

KUNNSKAPSUTVIKLING FOR LÆREKANDIDATER

Av

Erlend Bergh

Avhandling avlagt ved Handelshøjskolen i København (CBS) og
Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet (DPU)

for graden

Master of Knowledge and Innovation Management

(Master i Kunnskaps- og Innovasjonsledelse)

2013



SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV MASTER- /BACHELOR-/KANDIDAT- OG PROSJEKTOPPGAVER

Erlend Bergh

Forfatter:

Tittel:

Kunnskapsutvikling for lærekandidater

Studieprogram:

Master i kunnskaps- og innovasjonsledelse


Kryss av:

Vi/jeg samtykker i at oppgaven gjøres tilgjengelig på høyskolens bibliotek og at den kan publiseres på internett i fulltekst via BIBSYS Brage, HINTs åpne arkiv.

Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

Kan frigis fra: _____

Dato: 26.08.2013


Underskrift

Forord

Gjennom min jobb som lærer ble jeg møtt med en ny utfordring. Jeg fikk et ønske fra to elever som ønsket opplæring i skolen. Denne opplæringen ønsket de å gjennomføre på en annen måte enn det ordinære utdanningsløpet. Som lærer ønsker jeg at mine elever skal lykkes med de valg de tar som vedrører sin utdanning. Derfor har det vært givende for meg å jobbe med disse elevene i det daglige. Samtidig som jeg har arbeidet med denne avhandlingen. Jeg har fått nye perspektiver på temaet som denne oppgaven omhandler som jeg håper jeg får bruk for i videre arbeid. Jeg håper også denne avhandlingen kan være til nytte for andre.

Min arbeidsgiver fortjener en takk for den tilretteleggingen de har gjort for meg med arbeidet med mine studier. Det er også et team som jeg jobber sammen med, som gjør at jeg gleder meg til å gå på jobb. Dere har tatt i et tak ekstra når jeg har vært fraværende – takk til dere! Kjell Gunnar og Eli – takk for oppfølging og oppmuntring! Jeg ønsker også å takke min veileder Eirik J. Irgens for konstruktive tilbakemeldinger og fleksibel veiledning.

Mine venner og familie fortjener også en stor takk. Jeg setter pris på den tålmodigheten og rausheten dere har vist meg under arbeidet med min masteroppgave. Marit Irene - tusen takk for oppmuntring og påminnelser. Lunsjene vi hadde under skriveperioden var skikkelige vitamininnsprøytninger!

Trondheim, August 2013

Erlend Bergh

Sammendrag

Denne avhandlingen tar utgangspunkt i lære kandidatordningen. Dette er en grunnopplæring i yrkesfag i den videregående skole. Denne ordningen har tidligere ikke vært mye anvendt. Det har kommet politiske føringer om at man ønsker å benytte denne ordningen mer. Dette henger sammen med statistikken for gjennomføring av videregående opplæring. Denne statistikken viser at det er mange elever som starter på videregående opplæring, men frafallet underveis er høyt. Spesielt på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Frafall fra den videregående opplæring er alvorlig, og det jobbes på flere områder å hindre frafall i fra den videregående opplæringen.

Denne oppgaven ser nærmere på hvordan man kan lykkes med kunnskapsutvikling for lære kandidater. Jeg har ikke sett på om lære kandidatordningen kan være en måte for å hindre frafall fra videregående opplæring, selv om det også kunne vært et interessant område å forske på. Jeg har forsøkt å identifisere hvilke momenter som er avgjørende for vellykket kunnskapsutvikling for lære kandidater i lys av kunnskapsledelse.

Dette er en kvalitativ oppgave som har et begrenset nedslagsfelt empirisk. Empirien er hentet hovedsakelig gjennom intervju. Oppgaven har vært nært knyttet opp til eget arbeid som har pågått ved siden av skrivingen av denne masteroppgaven.

Innhold

| | |
|---|----|
| Kapittel 1. Introduksjon | 11 |
| 1.1 Bakgrunn for oppgaven | 13 |
| 1.2 Problemsstilling og forskningsspørsmål | 15 |
| 1.3 Oppbygging av oppgaven | 16 |
| Kapittel 2. Fag- og yrkesopplæring | 17 |
| 2.1 Fagopplæring | 18 |
| 2.1.2 Fagstruktur for fagopplæringen i skolen | 19 |
| 2.2 Fleksibilitet i opplæringen | 20 |
| 2.2.1 Vekslingsmodellen | 21 |
| 2.1.2 Grunnkompetanse | 21 |
| Kapittel 3. Kunnskapsbegrepet, Kunnskapsledelse og organisasjon og hvordan utvikle kunnskap | 23 |
| 3.1 Forståelse av kunnskapsbegrepet | 23 |
| 3.1.1 Kunnskapsperspektiver | 24 |
| 3.1.2 Behovet for å ta i bruk begge perspektiver | 25 |
| 3.2 Kunnskapsledelse | 25 |
| 3.3 Kunnskapsutvikling | 27 |
| 3.4 Organisasjonsforhold | 29 |
| 3.4.1 Teknologi og struktur | 29 |
| 3.4.2 Menneske og samspill | 30 |
| 3.5 Klasseledelse | 30 |
| 3.6 Læringsbegrepet | 31 |
| 3.6.1 Mesterlære | 32 |
| Kapittel 4. Metode | 34 |
| 4.1 Om empiriske undersøkelser | 34 |
| 4.2 Vitenskapsteoretisk ståsted | 35 |
| 4.2.1 En pragmatisk tilnærming | 36 |
| 4.3 Eget ståsted | 36 |
| 4.3.1 Eget vitenskapelig ståsted | 36 |
| 4.3.2 Eget ståsted i organisasjonen som skal undersøkes | 37 |
| 4.4 Metodevalg | 37 |

| | |
|---|----|
| 4.4.1 Induktiv og deduktiv tilnærming til datainnsamlingen..... | 38 |
| 4.5 Innsamling av kvalitative data | 38 |
| 4.5.1 Intervju..... | 39 |
| 4.5.2 Observasjon..... | 40 |
| 4.5.3 Dokumentundersøkelser | 40 |
| 4.6 Etiske betraktninger | 41 |
| 4.6.1 Forholdet mellom forsker og undersøkt..... | 41 |
| 4.6.2 Rollen som observatør og deltaker..... | 41 |
| 4.7 Validitet og reliabilitet | 42 |
| Kapittel 5. Empiriske funn..... | 43 |
| 5.1 Forskningsfeltet..... | 43 |
| 5.2 Behandling av datainnsamling | 44 |
| 5.3 Begrunnelse for operasjonaliseringen..... | 45 |
| 5.4 Funn fra datainnsamlingen..... | 46 |
| 5.5 dokumentanalyser..... | 50 |
| 5.5.1 Ny Giv..... | 50 |
| 5.5.2 Om lærekandidater i fra skoleeier | 51 |
| 5.5.3 Omfanget av lærekandidater i Sør-Trøndelag fylkeskommune..... | 51 |
| Kapittel 6. Analyse..... | 53 |
| 6.1 Kunnskapsledelse i utvikling av lokal praksis for kunnskapsutvikling for lærekandidatordningen. | 53 |
| 6.2 Ulike perspektiver på kunnskap og kunnskapsutvikling for lærekandidater. | 55 |
| 6.3 Kunnskapsutvikling og de fem hjelperne. | 61 |
| 6.4 kunnskapsledelse og veien videre for kunnskapsoverføring for lærekandidater. | 63 |
| Kapittel 7. Konklusjoner og oppsummering..... | 65 |
| 7.1 Hvordan lykkes man som lærere med kunnskapsutvikling for lærekandidater..... | 66 |
| 7.2 – Hva kjennetegner et godt system for arbeid med lærekandidater..... | 67 |
| 7.3 Avsluttende refleksjoner..... | 68 |
| Litteraturliste..... | 69 |
| Vedlegg 1. Intervjuguide – elever | 71 |
| Vedlegg 2. Intervjuguide – oppfølgingstjenesten | 72 |

Modelloversikt

| | |
|---|----|
| Modell 1: Fastsatt løp for yrkesutdanningen 2+2 | 18 |
| Modell 2: To perspektiver på kunnskap i organisasjoner (Irgens 2007:59)..... | 24 |
| Modell 3: Sentrale elementer i kunnskapsledelse (Irgens 2011b:124) | 26 |
| Modell 4: De supplerende læringsdefinisjonene (Nilsen og Kvale et al 2009:242). | 32 |
| Modell 5: Koding av datainnsamling | 44 |
| Modell 6: 2+2 modellen med et grunnkompetanseløp. | 68 |

Figuroversikt

| | |
|--|----|
| Figur 1 : Kunnskap i et verdihiarki | 23 |
| Figur 2: Grader av strukturering av et intervju (Jacobsen 2005:145)..... | 39 |
| Figur 3: Utvikling av antallet lærekandidater. | 52 |

Kapittel 1. Introduksjon

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Frafall i fra den videregående skole er et tema som mange er opptatt av. En av grunnene til at dette har fått stor oppmerksomhet er at frafallet i fra den videregående opplæringen i Norge er omfattende. Opplæringen i Norge er regulert gjennom opplæringsloven. Og den videregående skolen skiller seg ut med at det er en *rett* til opplæring og ikke en *plikt* til opplæring som man finner i grunnskolen (Opplæringsloven).

Opplæring gjennom skolegang er viktig for samfunnet og for elevene. Jeg vil i denne oppgaven fokusere på opplæring i den videregående skole. Dette er opplæringen som skjer etter den lovpålagte 10-årige opplæringen i grunnskolen. Elevene har i den videregående skole rett til tre års opplæring, som kan tas ut i løpet av en 5 års periode. Den videregående skole fungerer som et kvalifiseringsverktøy for videre studier med 3 ulike studieforbereende utdanningsprogram. Men det er ikke bare studieforbereende utdanningsprogram som elevene kan velge mellom. Det er 9 ulike yrkesfaglige utdanningsprogram som elevene kan velge mellom. Med å velge en slik fagopplæring, kan man legge grunnlaget for et videre arbeidsliv som en faglært arbeidstaker. I denne oppgaven vil jeg fokusere den opplæring som et av de ni yrkesfaglige utdanningsprogrammene gir.

Når det gjelder frafall i den videregående opplæring finner man klare tall i fra statistisk sentralbyrå som tallfester at gjennomstrømningen i den videregående skolen har ligget stabilt på rundt 70 %. Det vil si at det er 30 % som ikke klarer å oppnå en yrkeskompetanse eller studiekompetanse innen fem år etter at de begynte den videregående opplæringen. Men det er også forskjeller når det gjelder utdanningsprogrammene. På årskullet som begynte sin videregående opplæring i 2006 finner vi disse tallene: På den studieforbereende retningen, fullfører rundt 80 % innen 5 år. På de yrkesfaglige studieretningene er tallene litt annerledes. Det er ca 50 prosent av elevene som starter på en yrkesfaglig retning. Av disse er det 30 % som fullfører den videregående opplæringen med en yrkeskompetanse eller fagbrev innen 5 år. 25 % av disse fullfører med en studiekompetanse. Rundt 45 % av disse elevene fullfører med ingen formell kompetanse innen 5 år. 28 % har sluttet, mens 9 prosent fortsatt befinner seg i opplæringsløpet. 7 % hadde gjennomført hele utdanningsløpet, men strøket i ett eller flere fag (Statistisk sentralbyrå: 2011). Dette er tall som er urovekkende for oss som jobber i skolesystemet. Samtidig er det urovekkende tall for samfunnet. Ikke minst er det bekymringsfullt for den enkelte elev som dropper ut av videregående opplæring. Har man ikke gjennomført videregående opplæring, har man mistet tilgangen til store deler av arbeidsmarkedet. Dette er bakteppet for den tematikken denne oppgaven baserer seg på.

Jeg jobber som lærer i den videregående skolen. Der har jeg det meste av min undervisning på et yrkesfaglig programområde. Skoleåret 2011-12 skulle jeg være kontaktlærer for en klasse på 15 elever på andre trinn. En tredjedel der var elever som hadde særskilte behov, såkalte «1. februar søkere» med generelle lærevansker eller sosio-emosjonelle vansker. Det

er vanlig at man på starten av skoleåret har en kontaktlæresamtale der kontaktlærer og elever møtes. Vi går da igjennom hva dette skoleåret skal innebære av fag og arbeidsmåter. Dette er ikke et møte som er ment som en monolog i fra kontaktlærer, men en samtale for å komme sine elever i tale. Det som tas opp er en samtale om hvordan hver enkelt elev lærer best og hva hver enkelt elev ønsker å gjøre etter dette skoleåret. Det var gjennom denne samtalen jeg fikk to veldig ærlige svar i fra to av elevene. De brukte ikke samme ord, men jeg oppfattet det de sa på denne måten «Jeg vet at skole er viktig. Men jeg tror ikke jeg greier å gjennomføre dette året med å sitte i klasserommet og ikke skjønne noe!! Og skal jeg komme meg gjennom skolegangen trenger jeg hjelp i fra deg!». Det disse elevene sa traff meg. Ut i fra den bakgrunnen og karakterer de kom inn til videregående skole med, regnet jeg med at det ville være utfordringer å få de gjennom skoleåret

Med den kontaktlærer samtalen jeg, innså jeg at jeg dette skoleåret måtte jeg møte disse elevene og arbeide i klassen annerledes. Hvis ikke jeg evnet det, er jeg redd at jeg ville være med å sende enda to elever ut i den frafallsstatistikken som er referert ovenfor.

Jeg har tidligere erfart at i møte med elevkull er det elever som er på forskjellig faglig ståsted. Det er noen elever som er på vei til å klare å gjennomføre et fullverdig utdanningsløp innen programområdet med to år på skole og to år som lærling/lærekandidat og for en videre yrkeskarriere med fagbrev. Det er også elever som velger å søke seg videre til et påbyggingsår for studiekompetanse. Og jeg har også opplevd at det er elever som av ulike grunner ikke klarer å gjennomføre noe som helst. Det kan være at de slutter helt på skolen. Men det kan også være at det er fraværspromblematikk som gjør de uønsket i et lærlingeløp, eller at de mangler karakter eller vurderingsgrunnlag som hindrer dem i å gå videre eller komme inn på påbyggingsåret.

Og så er det den gruppen som jeg vil spesielt belyse i min oppgave – elever som vil profitere på en annen form for opplæring enn den det fastlagte normerte løpet for videregående opplæring gir. Som de to elevene som gjennom kontaktlærersamtalen ba om hjelp.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Den videregående skole er et sted der mange opplever å lykkes. Men samtidig viser statistikken at alle ikke lykkes i å gjennomføre sin opplæring. Det er stor politisk vilje til å få økt gjennomstrømning i den videregående skole. I Melding til Stortinget 20 – *på rett vei*, der finner man:

Regjeringen vil trappe opp innsatsen gjennom flere tiltak i videregående opplæring for å bedre ivareta de elevene og lærlingene som står i fare for å falle i fra. En del av elevene har i overgangen mellom ungdomsskolen og videregående opplæring behov for et annet opplæringstilbud enn det ordinære skoletilbudet. Regjeringen vil derfor legge til rette for at elevene kan oppnå grunnkompetanse gjennom praksisbrev og gjennom mer variasjon og tilpasning i opplæringsløpene (Meld. St. 20, 2013:14).

Som man finner i Melding til Stortinget, ønsker regjeringen å legge til rette for at elevene som trenger det, skal få mulighet til å oppnå en grunnkompetanse. Som lærer har jeg vært med på å koordinere noen slike løp. Dette er en ordning kalt lærekandidatordningen- og er en ordning som tar sikte på å gi eleven en fagutdanning, men på et lavere nivå enn fagbrev. Ved inngåelse av lærekandidatkontrakt har man også mulighet til å endre en lærekandidatkontrakt til en vanlig lærlingekontrakt ved behov. Denne ordningen har for meg som lærer vært utfordrende, fordi den fordrer andre arbeidsmåter enn den man som lærer vanligvis bruker. Jeg har ikke opplevd at det har vært et fastlagt løp som elevene kan gå til. Men derimot har veien blitt litt til mens man har gått den.

Denne masteroppgaven er innenfor temaet kunnskaps- og innovasjonsledelse. Jeg vil i denne oppgaven forsøke å fokusere på hvordan man som yrkesfaglærer kan anvende kunnskapsledelse for å lykkes bedre med å få flere elever ut i en relevant yrkeskarriere etter endt skolegang. Og jeg vil ha fokus på elevgruppen som velger lærekandidatordningen som sin vei til kunnskapsutvikling. Jeg vil i denne oppgaven se om det er «verktøy» i fra kunnskapsledelse som kan gi oss som lærere nyttige innspill, slik at disse elevene skal lykkes med sin kunnskapsutvikling.

Den overordnede problemstillingen for denne oppgaven er som følgende:

Hvordan lykkes man som lærere med kunnskapsutvikling til lærekandidater? Med følgende underspørsmål – hva kjennetegner et godt system for arbeid med lærekandidater.

Denne problemstillingen tar utgangspunkt i en lite brukt ordning for opplæring i den videregående skole. Samtidig så mener jeg at det er enkelte elever som vil profitere på denne formen for opplæring. Disse elevene er gjerne elever som ikke har utelukkende gode erfaringer med den tradisjonelle skoleopplæringen de har gjennomført. Dermed opplever jeg at det er vanskelig som lærer å tilby disse elevene *mer* av den samme opplæringen som de tidligere ikke har lyktes med! Men denne ordningen kan ikke bare bestå av den enkelte

læreren og lærekandidaten. Med mitt underspørsmål om hva som kjennetegner systemer som arbeider godt med lærekandidater, er jeg opptatt av å finne ut hvilke instanser som er inkludert i dette arbeidet med lærekandidatene. Og jeg håper at jeg i denne oppgaven klarer å identifisere hva disse gjør for å understøtte lærekandidatenes kunnskapsutvikling.

Innledningsvis har jeg kort gjort rede for hva en lærekandidat er. Men jeg vil også presisere kort rundt kunnskapsutviklingsbegrepet. Her er det snakk om å *skape* kunnskap. De som skal skape kunnskap er lærekandidatene. Men for at de skal kunne skape kunnskap – så er man avhengig av flere aktiviteter i organisasjonen – i dette tilfelle en videregående skole - som påvirker kunnskapsutviklingen på en god måte. Dermed må også lærere skape seg en ny kunnskap om dette feltet. Og på en videregående skole er det flere aktører enn bare lærere og elever. Her vil det også være flere som trenger å skape ny kunnskap med arbeidet med lærekandidater.

1.3 Oppbygging av oppgaven

I kapittel 2 vil jeg redegjøre kort om hvordan det norske skoleverket er bygget opp med den videregående opplæring. I kapittel 3 tar jeg for meg avhandlingens teoretiske grunnlag. Denne tar for seg selve kunnskapsbegrepet og kunnskapsledelse. I kapittel 4 vil man finne metodiske betraktninger og mitt vitenskapelige ståsted. I kapittel 5 presenterer jeg mine funn fra datainnsamlingen som går videre over til en analyse i kapittel 6. I kapittel 7 følger en konklusjon med noen betraktninger over oppgavens problemsstilling og refleksjoner knyttet til videre arbeid med dette arbeidet i fremtiden.

Kapittel 2. Fag- og yrkesopplæring

I Norge, har alle barn både en rett og plikt til opplæring. I grunnskolen har man en plikt til opplæring, mens man har en rett til opplæring i den videregående skole. Dette finner man i Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringsloven). I formålsparagrafen §1.1 finner vi formålet med opplæringa, som ble justert i 2008. «*Det nye formålet legger vekt på enkeltmenneskers rett til en likeverdig og inkluderende opplæring, og viktigheten av at elever og lærlinger utvikler kompetanse som kan legge et godt grunnlag for aktiv deltakelse i samfunnet og arbeidslivet*» (Meld. St. 20 2013:19).

I Norge har man det som kalles fellesskolen der det er av «*grunnleggende verdi ved den norske samfunnsmodellen at alle barn og unge gjennom skolen møtes i et fellesskap. Fellesskolen skal være en møteplass der elevene skal føle trygghet og tilhørighet*» Meld. St. 20:87. Fellesskolen har som prinsipp at alle elevene skal møtes på lik linje i klasserommet. Og det skal være støttetjenester som pedagogisk-psykologisk tjeneste for å hjelpe de elevene som har behov for det.

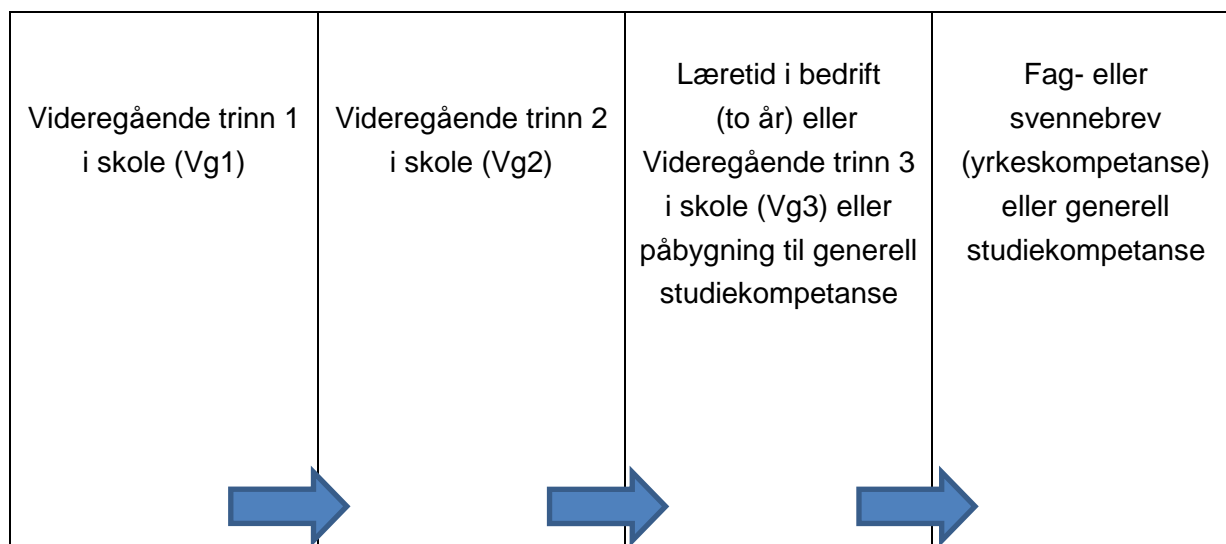
Den videregående skolen forholder seg til opplæringsloven. For den enkelte studieretning er det også faglige lærerplaner som er styrende. I disse læreplaner finner man konkrete opplæringsmål med flere kompetansemål og grunnleggende ferdigheter for faget. Hvordan elevene skal lære disse målene sier som regel ikke disse målene noe om. Det er fortsatt en stor metodisk frihet for hver enkelt lærer for å oppnå disse faglige mål.

Men det er også en generell del av læreplanen, som er gjeldene for opplæringen. I den generelle delen av læreplanen blir formålsparagrafen i opplæringsloven utdypet. Den angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring. I avslutningen av den generelle delen av læreplanen finner man at «*sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling*» (Læreplanen generelle del:22).

2.1 Fagopplæring

Når det gjelder fagopplæringen så er det også viktig å merke seg at det er to opplæringsarenaer som skal jobbe sammen for å oppnå kompetansen som et fag- eller svennebrev inneholder. Det er skolen og de ulike bedrifter som tar i mot elevene som lærekandidater og lærlinger og som til sammen gir elevene den kompetansen og ferdighetene som kreves for et praksisbrev og fag- eller svennebrev.

Som nevnt i forrige kapittel, baserer denne oppgaven seg på de utfordringer som finnes innen det yrkesfaglige løpet. Og det er etablert et fastsatt løp for hvordan gjennomføringen av skolegangen skal gjennomføres. Denne gjennomføringen tar sikte på å sørge for en gjennomstrømning i fra skolegang til en yrkeskarriere eller påbygning til studiekompetanse som skal gi grunnlag for videre studier og så en yrkeskarriere. Det ordinære yrkesfaglige utdanningsløpet ser slik ut:



Modell 1: Fastsatt løp for yrkesutdanningen 2+2

Som denne tabellen viser, starter elevene på den videregående skolen på det som kalles VG1. Elevene begynner vanligvis her i en alder mellom 15 og 16 år. Men det er også eldre elever som begynner på VG1. Dette kan være elever som har tatt omvalg, det vil si at de tidligere har startet på en annen yrkesfaglig linje. Grunnene til at de velger omvalg kan være mange, men mange opplever at den linjen de har kommet inn på ikke var helt som forventningene de hadde på forhånd. Det kan også være elever som tidligere har avsluttet sin videregående opplæring – men nå ønsker å begynne igjen. En annen ting som er spesielt med VG 1, er at de 9 yrkesfaglige utdanningsområdene gir langt flere muligheter på VG 2. For eksempel kan utdanningsprogrammet VG 1 Service og samferdsel føre til følgende VG 2 løp, IKT-servicefag, reiseliv, salg, service og sikkerhet og transport og logistikk. Etter dette VG 2 løpet er gjennomført står elevene ovenfor et valg. De kan enten velge å tegne en lærlingekontrakt med en virksomhet. Denne lærlingekontrakten er å anse som en arbeidskontrakt med to års varighet. I tillegg til at det er en arbeidskontrakt, er det også konkrete opplæringsmål for denne perioden. Lærlingene har konkrete kompetansemål som de skal gjennomføre. Denne lærlingetiden avsluttes etter 2 år med at man går opp til en fag-

eller svenneprøve. I enkelte tilfeller kan man også oppnå denne kompetansen med å gjennomføre opplæring på VG 3 uten å tegne en lærekontrakt med en virksomhet. Dette skjer i særlige tilfeller, der det kan være vanskelig å få en lærlingekontrakt med en virksomhet. Denne opplæringen er likestilt med opplæring i en virksomhet, og skjer i skolen.

Elevene kan også etter VG 2 velge å ta et påbygningsår for å oppnå generell studiekompetanse. Dette kvalifiserer for videre studier på universiteter og høyskoler, der generell studiekompetanse er krav for studierett. De elevene som har fullført VG 3 med et fagbrev, har også et tilbud om å ta dette påbygningsåret for generell studiekompetanse.

2.1.2 Fagstruktur for fagopplæringen i skolen

Skoleåret 2006-2007 ble *Kunnskapsløftet* innført i skolen. Dette er en reform som har til hensikt å gjøre elevene bedre i stand til å møte kunnskapssamfunnet utfordringer. Og så ønsker man også å skape en bedre kultur for læring for et felles kunnskapsløft. Denne reformen bygger på 5 grunnprinsipper for styringen av den nasjonale opplæringen. De er: klare nasjonale mål for opplæringen, kunnskap om elevenes læringsresultater i vid forstand, tydelig ansvars plassering, stor lokal handlefrihet og et godt støtte – og veiledningsapparat (Meld. St. 20 2013).

I forhold til disse styrende prinsipper, vil jeg redegjøre kort for det med klare mål for opplæringen. Det er dette grunnprinsippet jeg finner mest relevant for denne oppgaven. Disse målene kommer til syne i de nye læreplanene for de ulike fagene elevene skal ha opplæring i. Dette er nasjonale læreplanmål som er like over hele landet. Disse læreplanmålene skal føre frem til en kompetanse for elevene. Kompetanse blir i kunnskapsløftet forstått slik «*som evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. Elevene viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver*» (Meld. St. 20 2013:21).

For å nå denne kompetansen, har man innført disse kompetansemålene. Disse kompetansemålene er definert slik «*kompetansemålene beskriver hva elevene hva elevene skal mestre etter endt opplæring på bestemte årstrinn. De samlende kompetansemålene er grunnlaget for vurdering av elevens kompetanse i faget*» (Meld. St. 20 2013:21). Når det kommer til denne vurderingen av kompetansemålene vil elevene ha varierende grad av måloppnåelse. Her blir elevene vurdert med karakterer i fra 1 – 6 som beskriver lav kompetanse til høy kompetanse.

De elevene som følger det ordinære opplæringsløpet i yrkesfagene, har fagene som blir kalt *fellesfag*. Dette er fag som er viktige for at elevene skal kunne være aktive mennesker i samfunnet og i arbeidslivet. Dette er fag som er med å understøtte slutt målet i den generelle delen av læreplanen. Fellesfagene består av norsk/samisk, engelsk, matematikk, naturfag, samfunnsfag og kroppsøving. Disse fagene har mange av de samme kompetansemålene som de vi finner for de studieforbereidende utdanningsprogrammene. Men i mange av disse fagene er det færre timer som elevene skal gjennomføre. Derfor er det en reduksjon i antallet kompetansemål som elevene på de yrkesfaglige utdanningsprogram skal gjennomføre i sin

opplæring i disse fagene. Det er en målsetning at alle fag i denne grunnopplæringen oppleves relevante for de som tar disse fagene. Det er derfor satt i gang en rekke tiltak, slik at de skal oppleves relevante av elevene. Det er blant annet satt i gang et arbeid med yrkesretting av disse fellesfagene. Dette er gjort fordi man ønsker å sikre at disse fellesfagene oppleves relevante for det yrket de sikter mot. Et eksempel her, er hvordan matematikk undervisningen kan gjøres relevant for elevene som går byggfag. Her er praktiske matematiske kunnskaper som fint lar seg overføre til oppmåling og kutting av materialer som er relevante i det praktiske virke som snekker. Det har vært en gjennomgang av kompetansemålene i fellesfagene slik at kompetansemålene i disse fagene ikke er til hinder for en slik yrkesretting (Meld. St. 20 2013:128).

I tillegg til disse fellesfagene, så har elevene som går på de yrkesfaglige utdanningsprogrammer en yrkesfaglig opplæring. Når det gjelder denne opplæringen, så er den inndelt i det som kalles *felles programfag* og faget *prosjekt til fordypning*.

Felles programfag er de fastsatte programfagene som er de obligatoriske fagene som de som velger å gjennomføre et ordinært opplæringsløp i et utdanningsprogram må gjennomføre. I kunnskapsløftet ble behovet for breddekunnskap forsøkt løst gjennom videreføringen av fellesfagene og ved at de faglige felleselementene ble samlet inn i disse felles programfagene som er tilpasset det yrkesfaglige utdanningsprogrammet. En faglig fordypning er det mening skal skje i faget *prosjekt til fordypning* (Meld. St. 20 2013:129)

Hensikten med *prosjekt til fordypning*, er at elevene skal få en faglig fordypning innen det lærefaget de ønsket. Det betyr at kompetansemålene som skal legges til grunn for dette faget baserer seg på kompetansemål i fra VG 3. Innholdet og organiseringen av dette faget skal være fleksibelt for å møte hver enkelt elevs behov. Organiseringen av denne opplæringen kan skje i skolen, men fortrinnsvis skal denne opplæring skje ute i bedrifter. Derfor er det viktig at skoler samarbeider med lokale virksomheter for å nå dette opplæringsmålet (Meld. St. 20 2013:130).

2.2 *Fleksibilitet i opplæringen*

Selv om man har en hovedmodell som tilsier 2 år i skole og 2 år ute i bedrift, finnes det allerede i dag løp som gir fleksibilitet til å avvike denne 2+2 modellen. I St.meld. nr 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, finner man en delegert myndighet til fylkeskommunene at de kan godkjenne lærekontrakter som fastsetter hele eller en større del av opplæringen i bedrift. En slik opplæring krever at den utdanningssøkende og bedriften er enige om å organisere opplæringen på denne måten. I disse tilfellene er det den vanlige læreplanen som skal være styrende for selve stoffet som skal læres. Det er bare stedet for opplæringen som kan endres. Om bedriften ikke er i stand til å gi tilfredsstillende opplæring på alle kompetansemål, kan opplæring på dette avtales at det vil bli gitt andre steder.

2.2.1 Vekslingsmodellen

En annen måte som er utprøvd som avviker fra denne 2+2 modellen er den såkalte vekslingsmodellen. Dette er en modell som kom frem i Meld. St. 13 (2011-2012) *Utdanning for velferd*. Denne vekslingsmodellen startet først for helse og oppvekstfagene. Og den skiller seg fra den modellen nevnt ovenfor med at den ikke tar utgangspunkt i en forpliktende kontrakt mellom den opplæringsøskende, opplæringsbedrift og Fylkeskommunen som skoleeier. Denne vekslingsmodellen gir større fleksibilitet under opplæringen, ved at elevene her kan veksle mellom opplæring i skole og opplæringsopphold i bedrifter. Denne vekslingsmodellen er videreført i Meld. St. 20 (2012-2013) og denne vekslingsmodellen kan brukes i fag der det er lokale forhold som tilsier at det er mulig. De lokale forholdene som muliggjør denne modellen, er tilpasset slik at det skal være mulig å nå kompetansemål for det valgte programområde. Dette forutsatt at det utarbeides en plan for opplæringen for eleven. Det opprettes forpliktende avtaler mellom arbeidsliv og skole/skoleeier og elevene kan veksle mellom opplæringen mellom skole og opplæringsbedrift. Denne vekslingsmodellen kan anvendes på alle elevene. Fordelen med denne vekslingsmodellen er beskrevet slik i Meld. St 20 (2012-2013:127):

«I et vekslingsløp vil elevene tidligere få opplæring i ulike lærefag og yrker. Dette vil kunne åpne for en tidligere fordypning i et lærefag for de elever som er motivert for dette. En vekslingsmodell vil også kunne tilpasses voksne som ønsker å ta fagbrev, og vil kunne være aktuell for de særskilte samiske fagene.

For virksomhetene kan fordelene ved å få elevene tidligere inn på arbeidsplassen være at ungdommene sosialiseres inn i arbeidslivets regler og normer, og at elevene tidligere lærer om produksjon og prosesser på arbeidsplassen. For både skoler og virksomheter vil en vekslingsmodell kunne bidra til å etablere eller videreutvikle sterkere og mer systematisk samarbeid. Dette vil også komme elever som følger den tradisjonelle 2+2-modellen til gode, for eksempel gjennom bedre tilgang til virksomheter gjennom prosjekt til fordypning og ved overgangen til lære.»

2.1.2 Grunnkompetanse

Dette vekselløpet mellom skole og opplæring i bedrift gir mange elever mulighet til å søke opplæring utenfor skolen. Det er innført prosjekt til fordypning som et eget fag, som gir elevene mulighet til å prøve ut aktuelle kompetansemål av et lærefag i bedrift. Men det er samtidig et behov for et opplæringstilbud rettet spesielt mot enkelte elever. Spesielt er dette elever som har stor sannsynlighet for å ikke gjennomføre sin videregående opplæring med studie- eller yrkesopplæring. Disse elevene kan fullføre sin opplæring med en grunnkompetanse. I opplæringsloven finner vi at grunnkompetanse er den kompetansen som ikke fører til full studie- eller yrkeskompetanse (opplæringsloven §3-3). Denne grunnkompetansen skal dokumenteres som et kompetansebevis.

Når det gjelder denne grunnkompetansens innhold, er det flere muligheter. For de fleste vil denne grunnkompetansen være en avkortning av ordinær læreplan. Det vil si at man

reduserer mengden av kompetansemål. I enkelte tilfeller kan det også være at man tar bort hele fag, slik at en elev ikke gjennomfører for eksempel engelsk.

Også når det gjelder hvordan denne opplæringen gjennomføres står man fritt til å velge den rette måten for gjennomføring. Man kan gjennomføre deler i skole og deler ved opplæringsopphold ved bedrifter. Hovedmålet her, er at elevene klarer å tegne en lærekandidatkontrakt. Denne kontrakten er sidestilt med en lærlingekontrakt, bare at den er begrenset i forhold til mengde.

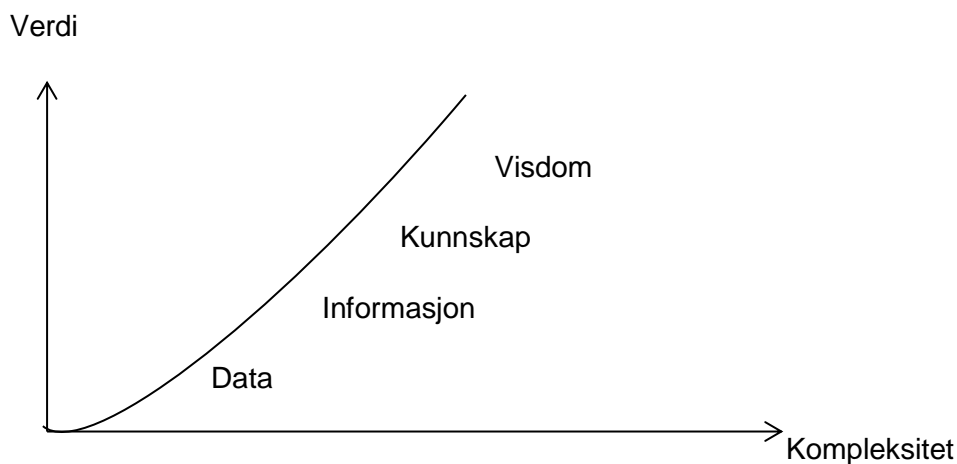
Utfordringen er å komme til det stadiet at man kommer til at en lærekandidat kontrakt underskrives. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i min analyse.

Kapittel 3. Kunnskapsbegrepet, Kunnskapsledelse og organisasjon og hvordan utvikle kunnskap

3.1 Forståelse av kunnskapsbegrepet

Kunnskap er ikke et begrep med en kort og enkel definisjon. I Gottschalck finner vi et sitat som er hentet fra Fahey og Prusak (1998) ”*Knowledge is what a knower knows; there is no knowledge without someone knowing it*” (Gottschalk 2004:20). Av dette kan vi slutte at kunnskap er noe som er knyttet til mennesker og dyr. Det er mennesker og dyr som kan konstruere kunnskap. Denne konstrueringen av kunnskap, kan vi også knytte til en definisjon av kunnskap som at kunnskap er berettiget og sann overbevisning. Man gjør sine observasjoner av verden, og på bakgrunn av disse må man avgjøre sannhetsgehalten. Når man utvikler ny kunnskap, tolker han eller hun mening inn i en ny situasjon ved å opprettholde sin berettigede overbevisning, og tro på den (von Krogh et al 2007).

Kunnskap kan også settes inn i et forståelses- og verdihierarki som består av data, informasjon, kunnskap og visdom. Data, som man finner på det laveste nivået, er noe som settes sammen i en sammenheng og gir mening og blir dermed informasjon. Informasjon kobles med refleksjon, fortolkninger og kontekst og blir dermed kunnskap. Kunnskap akkumuleres over tid gjennom læring, og blir dermed visdom. (Gottschalk 2004:23-24). Dette kan illustreres i figuren nedenfor:



Figur 1 : Kunnskap i et verdihierarki

3.1.1 Kunnskapsperspektiver

Hvilket perspektiv man har på kunnskap er også viktig. Innen kunnskapsledelse er det flere perspektiver på hva kunnskap er. Jeg vil i denne oppgaven belyse to sentrale kunnskapsperspektiver. De to perspektivene er strukturperspektivet og prosessperspektivet. Irgens (2007) har oppsummert disse to perspektivene i denne modellen:

| To perspektiver på kunnskap i organisasjoner | |
|---|--|
| Det vitenskapelige øyet MASKINPERSPEKTIVET (strukturelt, statisk, objektivistisk) | Det kunstneriske øyet TOLKNINGSPERSPEKTIVET (prosessuelt, dynamisk, praksisbasert) |
| <ul style="list-style-type: none"> • Kunnskap er resultat av en intellektuell prosess, frukten av tenkning. • Kunnskap er objektiv, korresponderer med virkeligheten. • Kunnskap er avgrensbar enhet som kan adskilles fra mennesker. • Kunnskap er noe mennesker og organisasjoner har. • Kunnskap er objektive fakta • Kunnskap finnes på individ- og organisasjonsnivå. • Kunnskap kan måles og gis en verdi • Eksplisitt kunnskap er viktigere enn taus kunnskap • Kunnskap kan oppdeles i ulike avgrensede kategorier • Kunnskap kan ved hjelp av koding og tekst overføres mellom mennesker (kodifiseringsstrategi) • IT er avgjørende for suksess | <ul style="list-style-type: none"> • Kunnskap er rotfestet i praksis, handling og sosiale relasjoner. • Kunnskap er subjektivt – tolkning av virkeligheten. • Kunnskap er kroppsliggjort i mennesker • Kunnskap er sosialt konstruert, skapt i samhandling mellom mennesker. • Kunnskap er dynamisk, kunnskapingsprosessen er like viktig som kunnskap. • Kunnskap er subjektivt, knyttet til maktforhold og konstant utfordret. • Kunnskap er innbakt i kultur. • Taus og eksplisitt kunnskap henger sammen. • Kunnskap er multidimensjonal og i praksis vanskelig å atskille i kategorier. • Kunnskap kan være taus og må overføres gjennom samhandling (personifiseringsstrategi). • Samarbeid og tillitt er avgjørende for suksess. |

Modell 2: To perspektiver på kunnskap i organisasjoner (Irgens 2007:59).

Kunnskapsgrunnlaget i det strukturelle maskinperspektivet finnes først og fremst i det vitenskapssynet som har sine røtter i naturvitenskapen og anerkjente forståelsesformer i vår kultur, med fokus på fakta, tall, instruksjoner, kvantifiserbare mål, administrative rutiner, organisasjonsstruktur og planer.

Kunnskapsgrunnet i tolkningsperspektivet finnes i humanioras idealer, der den sosiale virkeligheten konstrueres av mennesker i samspill og kunnskap blir noe subjektivt. Fortolkninger, verdier, normer, følelser, emosjoner, holdninger, ideologi og mening er områder som er vesentlige i dette tolkningsperspektivet. (Irgens 2011a).

3.1.2 Behovet for å ta i bruk begge perspektiver

De to perspektivene på kunnskap, kan gi oss en ny pragmatisk tilnærming til kunnskap. Denne pragmatiske tilnærmingen kan gjøre oss bedre til å navigere i en kompleks virkelighet. Perspektivene kan smelte sammen og gjøre oss i stand til å løse problemer på en annen måte. Dette viser seg i studier av de beste og i nevrovitenskapelige undersøkelser, «*de virkelige gode er i stand til å håndtere utfordringer i en flyt, de stopper ikke opp for å analysere når de arbeider med utfordringer de er gode på, de ser hva som foregår, og de velger adekvate responser*» (Irgens 2011b:25).

David Berliner har oppsummert både egne og andres studier av gode yrkesutøvere, gode artister og gode idrettsutøvere slik:

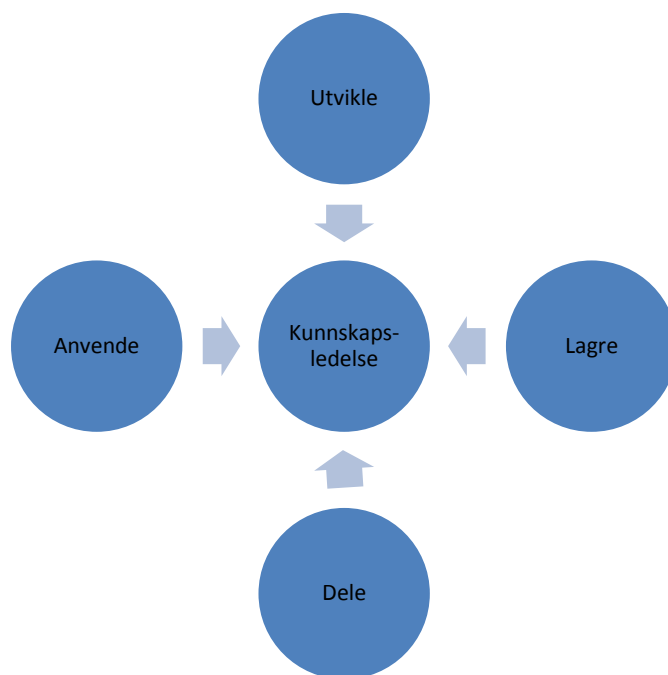
1. De beste er i stand til å fortolke situasjoner, hurtigere og mer korrekt enn andre.
2. De beste har flere tiltak å sette i verk i den gitte situasjonen (Berliner 1994)

Hvis man er i stand til å tolke situasjonen mest mulig rett, og det innen en rimelig tid – før man setter i gang med handlinger, evner man å fortolke og se. Og man opparbeider en større «*verktøykasse*» som kan brukes for den situasjonen som man står ovenfor. De som innehar denne kompetansen, har mer av det Berliner kaller ekspertise (Irgens 2011 b).

3.2 Kunnskapsledelse

Kunnskapsledelse er et ord som ved første øyekast ser enkel ut. Det er ledelse av kunnskap. Men er det så enkelt? Om man ser på hvordan kunnskapsledelse er definert, så finner man i alle fall at det er mange ulike definisjoner av begrepet. Ray Sims ga opp å samle de ulike definisjonene når han kom til definisjon nummer 63 (Irgens 2011). Den definisjonen jeg vil bruke i denne oppgaven på kunnskapsledelse er som følger:

«*Kunnskapsledelse er ledelse av prosesser i den hensikt å utvikle, lagre, dele og anvende kunnskap*» (Irgens 2011b:124). Dette kan illustreres slik:



Modell 3: Sentrale elementer i kunnskapsledelse (Irgens 2011b:124)

Det å «utvikle kunnskap er viktig for det i en kunnskapsorganisasjon ikke er nok å bare bruke den kunnskapen som allerede eksisterer. Man må utvikle ny kunnskap for å være konkurransedyktig eller å levere tjenester med god kvalitet» (Irgens 2011b:125). Ser man dette i fra en lærers perspektiv, så vil det å utvikle ny kunnskap også være svært viktig. Det er for eksempel et begrep som går på det «å snu bunken». Det vil si at man som lærer opererer med et sett med ferdig utviklede undervisningsopplegg. Og så holder man fast på dette, og bruker dette år etter år. Men det er ikke like sikkert at man da er i stand til å levere undervisning som er like god. De forutsetningene som lå til grunn når man laget dette undervisningsopplegget kan fort være helt annerledes med nye elever! Det kan like gjerne at det har skjedd endringer i læreplaner som også gjør dette undervisningsopplegget utdatert.

Å «lagre kunnskap, er også viktig. For skal man utvikle og anvende kunnskap, bør det være en måte å nedfelle den på, for å beholde den» (Irgens 2011b:125). Ser man dette fra en lærers perspektiv, så mener jeg at måten man lagrer kunnskap, kan sees på hvordan man jobber. For eksempel, hvis man har møtt en ny utfordring som man har løst på en god måte, så vil man kanskje gjenta noe av det samme som man gjorde forrige gang. Dette kunnskapssynet vil være i samsvar med situert kunnskap. «Den eksisterer i tid og rom og er knyttet til spesifikke kontekster» (Irgens 2011b:126). Men man kan også ha nedfelt kunnskap, som «finnes i teknologi, formelle prosedyrer, systematiske rutiner og fordeling av roller» (Irgens 2011b:126). På den skolen hvor jeg jobber, er det utarbeidet ulike rutiner for hvordan man skal kontakte elevtjenesten. Og det eksisterer også en klar rollefordeling, som gjerne er knyttet mot enkelte oppgaver. Vi har ulike rådgivere som tar seg av for eksempel karriererådgiving og spesial- pedagogiske tjenester.

Det å «*dele kunnskap er viktig, slik at kunnskapen ikke blir forbeholdt enkeltpersoner eller grupper*»(Irgens 2011b:125). Ser man dette fra en lærers perspektiv, kan dette med å dele være et vanskelig tema. I det daglige, jobber mange lærere alene i klasserommet. Og det kan være vanskelig å finne et rom for å dele denne kunnskapen. Men samtidig tror jeg at det er mange lærere som er villige til å dele sin kunnskap med hverandre. Om det ikke alltid er tilrettelagte delingsarenaer, så er det mange uformelle tiltak for å dele kunnskap. Man kan spørre en annen lærer om råd eller man kan søke råd hos fagledere eller støttefunksjoner på skolen. Her er det kanskje like viktig at man skaper en kultur for å dele. Og hvis man opplever en kultur som blir for «privatpraktiserende» bør man tilstrebe seg å bryte dette mønstret.

Det å «*anvende kunnskap er nødvendig fordi kunnskap ellers ville være en statisk «knowing that»-kunnskap, og i arbeidslivet er kunnskap som ikke kan forbedre praksis, av liten verdi*» (Irgens 2011b:125). Fra et lærerperspektiv, så er jo det å anvende kunnskap noe man gjør daglig.

Denne definisjonen på kunnskapsledelse er heller ikke uproblematisk. Det er et spørsmål om det er mulig å lede slike prosesser og om man faktisk kan lagre kunnskap. Definisjonen legger et prosessuelt syn på kunnskapsledelse. Den er opptatt av at det skal være prosesser som utvikler kunnskap, lagring av kunnskap, deler kunnskap og anvender kunnskap (Irgens 2011b). Dette synet på kunnskapsledelse finner man også i von Krogh – Slik skapes kunnskap (2000). Der vektlegges det at ledelse innbefatter kontroll over prosesser som kan være ukontrollerbare. Og det vil være en fare at disse prosessene blir vanskeligere om de blir styrt eller kontrollert for strengt. Derimot er det viktigere at ledelse støtter kunnskapsutvikling enn å kontrollere den (von Krogh et al 2000).

3.3 Kunnskapsutvikling

«*Å skape kunnskap, så med det mener vi summen av alle de aktivitetene som påvirker kunnskapsutviklingen på en god måte*» (von Krogh et al 2000:18). For å kunne påvirke denne kunnskapsutviklingen identifiserer 5 hjelpere som bidrar til å skape kunnskap. Disse 5 hjelperne er 1) å formulere en kunnskapsvisjon, 2) å få i gang samtaler, 3) å mobilisere kunnskapsaktivister, 4) å utforme den riktige konteksten og 5) å gjøre den lokale kunnskapen global. Hvor vellykket denne kunnskapsutviklingen skal bli, er avhengig av hvordan medlemmene i organisasjonen forholder seg til hverandre i prosessens ulike stadier. Og det er også viktig at man har «*kunnskapens microsammfunn*», som utgjøres av de små gruppene i en organisasjon som både deler kunnskap og felles verdier og mål (von Krogh et al 2007).

Jeg vil nå kort redegjøre for de 5 hjelperne

Hjelper nummer 1 - å formulere en kunnskapsvisjon. En kunnskapsvisjon skiller seg fra en vanlig visjon. En kunnskapsvisjon innebærer mer enn å se mot en fremtidig tilstand. Det er også nødvendig med en visjon som innebærer om hva som er bedriftens nåværende tilstand. Denne kunnskapsvisjonen er tett knyttet opp til en forbedringsstrategi, en som forsterker bedrifters fremtidige prestasjoner og suksess. Men samtidig så må den basere seg på en

fremtid som baserer seg på de eksisterende betingelser, og som suppleres med fornemmelse av tidligere hendelser. En kunnskapsvisjon tilbyr bedriftsplanleggere et mentalt kart over 3 domener som henger sammen: 1) den verden de lever i, 2) den verdenen de burde leve i, og 3) den kunnskapen som de bør lete opp og skape.

Det viktigste hindret for enhver visjonsøvelse er at fremtiden er uforutsigbar. Kunnskap har spesielle kvaliteter som gjør det vanskelig å spå hvordan den vil utvikle seg. Med å formulere en kunnskapsvisjon er en prosess som gjør at organisasjonens medlemmer kan forvente det uventede (von Krogh et al 2007).

Hjelper nummer 2 - å lede samtaler. Den mest naturlige og vanlige av all menneskelig aktivitet – samtale – kommer ofte nederst når ledere diskuterer kunnskap. Med samtale har man allerede en stor mulighet til å dele og utvikle kunnskap. Sosial kunnskap fødes gjennom samtaler. Samtaler er også en måte der taus kunnskap utvikles. Samtaler som finner sted i bedrifter har vanligvis to hensikter. Den første er å bekrefte eksistensen og innholdet av kunnskapen eller så sikter den mot å utvikle ny kunnskap. Når det gjelder det å lede samtaler, så er det 4 prinsipp for å lede gode samtaler. For det første, så må man *oppmuntre at alle deltar aktivt*. Ved å få alle med aktivt, kan man få utløst kreativitet til flere. Det andre prinsippet går på å *utvikle en etikette for samtale*. Her ønsker man å finne den rette rammen for samtale, slik at de er med på å danne grunnlag for kunnskapsutvikling – med den omsorgen som trengs for slike samtaler. Det tredje prinsipp går på å *redigere samtaler på en passende måte*. Her ønsker man å innstramme ulike begreper slik at det blir en felles forståelsesramme for begrepene som trengs for kunnskapsutvikling. Det fjerde prinsippet går på å *oppmuntre til nyskapende språk*. Dette henger sammen med at skal man utvikle et nytt produkt eller tjeneste, så må man uttrykke dette i et språk som illustrerer dets mening (von Krogh et al 2007).

Hjelper nummer 3 - å mobilisere kunnskapsaktivister. Kunnskapsaktivister er sentrale i flere steg i kunnskapsutviklingen. Tidlig i prosessen skaper de små microsammfunn av kunnskap, som er med på å skape og begrunne konsepter. Kunnskapsaktivister har 6 formål. Det er 1) å igangsette og holde fokus på kunnskapsutviklingen. 2) å redusere tidsbruk og omkostninger knyttet til kunnskapsutviklingen. 3) å forsterke initiativet til kunnskapsutviklingen i hele bedriften. 4) forbedre forholdene til de som er med på kunnskapsutviklingen, ved å knytte deres aktiviteter til bedriftens overordnede visjoner. 5) forberede deltakerne i kunnskapsutviklingen for nye oppgaver hvor deres kunnskaper trengs, og 6) inkludere microsammfunnets perspektiv i den større diskusjonen om organisasjonens omstilling.

Videre blir hevdet at kunnskapsaktivister har tre roller. De fungerer som katalysatorer for kunnskapsutviklingen. De koordinerer initiativ til kunnskapsutvikling og de er forutseende kremmere (von Krogh et al 2007).

Hjelper nummer 4 – å skape den riktige konteksten. Kunnskap i organisasjoner finnes i mange former. Den der delvis taus, både individuell og sosial. Den må næres og stimuleres,

og dessuten begrunnes og distribueres. Med å skape den riktige konteksten, vil dette omfatte organisasjonsstrukturer som utvikler sosiale relasjoner og effektivt samarbeid. Nøkkelen ligger i å utvikle en organisasjon slik at kunnskapsutvikling gjennomgående blir mer effektiv, og at man klarer å rive ned så mange individuelle og organisasjonsmessige barrierer som overhodet mulig.

Det blir fremhevet at man skal prøve å skape et ba, som defineres som «*et felles rom som tjener som grunnlag for utvikling av kunnskap, og det blir ofte definert som nettverk av samhandling*» (Von Krogh et al 2007:203). Ba er et begrep som samler og forener de de fysiske, virtuelle og mentale rommene som trengs for kunnskapsutvikling (von Krogh et al 2007).

Hjelper nummer 5 – å gjøre den lokale kunnskapen global. Det denne hjelperen ønsker å gjøre, er å spre kunnskap til hele organisasjonen. Den legger vekt på å bryte ned barrierer av fysisk, kulturell og organisatorisk art, samt de som er knyttet til ledelse. De fire andre hjelperne er også med på å gjøre dette. Og man er opptatt av at kunnskap skal gjenskapes. Denne prosessen består av tre faser, det er initiering, innpakking og forsendelse og gjenskaping. Initiering består av at noen presenterer sin kunnskap, eller den blir etterspurt av andre. Innpakking og forsendelse består av strukturering av kunnskapen. Hvordan denne skal formidles og lagres. Gjenskaping består av hvordan man skal tilpasse kunnskapen til de lokale forholdene og gjenskape de der (Von Krogh et al 2007).

3.4 Organisasjonsforhold

Når det gjelder organisasjoner, så finnes de i mange former og varianter. Det skilles mellom frivillige organisasjoner, uformelle og formelle organisasjoner. Det som kjennetegner de fleste, er at de baserer seg på å løse ett eller flere mål. Og de kan bestå av ulike roller for å løse dette. «Selve ordet organisasjon stammer fra det greske ordet organon, som betyr redskap eller instrument» (Morgan 2004:27).

Å forsøke å redegjøre om organisasjon, kan fort bli en lang øvelse. Jeg vil nå forsøke å belyse dette temaet kort gjennom to ulike perspektiver.

3.4.1 Teknologi og struktur.

I 1911 publiserte Fredrick Winslow Taylor boken «The principles of Scientific management». Denne boken blir av mange regnet for å være den første boken om ledelse. Her kommer han med argumenter om effektivisering av produksjonen gjennom systematiske studier av produksjonen. Og han ville også adskille planlegging fra måten å utføre arbeidet på. Ledere skulle tenke ut måten å arbeide på – arbeiderne skulle utføre dette (Irgens 2011b).

Gareth Morgan har i sin bok Organisasjonbilder (2004) skrevet om bruk av metaforer og organisasjoner. Han kommer med 8 ulike metaforer på organisasjoner i denne boken. Den første metaforen på organisasjon han kommer med, er organisasjonen som maskin. Med

denne metaforen er organisasjoner «*rasjonelle systemer som skal fungere så effektivt som overhodet mulig*» (Morgan 2004:33). Dette synet på organisasjon blir også omtalt som klassisk administrasjonsteori, og sammen med vitenskapelig ledelse, som Taylor kom med, ble tidligere sett på som den eneste måten å lede på. Men som Morgan sier, «mekaniske forestillinger har en tendens til å undervurdere de menneskelige sidene ved en organisasjon» (Morgan 2004:39).

3.4.2 Menneske og samspill

Etter at ideene bak vitenskapelig ledelse ble satt i verk, erfarte mange av bedriftene som praktiserte denne formen for ledelse, en enorm gjennomtrekk av ansatte. Produksjonen var også lav. Dermed ble Elton Mayo tilkalt. Han hadde bakgrunn som samfunnsforsker og ikke ingeniør. I stedet for å foreta observasjonsmålinger, intervjuet Mayo de ansatte. Han fikk svar at de ansatte hadde et arbeidstempo som gjorde de fysisk slitne. Gi arbeiderne et pauserom og flere pauser var Mayos svar, og dermed økte produksjonen igjen. Mayo kom også frem til at det er viktig at arbeiderne opplever autonomi, altså muligheten til å selv påvirke arbeidsutførelsen, ville være av betydning. Samtidig som de sosiale sidene av arbeidet ville gi positive utslag, da de ville føle seg som et team og ta større ansvar for arbeidet. Denne tradisjonen har fått navnet Human Relations (Irgens 2011b).

Disse to ulike perspektivene må ikke sees på som to helt atskilte dimensjoner, der den ene har sin opprinnelse i teknologi og den andre i mellommenneskelige forhold. Men de to perspektivene «belyser en rød tråd gjennom organisasjonsfagets historie: Skal vi legge mest vekt på teknologien eller menneskene?»(Irgens 2011b:21).

3.5 Klasseledelse

Taylor hadde det private næringsliv i tankene når han lanserte sin vitenskapelige ledelse. For den offentlige sektoren var det den tyske juristen og sosiologen Max Weber som fattet interesse for. Det var byråkratiet, som er avledet for det franske ordet «bureau» og greske ordet «krati» - som betyr kontorstyre. Byråkratiet er basert på en legal-rasjonell autoritet, som tilsier at det er formelle bestemmelser som skal gi en stillingshjemmel for en ansatt. Retten til å utøve autoritet i disse stillingene skulle forankres i lover og regler. Selve virksomheten skal også styres gjennom formell administrasjon basert på regler og prinsipper som sikrer forhåndsprogrammering og kontroll. Hele denne tankegangen er nært opp til et maskinperspektiv, og det skal være det samme resultatet som kommer ut – uansett hvem som innehar disse stillingene. «*dette idealet utviklet seg til å bli en standard over andre standarder; en instrumentell byråkratisk metastandard for organisasjon og ledelse som fremdeles dominerer*» (Irgens 2013:46)

Også innen klasseledelse kan man se den instrumentelle tilnærmingen til ledelse. Der «*lederen skal styre, ansatte skal styres, og det på en mest mulig ressurseffektiv måte.*

Ledelse blir styring, styring blir beslutningstaking, og organisering blir et spørsmål om logistikk og kontroll» (Irgens 2013:48).

Irgens (2013) overfører dette synet til klasserommet på denne måten: Læreren er sjåfør, elevene er passasjerer. Man har fastsatte mål som skal nås, og lærerens oppgave blir dermed å sørge for at elevene kommer dit med å sørge for ro og orden og effektive læringsstrategier.

Men det er også et motperspektiv på denne ledelsesformen. Denne ledelsesformen bygger på en sosialkonstruktivistisk tilnærming, med fokus på meningsskapning, fortolkning og relasjoner, «der verden formes og forstås i et samspill mellom aktørene» (Irgens 2013:58).

For å skape et miljø for læring i dette perspektivet, krever det av læreren at han utvikler en demokratisk og dialogisk praksis i et fellesskap, der elevene gjennom erfaring vil lære seg selvledelse og hva dette medansvaret som er gitt dem innebærer. En slik prosess krever at læreren er oppmerksom på hver enkelt elev, på klassen som organisasjon og det som utspiller seg i her og nå situasjonen. I slike situasjoner blir «*klasseledelse kunst, heller en teknikk og kontroll» (Irgens 2013:58).*

3.6 Læringsbegrepet

Når det gjelder læring, så er det også viktig å gjøre noen avklaringer rundt selve læringsbegrepet. Et syn på selve læringsbegrepet kan man finne i Nilsen og Kvale (2009) som sier læring «*allment refererer til: det å tilegne seg kunnskap eller ferdigheter gjennom studier, opplevelser eller undervisning» (Nilsen og Kvale et al 2009:242).* Dette er et alminnelig syn på læring, der man kan tilegne seg kunnskaper og ferdigheter på flere måter. Dette læringsbegrepet kan i enkelte tilfeller virke unyansert og kan dermed deles inn i mer spesifikke kategorier. Jeg vil her trekke frem følgende læringsbegrep for en ytterligere presisering av selve læringsbegrepet.

- Skolastisk
- Ikke-skolastisk
- Intendert
- Situert

I tabellen under har jeg sammenstilt en tabell som baserer seg på de mer supplerende læringsdefinisjonene:

| | |
|--------------------------------------|--|
| Den <i>skolastiske læringen</i> | Tar utgangspunkt i en formell, verbal eller tekstuell instruksjon i klasserom og skoler, løsrevet fra praksis |
| Den <i>ikke-skolastiske læringen</i> | Tar utgangspunkt i læring som foregår utenfor eller som supplement til det etablerte utdanningssystemet, det vil si som gjennom praksis, aktiv deltakelse i etablerte fellesskaper med kompetent praksis, så vel allmenn læring i hverdagen |
| Den <i>intenderte læringen</i> | Tar utgangspunkt i de situasjonene hvor en person setter seg fore å lære seg noe bestemt, legger mulighetene til rette for dette, avgrensner en lærehandling og realiserer en læreoppgave eller løser et læreproblem |
| Den <i>situerte læringen</i> | Tar utgangspunkt i læring som skjer ved deltakelse i forskjellige sosiale i hverdagslivet snarere enn bare lærer-elevsituasjonen. Læringen er knyttet til utviklingen av personlige forutsetninger for å delta i forskjellige, bestemte handlekontekster i den samfunnsmessige praksis |

Modell 4: De supplerende læringsdefinisjonene (Nilsen og Kvale et al 2009:242).

Av denne tabellen kan man si at mye av den formelle opplæringen som skjer i Norge i skolen, passer godt inn på den skolastiske definisjonen. Det at den er løsrevet fra praksis, er noe jeg som faglærer ikke liker å lese. Jeg liker å tro at jeg heller løsriver den i fra kontekst, og tilstreber en praksisrelatert undervisning. Men det er veldig viktig som faglærer også å være bevisst på de andre mulighetene man har til læring. Men like viktig, denne tabellen kan også supplere synet på læring. Læring kan skje skolastisk, altså på skolen med en formell struktur og ikke-skolastisk, altså utenfor klasserommet.

3.6.1 Mesterlære

Innenfor håndverksfagene har det vært en lang tradisjon for mesterlære. Mesterlære blir av Nilsen og Kvale definert som «*læring gjennom deltakelse i praksisfellesskap med gjensidig forpliktelser for mester og lærling i en spesifikk sosial struktur over et lengere tidsrom*» (Nilsen og Kvale 2009:243). Et praksisfellesskap blir definert av de samme forfatterne som «*subjektets deltakelse i et handlingssystem der deltakerne har en felles forståelse av hva de gjør og hva dette betyr for livet deres og for fellesskapet*» (Nilsen og Kvale et al 2009:244).

Det som kjennetegner mesterlæren, er at den finner sted i en organisasjon, der det er et faglig fellesskap. Og gjennom deltakelse i dette faglige fellesskapet, vil lærlingen lære av mesteren. Og lærlingen vil gradvis tilegne «*håndverkets vesentlige ferdigheter, kunnskaper og verdier ved å gå i fra en perifer deltakelse til å bli en fullverdig medlem av faget*» (Nilsen og Kvale et al 2009:19). Man vil også gjennom mesterlære også tilegne seg en faglig identitet. Denne faglige identiteten skapes med at man «*innlærer et fags mange ferdigheter er trinn på veien mot å beherske faget, og er som sådan avgjørende for at vedkommende skal oppnå en faglig identitet*» (Nilsen og Kvale et al 2009:19). I mesterlære vil læring skje

gjennom handling. Da læring skjer i «*en kompleks og differensiert struktur hvor det er mulig å observere og imitere det arbeidet som mesteren, fagarbeiderne og de andre lærlingene utfører*» (Nilsen og Kvale et al 2009:19). Evalueringen av dette arbeidet vil også skje i praksis. Og den «*finner hovedsakelig sted i arbeidssituasjonen ved kontinuerlig å prøve ut ferdighetene og motta tilbakemeldingene fra måten produktene fungerer på og kundenes reaksjoner*» Nilsen og Kvale et al 2009:19).

En tradisjon for denne mesterlæren er allerede innarbeidet i Norge for en rekke fagopplæringer. Den er inkludert 2+2 modellen som jeg har redegjort for i kapittel 2. I min analyse vil jeg komme nærmere tilbake til mesterlærens potensiale for kunnskapsutvikling for lærekandidatene.

Kapittel 4. Metode

Jeg har nå presentert min problemsstilling og mine forskningsspørsmål, samt at jeg har kort redegjort for den teoretiske bakgrunnen jeg mener er relevant for denne oppgaven. Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for de metodiske valgene som er gjort for å gjennomføre denne oppgaven.

4.1 Om empiriske undersøkelser

Det kan ligge mange hensikter for å gjennomføre en empirisk undersøkelse. Men et fellespunkt for dem, er at de ønsker å fremskaffe kunnskap. Denne kunnskapen deles inn i to kategorier. Den første kategorien kan være å finne *helt ny kunnskap*. Denne kunnskapen er av banebrytende karakter, og er meget ambisiøs. Den andre kategorien er finne frem til kunnskap som er med på å *utvikle og raffinere eksisterende kunnskap*. Denne kunnskapen vil være et supplement og en utvidelse av noe vi allerede vet fra før (Jacobsen 2005).

Med det felles, at det ønsker å utvikle ny kunnskap, kan empiriske undersøkelser ha ulike hensikter med hva slags kunnskap de ønsker å finne frem til. Det er beskrivende, forklarende og prediksjon.

Beskrivende: i slike undersøkelser «ønsker man å få mer innsikt i hvordan et fenomen ser ut» (Jacobsen 2005:16).

Forklarende: I slike undersøkelser «er målet å forklare hvorfor et fenomen oppsto, hvorfor noe spesielt skjedde» (Jacobsen 2005:16).

Prediksjon: I slike undersøkelser «er rettet mot å forutsi hva som kommer til å hende en gang i fremtiden» (Jacobsen 2005:16).

En av fallgruvene med empiriske undersøkelser, er det som blir kalt undersøkelseseffekten eller Hawthorne-effekten. Dette skjer når man undersøker noe nærmere, så kan de resultatene man faktisk kommer frem til være skapt av selve undersøkelsen. Dette skyldes at om man skal få tilgang til empirien, må den som forsker eller undersøker «*bryte inn i andres liv, miljø og situasjon*» (Jacobsen 2005:18). Hvis man anvender metodekunnskap, vil man ha kunnskap for å unngå å havne i slike situasjoner at man skaper slike undersøkelseseffekter.

Slike metodekunnskaper gjør at man tvinges til å gå gjennom spesielle faser når man gjennomfører en undersøkelse. Metoden hjelper på en systematisk måte å stille kritiske spørsmål knyttet til valg som gjøres, og hvilke konsekvenser disse valgene gir for undersøkelsen. Når man samler inn empiri så påpeker Jacobsen (2005) at det to krav som bør tilfredsstilles:

1. Empirien må være gyldig og relevant (valid).
2. Empirien må være pålitelig og troverdig (reliabel).

Når det gjelder gyldighet og relevans (validitet), så går denne ut på «*at vi faktisk måler det vi ønsker å måle, og det vi har målt, oppfattes som relevant, og det vi har måler hos noen få, også gjelder for flere*» (Jacobsen 2005:19).

Jacobsen (2005) deler videre validiteten inn i tre komponenter. Det er 1) Begrepsgyldighet, som går på om vi faktisk måler det vi tror vi måler. 2) Intern gyldighet, som går på om vi har dekning i vår empiri for de konklusjoner vi trekker. 3) Ekstern gyldighet, går på om resultater ifra et avgrenset område også er gyldige i andre situasjoner.

4.2 Vitenskapsteoretisk ståsted.

Jacobsen (2005) sier at metode er en måte å gå frem på for å samle inn empiri, eller det han kaller data om virkeligheten. Metode blir dermed et virkemiddel for å gi oss en beskrivelse av virkeligheten. Jeg vil under redegjøre for begrepene ontologi og epistemologi

Ontologi har en gresk opprinnelse, og betyr noe slikt som «*slik ting faktisk er*» (Jacobsen 2005:24). Hvordan ting faktisk er, er noe som har vært under en stor vitenskapelig debatt gjennom flere hundre år, og det synes å være vanskelig å komme til en omforent forståelse av hvordan ting faktisk er. En sentral debatt her, vil være om sosiale systemer – mennesker som samhandler. På dette feltet har man den positivistiske tilnærmingen, som har «*en grunnleggende antakelse at det finnes noen generelle lover i sosiale systemer, slik det er i f. eks fysikken*»(Jacobsen 2005:25). Med et positivistisk utgangspunkt, søker man å avdekke disse lovmessighetene. Dette positivistiske synet blir ikke delt av alle. Som Jacobsen sier (2005) vil studier av mennesker, der man søker å finne hva de gjør og hva de tenker, i liten grad fange opp slike universelle lover og regler. Her mener Jacobsen(2005) at det er et skille med naturvitenskapen, fordi mennesker lærer og reagerer på ny kunnskap og har evnen til å endre adferd. Kunnskap om mennesker må dermed være «mindre generell, mer tidsavgrenset og mer avhengig av kontekst»(Jacobsen 2005:25).

Med en slik uenighet om hvordan verden faktisk ser ut, kommer vi inn på et annet sentralt begrep. Epistemologi, som betyr noe slikt «*som læren om kunnskap*»(Jacobsen 2005:26). Her er det et spørsmål om hvordan og i hvor stor grad det er mulig å tilegne seg kunnskap om virkeligheten. Også på dette feltet står også positivismen sentralt. Og Jacobsen (2005) nevner 3 teser som sentrale.

- Det finnes en objektiv verden utenfor oss selv
- Den objektive virkeligheten kan studeres på en objektiv måte
- Vi kan opparbeide en kumulativ kunnskap om den objektive verden.

Den positivistiske tilnærmingen er blitt kritisert fra flere hold. Den har spesielt blitt kritisert i fra en retning som blir kalt fortolkningsbasert tilnærming (Jacobsen 2005). Et annet ord for denne tradisjonen er hermeneutikk, som er et gresk ord som betyr fortolkning eller forståelse.

Denne fortolkningsbaserte tradisjonen har snudd opp ned på mange av de positivistiske antagelsene. Og Jacobsen(2005:27) nevner at denne tradisjonen har disse forskjellene fra den positivistiske retningen:

- Det finnes ikke en objektiv sosial virkelighet, det finnes bare ulike forståelser av virkeligheten.
- Denne forståelsen av virkeligheten kan bare kartlegges ved at forskerne setter seg inn i hvordan mennesker fortolker og legger mening inn i spesielle sosiale fenomener.
- Det er antakeligvis ikke mulig å opparbeide særlig mye kumulativ kunnskap fordi det finnes så mange forskjellige måter å fortolke og forstå sosiale fenomener på.
- Det finnes ikke lovmessigheter som vil gjelde på tvers av tid og rom, alt må forstås i sin spesifikke sammenheng (kontekst).

4.2.1 En pragmatisk tilnærming

Jeg har ovenfor nevnt den positivistiske tilnærmingen og den fortolkningsbaserte tilnærmingen. En supplerende tilnærming til metoddebatten er den pragmatiske tilnærmingen. Jacobsen (2005) viser til Karl Popper når han omtaler denne retningen. Karl Popper forkastet både den positivistiske tilnærmingen og den forståelsesbaserte tilnærmingen. Han mente at det ikke kunne være noen generelle lovmessigheter, og at alt er unikt. Derimot mente Popper at man i sosiale systemer kan observere regelmessigheter, som gjentar seg med noe regularitet. Han trekker frem at man i samfunnsvitenskapen heller kan trekke frem sannsynlige sammenhenger enn kausale sammenhenger. Den epistemologiske konsekvensen blir med dette at det ikke er mulig å trekke frem en objektiv kunnskap om samfunnet.

Et annet begrep som er viktig, er intersubjektivitet. Dette begrepet, er i følge Jacobsen (2005) avledet av verkene til Hegel, Kant, Husserl og Habermas. Utgangspunktet er at all kunnskap er subjektiv. Men når man kommer til situasjoner der flere individer oppfatter det samme fenomenet på samme måte, blir det viktigere med en enighet om hva som er «sant». Om det er flere, som uavhengig av hverandre, oppnår denne enigheten vil det øke sannsynligheten for at dette er noe «sant».

4.3 Eget ståsted

Jeg har tidligere redegjort for at jeg jobber som faglærer i den videregående skole, og at jeg dermed med meg «en ballast» når jeg arbeider med denne oppgaven. Dette gjør at jeg som forsker kan få noen utfordringer til dette, når det gjelder nærhet og avstand til problemsstillingen, og i forhold til de jeg undersøker. Dette kan være en fordel, jeg kjenner til fagområdet som denne oppgaven belyser med sin tematikk. Jeg har også god kjennskap til organisasjonen denne oppgaven har sitt nedslagsfelt i. Denne tilknytningen trenger heller ikke alltid å være til fordel for meg heller. Jeg vil på ikke være nøytral i mine observasjoner og dette vil også prege mine fortolkninger.

4.3.1 Eget vitenskapelig ståsted

Min ontologiske forståelse vil være i den fortolkningsbaserte tilnærmingen. Jeg tror vår virkelighet er subjektiv og kontekstavhengig. Samtidig mener jeg at Karl Poppers betraktninger om de visse lovmessige sammenhenger i samfunnsvitenskapen er gode. Med dette synet åpner man for en individuell frihet, for det er mange nyanser som kan virke inn. Og jeg er enig i følgende som man finner i Jacobsen (2005) om denne tilnærmingen «*en slik tilnærming åpner for at det i sosiale systemer alltid vil være mulighet det vi tror skjer, ikke skjer*» (Jacobsen 2005:33). Denne tilnærmingen mener jeg er viktig å vektlegge i arbeidet med lærekandidater. Det som kan være den riktige veien for en lærekandidat, trenger ikke å være den riktige for andre elever eller andre elever som vurderer å bli lærekandidat.

4.3.2 Eget ståsted i organisasjonen som skal undersøkes

Ved forskning i egen organisasjon har man både fordeler og ulemper. Disse har Ry Nielsen og Repstad (1993) gjort rede for.

De mener at det kan være en fordel å forske i egen organisasjon, fordi forskeren gjerne vil ha et stort engasjement for problemsstillingen. Og det kan være et ønske om å forbedre kvaliteten som ligger til grunn. Men denne fordelene kan fort blir snudd til en ulempe, hvis man ønsker en endring for mye og dette påvirker de funn man finner av undersøkelsen slik at det blir vanskelig å vurdere funnene nøytralt.

Det vil også være en fordel at forskeren har kjennskap til kulturen og språket i organisasjonen som skal undersøkes. Dette kan gjøre det lettere når det gjelder å finne gode spørsmål å stille de som skal undersøkes. Man kjenner også til det som Ry Nielsen og Repstad (1993) kaller for «fy-fenomener», som går på hva man kanskje ikke snakker så høyt om. Og «hurrafenomener» som går på hva man snakker høyt og gjerne treffer frem.

Det kan også være en fordel at når man både observerer og deltar, behøver ikke de andre å være klar over sammenhengen. Dette kan også bli snudd til en ulempe, da man kan bli beskyldt for å utnytte sin posisjon til spionasje og angiveri.

4.4 Metodevalg

Denne avhandlingen fokuserer på hvordan man skal lykkes med kunnskapsutvikling hos lærekandidater. Dette har gitt meg noen føringer for hvordan jeg har vært nødt til å forholde meg til metodiske valg.

I Jacobsen (2005) kan man lese om den kvantitative tilnærmingen og den kvalitative tilnærmingen til forskningsspørsmål. Jacobsen mener at det er problemstillingen som bør være styrende for hvilken metode man velger.

Hvis man har en problemstilling som er eksplorerende, vil man være avhengig av å få tilgang til data som gir nyanser, og går i dybden, er følsom for uventede forhold og dermed åpen for kontekstuelle forhold. Her vil behovet være at man undersøker få enheter. Og man det vil

være et intensivt opplegg. Og det vil være den kvalitative metodetilnærmingen som vil egne seg best til slike problemsstillinger.

Hvis problemstillingen er testende, der man har til hensikt å finne omfanget, hyppigheten eller utstrekningen av et fenomen, vil man være tjent med å undersøke mange enheter. Dette vil være et ekstensivt opplegg, som undersøker få nyanser – men hos mange enheter. Her vil de kvantitative tilnærminger være å foretrekke.

Jeg mener jeg at jeg har en eksplorerende problemsstilling og har dermed valgt å fokusere min metodiske tilnærming mest til de kvalitative metodene. Jeg vil kort presisere at jeg har hentet noe statistikk som er av kvalitativ art. Men det er ikke jeg som har hentet inn denne statistikken, den er allerede offentliggjort i fra Statistisk Sentralbyrå.

4.4.1 Induktiv og deduktiv tilnærming til datainnsamlingen.

Når det gjelder hvordan man skal hente inn data om virkeligheten, må man også ta et valg om man skal velge en *induktiv* eller *deduktiv* fremgangsmåte. I Jacobsen (2005) skildrer han den deduktive fremgangsmåten som «*fra teori til praksis*» (Jacobsen 2005:28). Denne strategien for å innhente informasjon er preget av at forskeren har laget seg noen forventninger om virkeligheten. Veien videre blir dermed å undersøke om virkeligheten faktisk stemmer med de forventninger forskeren hadde på forhånd. Kritikerne mot den deduktive metoden, mener at man med denne måten kun leter opp den informasjonen man mener er relevant, og som gjerne støtter de forventningene man hadde før innsamlingen.

Den induktive tilnærmingen, skildres som «å gå fra empiri til teori»(Jacobsen 2005:29). Her går forskeren ut i virkeligheten med åpent sinn, og samler inn informasjon som videre blir systematisert og bearbeidet. Kritikken mot den induktive tilnærmingen er om det er mulig å møte denne virkeligheten med et helt åpent sinn. Samtidig så er det også et kapasitetsspørsmål – kan mennesker samle inn all relevant informasjon?

I min oppgave har jeg ønsket å finne ut om hvordan man lykkes med kunnskapsutvikling for lærekandidater. Og jeg har i denne sammenhengen undersøkt enkelte aktører i egen praksis. Jeg har dermed brukt en induktiv tilnærming til dette, med å gå inn med et åpent sinn og høre hvordan deres virkelighet ser ut. Men samtidig, så har jeg avgrenset hva jeg ønsker å høre om. Denne avgrensingen vil gjøre at det også vil være et innslag av deduktiv tilnærming.

4.5 Innsamling av kvalitative data

De kvalitative metodene har sine styrker med at de «*vektlegger en detaljer, nyanserikdom og det unike ved hver enkelt respondent*» (Jacobsen 2005:129). Og jeg har tidligere redegjort for at det er i hovedsak kvalitative metoder jeg har brukt. Når det gjelder denne innsamlingen av kvalitative data, så kan man bruke disse metodene for datainnsamling (Jacobsen 2005:141) :

1. Det individuelle, åpne intervjuet.

2. Gruppeintervjuet.
3. Observasjon.
4. Dokumentundersøkelse.

Av disse metodene er det bare gruppeintervjuet jeg ikke har brukt. Dette begrunner jeg med at det har vært vanskelig å samle alle de relevante respondentene samlet. Samtidig så vet jeg heller ikke hvordan den ene respondenten hadde reagert om det hadde vært flere til stede på selve intervjuet.

4.5.1 Intervju

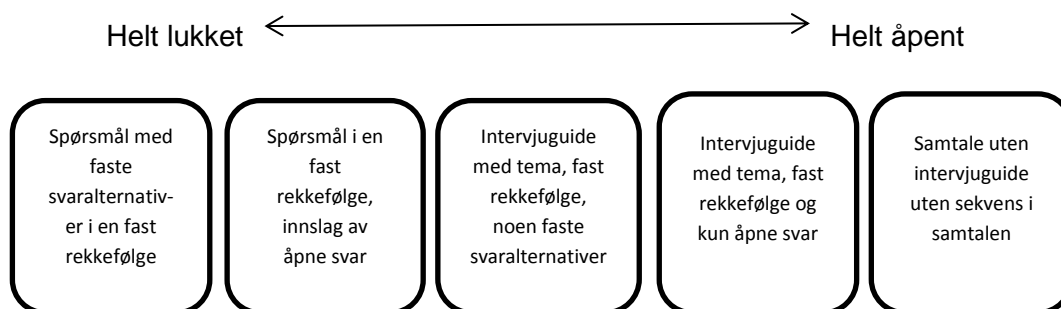
Jeg har gjennomført fire intervjuer under datainnsamlingen til denne oppgaven. To av disse intervjuene har vært avtalt og gjennomført med intervjuguide. Disse intervjuene har vært avtalt, og respondentene fikk også en muntlig oversikt over hvorfor jeg nettopp ønsket å intervju disse. Disse intervjuene har vært av en varighet på 1,5 – 2 timer. Og to av intervjuene har vært preget av samtaleform.

Og den intervjuformen jeg har brukt er det åpne, individuelle intervjuet.

Det åpne, individuelle intervjuet har sine styrker og svakheter. Jacobsen (2005) mener at de egner seg best når:

- a) Det er få enheter som skal undersøkes. Her er det et tidsaspekt, da slike intervjuer tar tid. Men samtidig så kan man få mye data ut av hver enkelt respondent.
- b) Når vi er interessert i hva det enkelte *individ* sier. Her har man mulighet til å avdekke det respondenten har av holdninger og oppfatninger.
- c) Når vi er interessert i hvordan den enkelte fortolker og legger i et spesielt fenomen. Her kan man avklare den enkeltes forståelse og hvilken mening de legger i ulike forhold.

Jeg vil påpeke at jeg i to av mine intervjusituasjoner ikke har ønsket helt åpne intervjuer. Dette henger sammen med strukturingsgraden man kan ha i slike intervjuer. En slik strukturingsgrad kan variere slik som jeg viser i figuren under:



Figur 2: Grader av strukturering av et intervju (Jacobsen 2005:145).

To av mine intervjuer har vært med intervjuguide, der tema og en planlagt rekkefølge er laget. Men samtidig har jeg også gjennomført samtaler uten intervjuguider. Dette kommer jeg tilbake til når jeg redegjør for observasjon.

4.5.2 Observasjon

Observasjon er en annen måte å innhente data om virkeligheten på. Men i denne formen for å samle inn informasjon, så er fokus på hva man gjør. Om observasjon, så mener Jacobsen (2005) at dette passer bra når man er interessert i følgende forhold:

- a) å registrere hva mennesker faktisk gjør(atferd), ikke hva de sier at de gjør.
- b) å registrere atferd i en kontekst.

Og når man velger observasjon som metode, så er det flere valg man må ta. Skal man velge en *åpen* eller *skjult observasjon*?

Den åpne observasjonen kjennetegnes med at den som observeres er klar over at vedkommende observeres. Den skjulte observasjonen kjennetegnes ved at den som blir observert ikke vet at vedkommende observeres (Jacobsen 2005). Når det gjelder mine observasjoner, så har jeg brukt begge metodene. Ovenfor mine kollegaer så har jeg drevet en åpen observasjon. Men ovenfor lærekandidaten har jeg drevet en skjult observasjon. Men dette henger sammen med neste punkt, som går på om observasjonen skal være deltakende eller ikke deltakende observasjon.

Den deltakende observasjonen kjennetegnes med at den som observerer, deltar på lik linje med de som blir observert (Jacobsen 2005). Mine samtaler, som jeg refererte til i forrige avsnitt har funnet sted i min deltakende observasjon. Jeg vil komme tilbake med noen etiske betraktninger rundt dette i et eget avsnitt.

4.5.3 Dokumentundersøkelser

Når det gjelder intervju og observasjon, så blir disse metode formene omtalt av Jacobsen (2005:163) som *primærdata*. Dette vil si at det er forskeren som innhenter disse dataene selv. Men det kan også være mye data om feltet som ikke forskeren selv trenger å hente selv. Dette er *sekundærdata*.

Om dokumentundersøkelser, så mener Jacobsen (2005) at de egner seg når:

- a) Det er umulig å samle inn primærdata
- b) Når vi ønsker å få tak i hvordan andre har fortolket en viss situasjon eller en hendelse
- c) Når vi ønsker å få tak i hva mennesker faktisk har sagt og gjort

Det man må være klar over når man bruker dokumentundersøkelser, er at man her bruker data som er samlet inn av andre. Disse dataene kan være samlet inn i en annen hensikt, og det kan dermed oppstå et misforhold mellom disse dataene. De dokumentene jeg har brukt,

er statistikk i fra Statistisk Sentralbyrå og ulike styringsdokumenter fra skoleeier, altså tilhørende fylkeskommune.

4.6 Ethiske betraktninger

Denne oppgaven søker å finne ut hvordan man kan drive kunnskapsutvikling hos en definert gruppe elever. Dette er elever som på mange måter har sin undervisning under andre forutsetninger som man finner i fellesskolens ideal. Samtidig så har det for meg, og kanskje andre, vært nyttig å gjøre en slik undersøkelse for å gjøre meg til en bedre lærer for denne gruppen av elever. Og jeg har måttet tenke på etiske utfordringer underveis i denne oppgaven. Jeg vil nå redegjøre for noen av de etiske betraktningene jeg har gjort underveis

4.6.1 Forholdet mellom forsker og undersøkt

I forhold til forskningsetikk så er det tre grunnleggende krav til forsker og dem som blir forsket på. Det skal være «*informert samtykke, krav til privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt*» (Jacobsen 2005:45). Jeg har som lærer vært klar overfor de elevene at det arbeidet jeg gjør, vil være en del av denne avhandlingen. Til dette har jeg fått gode tilbakemeldinger på. Under intervju har jeg også brukt tid på å forklare dem hvorfor jeg gjør dette. Til dette fikk jeg til svar fra den ene respondenten «*så bra at du gjør dette, hvis dette kan hjelpe andre senere er det jo kjempebra!*» De har også blitt informert om at de kan trekke seg fra denne avhandlingen, hvilket de heldigvis ikke har gjort. Når det gjelder krav til privatliv, så har jeg også vært var på hva jeg har spurt om, slik at deres privatliv ikke blir krenket. De er også i denne oppgaven anonymisert, slik at det ikke skal være mulig å avsløre deres identitet eller arbeidsplass for elevene. Jeg har valgt å ikke anonymisere stillingen på oppfølgingstjenesten på skolen. Dette fordi den personen har vært veldig avgjørende for kunnskapsutviklingen til lærekandidatene og denne oppgavens problemområder. Denne personen har samtykket til dette. I forhold til å gjengi de korrekt, har de hatt mulighet til å lese igjennom intervjunotatene. Men det vil også være tolkning av deres responser her. Her kan jeg ikke garantere at all tolkning jeg har gjort er korrekt, men jeg har anstrengt meg til det fulle med å gjengi mine respondenter på den mest korrekte måte.

Ledelsen på skolen er også informert om avhandlingen og har godkjent den.

4.6.2 Rollen som observatør og deltaker

Jeg har i arbeidet med denne avhandlingen vært både en arbeidstaker for min organisasjon og jeg har forsket på en problemstilling som er relevant for mitt arbeid - på eget initiativ. Det vil si, at tematikken om kunnskapsutvikling for lærekandidater har engasjert meg profesjonelt og til dels emosjonelt. Situasjonen med kunnskapsutvikling til lærekandidater har jeg identifisert som et område av min praksis som både kan og bør forbedres.

Med en deltakende observasjon vil jeg inneha en aktiv rolle ovenfor informantene mine. Det er også et styrkeforhold mellom meg som lærer og mine respondenter, som elever. Dette har

jeg vært klar over, og har ikke kommet i noen situasjoner der jeg har latt forskerrollen ta overhånd ovenfor disse elevene. Jeg har satt mine elevers behov først.

I tillegg så har dette arbeidet vært nyttig for meg. Og jeg ser i ettertid at mitt arbeide med denne oppgaven mer kunne vært lagt opp som aksjonsforskning. Aksjonsforskning blir av i Coghlan og Brannick (2005) definert av Reason og Bradbury (2001) som «is a participatory, democratic process concerned with developing practical knowing in the pursuit of worthwhile human purposes, grounded in a participatory worldview” (Coghlan og Brannick 2005:3).

4.7 Validitet og reliabilitet

I avsnitt 4.1 gjorde jeg rede for begrepene validitet og reliabilitet. Det er viktig å avdekke *validiteten* av det jeg har målt det jeg faktisk har ønsket å måle. Og om resultatet kan overerføres til andre situasjoner. Og om mine undersøkelser kan være reliable, altså til å stole på.

Jeg har i denne oppgaven hatt et lite utvalg av respondenter som jeg har basert denne oppgaven på. Det gjør at jeg er vil være forsiktig med å strekke gyldigheten av denne undersøkelsen til andre tilfeller utenfor denne oppgavens empiriske nedslagsfelt.

Kapittel 5. Empiriske funn

Her vil jeg presentere kort det feltet jeg har forsket i, og så vil jeg fremlegge hva jeg har funnet fra min datainnsamling fra det feltet jeg har forsket i.

5.1 Forskningsfeltet

Forskningsfeltet tar utgangspunkt i en yrkesfaglig videregående klasse, som begynte sin sitti andre år på videregående skoleåret 2011-2012. Det gjør at jeg har fulgt denne klassen dette skoleåret. Men jeg har også hatt tilgang til empiri i fra deres første opplæringsår utenfor skolen. Denne klassen var sammensatt av 15 elever. De fleste av disse elevene hadde gått i samme klasse året tidligere. Det var en klasse sammensatt med et godt klassemiljø. Det var omtanke for hverandre og rom for å skille seg ut, både faglig og sosialt. Denne klassen hadde elever jeg kjente til, da jeg også hadde undervist de fleste av dem forrige skoleår. Av min undervisning skulle jeg ha disse elevene 13 timer i uken. Undervisningen skjer primært på et eget klasserom som klassen har som eget rom. Deler av min stilling var satt til å følge opp elevene når de hadde sin undervisning utenfor klasserommet, gjennom faget prosjekt til fordypning som jeg tidligere har skrevet kort om. Vi som underviste denne gruppen hadde et godt samarbeid. Vi hadde flere ukentlige møter og deler kontor.

Skolen består av flere studieretninger, da den har studiespesialisering, byggfag, helse-, og oppvekstfag, media og kommunikasjon, service og samferdsel og særskilt tilrettelagt opplæringstilbud. Det særskilte tilrettelagte opplæringstilbudet er for elever som trenger særskilt tett oppfølging, da de trenger oppfølging i forhold til spising, pleie og læring. Disse elevene har en individuell opplæringsplan som er utarbeidet fra pedagogisk-psykologisk tjeneste, gjerne tilrettelagt ulike diagnoser som de ulike elevene innehar.

Rent organisatorisk er skolen en av mange videregående skoler i fylket. Skolen har gode fysiske fasiliteter for undervisning. Skolen er ledet av en rektor med en assisterende rektor. Skolen er også teambasert, der lærere som underviser på de respektive linjene er samlet. Disse teamene blir ledet av en teamleder. Over teamlederen er det en fagleder, som sitter med økonomi og personalansvar. Skolen har også tjenester som rådgivning, oppfølgingstjeneste, pedagogisk-psykologisk tjeneste og helsesøster. Denne er samlet og kalt «elevtjenesten» i organisasjonen organisasjonskart. Skolen har også en administrativ støttefunksjon som driver med dokumentasjon, bibliotek og økonomi.

Det som var spesielt med de to lærekandidatene som denne avhandlingen baserer seg mye på, var at de i starten av skoleåret ble overført til oppfølgingstjenesten. Det som skjedde videre, var at det ble utarbeidet en ordning der de hadde en skoletilknytning gjennom faget prosjekt til fordypning. Men de ble tatt av andre fag. De gikk i fra opplæring i skole til opplæring i bedrift. Det medførte at de gikk i fra læreplan fra et VG 2 løp til å følge læreplaner for et VG 3 løp.

Når det gjelder de bedriftene som disse to hadde opplæringsopphold, var dette bedrifter der begge trivdes med arbeidsoppgaver og arbeidsmiljø. Det ble laget en relevant opplæringsplan for de på begge stedene. Men samtidig var det noen problemer knyttet til dette løpet. Dette var av administrativ art. Disse elevene hadde nå en skoletilknytning til skolen gjennom faget prosjekt til fordypning. Men samtidig ble det opprettet en arbeidspraksisplass i samarbeid med NAV. For dette fikk elevene utbetalt en liten sum hver måned. Men det var aldri meningen at denne arbeidspraksisen skulle vare i lang tid. Ambisjonen var at begge skulle over på en lærekandidatkontrakt, med tilskudd fra fylkeskommunen for denne opplæringen. Den ene bedriften fikk melding i fra sentralt hold melding om ansettelsesstopp. Dette gjorde at de ikke kunne ta inn denne eleven som ansatt etter planen. Og det var en lang prosess før denne eleven fikk alt på plass.

5.2 Behandling av datainnsamling

I denne fasen av avhandlingen, har jeg valgt å operasjonalisere mine svar etter denne kodingen:

| Data fra <i>elever</i> | Data fra <i>støttetjenester</i> |
|--|--|
| Omfang | Omfang |
| Forventning til kunnskapsutvikling | Forventning til kunnskapsutvikling |
| Hvorfor lærekandidat | Hvorfor lærekandidat |
| Veien til opplæring i bedrift | Veien til opplæring i bedrift |
| Overgang mellom opplæring i skole og opplæring bedrift | Overgang mellom opplæring i skole og opplæring bedrift |
| Skoletilknytning under opplæring i bedrift | Elevtilknytning under opplæring i bedrift |
| Om kunnskapsutviklingen oppleves annerledes i med en opplæring i bedrift enn kunnskapsutvikling på skole | |
| Veien til videre kunnskapsutvikling for fremtiden | |
| Konkrete ting skolen kunne gjort annerledes i prosessen med kunnskapsutviklingen for lærekandidater | Det videre arbeidet med lærekandidater |

Modell 5: Koding av datainnsamling

Jeg har valgt å skille mellom elever og det jeg kaller støttetjenester. Grunnen til dette er at jeg mener disse to kategoriene har en forskjellig tilknytning til kunnskapsutviklingen. Elevene har den tilknytningen at det er *egen* kunnskapsutvikling som er i fokus. Støttetjenestene har ikke det enkelte individets perspektiv på kunnskapsutvikling. Her er det en *systemtenkning* som ligger til grunn. Hva kan man som organisasjon gjøre for å drive kunnskapsutvikling hos lærekandidatene?

Med kategorien støttetjenester, så mener jeg i denne oppgaven kontaktlærer, faglærere, miljøpersonale/spesial pedagogiske rådgivere, opplæringskontor, oppfølgingstjenesten og fagenheten for videregående skole i fylket.

Et *opplæringskontor* er et samarbeid mellom flere bedrifter som i fellesskap har påtatt seg opplæringsansvar i samarbeid med yrkesopplæringsnemnda, skolen og lærlingene/lærekandidatene, jfr. Opplæringslova §4-3. Målet med opplæringskontorene er å øke tilslutningen til fagopplæringen og bedre dennes kvalitet. Opplæringskontoret er et selvstendig uavhengig organ med eget styre og regnskap. For oss som jobber i skolen er de ulike opplæringskontorene til uvurderlig hjelp. De hjelper til å formidle lærlinger og lærekandidater til opplæring i bedrifter. De kan dermed ansees som en svært relevant samarbeidspartner i forhold til å formidle elevene ut i forhold til 2+2 modellen.

5.3 Begrunnelse for operasjonaliseringen

| Data fra elever | Data fra støttetjenester |
|---|---|
| <i>Omfang</i> – her ønsker jeg å avdekke hva respondentene viste av ordningen med lærekandidat. | <i>Omfang</i> – her ønsker jeg å avdekke i hvor stor grad lærekandidatordningen blir benyttet og hvordan man gjennomfører dette. |
| <i>Forventning til kunnskapsutvikling</i> – her ønsket jeg å avdekke hva elevene så for seg av egen kunnskapsutvikling. | <i>Forventning til kunnskapsutvikling</i> – her ønsket jeg å avdekke hvilke forventninger/krav man stiller til de elevene som skal ha sin kunnskapsutvikling som lærekandidater. |
| <i>Hvorfor lærekandidat</i> – her ønsker jeg å avdekke motivene til den enkelte elev som ønsker sin kunnskapsutvikling som lærekandidat. | <i>Hvorfor lærekandidat</i> – her ønsket jeg å avdekke hvilke elever som har nytte av å ha sin kunnskapsutvikling som lærekandidat. |
| <i>Veien til opplæring i bedrift</i> – her ønsket jeg å avdekke hvordan elevene hadde opplevd den prosessen det er fra å være elev i skolen til å få sin opplæring i bedrift. | <i>Veien til opplæring i bedrift</i> – her ønsker jeg å avdekke hvilke utfordringer det er med å la elever få sin opplæring i skolen til å la de få sin opplæring i bedrift. |
| <i>Overgang mellom opplæring i skole og opplæring bedrift</i> – her ønsker jeg å finne ut hvordan eleven har opplevd overgangen fra opplæring i skole og opplæring i bedrift. | <i>Overgang mellom opplæring i skole og opplæring bedrift</i> – her ønsker jeg å finne ut hvordan støttetjenestene har opplevd overgangen fra opplæring i skole og opplæring i bedrift. |
| <i>Skoletilknytning under opplæring i bedrift</i> – her ønsker jeg å avdekke om elevene opplever en skoletilknytning som viktig for | <i>Elevtilknytning under opplæring i bedrift</i> – her ønsker jeg å avdekke om støttetjenestene opplever det som viktig å ha |

| | |
|--|---|
| sin kunnskapsutvikling. | en tilknytning til elevene når de har sin opplæring i bedrift. |
| <i>Om kunnskapsutviklingen oppleves annerledes med en opplæring i bedrift enn kunnskapsutvikling på skole – her ønsker jeg å avdekke om elevene oppfatter for egen kunnskapsutvikling i sin opplæring i bedrift.</i> | |
| <i>Veien til videre kunnskapsutvikling for fremtiden – her ønsker jeg å avdekke om elevene har planer om en videre kunnskapsutvikling for fremtiden.</i> | |
| <i>Konkrete ting skolen kunne gjort annerledes i prosessen med kunnskapsutviklingen for lærekandidater – her ønsker jeg å avdekke om elevene har erfaringer som gjør at skolen kan bedre legge til rette for kunnskapsutvikling for de som velger lærekandidatløpet.</i> | Det videre arbeidet med lærekandidater – her ønsker jeg å se om støttetjenestene har identifisert noe som de kan gjøre bedre for å understøtte kunnskapsutviklingen for de elever som velger lærekandidatløpet. |

5.4 Funn fra datainnsamlingen

| Data fra elever | Data fra støttetjenester |
|--|---|
| <i>Omfang:</i> respondentene til denne oppgaven her var kjent med ordningen. De var forespeilet en slik overgang før de begynte på videregående opplæring. Den ene eleven responderte følgende om hvorfor han ikke ønsket en slik ordning « <i>jeg ønsket å være en vanlig elev, liksom. Jeg trodde også jeg skulle klare det ordinære løpet. Der tok jeg feil</i> » | <i>Omfang:</i> her har jeg funnet ut at dette er en ordning som har økt i omfang. Tidligere var dette en ordning som mest ble brukt i Helse- og oppvekstfagene. Men det har økt i omfang de siste to årene. Men som den ene respondent sier « <i>dette er en ordning som ikke er så lett tilgjengelig, da ordningen ikke har vært så godt kjent. Og det er heller ikke så mange samarbeidspartnere for å gjennomføre slike løp</i> ». |
| <i>Forventning til kunnskapsutvikling:</i> Her fant jeg at lærekandidatene hadde en forventning til en kunnskapsutvikling som lærekandidat. Som den ene respondenten sier det « <i>jeg vil lære på en helt annen måte enn i skolen. Først og fremst hvordan det er i arbeidslivet. Rutiner, oppgaver og utfordringer</i> ». | <i>Forventning til kunnskapsutvikling:</i> her fant jeg at det stilles forventninger til de elevene som skal velge lærekandidatordningen som sin kunnskapsutvikling. Som den ene respondenten sier det – « <i>for det første, så må ungdommen være motivert for en slik kunnskapsutvikling. Og for det andre så må ungdommen ha en bedrift som er villig å</i> |

| | |
|---|---|
| | <p><i>satse på denne ungdommen».</i></p> |
| <p><i>Hvorfor lærekandidat:</i> når det gjelder hvorfor lærekandidatene valgte å bli lærekandidat så har jeg funn som mener at dette er sammensatt årsaker til hvorfor de valgte det. For det første ønsket de egentlig et ordinært utdanningsløp. Men gjennomføring av VG 1 gjorde at de ønsket å endre måten å gjennomføre sin utdanning på. Erfaringene fra når de hadde opplæring i bedrift gjennom prosjekt til fordypning var avgjørende for den ene respondenten. Om dette sier han «<i>når jeg var praksis, lærte jeg på en helt annen måte. Jeg viste meg frem og klarte ting. Fikk gode tilbakemeldinger og lærte masse</i>»</p> | <p><i>Hvorfor lærekandidat:</i> Når det gjelder dette, så har jeg klare funn. Lærekandidatordningen er for de elevene som mest sannsynlig ikke vil være i stand til å klare å gjennomføre en ordinær utdanning, på det nåværende tidspunktet. Det kan være faglige grunner eller andre grunner. Og som den ene respondenten sier «<i>det er bedre at de gjennomfører noe som gir dem et papir, som man kan bygge videre på</i>».</p> |
| <p><i>Veien til opplæring i bedrift:</i> Når respondentene først hadde bestemt seg for å gå for lærekandidatordningen, var de selv aktive med å skaffe seg en opplærings bedrift. I første omgang var det snakk om bedrifter som de kunne gjennomføre faget prosjekt til fordypning i. Dette opplevde respondentene som uproblematisk. Men når de ønsket å gå fra en «prosjekt til fordypnings elev» til en fullverdig lærekandidat var dette ikke uproblematisk. Da må bedriftene ta større ansvar for dem. Og den ene respondenten var på en bedrift som hadde en uklar fremtid grunnet omstrukturering. Om denne tiden sier han at det var en vanskelig periode når han «<i>ikke viste hva som kom til å skje fremover. Hadde jeg fått et nei så hadde det vært lettere å takle. Når man går og venter, blir jeg usikker</i>».</p> | <p><i>Veien til opplæring i bedrift:</i> Her kan også respondentene vise til samme funn. Det er ofte lett å skaffe plasser der elever kan være med i en prosjekt til fordypnings tilknytning til skole og bedrift. Når det kommer til det å overføre de som lærekandidater blir det straks verre for bedriftene. For å ta dem inn som lærekandidater vil bedriftene få en lønnsutgift på dem. Og dette kan ofte være vanskelig. Begrunnelsen på dette blir gitt med at de ofte ikke sees på som verdiskapende for bedriften fra dag en. Men som den ene respondenten sier «<i>om man klarer å koble eleven sammen med lønnstilskudd i fra NAV blir dette ofte en løsning som gjør at de kan bli lærekandidater</i>»</p> |
| <p><i>Overgang mellom opplæring i skole og opplæring bedrift:</i> På dette feltet har jeg funnet at mine respondenter har opplevd denne overgangen som grei. Men som den ene respondenten sier «<i>jeg savnet det sosiale nettverket jeg hadde på skolen</i>».</p> | <p><i>Overgang mellom opplæring i skole og opplæring bedrift:</i> Her kan respondentene rapportere om at det er en kritisk fase for utviklingen. Om man velger å starte med en prosjekt til fordypningsstatus er det en balanse hvordan man skal gå frem. Som den</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Den ene respondenten oppdaget at han måtte ta grep med fysikken sin for å være i stand til å gjennomføre sin opplæring. Han begynte å trene og opplevde med det mer mestring i hverdagen.</p> | <p>ene respondenten sier «det er vanskelig å vite hvilket trykk man skal legge på bedriften. Av og til kan det være lurt å la det modne litt. Og la eleven få vist seg frem mer. Men av og til kan det være like lurt å legge det frem med en gang».</p> |
| <p><i>Skoletilknytning under opplæring i bedrift:</i> Når det kommer til dette punktet så opplever respondentene mine at det er en grei opplevelse å bli fulgt opp av skolen. Som den ene respondenten sier «<i>jeg ble fulgt opp av oppfølgingstjenesten. Veldig fornøyd med det. Fikk meg til å føle at dette var noe jeg kunne klare. Tok meg videre i prosessen</i>».</p> | <p><i>Elevtilknytning under opplæring i bedrift:</i> Her er mine funn at det er varierende hvor mye oppfølging hver enkelt får. Av og til kan det være «brannslukking» og i andre tilfeller så er det tilrettelegging eller koordinering. Samtidig så er det et tidsmessig spørsmål. Det er andre arbeidsoppgaver som skal gjøres. Men samtidig så oppleves kontakten man har med lære kandidatene som meningsfulle. Som den ene respondenten sier «<i>det er artig å komme ut og se de i praksis. Hele gutten stråler jo!!</i>»</p> |
| <p><i>Om kunnskapsutviklingen oppleves annerledes med en opplæring i bedrift enn kunnskapsutvikling på skole:</i> her har jeg funn som sier at det oppleves veldig forskjellig. Det blir hevdet av respondentene at opplever en mestring med å gjøre ting praktisk. Som den ene respondenten sier «<i>skole er ikke noe for meg. Jeg har slitt med teorifag siden andre klasse på barneskolen. Jeg har konsentrasjonsvansker, og da er ikke det å følge med i timer lett. Når det gjelder matte, så kan jeg bare det mest grunnleggende pluss og minus og sånt. Jeg forstod at om jeg skulle lære noe mer, måtte jeg gjøre noe annet. Videre skolegang ble feil for meg</i>».</p> | |
| <p><i>Veien til videre kunnskapsutvikling for fremtiden:</i> Her har jeg funn som forteller meg om en iver etter kunnskapsutvikling. Det er ofte knyttet opp til konkrete gjøremål, som er i sammenheng med arbeidsoppgavene som lære kandidaten utfører. Den ene respondenten kunne også fortelle at «<i>fagbrev, det skal jeg ta! Det har jeg allerede</i></p> | |

| | |
|--|--|
| <p><i>snakket med sjefen om! Vi har valgt ut 8-9 kompetansemål nå. Vi jobber sammen mot dette nå». Respondenten kunne også fortelle om at han hadde en god dialog med sjefen. De gjennomfører veiledningsmøter. Men han savner at disse møte ikke blir holdt oftere, fordi som han sier «det er hva jeg må bli flinkere på blir tatt opp. Jeg prøver å ta i mot veiledning og ønsker konkrete tilbakemeldinger».</i></p> | |
| <p><i>Konkrete ting skolen kunne gjort annerledes i prosessen med kunnskapsutviklingen for lærekandidater. Her gav min respondent en klar tilråkning til meg. Respondenten sa at «hvis det er noen andre som vil gjøre det samme – grip muligheten med en gang! Kommer ikke til å angre på det».</i></p> | <p><i>Det videre arbeidet med lærekandidater: når det kommer til dette feltet, så er det mange ting som har kommet opp. Dette med lærekandidater har vært en ordning det ikke har vært så mye fokus på. De lærekandidatene som har vært, har hatt ulike problemstillinger rundt seg. Men samtidig så er det noen punkter som er verdt å merke seg. Når man jobber med formidling av lærekandidater så er man veldig avhengig av å treffe den riktige koblingen mellom lærekandidat og bedrift. Her peker faget prosjekt til fordykning seg ut som en mulig nøkkel. Her har elevene en mulighet til å «selge» seg inn til en bedrift. Det er også viktig å få til et system rundt lærekandidatene. Som den ene respondenten uttrykker det «savner en bedre samarbeidsavtale mellom NAV og fylkeskommunen. Det tror jeg kan være veien videre. Bedrifter forutsetter gjerne lønnstilskudd fra NAV. Dette gis for 3 måneder av gangen. Og så er ikke NAV kontorene samkjørte på dette. Når byråkratiet jobber sammen, arbeidslinjen og utdanningslinjen, blir det bedre for lærekandidatene!».</i></p> <p><i>Også når det gjelder begrepene som brukes om denne elevgruppen har jeg funn som tyder at det er en endring. Som den ene respondenten uttrykker det «tidligere ble slike elever omtalt som elever som er på</i></p> |

| | |
|--|--|
| | <p><i>avvikende løp. Dette er ikke et godt begrep på dem. Jeg har begynt å omtale de som vekst-elever!».</i> Dette er også et begrep som er blitt absorbert internt på skolen, da elevtjenesten bruker dette begrepet aktivt om denne elevgruppen.</p> |
|--|--|

5.5 dokumentanalyser

Når det kommer til dokumentanalyser, så er noe stoff man kan finne som er relevant for min oppgave.

5.5.1 Ny Giv

Ny Giv er en nasjonal dugnad for å få flere ungdommer til å gjennomføre videregående opplæring. Dette ble lansert høsten 2010 og det er i dette en målsetning om å etablere et varig samarbeid mellom stat, fylkeskommuner og kommuner. Dette prosjektet skal vare ut 2013. Noen av de virkemidlene som er satt inn for å få flere ungdommer til å gjennomføre videregående opplæring er nasjonale og lokale tiltak som intensivopplæring, tett oppfølging, sommeraktiviteter, yrkesretting av fellesfag og utvikling av statistikkgrunnlag som alle har som mål å sikre at flere fullfører og består videregående opplæring.

Et av de prosjektene Ny Giv har iverksatt er oppfølgingsprosjektet. Dette prosjektet har som mål å bedre samarbeidet mellom fylkeskommunen og NAV (Kunnskapsdepartementet 2010).

Kunnskapsdepartementet har sendt ut et brev til Oslo kommune, som er ansvarlig for den videregående skolen i Oslo og alle fylkeskommunene der de fastsetter noen av målsetningen med oppfølgingsprosjektet. Her finner man at man:

Det overordnede målet er en varig og samordnet oppfølging av unge utenfor opplæring og arbeid. Oppfølgingen må bygges på et bærekraftig, strukturert og målrettet system for samarbeid om, og en helhetlig bruk av, felles virkemidler. Ungdom utenfor ordinære opplæring og arbeid skal motiveres tilbake til videregående opplæring eller til arbeid. Veien dit kan for noen unge gå gjennom deltakelse i praksisnære opplæringsløp. Dersom full kompetanse på videregående nivå ikke er et realistisk mål, skal målet være grunnkompetanse. Det bør imidlertid tilrettelegges for at grunnkompetansen senere kan bygges til full kompetanse (Invitasjon til fylkeskommunene og Oslo Kommune 2010).

Med denne invitasjonen legger man opp til at man skal få et tettere samarbeid mellom de som er utenfor opplæring og arbeid. Men samtidig så er også et av virkemidlene som kan brukes å følge opp disse elevene med et opplæringsløp som er praksisnært. Med dette så får de personene som står utenfor arbeid og opplæring, eller de som står i fare for å falle utenfor arbeid og opplæring, en skoletilknytning.

Et av de tiltakene som er iverksatt for å nå disse tiltakene er utprøving av opplæringsmodeller som kombinerer arbeidspraksis med læreplanmål. Her er det gitt et særskilt ansvar til oppfølgingstjenesten, som skal tilrettelegge for tiltak som praksis nær opplæring og/eller arbeidspraksis, i samarbeid med videregående skoler og NAV.

5.5.2 Om lærekandidater i fra skoleeier.

Det er fylkeskommunen som er ansvarlig for den videregående opplæring. Derfor er det også naturlig at fylkeskommunen har noen retningslinjer for de elevene som velger lærekandidatordningen. Jeg har tilhold i Sør-Trøndelag og jeg har der funnet noe tekst om hvordan fylkeskommunen ønsker å forholde seg til lærekandidatene. Her finner man føringer for den opplæringsplanen som lærekandidatene skal ha. Den skal være tilpasset den enkelte lærekandidat. Og man må også ha en dialog i forkant slik at man fastsetter realistiske og oppnåelige mål.

Her har de trukket frem noen av suksesskriteriene for arbeidet med lærekandidatene. Det som blir nevnt er:

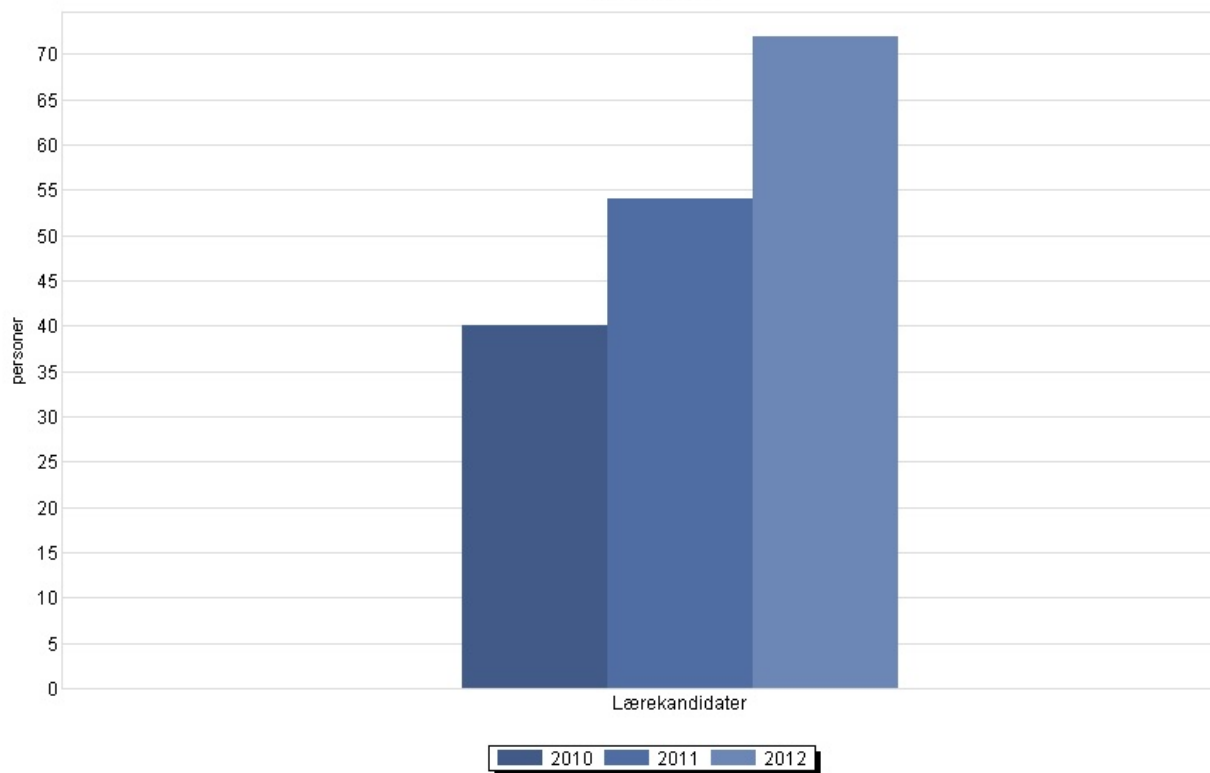
- Kjenne eleven så godt at man, sammen med eleven kan sette riktige mål i forhold til evner, ferdigheter og interesser.
- Kunne veilede eleven så han/hun blir motivert til å ta riktige valg.
- Motivere eleven til høyeste mulige ambisjonsnivå.
- Kjenne arbeidslivet så godt at man kan sette mål for opplæringen, lærebedrift/praksissted må involveres på et eller annet tidspunkt.
- Kunne involvere foresatte så skolen/eleven/foresatte har samme mål.
- Tilrettelegge overgang fra elev til lærekandidat gjennom tidlig kontakt med lærebedrift (fra opplæringsansvaret hos skole til lærebedrift).
- Kommunikasjon med opplæringsavdelingen.

(Sør-Trøndelag fylkeskommune - Om lærekandidatordningen 2007)

5.5.3 Omfanget av lærekandidater i Sør-Trøndelag fylkeskommune

Jeg har tidligere nevnt at lærekandidatordningen er en relativt ny ordning. Og omfanget av den har ikke vært utstrakt. Men som vi kan se av denne tabellen, så ser vi at tallet på lærekandidater i fylket er økende.

**Elever i videregående opplæring,
etter tid og statistikkvariabel.
Sør-Trøndelag.**



Kilde: Statistisk sentralbyrå

Figur 3: Utvikling av antallet lærekandidater.

Kapittel 6. Analyse

I dette kapittelet vil jeg se nærmere på mine funn og analysere det på bakgrunn av min problemstilling med underspørsmål og teori.

6.1 Kunnskapsledelse i utvikling av lokal praksis for kunnskapsutvikling for lære kandidatordningen.

I avsnitt 3.2 tok jeg for meg en definisjon av kunnskapsledelse. Jeg vil nå bruke denne definisjonen for å analysere den i lys av kunnskapsutvikling hos lære kandidater med bakgrunn i min empiri. Den definisjonen jeg brukte om kunnskapsledelse var:

«Kunnskapsledelse er ledelse av prosesser i den hensikt å utvikle, lagre, dele og anvende kunnskap» (Irgens 2011b:124). Jeg vil begynne med å se på det med å lede prosesser for å utvikle kunnskap før jeg senere vil trekke inn de tre andre elementene fra denne definisjonen inn i avsnitt 6.4.

Det med å utvikle en lokal praksis for arbeidet med lære kandidater på en skole, mener jeg er innenfor definisjonen av kunnskapsledelse. I første omgang er det viktig med denne lokale praksisen som jeg sier at vi utvikler. Dette betyr ikke at vi starter dette arbeidet på nytt. Her kan det være kjente elementer som allerede ligger til grunn, men som blir tilpasset eleven og de rammene som ligger rundt både eleven og i de lokale forhold. De lokale forholdene som ligger til grunn, og som må tillegges vekt når man skal iverksette et slikt løp, kan variere. Man er avhengig av andre parter enn skolen. Disse partene kan variere fra sted til sted. Det er viktig at man bruker tid på å definere hvilken kunnskap og kunnskapsutvikling som skal ligge til grunn før vi utvikler prosesser rundt dette for å understøtte på skolen. Dette fordi vi som skole faktisk skal utvikle kunnskaper hos elever, dette er et ansvar som er gitt skolen. Skolen kan ikke sende disse elevene ut for «oppbevaring» et annet sted enn i skolen når det er opplæring som er målet. Som min empiri viser, var lære kandidatordningen en lite brukt ordning tidligere. Og når denne ordningen kom til anvendelse, var det stort sett innen helse – og oppvekstfagene. Med økt omfang av denne ordningen har det også kommet til flere fag som denne ordningen anvendes i.

I forhold til det å utvikle sine tjenester er det viktig å være med på denne utviklingen som skjer for å levere tjenester som er av god kvalitet, som i skolen primært er opplæring. Sekundært er det annen elevrettet aktivitet, som for eksempel rådgivning. De politiske signalene om økt gjennomføring i videregående opplæring og muligheten for en grunnopplæring med lære kandidatordningen er i så måte en stående invitasjon i fra politisk hold om å utvikle våre tjenester. Vi som jobber i skolen må derfor bidra aktivt for å utvikle våre tjenester, slik at de politiske målsetningene om økt gjennomføring blir gjennomført. Jeg mener at det er like viktig at man utvikler disse tjenestene, hvis man ser det i fra elevenes perspektiv. Det at så mange går ut av skolen uten en reell opplæring er uheldig når man ser den utviklingen arbeidslivet har gjennomgått de senere år, med økt krav om formell kompetanse for å komme inn i arbeidslivet.

For meg, startet dette arbeidet med å være med på å utvikle disse tjenestene med et ønske fra to elever som hadde kommet frem til at de ikke ville greie å gjennomføre sin opplæring etter den vanlige 2+2 modellen. Men samtidig var de tydelige på at de ønsket en videre form for opplæring som hadde utgangspunkt i skolen. Jeg mener at dette er et klart funn når det gjelder et ønske om kunnskapsutvikling. Som funnet der den ene respondenten forteller at han vil *«lære på en helt annen måte enn i skolen. Først og fremst hvordan det er i arbeidslivet. Rutiner, oppgaver og utfordringer»*. Selv om elevene ikke anser det som gjennomførbart å fortsette sin opplæring i det ordinære løpet, er det et klart ønske om kunnskapsutvikling. Men den kunnskapsutviklingen de ønsker, tar utgangspunkt i det *intenderte læringssynet*, som jeg kort redegjort for i avsnitt 3.6. I dette har en person satt seg fore for å lære noe bestemt og legger mulighetene til rette for dette. Når man har klargjort hva eleven ønsker å lære, kan man legge til rette for det i den videre opplæringen. Med å klargjøre dette, legger man grunnlaget for kunnskapsutviklingen til disse elevene.

Som jeg viste til i mine dokumentanalyser i kapittel 5.5.1, er et av de virkemidlene som ligger til grunn i Ny Giv det som kalles oppfølgingsprosjektet. Det ble et samarbeid mellom meg som faglærer/kontaktlærer og oppfølgingstjenesten som viste seg å være avgjørende for disse elevenes kunnskapsutvikling. I våre første samtaler var det en enighet mellom oss at dette skulle vi klare. Vi hadde samtaler med disse to elevene der vi klargjorde noen av de rammene som vi hadde å jobbe etter. Det var klart at disse elevene ønsket en annen form for sin kunnskapsutvikling enn den vi kunne tilby på skolen. Men vi hadde også identifisert hva elevene ønsket for sin kunnskapsutvikling. Til å begynne med var det å ta elevene av fag som det ordinære opplæringsløpet gir, og gi dem en tilknytning til skolen gjennom faget prosjekt til fordypning viktig. Her hadde man mulighet til å «kjøpe» seg litt tid. Elevene kom ut i et strukturert opplæringsløp utenfor skolen, som var koblet opp mot det intenderte læringssynet, med en praksisnær opplæring i bedrift. Med å «kjøpe» seg litt tid, så kom elevene ut i fra skolen for opplæring utenfor skolen. Samtidig kunne vi som var igjen på skolen jobbe videre med deres videre progresjon i opplæringen.

Når det kommer til den praksisnære undervisningen som man får med en prosjekt til fordypning-tilknytning, mener jeg at man klarer å oppfylle noen av disse forventningene. Men samtidig er det viktig at elevene blir fulgt opp. Denne oppfølgingen som de må få, kan de både få i fra skolen og i bedriften de har sin opplæring i. Fra skolen trenger eleven å få hjelp til å velge ut relevante kompetansemål som eleven vil profitere på å få videre opplæring i. Jeg brukte ordet videre opplæring her, for det kan i enkelte tilfeller være hensiktsmessig å bygge videre på noe eleven kan fra før. I andre tilfeller kan det også være hensiktsmessig å gi eleven noe opplæring på skolen før denne praksisnære opplæringen starter. Som faglærer er det lettere å komme med vurderinger over hva som er gjennomførbart og ikke. Det kan være lovkrav som alder eller sertifiseringer som sier hva eleven kan gjøre og ikke gjøre. Dermed blir det viktig at man som lærer er med på å konkretisere kompetansemålene som blir valgt. Med å konkretisere kompetansemålene, tar man en vurdering over hva eleven kan gjøre i denne bedriften for å få den opplæringen som kompetansemålene predikerer. Dette mener jeg må gjennomføres i fra første dag som eleven begynner sin opplæring i bedriften.

Og det kan også være hensiktsmessig for faglærer/kontaktlærer å prate med bedriften om hva rammene og planen for opplæringen innebærer.

I fra bedriften trenger eleven å få tilbakemelding på hvordan de utfører sin opplæring. Og jeg har sett nytten av at skole og bedrift er samkjørte med tanke på forventningene som stilles til eleven i denne fasen. Som min respondent i fra støttetjenesten sa det «*for det første må disse elvene være motiverte for en slik kunnskapsutvikling*». Med å være motivert mener jeg at elevene må forholde seg til flere parter å få tilbakemelding i fra og innspill for hva som de skal få opplæring på. Mine funn i fra elevene viser også at tilbakemeldingene elevene får i fra bedriften er viktig. De får vist seg frem på en annen måte i praksis enn det de gjør i skolen. Og dette opplever de som positivt.

I forhold til det å utvikle prosesser som skal sørge for kunnskapsutvikling for lærekandidater mener jeg at mine funn klart viser viktigheten av faget prosjekt til fordypning. Det er erfaringene i fra dette faget som har vist elevene en annen måte å lære på. Den læringen de fremhever som viktig for sin kunnskapsutvikling er en praksisnær tilnærming. I forhold til de læringsbegreper jeg tok opp i avsnitt 3.6 mener jeg at man med prosjekt til fordypning går i fra den *skolastiske læringen* til den *ikke-skolastiske læringen*. Den opplevde, selvrappoterende kunnskapsutviklingen til eleven er begrenset i den skolastiske tilnærmingen viser min empiri. Men når eleven kommer til situasjoner der læringen oppleves som ikke-skolastisk, viser min empiri at man oppnår en kunnskapsutvikling for lærekandidatene. Med en god tilknytning for en elev gjennom faget prosjekt til fordypning kan dette være en avgjørende faktor for å lykkes med kunnskapsutvikling for lærekandidater. Dette mener jeg min empiri støtter, og sett i lys av en blanding mellom skolastisk og ikke-skolastisk opplæring er dette en viktig faktor for lærekandidaters kunnskapsutvikling.

6.2 Ulike perspektiver på kunnskap og kunnskapsutvikling for lærekandidater.

I avsnitt 3.1.1 redegjorde jeg for to ulike perspektiv på kunnskap. I forhold til disse to perspektivene på kunnskap, mener jeg at det er betraktninger rundt dette som er viktig i arbeidet med kunnskapsutviklingen for lærekandidater. I utgangspunktet gjenkjenner jeg elementer i fra begge perspektivene i forhold til det å jobbe i skolen. I forhold til *maskinperspektivet*, så er det mange elementer i fra dette perspektivet som er gjenkjennbart for oss som jobber i skolen. For det første så vil gjennomføring i videregående skole være gjenstand for målinger. Det være seg elevundersøkelsen, som er elevers måte å rapportere blant annet opplevd trivsel, læringstrykk og mestring. Og vi har målingen av gjennomstrømningen i videregående opplæring som gjennomføres av Statistisk sentralbyrå. Det utarbeides instruksjer og administrative rutiner som vi som jobber i skolen organiserer oss etter. Jeg mener disse elementene i fra *maskinperspektivet* er med å regulere hvordan hver enkelt skole skal drives ut i fra et rasjonelt samfunnsperspektiv. Formelle retningslinjer som økonomiske rammebetingelser og fordeling av elever har sitt utspring i fra dette *maskinperspektivet*.

Når det kommer til *tolkningsperspektivet*, så er det også elementer i fra dette som er gjenkjennbart. Der vektlegges verdien av mennesker i samspill. Tydeligst blir denne vist i den generelle delen av læreplanen, som jeg viste til i kapittel 2, der man finner at «*sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling*» (Læreplanen generelle del:22). Med det kunnskapssynet som *tolkningsperspektivet* gir, mener jeg at man har store muligheter for å bedrive kunnskapsutvikling for lærekandidater. Med dette kunnskapssynet har man mulighet til å gjøre kunnskap subjektiv. Man får en dreining i fra det objektive kunnskapsidealet som man finner i maskinperspektivet. Her mener jeg også min empiri støtter opp om dette. Jeg har funn som sier at grunnene til at de valgte lærekandidatordningen var sammensatt. Dette er elever som antagelig ikke kommer til å komme igjennom det ordinære løpet, som støttetjenestene rapporterer. Elevene som jeg har min empiri ifra opplevde selv å ikke mestre det ordinære løpet, og de hadde også opplevd mestring med en praksisnær undervisning.

Jeg vil under liste opp noen momenter i fra disse perspektivene på kunnskap som jeg synes er viktige for kunnskapssynet man bør anvende for å sørge for en god kunnskapsutvikling for lærekandidater.

| To perspektiver på kunnskap som er viktige i arbeidet med kunnskapsutvikling for lærekandidater | |
|---|---|
| Det vitenskapelige øyet MASKINPERSPEKTIVET (strukturelt, statisk, objektivistisk) | Det kunstneriske øyet TOLKNINGSPERSPEKTIVET (prosessuelt, dynamisk, praksisbasert) |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Kunnskap er resultat av en intellektuell prosess, frukten av tenkning.</i> Dette synet på kunnskap mener jeg passer på opplæring i det ordinære løpet i skolen. Det er en intellektuell prosess som ligger bak hva elevene skal lære, i de læreplanmål som elevene skal gjennom. Her er eleven en elev blant mange. Som skal lære akkurat det samme. Og det er også et resultat-mål her. Elevene oppnår en kunnskap som «<i>frukten av tenkning</i>». Jeg mener dette favoriserer de teorigode elevene som evner å lære på denne måten. Samtidig vil også dette utfordre | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Kunnskap er rotfestet i praksis, handling og sosiale relasjoner.</i> Etter dette perspektivet vil det være et stort utbytte å anvende dette perspektivet når man arbeider med lærekandidater. Her vil lærekandidatene bli en del av et praksisfellesskap og tilegne seg ferdigheter gjennom de sosiale relasjonene de har til dette praksisfellesskapet. |

| | |
|---|--|
| <p>lærekandidaten til tenkning, noe som vil være til fordel for kunnskapsutviklingen til lærekandidatene.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Kunnskap er objektiv, korresponderer med virkeligheten.</i> Når man skal stille objektive krav til virkeligheten, mener jeg dette kan være vanskelig for lærekandidater å forholde seg til dette. Spesielt blir dette vanskelig hvis man sier at kunnskap og virkeligheten korresponderer i et 1-1 forhold. Dette blir problematisk når lærekandidater skal lære et mindre utvalg av virkeligheten. • <i>Kunnskap er avgrensbar enhet som kan adskilles fra mennesker.</i> Med dette synet på kunnskap, så mener jeg at kunnskap er å finne i nedskrevne rutiner og prosedyrer. Disse rutinene kan være et godt supplement til den kunnskapen som lærekandidaten trenger. | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Kunnskap er subjektivt – tolkning av virkeligheten.</i> Med dette synet på kunnskap, har lærekandidater store muligheter for å utvikle kunnskap. Her er det viktig at lærekandidaten blir gitt rom for å tolke virkeligheten. Det vil si at han blir veiledet slik at han opplever å mestre sin virkelighet. Her mener jeg at det er viktig at lærere og veiledere i bedriften presenterer eleven for «passe biter av virkeligheten» av gangen, slik at virkeligheten blir en subjektiv tolkning av virkeligheten og glir over til neste punkt. • <i>Kunnskap er kroppsliggjort i mennesker.</i> Her blir kunnskapen kroppsliggjort, og det blir tydelig for lærekandidater hva de kan. Samtidig er også kunnskap noe de kan tilegne seg. Og jeg tror på bakgrunn av min empiri at det er enklere for lærekandidater å tilegne seg denne kunnskapen i praksisnære situasjoner. • <i>Kunnskap er sosialt konstruert, skapt i samhandling mellom mennesker.</i> Når det kommer til dette punktet viser min empiri at denne samhandlingen med andre er viktig. I forhold til lærekandidatenes kunnskapsutvikling går mine funn på at denne samhandlingen mellom mennesker er |
|---|--|

| | |
|--|--|
| | <p>avgjørende for kunnskapsutviklingen for lærekandidatene. Den ene respondenten har jevnlig møter med sin veileder i bedriften. Han vektlegger denne samhandlingen som viktig for sin kunnskapsutvikling. Han kunne også ønsket seg å slike møter oftere. Det er i disse møtene han får vite hva han må bli flinkere til. Den tilknytningen lærekandidatene har hatt til skolen er også med å styrke dette. Om ikke annet var det en styrking av selvfølelsen til lærekandidaten, slik at dette var noe han opplevde at han kunne mestere.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Samarbeid og tillitt er avgjørende for suksess.</i> Når det kommer til dette punktet, er det viktig at man har de rette forholdene for samarbeid og tillitt for kunnskapsutvikling for lærekandidater. Når det gjelder det med samarbeid, så er det flere punkter som min empiri viser er avgjørende for kunnskapsutviklingen for lærekandidatene. Jeg vil spesielt trekke frem det samarbeidet som det må være mellom eleven og den bedriften han får sin opplæring i. Det er svært avgjørende for hans status i den bedriften. Som tidligere nevnt har faget prosjekt til fordypning vært veldig avgjørende for kunnskapsutviklingen for lærekandidater. Hvis man skal gå fra en status som en elev som har faget prosjekt til fordypning til lærekandidat er man avhengig av et godt samarbeid og tillitt. Det at de ikke sees som verdiskapende i fra dag en kan være utfordrende. Men samtidig kan man vise dem tillitt og regne med |
|--|--|

| | |
|--|--|
| | <p>at de vil få en kunnskapsutvikling som gjør at de blir verdiskapende på et senere tidspunkt. Mine funn går også på at man i enkelte tilfeller savner et bedre samarbeid med NAV. Om NAV kan være med i perioden de ikke blir sett på som verdiskapende, vil det være samarbeidsrelasjoner som støtter kunnskapsutviklingen for disse lærekandidatene.</p> |
|--|--|

I forhold til kunnskapsutviklingen for lærekandidatene mener jeg det er viktig at man bruker begge disse perspektivene for kunnskapsutviklingen. I forhold til min empiri så har jeg resultater som sier at den skolastiske læringen ikke alltid blir opplevd som konstruktiv for lærekandidatene. Jeg vil hevde at mye av den skolastiske tilnærmingen til kunnskap kan tillegges i *maskinperspektivet*. Der er kunnskap resultatet av en intellektuell prosess, og frukten av tenkning. Dette gir et sterkt fortrinn for teoristerke elever. Min empiri tilsier at dette kanskje ikke er den beste måten å tilnærme seg kunnskapsutvikling for lærekandidatene. Men samtidig vil det være noe av kunnskapen som kommer som roten av tenkning. Men når vi skal se på den videre kunnskapsutviklingen for disse lærekandidatene kan det være naturlig at man anvender begge perspektivene for kunnskap, og ikke vender ryggen til det kunnskapsperspektivet som man finner i maskinperspektivet.

Når det gjelder kunnskapsutviklingen for de elevene jeg har fulgt i arbeidet med denne oppgaven, har jeg funn der det rapporteres at den ordinære skoleopplæringen er noe de har en lang historie å ikke mestre. Det er funn som viser denne opplevelsen av opplæring i skolen som vanskelig helt siden andre klasse i barneskolen. Her har respondenten redegjort for sine konsentrasjonsvansker. Dette har gjort innlæring av nytt stoff vanskelig og en vanlig progresjon har han opplevd som vanskelig. Helt i fra andre klasse. Men samtidig har respondenten hatt et ønske om å være det som omtales som «*en vanlig elev*». Og respondenten har trodd at gjennomføring på vanlig måte skulle være mulig. Men når respondenten har vært ute i faget prosjekt til fordypning på VG 1, opplevde respondenten en læring på en helt annen måte. Der skjedde læringen med handling. Respondenten forteller om at «*jeg viste meg frem og klarte ting. Fikk gode tilbakemeldinger og lærte masse*». Dette mener jeg er i tråd med kunnskapsperspektivet som man finner i *tolkningsperspektivet*.

Skal man legge til rette for en kunnskapsutvikling for disse elevene, så må man bruke begge perspektivene. Men samtidig når man skal legge til rette for kunnskapsutvikling mener jeg at man bør vektlegge læring som baserer seg mye på kunnskapsperspektivet som man finner i fortolkningsperspektivet.

I avsnitt 3.6.1 tok jeg for meg mesterlære. Det er allerede et innarbeidet system for mesterlære i 2+2 modellen. De elevene som gjennomfører den ordinære yrkesfaglige opplæringen sin på yrkesfaglige utdanningsprogram, gjennomfører 2 år på skole og to år som lærling. De siste to årene er det innarbeidet mesterlære. I mesterlære så vil det være vektlagt «*læring gjennom deltakelse i praksisfelleskap med gjensidig forpliktelser for mester og lærling i en spesifikk sosial struktur over et lengre tidsrom*» (Nilsen og Kvale 2009:243). Disse lærlingene kommer ut i bedrifter der de skal ha en veileder, som skal drive veiledning i arbeidsoppgavene.

Når det kommer til kunnskapsutviklingen til lærekandidatene, mener jeg at det vil være et godt grunnlag for kunnskapsutviklingsgrunnlag for lærekandidater med å anvende mesterlære. Når man skal anvende dette, er det viktig at man bruker tid på å etablere de gode rammene for dette. Her er det mange muligheter for å gjennomføre dette, men det må være et individuelt tilpasset opplegg. Jeg tror det er lurt at man holder en skoletilknytning til eleven til å begynne med. Det kan være en veksling mellom en tilpasset skolastisk læring og en ikke-skolastisk læring. Og så kan man bruke faget prosjekt til fordypning for å anvende prinsippene for mesterlære. Og i det man formaliserer en lærekandidatkontrakt, blir også denne mesterlæren mer formalisert.

For å få til dette tilpassede opplegget for kunnskapsutvikling, mener jeg det er prinsipper i fra klasseledelse som jeg tok opp i avsnitt 3.5. For å tilrettelegge for god kunnskapsutvikling for lærekandidatene mener jeg at man bør gå vekk fra den instrumentelle tilnærmingen til ledelse - Læreren er sjåfør, elevene er passasjerer. Dette er et syn som etter min mening passer for ledelse i den metaforen der organisasjonen er en maskin, som Morgan (2004) beskrev. Man har fastsatte mål som skal nås, og lærerens oppgave blir dermed å sørge for at elevene kommer dit med å sørge for ro og orden og effektive læringsstrategier. I dette perspektivet mener jeg at lærekandidatene blir en passiv deltaker i sin kunnskapsutvikling. Min empiri tilsier også at kunnskapsutvikling for lærekandidater må villes. De må satse på denne kunnskapsutviklingen selv. Dermed mener jeg at elevene må få en mer aktiv rolle. Elevene og læreren må komme til enighet om hvor denne bussen skal

Den ledelsesformen som Irgens beskriver som et motperspektiv til denne instrumentelle ledelsesformen, med en sosialkonstruktivistisk tilnærming med fokus på meningsskaping, fortolkning og relasjoner tror jeg er nyttig å bruke i kunnskapsutvikling for lærekandidater. De må selv være med å forme sin verden, og de må forstå den i samspillet mellom aktørene. Klasseledelse blir her kunst og læreren må vektlegge selvledelse. Dette samspillet mellom aktørene blir da mellom eleven selv, i samspill mellom skolen - med lærere og støttefunksjoner og bedrifter som eleven har opplæringsopphold i.

Med å bruke begge perspektivene på kunnskap, er man med å understøtte kunnskapsutviklingen for lærekandidater. Samtidig så mener jeg at det er også et fokus på ledelse som er viktig. Det er viktig å prøve å lede lærekandidaten til selvledelse. Dette mener jeg skjer best med at man er med på å legge til rette for meningsskaping, fortolkning og relasjoner.

6.3 Kunnskapsutvikling og de fem hjelperne.

Min overordnede problemstilling er:

Hvordan lykkes man som lærere med kunnskapsutvikling til lærekandidater? Med følgende underspørsmål – hva kjennetegner et godt system for arbeid med lærekandidater.

Jeg har i avsnittene ovenfor forsøkt å identifisere momenter som min empiri og teori viser hvordan man kan lykkes med kunnskapsutvikling for lærekandidater. Jeg vil nå foreta en analyse over hva som kjennetegner et godt system for lærekandidater. Jeg vil i denne analysen trekke frem teorien i avsnitt 3.3 om kunnskapsutvikling og de 5 hjelperne.

Med å skape kunnskap så har jeg tatt utgangspunkt i denne definisjonen «Å skape kunnskap, så med det mener vi summen av alle de aktivitetene som påvirker kunnskapsutviklingen på en god måte» (von Krogh et al 2007:18). De 5 hjelperne er i denne sammenhengen

1. å formulere en kunnskapsvisjon
2. å lede samtaler
3. å mobilisere kunnskapsaktivister
4. å skape den riktige konteksten
5. å gjøre den lokale kunnskapen global

Når det kommer til hjelper nummer 1, så har jeg ikke i min empiri funn som tilsier at man i organisasjonen ikke har en formulert kunnskapsvisjon for lærekandidater. Selv om jeg ikke har funnet en konkret kunnskapsvisjon for arbeidet med lærekandidater, opplever jeg at det er en vilje til å gjøre det man kan for lærekandidatene i skolen. Mine funn går på at dette har vært en lite kjent ordning, som har økt i omfang. Men jeg har funn som går på at det er viktig å treffe med koblingen mellom lærekandidat og bedrift. Her har faget prosjekt til fordypning vist seg å være en nøkkel. Min tilrådning vil være at hvis man skal formulere en kunnskapsvisjon bør viktigheten av prosjekt til fordypning tas med. Med dette har man muligheten til å basere seg på en fremtid der de eksisterende betingelsene er kjent, samtidig som den blir supplert med fornemmelsen over de tidligere hendelser, der faget prosjekt til fordypning har vært avgjørende for suksess.

Når det kommer til hjelper nummer 2, så har jeg i min empiri funn på at det er etablert en kultur for hvordan man skal lede samtaler som vedrører kunnskapsutvikling til lærekandidater. Det er et tett samarbeid mellom kontaktlærer og oppfølgingstjenesten. Spesielt er et det et funn som jeg synes peker seg ut. Det går på det å oppmuntre til et nyskapende språkbruk. Her er mitt funn på at lærekandidater skal omtales som vekstelever i stedet for elever på avvikende løp. Dette er en i tråd med at om man skal utvikle et nytt produkt eller tjeneste, så må man uttrykke dette i et som språk som illustrerer dets mening. Kunnskapsutvikling for lærekandidater blir med å omtale de som vekstelever tydeliggjort som en gruppe som skolen skal være med å ta et ansvar for kunnskapsutviklingen til.

Når det kommer til hjelper nummer 3, så har jeg i min empiri funn som tilsier at det er kunnskapsaktivister for kunnskapsutvikling for lærekandidater. Samarbeidet med oppfølgingstjenesten har vist at der sitter det en slik kunnskapsaktivist. Mine funn går på at denne kunnskapsaktivisten er interessert i å skape og begrunne konsepter for kunnskapsutvikling. Mine funn på at «*det er bedre at de gjennomfører noe som kan gi de et papir, som man kan bygge videre på*» tolker jeg som et klart uttrykk for at det er mobilisert kunnskapsaktivister for kunnskapsutvikling for lærekandidater. I forhold til de 6 formål kunnskapsaktivister har, mener jeg også å funn som er i tråd med det fjerde formålet – å forbedre forholdene til de som er med på kunnskapsutviklingen, ved å knytte deres aktiviteter til bedriftens overordnede visjoner. Her går mine funn at respondenten har et ønske om å forbedre de forholdene som går på å forbedre gjennomføringen i den videregående opplæringen. Dette finner jeg i respondentens uttalelse der det uttrykkes at man «*savner en bedre samarbeidsavtale mellom NAV og fylkeskommunen. Det tror jeg kan være veien videre. Bedrifter forutsetter gjerne lønnstilskudd fra NAV. Dette gis for 3 måneder av gangen. Og så er ikke NAV kontorene samkjørte på dette. Når byråkratiet jobber sammen, arbeidslinjen og utdanningslinjen, blir det bedre for lærekandidatene!*». Med dette utsagnet tolker jeg dette som en helt konkret opplevelse av hva som kan gjøres for å utvikle systemet med lærekandidater. For å skolen skal lykkes med kunnskapsutvikling for lærekandidater vil det være til fordel for kunnskapsutviklingen at utdanningslinjen og arbeidslinjen er samkjørte. Samarbeidet mellom skolen og NAV har helt klart forbedringspotensial når man opplever at de ulike NAV kontorene er samkjørte. Dette har oppfølgingstjenesten formidlet videre, uten at de kan rapportere noen endring tilbake på det, på nåværende tidspunkt.

Når det kommer til hjelper nummer 4, så har jeg i min oppgave funn som identifiserer at man forsøker å skape den riktige konteksten. Om den 4 hjelperen finner man at man skal forsøke å skape et ba, som er «*et felles rom som tjener som grunnlag for utvikling av kunnskap, og det blir ofte definert som nettverk av samhandling*» (Von Krogh et al 2007:203). For å understøtte den riktige konteksten for kunnskapsutviklingen for lærekandidater er skolen nødt til å ha samarbeidspartnere som kan være med i nettverket for denne samhandlingen. Når det gjelder å skape den rette konteksten for en slik samhandling, viser min empiri at det er lett å skape denne samhandlingen når det gjelder en prosjekt til fordypningstilhørighet. Men det viser seg å være vanskelig å få til en slik samhandling når man ønsker å formalisere denne tilhørigheten med å ansette lærekandidaten. Og som min empiri så er det en kritisk fase for kunnskapsutviklingen for lærekandidatene med hvor mye trykk man skal legge på bedriftene. Som min respondent sier det «*det er vanskelig å vite hvilket trykk man skal legge på bedriften. Av og til kan det være lurt å la det modne litt. Og la eleven få vist seg frem mer. Men av og til kan det være like lurt å legge det frem med en gang*». Så det med å skape denne riktige konteksten for kunnskapsutvikling for lærekandidater er et vanskelig område. Her må man nesten vurdere hvert enkelt tilfelle nøye før man bestemmer seg.

Når det kommer til hjelper nummer 5, så har jeg i min empiri funn som sier at lærekandidatordningen er en ny ordning. Og som min respondent uttrykker det- «*dette er en ordning som ikke er så lett tilgjengelig, da ordningen ikke har vært så godt kjent. Og det er*

heller ikke så mange samarbeidspartnere for å gjennomføre slike løp». Dermed kan det være vanskelig å gjøre denne ordningen global. Men samtidig så er det en måte å gjøre den global med å få ut lærekandidater. Vi har begynt med initieringen, og presenterer denne ordningen til de vi kan. Og det er lov å håpe at den blir etterspurt av andre.

Når det kommer til å få et godt system for lærekandidater, så mener jeg gjennom min empiri og den teorien jeg har brukt for å analysere min empiri at skolen som organisasjon har tatt tak i dette med at lærekandidater blir en større gruppe i tiden som kommer. Det er et microsammfunn av kunnskap som har tatt tak i denne ordningen og bruker mye tid på at dette skal være en akseptert måte for kunnskapsutvikling for en gruppe elever. Min empiri er som tidligere nevnt begrenset. Og ordningen har ikke tidligere vært omfattende brukt. Jeg har ikke tilgang til empiri som sier hva som skjer med lærekandidatene etter at de har gjennomført sine tilmålte år som lærekandidater. Men det jeg har fått tilgang til gjennom min empiri er at de elevene som jeg har undersøkt, opplever denne ordningen som meningsfull. Og jeg velger å avrunde med det sitatet som den ene av mine respondenter sa om denne ordningen *«hvis det er noen andre som vil gjøre det samme – grip muligheten med en gang! Kommer ikke til å angre på det»*. Dette utsagnet velger jeg å tolke slik at systemet vi har for lærekandidater er et system som fungerer godt!

6.4 kunnskapsledelse og veien videre for kunnskapsoverføring for lærekandidater.

I avsnitt 6.1 tok jeg for meg definisjonen jeg har brukt for kunnskapsledelse som jeg har lagt til grunn i denne oppgaven- *«Kunnskapsledelse er ledelse av prosesser i den hensikt å utvikle, lagre, dele og anvende kunnskap»* (Irgens 2011b:124).

Jeg har redegjort for hva som er gjort for å utvikle kunnskap for å lykkes med kunnskapsoverføring for lærekandidater. Men det er flere punkter igjen i denne definisjonen.

Når det kommer til det å anvende kunnskap, så skrev jeg dette i avsnitt 3.2- *«å anvende kunnskap er nødvendig fordi kunnskap ellers ville være en statisk «knowing that»-kunnskap, og i arbeidslivet er kunnskap som ikke kan forbedre praksis, av liten verdi»* (Irgens 2011b:125). Etter å vært med på noen løp for lærekandidater, har jeg som lærer fått kunnskaper om hvordan man kan lykkes med kunnskapsoverføring til denne gruppen av elever. Og dette skoleåret begynner det en hel gruppe med vekstelever som skal gjennomføre en grunnopplæring der lærekandidatordningen er målet! Her håper jeg at kunnskapen denne oppgaven har resultert kommer til anvendelse. Og det er nok også grunn til å tro at denne oppgaven kunne vært annerledes hvis denne gruppen med elever skulle vært empirigrunnlaget for min avhandling.

Når det kommer til det å lagre kunnskap, så skrev jeg dette i avsnitt 3.2 - *«å lagre kunnskap, er også viktig. For skal man utvikle og anvende kunnskap, bør det være en måte å nedfelle den på, for å beholde den»* (Irgens 2011b:125). Ser man dette fra en lærers perspektiv, så mener jeg at måten man lagrer kunnskap, kan sees på hvordan man jobber. For eksempel, hvis man har møtt en ny utfordring som man har løst på en god måte, så vil man kanskje

gjenta noe av det samme som man gjorde forrige gang. Dette kunnskapssynet vil være i samsvar med situert kunnskap. «Den eksisterer i tid og rom og er knyttet til spesifikke kontekster» (Irgens 2011b:126). Jeg mener at den empirien jeg har brukt i denne oppgaven viser at det er elementer av det som er gjort med kunnskapsoverføringen til lærekandidater som har hatt noe for seg. Det er viktig at man i dette husker hvilke utfordringer man står ovenfor. Et eksempel her, er den frustrasjonen man kan oppleve når man møter at en bedrift ønsker å ta inn en lærekandidat, men ikke får lov av sin organisasjon. Her er det et nøkkelpunkt at man lagrer at det er flere bedrifter som en elev kan få sin opplæring gjennom. Den frustrasjonen som vi opplevde når dette stod på var stor. Men nå rapporterer lærekandidaten at den nye bedriften er bedre enn den han hadde en prosjekt til fordypning tilknytning til!

Når det kommer til det å dele kunnskapen, så skrev jeg dette i avsnitt 3.2 - «å *dele kunnskap er viktig, slik at kunnskapen ikke blir forbeholdt enkeltpersoner eller grupper*»(Irgens 2011b:125). Ser man dette fra en lærers perspektiv, kan dette med å dele være et vanskelig tema. I det daglige, jobber mange lærere alene i klasserommet. I arbeidet med lærekandidatene har jeg heldigvis ikke jobbet alene. Det har til stor hjelp. Og jeg håper at vi som har jobbet tett sammen med dette, utgjør et microsammfunn av kunnskap for kunnskapsoverføring for lærekandidater. Ved denne oppgaven håper jeg at jeg har gjort et bidrag for å dele av mine erfaringer med kunnskapsoverføring for lærekandidater. Det har blitt flere lærekandidater som har påbegynt sin opplæring og ordningen begynner å bli bedre kjent. Men som jeg tidligere har nevnt er empirien begrenset. Og det er også usikkerhet om hva som skjer med lærekandidaten etter endt opplæring.

Jeg mener derfor at det å se på kunnskapsutvikling for lærekandidater med kunnskapsledelse som bakteppe har vært konstruktivt.

Kapittel 7. Konklusjoner og oppsummering

Jeg har i denne avhandlingen sett på kunnskapsutvikling for lærekandidater. Dette er en gruppe av elever som det er grunn til å tro at blir mer fremtredende i den videregående skolen fremover. Det har for meg vært givende å jobbe med denne masteroppgaven, da den også er relevant for mitt daglige virke. Min hovedproblemstilling har vært hvordan lykkes med kunnskapsoverføring for lærekandidater. Når man skal sørge for kunnskapsutvikling for lærekandidater, går elevene for et annet opplæringsløp enn den tradisjonelle skolestiske opplæringen. Dette har fordret andre arbeidsmåter og læringsstrategier enn den tradisjonelle opplæringen. Jeg har forsøkt å se om man har lyktes med denne kunnskapsoverføringen for de to lærekandidatene jeg har hatt empiri fra.

Mitt underspørsmål har søkt å finne svar på hva som kjennetegner et godt system for arbeid med lærekandidater. Her har jeg forsøkt å identifisere hvilke faktorer skolen som organisasjon må ta inn over seg for å lykkes med denne kunnskapsutviklingen for lærekandidater.

Som beskrevet i kapittel 4 har denne oppgaven en begrenset validitet, og funnene er ikke overførbare for resten av populasjonen.

7.1 Hvordan lykkes man som lærere med kunnskapsutvikling for lærekandidater.

Min konklusjon til problemstillingen hvordan lykkes man som lærere med kunnskapsoverføring til lærekandidater, så har jeg på bakgrunn av min empiri og teori kommet frem til følgende:

- Gjennom faget prosjekt til fordypning har man en velfungerende ordning for å lykkes med kunnskapsoverføring til lærekandidater. Denne ordningen viser seg velfungerende med at man har mulighet til å gi elevene en praksisnær opplæring. I prosjekt til fordypning har man mulighet til å gi elevene en skolastisk læring. Men like viktig er den læringen som er ikke-skolastisk. Som lærer har man dermed et godt utgangspunkt for å lykkes med kunnskapsutviklingen til vekstelver.
- Prosjekt til fordypning gir også muligheter for kunnskapsutvikling når det ikke er avklart hvordan tilknytning eleven skal ha. Denne tilknytningen kan starte når eleven har elevstatus, og er dermed startfasen for sin kunnskapsutviklingen- som fortsetter når han blir lærekandidat.
- Det er også viktig at man fokuserer på hvilket kunnskapsperspektiv man må anvende for å lykkes med kunnskapsutvikling for lærekandidater. Jeg mener at man må bruke både maskinperspektivet og fortolkningsperspektivet på kunnskap. Men jeg mener at jeg har klare funn som tilsier at det å bruke tolkningsperspektivet på kunnskap må vektlegges i kunnskapsutviklingen for lærekandidater. Læringen som skjer gjennom handling og blir rotfestet i praksis virker å absorberes bedre av lærekandidatene. Dette er en form for læring som jeg mener er med å påvirke kunnskapsutviklingen for lærekandidatene på en god måte.

7.2 – Hva kjennetegner et godt system for arbeid med lærekandidater.

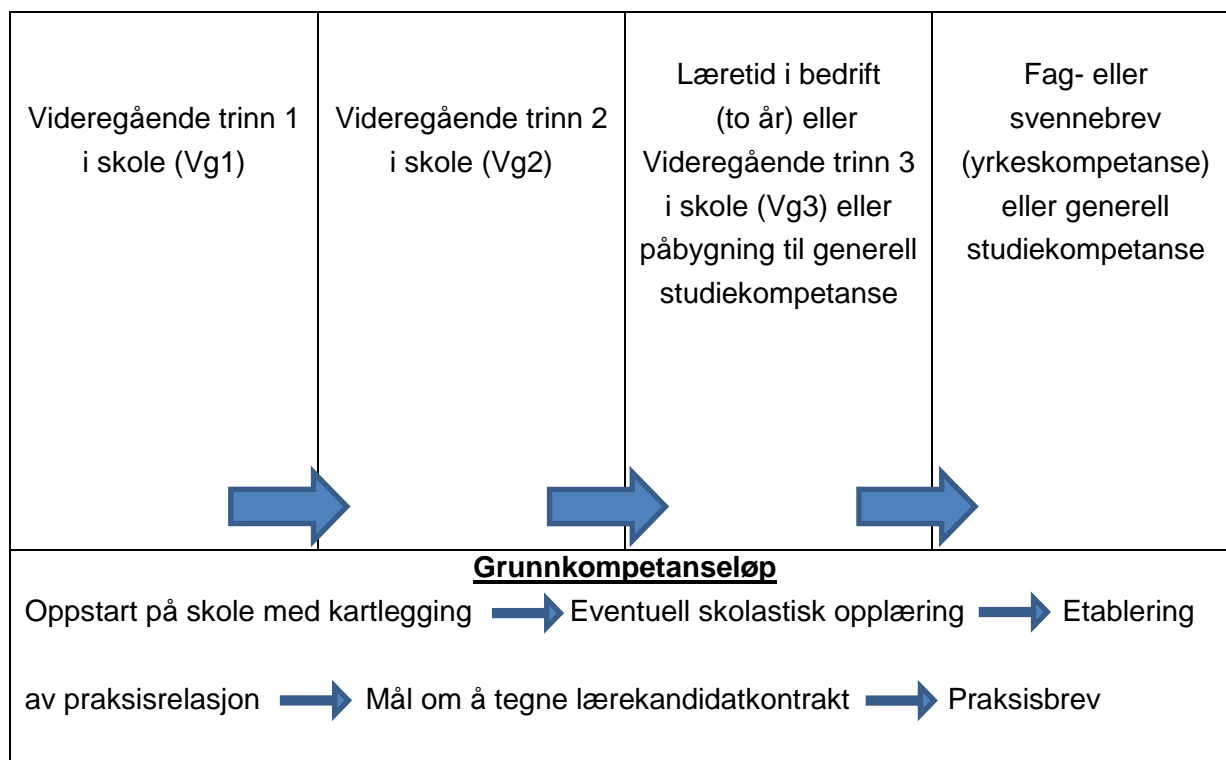
Når det kommer til mitt underspørsmål, om hva som kjennetegner et godt system for arbeidet med lærekandidater, så har jeg på bakgrunn av min empiri og teori kommet frem til følgende:

- Ordningen med å la elevene starte sin kunnskapsutvikling som lærekandidat gjennom faget prosjekt til fordypning er velfungerende.
- Det er viktig at hver enkelt lærekandidat blir møtt av skolen på en ordentlig måte. Man må anerkjenne elevens ønske om å bli lærekandidat. Den ordinære opplæringen ligger ikke for alle, og en grunnopplæring vil gi disse elevene et papir på noe de faktisk kan. Ikke papirer på noe de ikke har mestret, hvis de skulle ha gjennomført sin opplæring på den ordinære måten.
- Hver enkelt lærekandidat må få en tilpasning som passer hans behov. Dette når det gjelder valg av kompetansemål og arbeidsoppgaver.
- Samarbeidet mellom aktørene for lærekandidatordningen bør styrkes. Når man opplever at man trenger gode samarbeidspartnere i NAV, bør det være lik behandling i fra de ulike kontorene når det gjelder denne gruppen elever.

Jeg fortalte i forrige avsnitt om at dette skoleåret begynner det en egen gruppe som har denne grunnkompetansen som mål. Jeg tillater meg å redegjøre litt for de planer som er for denne gruppen.

Det som er spesielt med denne gruppen, er at de starter på sin videregående opplæring med sluttmålet praksisbrev. Det vil si at de begynner på en grunnopplæring. De kan fortsatt velge å forsøke å bli fagarbeidere, men det må komme på et senere tidspunkt og er ikke tatt med i denne modellen. Dette løpet er dermed organisert litt annerledes enn den tradisjonelle 2+2 modellen for videregående fagopplæring.

Når de starter sin opplæring i den videregående skolen, starter man med en kartlegging. I denne kartleggingen ønsker man å avdekke hva hver enkelt vekstelev ser for seg av opplæring. Når dette er klart, vil man begynne med å skape en praksisrelasjon for denne veksteleven. I enkelte tilfeller kan også en skolestisk opplæring være nødvendig før denne praksisrelasjonen iverksettes. Dette skal det være rom for i den modellen som er laget. Læreren vil også være knyttet til denne veksteleven når han er i sine praksisrelasjoner for veiledning. Og det er et uttalt mål at de praksisrelasjonene som vekstelevne skaper seg, skal formaliseres med en lærekandidatkontrakt. Denne modellen kan illustreres slik:



Modell 6: 2+2 modellen med et grunnkompetanseløp.

Det som skiller denne modellen med et eget grunnkompetanseløp fra den ordinære 2+2 modellen, er at man ikke er så opptatt av inndelingen av skoleårene. Her jobber man ut fra et sluttmaal, som for lærekandidatene vil være et praksisbrev.

7.3 Avsluttende refleksjoner

Etter å ha jobbet med vekstelever som går for en grunnkompetanse så har jeg som lærer oppdaget at dette er et virkemiddel som virker for oss som jobber med disse elevene i skolen. Jeg har dessverre ikke empiri for hva som skjer med lærekandidatene når de er ferdig med sin opplæring. Men jeg håper at denne formen for opplæring vil bli verdsatt av de som ansetter arbeidskraft til sine virksomheter.

Jeg tror med å tilby denne opplæringen som en del av den videregående opplæringen, kan dette være et virkemiddel for å redusere frafallet i fra den videregående opplæring. Ikke minst, vil dette være et konkret virkemiddel man som lærer kan være med å koordinere for de vekstelevne som vil profitere på en slik form for opplæring. Dermed er man med å gi disse elevene en kompetanse som de får et papir på. Og det er i mine øyne et langt bedre alternativ enn å gi disse elevene et papir der de ikke kan fremvise noen kompetanse fra den videregående opplæring.

Litteraturliste

Coghlan, D & Brannick, T (2009). *Doing action research in your own organization. Second edition*. London: SAGE Publications Ltd.

Gottschalk, Petter (2004). *Informasjonsteknologi i kunnskapsledelse*. Oslo:Universitetsforlaget.

Irgens, Eirik J(2007). *Profesjon og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

Irgens, Eirik J. (2011a) *De beste blant oss*. I: Irgens, Eirik J., & Wennes , Grete (red). *Kunnskapsarbeid – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.

Irgens, Eirik J.(2011b). *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Irgens, E.J. (2013). *Utvikling av ledelsesformer i skolen*. I:Engvik, G., Hestbek, T.A., Hoel, T.L. & Postholm, M.B.(red): *Klasseledelse – for elevenes læring*. Trondheim: Akademika forlag.

Jacobsen, Dag Ingvar (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i Samfunnsfaglig metode. 2 Utgave*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2010): *Ny GIV: Partnerskap for økt gjennomføring i videregående opplæring*. Brev til fylkeskommunene og Oslo. Hentet August 17,2013 <http://www.regjeringen.no/Documents/nygivot.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2010): *Ny GIV: Gjennomføring i videregående opplæring*
Hentet August 24, 2013 <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv.html?id=632025>

Morgan, G (2004). *Organisasjonsbilder*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Meld. St. 20 (2012-2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Nielsen, K & Kvale, S (red.) (2009). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. 4 opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Opplæringsloven. (1998).(2013). *Lov om grunnskole og den videregående opplæringa av 17. juli 1998*.

Ry Nielsen, J. C. og Repstad, P. (1993). *Fra nærhet til distanse og tilbake igjen – om å analysere sin egen organisasjon*. I: Annerledes tanker om livet i organisasjoner. Nyt fra samfundsvidenskabene. Side 19-37, København.

Statistisk sentralbyrå (2012) *Gjennomstrømming i videregående opplæring, 2011*. Oslo. Hentet Mai 15, 2013. <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar/2012-05-30>

St.meld. nr 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Sør-Trøndelag fylkeskommune (2007). *Om lærekandidatordningen*. Hentet August 08, 2013 <http://www.stfk.no/upload/S%C3%B8king/L%C3%A6rekandidater%20r%C3%A5dgivers.ppt>

Utdanningsdirektoratet (2011). Den generelle delen av læreplanen (bokmål). Hentet August 24, 2013. <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>

Von Krogh, G, Ichijo, K & Nonaka, I (2007). *Slik skapes kunnskap. Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. 3 opplag. N.W. Damm & Søn

Vedlegg 1. Intervjuguide – elever

Presentasjon og oppvarming

Innledning:

Jeg takker så mye for at du vil stille opp på dette intervjuet som er en del av en masteroppgave i kunnskapsledelse.

Jeg vil gjøre deg oppmerksom på at du når som helst kan trekke deg fra denne samtalen, og da vil jeg ikke bruke noe av den informasjonen som du har trukket frem.

Jeg vil i denne oppgaven fokusere på kunnskapsutvikling for lærekandidater og i så måte høre dine refleksjoner/tanker rundt dette.

Spørsmål 1. Kan du fortelle kort om dine erfaringer ifra din skolegang? Hvordan ser du på skole?

Spørsmål 2. Hvilke forventninger hadde du med å begynne på en yrkesfaglig linje?

Spørsmål 3. Hva var det som gjorde at du ønsket å bytte fra et ordinært løp til et alternativt opplæringsløp?

Spørsmål 4. Hvordan var det å komme ut i bedrift å få sin opplæring der?

Spørsmål 5. Er det noe du har savnet når det gjelder overgangen mellom skole og bedrift?

Spørsmål 6. Hvordan føler du det er å jobbe med kompetansemålene i bedrift?

Spørsmål 7. Hva er dine fremtidsdrømmer når det gjelder jobb/utdanning?

Vedlegg 2. Intervjuguide – oppfølgingstjenesten

Presentasjon og oppvarming

Innledning:

Jeg takker så mye for at du vil stille opp på dette intervjuet som er en del av en masteroppgave i kunnskapsledelse.

Jeg vil gjøre deg oppmerksom på at du når som helst kan trekke deg fra denne samtalen, og da vil jeg ikke bruke noe av den informasjonen som du har trukket frem.

Jeg vil i denne oppgaven fokusere på kunnskapsoverføring til lærekandidater og i så måte høre dine refleksjoner knyttet til dette.

Spørsmål 1. Kan du si noe om dine erfaringer med å jobbe med elever som velger å gå for et lærekandidatordningen?

Spørsmål 2. Kan du identifisere noen nøkkelpunkter for å lykkes med disse elevene?

Spørsmål 3. Hvilken oppfølging får de enkelte lærekandidatene ute i bedrift?

Spørsmål 4. Hva tror du kan gjøres for å lykkes med å kunnskapsutviklingen bedre til lærekandidater?