oppfattes som langt mer transparent enn bedriftsopplæringen. Tidligere studier av lærebedriften og læreforholdet har i all hovedsak vært basert på tverrsnittsdata, ikke minst fordi disse er enklest å innhente (Høst, 2015). Vi har imidlertid hatt vanskeligheter med å finne relevant forskning hvor det er benyttet metoder med mål om å belyse det prosessuelle ved opplæring i lærebedriften. Dette tolker vi dithen at vår oppgave *har* relevans for samfunnet, at det er et behov for mer kunnskap om lærebedriftenes arbeid med opplæringen *i* bedrift, og at *vi* kan være bidragsyttere i denne sammenheng.

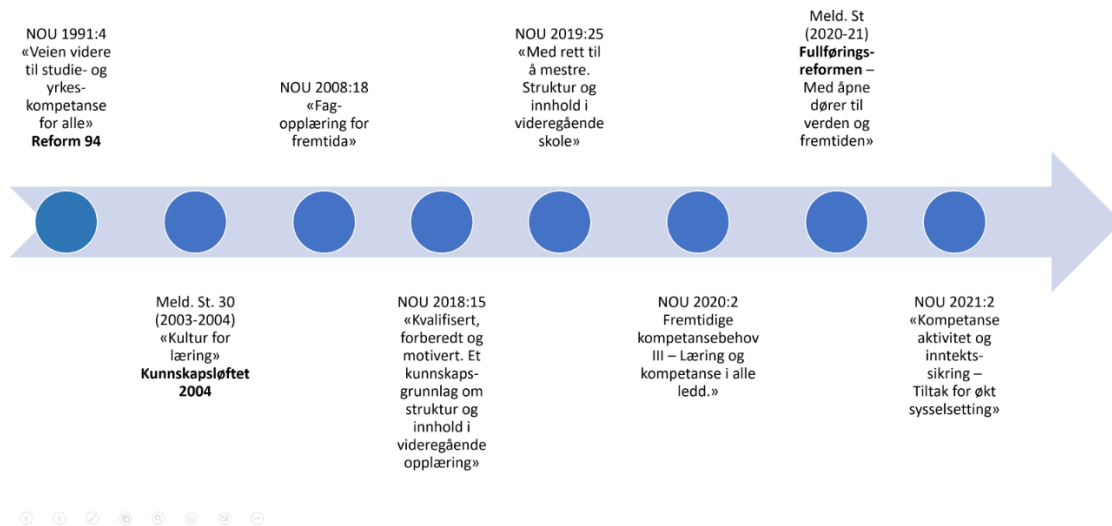
Vi har også vurdert det som vanskelig å sammenlikne den nordiske fagutdanningen med utdanningsløpene fra eksempelvis USA og England. Vi har derfor valgt å gå videre i oppgavene med utgangspunkt i de NOU-ene og rapportene vi har fra Norge, og koble dette sammen med faglitteratur omkring *strategi, organisasjon, og læring*.

1.6.1 Fag- og yrkesopplæring i skole

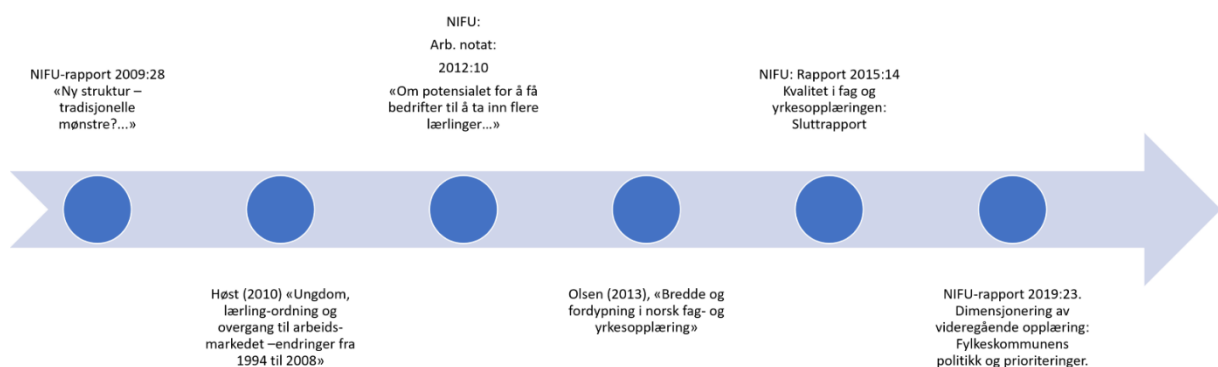
Det foreligger en god del forskning rundt fag- og yrkesopplæringen. Det er en samfunnsinstitusjon – og enhver endring eller utvikling av ordningen baseres på innspill, rapporter, evalueringer og politiske dokumenter utarbeidet av mennesker som har gode intensjoner, stor forståelse for og akademisk tilnærming til dette arbeidet.

Av offentlige dokumenter har vi benyttet en kombinasjon av NOU-er og Meld. St. Vi har sett det hensiktsmessig å få innblikk i prosessene som har ført til endringer i fag- og yrkesopplæringen, da vi opplever at det kan styrke vår innsikt i ordningens tidstypiske

samfunnsaktualitet - helt frem til i dag. Disse er de vi har benyttet i dette arbeidet, de gjengis også i vår litteraturliste:



Viktige bidragsyttere for å evaluere tiltak, problematisere og utforske nytte og effekt i fag- og yrkesopplæringen, både for utdanningsmyndighetene, og for oss, har vært NIFU og FAFO. NIFU og FAFO har bidratt til en rekke rapporter og artikler om fag- og yrkesopplæringen, ofte på bestilling fra utdanningsmyndighetene. Ønsket har vært mer kunnskap om enkelte faktorer, eller områder ved opplæringen. Vi har benyttet følgende rapporter og artikler i vårt arbeid med fremstillingen av fag- og yrkesopplæringen:



2 Teori

2.1. Teoretiske avgrensinger

Tittelen på vår oppgave er *fra kunnskap til kompetanse*, noe som gjengir to begreper med mange definisjoner og perspektiver. Vi innleder derfor vårt teorikapittel med å redegjøre for begrepene kunnskap, kunnskapsutvikling og kompetanse. Her har vi benyttet Michael Polanyi, for redegjørelse av taus kunnskap, og Von Krogh og Nonaka og Takeuchi sine redegjørelser om kunnskapsutvikling som grunnleggende menneskelige ferdigheter. Videre gjør vi kort reder for ulike definisjoner av begrepet kompetanse, av Lai og Nordhaug. Disse fremmes for å vise forskjellene på kompetansebegrepene som florerer der ute i litteraturen, og som representerer ulike perspektiver på om kompetanse er skapt og eid av individet, eller om kompetanse snarere henger sammen med situasjonen den gjøres gjeldende i. Vi opplever at hele vår oppgave omhandler kompetanse, og utvikling av denne, og lar Filstad få hovedansvaret for å sette situert læring og mester lære på kartet i den sammenheng. Filstad etterfølges av Mintzbergs betraktninger rundt strategiske tenkning, før Lai avslutter vårt teorikapittel med kompetansestrategisk arbeid.

2.2 Fra kunnskap til kompetanse

2.2.1 Kunnskap

Kunnskapsbegrepet har lang historisk forankring, og har foregått siden Platon og Aristoteles. Aristoteles delte kunnskap i tre ulike fasetter. *Episteme* dreide seg om teoretisk eller vitenskapelig kunnskap, *techne* om praktiske kunnskaper og ferdigheter, og *fronesis* ble definert som praktisk visdom utviklet gjennom erfaring (Gotvassli, 2015, s. 22).

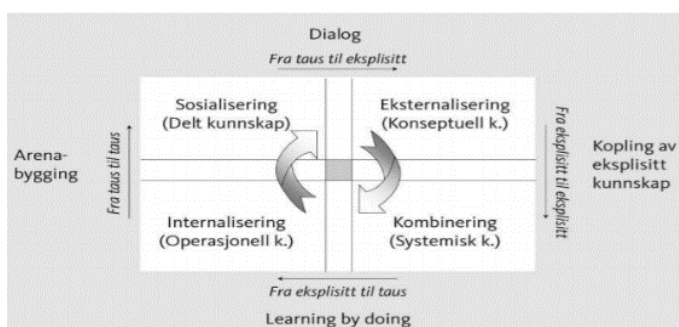
I dag finner man to dominante retninger innen forståelsen av kunnskap: den strukturelle tradisjonen og den prosessuelle forståelsen. Den strukturelle tradisjonen ser på kunnskap som eierstyrt, altså at kunnskapen sees som en beholdning i hvert enkelt individ og organisasjon. Kunnskapen er eksplisitt, lett identifiserbar og objektiv. Den prosessuelle forståelsen, også kalt den sosiokulturelle forståelse, ser på kunnskap som noe som utvikles i en sosial og kulturell ramme, hvor mennesker skaper kunnskap når de arbeider sammen. Innen dette perspektivet kan denne kunnskapen gjerne være taus. Masteroppgaven vår bygger på empiri hentet fra to lærebedrifter som har lærlinger innen ulike yrkesfaglige retninger. Praktiske fag er tradisjonelt tuftet på at individet lærer gjennom å observere å følge

instruksjonene til sin læremester, mesterlæretradisjonen. Taus kunnskap blir derfor sentralt innen bransjer med praktisk tilnærming, og vi vil videre belyse teori som viser hvordan taus kunnskap kan forstås (Gotvassli, 2015).

Michael Polanyi introduserte begrepet taus kunnskap i 1966, og tok utgangspunkt i det faktum at *vi kan vite mer enn vi kan si*. (Polanyi, 2000, s. 16). Polanyi (2000) mener at prosessen med å formalisere all kunnskap, og dermed ekskludere all taus kunnskap er selvmotsigende. Polanyi (2000) befinner seg innen den sosiokulturelle forståelsen av kunnskap. Han sier han tok menneskelig kunnskap opp til fornyet overveielse ved at han tok utgangspunkt i at «vi kan vite mer enn vi kan si» (Polanyi, 2000). I dette legger han at kunnskap innehar elementer som ikke kan uttrykkes i ord, men som kommer til uttrykk og får sin mening gjennom handling. Handlingen dekker både praktisk og taus kunnskap, og ifølge Polanyi (2000) hviler all kunnskap på en taus komponent. Taus kunnskap beskrives som personlig, erfaringsmessig og kroppsliggjort. Gotvassli definerer taus kunnskap som erfaringsbasert viten. Den kan vanskelig uttrykkes gjennom språk, er personlig og kontekstspesifikk og ofte forankret i erfaringer, verdier og emosjoner (Gotvassli, 2015).

2.2.2 Kunnskapsutvikling

Nonaka og Takeuchi videreutviklet begrepet taus kunnskap ved å beskrive kunnskapsutvikling som en sosial prosess: kunnskapsspiralen eller SEKI-modellen.



(Gotvassli, 2015, s. 52-53).

Modellen gir et bilde på hvordan man gjennom fire prosesser kan veksle mellom omsetning av taus og eksplisitt kunnskap. Nonaka et al. (1995) gir dermed ett nytt perspektiv til hvordan, og ikke minst *om*, taus kunnskap kan kommuniseres og omsettes til eksplisitt kunnskap (Referert til i Gotvassli, 2015).

2.2.3 Om tillit og omsorg i kunnskapsutvikling

Von Krogh et al. (2000) mener at å skape kunnskap ganske enkelt hviler på grunnleggende menneskelige ferdigheter. De viser videre til at kunnskapsutvikling kan regnes som håndverk, og at kunnskapsutvikling ikke er et ansvar som hviler på ledelsen. Alle ansatte skal kjenne kunnskapsvisjonen, strukturene og prosessene som gjør det mulig å skape kunnskap i organisasjonen.

Von Krogh et.al (2000) legger stor vekt på at kunnskapsutvikling stiller helt spesielle krav til relasjoner i organisasjonen, og at omsorg i organisasjonen derfor er en viktig forutsetning for kunnskapsutvikling. De skisserer videre fem dimensjoner de mener gir en grundig forklaring på hva de mener med omsorg i forbindelse med kunnskapsutvikling og disse er; gjensidig tillit, aktiv empati, adgang til hjelp, ingen fordømmelse og pågangsmot. Gjennom å identifisere disse dimensjonene, mener han, at det blir lettere for å ledelsen å systematisk kommunisere verdien av omsorg gjennom hele organisasjonen (Von Krogh et al., 2020).

Gjensidig tillit innebærer at man i møte med et annet menneske etablerer tillit. Tilliten baseres på hvor konsistent man opptrer ovenfor hverandre, med et minimum av overraskelsesmoment. Tillit er gjensidig gjennom at det er sammenheng mellom den hjelpen en blir tilbudt, og den troen man har på at dette er med på gode intensjoner. Samtidig som at den som tilbyr hjelpen også må stole på at den som mottar vil bruke dine gode råd, på best mulig måte. Slik hjelper man hverandre å vokse over tid. Tillit skaper dermed et fundament av omsorg (Von Krogh et al., 2020).

Aktiv empati gjør det mulig å få adgang til å forstå hva den andre virkelig trenger. Empati er forsøk på å sette seg inn i den andres sted, forstå hans spesielle situasjon, hans interesser, ferdighetsnivå, feilgrep, hva hen har oppnådd, hvilke muligheter og problemer hen eventuelt har. Dette innebærer å ta en spørrende holdning til for bedre å forstå de behovene den andre har. En må undersøke den dypere mening bak det den andre sier, og utvikle en følsomhet for det som blir artikulert eller det som forholdes taust, å hjelpe den andre til å uttrykke det. Von Krogh et al. (2020) mener at det finnes mye taus kunnskap i organisasjoner, som følge av at enkelte ansatte ikke ønsker å virke inkompetent.

Adgang til hjelp er, ifølge Von Krogh et al. (2020), av grunnleggende betydning for kunnskapsutvikling. Her viser de til at medlemmene i organisasjonene kan ha forpliktet seg på ideen om omsorg og hjelp, men at de i praksis ikke er tilgjengelig. Dette eksemplifiseres gjennom at «mesteren» i en mesterlære situasjon bygger mur rundt egen kompetanse, hen viser og redegjør for nødvendige utstyr, men stiller seg ikke til rådighet for spørsmål eller videre veiledning. Et mulig hjelpemiddel for å unngå dette er å etablere to ansvarsområder for individuelle profesjonelle, der ekspertise også forplikter til å hjelpe; jo mer ekspertise du har, jo større ansvar har du for å hjelpe. Dette bør gjelde for alle organisasjonsmedlemmene, de må bli dyktige veiledere etter hvert som deres egne ferdigheter utvikler seg (Von Krogh et al., 2020)

Ingen fordømmelse innebærer at hjelpende atferd suppleres med en holdning som sier at ingen i organisasjonen skal bli møtt med fordømmelse. Dette anses, av Von Krogh et al. (2020), som en forutsetning for at omsorg skal bli et vanlig trekk i organisasjonen. De viser her til retningslinjer for hva formildende omstendigheter kan innebære i en bedrift, og skriver dette i hovedsak til evnen til å la “novisen” eksperimentere, og heller “bite seg i leppen” i stedet for å gi etter for (for)dømmende impulser. Bare på denne måten kan kunnskapsutvikling skje, og taus kunnskap gjøres eksplisitt. Svært negativ tilbakemelding kan hemme utviklingen, og i verste fall stanse hele prosessen.

Pågangsmot

Målet er at organisasjonen skal ha høyt omsorgsnivå, da dette kjennetegnes som et typisk hjelpende miljø hvor både taus og eksplisitt kunnskap deles fordi deltakerne deler en visjon for organisasjonen som bygger på tause ideer og følelser (Von Krogh et al., 2018).

2.3 Kompetanse

Kompetanse og kunnskap er ofte to begreper som blir brukt om hverandre. I engelsk faglitteratur betegnes ofte kunnskap som «knowledge», og har oftere en bredere betydning enn kunnskap i form av viten. Begrepet «competence» favner bredere, brukes sjeldnere og er mer fremtredende innen psykologiske- og pedagogiske retninger.

Lai (2013) definerer kompetanse som de samlende kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle oppgaver i tråd med definerte krav og mål

(Lai, 2013, s. 46). Definisjonen tar derfor som utgangspunkt i at individet sitter med kompetansen, og målet for organisasjonen blir å forvalte kompetansen på en best mulig måte. Det vil si at det blir høyst aktuelt å se på hvordan organisasjonen videreutvikler og mobiliserer for å oppnå mål og skape verdier (Lai, 2013).

Nordhaug (2004) representerer en annen forståelse på kompetanse. Han skriver at kompetanse ses i sammenheng mellom ferdigheter og kunnskaper som har et anvendelsesaspekt, og som bæres av et individ, en gruppe individer eller en organisasjon. Han er også opptatt av at begrepet skal dekke kompetanse som er til stede, men som av ulike årsaker er underutnyttet eller uutnyttet i dag (Nordhaug, 2004). Han representerer dermed et syn på kunnskap som deles av Filstad (2016), gjennom at kunnskap er å vite *hva* og kunne skape noe ut av det å vite (hvordan). Hun skriver videre at kunnskap om *hva* er et resultat av erfaringer, tolkninger og meninger, men hvor det er refleksjoner interaksjoner og sosiale kontekster som gjør at kunnskap også inkluderer forestillinger og forventninger og er sosiale konstruksjoner om hvordan. I neste omgang vil kunnskap om hva og hvordan utvikles til kompetanse gjennom at kunnskap anvendes i praksis som kompetanse (Filstad, 2016).

2.4 Organisasjonslæring

Litteraturen innenfor læring generelt og organisasjonslæring spesielt er omfattende. Den er både differensiert og spesialisert innenfor en rekke perspektiver og modeller. Det finner ikke en teori om organisasjonslæring. Til det har organisasjonslæring vist seg å være komplekst til at en teori kan dekke de forhold som utgjør denne kompleksiteten. Det er også faglig uenighet om forholdet mellom individets læring og organisatorisk læring, og videre om vi kan snakke om nivåer av læring på individnivå, kollektivnivå og organisatorisk nivå (Filstad, 2016).

2.4.1 To hovedperspektiver på organisasjonslæring

Filstad (2016) redegjør for to hovedperspektiver innen organisasjonslæring. Hovedskille mellom de to perspektivene ligger på om fokuset ligger på læring som en individuell prosess, eller om man setter søkelys på læring gjennom deltakelse og praksis i sosiale relasjoner med andre. De to perspektivene innebærer dermed forskjellig tilnærming til hva som blir de viktigste faktorene for å forstå organisasjonslæring. Dersom fokuset ligger på læring som individuell prosess, vil kartlegging av individuell kunnskap stå sentralt. Innen læring som

sosial praksis, vil det snarere være sosiale relasjoner, og hvordan kunnskap er forankret som kompetanse i sosial praksis – som vies oppmerksomhet.

For vår oppgave anses «organisasjonslæring som deltakelse» som mest aktuell, og dette perspektivet setter søkelys på læring gjennom deltakelse. Dette begrunnes med at mesterlære og situert læring har sin tradisjon i dette perspektivet, og det samsvarer med det kunnskapsperspektivet som vi har lagt til grunn for vår oppgave. Mesterlære beskriver lærlingen og mesteren som deltakende i et praksisfellesskap, hvor læring skjer gjennom imitasjon og observasjon, og dette anses som direkte overførbart til lærlingordningen i bedriften.

Vi deler imidlertid Filstad (2016) sin betraktning om at det er lite fruktbart å skille mellom læring som henholdsvis individuell, kollektiv og organisatorisk læring i denne oppgaven. Og vi fremmer derigjennom en grunnleggende forståelse av at organisasjonslæring; kunnskap, kompetanse og ledelse, er sosiale konstruksjoner som er situert og kontekstavhengige. I dette legger hun at organisasjonslæring skjer først og fremst gjennom praksis og deltakelse på arbeid. Det er et spørsmål om å delta og å tilhøre sosiale fellesskap og arbeidsgrupper, hvor resultatet er kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling. Individuell læring forstås i relasjon til deltakelse og praksis, heller enn at individet og organisasjonen behandles adskilt (Filstad, 2016).

Filstad (2016) skriver videre at en forutsetning for organisasjonslæring er hardt arbeid ved kontinuerlig å utvikle og bedre forståelsen av de forholdene som påvirker læring, kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling i organisasjoner. Organisasjonslæring må i stor grad integreres som måter å utøve praksis på og hvordan ledere og medarbeidere jobber sammen for nødvendig utvikling og endring (Filstad, 2016).

Organisasjonslæring må forstås som både individuelle, sosiale og kulturelle prosesser. Men det å forene 2 hovedtilnærminger til læring, individuell kognitiv læring, med sosial og kulturell læring, er ikke uproblematisk, fordi de i utgangspunktet representerer og har sin forankring i to ulike fagdisipliner. Filstad (2016) referer imidlertid til Sfards modell om tilegnelse – versus deltakermetafor for læring, for å belyse viktigheten av at sosialt og kulturelt perspektiv på læring ikke må regnes som en motreaksjon til individuell tilegnelse til læring, men heller en videreutvikling av læringsteori.

Individuell tilfredsstillelse	Målet med læring	Fellesskapsbygging
Tilegne seg noe	Læring	Bli deltaker
Motta og rekonstruere	Student	Perifer deltakelse
Informant og hjelper	Lærer	Ekspertdeltaker
Eiendom, produkt, inneha	Kunnskap, konseptet	Kjennetegn ved praksis, forankret i aktiviteter
Ha og eie	Kompetanse	Tilhøre, delta og kommunisere

(Etter Filstad, 2016, s. 82).

Hun redegjør videre for at det kan få store konsekvenser for hvordan vi analyserer hva som skjer på arbeidsplassen, dersom vi har for lite fleksibilitet i hvor vi står i forhold til disse perspektivene. Da perspektivene danner grunnlaget for hva vi regner som meningsfylt (Filstad, 2016).

2.5 Fra kunnskap til kompetanse i lærebedriftene

Filstad (2016) skriver at perspektivet som legges til grunn for at menneskelig kognisjon og læring er nær knyttet til den materielle og sosiale sammenhengen som læring skjer i, har historiske røtter. En rekke tidligere bidragsyttere til dette perspektivet har redet grunnen for at vi *ikke* kan forstå læring uten å ta hensyn til den sosiale og kulturelle konteksten hvor læring skjer, selv om det er ulike tilnærminger til hva dette innebærer. For vår oppgave anses Lave og Wenge (1991), og deres betraktninger rundt situert læring og praksisfellesskap som særlig interessant. Dette begrunnes med at de vektlegger at det er den sosiale sammenhengen, selve den praktiske situasjonen, som blir avgjørende for å forstå læring (Filstad, 2016).

Lave og Wenge (1991) introduserte gjennom begrepet «situert læring» et perspektiv på læring som viser til at læring er kontinuerlige prosesser gjennom deltakelse i praksisfellesskap. De viser til at læringsprosesser er kontinuerlige og integrerte i deltakelsen i ulike sosiale praksiser, hvor de ulike sosiale praksiser vil være kjennetegnet av historie, kultur, det materielle og sosiale interaksjoner mellom deltakerne. Kunnskap og ferdigheter blir derfor, gjennom læringsprosessen, utviklet i en historisk, sosial, materiell og kulturell sammenheng.

Læring og kunnskap er dermed forankret i den sosiale konteksten, i den praktiske situasjonen og i de sosiale relasjonene som kollegaer representerer (Filstad, 2016).

2.5.1 Situert læring

Forståelsen av læring som relasjonell og situasjonsavhengig kommer som en følge av Lave & Wenges (1991) forskning på mesterlære, og relasjonen mellom mesteren og lærlingen. (Referert til i Filstad, 2016). Der definerer de situert læring som legitim perifer deltakelse i sosial praksis, hvor legitim perifer deltakelse viser til den delen av læringsprosessen fra en lærling kommer inn som perifer deltaker og til vedkommende er etablert i fellesskapet. Som perifer deltaker vil lærlingen være i en observasjonsposisjon, og gjennom en lengre periode som perifer deltaker gis lærlingen mulighet til for å tilpasse seg praksis. Lærlingens sosiale deltakelse vil endres i takt med deltakende aktiviteter, og hver enkelt må samstemme beste praksis mot egne mål, uansett om det er individuelle, sosiale, karrieremessige eller organisasjonens mål. For å få kunnskap om beste praksis, gjelder det å finne ut hva som er de beste kildene for informasjon, og i hvilken utstrekning de erfarne deltakerne er relevante som kunnskapskilder for læring (Filstad, 2016).

Legitim perifer deltakelse regnes som en måte å handle på, og retter nykommerens evne til å delta i praksisfellesskap, samt å beherske kunnskaper og ferdigheter som kreves for å bevege seg mot full deltakelse. Det betyr både å fange opp, og det å bli fanget opp i praksisens kultur, og læring gjennom tilgjengelige aktiviteter og andre deltakere (Filstad, 2016).

I følge Filstad (2016) var situerte læringsprosesser synonymt med mesterlære for Lave & Wenge (1991), og senere utviklet de mesterlære til å være legitim perifer deltakelse, noe som innebærer å se på deltakelsen som selve læringsprosessen. Nielsen og Kvale (1999) har også gitt sitt bidrag til å videreutvikle denne.

2.5.2 Mester lære

Mesterlære defineres av Nielsen & Kvale (1999, s. 243) som: Læring gjennom deltakelse i et praksisfellesskap med gjensidige forpliktelser for mester og lærling i en spesifikk sosial struktur over et lengre tidsrom.

Nielsen & Kvale (1999) beskriver videre fire hovedtrekk fra mester lære, og disse er praksisfellesskap, tilegnelse av faglig identitet, læring gjennom handling og evaluering gjennom praksis.

Praksisfellesskap: Mester lære finner tradisjonelt sted i et faglig fellesskap i en håndverksproduksjon. Gjennom aktiv deltakelse i fellesskapets produktive virksomhet tilegner lærlingen seg gradvis yrkets vesentlige ferdigheter, kunnskaper og verdier. Dette fører til at lærlingen, gjennom en utviklingsprosess, går fra å være legitim perifer deltaker til å bli en fullverdig deltaker innenfor faget (Andersen, 2003).

Tilegnelse av faglig identitet: Mester lære innebærer å lære faget og å beherske faget. Dette vil være avgjørende for å oppnå faglig identitet. Med faglig identitet menes en følelse av å oppnå tilhørighet til faget og fagmiljøet, å kjenne seg selv som fagperson og være faglig trygg. Innlæringen av et fags mange ferdigheter er steg på veien mot å beherske og mestre faget, og er avgjørende for at lærlingen skal oppnå en fagidentitet (Andersen, 2003).

Læring gjennom handling: Mester lære innebærer læring der du observerer og imiterer det arbeidet som mesteren, fagarbeiderne og de andre lærlingene utfører. Dette innebærer at læringen har basis i lærlingens egne selvstendige handlinger, og det er lærlingens handlinger og de praktiske resultater av disse som vurderes i forhold til læring og utvikling. Dette innebærer at det den beste form for læring er at lærlingen gjennom egenaktivitet og engasjement i observasjon og imitasjon av mester, eller andre medarbeidere, gjør selvstendige utprøvinger av kunnskaper og ferdigheter (Andersen, 2003).

Evaluering gjennom praksis: Lærlingen prøver ut ferdigheter og mottar tilbakemelding i arbeidssituasjonen. Dette foregår kontinuerlig gjennom læreløpet, og i situasjonen (Andersen, 2003).

Lave & Wenges (1991) studier viser til hva som kjennetegner en persons læringsprosess fra å være «utenfor» praksisfellesskapet til å bli et medlem av det sosiale praksisfellesskap. Med dette viser de også hvordan kunnskap og kompetanse er forankret i praksisfellesskapet, heller enn at kunnskap og kompetanse er individuell, og at læring er naturlig relasjonell. Læring er dermed en naturlig del av hverdagslivet og er integrert i konkret handling knyttet til oppgaveløsning (Filstad, 2016). Siden kunnskap er forankret i den sosiale situasjonen som den

har utviklet seg i, så kan ikke læring forstås som transformasjon og overførbar fra en gitt form for kunnskap i en situasjon – til enn annen situasjon eller fremtidig tilsvarende situasjon. Lave (1997) understreker derfor at læring ikke må reduseres til et objekt og behandles som en separat aktivitet som ekskluderer andre viktige og relaterte aktiviteter. Kunnskap kan dermed heller ikke forstås som noe man «innehar» og «eier», og som kan anvendes uavhengig av hva som kjennetegner sosial praksis (Filstad, 2016).

Filstad (2016) skriver at dersom læring er situasjonsavhengig er det fruktbart å analysere hvilke typer av sosialt engasjement som best egner seg for at læring skal skje. Hun peker her på at det som er viktig for å lykkes med læring er gradvis engasjement, sosial interaksjon og samarbeid innenfor en sosial praksis. Hun skriver videre at det først og fremst handler om å være på «innsiden» av den sosiale praksisen og få tilgang til det sosiale fellesskapet. Dette begrunnes med at for å forstå individets utvikling av kunnskap og hvordan vedkommende tilegner seg denne kunnskapen, vil de mennesker det er i sosiale relasjoner til, og de forventninger og normer som gir tilhørighet og følelse av fellesskap, påvirke læring, kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling (Filstad, 2016).

For å sette kunnskapsutvikling i en større organisatorisk sammenheng, antas det som hensiktsmessig å få en større forståelse for strategisk arbeid.

2.6 Strategi

Begrepet strategi har sin etymologiske rot i gresk, og er satt sammen av *stratos* (hær), og *again* (å lede) (Store norske leksikon). I dag brukes begrepet oftere når vi snakker om langsiktig planlegging, og særlig når det er snakk om planer for å oppnå bestemte mål.

Johnson, Scholes og Whittington (2006) definerer strategi slik:

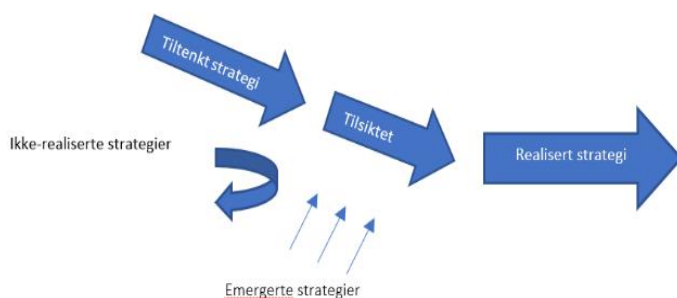
Strategi er en organisasjons langsiktige retningsvalg og nedslagsfelt som skaper en fordelaktig posisjon i omskiftelige omgivelser gjennom sammensetningen av ressurser og kompetanser som oppfyller behov i markedene og interessentenes forventninger (Referert til i Roos et al., 2014 s. 13).

Den tradisjonelle tilnærmingen til strategi innebærer grunnleggende steg for å lykkes. Dette innebærer at man må utforme en strategisk intensjon. Ofte inneholder denne en visjon, forretningsidé og mål. Videre skal det foretas en intern og en ekstern analyse, evaluere

analysen og velge strategi, iverksette, evaluere og kontrollere (Roos et al., 2014). Roos et al. (2014) viser videre til at prosessene skjer dynamisk og kontinuerlig, men likevel må delprosessene følges opp for at strategiarbeidet skal fungere. Denne klassiske måten å tenke strategi på, er først og fremst utarbeidet for bedrifter som opererer i stabile omgivelser (Roos et al., 2014).

I et dynamisk samfunn som stadig er i endring, ser vi behovet for at den klassiske og tradisjonelle tilnærmingen til strategi endres i takt med utviklingen. Det vil ikke si at en slik måte å tenke på forkastes, men at den tilføres en mer prosessuell måte å tenke strategi på. Man kan derfor se på strategi som mønster eller fremvoksende prosesser. En slik måte å tenke på, vil derfor i større grad preges av strategisk tenkning og resonnering. Strategisk tenkning er en fleksibel tilnærming for å løse strategiske utfordringer. Roos et al. (2014) viser til at strategiene ikke trenger å komme fra kjernen, men kan oppstå hvor som helst i organisasjonen, og hvem som helst kan være strategene. De sier videre at en slik måte å tenke strategi på, må kreativt gi frempek om fremtiden, lage hypoteser, lede bedriften vekk fra inngrodde mønster, og kunne veksle mellom å se på fortid og nåtid (Roos et al., 2014).

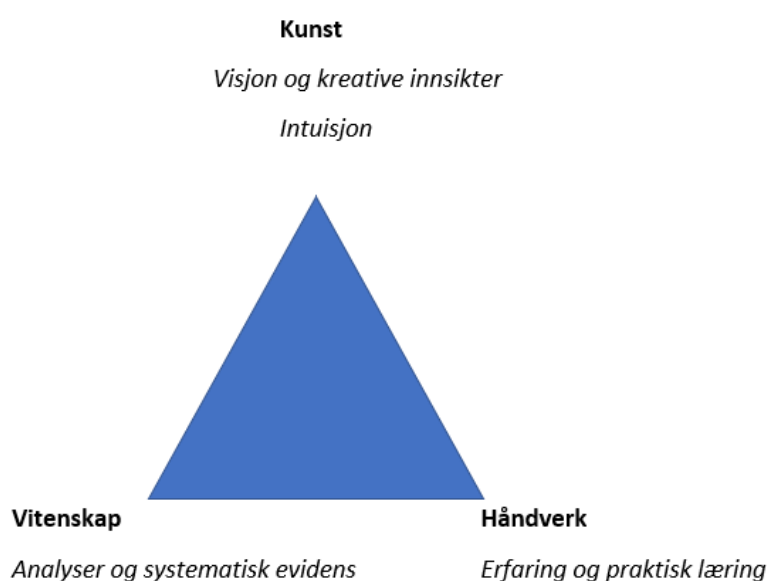
Mintzberg (2009) tar oss videre fra grunntankene fra teoriene vi har beskrevet ovenfor, og går dypere inn i arbeidet med strategi. Han skriver at man ikke må vekt på hvordan strategi omtales og forklares i lærebøkene, men hvordan strategiene *praktiseres* og *observeres* i det daglige arbeidet i organisasjonen. Han viser videre til at det er først i praksisfeltet at det kan oppdages ulike varianter av strategier, og det fremkommer at strategi er systematisk arbeid for å realisere planer mot definerte mål. Sentralt for Mintzberg (2009) er at strategisk arbeid består av motsetninger og interesser blant interessenter, og er utgangspunktet for forhandlinger. Han skiller som Roos et al. (2014) videre mellom planlagte og realiserte strategier, og fremvoksende strategier som også potensielt kan bli realiserte strategier.



(Etter Mintzberg et al., 2009, s. 12)

Figuren til Mintzberg (2009) viser at strategier kan være både tiltenkte og tilsiktet, og det kan være slik at tiltenkte strategier ikke blir realisert, men isteden blir den realiserste strategien et resultat av noe som vokser frem i organisasjonen (Gotvassli, 2021). Ved å se på strategi på Mintzbergs vis, rettes søkelyset mot hvordan organisasjonen utvikler og utarbeider strategier, heller enn hvordan strategier formuleres, designes og planlegges. Kognitive aspekter i organisasjonen blir dermed viktige, altså hvordan organisasjonen legger til rette for strategisk tenkning i organisasjonen. Læringsprosessene i organisasjonen må også forstås, fordi strategiene utvikles over tid, i takt med at organisasjonen endrer seg med omgivelsene. På denne måten er både interne og eksterne forhold med på å utvikle strategier i en organisasjon, og vil over tid føre til endringer i praksis i organisasjonen.

Mintzberg (1998) viser videre til et skille mellom *strategisk planlegging* og *strategisk tenkning*, som han gjorde i samarbeid med Roos. *Strategisk planlegging* omhandler å skaffe til veie data, analysere situasjoner og lage planer, mens *strategisk tenkning* er å tilføre prosessen intuisjon og kreativitet. Mintzberg (1998) viser videre til at planlagte strategier ikke har noen verdi om den ikke skaper oppslutning og entusiasme i organisasjonen. Hvordan ledelsen presenterer og jobber med strategien, er derfor avgjørende for strategiens overlevelse. Mintzberg (2013) beskriver i den sammenheng ledelse som et samspill mellom vitenskap, håndverk og kreative innsikter/intuisjon, hvor ledelse implisitt er forent med følelser (Mintzberg, 2013).



(Etter Mintzberg, 2013, s.9).

“Put together a good deal of craft with the right touch of art alongside some use of science, and you end up with a job that is above all a practice, learns through experience and rooted in context” (Mintzberg, 2013).

Selv om man kan ha nytte av vitenskap, håndverk og kunst forent, forteller Mintzberg (2013) videre at strategi først og fremst handler om gode prosesser – hele tiden. Han sier dermed at det er først når lederen klarer å nyttiggjøre seg både vitenskapen, den praktiske erfaringen og intuisjon sammen, at prosessene rundt strategi kommer til nytte. I dagens samfunn omfattes flere ledere enn de Mintzberg typisk har fokus på når han omtaler ledelse.

2.6.1 Mintzbergs ulike perspektiver på strategi

Gotvassli (2021) støtter seg på Mintzberg (1998) sin forskning til fem ulike perspektiver på strategi. Perspektivene gir ulike forståelser for hva strategi er, og i hvilken grad man kan forutsi hendelser i fremtiden og planlegge etter dette. Han utdyper videre at det finnes ti ulike skoler som representerer ulike måter strategi utformes og praktiseres i organisasjonene. Vi vil i det videre presentere de tre perspektivene vi mener har relevans for vår oppgave; posisjonsperspektivet, maktperspektivet og hvordan strategi kan ses på som mønster.

Strategi som posisjon

Posisjoneringsperspektivet representerer ved siden av *planleggingsperspektivet* det klassiske perspektivet på strategi, som kan sies å ha dominert litteraturen på fagområdet strategi i lang tid. Grunntanken i *strategi som posisjon* er å se på organisasjoner som konkurrerende virksomheter på et marked. Perspektivet vektlegger hvordan organisasjonen tilpasser seg endringer i omgivelsene generelt, og markedet spesielt. Det kan eksempelvis være forventninger fra eksterne interessenter (Gotvassli, 2021). Perspektivet ser nærmere på hvilke grep organisasjonen tar for å sikre at den leverer kvalitet og tilpasser seg krav og forventninger fra ulike interessenter, slik at en har konkurransefortrinn på markedet (Gotvassli, 2021).

Posisjonering, det å skape en unik og verdifull posisjon, er en viktig del av en virksomhets strategi og dens aktiviteter. Når en virksomhet skaper en posisjon, betyr det at man tenker nøye gjennom hvilke kunder man leverer tjenester til, hvilke konkurrenter man har og hvilke

krav og forventninger eksterne interessenter har til virksomheten. Posisjonering krever ofte også at man prioriterer enkelte områder – at man skaper seg et *omdømme* og en *profil* som markedsføres. Posisjonering krever derfor analytiske overveielser. Det vil si at man først tenker gjennom ønskesituasjonen for ens egen organisasjon, så legger til rette for at disse visjonene kan omsettes i klare mål, og deretter iverksetter konkrete aktiviteter og tiltak som gir organisasjonen retning. Posisjoneringsperspektivet vektlegger i tillegg innhold i strategier og iverksetting av strategiske tiltak eller handlinger (Gotvassli, 2021).

Strategilitteraturen skiller mellom *generiske* og *ressursbaserte* strategier. Generiske strategier innebærer aktiviteter som er rettet mot eksterne aktører, mens ressursbaserte strategier utvikler seg innad i organisasjonen og omfatter utvikling av ulike ressurser organisasjonen besitter. Den klassiske forståelsen av strategi viser hovedsakelig til generiske strategier, og posisjoneringsperspektivet beskriver et begrenset antall generiske strategier som er gunstige når en virksomhet skal posisjonere seg i et marked (Gotvassli, 2021).

Posisjoneringsperspektivet viser også til at virksomhetene består av ulike verdikjeder, hvor virksomheten er delt inn i ulike former for aktiviteter. Enkelte av aktivitetene er primære, direkte knyttet til produksjon eller tjenester, mens andre aktiviteter er sekundære, og knyttes til daglig drift, anskaffelse, teknisk utvikling m.m. Disse verdikjedene knyttes tett opp til virksomhetens konkurransedyktighet. Virksomhetens “indre liv”, blir derfor viktig for hvordan virksomheten posisjonerer seg eksternt (Gotvassli, 2021).

Strategi som makt

Ved å betrakte strategi som bruk av ulike typer makt gjennom knep og strategiske manøvrer for å overliste andre, ser man organisasjonen gjennom det politiske perspektivet. I dette perspektivet er makt et sentralt begrep, og en viktig ressurs for å påvirke beslutninger. Det utpeker seg spesielt der ledere må håndtere krav fra ulike interessenter i omgivelsene. Gjennom stadige endringer og større krav til kvalitet, er det rettet økt oppmerksomhet mot hvilke krav som påvirker organisasjonen. Dette må ses som at organisasjonen og omgivelsene utøver gjensidig innflytelse på hverandre (Gotvassli, 2021). Mintzberg (1998) viser til at vi skiller mellom ulike typer omgivelser når vi beskriver forståelse for organisasjoner. Organisasjonene må forholde seg til både generelle-, tekniske- og institusjonelle omgivelser. (Gotvassli, 2021). Organisasjonene består av ulike interessegrupper, interne og eksterne, som har ulike forskjeller i verdier, behov, ønsker, krav og ressurser m.m. De fleste viktige

beslutningene dreier seg om fordeling av knappe ressurser. Dette fører til konflikter og maktkamper. Mål, prioriteringer og beslutninger følger som et resultat av kjøpslåing, forhandlinger og posisjonskamp mellom interessentene.

Interessentene er videre styrt av belønninger. Bli belønningene for dårlige, vil interessentene vurdere hva de kan oppnå i andre virksomheter og eventuelt ønske seg over til en annen virksomhet. Belønninger er ikke kun å betrakte økonomisk, men for en ansatt også sosiale goder på jobben, meningsfylte oppgaver, og for kvalitet for kunder at de vet hva de får. Disse faktorene er med å påvirke konfliktfeltet og harmonifeltet. Å manøvrere i dette feltet og tidlig skaffe overblikk over interne og eksterne interesser, blir betegnet som strategisk lederatferd, hvor strategi som knep blir en manøver for å overliste konkurrentene.

Makt og påvirkning er sentralt innen dette perspektivet. Mintzberg (1998) viser til at ledere må innse at makt følger stillingen, og de må evne og forstå hva makten kan brukes til. Mintzberg (1998) viser til at makt henger sammen med etikk, og hvordan man forvalter denne er opp til lederen. Når Gotvassli (2021) oppsummerer ulike typer makt innenfor dette perspektivet, støtter han seg på forskning av Mintzberg (1989) og Bolman og Deal (2014) når han viser til åtte perspektiver som har betydning for makt (Gotvassli, 2021).

Vi har valgt å utdype perspektivene som er relevante for oppgaven. Disse perspektivene er posisjonsmakt, kunnskap, kontroll over belønninger og personlig makt. En ansatt leder har *posisjonsmakt* i den forstand at hun eller han i kraft av sin stilling er i en posisjon som gir formell makt til å styre arbeidet. Ansatte i organisasjonen kan også i kraft av sin *kunnskap* og ekspertise utøve påvirkning. Vi ser for eksempel at ledere ofte blir brukt som sannhetsvitner i media når organisasjonssaker skal diskuteres. Lederne rår over ulike typer *belønninger*, ikke så mye økonomiske belønninger, men oppmerksomhet og ros er også ofte en effektiv belønning. Selv om tvang neppe er den beste maktbasen, kan det av og til være nødvendig for å oppnå ønsket atferd (Gotvassli, 2021).

Personlig makt dreier seg om i hvilken grad lederen vinner tiltro og respekt hos de menneskene hun eller han forsøker å påvirke. Personlig makt handler i stor grad om leders evner til å etablere overbevisende relasjoner. Den er ofte et resultat av at lederen er en god lytter, at hun erkjenner andres behov og at hun forteller gode historier.. En leder med

personlig makt er i stand til å skaffe innflytelse fordi andre er villige til å opprettholde og videreføre forholdet. Den personlige makten er ganske skrøpelig av karakter, og kan forsvinne over natten på grunn av noe lederen sier eller gjør (Gotvassli, 2021).

Mange organisasjoner er preget av verdier, og primærkilden til normativ makt vil være lederens personlige fremtreden og muligheter til å bruke virkemidler som formål, visjoner og verdier. For medarbeiderne vil denne typen makt oppleves positivt og gi engasjement og tilslutning til det arbeidet som skal gjøres (Gotvassli, 2021). En leder kan selvsagt ikke se bort ifra hverken tvang eller belønning i sitt lederskap. Noen ganger må medarbeidere beordres, og noen ganger må en bruke noen «gulrøtter» for å få ting gjort på en god måte. Det er viktig for forståelsen av maktbegrepet å være klar over at makt ikke dreier seg om hvor mye makt lederen har, men hvor mye makt medarbeiderne opplever at lederen er villig til og i stand til å bruke. Det er ikke nok at medarbeiderne forstår at du har makt, du må også synliggjøre at du er i stand til og villig til å bruke den (Gotvassli, 2021). Sammenhengen mellom ulike maktbaser og lederstil er ganske komplisert. Legitim autoritet er nødvendig i enhver organisasjon (Gotvassli, 2021).

Strategi som mønster

Strategi som mønster bryter med de mer tradisjonelle måtene å se på strategi på. Dette perspektivet innebærer at strategi utvikler seg kontinuerlig som et vedvarende handlingsmønster over tid (Gotvassli, 2021). Handlingsmønstre viser til praksis i forbindelse med ulike ledelsesfunksjoner, og de kan være knyttet til både administrative, arbeidsmessige og personalrelaterte oppgaver. Handlingsmønstre kan være planlagte og bevisste – og da ofte også nedfelt i et planverk – eller de kan være ubevisste og ha utviklet seg over tid som respons på en rekke praktiske utfordringer i det daglige arbeidet i organisasjonen (Gotvassli, 2021). På denne måten er strategiske handlinger handlingsmønstre som utgjør en viktig del av det daglige arbeidet i organisasjonen, selv om de ikke er dokumentert i offisielle planer eller dokumenter. Mye forskning rundt strategi viser at selv om det er utviklet detaljerte strategiske planer, så viser det seg i praksis at strategiutvikling er mer preget av mønstre som stadig vokser frem (Gotvassli, 2021).

2.6.2 Mintzbergs ti strategiske skoler

I tillegg til de fem ulike forståelsene eller definisjonene på strategi har Mintzberg også pekt på ti tankesett, tradisjoner, retninger – eller som han kaller det, *skoler* (Mintzberg et al., 2005). Disse blir beskrevet som *design-, planleggings-, posisjonerings-, entreprenør-, kognisjons-, lærings-, makt-, kultur-, omgivelses-, og konfigurasjonsskolen* (Gotvassli, 2021). Disse skolene fremstår delvis som tydelige trekk i strategilitteraturen, men er først og fremst et resultat av studier av ledelsespraksiser i ulike typer organisasjoner. Skolene er fremstilt slik at de skal fremstå som forskjellige, og de unike trekkene er ifølge forfatterne noe overdrevet (Gotvassli, 2021). Selv om skolene er delt opp, og fremstår som ulike, må de i praksis forstås å overlape hverandre. I det videre redegjøres for de skolene vi har ansett som mest aktuelle for våre bedrifter.

Designskolen handler om at formuleringen av strategi må ha et grunnlag gjennom intern og ekstern vurdering, gjerne med utgangspunkt i en analyse. På bakgrunn av dette blir fremtidige ideer, produkter og tjenester designet. Dette fungerer godt i et stabilt miljø, hvor rammevilkår er kjente og det ikke skjer plutselige forstyrrelser i markedet. Kunnskap om interne styrker og svakheter blir viktig, og kunnskap vil derfor være en begrensning i designskolen når det gjelder strategiformulering (Gotvassli, 2021).

I *posisjoneringsskolen* ser en på markedet og konkurrentene, og man prøver å sette produktet eller tjenesten i søkelyset. Man forsøker her å ta beslutninger som følge av konkurranseforhold (Gotvassli, 2021). Den videre strategien vil derfor være avhengig av analysen av markedet. I posisjoneringsskolen ser strategien på markedet som det er, og tar lite hensyn til fremtidige aktører eller endringer i miljøet. Store endringer vil derfor kunne ha stor betydning (Gotvassli, 2021).

Entreprenørskolen beskrives som en deskriptiv skole. Denne skolen blir ofte forbundet med oppstart av små virksomheter (Gotvassli, 2021). Retningen til virksomheten blir handler gjerne om å følge leder, basert på tillit og kunnskap. Lederen må være visjonær og ha gode lederegenskaper, inneha god dømmekraft og riktig retning (Gotvassli, 2021). Det å finne en slik leder er en av hovedutfordringene med denne skolen. Dersom leder tar feil, må man være i stand til å gjøre nødvendige endringer.

I *læringsskolen* har ledelsen oversikt over det som allerede har skjedd, og danner deretter fremtidens strategi basert på fortiden (Gotvassli, 2021). I tillegg til organisasjonens fortid, kan en se på suksess og fiasko hos andre organisasjoner, og bruke dette som utgangspunkt for valg om hvilken strategi som skal iverksettes, og hvilken strategi man skal legge bort. Gjennom å se hva som har fungert, forsøker man å gjennomføre det samme med en antakelse om at det vil skje igjen. *Læringsskolen* handler mye om å manøvrere virksomhetene på grunnlag av erfaringer og historikk, selv om man vet at historien ikke nødvendigvis gjentar seg. Tankesettet vil derfor ikke fungere dersom man skal skape noe som er enestående (Gotvassli, 2021).

Kulturskolen legger vekt på å ta i bruk menneskene i organisasjonen, den intellektuelle og ikke minst den sosiale kapital (Gotvassli, 2021). Kultur betyr veldig enkelt at «slik gjør vi det hos oss», og har et tydelig budskap om kollektiv atferd. Kultur kan både være en styrke og en svakhet i arbeidet med strategi. Eksisterende kulturer kan bidra til å styrke eller å svekke strategiformuleringen. Når menneskene vi forsøker å forene, opplever at virksomheten går i motsatt retning av egne ønsker, kan det oppstå motstand mot kulturskolen (Gotvassli, 2021).

Omgivelsesskolen er opptatt av stadig skiftende endringer i det eksterne miljøet. En tar gjerne en situasjonsanalyse som kan gi bakgrunnskunnskap for å forhandle, samarbeide, påvirke eller unngå visse forhold (Gotvassli, 2021). Tankesettet er situasjonsbestemt og brukes når man er avhengig av ulike faktorer knyttet til omgivelser eller miljø. Mintzberg gir med dette perspektiver på hvordan man kan plassere og forstå organisasjonenes strategiske arbeid, sett i opp mot til det markedet de opererer i. Han bidrar med dette til at strategi kan ses i et større bilde, og setter søkelys mot hvordan organisasjonen utvikler og utarbeider strategier, heller enn hvordan strategier formuleres, designes og planlegges. Vår forståelse er at det noen ganger kan være hensiktsmessig å også se på spissede strategier, og vil derfor belyse kompetansestrategisk arbeid av Linda Lai.

2.7 Kompetansestrategisk arbeid

Ifølge Linda Lai (2013) handler kompetanse om potensial. Det vil si å være i stand til å mestre oppgaver, møte krav og oppnå definerte mål ved å gjøre bruk av egne ressurser. I dette inngår personens ønske og vilje til å lære, utvikle seg og gå på utfordrende oppgaver. Ifølge Lai (2013) er derfor kompetanse ikke bare kunnskap, men som tidligere beskrevet summen av

personens holdninger, personlige egnethet og konkrete ferdigheter. Lai beskriver videre at det i dagens samfunn er overfokusering på kunnskaper, kompetanseutvikling og anskaffelse, og en underfokusering på å få brukt den kompetansen ansatte innehar. Mange medarbeider får derfor ikke brukt sitt kompetansepotensial på en optimal måte (Lai, 2013).

For å kunne hente ut gevinstene satsning på kompetanse kan gi, er det avgjørende at arbeidet er langsiktig, målorientert og systematisk. Gode planer gir likevel ingen garanti for at organisasjonen får tilgang på relevant kompetanse, eller at som gjennomføres bidrar til ønsket atferd eller høyere måloppnåelse. Ifølge Lai (2013), mangler ofte gjennomføringen konkrete mål for satsningen på kompetanse og for hvert enkelt tiltak (Lai, 2013). Hun skriver videre at det ofte mangler systematisk oppfølging på tiltakene, og at det ikke dokumenteres hvilken effekt kompetansetiltakene har hatt.

Ifølge Lai (2013) trigges vi gjerne av ideer, planlegging og tenke ut nye veier fremover, enn vi gjør av å gjennomføre det som er bestemt. Lai (2013) mener at dette er med å forklare hvorfor mange strategier aldri blir satt ut i praksis, eller kan se ut til å virke. For at implementeringen av strategiene skal bli vellykket, mener hun at det er avgjørende at det gjennomføres gode analyser av kompetanse og beslutninger, som viser *hvordan* man skal bruke kompetanse for å nå definerte mål. Hun sier videre at strategi handler om overordnede beslutninger som påvirker hele organisasjonen, med formålet om at organisasjonen skal oppnå best mulig resultater. Dette kan beskrives som en helhetlig, overordnet og langsiktig plan for å oppnå de definerte målene (Lai, 2013).

Videre vektlegger Lai (2013) betydningen av at virksomhetens mål, strategier og resultater kommuniseres nedover i organisasjonen. Hun viser til at differansen på mengden informasjon som går ut til ledere og mellomledere, og medarbeidere er store. Slik informasjon er viktig for motivasjonen til medarbeiderne, og for å øke lojaliteten til virksomheten. Hun viser til at det er tre komponenter i kommunisering av strategier som utpeker seg; bakgrunn for valg av strategi, innholdet i strategien, og prosessen strategien innebærer. Et tradisjonelt syn har vært at strategi henger tett sammen med inntjening og økonomiske fordeler. I nyere tid ser man at tidligere monopolvirksomheter som helse-, post-, renovasjon-, og utdanningstjenester også styres av markedet og har behov for å sikre at organisasjonen har evne til å konkurrere om brukere, ressurser og tilgang på oppgaver.

Lai (2013) skiller videre på strategi på tre nivåer:

1. *Konsernstrategier* som definerer hvilke virksomhets og forretningsområder man skal operere innenfor, ut fra en overordnet misjon og en eller flere forretningsideer.
2. *Forretnings- eller konkurransestrategier* som definerer hvordan man skal oppnå konkurransemessige fordeler innenfor et forretningsområde.
3. *Funksjonelle strategier* som angir rollen til de enkelte komponentene i organisasjonen som produksjon, markedsføring og økonomi. (Lai, 2013).

Lai (2013) sier videre at det tidvis ikke skilles mellom strategiene, men lages en overordnet strategi for virksomheten. Dette gjelder eksempelvis organisasjoner med kun et forretningsområde. I store organisasjoner med flere forretningsområder kan det derimot være helt nødvendig og dele opp strategiene, og behandle de på tvers av forretningsområdene. Dersom man har flere produkter som posisjoneres i ulike markeder, vil forretningsstrategien bestå av ulike produktstrategier. Valg av produktstrategier vil igjen legge føringer på hvilken kompetanse virksomheten må mobilisere, videreutvikle eller anskaffe eksternt. Kompetanse er videre sentralt i forbindelse med utforming og implementering av strategier på alle nivåene i organisasjonen. Den kompetansen en organisasjon forvalter gjennom sine medarbeidere, påvirker direkte hvilke virksomhetsområder det skal satses på, samt hvilke konkurransemessige fordeler virksomheten kan oppnå (Lai, 2013). Hvis virksomheten opererer innenfor et gunstig marked med høy etterspørsel, står den friere til å velge både produktstrategier og kompetansestrategier enn i et mindre gunstig marked (Lai, 2013).

Lai (2013) fører dermed strategi elegant over til kompetansestrategi, hvor hun sier at en kompetansestrategi skal gi mål og retningslinjer for satsning på kompetanse. Den skal angi prioriteter på kort og lang sikt, og gi grunnlag for utforming av tiltaksplaner for organisasjonen. Ansvar for utvikling og gjennomføring av strategien må ligge hos toppledelsen, da den er av stor strategisk betydning. Personalfunksjoner kan bidra i prosessene, men ansvaret for kompetansestrategi kan aldri flyttes ut av toppledelsen uten at man mister den strategiske forankringen.

Lai (2013) viser til tre ulike typer kompetansestrategi, som hun har hentet inspirasjon fra blant annet generisk strategi, og personal- og kompetansestrategier.

1. *Tilføring av arbeidskraft*
2. *Investeringer i medarbeidere og kompetanse*
3. *Involvering av medarbeidere*

En tilføringsstrategi innebærer at anskaffelse og eller avvikling av kompetanse blir tiltaksområdene i kompetansestrategien. Dette forutsetter definerte oppgaver og lave kompetansekrav. Fokusområdet blir her kostnader, og det legges vekt på å utnytte snevre oppgaver mot produktivitet.

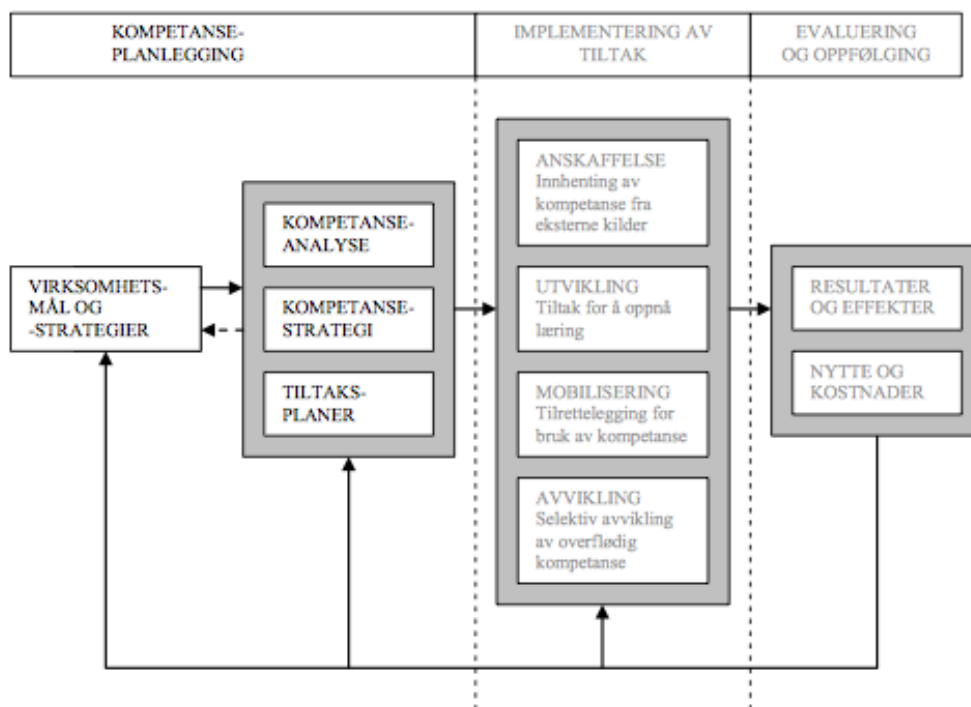
En investeringsstrategi innebærer vanligvis kompetanseutvikling, ofte i form av planlagte tiltak for å oppnå læring. Anskaffelse vil også her være viktig, men hvor kravene og kriteriene for utvelgelse vil være høyere enn ved en tilføringsstrategi. Strategien har dermed mer fokus på kvalitet enn kostnad.

Den siste kompetansestrategien Lai (2013) nevner er involveringsstrategi. Her er fokuset mobilisering av kompetanse være sentralt, og det legges vekt på læringskultur. Involvering av ansatte er essensielt, der det legges vekt på fleksibilitet, autonomi og lojalitet. Her vil fokusområdet for strategi være innovasjon (Lai, 2013).

2.7.1 Strategisk kompetanseledelse som prosess

Strategisk kompetanseledelse er ifølge Lai (2013) en satsning på kompetanse som kan defineres slik: «Strategisk kompetanseledelse innebærer planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak for å sikre at organisasjonen og den enkelte medarbeider har og bruker nødvendig kompetanse for å nå definerte mål» (Lai, 2013).

Lai (2013) viser videre til at ved å definere strategisk kompetanseledelse på denne måten, viser til sentrale aktiviteter som sammen bør utgjøre en kontinuerlig prosess: (1) Planlegging, (2) gjennomføring og (3) evaluering. Prosessen slutter ikke ved evaluering, men evalueringen skal gi verdifull informasjon og erfaringer som kan benyttes igjen ved planleggingen og nye tiltak.



(Linda Lai, 2013, figur 1.1 s. 15)

Kompetanseplanlegging

For at kompetanseledelse skal være reelt *strategisk* må den ifølge Lai (2013), være basert på strategiske analyser, og man må definere *mål* å lede mot. Det blir derfor være en direkte kobling mellom organisasjonens overordnede strategier, og kompetansetiltak må være forankret i toppledelsens strategi. Både gjennom ord og handling (Lai, 2013). Innenfor kompetanseplanlegging beskriver Lai (2013) tre komponenter som må henge sammen: *Kompetanseanalyse, kompetansestrategi og tiltaksplaner.*

Kompetanseanalyse er et viktig verktøy i utviklingen av (ny) strategi, hvor formålet i analysen blir å identifisere og prioritere hva organisasjonen trenger for å nå sine mål, og hvilke behov organisasjonen trenger for å nå målene. Lai (2013) kaller dette *kompetansekrav* og *kompetansebehov*. Kartlegginger av medarbeidernes kompetanse bør være direkte forankret i organisasjonens kompetansekrav. Ved å kartlegge ut fra disse prinsippene mener Lai (2013) at ved å kartlegge konkret, heller enn bredt i medarbeidergruppa, vil tilgjengelig kompetanse ses på som en forvaltningskapital som bør ivaretas på en best mulig måte. På denne måten vil også mobilisering av kompetanse spille en like stor rolle som betenkingen av at kompetansen dekker definerte krav.

Organisasjonens *kompetansestrategi* bør beskrive prioriterte tiltaksområder, samt mål og retningslinjer for gjennomføring av tiltak innenfor de ulike områdene. Organisasjonenes satsningsplan på kompetanse, må ha sammenheng mellom, og bidra til at bedriften når sine overordnede mål (Lai, 2013).

Strategien vil på denne måten gi en retning og føringer for alle konkrete kompetansetiltak organisasjonen satser på, som danner *tiltaksplanene* i organisasjonen. Slik tidligere beskrevet, danner slike planer grunnlaget for at tiltakene rettes mot spesifikke mål, og kan evalueres og føles opp på. Planene bør også inneholde hvem som skal delta, tidshorisont, kostnader og hvem som er ansvarlig for gjennomføring og evaluering av tiltakene (Lai, 2013).

2.7.2 Kompetanseanskaffelse gjennom rekruttering

Rekruttering av medarbeidere er vesentlig for å anskaffe den kompetansen organisasjonen har behov for (Lai, 2013). Andre måter å skaffe kompetanse på er eksempelvis midlertidig innleie, eller å utvikle ny kompetanse. Vi vil i dette avsnittet beskrive det som ligger av vurderinger og beslutninger bak rekrutteringsprosesser.

Det første Lai (2013) trekker frem i en rekrutteringsprosess er å gjennomføre en jobbanalyse. Analysen vil kartlegge kompetansen som stillingens arbeidsoppgaver vil kreve, og det må gjøres vurderinger om rekrutteringen skal erstatte en medarbeider som slutter, eller om det er behov for ny kompetanse. Jobbanalysen må videre ses ut fra organisasjonens mål og strategier. Det må også vurderes hvilke oppgavespesifikke krav som foreligger, altså hvilke kompetansefaktorer kandidaten må inneha. Her beskriver Lai (2013) basiskompetanse som grunnleggende kunnskaper og ferdigheter, som kan brukes tvers av oppgaver med relativt lavt vanskelighetsnivå. Hun refererer til spisskompetanse som en type kompetanse som er på et høyt faglig vanskelighetsnivå, en type ekspertkompetanse som vanligvis innebærer høy grad av spesialisering. Etter redegjørelse for hvilke kompetansefaktorer kandidaten må ha, settes dette opp mot en rolleanalyse som kan forklares som en forventningsavklaring mellom ønsket kandidat og ledelse.

Lai (2013) setter opp hovedelementene i en jobbanalyse slik:

Overordnet analyse	Oppgavespesifikk analyse	Rolleanalyse
- Organisasjonens mål	- Krav til	-Interaksjon mellom:
- Organisasjonens strategier	informasjonsomsetting	✓ Kollegaers forventninger og forutsetninger
- Vurdering av stabilitets- og endringsprosesser	- Krav til fysiske egenskaper	✓ Egne forventninger og forutsetninger
- Markedsforhold	- Krav til psykiske egenskaper	✓ Arbeidsoppgaver
	- Krav til kunnskaper og utdanning etc.	✓ Statusbetingelser

(Etter Lai, 2013, s. 89).

Når jobbanalysen er gjennomgått, går prosessen over i en ny fase hvor virksomheten søker etter kandidater. Dette kan gjøres ved å søke bredt, delegerer oppgaven til rekrutteringsfirma, eller ved direkte henvendelse til kandidater. Etter dette gjøres en selektering av kandidater, hvor kandidater som ikke har riktig kompetanse elimineres, noe som leder til valg av den kandidaten som er best egnet til stillingen. Når riktig kandidat er valgt går man over i verifikasjonsfasen, hvor det vurderes om utviklings- og opplæringstiltak er nødvendige. Prosessen som er beskrevet, fremstår som enkel og forutsigbar å forholde seg til. Lai (2013) viser likevel til at det er flere problemløsningsmetoder som ligger bak prosessene. Det kan være formel strategier, eller anslags strategier, eller gjerne en blanding av disse. Hun forklarer dette med at vi tidvis er presset til å tilfredsstille minimumskriterier, automatiserer jobben, og ikke bruker tid på å finne gunstigere løsninger på komplekse utfordringer.

Videre skriver Lai (2013) at rekrutteringsprosessene ofte er preget av ustruktureerte analyser og ustruktureerte intervju, i kombinasjon med vurdering av kandidatens CV. Hun oppsummerer derfor til sist med et spørsmål om virksomhetene er tjent med å investere mer til i forbedring av hele rekrutteringsprosessene (Lai, 2013, s.83-86).

3. Metode

Vår teoretiske hovedvekt til metodekapittelet har vært Thagaard og Justesen. Disse har vært en del av vår litteraturliste også til eksamen i vitenskapsteoretisk metode ved MKL, hvilket innebærer at deres betraktninger er kjent stoff og det har lettet vårt arbeid med den teoretiske fremstillingen til kapittelet. De har imidlertid ikke en omforent begrepsliggjøring av de ulike perspektivene, og vi har av den grunn ikke gjort stor innsats på å forsøke å plante føttene stødig i hverken den ene eller den andres kategorisering av perspektiver. Vi har snarere latt oss inspirere, og brukt utallige timer til kritiske refleksjoner for å begrunne og skape forståelse og aksept for de metodiske krumspring som situasjoner har gitt oss anledning til å skape. Justesen et al. (2010) skriver at det er viktig å understreke at det ikke finnes en klar avgrensning mellom ulike perspektiver, og at «antall» perspektiver ikke kan gjøres opp på en entydig måte. Derfor vil man også se at perspektiver har ulik benevnelse i det mangfoldet som finnes av bøker om vitenskapsteori og metode.

Thagaard (2018) beskriver flere ulike arter av perspektiver. Slik vi har bygd opp vårt metodekapittel så benytter vi Thagaard sine begreper innlevelse og systematikk, og mener vi derigjennom skal klare å gjøre rede for hvor vi ligger vitenskapsteoretisk mellom ytterpunktene realisme og konstruktivisme, og hvor vi mener at hovedvekten vår ligger i forhold til eventuelle avarter også. Som et supplement til Thagaard og Justesen har vi også benyttet Johannessen (2021) og Kvale (2015) på de deler av vårt metodiske arbeid som er mer praksisnært og tilknyttet selve gjennomføringen av datainnsamling, transkribering og analyse. Dette begrunnes med at begge skribenter av denne oppgaven har en bachelor i grunn, og har benyttet ulik litteratur derigjennom som oppleves som mer konkret og praksisnært enn det vi opplever at Thagaard, og spesielt Justesen har vært i sin fremstilling. I arbeidet med oppgaven har disse blitt benyttet, nettopp med ønske om å skape trygghet og klarhet i forhold til den praktiske gjennomføringen av datainnhenting og rekonstruksjon av datamateriale, og prosessene derimellom.

I dette kapittelet vil vi redegjøre for vår innlevelse fra et vitenskapsteoretisk perspektiv og vår systematikk – som en følge av denne. Vår innlevelse og vårt designs praktiske betydning for oppgaven og dens resultater, vil siden drøftes i oppgavens drøftingskapittel.

3.1 Kvalitativ metode

Vi har hatt et klart ønske om å skape ny kunnskap om lærlingordningen med mål om å få et større overblikk og styrke egne forutsetninger for å forstå og kunne veilede individene, lærlingene, utdanningsinstitusjonene og næringslivet vi møter gjennom vårt daglige arbeid. Vi har også hatt et større samfunnsmessig mål i prosjektet, og har hatt et ønske om å skape kunnskap om lærlingordningen, fra bedriftens perspektiv, da dette er et område innen fag- og yrkesopplæringen som har vært viet mindre oppmerksomhet i tidligere forskning.

Det finnes mange ulike oppfatninger på hvordan verden faktisk ser ut, og dette påvirker også våre antatte muligheter for å få kunnskap om «virkeligheten». Epistemologi er filosofien om kunnskap og rommer en langvarig diskusjon om hva kunnskap er og hvordan kunnskap oppnås. Hvordan kan vi vite noe om noe, og hvor treffsikker kan vi være om at denne kunnskapen er riktig? Debatten her dreier seg rundt om vi kan få kunnskap om fenomener ved å finne de fenomener, som interesserer oss, og beskrive de så presist, entydig og nøytralt som mulig eller om kunnskap om fenomener avhenger av personlige beskrivelser, kontekst og samhandling (Justesen et al., 2010). I dette ligger også betydningen av forskerens innlevelse.

Dersom vi skal kunne forstå og veilede næringslivet og lærebedriftenes utfordringer og muligheter med lærlingeordningen, så trenger vi kunnskap om *hvordan* lærebedriftene *organiserer* opplæringen i bedriften, og i hvilken grad de opplever å lykkes med denne og/eller hva som kreves fra lærebedriftens side for at løpet skal oppleves som en suksess. Formålet med vår undersøkelse er, som beskrevet tidligere, et ønske om å forstå de prosesser som en lærling og en lærebedrift blir en del av når lærekontrakt inngås. Disse prosessene er styrt av noen formelle regler fra politisk hold, men i størst grad bedriftsintern organisering. Løpet i sin helhet er dermed komplekst og innebærer flere delprosesser hvor sosiale relasjoner inngår som en stor, og naturlig, del av disse prosessene.

Med kvalitative undersøkelser mener vi å kunne benytte metoder, som er velegnet til å beskrive fenomenet i dets kontekst - og på bakgrunn av dette kunne gjøre en fortolkning som gir oss økt forståelse av fenomenet (Justesen et al., 2010). Denzin & Lincoln (ref. Justesen et al., 2010) fremhever at begrepet kvalitativ innebærer å fremheve prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet eller frekvens gjennom følgende definisjon:

«Ordet kvalitativ innebærer, at vekten legges på entiteters kvaliteter og på prosesser og betydning, som ikke kan undersøkes eksperimentelt eller måles (om de overhode kan måles) i forhold til kvantitet, mengde, intensitet eller hyppighet» (fritt oversatt fra dansk, Justesen et.al, 2010, s. 17).

Kvalitative studier gir muligheter til å studere sosiale handlinger og bidrar til at vi kan utforske kompleksiteten i sosialt liv, og en viktig målsetting med kvalitative tilnærminger er at vi oppnår en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018). Hun skriver videre at systematikk og innlevelse refererer til to sentrale sider ved kvalitativ forskning. Innlevelse er viktig for å utvikle en forståelse av sosiale fenomener og gir et grunnlag for at vi kan utvikle teoretiske perspektiver. Systematikk omhandler fremgangsmåter i forskningsprosessen, og baseres på at vi reflekterer over de beslutningene vi kommer frem til underveis og at vi begrunner de vurderingene som ligger til grunn for de konklusjonene vi kommer frem til (Thagaard, 2018).

Kvalitative undersøkelser kan utspringe fra en rekke perspektiver og anvendes av forskere innen både realistiske, fenomenologiske og konstruktivistiske perspektiver, som mer eller mindre antar at fenomenet det forskes på er avgrenset objektivt der ute i virkeligheten. Undersøkelsene vil vekte konteksten som danner rammene rundt det fenomenet som undersøkes (Justesen et al., 2010). Vår vitenskapsteoretiske forankring vil dermed ha innvirkning for hvor stor betydning vår teoretiske bakgrunn har for våre tolkninger og hvor stor grad denne vektet inn i konteksten som bidrar til å danne rammene rundt det fenomenet vi skal undersøke.

3.1.1 Vår innlevelse

Vår innlevelse i prosjektet tar utgangspunkt i at kunnskap om fenomener avhenger av personlige beskrivelser, kontekst og samhandling. I dette legger vi at mennesker skaper en felles virkelighet kontinuerlig i sosiale prosesser. Virkeligheten er aldri uavhengig av sosiale prosesser og den spesifikke kontekst – men konstrueres løpende for eksempel gjennom menneskers måte å omtale fenomenet på (Justesen et al., 2010).

Lærlingeordningen er en del av en større samfunnsinstitusjon. Den er på vårt samfunns politiske agenda, den er en del av våre barns fremtidsutsikter og vi møter ordningen om vi

skal til frisøren, om vi trenger elektriker eller om vi trenger en reparasjon på bilen. I vår søken etter mer kunnskap om lærlingeordningen har vi tatt høyde for at virkeligheten er der ute – men den **er ikke** uavhengig av vår forståelse av den.

Vår innlevelse i prosjektet fordrer at både kontekst og subjektiv innflytelse anses som vilkår i undersøkelsesprosessen, som hverken kan eller skal ignoreres. Dette bryter med realismens ideal om å søke kunnskaps mest mulig objektivt, mens det anses som en nødvendighet for å få «tykke» beskrivelser av «meningsinnholdet» innen hermeneutikken og konstruktivismen. En «tynn» beskrivelse vil kun gjengi det som observeres, men en «tykk» beskrivelse vil inkludere utsagn om hva personene vi studerer kan ha ment med handlingene, hvilke fortolkninger de gjør, og hvilke fortolkninger forskeren har. På denne måten blir «tykke» beskrivelser noe som gir meningsaspekt (Geertz 1973, referert i Thagaard, 2018). Geertz (1973) viser videre til at ideene til tolkning alltid vil hentes fra annen, tidligere litteratur, og ikke ut fra dataene i seg selv. På den måten vil all forståelse alltid bygge på en forforståelse (Thagaard, 2018).

Interaksjonen mellom oss og de personene vi har møtt i forskningsprosjektet preger de resultatene forskningen kommer frem til, fordi vi og personer i felten bidrar i fellesskap til å utforme kunnskap. Vi vurderer hva som oppfattes som gyldig kunnskap, i lys av interaksjonen mellom oss og deltakerne i felten – og begge parter har innflytelse på den prosessen som fører til utvikling av kunnskap (Thagaard, 2018).

Dette innebærer at vår forståelse, vårt teoretiske bakteppe, og våre personligheter vil være del av *hele* prosjektet – og dette vil ikke forringe, men snarere berike våre muligheter til å tolke og forstå den kunnskapsutviklingen vi blir en del av. Vi vil i det videre gjøre rede for vår systematikk, men gjør samtidig oppmerksom på at de beslutninger som er tatt underveis i forbindelse med systematikk kommer som en følge av vår innlevelse. Av hensyn til leseflyt har vi imidlertid valgt å gjøre rede for de refleksjoner vi har gjort i forkant av metodiske beslutninger, og de konsekvenser dette kan ha hatt på vårt resultat, i et eget delkapittel: «Vår håndverksmessige kvalitet». «Vår systematikk» blir derfor presentert løpende, med kun det nødvendigeste av redegjørelser for hvorfor designet er som det er.

3.1.2 Vår systematikk

Vi gikk inn i forskningsfeltet med et ønske om å stimulere til ny kunnskap om lærlingordningen. Gjennom problemstillingen «*Hvordan har bedriften en strategisk tilnærming til lærlingeordningen, og hvilken innvirkning kan dette ha for lærlingens sluttkompetanse?*» ønsket vi å sette søkelys mot lærlingeordningen som en prosess, som kan berører flere «roller» i virksomheten.

Vår antakelse var, og er, at lærebedriftene har ulik organisering, ulik størrelse, ulike fagretninger og ulike arbeidsoppgaver/produksjonslinjer. Videre fordrer godkjenning som lærebedrift at bedriften har utnevnt en faglig leder, som har ansvaret for lærlingens faglige utvikling. Dette kommer i tillegg til leder, eventuelle andre administrative funksjoner som kan ha en rolle inn mot ordningen, instruktører/faddere og medarbeidere. Lærlingen på sin side blir møtt av et arbeidsmiljø, og mye av læreprosessen skjer i selve produksjonslinjen og i dette arbeidsmiljøet. De institusjonelle rammene, som legger føringene for den opplæringen som lærlingen har med seg fra skolen, lærlingens forkunnskap, og øvrige formelle rammebetingelser som inngår i en arbeidskontrakt har også betydning. Oppsummert så er det mange både interne og eksterne faktorer som er med på å legge føringer for hvordan opplæringsløpet organiseres i bedriften og hvordan opplevelsen for de enkelte involverte blir.

Vi ønsket derfor, i utgangspunktet, å gjøre fokusgruppeintervjuer. Gjennom diskusjoner i gruppen, og respons på hverandres synspunkter håpet vi å få frem variasjoner i holdninger knyttet til lærlingeordningen og lærebedriftenes organisering av denne (Thagaard, 2018). Hver fokusgruppe skulle bestå av tre medlemmer fra ulike lærebedrifter – men med tilnærmet likt nivå i bedriften. Vi skulle gjennomføre tre fokusgruppeintervjuer totalt; ett som representerte lederstemmen i bedriftene, ett som representerte faglig leder og/eller instruktørstemmen og ett som representerte lærlingenes stemme. Tanken var at intervjuene da skulle gjennomføres i nøytrale lokaler bestemt av oss, og helst på en dag.

Ved prosjektets start tok vi kontakt med 20 bedrifter gjennom ulike fremgangsmåter, blant annet per telefon og mail. Tilbakemeldingene vi fikk var at deltakelse i prosjektet var vanskelig å koordinere og ressurskrevende for virksomheten. Dette overrasket oss, men medførte at vi på grunn av tidsskjema og metodiske overveielser, endret metode for å skape kunnskap. Vi gikk dermed bort fra å utføre fokusgruppeintervju i tre ulike lærebedrifter, til å

gjøre dybdeintervju med fire personer, i to ulike lærebedrifter. På denne måten kunne vi møte bedriftens ønske om at bare en ansatt gikk ut av produksjonen for å delta på intervjuet av gangen. Bedriftene ønsket også å bli spart for tiden som reisevei til våre lokaler ville medføre.

Dybdeintervju anses som en egnet metode for å få kjennskap til hvordan personene som intervjues opplever og forstår seg selv og sine omgivelser. Intervjuer består av både fortellinger og handlinger, og fortellingene kan betraktes som sosiale handlinger i seg selv fordi personene deltar i interaksjon med forskeren når de setter ord på sine erfaringer (Thagaard, 2018). I det videre vil vi redegjøre for hvilke andre metodiske valg som er tatt for å skape og forfatte kunnskap i dette prosjektet.

Rekruttering av deltakere

Ved rekruttering av deltakere benyttet vi oss av et tilgjengelighetsutvalg. Det vil si at deltakerne ble valgt ut etter selvseleksjon ut fra ekskluderingskriterier vi satte på forhånd (Thagaard, 2018). Ekskluderingskriteriene ble satt ned basert på et ønske om å komme i kontakt med bedrifter som hadde lang erfaring som lærebedrift, som hadde lærlinger i bedriften som nærmet seg sluttkompetanse og som hadde profilert seg som en god lærebedrift. Dette med begrunnelsen at personene vi intervjuet skulle ha et forhold til lærlingeordningen, og at de skulle kjenne ordningen godt. Videre var det et ønske å minimere risikoen for at bedriftens økonomi hadde for stor betydning for organisering av lærlingeordningen.

For å delta i studien måtte lærebedriftene derfor fylle følgende kriterier for at de kunne inkluderes i studien og klare å belyse vår problemstilling:

- Godkjent lærebedrift i 10 år
- To lærlinger som kan gå opp til fagbrev i løpet av 2022
- Godkjent fagansvarlig i virksomheten
- Profilert seg som positiv lærebedrift gjennom nettverk eller utmerkelse
- Positivt regnskapstall 2020

Henvendelsene mot virksomhetene ble gjort mot daglig leder, hvor det videre var daglig leder og faglig leder som koordinerte henvendelse mot instruktør og lærling i virksomheten. Vår eneste føring i den forbindelse var at alle som ble forespurt måtte være over 18 år. Dette av

hensyn til samtykkedyktighet, noe som beskriver nærmere under «*informert samtykke*» (Vedlegg 2). Rekrutteringen til prosjektet er derfor både basert på bevisste utvalgsstrategier, og snøballmetoden hvor kontaktpersonen vår knyttet videre kontakt med deltakerne (Thagaard, 2018).

Strategisk utvelgelse med kvoteutvalg

I intervju og observasjonsstudier representerer utvalget personer. Kvalitative studier kjennetegnes som oftest ved at det er et begrenset antall personer, og for vårt prosjekt har vi ansett det som hensiktsmessig å snakke med fire personer fra hver bedrift, totalt åtte personer. De fire personene fra hver bedrift, representerer ulike, men like betydningsfulle, «roller» og stemmer knyttet til lærlingeordningen i bedriften. Personene var strategisk utvalgt opp mot vår problemstilling, og bredde i utvalget var definert ut fra bestemte kategorier. Kategoriene var «Leder», «Faglig leder» eller «fagkoordinator», «instruktør» og «lærling» (Thagaard, 2018). Fordi vi ønsket en intervjuperson fra hver kategori fra bedriftene, defineres dette som kvoteutvalg (Thagaard, 2018).

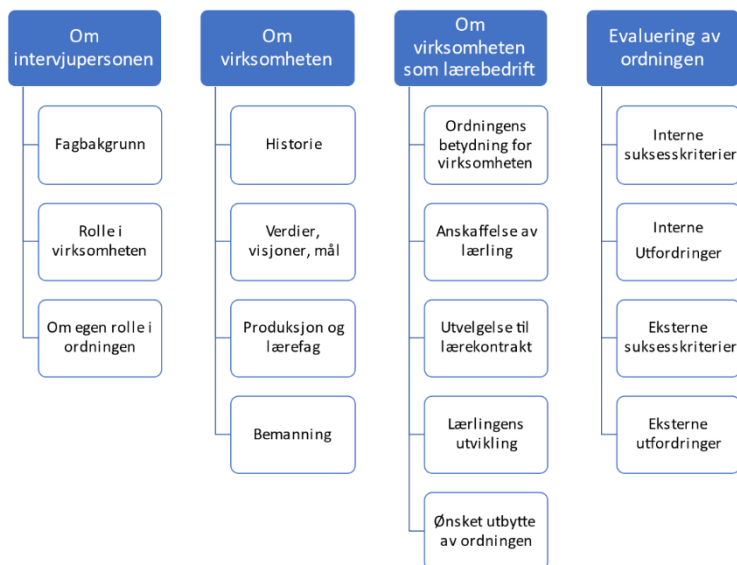


Informert samtykke

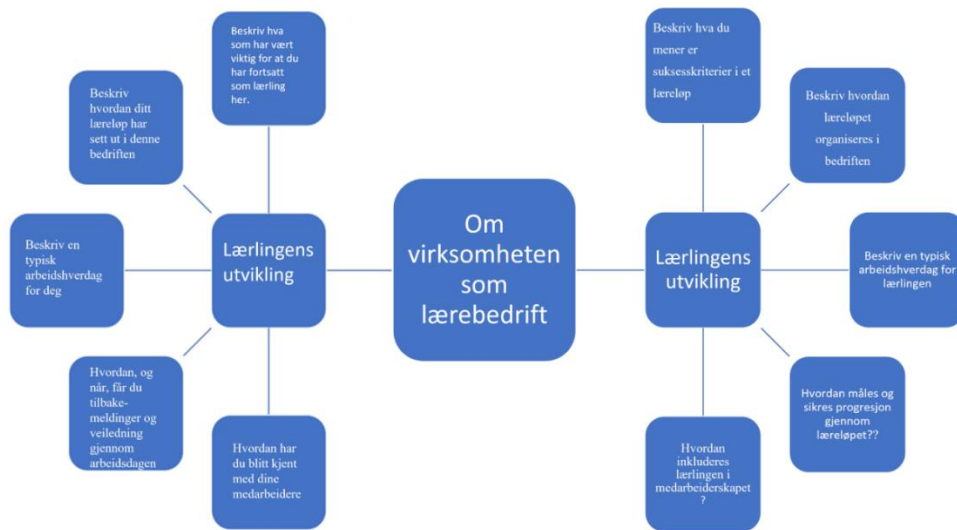
I forkant av hvert intervju signerte *hver* deltaker et informert samtykke. Dette innebar at hvert enkelt ble gitt anledning til å signere, fremfor at en eventuell leder skulle signere på vegne av alle i hver bedrift. Dette begrunnes med at vi ønsket at alle deltakere skulle ta stilling til om de ønsket å delta, eller ikke, selv – uten press fra overordnede (Kvale, 2015). Videre var det viktig for oss, at alle var over 18 år, slik at vi unngikk å måtte innhente samtykke fra foresatte. Vi benyttet et standard-dokument lastet ned fra norsk senter for forskningsdata (NSD), hvor vi utfylte de henviste områdene som omhandlet særegenheter ved vårt prosjekt. Dokumentet inneholdt informasjon om undersøkelsens overordnede formål, hovedtrekk i designen, konfidensialitet og anonymisering, og tillatelser knyttet til fremtidig bruk av datamaterialet. Videre opplyste dokumentet om hvor lenge datamaterialet skulle oppbevares, og fremgangsmåte hvis deltakerne ville trekke seg fra prosjektet (Vedlegg 2).

Intervjuets hva - tematikk

Intervjuene var semistrukturerte, og en intervjuguide med tematiseringer var utgangspunktet for hver samtale i forskningsfeltet. Vår intervjuguide var utarbeidet med ønske om at informantene i størst mulig grad skulle gi utfyllende redegjørelser om lærlingeordningen, og hvordan denne ble organisert i gitte bedrift og relatertes dermed til prosjektets «hva». Dette innebar at tematiseringen i stor grad hang sammen med vår teoretiske oppfatning av strategisk arbeid – og denne fulgte oss også i analysen under intervjuet og i etterkant av intervjuet (Kvale, 2015)



I tillegg til temaer utarbeidet vi også forslag til spørsmål, ment som støtte for å holde samtalen i gang under intervjuet og som en sikkerhet dersom intervjupersonen ikke berørte temaene uoppfordret. Disse var formulert uten faglige begreper – og var praksisnære og modifiserte i forhold til rollen intervjupersonen hadde i lærlingeordningen. Dette med begrunnelsen at vi ønsket at spørsmålene betydde det samme for intervjupersonene, uavhengig av antall år i virksomheten, fagkompetanse, alder eller erfaringer med ordningen (Kvale, 2015).



I hovedsak hadde vi ønske om å fremkalle rike beskrivelser fra den intervjuede, og hovedvekten av spørsmålene utformet til temaene var formet som åpnings spørsmål, eller introduksjonsspørsmål, som Kvale (2015) kaller det. Vi utarbeidet også noen spørsmål som var mer spesifiserte, direkte og indirekte – som støtte til situasjonen dersom åpne spørsmålsformuleringer ikke gav oss rike redegjørelser (Kvale, 2015).



I forkant av intervjuene utførte vi ett testintervju med en leder og en faglig leder ved en lærebedrift. Bedriften var rekruttert via personlig nettverk, og intervjuet ble gjennomført med begge «rollene» samtidig. I testintervjuet fikk vi testet om intervjuguiden kom frem som godt nok utarbeidet, om tematiseringen kom frem som relevant i forhold til vårt ønske om å produsere kunnskap om bedriftsintern organisering av lærlingordningen og om vi klarte å etablere en trygg, tillitsvekkende relasjon til intervjupersonene. Samtalen i testintervjuet fløt godt – og intervjupersonene gav tilbakemeldinger om at vår tematisering i stor grad berørte de områdene av lærlingordningen som de anså som relevant å belyse. På spørsmål mot slutten av testintervjuet, om det var noe de følte manglet – noen områder vi ikke hadde berørt – var tilbakemeldingen at de opplevde at de hadde blitt gitt anledning til å si det de tenkte/ønsket i forbindelse med egen organisering av lærlingordningen (Kvale, 2015).

Intervjuets hvordan – samspill og dramaturgi

Ved rekruttering til prosjektet benyttet vi mail og telefon. Vårt formål med oppgaven, og rammene for selve intervjuene, ble presentert allerede i første kontakten med bedriftene. Dette begrunnes med at vi ønsker at bedriften skulle være trygg på våre intensjoner med prosjektet og en klargjøring på hva samtalene skulle omhandle.

For at intervjuene ikke skulle bli for tidkrevende for bedriften, ble det avtalt å gjennomføre intervjuene der det passet bedriftene best. For Bedrift 1 var dette i administrasjonsbygget der deres bedrift var lokalisert. Her gjennomførte vi alle intervjuer på en dag. For bedrift 2 ble to intervjuer, med leder og faglig leder, gjort ved deres hovedkontor, mens intervju med instruktør og lærling ble gjort på brakkerigg i tilknytning til et produksjonsområde. Intervjuene for Bedrift 2 ble derfor gjort over to dager, og på grunn av ferieavviklinger ble det en uke mellom de to intervjudagene. Vi gjennomførte alle åtte intervjuer med samme rollefordeling oss imellom, hvor den ene var «intervjuer» og den andre noterte, men stilte eventuelle oppfølgingsspørsmål der dette falt seg hensiktsmessig. For å sikre dette, ga vi intervjupersonen tid til å reflektere mellom redegjørelser, og for at med-intervjuer kunne stille eventuelle oppfølgingsspørsmål. Rollefordelingen vår ble presentert i forkant av intervjuene, slik at det var kjent for den som ble intervjuet.

Intervjuene ellers forløp likt i de to bedriftene hva angår rekkefølge på hvem vi hadde samtale med først – og sist. Vi startet med lederstemmen, så fikk vi faglig leder sin stemme, før instruktør og til sist lærlingens stemme. Bedriftene hadde imidlertid noe ulik inndeling i forhold til ansvarsoppgaver knyttet til lærlingeordningen, noe som resulterte i at vi for bedrift 1 valgte å ha en samtale med både faglig leder og faglig koordinator. Dette begrunnes med at faglig leder og faglig koordinator i Bedrift 1 hadde fordelt ansvarsoppgavene, som ofte er knyttet til «Faglig leder», mellom seg. Vi anså det derfor som hensiktsmessig å inkludere begge i samtalen. Denne beslutningen, og mulige konsekvenser av denne, belyses nærmere i delkapittelet som tar sikte på å drøfte innlevelse og systematikk.

Vi innledet hver samtale med å presentere oss selv, vår interesse for lærlingeordningen og våre ønsker om å øke egen manglende innsikt om et fenomen som var godt kjent for den intervjuede. Med dette ønsket vi å gi den intervjuede en oppfatning av hvem vi var, og våre intensjoner med intervjuet. Samtidig som vi ønsket å utjevne asymmetrien, gjennom å presisere at dette ikke var en tematikk som vi var *best* kjent med, men som den intervjuede snarere hadde større kjennskap til. Vårt mål var til syvende og sist å skape et miljø for at den intervjuede i hovedsak skulle fortelle mest mulig uavbrutt om lærlingordningen i bedriften.

Tematiseringen i intervjuene var, som nevnt tidligere, lik for alle intervjuene. Denne var i utgangspunktet utformet slik at de første temaene var nøytrale, «Om intervjupersonen» og «Om virksomheten». Allerede her var det stor variasjon på hvor mye den intervjuede redegjorde for. Noen gav lange historier om egen utdanning, eget arbeidsliv, egen kompetanse, dennes relevans knyttet til virksomheten, virksomhetens historie, virksomhetens fremtidsvisjoner, og eventuelle bekymringer knyttet til denne, i innledningen til intervjuet. Mens andre gav kortfattede svar, som navn, alder og oppstartsdato i aktuelle bedrift. De ulike utgangspunktene skapte den videre rekkefølgen på temaene vi, som intervjuere, ønsket oss gjennom. På denne måten tilpasset vi det neste spørsmålet, eller temaet, slik at det falt mest mulig naturlig med det den intervjuede hadde delt med oss. Bruk av støttespørsmål, eller fravær av disse, og vekslinger mellom redegjørelser knyttet til den intervjuedes opplevelser, erfaringer, og vårt samarbeid om å skape forståelse rundt disse gjennom positive tilbakemeldinger, mer inngående oppfølgingsspørsmål og noen ganger også fortolkende spørsmål skapte dynamikk i samtalen – og gjorde at hver samtale hadde sitt unike preg.

Intervjupersonene hadde stor frihet i samtalen, og den som intervjuet var aktiv og deltakende med i samtalen. Mens noen av intervjupersonene snakket veldig fritt, utfyllende og med stort engasjement, hadde andre «tyngre» for å holde liv i samtalen, var mer korte og konkrete, og forholdt seg i større grad til tematikk og støttespørsmål fremmet av intervjuer. På denne måten var kontrollen over situasjonen vekslende mellom intervjuer, og den intervjuede – noe som også resulterte i ulike «styringsmetoder» fra den som intervjuet. Disse kunne være at man gav et bekreftende nikk, eller en bemerkning etterfulgt av taushet, gjennom fravær av oppfølgingsspørsmål – og at man derigjennom signaliserte et «tema-skifte». Andre ganger oppsummerte vi, og uttalte mer eksplisitt temaet som tilfredsstillende gjennomgått. Vi avsluttet alle samtalen med å spørre de intervjuede om de opplevde at vi manglet noe – eller om det var temaer vi ikke hadde berørt gjennom samtalen som de mente var viktige for oss å ha kjennskap til – tatt i betraktning at det var lærlingeordningen vi kom for å belyse. Dette med mål om å skape anledning for en debriefing, og gi den intervjuede mulighet til å ta opp temaer hen hadde tenkt på eller bekymret seg for under intervjuet (Kvale, 2015).

Etter hvert intervju etterstrebet vi å få 10-15 minutters pause, dette for å kunne gå gjennom intervjusituasjonen og samtalen vi hadde gjennomført – reflektere over prosessen, og oppsummere gjennom notater. Bilturene hjem fra bedriftsbesøkene ble også brukt på lignende måte – med umiddelbare refleksjoner rundt det vi i helhet hadde av opplevelser etter gjennomførte intervjuer. I disse «bil-refleksjonene» drøftet vi også ulike tolkninger av det som var blitt redegjort for gjennom intervjuene, noe som bidro både til engasjement og optimisme rundt prosjektet. På mange måter var dette vår debrief – og en mulighet til å sjekke om vi hadde like, eller ulike, opplevelser rundt kvaliteten på gjennomføringen, relevansen i det vi hadde fått redegjørelser om – og tanker om hvordan dette senere kunne rekonstrueres. Disse refleksjonene, med utgangspunkt i helheten intervjuene samlet sett hadde skapt, ble skrevet ned etter bilturen, og lagt sammen med notatene til intervjuene.

Transkripsjon

Transkripsjonen baseres på ca. 8 timer lydopptak av intervjuer. Lydopptakene ble gjort med diktafon lånt av universitetet, og alle opptakene er vurdert å ha god kvalitet. Vi valgte å transkribere manuelt, altså gjennom å lytte til alle timene med intervjuer og skrive ned ordrett det som ble sagt, ord for ord, med alle gjentakelser. Vi benyttet samme transkripsjonsnøkler i alle intervjuene, hvor vi inkluderte følelsesuttrykk som «eh..», «hm..», latter - «hehe..» og «sukk». Vi skrev også ned små pauser «...». Intervjuene var gjennomført på dialekt, naturlig

nok, men vi valgte å transkribere på bokmål – dette av hensyn til å lette arbeidet med gjengivelse av sitater i vår empirisk fremstilling. Vi delte materialet som skulle transkriberes mellom oss, og tok noen intervjuer hver – fra hver bedrift. På den måten fikk vi, hver av oss, oppfrisket husken, og gjort oss tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen, og påbegynt meningsanalysen av det som ble sagt fra deler fra begge bedriftene. Samtidig som vi skrev transkripsjoner, laget vi oss også refleksjonsnotater som omhandlet flere dimensjoner av den muntlige samtalen, dette kunne være at vi hørte at den intervjuede rørte på seg, at svar-responstiden var lang, eventuelt støy utenfor intervjurommet osv.

Analysegrunnlaget

Analysegrunnlaget for vår oppgave har vært over 8 timer lydopptak fra samtale med intervjupersonene fra lærebedriftene, 97 sider transkripsjon av disse, notater av refleksjoner, bruk av hukommelse og diskusjoner og teoretiske betraktninger i samarbeide med respektive med-intervjuer i prosjektet. Når vi har analysert har vi tatt utgangspunkt i en meningstolkning, hvor vi beveget oss inn i nærhet og avstand til materialet, for så å repetere prosessen. Dette er for å sikre at vi har fortolket grundig nok, og likevel kan få overblikk og se helheten. Vi har på samme måte vekslet mellom teori og data, og gått ut over det intervjupersonene sier direkte, for å finne betydningsrelasjoner som ikke umiddelbart fremtrer (Kvale, 2015).

4 Analyse og funn

Hensikten med masteroppgaven var en nysgjerrighet rundt hvordan lærebedriftene planla for, og organiserte lærlingeordningen internt i bedriften. Videre spisset vi oppgaven til å omhandle strategiske tilnærminger. Vi har under kapittelet analyse og funn valgt å presentere bedriftene enkeltvis, gjennom å fortelle bedriftenes historier. Temastruktur er hentet både fra intervjupersonenes begrepsliggjøring, og fra den teoretiske rammen vi gikk inn i intervjuene med. Som redegjort for gjennom metodekapittelet er dette med bakgrunn i en abduktiv metodetilnærming.

4.1 Bedrift 1

Om virksomheten

Flere av intervjupersonene redegjør for at bedriften er en familiebedrift; *«Det er jo en familiebedrift da, det er tredje generasjon drivere.»* De aller fleste i bedriften arbeider med produksjon, og ut fra det intervjupersonene beskriver utgjør ledelse og ren administrasjon ca. 3 prosent av arbeidsstokken.

Kvalitet og stabilitet er to begreper som går igjen når intervjupersonene redegjør for virksomhetens verdier, visjoner og mål. Daglig leder oppsummerer med at deres verdier henger tett sammen med det de produserer, at de er en stabil og god arbeidsplass, og at dette forutsetter også tilsig av fagfolk: *«Det er veldig knyttet til produktene til det vi selger og leverer. Som arbeidsplass har vi at vi skal være en stabil og god arbeidsplass. Vi må ha rekrutering av folk som vil jobbe innen vårt fag..».*

Hva angår stabilitet kan det se ut som de lykkes med dette. Alle intervjupersonene redegjør for at arbeidsplassen er stabil, og de knytter dette til bedriftens uttalte mål; *«Så det er det at man skal vokse litt hvert år da.»* Flere nevner også at bedriften har hatt en stabil og jevn vekst over de siste 30-40 årene, hvor antall ansatte er 6-doblet. En intervjuperson forteller videre at det ikke har vært snakk om permitteringer de 25 årene hen har jobbet der og setter dette videre i sammenheng med at bedriften har hatt nok å gjøre; *«Vært mer enn nok å gjøre. Veldig solid og stødig bedrift som har vokst over tid.»*

For å lykkes med stabil vekst har de blant annet spesialisert produksjonen, og bedriften som startet som et verksted, produserer nå produkter som er markedsledende i sitt segment. Flere intervjupersoner redegjør for bedriftens teknologiske utvikling de siste 30 årene, og setter dette i sammenheng med viktigheten av *«å være først ut med det siste det, egentlig. Bestandig være i forkant.»* Dette beskrives videre som initiert av ledelsen, og som en kontinuerlig satsing: *«Det er vel på eget initiativ, holde seg oppdatert, være med på utviklinga i markedet, og være med på messer, og leverandører holder oss faglig oppdatert på deres produkter. Vi har jo to i ledelsen som er veldig opptatt av teknisk utvikling. Det går egentlig på interesse.»*

Alle intervjupersonene uttrykker stolthet over å få lage produktene de produserer. Det er tydelig enighet om at kvaliteten i produktene de lager, er av stor betydning for dem og flere. Produktene kan kalles nisjeprodukt, og de står i særstilling i landet som produsenter av

disse. Hvor en av intervjupersonene beskriver at: *«Målet er å skape trygge produkter som blir brukt, forhåpentligvis verden etter hvert, men så langt (et stort geografisk område). Holde en god standard.»*

En intervjuperson redegjør for stort søkelys på kundens behov i produksjonen; *«Det er jo ganske stor etterspørsel etter det og vi tilpasser hver eneste bestilling til kundens ønske. Så de får akkurat det de vil ha. Det medfører jo litt ventetid på produktene da, men vi gjør så godt vi kan.»*

Daglig leder redegjør for viktigheten av tilgang på arbeidskraft som en forutsetning for videre vekst gjennom følgende utsagn: *«Men det er jo en grunnforutsetning for å ha en produksjon på (navn på sted) i Trøndelag i 2022 og videre fremover at det er tilstrømning på arbeidskraft, det er videre suksess helt avhengig av. Hen gjør videre rede for at tilgjengelig arbeidskraft regnes som en forutsetning «for å investere og bygge produksjon».*

Flere av intervjupersonene i bedriften beskriver at de mangler folk i produksjonen i dag. En intervjuperson viser til at det har vært flere produserte arbeidstimer tidligere år, enn det de klarer i dag. Dette mener hen henger sammen med konkurranse om arbeidskraften, og at større bedrifter lykkes bedre med rekruttering av fagarbeidere: *«Da var det flere produserte arbeidstimer enn det vi klarer i dag. Nå er det litt sånn, når du er en bedrift ved siden av ei kjempestor ei, så er du litt avhengig av om de støvsuger markedet etter folk og om at de har ledige folk.»*

Noen av intervjupersonene forteller at bedriften nærmer seg full kapasitet på produksjonslokaler nå, og at dette kan være med på å begrense vekst av både ansatte og i produksjonen. *«Vi er nok litt i grenseland med tanke på bemanning da, i forhold til arbeidet. Det er litt med plass og, men i grenseland er vi nok på maks ansatte. Vi kunne sikkert vært flere, det kunne nok ikke vært noe problem. Men da begynner plassen å begrense seg igjen da. Det er det som det går på.»*

Det vises videre til at godt samarbeid i bedriften også er en forutsetning for videre vekst og måloppnåelser: *«Godt samarbeid mellom ledelsen og folket på gulvet. At det er generelt godt samarbeid i hele bedriften da. Ikke bare folket i hallene, men de må spille på lag med de på kontoret. Alt må fungere. Det er alfa omega. Om det blir kluss der så blir det tull, det er helt sikkert»*

[Om lærlingeordningens betydning i virksomheten](#)

Alle intervjupersonene er omforent om at rekruttering er målet med lærlingordningen i bedriften, og dette løftes frem som et viktig satsningsområde for bedriften. Daglig ledere redegjør for at lærlingordningen er den *«absolutt viktigste rekrutteringskilden vi har for videre drift»*. En av intervjupersonene forteller videre at det oppleves vanskelig å skaffe arbeidskraft utenfor lærlingeordninga, og hen peker også på at utviklinga de senere årene gjør dette enda vanskeligere nå; *«Jo den må vi jo ha for det er jo rekrutteringa vår. Det er der vi rekrutterer mest personer gjennom, det er jo lærlingeordningen. For det er vanskelig å skaffe folk utenom. Og særlig nå, det er nesten.. det finnes jo ikke folk å få i»* Videre viser en annen intervjuperson til at lærlingeordningen betraktes som gunstig, for å skape gode fagarbeidere for bedriften; *«vi trenger folk som kan tenke litt selv, egentlig.»* og gjennom ordningen oppleves: *«Vi vet hva vi får når vi selv har lært opp de.»*

I dag tilbyr bedriften læreplass i 4 lærefag, men skoletilbudet for det siste lærefaget finnes ikke i vår region. Dette gjør rekruttering til denne fagretningen vanskeligere, enn for de øvrige tre 3 lærefagene.

Flere av intervjupersonene uttrykker at det er et klart mål med lærlingordningen å beholde alle som har gått i lære, og tilby de fast jobb dersom fagprøve blir bestått; *«vi vil veldig gjerne at de skal få jobb etterpå. Det er jo målet vårt.... vi ser helst at vi får fortsette med dem, og det er jo fint for lærlingene og vite også.»*

Om forhold ved lærlingeordningen som bedriften trekker frem

Tilslig av lærlinger

Alle intervjupersonene uttrykker utfordringer med å fylle fagarbeiderstillinger i bedriften, og at tilslig av lærlinger derfor er veldig viktig. Daglig leder redegjør for dette på følgende måte: *«Vi har ubesatte stillinger for å si det slik. nei, det er i produksjonen, fagarbeiderstillinger nå ja. Vi har jo prøvd å satse på å ta så mange lærlinger so vi bare klarer, vi klarer ikke å fylle lærlingepllassene våre heller, hvert fall ikke nå. Det er fra kull til kull, år til år»* Dette indikerer at tilsliget på lærlinger heller ikke er tilstrekkelig for bedriften for tiden, og at lærling-kull varierer fra år til år.

«Noen faktorer er det jo der som gjør at tilstrømningen av lærlinger ikke er helt jevn, og det skulle vi gjerne i næringslivet hatt bedre kontroll på slik at man var sikker på at alle som ønsker seg en slik utdannelse, eller grunnlag for utdannelse får det..»

Det redegjøres i den forbindelse for noen faktorer som intervjupersonene i bedriften mener har betydning for tilslig av lærlinger; lite påvirkningskraft på beslutningstakere, lav status knyttet til yrkesfaglig studievei, lite jenter, omdømme og samarbeid.

Yrkesfag og status

En intervjuperson redegjør for påvirkningskraft på beslutningstakere som en mulig faktor som innvirker på tilsliget av lærlinger, på følgende måte; «*Det snakkes jo mye om ungdomsskole og kjøkkenbordet-diskusjonene og hva er det som gjør at poden blir sendt, velger den eller den utdanningsrekka...Valgene tas av veldig unge ungdommer og foreldrepåvirkningen er enda veldig sterk. Det er veldig få 10. klassinger som vet helt hva de skal bli i livet.....*» Det kan forstås slik at intervjupersonen mener foreldrene er viktige bidragsytere og veiledere i de unges valg av utdanning og karrierevei. Hen beskriver også at det er vanskelig å komme frem til beslutningstakerne; «*Vi hadde ønsket at det var annerledes, men vi sliter med å komme til kjøkkenbordet, eller skal vi si der beslutningene blir tatt. Det er vanskelig for oss som enkelt bedrift.*»

Når lærlingen forteller om hvorfor hen søkte yrkesfaglig utdanning, forteller hen at det sosiale aspektet var av betydning for valget. Hen sier at det var en kompisgjeng som bestemte seg for å prøve yrkesfag, og at hen sier at det var viktig at de gikk flere sammen og at valget oppleves som riktig i dag. Hen viser videre til at foreldre var bidragsytere: «*De var veldig åpne på at du gjør som du vil. Men de nevnte at det ikke trengte å være dumt å gå yrkesfag. Eventuelt noe annet senere. Men jeg innser jo nå da at jeg følger rådene deres da. (haha). Det var kanskje riktig likevel.*»

Det nevnes videre av flere av intervjupersoner at praktiske fag har vært nedprioritert, hatt lav status, men at dette nå har fått økt oppmerksomhet i media og at interesse og status er økende; «*Det er rangert som lavere enn akademiske fag.*», og «*Ser ut fra det som skjer i media at det holder på å bedre seg. Mer og mer fokus på at vi trenger håndverkere, det er status nå. Det er der verdiskapninga er.*» Videre beskriver hen at bransjen har «*flytt*» på utenlandsk arbeidskraft, og at dette henger sammen med lavere lønnskostnader. Nå er lønnsnivåer i større grad utjevnet, noe som innebærer at bransjen igjen trenger egne fagfolk. «*Må lenger og lenger etter billig arbeidskraft, de som bruker det. Da er det viktig å ha alternativ i Norge, ha mer og mer praktisk utdannede folk i Norge.*»

En av intervjupersonene mener også at lønningene tradisjonelt har vært kjent for å være lavere enn arbeid innen akademiske fag, men at med tanke på utdanningslengde og eventuelt studielån så er bildet for unyansert.

Om jenter redegjør daglig leder at: *Men klart vi mangler halve befolkningen i rekrutteringssammenheng. Det er dumt*» og videre utdyper han at om populariteten blant jenter hadde steget hadde det kunne tettet noe av rekrutteringsbehovet, og det kunne bidratt til *«at man hadde fått et mer balansert miljø»*.

Omdømme

Omdømme anses som viktig for bedriften når det gjelder å trekke til seg lærlinger, og redegjør for at læreløpets innhold er deres *«forse»* i den sammenheng. Intervjupersonene har en oppfatning av at det er kjent at de kan tilby et variert og faglig godt utdanningstilbud, og fagkoordinator redegjør for at dette er en satsning og noe de jobber aktivt med. Allsidighet i arbeidet er noe de beskriver, og i dette legger hen muligheter for stor variasjon og bredde i opplæringen, og at hverdagen ikke er kjedelig i deres bedrift. Dette beskriver hen som en forskjell til andre bedrifter, som tilbyr læreplaner innen samme fagretninger, men som ofte tilbyr mer statiske og kjedelige opplærings situasjoner. *«Vi må jo bruke det vi har. Det er et viktig argument føler vi da.»* Lærlingen bekrefter at opplæringen har vært variert, og uttaler at *«Du blir en komplett lærling for å si det slik. Du kommer innom nesten alt av læreplanmålene»*.

I tillegg trekkes produktet frem som spennende, både hva angår særegenhet som sluttprodukt, men også prosessene med å skape det. Her får lærlingene prøve absolutt alle steg i prosessene, noe hen også viser til som interessant og spennende: *«Ja, og se at man fikk til et ferdig produkt...Du kan kjenne igjen produktet du selv har bygd. Det er artig da.»* Alle intervjupersonene trekker frem allsidigheten i opplæringen, og sier at den er unik for bedriften.

En av intervjupersonene forteller at de også har kjørt en kampanje, hvor målet var å gi økt informasjon omkring hvilke muligheter fagbrev kan gi. Denne kampanjen var et samarbeid mellom en større avis, opplæringskontoret og bedriften. Daglig leder forteller også at det at de kan tilby jobb, å være en sikker arbeidsplass gir bedriften et godt omdømme.

Til tross for omdømme som representerer variasjon, stabilitet og kvalitet opplever bedriften at de ikke får lokket lærlingene helt over dørstokken til bedriften. Flere av intervjupersonene beskriver dette som en følge av at det er konkurranse om lærlingene i markedet, og at andre, større og mer profilerte bedrifter tar mange lærlinger: *«Vi føler jo kanskje at de store bedriftene, lokomotivene her da (navn på bedrift). De er tidlig ut og hanker inn da. Så vi føler at vi som er litt mindre, selv om vi har vært en forholdsvis stor og stabil lærebedrift over år, så klarer vi aldri å ta inn det antallet de tar inn hvert år. Så vi kommer litt i bakleksa, men slik er det jo da.»* Dette underbygges ytterligere gjennom; *«er store aktører ut etter 40 lærlinger så har jeg inntrykk av at de bruker mye midler for å få tak i lærlingene. Da blir det mindre på oss andre.»*

Samarbeid

Flere av intervjupersonene i bedrift 1 forteller at de har et nødvendig og godt samarbeid med opplæringskontor og videregående skole. Noen av intervjupersonene redegjør for at de ønsker å ha flere på utplassering, for å bli kjent med dem og *«gi dem troa på at dette kan være en plass de kan ønske å være. Og at vi får de igjen som lærlinger da. Så vi legger mer og mer innsats på å få de hit da. For å få til det så har vi prøvd å knytte litt sterkere bånd til skolen det siste året. Vi har hatt de på besøk, vi har organisert en egen lærlingedag hvor vi har prøvd å trekke inn forskjellige. Både fra skole og ordfører, opplæringskontor og fra utdanning i fylket da.»*

I en forlengelse av dette så redegjøres også for at dette er viktig *«for å få en smakebit på hvordan typer de er, og litt for lærlingens del at han går til noe han har lyst til eller ikke. Det er en virkelighet at noen har gått et løp og tatt en lærlingegreier og inn i løpet, nei det er ikke fagarbeider innen dette faget jeg skal bli. Det kan selvfølgelig skje, men litt sånn utplassering så vet du litt mer om hva du har lyst til tror jeg.»*

En av informantene forteller at det er verdifullt at de nå har fått en tettere kontakt med skolene, utvekslet telefonnummer direkte med faglærere og kan koble seg rett på lærerne om nødvendig; *«Så man er nesten en til person til person nivå, det er bare å ringe vi tar de vi».* Lærerne fra videregående skole har også vært på bedriftsbesøk, og de opplever at denne økte kjennskapen til hverandre er bra for alle parter. Dette forteller en av informantene at kan være årsaken til at flere nå er utplassert i bedriften; *«Så det har gitt uttelling, absolutt. For det har blitt slik, vi må være mer på enn før.»*

Intervjupersonene beskriver også opplæringskontorene som en god samarbeidspartner i forbindelse med tilsig av lærlinger. De har ved signering av nye lærlinger fått liste fra opplæringskontoret og selv gått i dialog med kandidatene, og dette anses som den mest hensiktsmessige måten; *«Det er mye mer arbeid administrativt å prøve å finne lærlinger som ikke kommer fra det normerte løpet. Mye mer flaksbasert. Du må treffe en på riktig tidspunkt»*

Lærlingens forkunnskap

Flere av intervjupersonene i bedriften forteller at de opplever at en del av lærlingene som starter har lav selvtillit, og at skriveferdighetene hos lærlingene blir dårligere og dårligere. Fagkoordinator redegjør for dette gjennom; *«Det er en del ungdommer som ikke har overflod av selvtillit når de kommer altså. Det blir ikke noe enklere etter hvert dette. De kommer med dårligere skriveferdigheter år for år, og er ikke så glad i den dokumentasjonsbiten, men det er jo noe de må gjennom. Hen og faglig leder forklarer videre at dette er viktig, fordi dokumentasjonskravene i bransjen igjen er økende og lærlingene må beherske denne delen av jobben også.»*

Likevel nevnes ikke faglige karakterer som så viktig i deres beskrivelser av lærlingens forkunnskaper, og de redegjør for at fravær er en sterkere indikator enn karakterer. Dette begrunnes av en intervjuperson på følgende måte: *«Fraværet er jo og en veldig sterk indikator på hvor mye du bryr deg da. Vil si det er en sterkere indikator på om du respekterer den utdannelsen du har tatt, enn om karakteren sier 5-4-3-2. Hvis du ikke gidder å dra på skolen så har du hvert fall ikke prøvd. Har du vært på skolen og fortsatt ikke fått en god karakter i engelsk så kan det hende at du ikke rett og slett er personen som kan lære deg engelsk på skolemetoden, det har vi en viss respekt for. Men gadd man ikke så..det er vanskeligere å forklare.»*

Alle intervjupersonene betrakter det å være motivert og interessert som den viktigste forkunnskapen en lærling kan ha; *«en som er entusiastisk og interessert»*, *«Ikke noe skolellys, men arbeidslyst»* er noen av utsagnene som kommer, og hvor lærlingen oppsummerer til slutt med at *«du må være interessert og ha lyst til å lære»*

Daglig leder i bedriften beskriver det som skjer i løpet av lærlingetiden, som *transaksjonen fra skoleungdom til arbeidslivet*. I dette legger han at lærlingen blir målt på i hvilken grad han klarer å gå fra et fast skoleløp, til å kunne fungere som arbeidstaker. Hen får støtte fra faglig

leder på dette; *«En ting er å lære faget, det er jo det primære da. Det var enkelt når de var interessert og kom fra et hjem fra bygda der de hadde gjort arbeid siden de var små. Det handler mye mer om å lære voksenlivet og lære å møte på arbeid i dag.»*

Intervjupersonene viser her til en del «trivielle» ting som de mener «veldig raskt må komme på plass, ellers kan det bli vanskelig løp.» Her nevner de kosthold, søvn og generelt en «rutine på det daglige liv.» Da dette vil ha betydning for den faglige utviklingen.

Om organisering av lærlingordningen i bedriften

Antall læreplasser

Om antall læreplasser og tilsig av lærlinger

Daglig leder og fagkoordinator forteller at det er ønskelig med et større antall lærlinger enn det de tar inn nå. Dette gjelder flere fag. De siste årene har de ikke klart å fylle opp de læreplassene de har tilgjengelig. Intervjupersonene viser til at lærlingene avspeiler inntaket på videregående skole, og mener at søkertallene er lavere innen denne fagretningen de siste årene. En av informantene forklarer dette med *«Før kunne vi sitte med listene og, ser bra ut. For de var mange og.. Nå er det motsatt, færre på listene og flere arbeidsgivere som trenger arbeidskraft. Så vi sloss litt om de da, sånn i hermetegn.»*

Daglig leder redegjør for sammenhengen mellom tilsig av lærlinger og antall læreplasser på følgende måte: *«Det må være vår interne kapasitet på å gi de et godt opplæringsløp.. Og nå siste år så er det jo tilgang på lærlinger da. Vår interne er kapasitet, forutsatt at det er nok lærlinger.»*

Om antall læreplasser og kompetansebeholdning

Når informantene uttaler seg om antallet de tar inn, forteller de at det handler om faddertetthet og at de klarer å ta vare på lærlingene sine. Det er også ønskelig at de skal kunne tilby de jobb etter læreløpet; *«Jo fordi vi vil veldig gjerne at de skal få jobb etterpå. Det er jo målet vårt. Så hvis vi føler at guri nå har vi for mange folk, så er det litt å lure dem. Men det er jo ikke det, de får jo fagbrevet. Men vi ser helst at vi får fortsette med dem, og det er jo fint for lærlingene og vite også»*

En annen intervjuperson redegjør for at de er lærebedrift, uavhengig av bemanningsbehov – og at lærling antallet ligger på mellom 2-4 hvert år.; *«Lærlingebedrift vil vi jo alltid være. Så*

vi tar inn det uansett ja. Tror alltid, ja vi har tatt inn i alle år.. Mellom to og fire stort sett...»
Hen redegjør videre for at dette er et hensiktsmessig antall i forhold til muligheter for å kunne gi en god opplæring, med riktig oppfølging «*De er jo ganske selvstendig når de har vært i ett år, men likevel skal de jo følges opp og læres opp da. Så mye mer tror jeg ikke vi har kapasitet til, nei det må ikke bli for mye. Da går det utover ordningen og det å lære dem ting»*

Daglig leder redegjør for at dagens bemanningsbehov legger press på at de trenger å ta inn flere lærlinger, enn det de normalt pleier. «*Det legger et press på at vi må jo heller ta fire en tre hvert år da, det er jo så enkelt.»* Hen redegjør videre for at de må ta inn så mange de klarer, og hen opplever at utfordringen kapasitetsmessig ligger på å motivere ansatte: «*Men utfordringen kapasitetsmessig er jo å klare å motivere ansatte til å ha lærlinger rundt seg.. Det skal man ikke legge under en stol, at fordi om du er en god fagarbeider så er du ikke..hva det heter.. en god pedagog.»*

Anskaffelse av lærlinger

Intervjupersonene redegjør for tett samarbeid med opplæringskontoret i prosessen med å anskaffe lærlinger. Daglig leder forteller at de får omtrent 90 prosent av lærlingene sine gjennom opplæringskontoret og skolene. Hen sier videre at det oppleves ryddig og enkelt å forholde seg til å få listene fra disse samarbeidspartnerne. Intervju og tilbud om læreplass gjør bedriften selv, i et samarbeid mellom eier av bedriften og fagkoordinator. De har også støtte av HR-leder i denne prosessen.

Lærlingen redegjør for at hen fant bedriften gjennom opplæringskontoret, og tok selv kontakt med bedriften etter dette; «*Opplæringskontoret satte opp en liste over bedriftene som trengte lærlinger. Da gikk jeg dit og peila meg inn på de som var interessante. Jeg fant (navn på bedrift), og sendte de en mail. Da fikk jeg svar om at det var bare å komme på intervju. Og da gjorde jeg det, og her sitter jeg (hehe)*

En av intervjupersonene uttrykker at; «*Det er nesten umulig å rote til lærlingeordninga, hvis du har bra folk inn så får du bra folk ut.»* Med «bra folk» redegjør intervjupersonene for at interesse settes høyt. Videre redegjøres for at fravær brukes som en sterk indikator på «bra folk»; «*Vi ser litt på fravær det gjør vi. Vi har gått oss på noen blemmer de siste årene. Det henger som regel sammen hvis det er høyt på vitnemålet også.»* Karakterer forteller flere av

informantene at ikke er viktige i utvelgelsen, da teori og praktisk kunnskap kan være uavhengige av hverandre.

De redegjør også for at de gjerne ser på geografisk tilhørighet når de velger ut kandidater og begrunner dette med at det er en rekrutteringstankegang bak; *«En drømmelærling vil aldri være en som kommer til regionen for å ta en lærlingekontrakt, men egentlig er født og oppvokst og vil bo i Molde eller Oslo eller Nord Norge. Det er en rekrutteringstankegang bak drømmelærlingen for å si det slik. Brukte å si det før at det var veldig bra om man hadde en odelsjente i nabolaget. (haha)».*

Fagkoordinator redegjør for at de på bakgrunn av ovenstående faktorer forsøker å fatte en beslutning om hvem som kan være bra for de, og erkjenner samtidig at det som følge av redusert tilsig av lærlinger har vært er nødt til å velge bredere enn tidligere; *«For vi må jo nødt til å velge bredere nå, for vi har mindre å kandidater å velge mellom. Det er jo litt gambling, du kan ikke forvente å treffe «bang» at alt går bra for alle lengre. Og det handler selvfølgelig om at de er nødt til å være her, de må være så interessant. Er de ikke det så det er ikke liv laga. Men de fleste er jo det da, det er unntakstilfeller.»* Hen påpeker samtidig at det er lærlingene som i dag, til syvende og sist, har beslutningsmakten: *«De er jo i den gode posisjon nå at de blir innkalt flere plasser, så de kan jo velge å vrake.»*

Rolleinnehavere i ordningen

Bedriften har valgt å organisere seg med to fagkontakter opp mot lærlingeordningen. De kaller dem fagkoordinator og faglig leder. Ut fra det intervjupersonene redegjorde for i intervjuene har fagkoordinator en større rolle i oppfølging av dokumentasjon, kontakt mot videregående skole og opplæringskontor, og faglig leder har en større rolle i den faglige vurderingen av lærlingen, og er sentral i faglige vurderinger inn i ledergruppa. Faglig leder forteller at hen er tettere på der opplæringen blir vanskelig, og det er snakk om å avbryte kontrakter. Intervjupersonene redegjør også for at de personene som følger opp lærlingen i det daglige kalles i deres bedrift for faddere, og at dette er viktige funksjoner i ordningen; *«fadderen er den som har størst ansvar for at han får opplæring.»*

Daglig leder

Daglig leder redegjør for at hens viktigste rolle i lærlingeordningen er å avsette nok tid og ressurser til de personene som *«gjør det»*: *«Akkurat sånn som vi er organisert så er det å tildele de som gjør det praktiske nok tid og ressurser til å få et godt resultat da tenker jeg.»*

Min egen rolle i lærlingebiten er ikke så stor i det daglige.. Men at vi har folk som både er engasjerte og liker å jobbe med den type ting, å gi de tid og ressurser til det, føler jeg er det viktigste, det er det viktigste jeg kan gjøre.»

Faglig leder redegjør også for betydningen av at fagkoordinator har tilstrekkelig med tid som en viktig faktor i organisering av lærlingordningen; *«At fagkoordinator har tid og kapasitet og spillerom til å bruke så mye tid på oppfølging av lærlinger, og at vi har råd til å sende så mange på fadder-kurs, så vi har så mange faddere å ta av.»*

Daglig leder redegjør videre for at han ellers er lite involvert i organisering av ordningen: *«Veldig lite i det praktiske.. Altså gjennomføringen av løpet, den biten og heller ikke hvem som velger ut. Kan stilles spørsmål om det står mellom to, men har ingen formell rolle i det egentlig»*

Fagkoordinator

Fagkoordinator beskriver at hen har lang erfaring fra bransjen, og har vært tilsatt i bedriften siden 80-tallet. Hen har ansvar for; *«økonomi og lønn, pluss at jeg er lærlingekoordinator, eller jeg er faglig leder sin høyrehånd»* Hen beskriver videre at dette innebærer at hen: *«Prøver å få det til å fungere i praksis.»* I dette legger hen at hen tilrettelegger for at dokumentasjonen de skal gjennom utføres, prøver å følge opp læreplanmål, jevnlig kontakt med opplæringskontor og de videregående skolene. Hen redegjør også for at hen sitter i styret i opplæringskontoret.

Faglig leder

Faglig leder redegjør for at hen selv har vært lærling i bedriften, og at hen har vært faglig leder *«siden tidlig på 90-tallet kanskje.»* Dette tolker vi til at han har lang erfaring og kompetanse, stort innblikk i bedriften og stor kjennskap til den endringen som bedriften har gjennomgått. Samtidig har han også stor innsikt i eventuelle endringer i fagopplæringen. Hen redegjør imidlertid for dette på følgende måte: *«Sånn rent praktisk så tror jeg at vi jobber veldig likt som før. Det er mer definerte oppgaver, definerte delprøver. Det gjøres vurderinger av kandidaten fire ganger i året. Det er mer som blir dokumentert og det er mer krav til at de dokumenterer, at de skriver på delprøvene, planlegger og evaluering etterpå. Det har kommet til de senere årene.»*

Hen redegjør videre for at hens rolle i selve lærlingordningen har blitt mer *«trukket litt tilbake for å være i bakgrunnen»*. I dette legger hen at hen har; *«ha ansvaret om ikke alt går*

på skinner. Ja, kontrakter som blir vanskelig og ikke fulgt opp på noe vis. Ellers er jeg ikke så veldig involvert. Annet enn å skrive kontrakter med elevene og tilrettelegging for fagprøver til slutt. Hvis alt går på skinner så gjør fagkoordinatorer oppfølging og all jobb mellom.»

Hen redegjør videre for at siden hen har lite av den daglige oppfølgingen, så er det hens rolle i ledergruppen som veier tyngst: *«Når jeg må inn å vurdere om vi skal forlenge læretid, eller gjøre noe drastisk. Da er det kanskje lettest for meg som sitter i ledergruppen og ta den avgjørelsen, enn de som arbeider med dem til vanlig da.»*

Fadder

Bedriften har de senere år hatt stort søkelys på å lære opp faddere, og fadderens rolle beskrives av alle intervjupersonene som en av de viktigste rollene i lærlingordningen; *«fadderer er den som har størst ansvar for at lærlingen får opplæring, og fanger opp om lærlingen ikke har noe å gjøre. Hen du kan gå til hvis du lurer på noe.»*

Det legges derfor stor vekt på at riktige personer får rollen som fadder i opplæringen; *«Men vi må tross alt være gode faddere som tar seg av dem, og det er alltid noen som utmerker seg og som passer bedre til det en andre, noen passer ikke i det hele tatt.»* I det videre redegjør intervjupersonene for ulike ferdigheter som de mener ligger i en god fadder. Lærlingen redegjør for at fadderer ikke må være for hjelpsom og at hen må være tålmodig: *«Ikke alt for hjelpsom, hvis hen gjør alt for meg så lærer jeg ikke noe selv. Så må hen være en tålmodig type. Må tåle at jeg spør litt om det blir for ille».*

Fadder redegjør også for dette med tålmodighet, på følgende måte: *«Selvsagt må det være de som har de med seg må være flinke til å lære fra seg da, det er jo en vesentlig ting. Og som sagt tålmodig da.»* Hen legger videre til at dette ikke er «for alle», og redegjør for at dette må respekteres: *«Og det er ikke alle som kan ha med seg lærlinger. Og noen har sagt ifra om det også, de vil ikke. De vet selv at de ikke er tålmodige nok, og det er en ærlig sak det. Og da er det bedre at de ikke har de med seg.»*

Flere intervjupersoner beskriver viktigheten av å respektere at noen ikke ønsker å være fadder, og daglig leder redegjør for at de ikke tvinger noen: *«Vi presser veldig få til å ha lærlinger mot deres vilje, en del har jo reservert seg mot å ha lærlinger og da respekterer vi det. Det er kanskje vår interne begrensning på kapasiteten da.»* Han begrunner dette på følgende måte: *«en god produksjonsarbeider får sin energi fra at ting fungerer og at det går klakk-klakk i produksjonen, og at man klarer å slå sin egen rekord på antall timer på et prosjekt. Lærlinger kan bli sett på noe som forhindrer det i en produksjon. Noen har veldig*

glede av lærlinger, og noen synes det er et hersk for å si det slik.. Er i veien og er ikke fagarbeider for at man skal drive opplæring av ungdommer. Det må man til en viss grad respektere ellers går det utover lærlingen, det skinner raskt gjennom hvis noen ikke vil.»

Når faglig leder redegjør for hva hen mener er viktig i rekruttering av nye faddere, trekkes det frem at fadderen bør være i skjøringspunktet mellom erfaring/faglig kompetanse, og ungdommelighet. «*Du må snakke språket*» sier hen. Dette støttes av fadder når hen gjør rede for sin interesse for ungdommene, som motivasjonsfaktor for å være fadder: «*Ja det er jo interessant å få med seg nye lærlinger og ungdommer. Og det er jo veldig stor forskjell på lærlingene. Noen er jo kjempeflinke fra dag en, og noen må ha litt lengre tid. Nei det er spennende med ungdommer, det er jo de som skal.. Vi varer jo ikke evig. Så jeg synes det er givende å se hvor fort de tar det og. De har tross alt bare to år på seg da. Så er de ikke så gamle da.*»

Lærling

Alle intervjupersonene beskriver «drømmelærlingen» som en person som bidrar til fellesskapet med engasjement, og interesse for fagområdet. Daglig leder oppsummerer det de andre intervjupersonene også har redegjort for gjennom følgende sitat:

«Sånn i utgangspunktet hvis du skal fungere over tid må du ha en interesse i faget og produktene vi driver med i en viss grad. Ellers blir det kjedelig. Man må trives med denne typen arbeid, da er vel beskrivelsen på stillingen, det vi driver med sånn faglig. Det er en sånn grunnforutsetning, så er det sånn generelt noenlunde å forholde seg til vanlig arbeidskontrakt»

Lærlingen legger også til at lærlingen må være: «*løsningsorientert. Og du må tørre å spørre de rundt deg. Det gjelder både fagarbeidere og lærlinger. Og du må være nøyaktig. Det er nøkkelordet her. Det er ikke mye rom for slurv.*»

Fadder legger til at det er viktig å gi lærlingen tid til å vise seg, og ikke dømme kun etter førsteinntrykk.

Læringsprosessen Trygghet og omsorg

Flere av informantene nevner tillit og trygghet som grunnleggende for at lærlingene skal lære, i dette legger daglig leder at det er takhøyde for å prøve og feile: «*Jeg håper og tror det er en*

kultur for at de må få muligheten til å prøve seg. Hoppe ut i djupet, takhøyde for at det må vi gjøre en gang til, men sånn er verden.»

Dette underbygger fadder også, når han redegjør for hvordan han jobber med lærlingen i det daglige: *«Jeg er innforstått med at de gjør feil, sånn er det bare og det er ikke vits og bli sint for det. De er jo her for å lære sant, så du må være tålmodig»*. Dette kommer frem som enstemmig blant intervjupersonene, det at opplæring innen fagområdene i bedriften krever tålmodighet, og at instruktørene tar på seg en viktig rolle i dette arbeidet. De gjør videre rede for at relasjonen mellom fadder og lærling er viktig for læring; *«Jo at du har en god fadder, som tar seg av deg. At du har et trygt miljø og at du er i et miljø hvor du lærer.»*

Fag koordinatør redegjør også for at de kan se merkbare endringer i lærlingens mestring og selvtillit gjennom læreløpet; *«Vi har jo sett flere slike som har vært usikre første halvåret, og vel så året også og vi tenkte «hjelp». Men så plutselig skjer det noe så er de trygge og mestrer mer og mer, så spiser de på seg selvtillit og så går det bra.»*

En annen intervjuperson redegjør for at dette også har innvirkning på hele medarbeiderskapet; *«Det er av og til ganske magisk å se stemningen rundt en lærling endrer seg, fra at det blir aldri og bare trøbbel, hva har vi han her til, til faen han ble jo. Hva skjedde med han der. (haha). Det kan være ganske fascinerende å se på fra sidelinja hvordan holdningen i en produksjon kan snu seg.»*

Arbeidsmiljø

Alle intervjupersonene trekker frem et godt arbeidsmiljø som en betingelse for at lærlingen skal lære og utvikle seg i bedriften. Læreløpet i bedriften er lagt opp slik at de skal gjennom mange oppgaver på ulike stasjoner, noe som innebærer at de vil være avhengig av hjelp fra flere enn bare *«hovedfadder»*. Dette begrunnes med at det er viktigst at de som kan faget best, lærer det bort videre. Lærlingen redegjør for inkludering i arbeidsfellesskapet på følgende måte; *«Jeg vil si det er, alle har spilt sin rolle. Men de nærmeste jeg har jobbet med, kollegaene, at de har vært så behjelpelig at de har hatt innstillingen at han der skal vi hjelpe gjennom. Det har vært veldig greit»*.

Fadderer redegjør også for hvordan han har reflektert rundt medarbeiderskap, og det å skape et miljø rundt lærlingen og trekker frem at det også er viktig at «de yngre» også blir kjent med hverandre. Her mener han at lærlingene, både ferske lærlinger og lærlinger som har vært i bedriften en tid, gis anledning til å løse ting sammen for å bli kjent: *«de snakker mer sammen*

de som er på samme alder, jeg skjønner jo den. Det er jo viktig at vi får de til å søke kontakt til de som er på samme alder da. Så det handler jo litt om å sette de sammen, etter en stund hvert fall. Når de begynner å ha vært her et år, så kan de settes sammen med de yngre.»

Lærlingen bekrefter at dette har opplevdes positivt: *«Men utover så fikk vi noen reparasjoner og da jobba vi litt sammen. De viste meg jo da, de hadde jo mulighet til å lære meg opp litt. Ja, det var jo artigere. Skal ikke si at det ikke va greit å arbeide med andre, men de var jevne i alder og mer rett da.»*

Variasjon

Som nevnt tidligere så er alle intervjupersonene omforent om at variasjon er et viktig fortrinn i deres opplæring av lærlinger. I dette legger de at lærlingen gis anledning til å jobbe på ulike stasjoner i produksjonen, og at deres produksjon favner bredt i forhold til læreplanmål.

Lærlingen redegjør for effekten av dette på følgende måte: *«Det at jeg har blitt sendt rundt på flere avdelinger så, da har jeg vært innom flere poster og fått en mer helhet av faget. Det var alfa omega ja tror jeg. Og om jeg hadde startet i en avdeling jeg ikke hadde likt så godt å skulle vært der i hele løpet, kunne det blitt litt at man ikke ser enden. Men når man vet at man kan prøve noe annet, og kanskje liker jeg bedre noe annet da fortsetter man å være interessert.»*

Dette gjør også at lærlingen forholder seg til mange forskjellige faddere, da faddere er stasjonert ut på ulike produksjonshaller, og i ulike deler av produksjonen. Fagkoordinator beskriver dette slik: *«Så vi ruller dem, bytter plasser. Så vi har fadder på alle plassene. Når de har vært viss lang tid, så er det på tida å flytte. Så vi har fadder i alle endene»*

Selvstendigjøring gjennom mestring

Riktig forhold mellom utfordringer og mestring vektlegges også av alle intervjupersonene om læreløpet, hvor målet er at lærlingene kommer raskt inn i vanlige arbeidsoppgaver.

Fagkoordinator og faglig leder redegjør for at dette forutsetter at de som planlegger oppgavene kjenner lærlingen godt. Fagkoordinator redegjør for dette slik; *«Og at vi vet at nå er han såpass godt utlært der han er at vi kan flytte han, så han kan fortsette å suge til seg mer.»* Hvor faglig leder understreker det hen mener er et viktig moment i dette; *«Uten å putte på for mye så det ikke blir mestring. Det handler om selvtillit, at vi kjenner de så pass. Mestringsfølelse og selvtillit er vel de to viktigste kriteriene de sitter igjen med når de får selvstendige jobber.»* Hen betegner videre prosessen som å bygge stein på stein: *«Nei det handler om å gi en oppgave som det er en reell sjanse for at han klarer, at man ikke ligger*

lista for høyt, det kan jo virke veldig mot sin hensikt. Gi passelige utfordringer som han klarer, da er det bare å øke den utfordringa gang for gang. Bygge stein på stein.»

Fadder beskriver det som viktig å kombinere tålmodighet, tid og evne til å utfordre: *“Jeg er innforstått med at de gjør feil, sånn er det bare og det er ikke vits og bli sint for det De er jo her for å lære sant, så du må være tålmodig...Man må ha litt tålmodighet sant. Det er klart at noen ganger så får man testet det ja, men det har aldri blitt noe galt av det. Da går jeg meg en tur, og da går det over. Sånn er det. For det skal ikke gå utover dem. Noen trenger lengre tid på å lære”. Lærlingen beskriver også at dette har vært en viktig del av læringen, og beskriver at hen har opplevd at det å bli utfordret har gjort at det hen har lært sitter bedre; «Når du får gjort ting selv og de faktisk tester deg. Da blir du mye mer trygg. Det er litt sånn hjertebank, men da husker du hva du har gjort da. Da sitter det mye bedre.»*

Rekruttering- ønsket måloppnåelse

Faglig leder forteller at de aller fleste av de som har tatt fagbrev i bedriften, har fått tilbud om ansettelse. Gjennom utsagnene til informantene kan det se ut som om nøkkelpersonene i lærlingeordningen i bedriften, har hatt dialog underveis i læreløpet. Faddereren sier, *«Altså de vet jo hva vi mener om dem, så de vet jo at vi bør ansette dem. Beholde dem.»*

«Vi beholder alle som består fagprøven og oppfører seg innenfor de rammene vi har. Så.. rått tippet beholder vi over 90 prosent, eller de får tilbud om fast jobb. Mange som, eller størstedelen velger å skal på noe annet, ta et annet fagbrev eller annen utdanning eller noe. Men vi tilbyr sikkert siste ti årene 80-90 prosent.»

4.2 Bedrift 2

Om virksomheten

Bedrift 2 har historie som en familiebedrift som har vokst seg stor gjennom tidene. Bedriften satset på stabil og langsom vekst med strategi om å utdanne og lære opp egne fagarbeidere. For noen år tilbake hadde de utfordringer med å holde tritt med systemer og de manglet de funksjonene som krevdes for å håndtere de største prosjektene. Dette medførte en fusjon med et annet selskap.

“Så når vi havna i (navn på bedrift), så var vi så store at vi slet med å holde tritt på systemsida. Og likedan var vi avhengige av noen riktig store jobber for å holde så mange folk i arbeid. Hadde ikke CV og referanser og systemer til å håndtere de største prosjektene. Men det kan vi gjøre i (navn på bedrift), da kan vi kjøre arbeidsfelleskap.”

Bedriften er i dag vokst seg stor, hvor de fleste i et større geografisk område kjenner bedriften. De har 4 fag de er godkjent som lærebedrift i, noe som gjør at de er *“selvforsynt med fagarbeidere”* innen de fagene de trenger for å kunne levere en totalproduksjon. Dette er et klart mål i bedriften, som to av intervjupersonene redegjør for, og som begrunnes på følgende måte:

“Vi er jo avhengig av en høy produksjon, for at vi skal tjene penger og at dette skal gå rundt. At alle skal ha jobb og få lønn så må vi gå i pluss. Og da er vi avhengig av flinke fagarbeidere.”

Om produksjonen legges videre vekt på det å levere best mulig produksjon med best mulig kvalitet. Alle intervjupersonene redegjør for dette, samtidig som de beskriver teamarbeid og inkludering som viktige satsningsområder for å lykkes.

“Vi jobber jo mot det å prøve å få til å gjøre jobben en gang, det må nå alltid være et mål.”
“Det var jo sånn da jeg startet, så var det jo som de sa, en hjerne og ti føtter på prosjektene kalte de det da. Det går det ikke på lengre da, nå er det mer alle i sammen. Det har kommet langt de siste årene.... Det er som de sier «Vi i (bedriftens navn)» kaller de det da. At vi alle jobber mot et felles mål.”

En grunnverdi som følger bedriften, er at trygghet for arbeiderne står sentralt. Flere av informantene sier at å unngå permitteringer er viktig for arbeidsmiljøet og den enkelte medarbeider. Det uttales at det går an å tjene penger på å ha innleie, hvor man kan tillate seg og levere på større prosjekter for større profitt på enkeltprosjekt, men ifølge informanten betraktes dette som å delvis lykkes. Det sentrale for å nå målene har vært at bedriften har hatt nok oppdrag. En av informantene sier det slik: *“Hovedsaken er at ordrebøkene er fulle, hvis vi ikke har noe å gjøre kan vi ikke ta inn fullt av folk. Men det har vi vært heldige med de siste 50 årene, vi har hatt nok å gjøre.»*

Alle informantene i bedriften trekker frem at “å ta vare på folket” er sentrale verdier i virksomheten. De nevner flere ganger at de ønsker en stabil og langsom vekst, hvor det er viktig at de beholder kompetansen de utdanner. Dette fremgår blant annet i dette sitatet: “Men investerer du i folk, som du gjerne gjør når du har lærlinger da. Så vil du helst de skal bli også.” For å klare dette har de også gitt permisjon til fagarbeidere som tar ingeniørutdanning, slik at de kommer tilbake til bedriften med ny kompetanse.

En av informantene uttaler at alle som jobber i bedriften skal ha det trygt og godt og kommer hjem i bedre form enn da de dro på jobb om morgenen, og en annen sier at det handler om å “Det å behandle folk ordentlig. Med respekt”.

Organisasjonsstrukturen blir beskrevet som uformell og har en flat struktur. Daglig leder sier dette slik «Vi bruker ikke mye tid på å lage flotte visjoner og verdier, strategiplaner egentlig»

Om lærlingeordningens betydning i virksomheten

Ledelsen i bedrift 2 presenterer historie som en viktig del av virksomheten, og daglig leder tar oss med i fortellingen fra virksomheten startet i det små, og på utviklingen som har vært de siste årene. Det oppleves at det er stolthet i historien som blir fortalt, og hvor lærlingene, eller svennene som det het tidligere har vært sentrale hele veien. Opplæring blir omtalt som en tradisjon i virksomheten, og blir gjentatt flere ganger. “Så det er grunnsteinen, grunnverdien i (bedriften) å ta inn lærlinger, eller svenner som var i gamle dager da. Og utdanne fagarbeidere da. Det har ligget fast bestandig». Denne grunnsteinen er også med virksomheten når de for noen år tilbake så behovet for vekst og større støttesystemer, og fusjonerte med et større norsk selskap. Det ble etter kartlegging vurdert hvilke selskap som matchet deres verdier og mål for videre satsning, før det ble besluttet å fusjonere.

«Hovedmålet er at vi tar oss av de som er her. Det ligger i hele (navn på fusjonsbedrift), og det er derfor vi følte at vi kunne samarbeide med dem, de har og en visjon om at vi prøver å få et godt arbeidsmiljø og tar oss av dem som jobber her. Det er også en grunn til at vi velger å ikke ha innleid arbeidskraft, vi vil ha våre egne og ta rede på dem»

Det er bred oppslutning omkring betydningen av å være lærebedrift blant alle intervjupersonene. Både daglig leder, faglig leder og instruktøren uttaler at det viktigste med å være lærebedrift er å rekruttere gode fagarbeidere. Daglig leder viser til at det er i deres

strategi å lære opp egne fagarbeidere, og faglig leder setter dette i sammenheng med bedriftens generelle muligheter til å skape resultater og opprettholde inntjening. *«Største motivet det er jo å få gode fagarbeidere. Vi er jo avhengig av en høy produksjon, for at vi skal tjene penger og at dette skal gå rundt. At alle skal ha jobb og få lønn så må vi gå i pluss. Og da er vi avhengig av flinke fagarbeidere».*

Det beskrives også av flere av informantene at det er vanskelig å finne gode fagarbeidere ute på “markedet”, og de mener at konkurransen om fagarbeidere ville skadet bransjen og ført til gjennomtrekk av folk i bedriften. *«Vi kunne selvfølgelig valgt å jakte på de flinkeste fagarbeiderne til konkurrentene, men jeg tror ikke det er sunt heller. Hverken for bransjen eller her. Da vil det bli mer gjennomtrekk.»*

Flere av informantene kommer tilbake til målet med rekrutteringen i løpet av intervjuene, hvor det legges vekt på at det ikke bare skal skapes gode fagarbeidere, men også fagarbeidere som har forståelse for den bedriftsinterne kulturen og for “hvordan vi gjør det hos oss”, og hvordan å være et godt teammedlem. Det er med andre ord ikke nok å være en faglig god arbeider, men det stilles andre krav for å bli rekruttert i bedriften.

En informant sier: *«Det handler jo ikke bare om faget. Det er lagarbeid og et system, der ikke alt er godt beskrevet som skal fungere. Det lærer de jo i tillegg til å lære seg et fag da»*

Flere av informantene trekker frem raske muligheter for å bli BAS'er i virksomheten etter hvert som lærlingene utvikler seg. En annen informant beskriver dette mer spesifikt på følgende måte: *«Vi har jo opplevd det at tre år etter de tok fagbrev som lærlinger så er de BASer, og det hadde vi ikke kunne gjort hvis vi hadde tatt in en ny-faglært fra en annen plass. Da tar det mye lengre tid å få hen opp i en rolle som en BAS har.»*

Om forhold ved lærlingeordningen som bedriften trekker frem- Tilsig av lærlinger

Yrkesfag og status

Daglig leder beskriver at de er klar over at bransjen mangler fagarbeidere, og at dette er kritisk. Hen forteller videre at hen opplever at yrkesfag har hatt lav status i samfunnet, men har blitt fremsnakket de siste årene. Dette er bra for bransjen, men fenomenet kan “trende” noe, og det kan føre til at de som egentlig ikke har egeninteresse for faget søker yrkesfag. Alle skal ikke søke yrkesfag, bedriften ønsker at de riktige skal søke. *«Det eneste som er litt*

negativt er jo at det trender litt og. Det er jo ikke slik at vi vil at alle skal søke byggfag, for ikke alle passer til det. Vi vil at de riktige skal gjøre det.»

Dette underbygges gjennom beskrivelser som lærlingen gir når hen redegjør for lav interesse for å gjennomføre læretid i bedrift, i sitt kull. Hen beskriver at det var et fåtall som ønsket å gjennomføre med læretid i bedrift, øvrige gikk over til påbygg. *«I klassen som jeg hadde på skolen, de var jo 30 elever, men det var jo 5 av de som ønsket lærlingplass, så det sier litt om hva folket prioriterer da....Så det var lærere veldig lei seg for da»*

Flere av informantene mener også at bransjen over lengre tid har benyttet seg av billigere utenlandsk arbeidskraft, og at dette igjen har påvirket de lærlingene som har vært en del av et arbeidsmiljø med utskiftninger og ulike kulturer. Dette uttaler flere av informantene, noe de mener kan ha gjort at det er vanskelig å rekruttere lærlinger innen enkelte fagretninger. Her redegjør de spesielt for språkbarrierene dette medførte: *«Så var det jo – tidlig 2000 – så var det veldig mye utenlandsk da, så det var kanskje mange som kviet seg for å bare snakke engelsk på arbeid.»* og *«Å få en ungdom til å begynne i betongfaget når alle snakker polsk, det er vanskelig»*

Omdømme

Intervjupersonene i bedrift 2 redegjør for at omdømme er viktig både for å sikre tilsig av oppdrag og for å sikre tilsig av lærlinger/fagfolk.

For daglig leder i bedrift 2 handler mye om hvordan bedriften bygger omdømme på ryddighet for de ansatte, og gjerne at de skal kunne tilby de ansatte litt ekstra enn normen i bransjen. Herunder nevnes gode forsikring- og pensjonsordninger, og hen sier videre at *“Blir vi tatt på det, da hjelper det ikke hva vi gjør”* Videre snakker flere om informantene at det er viktig med kvalitet i jobben som utføres, og at det er viktig med tilfredse kunder.

Når det kommer til profilering forteller flere av intervjupersonene at de tror de nyter godt av at de har en del store oppdrag, og dermed er i media og vises en del. *“Nei, de ser vell at flagget henger opp i hver en by de kjører til. Så er det sikkert lettere at skolene snakker om sanne som oss når de drar på utflukter, fordi det er jo det de ser“*

Bedriften er også i kontakt med flere offentlige enheter og samarbeider med de som samfunnsaktør. Faglig leder uttaler også at hen tror at det å utdanne gode fagfolk er noe som sprer seg lokalt, og er med å gir bedriften et godt omdømme. Lærlingen sier at hen blant annet

ønsket å være lærling i bedriften fordi *“Det er en stor bedrift, som har fått mye bra om å ta vare på lærlinger og sånt da”*. Og en annen intervjuperson redegjør også for dette om positiv omtale, og hvilken betydning dette har, gjennom følgende sitat: *«så blir det en kjerne som snakker om at det ikke er så verst å være fagarbeider og trives godt i (navn på bedrift). Da sprer det seg, og da får vi tak i flere.»*

Samarbeid

Informantene fra bedrift 2 beskriver godt samarbeid med eksterne samfunnsaktører som opplæringskontor, NAV, inkluderingsbedrifter og skolene i området. I og med at 80 prosent av lærlingene i bedriften kommer fra videregående skole, sier de at de er avhengig av et godt samarbeid med de videregående skolene omkring. En av informantene uttaler at *“Vi er på banen der det er”*, om samarbeidet eksternt.

De tror også at lærerne i videregående skole kan være av betydning for hvilke lærefag som blir valgt av elevene. Blant annet fordi de har sett at det er en overvekt av utdannede lærere innenfor det faget som er mest populært.

«Det har vi hatt store problemer med, og få elevene til å se på alle fagene og velge selv og ikke bli påvirket av en lærer som snakker bare om egen fagretning fordi hen kan ikke om annet.»

Når de har opplevd utfordringer, blant annet fagkompetansen til yrkesfaglærerne, har de gått i dialog med skolen omkring det de ser og opplever. Likevel viser informantene til at de ønsker enda tettere samarbeid med skolen. De opplever at lærerne i den videregående skole er lite ute og utveksler kunnskap hos lærebedriftene, og sier at de ikke har hatt noen på hospitering de siste 12 årene. En av informantene uttaler *“Ikke for at vi skal lære de hvordan det skal gjøres, men ville tro det var interessant å se hvordan vi jobber da. Vi har jo enda større klasserom enn de. Mer verktøy og mer ressurser faktisk”*. Det kan se ut som det er ønske fra lærebedriften at samarbeidet med videregående skole utvikles videre.

Lærlingens forkunnskap

Intervjupersonene i bedriften forteller at de har observert og erfart at lærlingene i dag har behov for mer opplæring enn kun det som omhandler fag. Her nevnes blant annet forståelsen for økonomi, og hvor viktig dette er for de unge i dag. Det nevnes også at forståelsen for arbeidslivets krav og forventninger, samt tilhørighet og trygghet i sosiale sammenhenger er viktig å innlemme i opplæringen. Intervjupersonen viser også til at grunnskoleløpet fortsatt er

teoretisk preget, og at en del av praktikerne i samfunnet mister motivasjonen og opplever å føle seg mislykket. Hen sier at *“Da er det ganske tungt å bygge de opp igjen. Jeg tror, i det ligger det jo mye arbeidskraft, utvilsomt.”*

Informantene nevner lite eller ingenting om hvilket faglig nivå lærlingene har når de kommer inn i læreløpet, og vi kan tenke at dette ikke har så stor betydning for bedriften. De forteller at de ser litt på karakterene til elevene, men at til sist så er det elevens motivasjon og tilstedeværelse, eller mangel på fravær som spiller en større rolle. Noe lærlingen også reflekterer over; *«Nei, jeg har ståkarakter i alle fag, men det var ikke så stort mye å skryte av – men det var bra nok til å komme inn. Jeg har ikke noe fravær nesten i det heletatt»*

“Det aller viktigste er at hen er interessert og motivert” uttales av alle intervjupersonene i en eller annen form, og utdypes ytterligere av leder på følgende måte: *«Det alle viktigste er at du har gode holdninger, og at du har forståelse for hvordan arbeidslivet fungerer. Og at du har noen rettigheter, men du har noen plikter og. At du står opp om morgenen og gjør ditt beste, og at du tar ansvar for de oppgavene du har blitt tildelt.»*

Hen legger også til at *«de er ærlig med seg selv om de har valgt riktig. For er de ikke det så hjelper det nesten ikke hva vi gjør.»*

En av informantene forteller at ikke alle er slik de fremstår på skolen når de kommer ut i arbeid, og dette kan tolkes som at det er vanskelig for bedriften å finne de beste lærlingene kun basert på vurderinger fra skoleløpet. Flere i bedriften forteller også at de synes det er en fordel at lærlingen har vært utplassert i bedriften før hen er lærling, men at det ikke er noe krav. Dette gir dem lengre tid, og et større kunnskapsgrunnlag for å vurdere hvilke kvaliteter den mulige lærlingen har. Lærlingen bekrefter i intervjuet at hen har vært utplassert i bedriften før hen fikk lærekontrakt. Hen beskriver dette som viktig og belyser at det kunne vært positivt å få informasjon om fagutdanning og bedrifter tidligere i grunnskoleløpet også; *«Jeg tror det starter via skolegangen, hvis de hadde startet å informere om fagbrev i 8. klassen, for eksempel da, så starter folk tidlig å tenke på det.»* og hen begrunner dette på følgende måte: *«Informere mye om faget, og om bedriften liksom. Så folk forstår litt hva det går ut på.»*

Om organisering av lærlingordningen i bedriften

Antall lære plasser

Om antall lære plasser og tilsig av lærlinger

Informantene i bedrift 2 viser til at tilsiget av lærlinger stort sett har vært stabilt de senere årene for deres del. De har mange mulige lærlinger å velge mellom i ett av fagene, mens det er mer variabelt og mindre elever fra enkelte andre fag.

Faglig leder sier dette om tilgangen til lærlinger: *«Det har vi ikke problemer med. Vi har 30 søkere hvert år og vi tar inn 10».*

De viser videre til at de alltid kalkulerer med å ta inn litt flere lærlinger enn de vil ansette, da faglig leder uttaler at ca. 40 prosent av lærlingene ikke vil fortsette i bedriften. Hen viser erfaringsmessig til at de drar i militæret, søker høyere utdanning eller finner annet type arbeid: *“For vi ser jo det når vi utdanner 10 stykker så er det ca. 60 prosent som blir med videre. Noen starter i militæret, og noen på ingeniørstudier og kommer bort der, og noen starter med andre ting. Så vi må ha en del for å klare å opprettholde den rekruteringen vi må ha.”*

Dette gjør at bedriften kan velge hvilke lærlingen de tar inn på lærekontrakt, og avstemme dette i forhold til behov i bedriften. De har som mål å ha inn lærlinger i alle fagretninger hvert år, og redegjør videre for at dette ofte ikke blir realiteten;

“Vi ser jo litt hva vi har å velge i. Sånn har det vært. Vi bruker hvert fall og si at vi har ca. 20 lærlinger pluss minus, til enhver tid. Men det er ikke noe absolutt. For den kandidaten som dukker opp som er kjempeinteressant i dag, trenger ikke være ledig på mandag. Eller jo det er hen kanskje. Men ikke nødvendigvis i september.” Daglig leder i bedriften sier videre; *“..For å klare det må vi ha et system og da må vi ta det med rekruteringa av lærlingene seriøst, og vi må ha ordentlige arbeidsforhold slik at folk trives ellers drar de like raskt”.*

Om antall lære plasser og kompetansebeholdning

Instruktørtetthet og fremtidig bemanningsbehov beskrives som to faktorer som spiller en rolle for antall lære plasser som bedriften stiller til rådighet. Bemanningsbehovet henger sammen med oppdragsmengde, noe to av intervjupersonene redegjør for på følgende måte:

«Hovedsaken er at ordrebøkene er fulle, hvis vi ikke har noe å gjøre kan vi ikke ta inn fullt av folk.» og i en videreførelse av dette: *«Men det er klart at det er litt krise om vi ikke har noe å*

gjøre, om vi må permittere, da sliter vi. Kan ikke ta inn lærlinger samtidig som folk permitteres. Men det har aldri vært noe stort tema.»

En annen oppsummerer dette og vektlegger også tilgjengelighet av instruktører som ett kriterie som bidrar til å bestemme antallet læreplasser de stiller til rådighet: *“Antallet bestemmes etter de prøver å se litt hvor mye arbeid og behov det er de første to årene da...Men de hører jo om eventuelle instruktører før de tar inn de, så de har instruktør til hver enkelt”*. Instruktørtetthet har betydning, slik at hver lærling har sin egen instruktør. En av informantene uttaler at det er *“fordi vi har så mange flinke instruktører, at vi kan ha så mange lærlinger. Ellers kan vi ikke ta inn. Så må vi ha nok å gjøre.»* De uttrykker videre at de har godt med instruktører.

Anskaffelse av lærlinger

Når bedriften skal anskaffe lærlinger, har de valgt å gjøre jobben selv. De forteller at det er en søknadsprosess hvor enkelte elever blir valgt ut til intervju. Lærlingen redegjør for at hen har fått god hjelp fra lærere i arbeidet med å komme seg ut i lære, både med søknadsprosessen og til utplassering i praksis.

Bedriften ønsker at lærlingene har vært utplassert i bedriften før, men det er ikke noe krav om det. En utplassering betraktes som *“en lærlingesøknad fra første dag”* og alle intervjupersonene beskriver dette som en god måte for lærlingen å få vist litt av seg selv. *«Som regel når du får de fra videregående – så får du sett hva de er god for ja.»* sier instruktøren og utdyper *«De blir lærlinger dersom du er fornøyd. Det er ikke som regel – det har ikke noe å si om karakterene, som regel nei, det er fraværet og hvordan de yter når de er til oss.»* Lærlingen redegjør også for dette gjennom refleksjoner knyttet til egen utplassering, og hvilken betydning dette kanskje hadde for at hen fikk tilbud om lærekontrakt i etterkant: *«Nei, jeg viste sikkert et bra nok inntrykk da jeg var her på utplassering og sånt da»*

Hvis elevene har vært i bedriften tidligere, snakker faglig leder med BAS' ene som har vært på byggeplass for å skaffe referanser. Ved intervju er det faglig leder som skriver en liste med begrunnelser, og HR-ansvarlig, faglig leder, bemanningsansvarlig og daglig leder, som drøfter frem aktuelle kandidater. Det blir til sist en vurdering omkring hvor mange de har kapasitet til å ha som standardlærlinger (videregående løp), og hvor mange de kan tilrettelegge for. Informantene eksemplifiserer at det kan være mangel på beståtte fag eller behov for annen

tilrettelegging. Selv om bedriften er tilknyttet et opplæringskontor er det ikke nevnt om de får støtte fra dem i denne prosessen.

Rolleinnehavere i ordningen

Bedrift 2 har gjort en del valg omkring organiseringen av lærlingeordningen internt, blant annet handler en stor del om hvordan ressurser er fordelt, og hvilke vurderinger som ligger bak valgene. Daglig leder forteller at hen opplevde at oppfølgingen av lærlingene internt i bedriften fremsto som noe uoversiktlig. Hen hadde oppgaver, BAS'ene hadde oppgaver, HR- og bemanningsavdelingen hadde oppgaver. De opplevde at kunnskap og dokumentasjon i forbindelse med ansettelse manglet, og ble beskrevet som *“Oisann nå har de tatt fagbrev, vi har veldig kort tid på oss for å bestemme oss for om de får fortsette eller ikke. Hender og føtter og ringe rundt, du har jo jobbet sammen med hen, var det greit osv.»*. Det ble dermed besluttet å frigjøre en ressurs i 50 prosent som fulgte opp alle oppgavene med lærlingene, altså en faglig leder. Dette har resultert i at bedriften opplever å ha bedre tid til å planlegge løpet, og om lærlingen skal ansettes i ettertid. Det gir også bredere informasjon om alle lærlingene i bedriften; *«Så hvis vi tar inn Per som lærling så har vi (faglig leder) som følger hen hele veien, uavhengig av hvem hen jobber sammen med. Og kan dokumentere underveis hvordan hen utvikler seg. Vi får alltid høre om hvis noen skikker seg veldig dårlig. Det er de minste problemet. Hvis noen er ekstremt god så får man som regel høre det. Men de som er bra eller på gjennomsnittet de hører vi aldri noe om.*

Daglig leder

Daglig leder i bedriften ser ut til å ha en aktiv rolle både i utvelgelse av lærlingene, utvikling av læreløpet internt i bedriften, og opp mot samarbeid med eksterne aktører. Leder redegjør for sin egne rolle i ordningen, på følgende måte: *«Det er langsiktig arbeid. Du må investere i å ha ressurser til å ivareta de, følge opp de, korrigere dem og så videre.....min viktigste oppgave at vi har fokus og ressurser til det da. Så er det egeninteressen.»* Hen sier videre: *«Jeg synes jo det er jævla artig å være med på inntak av lærlinger, det er artig å se. De er jo ikke så kjempestore når de kommer»* .

Faglig leder

Alle intervjupersonene redegjorde for faglig leder som en som har i ansvar å følge opp at læreløpene går sin gang, slik at de får gode fagfolk av lærlingene. Hen følger med på de ulike lærlingene, og følger opp med det *«papirmessige»* og har kontakten med videregående skole

og fagopplæringa og opplæringskontorene. Hen henter også inn informasjon om lærlingene, og følger opp i forhold til eventuelle rekrutteringer. *«(navn på faglig leder) er veldig på der også da, så dersom han ser at det er veldig flinke lærlinger så kontakter han de tidlig å spør om de vil fortsette, så de vet at det er mulighet. Så det tar han jo litt med prosjektene også, hører hvordan de er, og hører han at de er bra lærlinger så vil de jo ha de med videre de også.»* Leder beskriver fordelene ved denne innsikten som faglig leder får om alle lærlingene i bedriften, på følgende måte: *«vi kan begynne å planlegge i god tid om vedkommende skal få tilbud om å fortsette eller ikke.»*

Faglig leder beskriver også at hen etter oppstart innførte instruktører: *«Når jeg startet da hadde vi ikke instruktører, det var som regel en BAS som tok seg av lærlingen og lærlingen til hva som helst. Så det var noe av det første jeg innførte var instruktører da, for jeg ser at det har mye å si for opplæringa her»* og han beskriver videre at: *«Det ble en suksess raskt. Har jo selvfølgelig bommet med instruktører noen ganger, men det lærer man seg til. Det er ikke alle som er egnet.»*

Instruktør

Alle informantene i bedrift 2 vektlegger viktigheten av en god instruktør. De betegner en god instruktør som en som er faglig flink selv, som er god til å inkludere lærlingen i oppgavene, og som gir lærlingen trygghet og tillit til å utføre oppgavene hen blir satt til. Lærlingen beskriver at; *«Hen er jo den som er nærmest meg – det er jo hen som har ansvaret for meg. Hen er jo liksom den tryggeste jeg har her da på en måte. Hen kan mye så det er ganske bra at hen har fått den rollen.»*

Instruktørene får kursing både gjennom opplæringskontoret, og internt i bedriften. Det vektlegges at instruktøren er håndplukket og dermed personlig egnet, er engasjert i jobben som instruktør, og at det ikke er for alle.

«....har tipset litt om hvem som kanskje ikke bør være instruktører da. Om jeg vet noe som ikke alle vet, som kan ha betydning for hvordan vedkommende er i stand til å ta vare på en gutt eller jente på 18 år.»

Av økonomiske insentiver forteller flere intervjupersoner at instruktører får et lite tillegg i lønn for oppgaven, noe som instruktør beskriver på denne måten: *«i tillegg, så er det en fordel for oss som jobber akkord å ha med en bra lærling da. Det blir jo bedre akkord av det.*

Dersom du bruker tid i starten.» Hen beskriver videre at hen synes det er artig å bli kjent med

så mange forskjellige ungdommer gjennom å ha med noen å lære opp. Videre vektlegger hen muligheten til å skape en fagarbeider – slik som hen selv;

«Nei, du får jo egentlig den fagarbeideren du vil dersom du legger ned tid på det da. Du får de holdningene, når hen skal komme på arbeid og, varsling i forhold til fravær og, ja, du får hen sånn som du er selv hvis du vil da - til slutt...»

Lærling

Faglig leder uttaler at det hen anser som en drømmelærling er en som bidrar inn til fellesskapet og arbeidsmiljøet, og liker å jobbe med andre folk. Hvis de klarer dette, faller de raskt inn i arbeidsgruppa på byggeplass. En annen intervjuperson beskriver arbeidslyst og holdninger som to viktige sider ved rollen som lærling: *«Ja, må ha arbeidslyst da – først og fremst. Og må ha den holdningen om at man skal få til noe hver dag, det er ikke om at «Huff, nå er det mandag, kan det bli helg snart?». Det funker ikke, for da får du ikke gjort noe. Så må du nå, ja ha en viss stolthet i det du gjør, resten kommer egentlig litt etter det, så lenge du vil gjøre noe og du vil gjøre det bra.»*

Læringsprosessen

Trygghet og omsorg

For å skape trygghet for læring, har vi tidligere beskrevet at bedriften har valgt å satse på instruktøretthet. En intervjuperson beskriver at det etterstrebes at lærling går med samme instruktør første året, og dette begrunnes på følgende måte: *«for at de skal bli gode og varme i bedriften»*, noe som også bekreftes gjennom instruktørens beskrivelse av sin viktigste oppgave i oppstarten: *«få han trygg på laget og meg da – slik at han tørr å spørre dumme spørsmål, for å si det sånn.»* Dette redegjøres siden litt grundigere gjennom: *«Du må klare å kombinere å være seriøs med at man skal ha humor og få med og bli kjent da egentlig. Kan ikke bare være seriøs, for da er det ikke veldig artig å være lærling, er det ikke.»*

Bedriften har laget en samling for instruktører og lærlinger i starten av læreløpet, med lunsj og faglig innhold for å gi det sosiale en god start. Flere forteller om samlinger en gang i året for hele bedriften, der samhold og det sosiale står i sentrum.

Arbeidsmiljø

Alle informantene vektlegger et godt arbeidsmiljø som en betingelse for at lærlingene skal lære og utvikle seg i bedriften. Daglig leder reflekterer under intervjuet omkring hva som skaper et godt arbeidsmiljø og forteller at dette handler om å følge lover og regler, og føre en fleksibel personalpolitikk, og forsøke å kjenne folket som jobber i bedriften. At man skal ta høyde for at man er 24-timers mennesker og behandle folk med respekt. Hen sier videre at *“Du kan ikke kjøpe deg godt arbeidsmiljø med å ha lønningspils to ganger i året “*.

En informant beskriver at de bygger det sosiale i pauser, og på brakka, og at dette er de situasjonene hvor det er viktig å prøve å få lærlingen til å åpne seg og ha lyst til å være med gjennom det han beskriver som *«mye dårlig humor på brakka»*.

Lærlingen forteller om nære opplevelser knyttet til dette temaet, da hen nylig har startet som lærling. Når lærlingen snakker om arbeidsmiljø utdyper hen at det er viktig å kunne spørre flere personer, betydningen av en instruktør som støtter og utfordrer, og på hvilken måte hen får medbestemmelse i egen arbeidshverdag. Lærlingen forteller videre at hen får hjelp fra alle på arbeidsplassen, og *“Alle er greie å prate med ja”*. Informanten snakker likevel om at arbeidslivet på enkelte måter er tøffere enn miljøet på skolen, og at man må ha takhøyde for å bli *“tulla”* med. Hen sier blant annet at *“det kommer litt sånne kommentarer du ikke må trekke til deg da. Så det er litt tøffere her enn det er på skolen for eksempel da.”*

Alle informantene trekker også frem at usikkerhet og utrygghet kan være en faktor for at man ikke lærer, eller har den progresjonen som forventes, og at å *“få med hele laget”* er viktig. Flere av intervjupersonene beskriver dette nesten som en gjensidig forventning i medarbeiderskapet, det å bidra til at lærlingen blir god: *« får du til en bra lærling, så er de med å gjøre en bedre akkord, og da vil jo også de hjelpe til å få til en bra lærling. Så det er som regel ikke noe problem det»*.

Variasjon

Variasjon i arbeidsoppgavene trekkes også frem som viktig i læreløpet av alle intervjupersoner. Dette begrunnes med at lærlingen skal gis anledning til å få innblikk i flere sider av faget, og i samråd med læreplaner; *«Ikke for at det skal være spennende fordi det er ikke variasjon hele tiden ellers heller. Men for at de skal få oversikt over faget. Så de ikke blir stående og skru gips i to år.»*

Instruktøren trekker her frem fordelene med å være både BAS på et større prosjekt, og instruktør samtidig, da dette gjør at lærlingen får se hele løpet – fra start til slutt på alle operasjoner; *«Så da legger jeg jo egentlig opp hele planen på hva som skjer for alle på prosjektet, og det synes jeg er greit når jeg har lærling da, fordi da kan du - da bestemmer du hva lærlingen gjør. Da er det lettere å passe på at han er innom alle der læreplanen som de har da.»* En av intervjupersonene beskriver også at det kan være sunt å jobbe med litt forskjellige personer, for å *«få se litt forskjellige holdninger og lære litt forskjellige triks»*.

Lærlingen beskriver variasjonen, og innsikt i mange prosesser, som interessant: *«det er jo interessant å være med på å vite hvor mye som egentlig skjer da, hva som skal til for å gjøre et så stort prosjekt.»*

Selvstendigjøring gjennom mestring

Alle intervjupersonene redegjør for viktigheten av at lærling får oppgaver som er passe utfordrende, og som samsvarer med lærlingens muligheter til å klare å utføre. Faglig leder betegner dette som *«stigende ansvarsbyrde»*. I dette legger han at gjennom gjentakelse av arbeidsoperasjoner og opplysning om hvorfor, skal lærlingen gradvis ta mer og mer ansvar for selvstendig utførelse av oppgaven.

Instruktøren beskriver også dette, på følgende måte: *«de må settes til oppgaver å få prøve å løse de selv. Og heller, hvis du ser at det går galt, så heller prøve å komme inn med forslag til «kan du ikke gjøre det slik isteden?» Og spørre hen hva hen tror om det? Ja la lærlingen prøve å finne ut kruttet selv nesten.»* og dette begrunnes med; *«For det vil jo prøve å gi de mestringsfølelse, og det er viktig for at han skal lære»*. Her trekkes tålmodighet frem, som en forutsetning for å være en egnet rettleder gjennom: *«man må være litt tålmodig da, fordi det er ikke alt som setter seg med en gang..»*

Lærlingen redegjør også for dette, gjennom at han beskriver at han allerede jobber en del selvstendig med oppgaver, noen får han til helt selvstendig mens andre trenger han hjelp på. Han beskriver det slik; *«Men det kan være noen du får alene som er vanskelige ja...da må man prøve så godt man kan da. Så får man hjelp dersom man ikke får det til da.»*

Rekruttering- ønsket måloppnåelse

«Målet med å lære opp egne folk, er å få de til å kunne faget sitt godt. Så de blir selvstendig og trygge på eks. faget da. Det er jo et stort fag. Da får vi folk som er kjent med vårt system å bygge på. Og de går inn når de er ferdige som lærlinger og tar fagbrev, og de kommer raskt inn i rollen som en god fagarbeider hvor de tar ansvar på byggeplassen.»

«Det handler jo ikke bare om snekkere. Det er lagarbeid og et system, der ikke alt er godt beskrevet som skal fungere. Det lærer de jo i tillegg til å lære seg et fag da.»

«Han blir faglig flink. Så blir han kjent med våre system å jobbe på, blir trygg og får lite fravær. Og bidrar mye på byggeplass, og er med og skaper et godt arbeidsmiljø. Det merker vi godt, at de som er med under opplæring, de faller raskt inn i arbeidslagene ute på byggeplass. Så når BAS' ene plukker med og skal ha med folk, så er det lett å se at de ønsker å ha med folk som har hatt opplæringen her. Det skaper et godt miljø, og da produserer de godt. Og da tjener de godt også, for de jobber jo akkord.»

5 Drøfting

Vi har valgt å dele drøftingskapittelet i to deler, hvor vi i første delkapittel ønsker å drøfte teori og empiri, og hvor vi etterfølgende ønsker å drøfte vår metodiske tilnærming til forskningsprosjektet.

5.1 Drøfting av teori og empiri

Dette kapittelet tar siktemål på å belyse vår problemstilling til dette forskningsprosjektet:

«Hvordan har bedriftene en strategisk tilnærming til lærlingeordningen, og hvilken innvirkning kan dette ha for lærlingens sluttkompetanse?» Gjennom kunnskap skapt i samtaler med bedriftene, og vår reproduksjon av denne gjennom fortellingene vi har fremstilt om respektive bedrifter, vil vi her gjøre rede for om disse fortellingene kan belyses gjennom det vi tidligere har presentert som aktuell teori for problemstillingen.

Dette belyses gjennom følgende to delspørsmål:

- Hvordan har bedriften en strategisk tilnærming til lærlingordningen?
- Hvilken innvirkning kan strategisk tilnærmingen ha på lærlingens sluttkompetanse?

Hvert delspørsmål vil belyses hver for seg, og vi fremstiller drøftingene bedriftsvis der dette faller seg hensiktsmessig. Hvert delspørsmål vil oppsummeres kort, og drøftingene vil så oppsummeres i sin helhet til sist i dette delkapittelet. Konklusjoner og implikasjoner gjøres rede for i neste kapittel.

5.2 Hvordan har bedriftene en strategisk tilnærming til lærlingordningen?

Som nevnt i vårt teorikapittel så hevder Porter (1980), at det er to spørsmål som bør stilles ved strategisk analyse, Hva skal vi gjøre, og hvor går vi? Hvor målet da er å avdekke de interne og eksterne styrker og svakheter, nåværende situasjon og fremtidige muligheter. Han hevder videre at analysen fører til forslag til valg en kan ta for å styrke organisasjonen. I det videre fører disse til at man må ta bevisste valg, omkring iverksetting av plan, og det må fastsettes detaljerte mål og handlingsplaner. Den strategiske planen blir dermed en blanding mellom visjoner, kjerneverdier, mål, satsningsområder og aktivitetsplaner.

Mintzberg (2009) er opptatt av at strategi må forstås ut fra det perspektivet som passer overens med bedriftens posisjon i markedet, hvilket mål bedriften ønsker å nå, og hvordan bedriften skal jobbe med strategi. Virksomhetene vi har skapt kunnskap om, må forholde seg til markedets behov og etterspørsel. Begge bedriftene har virke innen bransjer som er kjent for konjunkturfølsomhet, men slik vi ser det, har bedriftene ulike posisjoner i markedet hva angår både produksjonen og menneskeressurser. Dette innebærer at vi i det følgende vil drøfte bedriftene fra ulike perspektiver. Begge med et utgangspunkt om at målet med lærlingordningen, for bedriftene, er rekruttering etter endt læreløp. Målet med drøftingen blir da å forsøke å se nærmere på de interne og eksterne muligheter og utfordringer i lys av nåværende situasjon.

Perspektiver og skoler – hvordan jobber bedriften for å komme i posisjon

5.2.1 Bedrift 1

Bedrift 1 er en familiebedrift som gradvis har vokst seg stor over mange år. Intervjupersonene verdsetter verdier som stabilitet og trygghet, og har sterk forankring mot produktene de lager. Bedriften kan betraktes som en bedrift innen et nisjemarked, hvor det er stort søkelys på kvalitet i produktet. Bedriften redegjør også for at de har stor kundeorientering i produktutviklingen, noe som innebærer at kundene er villige til å vente 2 år på det tilpassede produktet, og de har en stabil ordreliste. Gjennom søkelys på kvalitet i produktet, og kundespesifikk produksjon, har de i dag et kundesegment som strekker seg over et større geografisk område. Det indikerer at bedriften har lyktes i å skaffe seg en unik posisjon i markedet.

Slik vi ser det kan Bedrift 1 derfor forstås ut fra det perspektivet Mintzberg (2009) benevner som posisjoneringsperspektivet, da posisjoneringsperspektivet vektlegger nettopp hvordan organisasjonen tilpasser seg endringer i omgivelsene generelt, og markedet spesielt. Bedriften beskriver at suksesskriterier for deres utvikling, er og har vært, at de må *«være først ute med det siste»* og at de må *«holde seg oppdatert, være med på utviklinga i markedet»*. Bedriftens markedsmessige konkurransefortrinn, kan derfor sies å ha en sammenheng med grep som er gjort med mål om å styrke bedriftens posisjon i markedet, og at grepene har ført til gode resultater. Bedriftens daglige leder redegjør også for at bedriftens verdier henger tett sammen med produksjonen; *«Det er veldig knyttet til produktene, til det vi selger og leverer. Som arbeidsplass har vi det å være stabil og god arbeidsplass. Vi må ha rekruttering av folk som vil jobbe innen vårt fag»*. Bedriften redegjør også for at en grunnforutsetning for *«å ha en produksjon på (navn på sted) i Trøndelag i 2022, og videre fremover er at det er tilstrømming på arbeidskraft, det er videre suksess helt avhengig av»*. De beskriver videre at rekruttering av fagfolk generelt har vært vanskelig, at det er konkurranse om arbeidsfolk i arbeidsmarkedet og at større bedrifter lykkes bedre med rekrutteringen av fagarbeidere. Dette har, slik intervjupersonen redegjør for resultert i færre produserte arbeidstimer.

Dette kan, slik vi ser det, signalisere at bedriften har hatt stort søkelys på posisjonen i markedet. Det er ifølge Mintzberg (2009) et kjennetegn ved posisjoneringsperspektivet. Han beskriver at posisjoneringsperspektivet hovedsakelig beskriver et begrenset antall generiske strategier, noe som innebærer at de ofte setter søkelyset på strategiske aktiviteter som er rettet

mot eksterne aktører (Gotvassli, 2021). Det kan imidlertid også bety at bedriften har viet mindre oppmerksomhet på interne forhold, og iverksetting av grep med søkelys på å trekke til seg kompetanse og det å sørge for tilstrekkelig arbeidskraft. Produktet og produksjonen kan ha vært ansett som primæraktiviteten til bedriften, og personalarbeid som sekundæraktiviteter. Dette er ifølge Mintzberg (2009) en kjent konsekvens av posisjoneringsperspektivet, der det ofte vies mindre oppmerksomhet til ressursbaserte strategier.

Daglig leder sier at medarbeiderne ikke blir yngre, og det blir ansett som svært viktig for bedriften å jobbe godt med lærlingordningen. Denne beskrives som en stor og viktig satsing, nettopp med mål om å øke rekrutteringen til bedriften. Lærlingordningen beskrives av bedriften som en ressursbasert strategi, slik vi ser det. Bedriften setter da søkelyset på forholdet internt i bedriften, på lærlingordningen, og har søkelys på hvordan denne best organiseres internt for best mulig kvalitet.

Bedrift 1 er i en markedsposisjon som tilsier at de har stabil oppdragsmengde, 2 år frem i tid. Dette kan innebære at de har forutsigbare rammer for å kunne overdimensjonere lærlinginntaket i bedriften, for å sikre rekruttering i perioder med godt tilsig. Det kan imidlertid tolkes som at bedriften vektet kvalitet i ordningen svært høyt, og antall læreplasser de stiller til rådighet og en av intervjupersonene redegjør for at antallet ikke må komme i konflikt med det de føler er forsvarlig i forhold til oppfølging; *«De er jo ganske selvstendig når de har vært i ett år, men likevel skal de jo følges opp og læres opp da. Så mye mer tror jeg ikke vi har kapasitet til, nei det må ikke bli for mye. Da går det utover ordningen og det å lære dem ting»*.

Bedriften tar inn to til fire lærlinger hvert år, men beskriver at de i utgangspunktet har kapasitet til flere. Årsaken til at de ikke får fylt opp lærlingeplassene sine, er at de har slitt med at tilsiget av lærlinger har vært for lavt de siste årene og de mangler rekrutteringsgrunnlag. De lykkes ikke med å fylle de læreplassene de har tilgjengelig i dag heller. Dette kan være en følge av at bedriften operer i en bransje hvor søknadsprosenten til utdanningsprogrammet, som fører til de fagretninger de trenger, har vært fallende over år. Dette kan skyldes ungdommers søketrend, innfrielse av 1. ønske, foreldres påvirkning og status i arbeidsmarkedet (St.mld 2020-2021). Det er noen betraktninger som bedriften aktualiserer gjennom intervjuet. Slik vi ser det, kan dette betraktes som en situasjon i omgivelsene og som bedriften må være oppmerksom på. Ifølge Mintzberg (2009), kan

hensiktsmessige grep gjøres etter “Omgivelsesskolen”. Her peker han på at bedriften har muligheter til å forhandle, samarbeide, påvirke eller unngå forholdene.

Slik vi ser det har bedriften forsøkt å påvirke forholdet, gjennom tettere samarbeid med videregående skole. Dette har de lyktes med, og de har fått et tettere bånd til lærere, og de har fått flere utplasseringselever. Å ha elever inne på utplassering, styrker bedriftens muligheter for å gjøre gode rekrutteringer av lærling, gjennom at de *“får en smakebit på hvordan typer de er”*. Slik vi ser det, har også bedriften forsøkt å påvirke gjennom oppslag i media, med mål om å skape oppmerksomhet rundt fordeler ved å gå et yrkesrettet studieprogram.

Medieoppslaget var i en større tabloid avis, i samarbeid med flere aktører, noe som vi mener kan være bedriftens forsøk på å treffe ut til, og påvirke, de som sitter «rundt kjøkkenbordet» og veileder sin ungdom til studievalg. Bedriften nevner også eget omdømme som et område de har forsøkt å trekke frem, med mål om å påvirke lærling tilsiget. I møte med elever og skoler, og andre samarbeidspartnere løfter de frem at de har en unik lærlingeordning gjennom spesialproduksjonen og at dette gjør at de har en variert opplæring.

Læreprosessen

Bedriften redegjør for at opplæringen er variert, svarer ut på store deler av læreplanmål, og de har god gjennomføringsstatistikk. Dette skriver de til god organisering, med riktige personer i viktige oppgaver knyttet til ordningen. Her peker de spesielt på faddere, som viktige støttepersoner for lærlingen. For å sikre gode læreprosesser, har bedriften derfor vært tydelige på at faddertetthet er et virkemiddel for å lykkes med dette. Men også medarbeiderskapet trekkes frem som viktige bidragsyttere. For å lykkes med dette og kunne gi en variert og god opplæring, har de brukt ressurser på å sende mange medarbeidere på instruktørkurs. De respekterer imidlertid de medarbeiderne som ikke ønsker å være fadder. Dette begrunnes med at det er viktig at den som er fadder er engasjert, og virkelig har lyst – da lærlingen raskt kan merke om den han går sammen med ikke trives med det. Det mener de er uheldig for læringsprosessen. Egnethet og trygghet er høyt vektet når de forklarer hvorfor instruktørtettheten er viktig, og hvem de forespør. Slik vi ser det, kan dette betraktes som at de tar i bruk menneskene i organisasjonen på en hensiktsmessig måte, for å fremme læreprosessen. Dette er ifølge Mintzberg (2009) i tråd med “Kulturskolen”.

Videre i læreprosessen trekkes det frem at variasjon er et annet virkemiddel for at læreprosessen skal lykkes. De har organisert ordningen på en slik måte at lærlingen presenteres for flere ulike arbeidsteam, på ulike stasjoner, og at hvert team har faddere. Dette gjør de for at lærlingen skal få en mer helhet i hele faget. Dette gjør også at lærlingen blir kjent med hele medarbeiderskapet. Det er flere elementer hvor man kan tenke at bedriften bruker gode virkemidler for at lærlingene skal lykkes hos dem, og de forteller at deres erfaring er at de aller fleste lærlingene består fagprøven i enden av læreløpet, som en følge av gode læreprosesser. Det at bedriften beskriver lange tradisjoner med lærlingeordningen, og at de viser stor suksess med gjennomføringsgraden – kan henviser til at grep knyttet til selve læreprosessen er basert på «Kulturskolen», slik vi ser det.

Daglig leder i bedrift 1 beskriver at det viktigste hen gjør i sin rolle, er å sørge for at det er nok ressurser frigjort til å drive gode opplæringsprosesser i bedriften.

Måten bedriften har organisert lærlingeordningen internt på, kan bety at organisasjonen preges av tillit i flere nivåer og ledd, noe som er nødvendig for at organisasjoner skal utvikles. Det blir understøttet av en av intervjupersonene i bedriften, som uttrykker at kommunikasjon mellom ledelsen og gulvet er alfa omega for å lykkes med lærlingene. Læreprosessen i bedriften som lærlingeordningen representerer, avhenger også av at alle leddene i bedriften samarbeider og jobber sammen mot felles mål. Læreprosessen representerer en involvering av kollegaer, instruktører, faglig leder/koordinator og toppledelse. For at de skal lykkes med å nå målene sine, kreves det at alle ansatte er bevisst egen oppgave og rolle, og at alle i bedriften forstår viktigheten av jobben som gjøres.

5.2.2 Bedrift 2

Bedrift 2 har lange tradisjoner og har hatt mål om langsom og stabil vekst. De er en del av et konkurranseutsatt marked, hvor etterspørsel svinger og det kan gjøre det mer krevende å planlegge for lang tid fremover. Bedriftens konkurrenter på markedet kan overta markedsandeler om bedriften ikke er “frem i skoen” og kan levere på de større anbudene. Det kan derfor være vanskelig for Bedrift 2 å forutse fremtidige hendelser, og planlegge strategi for lengre perioder. Når vi ser på ulike strategiske tilnærminger i Bedrift 2, finner vi elementer fra ulike perspektiver som vi har beskrevet i teorien. Både posisjonsperspektivet og maktperspektivet trekker frem endringer i omgivelser som viktige, og en kan se for seg at

markedet fremtvinger et mer moderne syn på strategi i bedriften. Vi vil i drøftingen forsøke å forklare hvorfor vi mener Bedrift 2 har gjort en dreining fra den mer tradisjonelle strategien til å bevege seg mot strategi som mønster.

Vi går igjen tilbake til det overordnede målet med lærlingeordningen, som er rekruttering. Bedrift 2 viser til flere spesifikke faktorer når de redegjør for ønsket fagkompetanse etter endt læretid. De viser blant annet til at det er viktig med motivasjon for arbeidet, gode samarbeidsevner og at de har en forståelse for «hvordan vi gjør det hos oss». Når det kommer til tilsiget av lærlinger, står bedriften i en positiv posisjon. Bedriften har aldri hatt utfordringer med å skaffe lærlinger innen en av fagretningene, og har for mange søkere i forhold til antallet læreplasser. De har derfor muligheten til å velge de *riktige* lærlingene. Det å befinne seg i en posisjon hvor de har denne muligheten, påvirker videre hvordan de bygger langsiktige strategier. De kan derfor tillate og velge de kandidatene med ønskede kvaliteter, som har potensiale til å bli arbeidsledere og instruktører på relativt kort tid etter endt fagprøve. Bedrift 2 tar inn ca. 7 lærlinger hvert år, fordelt på flere fag. Dette kan ses som en planmessig strategi som er relativ lik hvert år, og hvor konjunkturer og omgivelser har liten innvirkning. Bedrift 2 kalkulerer med at de vil ha med seg ca. 60 prosent av lærlingene etter endt læretid.

Bedriften har i den forbindelse også tatt et standpunkt med tanke på innleid arbeidskraft. For å lykkes med å utdanne egne fagfolk, som raskt kan utvikle seg i bedriften, har de valgt å ikke benytte seg av innleie. Det på tross av at de kunne levert på prosjekter med større profitt dersom de hadde gjort det. Når de uttaler seg om hvorfor de tror tilsiget av lærlinger er bra i bedriften, sier flere av informantene at omdømme og det at de vises i samfunnsbildet er medvirkende. Omdømme forklares også med at de skal ha et godt rykte på seg for å være ryddige i personalpolitikken, både ved lønn og forsikringsordninger, og ved at de ønsker at de forbindes med at de tar vare på folket.

Belønning er sentralt innenfor Mintzbergs (2009) maktperspektiv. Dette gjelder belønninger både økonomisk, men også som positive tilbakemeldinger i form av ros, sosialt miljø og omtanke. Flere av intervjupersonene i Bedrift 2 trekker frem at akkordavlønningene av lærlingene er med på å motivere for å engasjere seg i lærlingens opplæring. Hvis lærlingen raskt kommer opp i produksjon, bidrar dette til økt lønnsomhet for fellesskapet. Instruktørene mottar også et tillegg i lønn for å følge opp lærlinger. Ingen av intervjupersonene trekker frem

dette som et hovedpoeng, men alle intervjupersonene nevner noe omkring de økonomiske insentivene.

Mintzberg vektlegger også personlig makt som viktig for å forstå maktperspektivet. Her viser Mintzberg (2009) til komponenter som at lederen er engasjert, at hun eller han vinner tiltro og respekt hos de ansatte, og personlige egenskaper som at lederen forteller gode historier og er en god lytter. Dette engasjementet kommer frem hos lederen i Bedrift 2, blant annet når hen sier “det er jævla artig da”, når lederen beskriver hvordan det er å jobbe med lærlingene i bedriften. Verdier som vi tidligere har beskrevet som sterke i bedriften, hvor det å ta vare på mennesker og vise hverandre respekt, også er noe som kan være videreført gjennom personlig makt fra toppledelse. Det må presiseres at Mintzbergs maktperspektiv ikke er å oppfatte som en negativ form for makt, men heller en måte å forstå hvordan makt *kan* oppfattes og styrke strategisk arbeid.

Læringsprosessen

Når Bedrift 2 forteller om hvordan de organiserer og utvikler læreprosessen, viser de til ulike handlingsvalg de har gjort de senere årene. De har opplevd at lærlingene i dag har andre utfordringer enn tidligere, blant annet økonomi og livsstil. De har derfor valgt å lage kursdager som en respons på å styrke ungdommene der de opplever å ha vansker. Dette kan ses som en fremvoksende strategi, eller et mønster, som har utviklet seg etter praktiske utfordringer de siste årene. I forrige avsnitt trakk vi frem verdier som respekt og omsorg. Dette kommer også frem når intervjupersonene i Bedrift 2 beskriver hvorfor instruktørettheten i bedriften er viktig. Både ledelsen og lærlingen beskriver instruktøren som den viktigste tryggheten lærlingen har i arbeidssituasjonen, og de organiserer løpet slik at relasjonene bygges fra dag 1. Instruktørettheten er dimensjonert slik at alle lærlinger har en egen instruktør i bedriften. Enkelte instruktører har også rollen som arbeidsleder eller BAS.

Noen av intervjupersonene trekker frem at de har mange ulike prosjekter de kan plassere lærlingene på, som en faktor for å lykkes. De forklarer dette med at hvis det ikke fungerer på stor byggeplass, kan de få mindre oppdrag hvor de følger en instruktør. Eller de kan sendes ut på oppdrag som de ikke har utført i henhold til læreplanmål. Det fremgår som om det er tett oppfølging for å gjøre disse justeringene, og en kan si at de klarer å endre læreprosessen i takt med det som lærlingene har behov for er en styrke i bedriften.

5.2.3 Oppsummering

Målet med lærlingeordningen kommer tydelig frem i begge bedrifter, og dette henger sammen med deres rekrutteringsbehov, både i nåtid og fremtidig.

Det kan synes som at begge bedrifter setter arbeid med lærlingordningen høyt, og at de gjør en rekke grep med mål om å møte utfordringer og muligheter både av ekstern og intern art. Det oppleves som at alle rolleinnhavere til ordningen på en eller annen måte er involvert i dette arbeidet, og det anses som en stadig pågående prosess i begge bedrifter.

Dette innebærer at strategiske grep i forbindelse med ordningen, kan være av fremvoksende karakter, men alltid med mål om å styrke læreprosessen (internt) eller å øke tilsiget av lærlinger (eksternt) og dimensjonere ordningen etter fremtidig kompetansebehov (eksternt og internt). Slik vi ser det kan de se ut til at det er spesielt to områder av lærlingeordningen som vektas særlig høyt, tiltrekking av søkere til lære plass og kvalitet i læreprosessen. De fleste grep bedriftene gjør i forbindelse med lærlingordningen, gjøres med siktemål om å styrke disse områdene.

Anskaffelse av kompetanse

Alle intervjupersonene vi har møtt, uavhengig av bedrift, har sagt at de har et mål og en mening bak det å være lærebedrift, og at dette er rekruttering. Mintzberg (1998) er opptatt av hvordan strategi praktiseres og observeres i det daglige arbeidet i organisasjonen, og han viser videre til at det er i praksisfeltet vi kan oppdage ulike varianter av strategier. Dette er også vår bakgrunn for den videre drøfting.

Vår fortelling av bedriftene er rekonstruksjoner av det rolleinnhavere i lærlingeordningen har redegjort for om det praktiske arbeidet med lærlingeordningen, og gjennom å gjøre bruk av teori, vil vi nå forsøke å oppdage ulike varianter av det vi mener kan regnes som strategisk arbeid. Det er bred oppslutning innen strategisk litteratur rundt det at strategi er systematisk arbeid for å realisere planer mot definerte mål. Rekruttering er, slik vi ser det, et definert mål med lærlingeordningen som er uttalt i begge bedriftene.

Ved første øyekast kan man derfor kunne anta at bedriftene har et kompetansestrategisk perspektiv på lærlingeordningen. Ifølge Lai (2013) er anskaffelse av kompetanse gjennom rekruttering et kompetansetiltak som fordrer strategisk forankring på toppnivå i organisasjonen, og det må henge sammen med overordnede strategier i virksomheten. Ved

hjelp av strategisk analyse, og definerte mål, får bedriftsledelsen noe å lede mot – ikke bare gjennom ord, men også i handlinger.

Begge bedriftene redegjør for at det å sikre kompetanse til bedriften, henger sammen med bedriftens fremtidige levedyktighet. Begge bedriftene opererer i konjunkturfølsomme bransjer, hvor produksjon og arbeidskraft er tett koblet sammen. Bedriftene beskriver videre dette som en balanse mellom at de må ha kontinuerlig tilføring av arbeidskraft for å kunne opprettholde dagens produksjon og for å dimensjonere for eventuell fremtidig vekst, samtidig som at de trenger oppdrag og kunder for å opprettholde behovet for arbeidskraft. Dette gjør at vi tenker at det kan være naturlig å se for seg at anskaffelse av kompetanse, henger sammen med øvrige strategier i virksomheten, og at denne fremmes som viktig for begge bedrifter.

I et kompetansestrategisk perspektiv vil det derfor antas at kompetansekravet bedriftene søker å dekke for å nå sine mål, henger sammen med fagkompetansen bedriften trenger for å betjene produksjonslinjene. Dette inngår i Lai (2013) sin kompetanseanalyse, hvor tiltaket, for å dekke kompetansebehovet da blir anskaffelse.

Lai (2013) beskriver at gjennom en tilføringsstrategi vil anskaffelse og/eller avvikling være de viktigste tiltaksområdene i en kompetansestrategi. Anskaffelse i den sammenheng foregår da med snevre «kompetansekrav» og ut ifra en sterk konstansorientering. I de bransjene vi har vært i er det kjent at denne type kompetansestrategiske fokus forkommer. Bedriftene har for eksempel gjort rede for at innleie forekommer, og at dette ofte er strategisk besluttet gjennom kostnadsorientering. Utenlandsk arbeidskraft har vært billigere, og dette har gagnet inntjening. Vi har også merket oss gjennom vår hevendelse til forskningsfeltet, at mange bedrifter ikke så det hensiktsmessig å snakke med oss sett i forhold til et nytte/kostnadsperspektiv.

Begge bedriftene redegjør imidlertid for at innleie ikke er foretrukket måte å anskaffe kompetanse på, da begge bedrifter også redegjør for at dette kan ha uheldige konsekvenser for tilsiget av lærlinger til bransjen. Bransjen har lenge slitt med lav status, og store variasjoner i søkertall til yrkesfaglig studieprogram, noe bedriftene selv skriver til at bransjen har fått et uheldig stempel som lavtlønnet og med mange fremmedspråklige i produksjonen. Tilsig av lærlinger, og forhold som innvirker på dette, har stor betydning for bedriftene, da dette utgjør «rekrutterings-grunnlaget» deres. Altså grunnlaget de kan tiltrekke kompetente søkere fra.

Rekruttering *gjennom* lærlingordningen beskrives derfor som foretrukket måte å anskaffe arbeidskraft på.

Rekruttering

Rekruttering er ifølge Lai (2013), vesentlig for å anskaffe den kompetansen organisasjonen har behov for. Rekruttering kan videre betraktes som en prosess som omfatter flere aktiviteter, hvis mål er å sørge for at bedriften gjør den rekrutteringen som samsvarer med det de trenger. Lai (2013) nevner her aktiviteter som; identifisere eller prioritere kompetanse, tiltrekke og vurdere kompetente søkere, beslutte eller velge og verifikasjon, eller evaluere tilpasning mellom ny medarbeider og arbeidsmiljø. Vi kjenner igjen elementer fra Lai sin beskrivelse av en rekrutteringsprosess, gjennom samtaler med bedriftene, og deres redegjørelser for hvordan de rekrutterer lærlinger til lærekontrakter.

Lai (2013) hevder at aktiviteter som omhandler å identifisere eller prioritere kompetanse innebærer å gjøre en jobbanalyse, og denne avhenger av hva som er utgangspunktet for å anskaffe en ny medarbeider. Analysen skal ta siktemål på å definere kompetansekravene til den stillingen som skal besettes. Kandidatens kompetanse skal passe med stillingens kompetansekrav.

Rekruttering gjennom lærlingeordningen kan i den sammenheng komplisere den «ordinære» rekrutteringsprosessen, som Lai mener er komplisert fra før, gjennom at rekrutteringen i større grad må gjøres basert på antakelser knyttet til en mulig fremtidig kompetanse hos lærlingen. På mange måter gjøres også denne anskaffelsen i tilfelle med bakgrunn i en jobbanalyse som baserer seg på et antatt kompetansekrav – 2 år frem i tid. Bedriften vet ikke hvilken kompetanse de eventuelt skal erstatte, eller hvilken kompetanse de skal prioritere, de vet i grunnen ikke om de har et reelt kompetansebehov 2 år frem i tid heller, da dette oftest henger sammen med tilgang på oppdrag, eller kunder, eller mangel på dette. Disse forholdene lar seg vanskelig analyseres målrettet nok, da kompetanseanalysen innehar for mange uforutsigbarheter til at jobbanalysen kan gjøres treffsikker nok for en verdifull rekrutteringsprosess.

Jobbanalyse

Bedriftene vet imidlertid hva et læreløp innebærer og hvilke kvalifikasjoner de verdsetter i en lærling. Målet med lærlingordningen kan betraktes som er rekruttering *gjennom* et læreløp,

hvor lærlingen rekrutteres i første omgang *til* dette lærløpet. Rekrutteringen som gjøres i forbindelse med lærlingordningen kan derfor sies å være en rekruttering til en læreprosess, som igjen kan føre til rekruttering av en fagarbeider, etter 2 år. Anskaffelse, eller rekruttering til lærlingordningen, i den sammenheng handler om å trekke til seg personer som er i stand til å utvikle seg. På denne måten trenger ikke jobbanalysen å fremme strenge kompetansekrav, knyttet til et spesifikt kompetansebehov i produksjonen. Fokuset flyttes fra å *skaffe* arbeidskraft gjennom ordningen, over til det å tiltrekke seg og velge ut lærlinger som innehar riktige kunnskaper, ferdigheter, egenskaper og holdninger - som samsvarer med de kompetansekrav som kreves for en god og tilfredsstillende læringsprosess. Bedriftene ser i tilfelle etter lærlinger de tror de kan klare å gjøre fagarbeider ut av. Målet er fortsatt anskaffelse, gjennom rekruttering av fagarbeidere, men veien til målet er bedriftsintern utvikling gjennom læring.

Identifisere eller prioritere kompetanse

Bedriftene har gjort rede for hvilke kvalifikasjoner de søker etter gjennom beskrivelser av «drømmelærlingen». Slik vi ser det kan dette representere bedriftenes identifikasjon av kompetansekrav som en lærling ideelt sett burde ha, for å ha best mulig forutsetninger for å gjennomføre læreløpet med tilfredsstillende resultat. Bedriftene har relativt like beskrivelser av «drømmelærlingen», og det som nevnes handler i stor grad om interesse, engasjement, sosiale ferdigheter og holdninger.

Bedriftene har også uttalt seg om dagens lærlingers forkunnskaper. Her redegjør også bedriftene ganske likt. Lærlingenes forkunnskaper oppleves som «svakere» enn tidligere, og dette henger sammen med det vi tolker som generell livsmestring, selvtillit, mestringstro og det å ta ansvar og å forholde seg til arbeidslivsbestemmelser. Bedriftene beskriver også at noen teoretiske ferdigheter er dårligere enn før, og den ene bedriften belyser da spesielt skriveferdigheter. Bedriftene er omforent om at dersom kandidaten har engasjement og interesse for faget, så veier dette opp for «svake» forkunnskaper. Bedriftene er imidlertid avhengig av at lærlingen har gjennomført formell utdanning på Vg2 nivå, med bestått, da dette er et kriterier for å kunne inngå i det som defineres som et standardløp i lærlingordningen.

Vi ble imidlertid overrasket over at bedriftene snakker svært lite om formelle kompetansekrav ellers, her mener vi i hovedsak kunnskaper tilegnet gjennom utdanningssystemet. I den grad

de nevnes så er dette med søkelys på at disse gjennom å fremstilles som karakterer kan bli misvisende i forhold til det de faktisk ser etter. Karakterer som bevis på formelle kvalifikasjoner vektet dermed ikke i særlig grad i den delen av rekrutteringsprosessen hvor de sammenligner profiler av kompetanse, og fatter en beslutning på hvem de skal velge. Når bedriftene redegjør for «drømmelærlingen» og lærlingens forkunnskaper, beskriver de i all hovedsak generelle kvalifikasjoner som de søker etter og ønsker seg. Lai (2013) kaller dette basiskompetanse, og den beskrives som grunnleggende kunnskaper og ferdigheter som kan brukes på tvers av oppgaver med relativt lavt vanskelighetsnivå. Vår tolkning av dette er at bedriftene kan ha et ønske om å utvikle spisskompetansen internt i bedriften, gjennom erfaring og uformell kompetanseutvikling. Denne kan i stor grad knyttes til organisasjonens oppgaver, og produksjon – noe som til sist vil kunne gi organisasjonsspesifikk kompetanse. En type kompetanse som regnes som skreddersydd til organisasjonens mål, oppgaver og behov (Lai, 2013).

Gitt at dette er kvalifikasjonene som bedriftene mener samsvarer med de kompetansekrav som kreves for en god og tilfredsstillende læringsprosess, som bedriften kan gjøre fagarbeider ut av, så antas også at bedriften har stor tillit til egen «opplæring».

Tiltrekke, vurdere og beslutte

Et annet aspekt ved å ha basiskompetanse som kvalifikasjoner, gjør at bedriften kan tiltrekke seg et større antall av det de mener er «kvalifiserte» søkere. De kan få mange kandidater å velge blant – på jakt etter akkurat den eller de kandidatene som passer deres bedrift aller best.

Når bedriftene i samtalen redegjør for forhold ved lærlingordningen som opptar dem, er det en overvekt av forhold som har betydning for tilsiget av lærlinger som beskrives. Bedriftene er opptatt av yrkesfag og status, omdømme og samarbeid – da dette er områder ved lærlingordningen som etter bedriftenes redegjørelser har betydning for hvor stort rekrutteringsgrunnlag de har til bedriftsintern opplæring, slik vi ser det.

Det kan synes som at bedriftene ønsker å ha et stort rekrutteringsgrunnlag, og vår forståelse av dette er at *dersom* de har mange å velge blant er sannsynligheten større for å treffe en som passer til flere komponenter i jobbanalysen. Tilstrekkelig søkermasse, kan gi større rom for rangering av søkerens relative posisjon i forhold til en bredere forståelse av kompetansekravene. Dette innebærer, slik vi ser det, at dersom det er mange søkere kan

eliminering av søkere og utvalg av kandidater i større grad gjøres i samsvar med alle jobbanalysens komponenter. Bedriftene kan optimalisere rekrutteringen i samsvar med, bedriftens mål, bedriftens strategier, stabilitet, endringsprosesser og markedsforhold. De kan også i større grad velge kandidater som passer overens med kollegaers forventninger og forutsetninger, arbeidsoppgaver osv. (Lai, 2013).

Investeringsstrategi

Rekrutteringen av lærlinger kan sies å innebære en mer langsiktig satsing på kompetanse, enn det som kanskje forsøres gjennom en kostnadsorientering. Slik vi ser det kan lærlingordningens forankring i bedriften derfor belyses som en investeringsstrategi snarere enn en tilføringsstrategi (Lai, 2013). Vi mener vi i gjennomgangen av rekrutteringsprosessen har redegjort for at rekruttering av en lærling kan ses på som første ledd i det som bedriften kan betrakte som en lengre kompetanseutvikling. Kompetanseutviklingen foregår i bedriften, hvor lærlingen gjennom planlagte og systematiske tiltak for å oppnå læring, gradvis skal tilegne seg kompetanse som er bedriftsspesifikk, og hvor lærlingen til slutt vil ende opp som en fagarbeider er i tråd med satsningsområder i bedriftens strategiske arbeid.

Komme i posisjon til å kunne velge «riktig» kandidat

Rekruttering av fagarbeidere *gjennom* lærlingeordningen forutsetter imidlertid, slik vi ser det, at bedriftene klarer å rekruttere en lærling som blir *riktig*, så gjør læreprosessen resten. Godt tilsig eller stort rekrutteringsgrunnlag kan bidra til å øke mulighetene til å finne de «riktige» kandidatene. Hva bedriftene legger i «riktig» er imidlertid vanskelig for oss å få tak i, og dette mener vi kan skyldes at den ferdigheten eller kunnskapen bedriftene er ute etter ikke er dokumenterbar, den er ikke eksplisitt – men snarere en «følelse» eller en intuisjon.

I dette ligger også at våre muligheter for å belyse rekrutteringsprosessen mer inngående, fra Lai sitt perspektiv, ikke anses som mulig. Lai forholder seg til kunnskap som en «beholdning» i individet, som intervjusituasjoner, kartlegginger og ulike analyser skal kunne gjøre rede for og beslutninger kan fattes «treffsikkert» på slike data. Noe som bryter med det vi anser som sentralt for vår oppgave, der kunnskap er sosialt konstruert og relasjonell. Kunnskap kan ikke måles, eller kartlegges. De kvalifikasjoner som bedriftene her «tvinges» til å gjøre rede for, gjennom en konstruert samtale med oss som forskere regnes i beste fall som noen kjennetegn som bedriftene har redegjort for, som kan påvirke læreprosesser for utvikling av kunnskap og

kompetanse (Filstad, 2016). På samme måte som en lærling «tvinges» til å redegjøre for egen kunnskap, i et konstruert intervju for å «få et tilbud», i beste fall kan redegjøre for hvor flink hen er til å beskrive ferdigheter ved seg selv som hen mener er overførbar til gitte kontrakt. Noe vi mener fadder i bedrift 1 støtter oss i når hen poengterer at det er viktig å gi lærlingen tid til å *vis* seg, og ikke “*dømme kun etter førsteinntrykk*”. Slik vi tolker denne så er det variasjon i hvor flinke kandidater er til å beskrive seg selv, i en konstruert situasjon, på samme måte som det er variasjon i hvor flinke de er til å *vis* hva de kan.

Bedriftene er imidlertid avhengig av å trekke kandidater til seg, de er også avhengig av å gjøre et valg basert på de inntrykk og opplevelser de får av kandidatene, og de gjennomfører en form for «rekrutteringsprosess» i den forbindelse. Hvor mange kandidater de får anledning til å vurdere, og i hvilken situasjon disse vurderingen blir gjort innen, kan slik vi ser der, være utslagsgivende for hvor store muligheter de har for å bruke «følelser» og «intuisjon» i beslutningsgrunnlaget, og dette kan ha betydning for hvor godt lærlingen passer inn i den bedriftsspesifikke læringsprosessen. Vi anser det derfor som aktuelt å se på hvordan bedriften arbeider med eksterne forhold, som kan ha innvirkning på rekrutteringsgrunnlaget.

5.3 Hvilken innvirkning kan strategisk tilnærming ha på lærlingens sluttkompetanse?

Fra kunnskap til kompetanse

Å utdanne en fagarbeider

Vi har over redegjort for hva som påvirker rekrutteringsprosessen, hvordan det kan tenkes at bedriftene gjennomfører rekruttering til lærlingordningen, og hvilke kjennetegn som kan påvirke læreprosesser for utvikling av kunnskap til kompetanse. Vi lot oss i denne prosessen overraske over at det de ser etter i en lærling, kan tolkes som ganske generelle basisferdigheter. Her ledet vi videre vei inn i drøfting mot det vi regner som tiltro og selvtillit til bedriftens egne «opplæringsprogram», eller læringsprosessen, som interne styrker i bedriften.

Filstad (2016) skriver at det gir lite mening å vite hva som gir de gode læringsprosessene, uten mål om hva som er ønsket resultat av læringsprosessen. Hun viser videre til at dette også

må sees i sammenheng med organisasjonens strategiske mål og ledelse blir et viktig hjelpemiddel for å lykkes. Målet med lærlingordningen er, slik bedriftene redegjør for, rekruttering av fagarbeidere. Dette innebærer at ønsket resultat av læringsprosessen er at lærlingen utvikles til å bli en fagarbeider, som kan rekrutteres til bedriften i etterkant.

Bedrift 1 redegjør for at ca. 90 prosent av lærlinger som har gått i lære hos de får tilbud om fast jobb, mot slutten av læreløpet. Ønsket om å beholde lærlingen etter endt løp understrekes også gjennom utsagnet; «*vi vil veldig gjerne at de skal få jobb etterpå. Det er jo målet vårt.....vi ser helst at vi får fortsette med dem, og det er jo fint for lærlingene også*». Ønsket om å beholde lærlingene etter endt læreprosess begrunnes med: «*Vi vet hva vi får når vi selv har lært de opp*», og at de trenger folk som kan tenke litt selv. Noe vi tolker til å henge sammen med bedriftens satsing på «*å være først ute med det siste. Bestandig være i forkant*». Bedrift 2 redegjør for at målet er å få gode fagarbeidere, og i dette legger de; «*det handler ikke bare om faget. Det er et lagarbeid og et system, der ikke alt er godt beskrevet som skal fungere. Det lærer de seg jo i tillegg til å lære seg et fag*» De viser videre til positive utviklingseffekter ved å ha egenlærte fagarbeidere, ved at disse kan systemene og den interne organiseringer og dermed raskt kan ta nye og større ansvarsoppgaver i bedriften. De beskriver også positive effekter i form av at egenlærte fagarbeidere faller raskt inn i arbeidslagene, at de bidrar til et positivt arbeidsmiljø og at godt miljø gjør at produksjonen går godt. Bedriften uttaler at dette er effekter de neppe hadde oppnådd, ved rekruttering av en “ekstern” fagarbeider med opplæring fra en annen bedrift.

Slik vi ser det er «fagarbeider» en samlebetegnelse for en rekke kvaliteter i holdninger, ferdigheter, kunnskaper og evner som kan sies å kjennetegne en person som jobber innen et fagområde. Vi har i teorikapittelet redegjort for hva vi legger i begrepet kompetanse, og vi deler her Nordhaug sitt perspektiv på kompetanse; som en sammenheng mellom ferdigheter og kunnskaper som har et anvendelsesaspekt (Nordhaug, 2004).

Dette innebærer, slik vi ser det, at lærlingen som utvikles til fagarbeider gjennom læringsprosessen, som er tett knyttet til bedriftens produksjon, spesielt får en fagkompetanse som har anvendelsesaspekt for bedriften hen har gått i lære i. Denne betraktningen deles også av Filstad (2016) som redegjør for at læring og kunnskap er forankret i den praktiske situasjonen og i de sosiale relasjonene som kollegaer representerer, og at kunnskap ikke kan forstås som noe fagarbeideren nødvendigvis beholder, og som kan brukes uavhengig av hva

som kjennetegner den sosiale praksis. Dette mener vi også at bedriftene gir uttrykk for her. Målet med læringsprosessen, slik vi ser det, er ikke å utdanne *en* fagarbeider, men snarere å utdanne *den* fagarbeideren som bedriften vil ha, og som de har skapt, etter egne verdier, visjoner og strategiske mål. Den fagarbeideren som passer i medarbeiderskapet, og som sørger for at det går «*klikk-klakk*» i produksjonen, fordi hen kjenner rutinene, og kjenner bedriftens tause kunnskap. Bedrift 1 redegjør i tillegg for at hen gjerne må være innovativ og nytenkende, mens Bedrift 2 legger til at hen gjerne skal ha et ønske om å utvikle seg, til å kunne ta større ansvarsoppgaver i bedriften. Kjennetegn ved en fagarbeider, som kan passe med bedriftenes uttalte visjoner og mål.

Opplæringen i bedriftene; læringsprosessen

Begge bedriftene har redegjort for hvilke tanker, ønsker å mål de har med organiseringen av lærlingeordningen, og hvordan dette løses praktisk i det daglige. Derigjennom har de gjort rede for hvordan de har planlagt og organisert, for at dette målet skal kunne nås gjennom opplæringen i bedriften.

Begge bedrifter beskriver egen organisering av læreprosessen med stolthet og engasjement, hvor de spesielt trekker frem trygghet og omsorg, arbeidsmiljø, variasjon og selvstendigjøring som viktige betingelse i læringsprosessen.

Tillit

Trygghet og tillit løftes frem som grunnleggende for at lærlingen skal kunne utvikle seg i bedriften, og de redegjør for at dette er kriterier som de etterstreber å få på plass tidlig i løpet. Bedriftene nevner her faddere og instruktører som særlig sentrale i dette arbeidet, og de redegjør for at det er fadder/instruktør som «*tar seg av*» lærlingen og har «*hovedansvar*» for å få lærlingen trygg på resten av medarbeiderskapet, og seg selv. Fadder/instruktør skal være den lærlingen går til hvis hen lurer på noe, og de skal legge til rette for at lærlingen gis anledning til utvikling – noe fadder og instruktør redegjør for gjøres gjennom «*takhøyde*» og aksept for at «*det ikke finnes dumme spørsmål*». Det trekkes videre frem ting som at en god fadder/instruktør må klare å kombinere humor og seriøsitet, være tålmodig, at hen må være interessert i ungdommen, og finne glede i å følge ungdommens utvikling. Begge bedrifter redegjør for at det at lærlingen er trygg fører til at lærlingen våger å prøve og feile.

Bedriftene beskriver her elementer av det Von Krogh et.al (2000) legger frem som grunnleggende i etablering av et tillitsforhold. «Mesteren» og lærlingen er i et bytteforhold i

forhold til kunnskap, der mesteren gjennom konsistente handlinger viser kjennetegn på en tålmodig, rolig, aksepterende personlighet. Den hjelpen han tilbyr lærlingen kan dermed mottas med den tro på at dette er med gode intensjoner. Lærlingen får for eksempel tillit til at «mesteren» ikke prøver å hjelpe ham for mye, men at «tilbakeholdenhet» i hjelpen snarere handler om muligheter for å egenutvikling. (s, 68) Slik vi ser det redegjør en av lærlingene i intervjuene for dette bytteforholdet gjennom: «*Når du får gjort ting selv og de faktisk tester deg. Da blir du mye mer trygg. Det er litt sånn hjertebank, men da husker du hva du har gjort da. Da sitter det mye bedre.*»

Beskrivelsene viser også forsøk på å sette seg inn i den andres sted, slik vi ser det. Gjennom redegjørelsene rundt både tålmodighet og det at det ikke finnes dumme spørsmål, søker de få adgang til å forstå hva lærlingen virkelig trenger av kunnskap. Uten frykt for å virke inkompetent (Von Krogh et al., 2020).

Situert læring og praksisfellesskap

Arbeidsmiljøet blir også viktig i læringsprosessen da arbeidsmiljøet er en del av det praksisfellesskapet, den sosiale konteksten, som lærlingen er en deltaker i. I dette miljøet vil hen også finne ulike fagarbeidere, som hen kan observere og imitere gjennom deltakende aktiviteter. Lærlingen kan gjennom arbeidsmiljøet, og møte med forskjellige fagarbeidere, møte ulike praksiser, og derfor er det viktig også at arbeidsmiljøet er åpent og inkluderer lærlingen til deltakelse. Filstad (2016) skriver at lærlingen da kan finne ut hva hen mener kan være beste praksis mot egne mål, uansett om det er individuelle, sosiale, karrieremessige eller organisasjonens mål. Hen kan finne ulike rollemodeller, som hen i større eller mindre grad ønsker å imitere, og derigjennom tilegner hen seg gradvis sin egen faglige identitet.

Begge bedrifter redegjør for viktigheten av et godt miljø rundt lærlingen. Det kan imidlertid oppleves som at de har en litt ulik tilnærming til hva dette innebærer. Bedrift 1 beskriver at det er spesielt viktig at lærlingen blir kjent med alle medarbeidere, da de anser det som viktig at hen skal lære av de som kan ulike deler av faget best. De redegjør også for at det er viktig at lærlingene jobber sammen, på felles prosjekter, for å skape samhold dem imellom også. Dette begrunner de med at det er viktig at de møtes også de som er i samme alder. Bedrift 2 redegjør for at lærlingen skal inngå i miljøet på likt nivå som alle andre medarbeidere, og legger i dette at bedriften har en policy på at man skal ta høyde for at alle ansatte er 24-timers

mennesker, og at de skal kjenne hverandre godt. I dette legger de også at bedriften skal være behjelpelig med å rydde i unødig kaos, og bekymringer, knyttet til økonomi og strukturer som inngår i en arbeidsavtale, av veien. De har valgt å legge seg over norm på de fleste betingelser, og er opptatt av å «*ta vare på sine*». De redegjør også for at det kan regnes som nesten en gjensidig forventning i medarbeiderskapet, gjennom at akkorden blir bedre dersom lærlingen er god; «*får du en god lærling, så er de med å gjør en bedre akkord, og da vil de også hjelpe til å få en bedre lærling.*»

Slik vi ser det, snakker bedriftene her om hvordan de legger til rette for legitim perifer deltakelse. Legitim perifer deltakelse viser til den delen av læringsprosessen fra en lærling kommer inn som perifer deltaker og til vedkommende er etablert i fellesskapet. Lærlingen introdusere inn til praksisfellesskapet og hen blir fanget opp i praksisens kultur som deltaker, og hen kan lære gjennom tilgjengelige aktiviteter og andre deltakere. Det kan imidlertid ta tid før lærlingen regnes som en fullverdig deltaker av praksisfellesskapet, noe bedriftene er klar over; «*Vi har jo sett flere slike som har vært usikre første halvåret, og vel så året og vi tenkte hjelp! Men så plutselig skjer det noe så er de trygge og mestrer mer og mer, så spiser de på seg selvtillit og så går det bra*».

Siden læringen er situasjonsavhengig er det, ifølge Filstad (2016), fruktbart å analysere hvilke typer av sosialt engasjement som best egner seg for at læring skal skje. Von Krogh et al. (2020) peker på at adgang til reell og håndfast hjelp er en viktig dimensjon for kunnskapsutvikling. I dette legger de at hjelpen skal være tilgjengelig, for de som trenger det – med den største selvfølge. Alle organisasjonsmedlemmene må ha oppmerksomhet rundt rollen, og være dyktige veiledere. Slik vi ser det redegjør bedriftene for at arbeidsmiljøet kan ha forpliktet seg på å hjelpe til med kunnskapsutviklingen av lærlingen. Krogh et.al redegjør imidlertid for at det kan være at medlemmer i en organisasjon har forpliktet seg til *ideen*, snarer enn selve *handlingene* som denne forpliktelsen egentlig burde innebære, altså hvor tilgjengelige den hjelpen *faktisk* er. Dette vil være av stor betydning for lærlingens kunnskapsutvikling. Lærlingen må være på «innsiden» av den sosiale praksisen, og få tilgang til det sosiale fellesskapet for at læring skal skje. Hen må kunne bruke hele praksisfellesskapet, og få tilgang til alle aktiviteter som andre deltakere av praksisfellesskapet har som legitim perifer deltaker (Filstad, 2016).

Begge bedriftene redegjør for at “ikke alle” i bedriften kan ha en aktiv rolle i læreprosessen, da dette kan skade lærlingens muligheter for å lære. Dette er også noe de etterstreber å hensynta. Dette mener vi kan innebære at de hensyntar det at lærlingen skal “beskyttes” for negative tilbakemeldinger, fra “eksperter” som ikke ønsker, kan eller har forutsetninger for å gi tilbakemeldinger på “riktig måte”. Ifølge Von Krogh et al. (2000) beskrives “riktig måte” for å unngå fordømmelse, som evnen til å “bite seg i leppen” og ikke gi etter for dømmende impulser. Noe vi mener fadder i en av bedriftene redegjør for gjennom: *“Jeg er innforstått med at de gjør feil, sånn er det bare og det er ikke vits og bli sint for det De er jo her for å lære sant, så du må være tålmodig. Så ja overfor dem, ja det er.. Man må ha litt tålmodighet sant. Det er klart at noen ganger så får man testet det ja, men det har aldri blitt noe galt av det. Da går jeg meg en tur, og da går det over. Sånn er det. For det skal ikke gå utover dem. Noen trenger lengre tid på å lære”*.

Målet er at lærlingen gjennom egenaktivitet og engasjement i observasjon og imitasjon av mester, eller andre medarbeidere, gjør selvstendige utprøvinger av kunnskaper og ferdigheter (Andersen, 2003). Derigjennom får de eksperimentere, prøve seg - og gjøre taus kunnskap eksplisitt gjennom praktisk handling. Bare på denne måten kan kunnskapsutvikling skje, og taus kunnskap gjøres eksplisitt. Evalueringer og tilbakemeldinger gis i situasjonen, og svært negativ tilbakemelding kan hemme utviklingen, og i verste fall stanse hele prosessen.

Tilgang til varierte oppgaver er også noe bedriftene redegjør for, som sentralt for læringsprosessen, og lærlingens kunnskapsutvikling. I dette legger de at de får prøvd mange forskjellige ting, jobbet med flere forskjellige, og sånn får innføring i de ulike delene av produksjonen. De mener dette er en forutsetning for å holde “motivasjonen” oppe, noe også lærlingen redegjør for i en av bedriftene; *“Om jeg hadde startet i en avdeling jeg ikke hadde likt så godt å skulle vært der heleløpet, kunne det blitt litt at man ikke ser enden. Men at man vet at man kan prøve noe annet, og kanskje liker jeg bedre noe annet da fortsetter man å være interessert.”* Slik vi ser det kan variasjon i oppgavene føre til at lærlingen får større muligheter til å finne de oppgaver, og arbeidsstasjoner, som hen finner interessant – og dette er viktige delprosesser på veien til å oppnå yrkesidentitet. Andersen (2003) skriver at innlæringen av et fags mange ferdigheter er steg på veien mot å beherske og mestre faget, og er avgjørende for at lærlingen skal oppnå en fagidentitet. I dette ligger en følelse av å oppnå tilhørighet til faget og fagmiljøet, å kjenne seg selv som fagperson og være faglig trygg.

Bedriftene redegjør også for at et element i dette er lærlingens interesse og engasjement for å lære. Dette anses som svært viktig, da det å delta i praksisfellesskapet også innebærer at de tar del i det som skjer også på eget initiativ. En av intervjupersonene redegjør for dette gjennom at *“de må være ærlige med seg selv om at de har valgt riktig. For er de ikke det så hjelper det nesten ikke hva vi gjør”*. Ved utplassering av elever til bedriftene, redegjøres for at dette nettopp er en anledning for å se om lærlingen tar initiativ, tar ansvar for de oppgavene hen blir tildelt og også om hen etterspør flere oppgaver når hen eventuelt er ferdig. En lærling uttrykker at to sentrale stikkord hen opplever som viktig, er at man er løsningsorientert og at man må tørre å spørre de rundt seg. Dette viser, slik vi ser det, engasjement gjennom et ønske om å utvikle seg, finne løsninger og søke kunnskap i praksisfellesskapet. Det er dette som til slutt fører til at lærlingen kan sies å gå fra perifer deltakelse, til vedkommende er fullverdig etablert i fellesskapet. Ifølge Von Krogh et al. (2000) er mot i organisasjonen en viktig dimensjon i kunnskapsutvikling og dette vil ha betydning for hvor modig, både lærlingen og eksperten er, når lærlingen skal eksperimenterer. Mot innebærer også, slik vi ser det, at lærlingen våger å bli vurdert, ta plass nok til å “kreve” å bli vurdert. Samt å ta selvstendig initiativ til situasjoner hvor han kan vurderes. Til sist innebærer mot også at eksperten våger å vurdere lærlingen konstruktivt, med søkelys på kunnskapsutvikling fremfor emosjoner. Dette innebærer, som vi har vært inne på tidligere, stor grad av tillit i relasjonen.

Å komme i posisjon til å utvikle bedriftsintern fagarbeider

Vi har tidligere i drøftingen belyst hvordan bedriftene kan tenkes å gjennomføre rekrutteringer til lærløpet, basert på en «jobbanalyse» som er i tråd med hva de legger i en «riktig lærling». Gjennom drøftingen av læringsprosessen som deltakelse i et praksisfellesskap, kan det antas at «riktig lærling» er en som har interesse for faget. Dette kan synes å ha betydning for lærlingens muligheter for å identifisere seg med andre deltakere i praksisfellesskapet og produksjonen som bedriften har som hovedvirke, slik vi ser det. Gjennom deltakelse i praksisfellesskapet skal lærlingen gå fra legitim perifer deltakelse, til å gradvis bli en fullverdig deltaker. Forholdet med deltakerne i praksisfellesskapet er gjensidig, og situasjonsbetinget, noe som kan innebære at lærlingens perifere deltakelse og står i direkte kontakt med produksjonen, handlingene, og øvrige deltakere, medarbeiderskapet. På godt og vondt. Slik vi ser det, vil det være ønskelig å få inn en lærling som raskt kan «bidra» aktivt, slik at overgangen fra perifer deltakelse til fullverdig etablert deltaker går smidig, noe vi mener en av intervjupersonene også uttrykker gjennom: *«Det er av og til ganske magisk å se*

stemningen rundt en lærling endrer seg, fra at det blir aldri og bare trøbbel, hva har vi han her til, til faen han ble jo. Hva skjedde med han der. (haha). Det kan være ganske fascinerende å se på fra sidelinja hvordan holdningen i en produksjon kan snu seg.»

5.4 Metodisk diskusjon/drøfting

Vår håndverksmessige kvalitet

I dette kapittelet vil vi redegjøre for hvordan vår innlevelse kan ha hatt innvirkning på den kunnskapen vi har skapt i arbeidet med å belyse problemstillinger: *Hvordan har bedriftene en strategisk tilnærming til lærlingeordningen, og hvilken innvirkning kan dette ha for lærlingens sluttkompetanse?*

Vi vil først presentere vår forforståelse og vår personlighet grundigere, da disse sammen utgjør vår innlevelse og derigjennom vårt bidrag inn i interaksjonene mellom oss, som intervjuere, og intervjupersonene vi har møtt. Etterpå vil vi gjøre en etisk refleksjon, over hvordan denne kan ha hatt innvirkning på resultatet.

Vår forforståelse og personlighet

Forforståelse

Innledningsvis og i metodekapittelet har vi redegjort for vår forforståelse i inngangen til dette prosjektet. Som nevnt har vårt daglige arbeid skapt et kunnskapsbegjær, i oss, for fag- og yrkesopplæringen og mer spesifikt lærlingordningen. Møter med lærlinger, lærebedrifter, nav og representanter for ordningen i fylkeskommunen har skapt en *antakelse* i oss, og en generell forestilling om hvordan fag- og yrkesopplæringen organiseres. Ifølge Johannessen et al. (2021) er det en typisk menneskelig egenskap å veksle mellom våre egne individuelle erfaringer i den lille verden og, basert på disse, danne oss generelle forestillinger om den store verden. Forberedelsene til et forskningsprosjekt starter med en idè, eller et spørsmål - noe vi er usikre på som vi ønsker å få et sikrere svar på. Gjennom egne erfaringer, NOU-er og artikler har vi blitt kjent med de strukturelle rammene og mekanismene som lærlingordningen formes av. I tillegg til kjennskap om, og forståelse for, disse så har vi også gjennom studietiden tilegnet oss variert teoretisk kunnskap om kunnskapsbegrepet, kunnskapsutvikling, kunnskapsdeling, læringsteori, strategi og kompetansestrategi m.m.

Slik vi ser det representerer lærlingeordningen læring av taus kunnskap i et praksisfellesskap, som videre kan sees på som en foredling av en mer teoretisk og eksplisitt opplæring fra skoleløpet (Nielsen og Kvale, 2014). Opplæringen i bedrift skal føre til at lærlingen utvikler den kompetansen som kreves for å kunne bestå fagprøven etter to år i lære. Dette forutsetter imidlertid, til en viss grad, at lærlingens forkunnskaper inneholder et sett av holdninger, ferdigheter og evner, som bedriftene kan videreutvikle (Lai, 2018). Etter 2 år i lære kan lærebedriften, hvis behov, rekruttere lærlingen som en fagarbeider, som i større grad kan bidra til verdiskaping i bedriften. Som et siste ledd i arbeidet med lærlingeordningen, gitt at målet er intern rekruttering, så må imidlertid lærlingen også ha et ønske om å fortsette å arbeide i bedriften etter endt læreløp og fagprøve.

På bakgrunn av denne mer «helhetlige forforståelsen» så har også vår idè utviklet seg til å bli vårt formål og prosjektets problemstilling; «*Hvordan har bedriften en strategisk tilnærming til lærlingeordningen, og hvilken innvirkning kan dette ha for lærlingens sluttkompetanse?*»

Denne representerer det vi ønsker å *skape* kunnskap om gjennom prosjektet.

Johannesen et. al (2021) skriver at problemstillingen bidrar til å avgrense og gi retning til det videre arbeidet, og bestemmer valg av teori og metode. Teoretiske valg og metodiske valg har vi beskrevet tidligere, og når vi i dette avsnittet aktualiserer vår forforståelse igjen – så er det med et ønske om å belyse hvordan vår forforståelse har hatt innvirkning på ulike deler av prosjektet og eventuelle konsekvenser av dette – fra start med problemstilling og til slutt i analyseprosessen.

Vår personlighet

Mens vår forforståelse har lagt viktige rammer for metodiske valg, har også vår personlighet og vår forsker-kompetanse, eller eventuelle fravær av denne, hatt innvirkning på selv intervjuene og resultater. Kvaale & Brinkmann (2015) skriver at den kunnskapen som produseres i et forskningsintervju, skapes av selve samspillet i den spesielle situasjonen mellom intervjuer og intervjupersonen, gjennom hvordan de agerer overfor hverandre og påvirker hverandre. Å forstå noe er å bli påvirket av det, og vår personlige livserfaring innvirker på den spesifikke kontekst (Johannesen et al., 2021, s. 52).

Begge «intervjuere» i dette prosjektet har lang livserfaring fra arbeid med mennesker. Mens den ene er sykepleier med mange års erfaring fra pleie, omsorg og rehabilitering, er den andre

fysioterapeut, med tilsvarende års erfaring fra habilitering og rehabilitering. Hver især representerer disse bransjene utbredt kontakt med andre mennesker, relasjonelt arbeid og gjentakende trening og utvikling av kommunikasjonsferdigheter. Dette mener vi at vi har dratt nytte av i prosjektet gjennom evne til å lytte, og analysere det som blir sagt løpende. I våre bransjer fremmes behovsavklaring og diagnostisering som mål med mange samtaler. Dette innebærer at pasienten forteller, og som «hjelpere» analyserer vi det pasienten forteller, og vi former oppfølgingsspørsmål med mål om å bekrefte eller utelukke eventuelle behov og diagnoser. I tillegg fremmes det tillitsbaserte, empatiske, og kritiske i slike samtaler. Skal pasienten fortelle noe personlig, må hen først føle at vi ønsker å lytte, at vi vil behandle det pasienten sier med respekt, og at vi vil forvalte det vi blir fortalt riktig i etterkant. Samtidig er vi pliktig til å stille de spørsmålene som kreves for å finne riktig informasjon.

Vi har også flere års erfaring med arbeid innen veiledning. Dette er mer målrettede samtaler, med mindre risikoer for «feilvurderinger» på veien mot målet. Gjennom veiledningssamtaler har vi også benyttet evne til å lytte, men her fremmes i større grad veilederens evne til å stille åpne, og riktige spørsmål – med mål om å sette i gang refleksjoner i den som *blir* veiledet. Tolkningene skjer i hovedsak i den som blir veiledet – og veileders viktigste oppgave er å være oppmerksom på de refleksjoner og tolkninger som den veiledede introduserer. Vår erfaring med kommunikasjon, og intervju-lignende situasjoner, har mulig gitt oss en startpakke inn i prosjektet, men dette innebærer ikke at vi har erfaring med eller fra forskningsintervjuer. Når vi her gjør rede for vår livserfaring, knyttet til kommunikasjon, gjøres dette med henblikk til at vi mener dette kan ha hatt betydning for intervjusamtalene og kunnskapen som har blitt skapt. Ferdigheten kan ha bidratt til løpende, til dels automatiserte, beslutninger undervis i intervjuet, rundt hvilke av de mange dimensjonene hos intervjupersonen vi har forfulgt. Vi har hatt øre for kunnskap om intervjutemaet, sensitivitet overfor intervjuets sosiale relasjon, og vi har vist hva vi gjerne vil spørre om (Kvaale & Brinkmann, 2015, s. 170).

Kvaliteten i jobben vi har gjort, må imidlertid vektes i større grad opp imot hvilke resultater dette har gitt oss – og derigjennom en vurdering av vår evne til å erkjenne og reagere på det som har vært viktigst i gitte situasjoner. Har vi forstått ting riktig, har vi utvist nok respekt og forståelse for situasjonene som har bidratt til kunnskapen vi har skapt. Har vi tatt innover oss sårbarheter og signaler godt nok – og i en videreførelse av dette; har vi reflektert over hvilken innvirkning disse har hatt på kunnskapen vi har skapt. Vår frykt, «yrkesskade» i så

måte, er å «feil diagnostisere» - og vår plikt, i så måte, er å dokumentere hvorfor «diagnosen» ble løftet frem. Dels for å øke egen innsikt og trygghet i de beslutninger vi har tatt, men også for å skape gjennomsiktighet og mulighet for eventuelle andre til å gjøre opp sin egen mening og eventuelt til etterfølgelse.

Betraktninger av metodisk tilnærming og endringer

I starten av prosjektet, i samråd med veileder, hadde vi ønske om å gjøre tre fokusgruppeintervjuer. Disse med utgangspunkt i 3 bedrifter, med 3 kandidater fra bedriftenes lærlingeordning. Vi tenkte da at vi skulle dele etter “rolle” i ordningen, og ha gruppevis diskusjoner. Dette var med mål om å få frem likheter og ulikheter – variasjoner - på organisering av læreløpene og opplevelsen av denne både på ledelsesnivå, faglig nivå og lærlingenes nivå. Målet med denne inndelingen av intervjukandidatene var at deltakerne skulle ha noe lik relevans til temaet og mulig felles grunnlag for diskusjoner. Thagaard (2018) skriver at diskusjoner i gruppen gir medlemmene respons på hverandre synspunkter, og dette bidrar til at vi får kjennskap til variasjoner i holdninger innenfor et miljø (Thagaard, 2018). Etter en rekke henvendelser mot ulike bedrifter, og tilsvarende avslag, så vi oss nødt til å endre denne metoden. Dette har vi siden reflektert over, og mener at dette mulig kunne bidratt til en større nytteverdi for våre deltakere. Gjennom å “bli kjent” med hverandre sine situasjoner, kunne de kanskje ha dratt noen effekter og sett noen muligheter som de ikke har fått anledning til gjennom dybdeintervjuene. Samtidig tolker vi tilbakemeldinger fra avslagene som at bedriftene ikke selv så denne nytteverdien.

Vi har derfor gjennomført dybdeintervjuer med to bedrifter. Johannessen et al. (2021) skriver at forskeren må være seg bevisst at han er en utvelgende aktør – og at data som brukes, ikke er uavhengig av hans forhåndsoppfatning. I vår henvendelse mot bedrifter har vi presentert ønsket om å få kjennskap til hvordan lærlingeordningen ble organisert i aktuell bedrift. I dette ligger et ønske om å få kunnskap om hvilke forhold ved lærlingeordningen bedriftene selv redegjør for – samt hvilken betydning disse har for organisering av ordningen i bedriften. Vi tok det ikke for gitt, at alle involverte i lærlingeordningen i bedriften var omforent om forhold som var av betydning, og ønsket derfor å få redegjørelser fra flere involverte. Vi har imidlertid vært oppmerksomme på at det finnes ulike feilkilder når man konkluderer på undersøkelser basert på utvalg som er inndelt i kategorier, fordi kvalitative utvalgene ikke representerer styrkene i en tilfeldig utvelging (Thagaard, 2018).

Vi ønsket å snakke med fire personer fra hver bedrift. I bedrift 1 snakket vi imidlertid med fem personer, dette som følge av organisatoriske forhold. Vi har i etterkant reflektert over hvilken betydning dette kan ha hatt for kontekst, og samspillet i intervjusituasjonen. Her trekker vi frem at dette kanskje var det mest krevende intervjuet å holde “kontroll” over, og at dette medførte utfordringer knyttet til eventuelle utdypninger og refleksjoner. Utvalget ble gjort av ledere, eller faglig ledere, i de ulike bedriftene. Det kan ha vært praktiske årsaker til at disse ble valgt ut fra leder sin side. Kandidatene er derfor ikke plukket ut med bakgrunn i lengst erfaringer med ordningen, eller personlige engasjement. Vi har imidlertid vektet alle stemmer likt, når vi har forsøkt å skape helhet.

Intervjueren

Intervjurollen i intervjuene, subjektposisjonen, var vekslende i alle intervjuer. Dette kan delvis skyldes intervjuerens personlig og mulige grad av empati til situasjonen gjennom omsorg for den intervjuede. Dette merket vi spesielt i intervju der vi opplevde intervjupersonen som mer usikker, der utfordret vi i liten grad. Vi anser imidlertid at vi likevel har fått tykke beskrivelser av de ulike bedriftene i helhet, gjennom det at de i stor grad redegjorde for de samme fenomenene i lærlingeordningen. Alle redegjørelser ble betraktet som samproduksjon.

Etisk refleksjon

Et etisk spørsmål som har reist seg gjennom analyseprosessen er hvor vidt våre informanter har vært tydelige på at informantenes uttalelser skal tolkes i retning strategiske beslutninger, handlinger og målsettinger med lærlingeordningen i bedriften. Da vi gjorde henvendelsene til bedriftene var det med ordlyden: «Hvordan lærlingeordningen organiseres», dette med ønske om å få mest mulig informasjon om ordningen. Våre refleksjoner i forkant av prosjektet var at dette i større grad ville kunne gi oss redegjørelser og beskrivelser i samtalen, som også favnet bredere enn rent strategiske valg/handlinger og beslutninger. Et annet argument var at ordlyden med «organisering» favnet bredere i organisasjonen, vi tenkte det kanskje kunne føles som lite aktuelt for en lærling å delta på et intervju om strategiske beslutninger. Vi ser imidlertid i etterkant at vårt formål med undersøkelsen kunne vært tydeligere presentert, spesielt for ledelsen. Vi står imidlertid stødig i våre argumenter for hvorfor vi valgte å gjøre det på denne måten, og at vi ved å bruke begrepet «strategi» mulig hadde skapt en annen

asymmetri i intervjuet og kanskje fått et mer strukturelt perspektiv på strategisk arbeid i redegjørelsene.

Vi har rekonstruert kunnskap fra intervjusamtalene i form av fortellinger, og dette innebærer også egne tolkninger. Vi har ikke hatt tid eller anledning, til felles gjennomlesing av tolkningene med intervjupersonene. Dette har mulig hatt betydning for våre drøftinger, da vi har vært åpne for at våre tolkninger kan avvike fra informasjonspersonenes forståelse av sin situasjon. Dette kan ha medført at vi ikke går nok i dybden på enkelte redegjørelser.

Vi har også utelatt enkelte redegjørelser, fordi vi så det som vanskelig å anonymisere bedriftene tilstrekkelig.

6. Avslutning

6.1 Oppsummering

Vårt prosjekt har hatt som siktemål å bli kjent med lærlingeordningens liv i organisasjonene, gjennom redegjørelser fra personer som har vært involvert, gjennom problemstillingen:

«Hvordan har bedriften en strategisk tilnærming til lærlingeordningen, og hvilken innvirkning kan dette ha for lærlingens sluttkompetanse?» I dette har vi hatt søkelys på hvordan organisasjonen utvikler og utarbeider strategier, heller enn hvordan strategier formuleres, designes og planlegges. Vi har ikke hatt en intensjon om å vurdere kvaliteten i bedriftenes arbeid med lærlingeordningen.

I drøftingen har vi delt problemstillingen i to delspørsmål, «Hvordan har bedriften en strategisk tilnærming til lærlingordningen?» og «Hvilken innvirkning har dette på lærlingens sluttkompetanse?»

6.1.1 Hvordan har bedriften en strategisk tilnærming til lærlingeordningen?

Vi har gjennom drøftingen belyst bedriftenes ulike variasjoner av strategisk arbeid med lærlingeordningen. Først har vi belyst hvilke forhold av ekstern og intern karakter som har betydning for det antallet læreplasser de klarer å stille til rådighet, samt i hvilken grad de klarer å fylle disse. Det fremgår som at dette henger sammen med tilsiget av lærlinger, og intern kapasitet i form av fadder/instruktørtetthet og fremtidig tilgang på oppdrag. Samtidig kommer det frem at selve opplæringen i bedriften, læringsprosessen, er et strategisk grep som kan brukes som et konkurransefortrinn. Bedriftene beskriver flere varianter av strategiske

beslutninger som gjøres med bakgrunn i å styrke, bevare, eller vedlikeholde egen læringsprosess.

Videre redegjør vi for hvordan bedriftene kan se på lærlingeordningen som en rekruttering, og vi belyser i den sammenheng hvilke kriterier de legger til grunn for en “god rekruttering” av lærling. “God rekruttering” mener vi har sammenheng med bedriftens strategiske mål, visjoner og verdier, i tillegg til behov for bedriftsintern spisskompetanse. Vi trekker også med oss en tanke om tilsiget har betydning for hvor stor grad de kan bruke intuisjon og følelser i denne prosessen. Vi støtter oss her på Filstad sine betraktninger om at intervjusituasjonen er en konstruert situasjon, og bedriftenes redegjørelser av kvalifikasjoner kan regnes som kjennetegn ved en lærling, som henger sammen med forutsetninger for å lykkes med et læreløp. Dette gjør også at vi tillater oss å betrakte disse kvalitetene ved lærlingen som erfaringsbaserte, og tause, snarere enn eksplisitte. Her viser vi til hva en optimal rekruttering kan være, og i hvilken grad bedriftene har valgmuligheter i den forbindelse.

Vi mener av den grunn at vi har redegjort for ulike strategiske tilnærminger som bedriften benytter i forbindelse med lærlingeordningen. Målet deres er tydelig gjennom alle grep de gjør, og det henger sammen med andre mål i bedriften knyttet til marked og produksjon, og dette mener vi er strategisk arbeid. Målet, i den sammenheng, trenger imidlertid ikke å være eksplisitt i form av et planverk, basert på analyser, med tilhørende tiltaksplan. De kan være situasjonsskapt, fremvoksende, og erfaringsbaserte. Like fullt er handlingene rettet mot; en god organisering av læreprosesser, og rekruttering.

6.1.2 Hvilken innvirkning kan dette ha på lærlingens sluttkompetanse?

Vi mener at det strategiske arbeidet er styrende for hvordan læringsprosessen i bedriften blir for den enkelte lærlingen. Siden læring gjennom læreløpet er situasjonsavhengig er det fruktbart å analysere hvilke typer av sosialt engasjement som best egner seg for at læring skal skje. Dette mener vi at bedriftene gjør. De analyserer «egnethet» på faddere/instruktører før de tilegnes ansvaret, og de gjør ulike grep for å involvere medarbeiderskapet, eller praksisfellesskapet, slik vi ser det. Gjennom dette arbeidet legger de til rette for at lærlingen kan møte engasjement, sosial interaksjon og samarbeid innenfor en sosial praksis. Gjennom dette antar vi også at lærlingen får komme på «innsiden» av den sosiale praksisen og få tilgang til det sosiale fellesskapet.

Vår antakelse er videre at bedriftene som har lavt tilsig, må tenke bredere, og jobbe hardere for å oppnå ønsket resultat gjennom læringsprosessen. Dette begrunnes med at dersom kandidaten ikke er motivert, eller har tilstrekkelig interesse for den spesifikke produksjonen som bedriften har som virke, vil dette kunne gjøre prosessen fra legitim perifer deltakelse til fullverdig etablert deltaker lengre. Dette kan også ha innvirkning på arbeidsmiljøet, praksisfellesskapet som lærlingen er deltaker av, og følgelig produksjonslinjen.

Sluttkompetansen vil, slik vi ser det, være bedriftsspesifikk – og tråd med den omsorg som praksisfellesskapet har klart å gi gjennom opplæringen.

Vi har utvilsomt skapt mye kunnskap i dette prosjektet, og på mange måter har dette vært til ekstrem glede, men også til noe frustrasjon. Våre intensjoner har vært å belyse bedriftenes organisering av lærlingeordningen, noe vi mener vi har fått gjort. Vi er imidlertid ydmyke for den mengden data vi har måtte forkaste i dette prosjektet, som kunne vært av betydning, berikelse, og gitt mer dybde.

6.2 Relevans og veien videre

Utgangspunktet for Reform 94 var å øke forutsetninger for å gjøre gode dimensjonerings til yrkesfaglige studieprogram, og lærlingeordningen. Dette med hovedvekt på å gjøre antall tilgjengelige læreplasser mindre sårbare for lærebedrifters konjunkturfølsomhet. Et klart mål, var, og er, å øke antall læreplasser gjennom rekruttering av nye lærebedrifter. Gjennom vårt prosjekt har vi en oppfatning om hvordan dette arbeidet kan videreføres. Slik vi ser det, kan det være hensiktsmessig å i større grad anerkjenne at det beste motivet for å bli lærebedrift er at man kan bli selvforsynt med arbeidskraft. Bedrifter som tar inn lærlinger som deltakere i praksisfellesskap, vil med stor sannsynlighet kunne rekruttere en fagarbeider hvis fagkompetanse er trå med både fagspesifikke krav i bedriften, men også bedriftens «slik gjør vi det hos oss». Slik vi ser det, er dette lærlingeordningens underkommuniserte gull. Noe vi mener fag og yrkesopplæring, opplæringskontor og «Lærebedriftskampanjen» i mye større grad kunne vektlagt, og kommunisert, også i de mange bedriftsbesøk. Lærlingeordningen kan gi anledning til å «klone» dine beste medarbeidere, samtidig som det kan gi anledning til å utvikle hele praksisfellesskapet som helhet gjennom at alle handlinger og aktiviteter i læringssituasjonen gjøres eksplisitt gjennom lærlingens undring, spørsmål og

eksperimentering. Å bli lærebedrift kan, slik vi ser det, betraktes som langsiktig arbeid, mot å styrke eget konkurransefortrinn.

Vi tar også med oss at dette med «interesse» og «motivasjon» hos lærlingen, i kombinasjon med godt tilsig/godt rekrutteringsgrunnlag, kan se ut til å vær ganske sentralt for lærebedrifter og læringsprosessene. Vi tillater oss i den forbindelse, å stille spørsmålstegn ved om det kanskje kunne vært hensiktsmessig å introdusere praksis ute i bedrifter tidligere læreløpene, kanskje allerede før elevene velger fagretninger? Tatt i betraktning at det å utvikle faglig identitet, handler om at man har en viss interesse for, og et ønske om, å lære av en mester innen et fag man finner spennende. Kunne tidligere utplassering med breddefokus, og muligheter for å bli kjent med flere bedrifter og fagretninger, skapt en bedre valgsituasjon for lærlingen? Kunne dette ha ført til at lærlingen hadde tatt et valg basert på hvilke fag, bedrifter og personer hen har møtt ute i arbeidslivet – som hen kan se for seg at hen kan utvikle seg i takt med? Dette hadde vært interessant å se videre på, i en eventuell videreføring av vårt forskningsarbeid.

Litteraturliste

- Andersen, K. (2015). *Innføring i mesterlære, yrkesdidaktikk og veiledning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Christensen, P. H. og Foss, N. J. (2011) Utfordringer ved motivasjon og ledelse av kunnskapsarbeidere, *Magma. Tidsskrift for økonomi og ledelse*, 3/11, 41-48. Tilgjengelig fra: <https://old.magma.no/utfordringer-ved-motivasjon-og-ledelse-av-kunnskapsarbeidere>
- Filstad, C. (2016). *Organisasjonslæring - fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K. A. (2021). *Henry Mintzberg om organisasjon, strategi og ledelse*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Gotvassli, K. Å. (2015). *Kunnskap, Kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Hernes, T. (2016). *Organisering i en verden i bevegelse*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Høst, H. & Evensen, M. (2009). *Ny struktur – tradisjonelle mønstre?: Om kunnskapsløftets strukturendringer i det videregående opplæringssystemet, og utforming av tilbud og dimensjonering i fylkeskommunene*. (NIFU-rapport 2009:28) Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://www.nifu.no/publications/970391/>
- Høst, H. og Michelsen, S. (2010). Ungdom, lærlingordning og overgang til arbeidsmarkedet – endringer fra 1994 til 2008. *Søkelys på arbeidslivet*, 23(3), s 175-190. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-7989-2010-03-02>
- Høst, H., Skålholt, A., Nyen, T. (2012). *Om potensialet for å få bedriftene til å ta inn flere lærlinger: En kartlegging av norske bedrifters vurdering av lærlingordningen*. (Arbeidsnotat 2012:10) Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2357792/NIFUArbeidsnotat2012-10.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Høst, H. (2015). *Kvalitet i fag og yrkesopplæringen: Sluttrapport*. (NIFU-rapport 2015:14). Norsk institutt for innovasjon, forskning og utdanning. <https://www.nifu.no/publications/1244802/>
- Høst, H. & Reegård, K. (2019). *Dimensjonering av videregående opplæring: Fylkeskommunens politikk og prioriteringer*. (NIFU-rapport 2019:23) Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://www.nifu.no/publications/1744185/>
- Irgens, E. (2018). *Dynamisk og lærende organisasjoner: Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannesen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Justesen, L., & Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisasjons- og ledelsesstudier*. København: Hans Reitzels forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Lange, E. (2020, 10. desember) *Rekruttering av lærebedrifter: Rapport om tiltak og forbedringspunkter*. Worldskills Norway 2020. <https://www.worldskills.no/aktuelt/2020/rapport-om-rekruttering-av-larebedrifter/>

Meld. St. 20 (2012-2013). *På rett vei*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>

Meld. St. 21 (2020–2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/?ch=1>

Mintzberg, H. (2013). *Simply managing What managers do- and can do better*. London: Pearson Education Limited .

Mintzberg, H., Ahlstrand, B., & Lampel, J. (2009). *Strategy safari*. London: Pearson Education.

Mintzberg, H., Ahlstrand, B., & Lampel, J. (2009). *Strategy Safari- your complete guide through the wilds of stratgic management*. London: Peason Education Limited.

Nordhaug, O. (2004). *Strategisk kompetanseledelse*. Oslo: Univeritetsforlaget.

NOU 2008: 18. (2008). *Fagopplæring for fremtida*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2008-18/id531933/>

NOU 2018: 15. (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert: Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-15/id2621801/>

NOU 2019: 25. (2019). *Med rett til å mestre. Struktur og innhold i videregående skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-25/id2682947/>

NOU: 2020: 2. (2020). *Fremtidige kompetansebehov III — Læring og kompetanse i alle ledd*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-2/id2689744/>

NOU: 2021:2 (2021). *Kompetanse, aktivitet og inntektssikring — Tiltak for økt sysselsetting*. Oslo: Arbeid- og inkluderingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2021-2/id2832582/>

Nyen, T. & Tønder, A. (2016). *Partssamarbeidet i fagopplæringen. En intervjuundersøkelse om Samarbeidsrådet for yrkesopplæring og de faglige rådene*. (Faf-notat 2016:20).

Olsen, JO. (2013). *Bredde og fordypning i norsk fag – og yrkesopplæring. Spenninger i/mellom utdanning, arbeidsliv og perspektiver på læring*. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 141-153. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-02-06>

Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen - en introduksjon til taus kunnskap*. Oslo: Spartacus Forlag.

Regjeringen (2021, 16. september). *Samfunnskontrakt for flere læreplaner*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 20. august fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/0e658292c78f4ce290c35156b67b646d/samfunnskontrakt-for-flere-lareplaner-2022-2026.pdf>

Roos, G., von Krogh, G., Roos, J., & Boldt-Christmas, L. (2014). *Strategi - en innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Rørstad, K; Børing, P; Solberg, E (2022). *NHOs kompetansebarometer 2021: En kartlegging av NHOs medlemsbedrifters kompetansebehov i 2021* (NIFU rapport 2022:3). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2981565>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Vigmostad & Bjørke.

Trøndelag fylkeskommune (2022, 15. mars). *Trøndelagsmodellen – skreddersydd veg til sikker jobb*. Hentet 20. august fra: <https://www.trondelagfylke.no/vare-tjenester/utdanning/trondelagsmodellen/>

Trøndelag fylkeskommune (2022, 15 juni). *Faktafredag – fullført videregående opplæring*. Hentet 20. august fra: <https://www.trondelagfylke.no/vare-tjenester/plan-og-areal/kart-statistikk-og-analyse/nyhetsarkiv-kart-og-statistikk/faktafredag---fullfort-videregaende-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet (2019, 25 juni). *Hvorfor får ikke alle søkere læreplass – en kunnskapsoversikt*. Hentet 20. august fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/hvorfor-far-ikke-alle-sokere-lareplass/>

Utdanningsdirektoratet (2021, 15 september). *Mandat og retningslinjer for samarbeidet mellom SRY, faglig råd og Utdanningsdirektoratet 2021-2025*. Hentet 20. august fra: <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/felles-for-fagopplaringen/mandat-og-retningslinjer-for-samarbeidet-mellom-sry-faglige-rad-og-utdanningsdirektoratet-20212025/>

Von Krogh, G., Ichijo, K., & Nonaka, I. (2000). *Slik skapes kunnskap*. Ukjent: Oxford University Press.

Vedlegg 1 Godkjenning av forskningsprosjekt
Vedlegg 2 Samtykkeerklæring til intervjupersoner

Vedlegg 1

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD.

Vurderingen er: OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved.

Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger.

Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder).

Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet.

Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Lærlingeordningen; Individuell opplæring i en lærende organisasjon?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få økt kunnskap om hvordan læreløpene i bedriften faktisk ser ut. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

«I NHOs kompetansebarometer 2021 oppgir 2 av 3 NHO-bedrifter at de ikke får tak i nok fagfolk. Dette er en rekordhøy andel – og høyest i kompetansebarometerets historie (siden 2014). Mangelen på tilgang til rett kompetanse blant private bedrifter fortsetter å øke og begynner å bli kritisk høyt for stadig flere bedrifter.»

Målet for vår masteroppgave er å få en bedre forståelse for hvordan bedriftene rekrutterer og følger opp lærlingene underveis i læreløpet. Lærlingeordningen representerer både en formell og uformell læring på arbeidsplassen, og er på mange måter en videreutvikling av formell opplæring fra skoleløpet. Vi ønsker å få bedre kjennskap hvordan hele virksomheten arbeider med kompetanseplanlegging, kompetanseutvikling og utnyttelse.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet. Masterstudentene som vil utføre intervjuene og skrive oppgaven er Katrine Nordseth og Iren Kvernland Severeide. Cathrine Thorhus er veileder for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi har kontaktet ulike virksomheter i egne nettverk i jobbene våre i NAV og hos Karrieresenteret Trøndelag fylkeskommune. Du er forespurt om deltakelse i prosjektet fordi du er leder/ansatt i en virksomhet som har:

- Vært godkjent lærebedrift de siste 10 årene
- Har godkjent lærlingeinstruktør
- Har hatt minst to lærlinger som kan gå opp til fagbrev 2022

- Positivt regnskapstall for 2020

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at vi intervjuer lederen i bedriften din, instruktøren og en kollega som samhandler med lærlingen, og en lærling i bedriften. Dere deltar i et intervju med varighet på ca. en time, og det gjøres lydopptak med båndopptaker. Det vil bli gjort notater underveis. Målet med samtalen er å dele erfaringer og opplevelser rundt oppfølging av lærlingene. All informasjon vil etter intervjuet bli anonymisert og det vil ikke fremgå hvilken virksomhet du representerer.

Det er frivillig å delta

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

Vi kan kontaktes på telefon 920 86 013 om det ønskes flere opplysninger underveis i prosessen, eller om du ønsker å trekke deg fra prosjektet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Studentene Katrine og Iren vil ha tilgang på opplysningene, samt veileder Cathrine ved Nord Universitet.
- Opplysningene vil bli lagret på sikker sone med kodeinnlogging, og bli anonymisert fortløpende når de behandles. Alle lydopptak slettes etter de er behandlet.
- Det vil ikke publiseres navn på personene som deltar, eller virksomheten. Når data anonymiseres vil personene bli referert til som leder, instruktør og lærling bedrift 1 og bedrift 2.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er oktober 2022. Alle lydopptak og notater vil slettes ved godkjent oppgave 31. oktober 2022. Hvis det er behov for videre lagring vil du bli kontaktet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *Nord universitet* ved *Cathrine Thorhus* telefon +47 74 02 26 50 eller på mail cathrine.thorhus@nord.no.

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

student

(Cathrine Thorhus/veileder)
Severeide

student

Katrine Nordseth

Iren K.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Praksis omkring lærlingeordningen*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i dybdeintervju
- at det kan tas lydopptak av intervjuet
- at mine personopplysninger behandles og lagres til oppgavens avslutning 31. oktober 2022

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)