

## Masteravhandling

Hva bestemmer organiseringen av alternativ Vg3 sluttopplæring i skole, og hvilke konsekvenser har organiseringen for lærere og elever?



Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA  NEI

## Forord

Jeg ønsker å takke flere som har bidratt til at jeg har kunnet fullføre denne masteravhandlingen. Først vil jeg takke veileder Tom Karp for gode og raske tilbakemeldinger. De har vært nødvendige for å komme i mål.

I tillegg ønsker jeg å takke de engasjerte informantene som tok seg tid til å stille til intervju, og som var veldig opptatt av å lage et godt tilbud for elevene som ikke har fått læreplass. Jeg ønsker også å takke min tidligere leder Aina Berntsen som inspirerte til valg av tema og som alltid har tro på meg.

Jeg vil også rette en stor takk til min mor Trine Oksholm som har vært uvurderlig for masteravhandlingen. Takk for all tid du har brukt på forskningsdiskusjoner og korrekturlesning. Takk til lillebror Are Strøm Oksholm som også har lest korrektur i innspurten.

Til slutt så vil jeg å takke familie, venner og kollegaer både i Oslo og Bergen som har vært støttende og tålmodige med meg under masterprosjektet.

---

# Innhold

<b>FORORD</b> .....	<b>3</b>
<b>INNHold</b> .....	<b>4</b>
<b>NORSK SAMMENDRAG</b> .....	<b>6</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)</b> .....	<b>7</b>
<b>1. INTRODUKSJON</b> .....	<b>8</b>
1.1 PROBLEMSTILLING .....	8
<b>2. BAKGRUNN</b> .....	<b>9</b>
2.2 TIDLIGERE FORSKNING PÅ FAGOPPLÆRING .....	11
2.3 TEORI OG BEGREPER .....	14
<b>3. METODEDEL</b> .....	<b>22</b>
3.1 VALG AV FORSKNINGSDESIGN .....	22
3.2 GODKJENNINGER .....	22
3.3 UTVALG AV FYLKER OG INFORMANTER .....	23
3.4 INTERVJUENE .....	24
3.5 BEHANDLING AV INTERVJUENE .....	26
3.6 RELIABILITET, VALIDITET OG GENERALISERING .....	27
<b>4. RESULTAT</b> .....	<b>29</b>
4.1 KORT OPPSUMMERING OM FYLKENE .....	29
4.2 ELEVGRUPPE MED ULIKE BEHOV .....	30
4.3 INDIVIDUELL UTFORMING AV ALTERNATIV VG3 SLUTTOPPLÆRING I SKOLE .....	33
4.4 LÆRERAVHENGIG UTFORMING AV TILBUDET .....	37
4.5 MANGELFULLE STØTTESYSTEMER .....	40
<b>5. DRØFTING</b> .....	<b>46</b>
5.1 HVA BESTEMMER ORGANISERINGEN AV ALTERNATIV VG3 SLUTTOPPLÆRING I SKOLE? .....	46
5.2 ORGANISERINGENS KONSEKVENSER FOR ELEVER OG LÆRERE .....	51

---

5.3	EN LITE ØNSKET ORDNING! .....	55
5.4	BEGRENSNINGER .....	57
<b>6.</b>	<b>OPPSUMMERING .....</b>	<b>59</b>
	<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>60</b>

## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykke

Vedlegg 2: Henvendelsen til fylkene i e-post format

Vedlegg 3: Intervjuguide

---

## Norsk sammendrag

Problemstillingen i denne masteravhandlingen er hva som bestemmer organiseringen av alternativ Vg3 sluttopplæring i skole, og hvilke konsekvenser det har for lærere og elever. Bakgrunnen for studien er at det finnes lite informasjon om hvordan de ulike fylkene organiserer alternativ Vg3 sluttopplæring i skole, og om det organiseres ulikt. Alternativ Vg3 sluttopplæring i skole er et tilbud for elever som ikke får læreplass, slik at de kan fullføre sin yrkesfaglige utdanning. Det er fylkeskommunen som er ansvarlig for videregående opplæring, og herunder yrkesfaglig opplæring. Metoden jeg valgte å bruke var kvalitative intervju med 12 informanter fra tre ulike fylker. Analyse av data ble gjort etter metoden beskrevet av Graneheim og Lundman. Masteravhandlingen er godkjent av NSD.

Funne fra intervjuene er at dette er en sammensatt elevgruppe. En stor andel av elevene har sosiale og faglige utfordringer i tillegg til at de ikke har fått læreplass. Alternativ Vg3 sluttopplæring i skole er hovedsakelig et individuelt utformet tilbud, og den mest utbredte organiseringen er å utplassere elevene i kortere eller lengre tid i bedrift. Lærerne har stor påvirkning på utformingen av alternativ Vg3 sluttopplæring i skole. Det er mye motvilje mot ordningen og mangelfulle støttesystemer på flere forvaltningsnivå. Dette fører til at mange lærere opplever at de er alene med ansvaret, noe som ofte oppleves som belastende. Det er også et forbedringspotensial i det fylkeskommunale samarbeidet, som for eksempel mangelfull informasjon om elever med spesielle behov og manglende informasjon om ordningen.

I masteravhandlingen kommer det fram at det er mange aktører som påvirker og bestemmer hvordan organiseringen er utformet. Nasjonale aktører, fylkeskommunale aktører og aktører på skolene har alle innflytelse på utformingen av tilbudet. Mangelen på både retningslinjer og politiske føringer medfører et stort vakuum i hvordan tilbudet skal utformes, noe som medfører at skoler og enkeltlærer får ansvaret for utformingen.

En konsekvens av manglende retningslinjene er at lærerne må ta et stort ansvar for utarbeiding og oppfølging av tilbudet. Dagens ordningen innebærer også at elevene som ikke har fått læreplass får et år mindre opplæring enn elevene som har fått læreplass. Det er et behov for en standardisering av alternativ Vg3 sluttopplæring i skole slik at alle elevene er sikret et godt tilbud.

---

## Engelsk sammendrag (abstract)

The topic in this master thesis is what determines the organization of “alternativ Vg3 slutt opplæring i skole”, and what the consequences are for teachers and students. The background of this study is a lack of knowledge about how the different counties organize “alternativ Vg3 slutt opplæring i skole” and if it is organized differently. “Alternativ Vg3 slutt opplæring i skole” is a program offered to students who do not get an apprenticeship, so that they can complete their vocational education. The county administration is responsible for upper secondary education, including vocational education. The choice of method was qualitative interview with 12 informants from three different counties. Data analysis was completed according to the method described by Graneheim and Lundman. The master thesis is approved by NSD.

The results from the interviews shows that the student group is complex. A large proportion of students have social and educational challenges in addition to lacking an apprenticeship. “Alternativ Vg3 slutt opplæring i skole” is individually designed, and students receive training in different companies for a limited time. Teachers have a major influence on the design of “alternativ Vg3 slutt opplæring i skole”. There is some opposition in the county administrations to the education model and their support system is inadequate. This leaves many teachers feeling abandoned, with a heavy burden of responsibility for the program on their shoulders. There is also an improvement potential in county-municipal cooperation, when it comes to withholding information about students with special needs and lack of information about the education model.

The master thesis reveals that there are many actors who influence and decide how the education model is designed. National actors, county municipal actors and actors in schools all have an influence on the design of the education model. The lack of policies leads to a vacuum in how the education is to be designed, which means that schools and individual teachers are responsible for the design.

A consequence of the lack of guidelines is that teachers must take greater responsibility. The system of today also means that students who have not received an apprenticeship receive one year less education than the students who have an apprenticeship. There is a need for a standardization of “alternativ Vg3 slutt opplæring i skole” so all students are guaranteed a good education.

---

# 1. Introduksjon

Utdanning er viktig i dagens samfunn. I Norge skiller man tradisjonelt mellom studieforbereidende utdanning og yrkesfaglig utdanning. Yrkesfag er betegnelsen på elever som går to år i skole før de blir lærlinger i en bedrift i to år (Utdanningsdirektoratet, s.a.1). Innenfor de yrkesfaglige utdanningsprogrammene skal lærlingene avslutte sin opplæring i bedrift med fag- eller svenneprøve. Hver sommer skriver avisene om elever som står uten læreplass (Fladberg, 2016). Hva skjer med de elevene som ikke får læreplass og må avslutte sin opplæring i skole? Ifølge opplæringslova skal søkere med ungdomsrett og som ikke får læreplass innen 1. september få tilbud fra fylkeskommunen om opplæring i skole (2006 § 6A-9). Denne opplæringen kalles alternativ Vg3 sluttopplæring i skole.

I denne masteravhandlingen vil jeg se på organiseringen av alternativ Vg3 sluttopplæring i skole. Alternativ Vg3 sluttopplæring i skole er ikke søkbart, men elever får tilbud dersom de ikke får læreplass. Det er derfor ikke beskrevet i søkerhåndbøkene, og det er minimalt med informasjon på hjemmesidene til fylkeskommunene om tilbudet. Elevene får da ett års sluttopplæring i skole før avsluttende fag- eller svenneprøve. Det ble også prøvd ut et tilbud hvor elevene i alternativ Vg3 sluttopplæring i skole fikk 18 måneders opplæring, i stedet for 12 måneders opplæring. Det ble i 2015 utgitt en rapport om forsøket og konklusjonen var at det var et greit tilbud (Aspøy & Nyen, 2015).

Jeg ble interessert i temaet om elevene som får tilbud om sluttopplæring i skole i stedet for bedrift i forbindelse med utlysning og tildeling av stimuleringsmidler. Stimuleringsmidler skulle fra 2016 motvirke arbeidsledighet blant unge. Midlene kunne brukes til tiltak for å skaffe flere lærebedrifter slik at færre står uten læreplass, eller å sikre kvaliteten på tilbudet til elever som tar alternativ Vg3 sluttopplæring i skole. Jeg fikk i oppdrag å skrive hvordan Akershus fylkeskommunen skulle bruke stimuleringsstilskuddet i 2016. I forberedelsene til saken lærte jeg mer om Vg3-elevene og ble nysgjerrig på hva ordningen innebar og hvordan det var organisert i ulike fylker.

## 1.1 Problemstilling

Hva som bestemmer organiseringen av alternativ Vg3 sluttopplæring i skole, og hvilke konsekvenser har organiseringen for lærere og elever?



---

## 2. Bakgrunn

For å redegjøre for hva alternativ Vg3 sluttopplæring i skole er, vil jeg først presentere hvordan yrkesfaglig utdanning er oppbygget. Først vil jeg først presentere fylkeskommunen som har ansvar for gjennomføringen av fag- og yrkesopplæringen. Deretter vil jeg presentere de ulike ordningene innenfor yrkesfag som lærlingeordningen, lære kandidatordningen og alternativ Vg3 sluttopplæring i skole. Tilslutt gjør jeg noen begrepsavklaringer.

### 2.1.1 Fylkeskommunen

Fylkeskommunen er mellomnivået i norsk offentlig forvaltning mellom staten og kommunene. Fylkeskommunen har flere ansvarsområder, og de største er samferdsel (kollektivtrafikk og fylkesveier), tannhelse og videregående opplæring (Berg, 2015). En fylkeskommune er delt i en politisk og en administrativ enhet. Det politiske organet heter fylkestinget, og bestemmer hva administrasjonen skal utføre og ledes av fylkesordføreren. Fylkesadministrasjonen ledes av fylkesrådmannen. Fylkeskommunen følger kommunelovens timeglassprinsipp hvor fylkesrådmannen og ikke fylkesordføreren er leder for administrasjonen (Baldersheim & Rose, 2014 s. 72). Timeglassprinsippet betyr at kommunikasjonen mellom administrasjonen og fylkestinget er gjennom fylkesordfører og fylkesrådmann.

Fylkeskommunen er skoleeier, og har ansvaret for den videregående opplæringen (Henriksen, 2017). En del av den videregående opplæringen som fylket har ansvar for er fag- og yrkesopplæringen. Det finnes flere måter organiserer fag- og yrkesopplæringen på. Her vil jeg beskrive de tre måtene å organiserer yrkesopplæring på som er sentrale i denne oppgaven.

### 2.1.2 Lærlinger

Lærlinger har underskrevet en lærekontrakt med en bedrift og får opplæring i et lærefag. Eksempler på lærefag er tømmerfaget, frisørfaget og elektrikerfaget. Lærefagene har ulik oppbygning; de har forskjellig lengde på opplæring i skole og opplæring i bedrift, samt ulike krav til eksamener i løpet av opplæringsløpet. Hovedmodellen er to år med opplæring i skole og to år med opplæring i bedrift. Ved slutten av læretiden skal alle lærlinger opp til en fag- eller svenneprøve.

Det utbetales tilskudd til bedrifter som tar inn lærlinger for å dekke bedriftens kostnader med opplæringen. I hovedmodellen hvor det er to års opplæring i bedrift skiller det mellom ett års opplæring og ett års verdiskapning. Tilskuddet gis for opplæringsåret, men utbetales over

---

begge årene (Utdanningsdirektoratet, 2017b). For å forklare verdiskapningsåret kan det sammenlignes med et pliktår i forsvaret: her jobber man ett år etter at man har fått ett års opplæring. Bedrifter som har lærlinger i fag med kun ett års verdiskapning (pliktåret), vil dermed ikke motta tilskudd. I enkelte av disse fagene kan det være vanskelig å skaffe læreplasser på grunn av manglende tilskudd.

### 2.1.3 Lærekandidater

Lærekandidater tegner en opplæringskontrakt, og får opplæring i utvalgte deler av læreplanen, i stedet for hele læreplanen slik lærlinger får. Dette er et grunnkompetanseløp som er et alternativ for elever som har vanskelig med å nå målet om et fag- eller svennebrev på normert tid (Utdanningsdirektoratet, 2015).

### 2.1.4 Alternativt Vg3 sluttopplæring i skole

Fylkeskommunen tilbyr elever som ikke får læreplass som lærling før 1. september sluttopplæring i skole. De får tilbud om et lærefag som bygger på det Vg2 de har gjennomført (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 6A-9). Elevene søker ikke til denne opplæringsordningen, men de søker om læreplass og får bare tilbud om opplæring i skole dersom de ikke får læreplass. Det er få føringer for hvordan opplæringstilbudet for elever skal utformes. Derfor har ulike fylkeskommuner utarbeidet egne ordninger for alternativt Vg3 sluttopplæring i skole. Dette kan være enten utplassering i bedrift, opplæring i skole eller en kombinasjon av disse to. Det er denne opplæringsordningen som vil belyses i denne oppgaven.

Det er et krav om at elevene som ikke får læreplass og derfor får tilbud om alternativt Vg3 sluttopplæring i skole må ha ungdomsrett. Ungdom som har fullført grunnskolen har rett til tre års heltids videregående opplæring, også kalt ungdomsrett (Opplæringslova, 1998, § 3-1).

### 2.1.5 Fag- og svenneprøver

Fag- og svenneprøver er navnet på den avsluttende praktiske prøven som lærlinger gjennomfører for å fullføre den yrkesfaglige utdannelsen sin. Fagprøver og svenneprøver er det samme, de er begge praktiske prøver. Det kalles svenneprøve i tradisjonelle håndverksfag som rørleggerfaget, bokbinderfaget og tømrerfaget, mens fagprøve omfatter mange nye fag som salgsfaget, kontor- og administrasjonsfaget og helsearbeiderfaget. Lengden på fag- og svenneprøver er fastsatt i læreplanen og kan variere mye. Den kan være alt fra logistikkfaget

---

hvor prøven strekker seg i inntil tre dager, til orgelbyggerfaget som har en tidsramme på inntil 50 dager (Utdanningsdirektoratet, s.a.2).

### 2.1.6 Begrepavklaring

#### *Tilbud for elever som ikke får læreplass*

Tilbudet for elever som ikke får læreplass og som i stedet får tilbud om opplæring i skole har mange navn. Det kalles alternativ Vg3 i skole, alternativ sluttopplæring i skole og alternativt Vg3. I denne oppgaven vil jeg kalle det alternativ Vg3 sluttopplæring i skole, slik at det er lett å forstå hvilket tilbud det refereres til. Dermed unngår jeg å skrive en oppgave som kun er for personer med kompetanse innenfor fagopplæringsfeltet.

#### *Elever*

I denne oppgaven vil ordet elever bety de som ikke har fått læreplass, og som i stedet får opplæring i skole. Dersom det handler om elever i Vg1 eller Vg2, vil det stå spesifikt at det gjelder elever i Vg1 eller Vg2.

#### *Informanter*

De som har deltatt i intervjuer og bidratt med informasjon har i lærebøkene mange navn: informanter, intervjupersoner og respondenter er eksempler på dette. Jeg har i denne masteravhandlingen valgt å bruke begrepet informanter.

#### *Inntak av lærlinger*

I fagopplæring brukes begrepet formidling til læreplass. Det omfatter sammenkobling av potensielle lærlinger og lærebedrifter. I denne masteravhandlingen har jeg valgt å bruke begrepet inntak av lærlinger i stedet for formidling til læreplass, fordi dette er mer allment kjent begrep.

## **2.2 Tidligere forskning på fagopplæring**

Det er gjennomført flere studier og forskningsarbeid på fagopplæring, og mye av forskningen på fagopplæring omhandler frafall fra videregående opplæring og viktigheten av å fullføre videregående opplæring. En del av forskningen på fagopplæringsfeltet er rapporter bestilt av ulike statlige organisasjoner for å se på ulike forhold. Stortingsmelding 20 «På rett vei» fra 2013 oppsummerte tilstanden til fagopplæringen og kom med forslag til videre utbedringer,

---

og var en stor og sentral rapport for videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet). I 2013 rapporterte SSB at 83 % av elevene ved studieforberevende utdanningsprogram fullfører i løpet av fem år, mens det tilsvarende for yrkesfaglige utdanningsprogram kun var 55 % (Bjørkeng, 2013). Det er imidlertid viktig å være klar over at studieforberevende utdanningsprogram har en varighet på tre år, mens mange yrkesfag varer lenger. Hovedmodellen innen yrkesfag er 4 år, men det er flere store lærefag som elektrikerfaget og rørleggerfaget som har en læretid på 4,5 år og flyfagene som for eksempel flystrukturmekanikerfaget har en læretid på 5 år. Dette kan føre til uriktigheter i fullføringsstatistikken som legges frem. Andre viktige forskningsområder innenfor fagopplæringsfeltet er kvalitet i fag- og yrkesopplæringen, historisk utvikling og ulike forsøksmodeller for organisering av fag- og yrkesopplæring. I denne avhandlingen vil det fokuseres på rapporter om alternativ Vg3 sluttopplæring i skole, den generelle kvaliteten i fagopplæringen, faktorer som påvirker fullføringen av fagopplæring og inntak av elever til læreplass.

Eifred Markussen og Nina Sandberg gjennomførte i 2005 en studie av 9756 ungdommer på Østlandet. Rapporten «Stayere, sluttet og returnerte» identifiserte flere forhold som hadde betydning for om ungdom fortsatt var i opplæring eller hadde falt fra videregående opplæring i halvveis av tredje skoleår (Markussen & Sandberg, 2005). Forhold som økte sannsynlighet for at ungdom avbrøt videregående opplæring var: at de ikke bodde sammen med begge foreldrene som 15-åring, var innvandrere, hadde foreldre med negativ innstilling til skole og utdanning, hadde alvorlige atferds avvik, brukte lite tid på lekser, hadde høyt fravær, hadde lave karakterer og var utenfor organisert fritidsaktivitet (Markussen & Sandberg, 2005). En annen rapport trekker også frem at karakterer er viktig for fullføring av videregående opplæring (Falch, Borge, Lujala, Nyhus & Strøm, 2010). Ifølge rapporten vil ett høyere karakterpoeng i gjennomsnittskarakter fra grunnskolen øke sannsynligheten for å fullføre videregående med nesten 30 prosentpoeng (Falch et al., 2010). Fullføring av videregående opplæring har en positiv effekt på arbeidsmarkedstilknytningen og reduserer sannsynligheten for å være arbeidssøker, motta offentlig stønader og sone fengselsstraff (Falch et al., 2010).

En annen rapport trekker også frem at sosial bakgrunn påvirker hvilken kompetanse ungdom oppnår (Helland & Støren, 2011). Ungdommer følger i betydelig grad sine foreldres utdanningsvalg, noe som innebærer at foreldre med fullført fag- og yrkesopplæring oftest får barn som velger fag- og yrkesopplæring (Helland & Støren, 2011). En annen studie viser også sammenheng mellom sosial bakgrunn og utdanning (Dæhlen, 2017). Med utgangspunkt i det

---

yrkesfaglige utdanningsprogrammet bygg- og anleggsteknikk sammenlignet forsker fullføring av videregående opplæring blant gutter med og uten hjelp fra barnevernet. Et funn var at gutter med barnevernserfaring sjeldnere fullførte utdanningen, kun 23 % fullførte i løpet av fem år etter oppstart (Dæhlen, 2017). Av guttene uten barnevernserfaring fullførte derimot 59 % i løpet av fem år etter oppstart (Dæhlen, 2017).

En forskningsrapport fra 2014 undersøkte om ulikt inntak til læreplass i tre fylker påvirket antall elever som fikk læreplass (Høst, Seland, Sjaastad, & Skålholt, 2014). De fant at Østfold og Nord-Trøndelag plasserte flere svake søkere i lærekandidatordningen og alternativ Vg3 sluttopplæring i skole sammenlignet med Rogaland (Høst, et al., 2014). Rogaland koblet søkere med svake karakterer til bedrifter, fordi de forventet at lærlingene vil heve seg der (Høst, et al., 2014). Nord-Trøndelag forventet ikke at alle søkerne ville få tilbud om læreplass, og fokuserte på å gi svake søkere tilbud om lærekandidatordningen. (Høst, et al., 2014).

Utdanningsdirektoratet bestilte to rapporter for vurdering av forsøket med lenger alternativ Vg3 sluttopplæring i skole. I rapporten fra 2014 kom det fram at fylkene organiserer alternativ Vg3 ulikt, og identifiserte tre organiseringsmodeller:

1. Avgiverskolemodellen hvor skolen som hadde eleven på Vg2 har ansvaret for å gi eleven et tilbud.
2. Fagkompetansemodellen hvor faste skoler skal gi et tilbud til elever i hele fylket i fag skolen har kompetanse i.
3. Regionmodellen hvor faste skoler i elevenes nærmiljø skal gi elevene et tilbud selv innenfor fag skolen ikke har fagkompetanse i.

Elevene var i alternativ Vg3 sluttopplæring i skole i bedrift ca. 80-90 prosent av tiden (Aspøy & Nyen, 2014). De fikk et fleksibelt tilbud hvor opplæringen og oppfølgingen ble tilpasset den enkelte elev (Aspøy & Nyen, 2014). Fylkene ønsket ikke at det skulle bli for attraktivt for elevene, så tilbudet måtte ikke bli for «godt» (Aspøy & Nyen, 2014). Flere elever som har begynt i alternativ Vg3 sluttopplæring i skole konverterte til å bli lærlinger (Aspøy & Nyen, 2015).

Kvalitet er også forskningsområde innen fag- og yrkesopplæringen. Viktige kvalitetsindikatorer er tilgang på relevant utplassering i skolen, lærere med yrkesfaglig arbeidslivserfaring og mulighet til utprøving av lærefag på skolen (Høst, 2015). Fag- og svenneprøven er viktig for å sikre god kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Prøvenemndene er opptatt av kvaliteten i faget sitt og arbeider nå mer systematisk med vurderingskriterier enn tidligere (Høst, 2015).

---

## 2.3 Teori og begreper

«En teori kan beskrives som en måte å forklare og forstå de fenomenene som vi ser i verden rundt oss.» (Eriksson-Zetterquist, Kalling, Styhre, & Woll, 2014, s. 25). Det er flere teorier som kan forklare hva som bestemmer organiseringen av alternativ Vg3 slutt opplæring i skole, og hvilke konsekvenser dette får for elever og lærere. I denne oppgaven vil jeg fokusere på to teorier og to begrep som er aktuelle for problemstillingen. Fra organisasjonsteori vil jeg benytte institusjonell teori og beslutningsteori. Institusjonell teori kan si noe om hvordan utdannelsen er organisert og hvorfor. Beslutningsteori kan gi innsikt i hvordan beslutninger fattes.

De to begrepene som jeg vil fokusere på er makt og byråkrati. Maktbegrepet er valgt fordi det både gir kunnskap om hvem som har makt til å fatte beslutninger og hvordan makt og avmakt har betydning for lærere og elever. Til slutt vil jeg presentere begrepet byråkrati som er en organisasjonsform som dagens offentlig forvaltning er formet etter.

Oppgaven benytter to teorier som faller inn under organisasjonsteori. Derfor vil jeg først forklare hva en organisasjon er. Samfunnet vårt er bygget opp av ulike organisasjoner, eksempler på dette er skoler, forsikringselskaper eller politi. En organisasjon kan også være mindre konkrete enheter som kulturelle begivenheter som for eksempel nattjazzfestivalen, en kunstutstilling eller en familiesammenkomst (Eriksson-Zetterquist, et al., 2014, s. 20). Det er ulike grunner til at folk velger å organisere seg i større grupper, men en grunn er for å oppnå felles mål (Eriksson-Zetterquist, et al., 2014, s. 20). Organisasjonsteori brukes for å forklare hvorfor organisasjoner handler de som de gjør. Teoriene deles inn etter området teorien fokuserer på som struktur eller oppbygning av organisasjoner. Et annet fokusområde er ledelse og kultur, og det kan gjennomføres kulturanalyser med vekt på uformelle normene, verdier og tradisjoner i organisasjonene (Østerud, Goldmann, & Pedersen, 1997, s 181-182).

### 2.3.1 Institusjonell organisasjonsteori

Organisasjonsteori for offentlig virksomhet skiller vanligvis mellom instrumentell teori og institusjonell teori. I instrumentell teori oppfattes organisasjoner som redskaper eller instrumenter for å oppnå et bestemt resultat (Christensen, Egeberg, Lægred, Roness, & Røvik, 2015, s. 34). Institusjonell teori fokuserer på organisasjonenes uformelle regler, verdier og normer som påvirker beslutningsatferden (Christensen, et al., 2015, s. 9).

---

Ifølge institusjonell teori vil institusjoner utvikle «egne liv» med sine egne interesser, i stedet for kun å være opprettet for å løse en oppgave (Hill, 2013, s. 69). Institusjonell teori skiller mellom kulturperspektivet og myteperspektivet. Ifølge kulturperspektivet vil organisasjonene bli mer ulike fordi organisasjonene internt utarbeider egne handlingsregler. I myteperspektivet derimot vil organisasjonene bli mer like på grunn nye internasjonale måter å strukturere organisasjonene.

### **Kulturperspektivet i institusjonell teori**

Når man fokuserer på kulturperspektivet i institusjonell teori vil organisasjoner utforme en egen kultur gjennom uformelle normer og verdier som påvirker samhandling i organisasjonen (Christensen, et al., 2015, s. 52). De ansatte sosialiseres og tilegner seg de uformelle normene (Christensen, et al., 2015, s. 53). Det betyr at nye organisasjonsmedlemmer vil få opplæring i hvordan tidligere kriser har blitt håndtert i organisasjonen (Christensen, et al., 2015, s. 55). Det betyr at organisasjoner i kulturperspektivet bruker tidligere avgjørelser for å fatte nye beslutninger. Dette baserer seg på handlingslogikk om hva som er passende atferd. Det innebærer at beslutninger fattes på bakgrunn av hva som oppfattes som rimelig eller akseptabel atferd (Christensen, et al., 2015, s. 54). Identitet og tidligere handlingsmønstre er viktig for å forklare hvordan organisasjoner utvikler seg og tar beslutninger.

Det skilles i kulturperspektivet mellom ytre og indre press. Indre press er de ansattes uformelle normer og verdier som for eksempel utdanning og sosial bakgrunn (Christensen, et al., 2015, s. 59). Ytre press er press fra aktører som organisasjonen samhandler med eller er avhengige av (Christensen, et al., 2015, s. 59). Ytre og indre press kan påvirke og endre utviklingen og atferden i organisasjonen.

Et viktig begrep innenfor institusjonell teori er stivhengighet. Stivhengighet innebærer at når en ny organisasjon etableres vil etableringen påvirke hvordan organisasjonen vil utvikle seg videre (Christensen, et al., 2015, s. 62). Når en organisasjon har begynt å utvikle seg i en retning, er det vanskelig å endre retningen. Et eksempel kan være at endring innen oljeindustrien vil være vanskelig fordi det vil innebære store utgifter. Dette kan gjøre at det er vanskelig å endre en offentlig organisasjon. Fordelene med stivhengighet er at det gir stabilitet og dybde i de uformelle verdiene og normene. Ulempene er at organisasjonen blir mindre fleksibel og kan oppfattes som en bremsekloss for endring (Christensen, et al., 2015, s. 62). Stivhengighet i offentlige organisasjoner kan dermed være både positivt og negativt.

### **Myteperspektivet i institusjonell teori**

---

Myteperspektivet kalles i organisasjonsteori også for nyinstitusjonell teori. Denne typen teori forklarer at organisasjoner blir mer og mer like på grunn av skiftende verdier i omgivelsene, som for eksempel ved at det oppstår nye organisasjonsformer som temabasert ledelse og mål- og resultatstyring (Christensen, et al., 2015). Teorien kalles myteperspektivet fordi de vektlegger at myter ofte spres raskt og gjennom imitasjon (Christensen, et al., 2015, s. 77).

Organisasjonsoppskrifter er viktig i myteperspektivet. Oppskriftene er som regel ikke en totalløsning, men inneholder et eller flere elementer for organisasjonsutforming (Christensen, et al., 2015, s. 78). Organisasjonsoppskriftene kan sammenlignes med halvfabrikata som må tilpasses den enkelte organisasjon (Christensen, et al., 2015, s. 80). Organisasjonene må dermed tilpasse oppskriftene til egen organisasjon. Det kan forklare hvordan organisasjoner kan håndtere tilsynelatende motstridende organisasjonsoppskrifter (Christensen, et al., 2015, s. 82). Eksempler på organisasjonsoppskrifter er offentlig-privat samarbeid, «lean», virksomhetsplanlegging og balansert målstyring (Christensen, et al., 2015, s. 79).

Innenfor myteperspektivet finner vi begrepet isomorfisme eller på norsk adoptering av organisasjonsoppskrifter. Det skilles mellom tre måter organisasjoner adopterer oppskrifter (DiMaggio & Powell, 1983):

- Tvangsmessige adoptering: endring i organisasjoner er pålagt gjennom lov og forskrift.
- Normativ adoptering: endring på grunn av felles normer og kunnskaper fra en profesjon.
- Mimetisk adoptering: usikkerhet i en organisasjon fører til at organisasjonen etterligner andre organisasjoner (DiMaggio & Powell, 1983).

### **Motstand mot endring**

To andre viktige begreper i institusjonell teori er frastøting og frikobling, og de brukes for å forklare hva som skjer når en institusjon motarbeider endringer. Frastøting brukes i kulturperspektiv og oppstår dersom det kommer nye organisasjonsoppskrifter som ikke passer inn i organisasjonen. Organisasjonen vil frastøte endringen og motvirke den frem til reformen opphører (Christensen, et al., 2015, s. 92). Frikobling brukes derimot i myteperspektivet og oppstår dersom en populær organisasjonsoppskrift er for vag eller for enkel for organisasjonen. Dersom det er et press fra omgivelsene til å innføre endringen vil organisasjonen adoptere endringen, men den vil frikobles slik at den i liten grad får innvirkning på viktige aktiviteter i organisasjonen (Christensen, et al., 2015, s. 92). Det innebærer at endringen kun er på overflaten av organisasjonen, og den interne praksisen endres i liten grad (Christensen, et al.,



---

2015, s. 92). Dette betyr at ikke ønskede endringer kan møtes ulikt utfra de ulike perspektivene. I kulturperspektivet vil organisasjonen motarbeide endringen, mens i myteperspektivet vil organisasjonene tilsynelatende tilpasser seg endringen sett utenfra, med det fører ikke til endring av eksisterende praksis.

### 2.3.2 Beslutningsteori

Beslutningsteori handler om å forklare beslutningene som fattes. Begrepet beslutning betyr å foreta valg mellom forskjellige handlingsalternativer (Østerud, et al., 1997, s. 25-26). Det finnes flere typer beslutningsteori. Klassisk beslutningsteori deler beslutningsprosessen i flere trinn. Første trinn består i å definere beslutningsproblemet og avdekke løsningsalternativene. Deretter må det utarbeides en oversikt over konsekvensene av hvert alternativ (Østerud, et al., 1997, s. 26). Deretter må beslutningstakeren rangere konsekvensene og velge alternativet med best utfall (March, 2008).

Den klassiske beslutningsteorien har fått mye kritikk. En av kritikerne hevder at klassisk beslutningsteori påstår at mennesker har evne til å regne seg frem til en optimal beslutning og vil fatte beslutningen som er nyttemaksimerende (Eriksson-Zetterquist, et al., 2014, s. 118). Dette er ikke tilfellet: mennesker har en begrenset rasjonalitet, og beslutninger kan i beste fall bli tilfredsstillende (Eriksson-Zetterquist, et al., 2014, s. 119). Innenfor beslutningsteori er dermed menneskers evne til å fatte rasjonelle beslutninger viktig.

Andre beslutningsteoretikere legger i stedet vekt på organisasjonens identitet når det fattes beslutninger. Ansatte danner et kollektiv bilde av organisasjonen, noe som påvirker hvordan beslutninger tas (Eriksson-Zetterquist, et al., 2014, s. 125). Beslutningstaking kan beskrives som enighet om et handlingsalternativ som flest mulig i og utenfor organisasjonen kan godta (Eriksson-Zetterquist, et al., 2014, s. 128). Beslutninger kan derfor være det som flest kan akseptere og ikke alltid basert på rasjonelle analyser.

Gruppetekning kan påvirke hvordan beslutninger fattes. Grupper kan få en kollektiv selvsikkerhet hvor gruppemedlemmene oppfatter verden på en annen måte enn de ville gjort alene (Eriksson-Zetterquist, et al., 2014, s. 123). Negative konsekvenser av gruppetekning kan være at gruppen overvurderer sin kompetanse, at gruppen blir for ensopret eller at gruppen er mer opptatt av å bli enige i stedet for å finne den optimale løsningen (Eriksson-Zetterquist, et al., 2014, s. 122).

---

I organisasjoner fortolkes beslutninger og handlinger kontinuerlig. Det kan skilles mellom to nivå: et handlingsnivå og et fortolkningsnivå. I handlingsnivået håndterer organisasjonen situasjoner som oppstår. I fortolkningsnivået tolker organisasjonen sine opplevelser (March, 2008, s. 49). Dette betyr at etter en beslutning er fattet vil en organisasjon tolke og rasjonalisere beslutningen. Sammenblanding av tolkning og erfaring gjør det ofte vanskelig å utrede de faktiske årsakene til handling i en organisasjon (March, 2008, s. 50). Dette betyr at det er vanskelig å identifisere hva som ligger forut for en beslutning, fordi organisasjonen kan ha fortolket hvordan en beslutning ble tatt.

### **Beslutningsteori kalt søppelbøtte-modellen**

Det finnes flere ulike teorier som beskriver ulike måter å fatte beslutninger. March og Olsen har utviklet en beslutningsteori hvor de beskriver beslutningstaking som en søppelbøtte (garbage can model) (Eriksson-Zetterquist, et al., 2014, s. 130). Johan P. Olsen er kjent for sine teorier innen beslutningsteori og James G. March er kjent organisasjonsteoretiker (Egeberg, 2009). Ifølge dem er beslutningsatferd usystematisk (March, 2008, s. 86). I en hvilken som helst beslutningsprosess er en samling enkeltpersoner og grupper involvert, samtidig som de har andre arbeidsoppgaver (March, 2008, s. 86). Beslutningstaking er ikke en lineær modell, men kan sammenlignes med en søppelbøtte hvor beslutninger fattes gjennom at ulike deltakere, løsninger og problemer vilkårlig blandes sammen (Eriksson-Zetterquist, et al., 2014, s. 130). I en beslutningsprosess kan enkelte ansatte motarbeide beslutninger som har negative konsekvenser for dem (Eriksson-Zetterquist, et al., 2014, s. 130).

### **2.3.3 Makt**

Makt er et begrep som brukes på mange ulike forskningsfelt. Ifølge statsvitenskapelig leksikon er makt et av samfunnsvitenskapens mest omstridte begreper (Østerud, et al., 1997, s. 149). I denne avhandlingen vil makt være makt i organisasjoner, i politikk og i undervisningssituasjoner.

En viktig bidragsyter innenfor begrepet makt var Max Weber, en statsviter som i dag regnes som sosiologiens far (Skirbekk, 2017). Weber var tidlig ute med å bruke begrepet makt i organisasjoner, og belyste hvordan formelle strukturer i hierarkiet ga enkelte makt og dominans (Eriksson-Zetterquist, et al., 2014, s. 137). Weber definerer makt som evnen til å få gjennomslag for sine preferanser, også der man møter motstand (Eriksson-Zetterquist, et al., 2014, s. 137). Weber skiller mellom tre ulike typer makt, som han kaller tradisjonell autoritet, karismatisk autoritet og legal-rasjonell autoritet. Tradisjonell autoritet er basert på

---

innarbeidede strukturer hvor folket adlyder av respekt (Østerud, et al., 1997, s. 292). Karismatisk autoritet er en personlig autoritet som noen mennesker besitter (Østerud, et al., 1997, s. 292). Legal-rasjonell autoritet er basert på lover og regler, som gir beslutningstakere et berettiget krav på å bli adlydt (Østerud, et al., 1997, s. 292).

Legitim makt er et viktig begrep som blant annet beskriver lederes makt i organisasjoner. Legitim makt betyr at makt er tildelt gjennom lover og regler, og kalles også formell eller legal-rasjonell autoritet (Eriksson-Zetterquist, et al., 2014, s. 140). For at en leders maktbruk skal være legitim må den være basert på frivillighet fra de ansatte (Eriksson-Zetterquist, et al., 2014, s. 141). Så lenge en leder ikke misbruker sin maktposisjon, vil de ansatte oppfatte lederen som legitim (Eriksson-Zetterquist, et al., 2014, s. 141). Ledere som bruker makt i for stor grad kan derimot skape misnøye blant de ansatte (Eriksson-Zetterquist, et al., 2014, s. 141). En leder har dermed fått sin makt fra sine ansatte, og vil oppfattes som legitim ved akseptabel maktbruk.

### **Maktens tre ansikter**

Robert Dahl er en statsviter som er kjent for sine studier om makt og innflytelse i demokratier (Hagtvet, 2016). Dahl definerer makt ved at A har makt over B, i den grad han kan få B til å gjøre noe B ellers ikke ville ha gjort (Eriksson-Zetterquist, et al., 2014, s. 137). Kritikken mot Dahl er at makten han beskriver kun er en synlig makt (Hill, 2013, s. 31). Kritikken mot at makt kun er synlig førte til at det ble laget en til teori hvor makt har to ansikter: et synlig og et usynlig (Eriksson-Zetterquist, et al., 2014). Usynlig makt kan være ved «non-decision making», altså ikke-beslutninger (Hill, 2013, s. 31). Makteliten kunne dermed ved å ikke fatte en beslutning hindre at en sak ble oppført på saklisten (Østerud, et al., 1997, s. 150). I en revidert modell beskrives et tredje ansikt i maktmodellen som omhandler det å forandre preferansene til noen. Det er en defineringsmakt om gir mulighet til å definere virkeligheten: hva er det som er sant og usant, og hva er det som er rett og galt? (Eriksson-Zetterquist, et al., 2014, s. 140). Denne preferanseformingen vil redusere konflikter, fordi alle ansatte vil ha samme preferanse (Hill, 2013, s. 33). Dette kalles også for institusjonalisert makt, og innebærer at ansatte tar for gitt hvem som har makt i organisasjonen (Eriksson-Zetterquist, et al., 2014, s. 140).

### **Avmakt**

Maktforskning kan også bli en studie av avmakt (Østerud, et al., 1997, s. 150). Avmakten kan oppstå dersom en aktør mangler kontroll eller oversikt, eller ikke har evne til å avgjøre et utfall i en bestemt sak (Østerud, et al., 1997, s. 150). Avmakt kan også oppstå dersom aktører har

---

uklare interesser (Hernes, 1975, s. 133-134). Det at aktørene avfinder seg med et fellesresultat betyr ikke at de ønsker eller godtar det, det kan være at de er hjelpeløse i situasjonen (Hernes, 1975, s. 134). Avmakt kan oppstå i mange situasjoner, og kan oppleves som svært ubehagelig. Det kan også oppstå avmakt i undervisningssituasjoner for eksempel mellom lærere og foreldre (Drugli & Nordahl, 2016).

### 2.3.4 Byråkratiet

Byråkratiet kommer fra det franske ordet bureau som betyr kontor. Byråkratiet vokste frem på 1800-tallet og skulle motvirke bestikkelser, nepotisme og korrupsjon ved å skille administrative oppgaver fra makten (Eriksson-Zetterquist, et al., 2014, s. 67, 69). Ordet har i dag fire betydninger: 1) offentlig forvaltning 2) styre eller maktutøvelse av tjenestemenn 3) langsom og omstendelig administrasjon 4) en organisasjonsform som ofte benyttes i samfunnsforskning (Østerud, et al., 1997, s. 31). Byråkratiet er i dag den vanligste organisasjonsformen innenfor offentlig forvaltning (Eriksson-Zetterquist, et al., 2014, s. 83). I denne oppgaven vil jeg bruke byråkratiet i betydningen av organisasjonsform i offentlig forvaltning.

Max Weber formulerte teorien om «det rasjonelle byråkratiet» som bygger på arbeidsdeling og spesialisering i avdelinger (Østerud, et al., 1997, s. 31). Ifølge Weber var byråkratiet teknisk overlegent fordi det var presist, forutsigbart, kontinuerlig og konfliktfritt (Eriksson-Zetterquist, et al., 2014, s. 71). Det styres av et formelt hierarki med klare føringer for hvordan saker skal behandles (Weber, 2000). Byråkratiet har som mål å sikre likebehandling. I et hierarki er rollene tydelig definert, og det er spesifisert hvilke oppgaver som tilhører hvilket nivå (Hill, 2013, s. 231). De ansatte utdannes til å arbeide i byråkratiet, og karrieresystemer belønner lojale og pliktoppfylgende byråkrater (Østerud, et al., 1997, s. 31). Byråkratene skal opprettholde en streng og enhetlig arbeidsdisiplin, være frie for fordommer, være uten personlige oppfatninger og ha byråkratiet som eneste yrke (Eriksson-Zetterquist, et al., 2014, s. 72). Byråkratiet har dermed strenge prinsipper for hvordan offentlig forvaltning skal utføres.

Kritikken mot byråkratiet er at den ikke er mer etisk og moralsk enn andre organisasjonsformer. En studie viste hvordan sjefer og medarbeidere i en organisasjon systematisk forsøkte å omgå organisasjonens fastsatte regler, rutiner og prosedyrer (Eriksson-Zetterquist, et al., 2014, s. 83). En annen kritikk er at arbeidsoppgavene er snevre eller monotone og det mangler kommunikasjon mellom individer og grupper (Eriksson-Zetterquist,

---

et al., 2014, s. 77). Byråkratiet har gjennomgått endringer fra opprettelsen på 1800-tallet, og flere har rettet kritikk mot byråkratiet som organisasjonsform.

---

## 3. Metodedel

### 3.1 Valg av forskningsdesign

For å finne ut hva som bestemmer organiseringen av alternativ Vg3 slutt opplæring i skole, og hvilke konsekvenser organiseringen har for lærere og elever, vurderte jeg det slik at det er det kvalitative forskningsintervjuet som best svarer på dette. Fordi det er få studier om hvordan ulike fylker har organisert tilbudet, har jeg valgt et eksplorativt forskningsdesign. En eksplorativ studie har ifølge Kvale og Brinkmann åpne og lite strukturerte intervjuer (2015, s. 141). Dette var utgangspunktet for gjennomføringen av intervjuene i masteravhandlingen.

#### 3.1.1 Forskers utgangspunkt før påbegynt masteravhandling

Da jeg startet mitt avhandlingsarbeid var jeg ansatt i en av fylkeskommunene i studien. Jeg var involvert i en politisk sak om finansiering av materialkostnader ved gjennomføring av fag- eller svenneprøven for elevene som deltok i alternativ Vg3 slutt opplæring i skole. I april 2017 begynte jeg å jobbe for en annen fylkeskommune som også deltar i studien. Mine erfaringer kan påvirke hvordan jeg stilte spørsmål og analyserte data.

### 3.2 Godkjenninger

Masteravhandlingen er meldt og godkjent av NSD. NSD er Norsk senter for forskningsdata og er personvernombud for forsknings- og utdanningsinstitusjoner i Norge. De har som hovedoppgave å bidra til at institusjonene ivaretar lovpålagte plikter knyttet til internkontroll og kvalitetssikring av egen forskning (NSD, s.a.). Prosjektet ble godkjent 26.06.2017, og har prosjektnummer 54693 i personvernombudets offentlige database. Prosjektet ble godkjent slik det var innmeldt med oppbevaring av navneliste og intervjuer hver for seg, og sletting av lydopptak og navneliste etter at prosjektet ferdigstilles våren 2018.

De tre fylkeskommunene som er inkludert i studien har gitt tillatelse til at studien foregår ved fylkesadministrasjonene og ved de videregående skolene. De tolv informantene har samtykket til å delta i studien. De har underskrevet et informasjonsskriv med samtykke som er utarbeidet etter NSDs mal (vedlegg 1). Etter at masteravhandlingen er ferdigstilt er fylkene lovet en rapport som oppsummerer funnene fra studien. Masteravhandlingen er knyttet til Avdeling for økonomi- og ledelsesfag ved Høgskolen i Innlandet avd. Hedmark. Personopplysninger er

---

behandlet konfidensielt og det er kun studenten som har tilgang til informantenes navn. Navnelisten som kobler intervju og informant er lagret adskilt: intervjuet er lagret på datamaskin og ekstern harddisk, mens navneliste er lagret på en USB-penn. Masteravhandlingen skal ferdigstilles våren 2018, og datamaterialet vil da anonymiseres ved at navneliste og lydopptak slettes. Informantene fikk informasjon om at de når som helst kan trekke seg uten å oppgi grunn, og at alle opplysninger om informanten da slettes. I tillegg ble student og veileders kontaktinformasjon lagt ved i tilfelle det skulle oppstå spørsmål.

### **3.3 Utvalg av fylker og informanter**

#### **3.3.1 Antall intervjupersoner**

I innledende arbeid med oppgaven oppdaget jeg at opplæringstilbudet for elever som ikke har fått læreplass var organisert forskjellig i ulike fylker. Det ideelle ville være å inkludere alle fylkene, men på grunn av de tidsmessige begrensningene til masteravhandlingen var dette ikke mulig. Jeg bestemte derfor å samle inn data fra tre ulike fylker for å få bredde i forskningsdataen. I samarbeid med veileder vurderte vi at å intervju fire personer fra hvert sted ville sikre at vi fikk et bredt datamateriale om respondentenes opplevelser med opplæringstilbudet. Et utvalg på 12 informanter er innenfor normalområdet. Antallet i de fleste undersøkelser ligger på mellom 10 og 15, og det er avhengig av hvor mye tid og ressurser som er tilgjengelig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148).

#### **3.3.2 Utvalg av fylker**

Akershus og Hordaland fylkeskommune ble valgt ut fordi jeg arbeidet der og hadde derfor lett tilgang til informanter. Aust-Agder ble valgt fordi de hadde en stor andel elever i alternativ Vg3 slutt opplæring i skole.

#### **3.3.3 Hvordan få tak i informanter?**

Etter at fylkene var valgt ut, oversendte jeg henvendelse til regiondirektør eller fagopplæringssjef i fylket. Henvendelsen ble sendt i e-post format (vedlegg 2), sammen med informasjonsskriv og samtykkeskjema som vedlegg (vedlegg 1). Skrivet inneholdt informasjon om studien, kontaktinformasjon dersom respondentene hadde spørsmål eller ønsket å trekke seg og informasjon om hvordan dataen ble oppbevart og anonymisert ved prosjektslutt, det vil si navneliste og lydopptak slettes. Det ble i e-posten bedt om tillatelse til

---

å utføre studien ved fylkesadministrasjonen og fylkeskommunes videregående skoler. Jeg ba om fire intervjupersoner fra skoler eller fylkesadministrasjon som hadde kjennskap til organiseringen av alternativ Vg3 sluttopplæring i skole i sitt fylke og som ga et helhetlig bilde av organiseringen.

Informantene ble plukket ut av fagopplæringsjefene eller rektorene ved de videregående skolene som fikk oversendt invitasjon til å delta i studien.

## 3.4 Intervjuene

### 3.4.1 Intervjuguide

En eksplorativ studie har som regel åpne og lite strukturerte intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 141). Jeg har laget en kort intervjuguide med åpne spørsmål (vedlegg 3), og i stedet stilt oppfølgingsspørsmål ut i fra svarene informantene har gitt. Grunnen til dette er at det er en eksplorativ studie som skal finne ut av hvordan informantene forstår organiseringen. Jeg valgte å lage en intervjuguide for å sikre at vi kom igjennom alle temaene. Intervjuguiden er utarbeidet på bakgrunn av FAFO-rapporten om alternativt Vg3 i skole og egen erfaring.

Hovedspørsmålene var som følger:

- Hvordan er organiseringen av alternativt Vg3 i skole for elever som ikke får læreplan i ditt fylke?
- Er det samme organisering i alle fag?
- Hva synes du fungerer godt med organiseringen eller er det noe du mener kunne endres?
- Hva er tilbakemeldingene fra elevene?
- Hvor mye er elevene i bedrift og hvor mye er de i skole?
- Hva tenker du er formålet med alternativt Vg3?
- Hvordan er tidsperspektivet/tidsforløpet

Det ble i Akershus gjennomført et pilotintervju for å teste intervjuguiden. Pilotintervjuet fungerte bra, og det ble kun lagt til et spørsmål i den endelige intervjuguiden. Spørsmålet som ble lagt til fikk jeg svar på under pilotintervju, og intervjuet ble derfor inkludert i studien.



### 3.4.2 Gjennomføring av intervjuene

Ti av intervjuene ble gjennomført enten på informantens kontor eller på et møterom på arbeidsplassen til informanten. To intervjuer ble gjennomført på møterom på fylkeshuset. Valg av sted for gjennomføring av intervjuene var tilpasset informantenes ønsker. Dette for å gjøre det lettest mulig for informantene å delta i studien. Intervjuene varierte i lengde fra 28 minutter til 1 time og 15 minutter. Det var ulikt taletempo, bruk av eksempler og detaljnivå i intervjuene.

Det ble benyttet båndopptaker under intervjuene. Under pilotintervjuet ble det brukt både mobil og båndopptaker, men ved de resterende 11 intervjuene ble det kun brukt båndopptaker. Jeg startet med å avklare med respondentene om det var greit å bruke båndopptaker. Det ble informert om at det kun var for å huske alt som ble fortalt, og at lydopptakene slettes etter at masteravhandlingen er ferdigstilt. Alle informantene samtykket til å bli tatt opp på bånd.

I en intervjusituasjon er det et asymmetrisk maktforhold hvor intervjuer har maktposisjonen til å bestemme emnet for samtalen og stiller spørsmålene, mens respondenten svarer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 23). Jeg startet derfor med en presentasjon av meg som forsker og formålet med studien. Deretter stilte jeg det åpne spørsmålet: «Hvordan er organiseringen av alternativt Vg3 i skole for elever som ikke får læreplass i ditt fylke?» slik at respondenten kunne føle seg komfortabel og trygg. Spørsmålet ga informantene mulighet til å uttale seg om det de hadde kunnskap om og eventuelt trekke det i den retningen de ønsket. Det kan ifølge Kvale og Brinkmann hende at intervjupersonen holder informasjon tilbake, snakker utenom temaet eller har forberedt et innlegg for intervjuet (2015, s. 52, 176). Jeg opplevde ikke at noen av respondentene hadde øvd på svarene eller forsøkte å holde tilbake informasjon.

En forsker skal i et kvalitativt intervju forsøke å nå dypt inn i materialet, noe som kan føre til at intervjupersonen føler seg krenket (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96). Denne masteravhandlingen handler om organiseringen av et skoletilbud, og jeg opplevde at det var få mulige krenkende situasjoner for informantene. På en annen side kan det ha gitt noe ubehag når jeg stiller oppfølgingsspørsmål om følsomme temaer som sosiale utfordringer for elevene som deltar i tilbudet, feil bruk av alternativ Vg3 sluttopplæring i skole og eksempler på utnytting av elever. Dette var tema som ble diskutert i korte perioder i ulike intervjuer, men det var allikevel viktig for meg at intervjuene endte hyggelig og jeg avsluttet derfor alle intervjuene med å spørre om det var noe de syntes manglet eller de ønsket å legge til.

Ifølge Brinkmann og Kvale kan det være vanskelig å avslutte et kvalitativt forskningsintervju (2015, s. 49-50). Jeg opplevde ikke at det var vanskelig å avslutte noen av intervjuene. De fleste stoppet naturlig opp, og jeg spurte da om det var noe de mente manglet eller om det var noe de synes burde tas med. I tillegg kan det ifølge Kvale og Brinkmann være at informantene tar opp emner etter at båndopptakeren er slått av, fordi de ikke følte seg trygge til å ta det opp mens båndopptakeren var på (2015, s. 161). Det var i et fåtall av intervjuene at det kom fram viktig informasjon etter at intervjuet var ferdig. Dette kan igjen henge sammen med at dette ikke er et dyptgående intervju hvor man utforsker og går i dybden i en persons opplevelser, men at man ser på organiseringen av et skoletilbud.

## 3.5 Behandling av intervjuene

### 3.5.1 Transkribering

Intervjuene ble transkribert eller skrevet helt ut som betyr å transformere fra en narrativ form (muntlig diskurs) til en annen narrativ form (skriftlig diskurs) (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-205). Det er brukt tid på å transkribere intervjuene, og det har gjort meg godt kjent med intervjuene og gitt meg et godt grunnlag for videre behandling av dataene ved koding og analyseringen. Pauser ble markert med «...» eller dersom det var en «eh» lyd skrevet som «eh...». Dialektord, stamming og endring av utsagn midt i en setning ble skrevet ut.

### 3.5.2 Koding

Koding skal inspirere forskeren til nye fortolkninger, og innebærer å bryte teksten ned i mindre enheter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 34, 230). Etter å ha transkribert intervjuene, kodet jeg intervjuene for å bedre kunne analysere de ulike intervjuene.

#### **Grovsortering av intervjuene**

Først grovsorterte jeg innholdet i intervjuene i tabellform. Jeg markerte setninger med viktig innhold med en gul farge, og skrev kort meningen med få ord. Eksempel:

<p>R: Nei, det er nærm...det er liksom den nærmeste byen her. Og, og da tenker jeg det atte...hvis, hva er det de har gjort i YFF'en? Ja, asså hva er det som gir de, hva</p>	<p>Utfordring med andre skoler</p>	
---	------------------------------------	--

er det som er grunnlaget for den 6'eren de har fått? ...		
--	--	--

Jeg har brukt Graneheim og Lundmans forskning på hvordan man tar ut meningsinnhold fra intervjuene og kondenserer det slik at de hver får en kode (2003). Deretter bygges det subkategorier ut i fra koden, før jeg fant kategorier som til slutt falt inn under et større tema (Graneheim & Lundman, 2003).

Deretter plukket jeg ut fire underkategorier som stod ut. Etter utvalg av underkategorier fordelte jeg sitater fra informantene. Informantene snakket om temaene i ulik grad og hadde både like og ulike oppfatninger om temaene. Etter at jeg fordelte sitatene i temaene, kategoriserte jeg de i underkategorier. Tilslutt valgte jeg også å ha en kort oppsummering av hvert av fylkenes organisering av alternativ Vg3 i skole.

## 3.6 Reliabilitet, validitet og generalisering

### 3.6.1 Validitet

Validitet i en oppgave skal sikre at studien måler det den faktisk vil måle (Ringdal, 2013, s. 96). Ifølge Shenton er det flere måter å sikre intern validitet på og han bruker begrepet «credibility» (Shenton, 2004, s. 64). Det kan sikre gjennom å bruke kjente forskningsmetoder, bli kjent med organisasjonene du samler inn data, sikre ærlige respondenter, være åpen om egen bakgrunn og sammenligne resultatene med andres (Shenton, 2004). I denne oppgaven har jeg sikret reliabiliteten ved å bruke en forskningsmetode som er godt etablert innenfor kvalitativ forskning og som tidligere er benyttet ved forskning på lærlinger og ordningen alternativ Vg3 slutttopplæring i skole. I tillegg har jeg blitt kjent med to av institusjonene som har bidratt i datainnsamlingen. Dette anbefales av Shenton, men en fare kan også være at forskeren kommer for tett på organisasjonen slik at dømmekraften blir svekket (Shenton, 2004, s. 65). Dette har jeg tatt stilling til under begrensninger hvor jeg også har opplyst om egen bakgrunn, kvalifikasjoner og egne erfaringer. Jeg har også sikret det ved å undersøke dokumentene som informantene har referert til underveis i intervjuene. Jeg har også vurdert funnene mine opp mot tidligere forskning på området

### 3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet sier noe om at gjentatte målinger med samme metode vil gi samme resultat. (Ringdal, 2013, s. 96). Shenton bruker i stedet begrepet «dependability». Reliabilitet kan være problematisk i kvalitativ forskning på grunn av de stadige endringene i fenomenet som det forskes på. En måte å sikre reliabilitet er ved å detaljert forklare forskningsdesign og gjennomføringen av studien, samt å knytte den til tidligere forskning. Jeg har referert til tidligere forskning, beskrevet planleggingen av studien og innhenting av data. I tillegg testet jeg reliabiliteten ved å stille informantene fra alle fylkene samme spørsmål. Store avvik mellom svarene til informantene i samme fylke kunne ha vært et uttrykk for manglende reliabilitet i studien.

### 3.6.3 Generalisering

Shenton bruker begrepet «transferability» og mener at man bør detaljert beskrive hvordan studien er gjennomført, slik at leserne kan vurdere om resultatene kan overføres til andre studier (2004). Jeg har derfor nøye beskrevet utvalg av fylker, informanter og hvordan intervjuene er gjennomført for at leseren kan vurdere om forskningen kan overføres til eget utdanningstilbud.

---

## 4. Resultat

Informantene jeg intervjuet hadde ulike roller i organiseringen av alternativ Vg3 sluttopplæring i skole. De var ledere i fylkesadministrasjonen, rektorer, avdelingsledere, seniorrådgivere, koordinatore eller lærere. Det var totalt 6 kvinner og 6 menn som ble intervjuet. Alle informantene hadde flere års erfaring innenfor skoleverket, enten med organisering av videregående opplæring eller som lærer i videregående skole. Flere informantene presiserte at de kun uttalte seg om organiseringen på deres skole eller om det de kjente til av organiseringen av alternativ Vg3 sluttopplæring i skole. Informantene var positive til forskning på alternativ Vg3 sluttopplæring i skole, fordi dette har ifølge noen av informantene vært mangelfullt.

Det som gikk igjen i beskrivelsene var at alternativ Vg3 sluttopplæring i skole ble omtalt som en «nødløsning» eller en ikke ønsket ordning. Informantene fra alle tre fylkene sa at hovedmålet var å hjelpe elevene uten læreplass til å finne en læreplass, alternativ Vg3 sluttopplæring i skole ble vanligvis kun opprettet dersom dette ikke var mulig. Flere var også bekymret for at alternativ Vg3 sluttopplæring i skole kunne medføre en etablering av A og B-fagbrev, og undergrave den norske fagopplæringsmodellen. En fortalte at El- og IT forbundet, en fagforening som organiserer elektrikere, allerede i tariffavtalen for 2016-2018 tariffestet at elever med fagbrev fra skole må arbeide et og et halvt år før de kan arbeide selvstendig i elektrofagene.

I resultatdelen vil jeg først kort oppsummere organiseringen av alternativ Vg3 sluttopplæring i skole i de tre fylkene. Deretter vil jeg presentere de fire hovedtema som er: 1) elevgruppe med ulike behov, 2) individuell utforming av tilbudet, 3) læreravhengig utforming av tilbudet og 4) mangelfulle støttesystemer

### 4.1 Kort oppsummering om fylkene

#### 4.1.1 Akershus fylkeskommunene

Akershus fylkeskommune tilbyr alternativt Vg3 sluttopplæring i skole ved fire skoler i tre regioner. Dette kalles regionmodellen og innebærer at faste skoler i elevenes nærmiljø gir elevene et tilbud innenfor fag skolen ikke nødvendigvis har fagkompetanse i fra før (Aspøy & Nyen, 2014). Elevens bostedsadresse avgjør hvor de får tilbud om alternativ Vg3 sluttopplæring i skole. Elevene får tilbud i det lærefaget de ønsker dersom det er mulig. Det er

---

et mål om at eleven skal være minimum 50 prosent i bedrift, men fordelingen er ofte fire dager i bedrift og en dag på skole. Tilbudet har normalt en varighet på 12 måneder. Inntakskontoret administrerer inntaket, men elever kan også komme fra oppfølgingstjenesten og NAV.

#### 4.1.2 Hordaland fylkeskommunene

Hordaland fylkeskommune tilbyr alternativt Vg3 sluttopplæring ved et utvalg skoler og bedrifter som har rett fagkompetanse. Dette kaller fagkompetansemodellen, hvor faste skoler gir tilbud til elever i hele fylket i fag skolen har kompetanse i (Aspøy & Nyen, 2014). Tilbudene opprettes i fagene hvor det er mangel på læreplasser. De har i tillegg et tilbud for elever som har gjennomført all opplæringen, men mangler verdiskapning i bedrift (pliktsåret) får tilbud om å gå rett opp fagprøven. Hordaland fylkeskommune har et tredje tilbud i to lærefag som er søkbare og tilbys hvert år. De to opplæringstilbudene er vedtatt av fylkespolitikere, og det vurderes dermed ikke hvert år om det er mangel på læreplasser i fagene. Tilbudet varierer fra opplæring i skole til fulltid opplæring i bedrift. Tilbudene har en varighet på 12 eller 18 måneder, utarbeidet på bakgrunn av læreplanens kompleksitet. Fagopplæringskontoret administrerer inntaket til alternativ Vg3 sluttopplæring i skole.

#### 4.1.3 Aust-Agder fylkeskommunens

Aust-Agder tilbyr alternativt Vg3 sluttopplæring ved fire skoler. De bruker også fagkompetansemodellen, hvor faste skoler gir tilbud til elever i hele fylket i fag skolen har kompetanse i (Aspøy & Nyen, 2014). Aust-Agder fylkeskommune har i tillegg et tilbud i to lærefag som er søkbare og tilbys hvert år. De to opplæringstilbudene er vedtatt av fylkespolitikere, og det vurderes dermed ikke hvert år om det er mangel på læreplasser i de to fagene. Skolene utplasserer elevene i ulike bedrifter, men der utplassering er vanskelig gis det opplæring i egne elevbedrifter. Elevene følger skoleruten med 190 skoledager i året. Tilbudene har en varighet på 12 måneder, men elevene har mulighet til å få opplæring i inntil 24 måneder. Fagopplæringskontoret administrerer inntaket til alternativ Vg3 sluttopplæring i skole.

## 4.2 Elevgruppe med ulike behov

Informantene forteller at elevene i alternativ Vg3 sluttopplæring i skole har ulike behov. En stor andel av elevene har ulike sosiale utfordringer i tillegg til at de ikke fikk læreplass. Dette

---

gjaldt imidlertid ikke alle elevene; i enkelte fag var det stor mangel på læreplasser. Hvilke fag det manglet læreplasser i varierte fra fylke til fylke.

#### 4.2.1 Sosiale utfordringer

En stor andel av elevene som deltar i alternativ slutt opplæring i skole har ifølge informantene sosiale utfordringer i tillegg til at de ikke får læreplass. Det var ulike ting som manglende kunnskap om formelle og uformelle regler i arbeidslivet, uheldig oppførsel og manglende hygiene. Eksempler var en elev som ikke hørte på instruktøren og ødela dyrt materiale, og flere elever som ikke møtte opp i utplasseringsbedriften. Det er derfor nødvendig å formidle til elevene viktigheten i å møte opp og møte presist. Riktig sosial oppførsel er også viktige både for å få en læreplass og beholde den. I tillegg til sosiale utfordringer hadde noen av elevene også kommunikasjonsproblemer, som for eksempel språkkunnskaper, utfordringer med å ta ordet i større forsamlinger eller usikkerhet rundt hvordan de skulle uttrykke seg i et jobbintervju.

I enkelte tilfeller var det også elever i alternativ Vg3 slutt opplæring i skole som hadde store personlige utfordringer. Dette kunne være psykiske problemer eller misbruk av rusmidler. Enkelte opplevde også manglende støtte hjemmefra. I de tilfellene hvor elevene hadde psykiske problemer kom dette gjerne sent frem, noe som førte til at det tok lengre tid før elevene fikk tilretteleggingen de hadde behov for. Manglende støtte hjemmefra varierte fra manglende oppfølging til behov for kontakt med barnevern og familiekontor. Informantene har derfor hjulpet elever med å få altinn-tilgang, bankkort, personnummer, pass og førerkort.

#### 4.2.2 Motivasjon og mestring

Det er viktig for alle elever å føle både motivasjon og oppleve mestring i videregående opplæring. Dette er spesielt viktig for elevene som ikke har fått læreplass. Alternativ Vg3 slutt opplæring i skole er et krevende opplæringsløp hvor elevene skal få opplæring over ett år, mens ordinære lærlinger får samme opplæring i lærefaget over to år. Elevene i alternativ Vg3 slutt opplæring i skole har dermed et års kortere opplæring enn lærlingene. Flere informanter forteller derfor om viktigheten av fleksible løp i fag- og yrkesopplæringen. En informant forteller at skolene må bli flinkere til å benytte de eksisterende opplæringsordningene:

Har du hatt spesialundervisning gjennom hele skoletida er det mulig du burde gå rett ut som lærekandidat, og ikke tryne ett par ganger i et alternativt Vg3-løp. (Informant 3)

---

Informanten forteller om mulighetene for å benytte de eksisterende fleksible ordningen som lære kandidatordningen, som har praktisk opplæring i bedrift i utvalgte læreplanmål (det vil si at de ikke får opplæring i hele læreplanen, men at de får opplæring i utvalgte læreplanmål). Bruk av de alternative ordningene som lære kandidatordningen, kan føre til økt motivasjon og mestring. I tillegg til bruk av eksisterende alternative ordningene, etterlyses det mer fleksibilitet i dagens videregående opplæring:

Hvis du finner ut i begynnelsen av september at du har lyst til å gå på skole, og søknadsfristen er i mars og du kan begynne i august neste år. Da har du mistet motivasjonen din. (Informant 1)

Mer fleksibilitet i tidspunktet for når elever kan returnere til videregående opplæring kan medføre at flere fullfører.

Det å gi ytterligere opplæring før elever tar opp eksamener, kan gjøre at flere elever består fagene de mangler. En informant forteller om en elev som gikk opp til matematikk eksamen syv ganger uten å bestå. Informanten er kritisk til praksisen med å melde elever opp til eksamen dersom læreren er usikker på om eleven vil bestå, fordi dette kan virke demotiverende for eleven.

Elevene er ulike, og enkelte elever er svært motiverte for å fullføre utdanningen og reiser langt for å delta i alternativ Vg3 slutt opplæring i skole. En informant forteller:

De har en reisevei på bortimot en time hver vei alle de som kommer her. Sånn at de må faktisk være litt motivert for å komme. (Informant 5)

Det er altså en andel elever som må reise langt for å delta i tilbudet, og som må ha en sterk motivasjon for å kunne fullføre opplæringen. For svake elever, gjerne med liten støtte hjemmefra og som kanskje har opplevd å mislykkes på skolen gjentatte ganger, kan imidlertid slike praktiske utfordringer føre til at de ikke fullfører.

### 4.2.3 Omvalg

Elever kan søke videregående opplæring fra det året de fyller 15 år. Elevene er dermed svært unge når de velger hvilket videregående utdanningsløp de skal følge. En informant stiller spørsmål om elevene egentlig har kompetanse til å velge hvilket yrke de skal arbeide i og hva de ulike yrkene innebærer når de er så unge. Informanter påpeker at aktiv karriereveiledning underveis er viktig for disse unge elevene, slik at de kan benytte seg av muligheter som for



---

eksempel omvalg. Omvalg er når elever velger et annet utdanningsløp i videregående opplæring enn det utdanningsløpet de allerede har påbegynt. Karriereveiledning er et viktig verktøy for å få ungdom i riktig opplæringsløp. Et eksempel var en elev som fortalte at han hadde følt seg tvunget til å ta et løp, uten at han egentlig visste hva han ville (Informant 4).

Elever i alternativ Vg3 slutt opplæring i skole har rett til et tilbud som bygger på Vg2-løpet de har bestått. Dersom elevene ønsker å velge et lærefag som ikke bygger på Vg2-løpet de har bestått, må de ifølge opplæringsloven søke inntak til nytt Vg1 eller Vg2 før 1. mars, og deretter vente på skolestart i august. Elevene starter i alternativ Vg3 slutt opplæring i skole i september, og det kan være lenge for en elev å vente til august året etter for å starte på ønsket utdanning. En informant oppsummerer det slik:

Loven sier at vi ikke har krav til å gjøre så mye ut av det, men virkeligheter tilsier at det er smart av oss å gjøre det. Fordi folk skal jobbe i førti år. (Informant 3)

God karriereveiledning kan være verdifullt dersom en elev ønsker å gjøre et omvalg.

### **4.3 Individuell utforming av alternativ Vg3 slutt opplæring i skole**

Fylkene har forskjellige ordninger for alternativ Vg3 slutt opplæring i skole, og ulik fordelingen av opplæring i skole og i bedrift. I noen alternativ Vg3-løp er all opplæringen i skole. Andre Vg3-løp har full utplassering i bedrift, eller en fordeling med noe opplæring i skole og noe opplæring i bedrift. Fordelingen mellom opplæring i skole og opplæring i bedrift varierer fra skole til skole, og mellom de tre fylkene. Informantene forteller om behov for individuell utforming av alternativ Vg3 slutt opplæring i skole for mange av elevene. Det kan være økonomiske støtteordninger, tilpasset opplæring, ekstra oppfølging i utplasseringen eller tidspunkt for gjennomføringen av fag- eller svenneprøven.

#### **4.3.1 Kartlegging**

Elevene i alternativ Vg3 slutt opplæringen i skole kan ha gjennomført Vg2 på samme skole eller på en annen skole i fylket. Skolene gjennomfører derfor en kartlegging av elevene som begynner. Dette gir informasjon som kan avdekke om elevene har kompetansehull, behov for tilpasset opplæring eller om det er nødvendig å ta hensyn til andre behov. Under kartleggingen er det også viktig å innhente sakkyndige rapporter fra Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT),

---

slik at eventuell kunnskap om elevers læringsvansker overføres. Et fylke forteller at det er vanskelig å få tilgang til elevers PPT-rapporter dersom elevene kommer fra andre skoler, fordi elevene har søkt om læreplass, og ikke søkt direkte til skolen som organiserer alternativ Vg3 sluttopplæring i skole. Kartleggingen vil også kunne avdekke språkutfordringer og gi elevene mulighet til slev å informere om sine behov.

I utdanningsløpene hvor det gis opplæring i skole er det nødvendig å raskt gi elevene en felles grunnkompetanse. Et eksempel er elevene som kommer fra Vg2 industrideknologi hvor de kan søke læreplass i 25 ulike lærefag. Elevene har på Vg2 industrideknologi fått ulik mengde opplæring og fordypning i de forskjellige lærefagene de kan velge etter avsluttet Vg2. Skolen starter derfor med at elevene får felles opplæring i lærefaget de har startet alternativ Vg3 sluttopplæring i skole i, og eventuelt også repetisjon av Vg1 og Vg2-målene dersom kartleggingen avslører behov for dette.

#### 4.3.2 Individuelt opplæringstilbud

Kartleggingen gir skolene mulighet til å gi elevene et individuelt opplæringstilbud. Dette kan gjøres ved å gi målrettet opplæring der skolene har oppdaget manglende kunnskap eller kompetanse. Det kan også gjøres ved en kortvarig ubetalt utplassering i en bedrift eller ved å gi elevene ekstra, intensiv opplæring på skolen. Enkelte informanter forteller at elevene kan få ekstraundervisning en-til-en eller i små grupper. Dersom elevene er utplassert i bedrift foretrekker en informant å ha ekstraundervisningen inne på skolen. Dette er fordi det i bedriftene ofte er et høyt tempo og korte tidsfrister for fullføring av arbeidsoppgaver. På skolen har lærerne tilgang til modeller som for eksempel anatomiske modeller for opplæring i helsearbeiderfaget, og opplæringen kan gis uforstyrret. Opplæringslengden til alternativ Vg3 i skole varierer fra 12 til 24 måneder, men den normale opplæringslengden for de fleste elever er mellom 12 og 18 måneder.

Fordelingen mellom utplassering i bedrift og opplæring i skole varierer. Det varierer innad i fylkene og ved ulike skoler, og er til og med av og til tilpasset den enkelte elev. I et fylke er hovedmodellen fire dager utplassering i bedrift og en dag på skolen. På skolen følges det opp hvilke læreplanmål elevene har fått opplæring i, og hvilke læreplanmål som gjenstår. Det varierer også hvor lang utplasseringsavtalene er. Noen skoler velger å utplassere elevene i en måned, mens andre ønsker en utplassering på tre måneder. En informant forteller:

Nå får dere muligheten til å prøve «Ole» i en måned, og hvis dere er fornøyd, så lager vi en kontrakt. Men vi er veldig klare på hvis de sier nei, og hvis vi finner en annen

---

bedrift som vil satse på denne eleven, så må vi trekke eleven ut fra deres bedrift.  
(Informant 10)

Bedrifter som tar inn utplasseringselever får tidlig informasjon om at dersom det åpner seg en mulighet for at eleven får, så vil det prioriteres. Dette henger sammen med at alle informantene har som mål at elevene i alternativ Vg3 sluttopplæring i skole skal få læreplass. En informant forteller at dersom en bedrift ønsker at eleven skal arbeide mer enn det som er avtalt, så må det tegnes en ekstraavtale og da skal eleven ha lønn på lik linje med ordinære arbeidstakere. Flere informanter er bekymret for utnyttning av gratis arbeidskraft når elever i alternativ Vg3 sluttopplæring i skole utplasseres i bedrift. Det kan være ved at elever ikke meldes opp til prøve når de er klar, bruke elever til å passe butikken eller at bedrifter ringer og ber om elever til utplassering for å kunne gjennomføre et stort arbeidsoppdrag. Informantene forteller at flere elever i alternativ Vg3 sluttopplæring i skole får lærekontrakt i løpet av utplasseringsperioden. Det er ikke prøvetid for lærlinger med ungdomsrett, så noen informanter stiller spørsmål om utplassering i bedrift før konvertering til lærekontrakt kan ansees som en skjult prøvetid.

Så sann sett er kanskje dette en skjult prøvetid, for lærlinger har egentlig ikke prøvetid. Men når vi gjør det på denne måten så har vi jo egentlig en slags prøvetid. (Informant 1)

Fylkene har ansvaret for elevene i alternativ Vg3 sluttopplæring i skole. Alle fylkene følger opp elevene som er i opplæring i alternativ Vg3 sluttopplæring i skole, men de benytter ulike verktøy for å følge opp elevenes opplæring. Det benyttes både digitale og fysiske oppfølgingsverktøy. Eksempler er bruk av OLKWEB, som er en digital opplæringsbok, eller bruk av fysiske opplæringspermer. Skolene følger også opp utplasserte elever enten ved at eleven møter opp på skolen, at skolen drar på bedriftsbesøk eller ved å ringe eller sende e-post til bedrift og elev.

### 4.3.3 Individuelle økonomiske ordninger

Informanter fra noen fylker forteller om individuelle, økonomiske ordninger hvor fylkene dekker ekstrakostnader for elever i alternativ Vg3 sluttopplæring i skole. Det kan være reiseutgifter, boutgifter eller utgifter til psykisk helsetilbud.

En informant forteller at elever som har lang reisevei og der kollektivtilbudet ikke er optimalt har skolen dekket reiseutgifter. Skolen dekker ikke full kilometergodtgjørelse, men de betaler eleven det beløpet skolen hadde brukt på å dekke elevens kollektivutgifter. En annen informant

---

forteller om et spesielt tilbud hvor det er krav om sikkerhetskurs, uniform og boutgifter. Fylket har da dekket disse kostnadene slik at de «ikke skal påføre elevene unødvendig økonomisk belastning» (Informant 6).

En informant forteller at de hjelper ungdom med å få seg hybel og har dekket utgifter til psykolog.

Sliter folk psykisk, og vi vet at de har dårlig økonomi, så kom deg til behandling og så send regning. (Informant 10)

En annen informant forteller at skolen har mulighet til å innlosjere elever på internat eller hybel. Dette kan hjelpe elever som har vanskeligheter med å få praksisplass i nærområdet sitt. Informantene forteller at disse ulike økonomiske støtteordningene kan hjelpe elevene med å fullføre opplæringsløpet de har begynt på.

#### 4.3.4 Avsluttende fag- og svenneprøve

Det er skolen som er ansvarlige for å dekke utgiftene til fag- eller svenneprøven. Den avsluttende fag- eller svenneprøven kan gjennomføres enten i bedrift eller på skole. I alternativ Vg3 sluttopplæring i skole gjennomføres prøvene fortrinnsvis i bedrift; gjerne bedriften som eleven har vært utplassert i. I noen fag er det nesten umulig å gjennomføre en fag- eller svenneprøve på en skole som for eksempel i matrosfaget. Da må skolen finne en bedrift hvor eleven kan gjennomføre fag- eller svenneprøven.

Fag- eller svenneprøven gjennomføres mot slutten av opplæringstiden. Informantene forteller at opplæringslengden til alternativ Vg3 sluttopplæring i skole er mellom 12 og 24 måneder, men at elevene vanligvis gjennomfører prøven etter 12 til 18 måneders opplæring. Dette gjelder ikke alle, og en informant forteller om en elev som har vært fulgt opp i tre år uten å være klar til prøve. Til slutt fikk eleven en opplæringskontrakt og ble lærekandidat med opplæring i utvalgte læreplanmål.

Det er lærerne som vurderer når elevene er klare til å gjennomføre en fag- eller svenneprøve. En informant forteller:

Vi er veldig tydelig på at vi anbefaler når vi ser at de er modne for å gå opp. De kan velge å gå opp etter ett år. Men vi er veldig tydelig på at hvis de går opp før vi anbefaler det, så tror vi faktisk ikke at de nødvendigvis greier en fagprøve. (Informant 10)

Det kommer frem at det er læreren eller organiseringsansvarlig som anbefaler oppmelding til fagprøve og som melder kandidaten opp til prøve. Informantene forteller om en høy beståttandel blant elevene fra alternativ Vg3 sluttopplæring i skole som avlegger fag- eller svenneprøve. En informant forteller at elevene som oftest består førstegangs fag- eller svenneprøve. Informantene forteller at det var forventet en høyere strykprosent blant disse elevene, sammenlignet med ordinære lærlinger, men at forventningene ikke ble innfridd.

Dette gjelder allikevel ikke alle. Informanter forteller om høyere strykandel i noen fag, men hvilke fag det gjaldt varierte fra fylke til fylke. Et fylke tilbyr elever i avviksfag som har fullført all opplæring og kun mangler verdiskapning i bedrift om å gå rett opp til fagprøven. Dette har imidlertid ført til en høy strykprosent blant disse elevene.

## **4.4 Læreravhengig utforming av tilbudet**

Alternativ Vg3 sluttopplæring i skole er et tilbud som raskt ble opprettet etter forespørsel fra fylkesadministrasjonene. Tilbudet varier derfor ikke bare mellom fylkene, men også innad i fylkene. Informantene forteller at de ofte opplever å stå alene med ansvaret for elevene, noe som er belastende.

### **4.4.1 Læreravhengig utarbeiding av tilbudet**

Informantene fortalte at tilbudet ble utarbeidet på forespørsel fra fylkesadministrasjonen. Skolene ble spurt om de kunne gjennomføre opplæringen, og ble bedt om å komme med forslag på hvordan dette kunne gjøres. Forespørselen kom kort tid før oppstart av tilbudet og har gitt rom for at lærere kan utarbeide egne regler.

#### **Utarbeiding av tilbudet**

Informanter forteller at de fikk ansvaret for utarbeiding av alternativ Vg3 sluttopplæring i skole på ulike måter. En informant mottok oppdraget muntlig fra en overordnede, mens en annen forteller at sykdom på skolen førte til at en annen lærer raskt må «ordne» et tilbud. En tredje informant forteller at tilbudet ble til på bakgrunn av forhandlinger med fylkesadministrasjonen. Informanten forteller videre at de i etterkant har følt seg «dumme» som ikke ba om flere ressurser, fordi opplæringen i lærefaget har vist seg å være ressurskrevende. Ulik fordeling av ressurser, opplæringslengde og antall innleide instruktører har ført til noe misunnelse mellom skolene. De hevder at dersom skolene hadde hatt like vilkår, ville elevene på deres skole fått bedre oppfølging. Dette gjelder ikke for alle informantene. En

---

informant forteller om økte bevilgninger da de oppdaget at ressursene de hadde fått bevilget ikke dekket kostnadene til organiseringen av alternativ Vg3 slutt opplæring i skole. En informant forteller også at fylkesadministrasjonen og skolen hadde ulik oppfatning om hvilken kompetanse lærerne som skal gi opplæringen skal besitte.

Den lokale utformingen av alternativ Vg3 slutt opplæring i skole har gitt lærere mulighet til å utarbeide egne regler. Et eksempel er en lærer som har bestemt at dersom en elev mister to praksisplasser på grunn av mye ugyldig fravær, så mister de retten til å fortsette i tilbudet. En annen forteller at dersom elevene ikke møter opp på et informasjonsmøte blir de ansett som ikke interessert, og tas ut av søkerlisten. De er da ikke lenger registrerte som søkere til læreplass, og vil heller ikke få tilbud om alternativ Vg3 slutt opplæring i skole. En annen informant forteller at dersom en elev får tilbud om læreplass i ett lærefag som bygger på elevens Vg2-løp, og eleven takker nei til læreplassen, så har de også takket nei til all alternativ Vg3 slutt opplæring i skole.

Flere informanter forteller at de kun kort tid før oppstart får vite om de skal tilby alternativ Vg3 slutt opplæring i skole eller ikke. Det er først når inntaket til læreplasser er ferdigstilt det er klart om det er noen som har behov for tilbudet. Denne usikkerheten gjør det utfordrende for skolene å planlegge skoleåret:

Det å skulle planlegge ut i fra en melding i august, og du skal få det i gang i løpet av kort tid, å ha utstyr og folk...det gir ikke et kjempegodt tilbud. (Informant 5)

Skolene får først melding i august, og må raskt omstille seg for opprette et tilbud og eventuelt omplassere personalet. Det er ulike måter å organisere tilbudet på. I et fylke har de gjort det slik at skolene har kontinuerlig beredskap, uansett om det blir behov for alternativ Vg3 slutt opplæring i skole eller ikke. Disse skolene kalles beredskapsskoler og opplæringstilbudet kan også benyttes av lærlinger som har fått hevet lærekontrakten sin eller lærlinger som er permittert på grunn av konjunktorene i arbeidsmarkedet.

### **Rekruttering**

Rekruttering eller inntak av elever til alternativt Vg3 i skole varierer. I noen fylker er det sentralt inntak, mens i andre fylker får skolene elever fra flere instanser som inntakskontor, oppfølgingstjenesten eller NAV. Flere informanter forteller at de mottar en liste med elevene som ikke har fått læreplass fra sentral inntaksinstans. Skolen kontakter da elevene og avtaler oppmøtetidspunkt. En informant forteller at rekrutteringen kan være litt tilfeldig:

---

Jeg får en liste fra fagopplæringen med hvem som har søkt og ikke fått læreplass. «Begynn å ring de som har det som første prioritet. Hvis ikke du får noen der, så gå på de med andre prioritet». Etter en stund får jeg en ny liste, og begynner på nytt igjen til vi har nok kandidater. (Informant 5)

Dette viser at det kan være opp til læreren å få nok kandidater for at det kan opprettes et tilbud. Vanligvis trengs det minst 5 elever for å gi et tilbud.

### **Praksisplasser**

Informantene forteller at det er skolene som oppretter kontakt og avtaler utplassering av elevene direkte med bedriftene. Flere informanter forteller at det er en fordel å ha lærere som har et godt bedriftsnettverk. En informant forklarer at bedriftserfaring er viktig, fordi læreren da har kunnskap om hvordan de skal kommunisere med bedrifter og hvem i bedriften de skal kontakte. Det er også positivt dersom læreren kjenner fagspråket og fagmiljøet. En informant forteller at det faller på den enkelte medarbeider å bygge opp et fagnettverk. Ifølge en informant førte det til at en lærer følte eierskap over nettverkene sine, og enkelte ønsket ikke å dele informasjonen med kollegaene, noe som gjorde samarbeidet vanskelig. Til slutt måtte rektor gå inn å pålegge alle til å dele bedriftenes kontaktinformasjon.

#### **4.4.2 Belastende for enkeltpersoner som driver tilbudet**

Informanter forteller at det kan være belastende å arbeide med alternativ Vg3 i skole. Dette gjelder både inntak og gjennomføringen av tilbudet. En informant forteller at ukene før inntak til læreplasser er avsluttet, og det fortsatt er uavklart om det blir opprettet alternativ Vg3 i skole eller ikke, er en spesielt belastende periode:

For det er ganske ubehagelig å jobbe med Vg3. Vi får veldig masse telefoner fra foreldre og fra ungdommer. Vi har ikke oversikten før formidlingen er ferdig, og vi kan si «ja, det blir startet et tilbud» eller «nei, det blir ikke startet et tilbud». Jeg kjenner det er veldig belastende å ikke kunne gi et svar, fordi vi er opptatt av at unge mennesker skal ha et positivt møte med arbeidslivet. (Informant 6)

Flere informanter forteller om frustrerte og sinte foreldre, men en informant forteller også om foreldre som i etterkant er takknemlige for hjelpen barna deres har fått. En informant opplevde å være helt alene om å drive alternativ Vg3 slutttopplæring i skole, og ønsker ikke lenger å drive tilbudet:

---

For det er ekstremt krevende elevmasse å jobbe med, så jeg har sagt nei til å fortsette. Jeg har stått så alene i det. Nei, jeg synes det er en veldig krevende elevmasse å jobbe med. (Informant 4)

En annen informant forteller at arbeidsmengden i oppstarten var stor, og at selv om de fikk tilført mer midler, hadde de ikke kapasitet til å lære opp flere ansatte. I tillegg til at arbeidsmengden har vært en belastning, har også elevenes personlige utfordringer vært en påkjenning. Informanter forteller om elever som ringer både om kvelden og i helger med ulike problemer:

Men de har det ikke bra. For i helgene så kan de da ringe til oss og så si at «nei, nå vurdere å ta livet mitt». Så det er på det nivået for noen. (Informant 10)

Dette viser at det er flere områder som har vært belastende for lærerne som organiserer alternativ Vg3 slutt opplæring i skole.

## 4.5 Mangelfulle støttesystemer

I intervjuene fortelles det om mangelfulle støttesystemer for alternativ Vg3 slutt opplæring i skole. Dette gjelder flere forvaltningsnivå og mangelfulle retningslinjer for organiseringen av ordningen.

### 4.5.1 Stat

Offentlig forvaltning er i Norge delt i tre nivå; stat, fylke og kommune. Staten representeres i fagopplæringsssammenheng av Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. Informantene forteller at Stortingsmelding 20 «På rett vei» fra 2012-2013 var viktig for utforming av den nye organiseringen av alternativ Vg3 slutt opplæring i skole. Før stortingsmelding 20 forteller informantene at tilbudet alternativ Vg3 slutt opplæring var lite formalisert. En informant forteller at elever som ikke fikk læreplass ble ringt og spurt de ønsket alternativt Vg3. Ofte svarte elevene at de skulle ringe tilbake, men få gjorde dette. En annen forteller at de spurte elevene om de ønsket å få tilbud om alternativ Vg3 slutt opplæring i et annet fylke, noe elevene ikke var interessert i.

Etter stortingsmelding 20 ble det mer fokus på at fylke hadde plikt til å tilby alternativ Vg3 slutt opplæring i skole. Likevel etterlyser informantene tydeligere retningslinjer. Et eksempel er definisjonen av elevene som deltar i alternativ Vg3. I et fylke er de definert på samme måte



---

som lærlinger når de er utplassert i bedrift. Det innebærer at de følger arbeidslivets regler for arbeidstid og ferier. Et annet fylke har definert elevene som skoleelever, med 190 skoledager, skoleferier og kun arbeidstid på dagtid. De ulike fortolkningene har også betydning for kravene som stilles til elevene. Det føres ikke fravær for elevene i alternativ Vg3 sluttopplæring i skole, og de omfattes heller ikke av fraværsgrensen. Flere informanter etterlyser derfor retningslinjer for å håndtere fravær og muligheter til å stille krav til elevene.

En informant forteller at det mangler et nasjonalt kodeverk for registrering av elever i alternativ Vg3 sluttopplæring i skole. Skolene benytter andre datasystemer enn fagopplæringsseksjonen, og det er skolenes datasystemer som mangler kodeverket. Et eksempel på dette er dersom en elev i alternativ Vg3 sluttopplæring i skole får seg lærekontrakt. Eleven må da registreres som «Sluttet», fordi det ikke finnes en registreringskode for konvertering til lærling i skolens datasystem. De blir da en del av «sluttet-statistikken», selv om eleven kanskje fullfører et fag- eller svennebrev som lærling. Det samme gjelder dersom en elev i alternativ Vg3 sluttopplæring i skole behøver mer enn ett års opplæring. De vil registreres som sluttet etter første året, i stedet for at de har forlenget opplæringsåret. Dette medfører mye manuell telling for å få god statistikk. Flere informanter etterlyser derfor et nasjonalt kodeverk og mulighet for dataoverføringer slik at manuelle tellinger unngås. Det vil være med på å kvalitetssikre den nasjonale statistikken og dermed gjøre det mulig å sammenligne fylker.

Utdanningsdirektoratet sender fylkeskommunene en undersøkelse som skal gi lærlingene mulighet til å uttale seg om sitt lærings- og arbeidsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2016). En slik undersøkelse for elever i alternativ sluttopplæring i skole etterlyses fra flere informanter. Et fylke forteller at de er med i et prosjekt for å utvikle en undersøkelse om elever i alternativ sluttopplæring i skole.

#### 4.5.2 Fylkeskommune

Fylkeskommunen er skoleeier og har ansvar for organisering og gjennomføring av videregående opplæring. Informantene forteller om mangelfull støtte for gjennomføringen av alternativ Vg3 sluttopplæring i skole. Det gjelder manglende informasjon om tilbudet, dårlige holdninger internt, manglende samarbeidsformer som f.eks. innsyn i PPT-vurderinger, lite internt samarbeid, utilfredsstillende karaktersetting ved andre skoler og manglende rutiner rundt alternativ Vg3 sluttopplæring i skole.

---

### **Manglende informasjon om tilbudet**

Informantene forteller at det er mangel på informasjon om alternativ Vg3 sluttopplæring i skole. Det gjelder manglende informasjon til elever uten læreplass, samt mangelfull informasjon fra naboskoler til elevene. En informant har etterspurt om informasjon om alternativ Vg3 sluttopplæring i skole kan legges ut på fylkets hjemmeside, men har ikke fått gjennomslag for det:

Jeg skulle ønske det var enklere å gi noe informasjon, for eksempel på fylkets hjemmeside. Men jeg får bare beskjed om at «Nei, det, det kommer ikke». For det er ikke det man skal selge, man skal selge at elevene skal ut i lære. (Informant 10)

Informanten forteller at det er vanskelig for elever å få informasjon om alternativ Vg3 sluttopplæring i skole. En annen informant forteller om en elev som fikk tilbud fra skolen han gikk på om alternativ Vg3 sluttopplæring i skole, men på grunn av dårlig informasjon tok det lang tid før han startet i tilbudet alternativ Vg3 sluttopplæring i skole:

Det var en som fikk tilbudet fra avgiverskolen i fjor høst. Han fikk beskjed om at «du kan melde deg på et kurs». Han tenkte «Nei. Jeg trenger ikke flere kurs nå». Så gikk han til NAV, og da fikk han samme beskjed, men med en litt bedre forklaring. Og så kom han til oss via NAV. (Informant 2)

Dette viser at mangelfull informasjon kan medføre at det tar lenger tid før elever får tilbudet de har krav på.

### **Inntak**

Informanter forteller at inntak til alternativ Vg3 sluttopplæring i skole er gjennom fagopplæringsseksjonen eller inntakskontoret. En informant forteller at det tidligere var mange instanser som tok inn elever til alternativ Vg3 sluttopplæring i skole, men at dette nå er endret:

Det har variert fra at vi før fikk lister fra fire forskjellige instanser. Fra fagopplæring, voksenopplæring, inntak og oppfølgingstjenesten. Og listene var ikke kontrollsjekket godt nok, det har vært et mareritt. For et drøyt år siden ble jeg så vred, og slo handa i overkant hardt, og det ble da bestemt at inntaket i år ble gjort av fagopplæringa. (Informant 11)

Det har vært en utfordring med inntaket av elevene, noe som i et fylke førte til endring i inntaket av elever. En annen informant forteller at inntaksinstansen har tatt inn ukvalifiserte elever til alternativ Vg3 sluttopplæring i skole. Dette har gitt skolene en «vanvittig» jobb fordi

---

de må sikre at elevene får karakterer i underliggende fag i tillegg til å fullføre alternativ Vg3. Flere informanter forteller at dimensjoneringen av opplæringstilbudet må bli bedre:

Det at elevenes ønske ligger til grunn for dimensjoneringen gjør at vi nå, selv om vi ser at vi hadde mange uformidlede elektrolæringer, søker å øke med 30 nye elektrokandidater, når vi allikevel ikke får læreplass til de vi allerede har. (Informant 1)

Noen informanter ønsker å unngå at inntaket av elever øker i programområdene hvor det allerede er mange elever uten læreplass.

### **Dårlige holdninger til tilbudet**

Flere informanter forteller at det er dårlige holdninger til alternativ Vg3 sluttopplæring i skole:

Jeg synes faktisk den største utfordringen, er den holdningen som fortsatt er der, i forhold til fagopplæring i skole. De prater om at «dette undergraver fagbrev», nesten. Men elevene går faktisk opp til den samme fagprøven. (Informant 10)

Elever i alternativ Vg3 sluttopplæring i skole avlegger samme fag- eller svenneprøve som de ordinære lærlingene.

Jeg har tatt opp at vi prater om elever som har søkt læreplass, men ikke fått læreplass. Og vennene har fått læreplass, men de måtte velge noe annet. De har gått på kurs for å få læreplass, men de fikk det ikke da heller. Også prater dere om at dette ødelegger for de som har fått læreplass. Prater liksom om at: «dette undergraver fagbrev». (Informant 10)

Flere informanter mener at de som arbeider med elevene må snakke positivt om elevene og om ordningen, og dersom ordningen ikke er god nok så må den forbedres.

### **Manglende samarbeid**

Alternativ Vg3 sluttopplæring i skole krever at flere aktører samarbeider. Det gjelder både inntakskontor som tar inn elevene, fagopplæringen som skal gjennomføre fag- eller svenneprøven og PPT som skriver sakkyndige vurderinger om elevene. Der enkeltlærere har fått til et godt samarbeid om elevene beskrives samarbeidet som nødvendig og positivt.

En informant forteller at det er utfordrende at skolene ikke mottar elevenes sakkyndige vurderinger automatisk. En sakkyndig vurdering er PPTs vurdering om en elev har behov for spesialundervisning eller hvilket opplæringstilbud eleven bør få (Utdanningsdirektoratet,

---

2017c). Elevene har ikke søkt om inntak til skolen, og papirene overføres dermed ikke automatisk til skolen. En annen informant etterlyser også informasjon om vanskelige elever:

For vi får altså ikke beskjed om at dette er en narkoman. På bedre tanker, men allikevel, og flippa jo ut halvveis i skoleåret også. Det hadde jo vært greit å si noe. (Informant 11)

Enkelte mener at kommunikasjon om elevenes lærevansker er en utfordring. Andre informanter etterlyser også bedre kommunikasjon mellom fagopplæringen og skolene. Skolene har fått ansvar for fagopplæring i skole, og det er derfor et behov for en samarbeidsarena for diskusjon om utfordringer og for å sikre et forutsigbart løp for elevene. Et eksempel på forbedringspotensialet mellom fagopplæringen og skolene er en informant som forteller at fagopplæringen er bekymret for at en skole ikke gjør det ypperste for å sikre at elevene får læreplass fordi skolen da kan beholde elevene og opprette alternativ Vg3 sluttopplæring i skole. Disse eksemplene viser at det er muligheter for et bedre samarbeid om elevene i alternativ Vg3 sluttopplæring i skole.

### **Karakterer og statistikk**

Informanter forteller at naboskolene har gitt elevene god opplæring før skolen får elevene i alternativ Vg3 sluttopplæring i skole. Informanter i et fylke er allikevel bekymret for om naboskolene har for stort fokus på fullført- og beståttstatistikk.

En av de største truslene er jo at skolen konkurrerer om å ha høyest mulig fullført og bestått. Så de drar elevene igjennom, selv om de ikke har forutsetninger for å klare seg videre. (Informant 4)

En annen stiller spørsmålet:

Er det bare barmhjertighets-toerne som slår inn fordi at statistikken skal se pen ut? Fullførtstatistikken? Sant «Ja, men bare vi gir han toeren, så er vi kvitt denne eleven». (Informant 2)

Dette viser at det høye fokuset på fullført- og beståttstatistikk i enkelte tilfeller fører til bekymring på naboskoler over kvaliteten på karaktersetningen.

### **Rutiner**

Informanter forteller at de har hatt alternativ Vg3 sluttopplæring i skole flere år, og at rutinene nå begynner å bli innarbeidet på skolene. En informant etterlyser allikevel standardbrev til bedriftene med informasjon om forsikring, regler for utplassering og lignende. En annen

informant forteller om manglende rutiner for håndtering og oppfølging av psykisk syke elever. En informant forteller om manglende rutiner når elever i alternativ Vg3 slutter. Når en elev slutter skal det gjennomføres en sluttsamtale og det skal fylles ut en sluttmelding. Den overføres oppfølgingstjenesten som følger opp eleven videre.

#### 4.5.3 Kommune

Kommune tar inn lærlinger, men de har også andre enheter som arbeider med elever som ikke får læreplass. En informant forteller at oppfølgingstjenesten ikke nødvendigvis får tak i alle som slutter på skolen, men at NAV får informasjon om alle: «fordi på et visst tidspunkt trenger alle penger, og da går de til NAV» (Informant 1). Et fylke forteller at de har hatt et prøveprosjekt med NAV som beskrives som vellykket. I prosjektet samarbeidet NAV og skolen om å følge opp og få elever tilbake i videregående opplæring. NAV har uttalt at de sparte penger på å arbeide så tett med skolene, og at alternativ Vg3 slutt opplæring i skole gjør at de har et tilbud til unge mennesker som ellers faller utenfor arbeidsliv eller skole.

---

## 5. Drøfting

Jeg har delt drøftingen i to. Først vil jeg drøfte hva som bestemmer organiseringen av alternativ Vg3 sluttopplæring i skole. Deretter vil jeg drøfte hvilke konsekvenser organiseringen av alternativ Vg3 sluttopplæring i skole har for elever og lærlinger. Til slutt vil jeg se om det er noe som har betydning for både organisering og konsekvensene

### 5.1 Hva bestemmer organiseringen av alternativ Vg3 sluttopplæring i skole?

Det er ikke klart hvem som bestemmer organiseringen av alternativ Vg3 sluttopplæring i skole. Staten har lovfestet retten til opplæring, fylkeskommunene har noe retningslinjer, men mange av beslutningene er overlatt til skoler og enkeltlærere. En del av elevmassen har sosiale og faglige utfordringer noe som også er med på å utforme tilbudet.

Vanligvis er det Stortinget som legger føringer og bestemmer hva som skal prioriteres innenfor et politisk område som videregående opplæring. Det har vært et stort politisk fokus på at mange elever står uten lære plass, og at bedrifter må være flinkere til å ta inn lærlinger. Det er imidlertid lagt få politiske føringer for utformingen av alternativ Vg3 sluttopplæring i skole for elevene som ikke får lære plass. Dette på tross av at dette gjelder mange; i 2016 var det 8600 elever som manglet lære plass (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

I Stortingsmelding 20 «På rett vei» beskriver Kunnskapsdepartementet at det var litt over 6000 elever som ikke fikk lære plass i 2012 (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 137). Utdanningsdirektoratets statistikk viser at det kun var 571 av disse som besto en fag- eller svenneprøve skoleåret 2012/2013 (Skoleporten, s.a.). Dette innebærer at over 5000 elever «forsvant». Stortingsmeldingen påpeker at det bør utvikles en bedre ordning for Vg3 i skole, men det legges ikke frem en plan for hvordan eller når dette skal gjennomføres (Kunnskapsdepartementet, 2013). Det ble derimot besluttet at det skulle gjennomføres et forsøk med lenger opplæringstid for elevene som ikke har fått lære plass (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 138). Denne stortingsmeldingen kom i 2013, men bortsett fra det ene forsøket har det ikke kommet nye føringer eller vært et prioritert område for politikerne. Det har vært i økning av søkere til lære plass og en økning i antall elever som står uten lære plass fra 6000 i 2013 til 8600 i 2016 (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Skoleåret 2016-2017 var det 1127 av de 8600 som besto fag- eller svenneprøve etter gjennomført alternativ

---

Vg3 slutt opplæring i skole (Skoleporten, s.a.). Til tross for at flere har fullført fagopplæring som elever, et det en minimal økningen når Kunnskapsdepartementet løftet dette fram som en viktig problemstilling i 2013.

### 5.1.1 Hvorfor prioriteres ikke alternativ Vg3 slutt opplæring i skole?

Hvorfor prioriterer ikke politikere og andre organisasjoner alternativ Vg3 slutt opplæring i skole når det er et økende behov? Det kan være at man er skeptisk til opplæring i skole fordi det representerer noe nytt. Fagopplæring er tradisjonelt basert på at en mester lærer opp en lærling i ett yrke, og norsk laugsopplæring kan spores tilbake til slutten av 1200-tallet (Nyen & Tønder, 2014, s. 40). Laugene hadde sin storhetstid på 1600- og 1700-tallet (Nyen & Tønder, 2014, s. 41). Opplæringsforholdet mellom en mester og en lærling er videreført i dag, og er nå formalisert ved undertegning av en lærekontrakt. Bedrifter og bransjer har i de senere årene mistet mye kontroll over fagopplæringsfeltet, men prinsippet er altså videreført.

Det manglende prioriteringen av den nye ordningen kan skyldes at det i fagopplæring er en stivhengighet i hvordan opplæringen skal gjennomføres. Stivhengighet er et viktig begrep innenfor kulturperspektivet i institusjonell teori. Stivhengighet innebærer at etableringen av en organisasjon legger føringer for hvordan den utvikler seg (Eriksson-Zetterquist, et al., 2014, s. 62, 225). Det kan være at etableringen av utdanning av fagarbeidere på 1200-tallet fortsatt legger føringer for dagens opplæring. Skepsisen til endring kan også forklares med beslutningsteori hvor beslutninger som har negative konsekvenser for noen, blir motarbeidet (Eriksson-Zetterquist, et al., 2014, s. 130). Bransjenes skepsis kan være fordi alternativ Vg3 slutt opplæring i skole kan ha negative konsekvenser for dem. De mister eneretten til å lære opp lærlinger i sine fag, noe som bryter med den tradisjonelle opplæringsmodellen.

Tidligere forskning på området viser at fullføring av videregående opplæring er viktig fordi det reduserer sannsynligheten for arbeidsledighet, behov for offentlige stønader og å sone fengselsstraff (Falch et al., 2010). Det er kun 38 prosent av elevene som begynner på yrkesfag i Norge som gjennomfører på normert tid (Drahus, 2017). Dette betyr ifølge en OECD-rapport at Norge er blant de svakeste OECD-landene når det gjelder gjennomføring av yrkesfaglig opplæring på normert tid (Drahus, 2017). Tiltak for at flere skal fullføre videregående opplæring burde derfor hatt et større fokus. Fokuset fra politikerne er imidlertid ofte på at det skal brukes mer penger for å skaffe flere lære plasser (Kristiansen, 2017). Flere lære plasser er

---

selvfølgelig viktig, men det bør være mulig å samtidig ha fokus på å styrke alternativ Vg3 slutt opplæring i skole for elevene som ikke har fått læreplass.

Hvordan kan det forklares at alternativ Vg3 slutt opplæring i skole ikke prioriteres når manglende fullføring av en utdanning har så store konsekvenser både for samfunnet og det enkelte individ? En annen mulig forklaring er at viktig organisasjoner ikke ønsker å endre dagens yrkesfaglige opplæring, noe som kan beskrives som korporatisme. Korporatisme innebærer at det er flere interesser som er delaktig i utformingen av et lands politikk (Hill, 2013, s. 54-55). Et eksempel er dersom arbeidstakerorganisasjoner og næringslivsorganisasjoner har et tett samarbeid med de som utformer politikk, og dermed kan være delaktige i å utforme et lands politikk (Hill, 2013, s. 55). Det kan være mulig at ingen av de sentrale aktørene innenfor yrkesfaglig utdanning ønsker at alternativ Vg3 slutt opplæring i skole skal være en prioritet.

Denne manglende prioriteringen kan også forklares ut i fra beskrivelsen om maktens tre ansikter. Maktens tre ansikter handler om 1) kunne sikre en beslutning på en synlig konflikt, 2) forhindre at en sak kommer på sakslisten eller tas opp til diskusjon og 3) makten til å definere preferansene til noen andre (Eriksson-Zetterquist, et al., 2014, s. 139). I dette tilfellet vil det at alternativ Vg3 slutt opplæring i skole ikke er et prioritert område forklares med maktens andre ansikt hvor ingen sentrale aktører er interessert i at spørsmålet tas opp til diskusjon (Eriksson-Zetterquist, et al., 2014, s. 139). Dette kan også tolkes som bruk av maktens tredje ansikt hvor det er mulig å forme preferansene til de andre aktørene. I denne sammenhengen vil dette innebære at aktørens preferanse er formet slik at det er enighet om at læreplass er det eneste riktige.

### 5.1.2 Hvorfor utarbeides ikke retningslinjer i fylkene for å sikre et godt tilbud?

Flere informanter fortalte at det innad i fylkene eksisterte negative holdninger til alternativ Vg3 slutt opplæring i skole. Årsaken til dette kan være flere, men det kan skyldes ytre press fra bedriftene. I kulturperspektivet i institusjonell teori innebærer ytre press at en opplever et press fra aktører man samhandler med eller er avhengig av (Eriksson-Zetterquist, et al., 2014, s. 62). Innenfor yrkesfag er man avhengig av bedriftene og det er behov for et godt samarbeid. Dersom bedrifter slutter å ta inn lærlinger, så vil det ikke lenger være en lærlingordning med opplæring i bedrift. Det stadige fokuset på at mange står uten læreplass og frykten for at bedrifter vil trekke seg som lærebedrifter dersom kravene blir for store, kan oppleves av mange



---

som et press. Dette kan resultere i at både de som arbeider med alternativ Vg3 i slutt opplæring i skole og bedriftene er bekymret for at tilbudet i skole skal bli så godt at elevene velger det i stedet for å bli ordinære lærlinger. I tillegg til et ytre press kan stivhengighet også forklare de negative holdningene i fylkene til alternativ Vg3 slutt opplæring i skole.

En annen forklaring på hvorfor både ansatte i fylkeskommunene og i bedriftene har samme negative oppfatning om tilbudet er kulturperspektivet i institusjonell teori. Ut fra denne teorien sosialiseres medarbeidere inn i organisasjonen og tilpasser seg holdninger, vaner, skrevne og uskrevne regler som allerede er etablert i organisasjonen (Christensen, et al., 2015, s. 52-53). I tillegg kan handlingslogikken om den passende atferd forklare de negative holdningene. Det innebærer at man ikke forsøker å finne nye rasjonelle løsninger, men forsøker å finne løsninger som flest mulige kan akseptere og som ansees som passende (Christensen, et al., 2015, s. 54). En tolkning er derfor at ordningen ikke er ønskelig, fordi den passende atferden er at alle skal ha lære plass. Dermed har det ført til at det er akseptabelt å ikke like eller ønske ordningen.

Flere av informantene forteller at det er mangelfulle fylkeskommunale retningslinjer for utplassering i bedrift. Det er lovfestet at elever som ikke får lære plass skal få tilbud om å fullføre utdannelsen sin (opplæringslova, 2006, § 6A-9). Stortinget har dermed vedtatt at elevene skal få et tilbud, men har ikke beskrevet hvordan dette tilbudet skal utformes. Vanlig praksis er at fylkeskommunene da utarbeider egne retningslinjer for å kvalitetssikre tilbudet. Dette er imidlertid i liten grad gjort. Dette påpekte også rapporten om alternativ Vg3 slutt opplæring i skole fra 2015: «Mangelen på klare retningslinjer kan tidvis være forvirrende og kompliserende. Intervjuene viser at tilbudet bærer preg av at lærerne ofte må føle seg fram og ta tingene som de kommer» (Aspøy & Nyen, 2015, s. 100). Manglende retningslinjer er dermed ikke et nytt funn, men det er oppsiktsvekkende at selv om Utdanningsdirektoratets egen rapport beskrev problemet for flere år siden så er det fortsatt ikke utarbeidet retningslinjer. En forklaring på dette er at det kan ha vært en frikobling. Frikobling er et begrep i myteperspektivet i institusjonell teori og beskriver dersom det kommer noe som er for enkelt eller for vagt og som skal innføres i organisasjonen. Endringen vil adopteres, men at den vil ikke få innvirkning på viktige aktiviteter i oppgaven og vil bare ligge på overflaten (Christensen, et al., 2015, s. 92). Utdanningsdirektoratet er pålagt av Kunnskapsdepartementet til å gjennomføre et forsøk, noe de har gjort og skrevet en rapport om. Oppfølgingen av resultatet er imidlertid nødvendigvis ikke deres ansvar. Det kan dermed tolkes som at Utdanningsdirektoratet er frikoblet fra funnene i rapporten, og derfor ikke har inkorporert de i fag- og yrkesopplæringen.

---

En annen forklaring på manglende prioritering eller retningslinjer fra nasjonalt hold, kan være tradisjonen for det lokale selvstyret i Norge (Baldersheim & Rose, 2014, s. 241). I Norge kan staten pålegge fylker og kommuner å løse bestemte oppgaver (Baldersheim & Rose, 2014, s. 246). Desto flere oppgaver staten overfører, jo større ansvar har de med å forsikre seg om at kommunen og fylkeskommunen gjennomfører oppgavene de har fått overført (Baldersheim & Rose, 2014, s. 246). Dette kan være grunnen til at staten i form av Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet vegrer seg for å utarbeide detaljerte retningslinjer for organiseringen av alternativ Vg3 sluttopplæring i skole, fordi dette vil medføre et større oppfølgingsansvar. En annen forklaring kan være at de mener fylkeskommunene selv kan utarbeide tilbudet slik de ønsker, slik at antall nasjonale retningslinjer ikke øker. Dette kan imidlertid føre til svært ulike utforminger av alternativ Vg3 sluttopplæring i skole, noe som kan gi elevene i de ulike fylkene forskjellig tilbud.

### 5.1.3 Hvem bestemmer da organiseringen av tilbudet?

Siden verken storting eller fylke tar noe særlig ansvar for organiseringen av alternativ Vg3 sluttopplæring i skole så faller mye av ansvaret på de som skal organisere tilbudet lokalt. Informantene forteller at de har flere oppgaver i forbindelse med opplæringen av elevene i alternativ Vg3 sluttopplæring i skole. De hadde ansvaret for å anbefale forlengelse av læretiden, innvilge søknader om økonomisk kompensasjon og avtale utplassering med bedrifter. Noen fortalte at de også hadde ansvar for å anbefale når en elev var klar for å meldes opp til fag- eller svenneprøven. Disse eksemplene viser at læreren har både et stort ansvar og en stor makt over elevene som er i opplæring. Til sammenligning har lærlinger inngått en lærekontrakt som fastsetter lengden på læretiden. Etter forskrift til opplæringslova skal lærlinger vanligvis opp til fagprøven så nærme utløpsdato som mulig, og senest to måneder etter læretidens slutt (2006, § 3-48). For elever i alternativ Vg3 sluttopplæring i skole er det derimot lærerne som vurderer om elevene bør ha lenger opplæringstid og når de er klare til å avlegge en fag- eller svenneprøve. Dette gjør at eleven er helt avhengig av lærerens vurderinger. Dette kan gjøre utdanningens lengde uklar, og øke risikoen for forskjellsbehandling fordi ulike lærere kan vurdere ting forskjellig. Denne risikoen ble også omtalt i forrige forskningsrapport som beskrev at faglærerne i samarbeid med elev og bedrift vurderer når den enkelte elev er klar til å gå opp til fag- eller svenneprøven (Aspøy & Nyen, 2015, s. 68).

---

Et maktforhold mellom en lærer og en elev er ikke nytt. Ifølge Drugli og Nordahl (2016) så ser de fleste lærere at de har mye makt, men at de er svært forsiktige med å utøve den. Det er viktig at lærere er bevisst på at de har en maktposisjon i relasjonen med elevene. Til tross for at lærere vanligvis har mye makt, kan de i alternativ Vg3 slutt opplæring i skole ha større makt enn i de andre opplæringsformene. For opplæring i skole er som regel eksamensdatoer og skoleårets lengde fastsatt før skolestart. I alternativ Vg3 slutt opplæring i skole kan opplæringslengden forlenges og oppmelding til fag- eller svenneprøve gjøres etter anbefaling av lærer. En slik forlengelse av opplæringen kan være uheldig dersom elevene egentlig er klar for prøve, men det kan også være positivt at elevene har mulighet til å bruke ekstra tid for å være helt klar for en fag- eller svenneprøve. Den ekstra tiden kan sikre at elevene består prøven og opplever mestring. Informantene forteller at mange av disse elevene har opplevd å mislykkes tidligere, og at de dermed kan oppleve en ikke bestått prøve som et stort nederlag. Forlengelse kan derfor absolutt være positivt, men lærerne i alternativ Vg3 slutt opplæring i skole må være bevisste på at de har en utvidet maktposisjon i undervisningssituasjonen.

Lærerne fatter ikke alltid beslutningen alene når de vurderer om en elev er klar for å gjennomføre en fag- eller svenneprøve. Enkelte forteller at de har et tett samarbeid med andre aktører for å følge opp elevene som for eksempel oppfølgingstjenesten, NAV og PPT. En informant forteller at de diskuterer med noen av aktørene før det besluttes om en elev trenger forlenget opplæringstid eller om eleven bør meldes opp til fagprøven. Det som er viktig er at de som fatter beslutningen er klar over kriteriene beslutningen ble fattet på. De fleste beslutninger fattes ofte på bakgrunn av intuisjon og magefølelse i stedet for rasjonelle analyser (Eriksson-Zetterquist, et al., 2014, s. 127). En beslutning kan dermed skyldes en enighet om et alternativ som flest mulig i organisasjonen kan godta (Eriksson-Zetterquist, et al., 2014, s. 128). Det kan også oppstå en gruppetekning når gruppen er mer opptatt av å bli enige i stedet for å finne den beste løsningen (Eriksson-Zetterquist, et al., 2014, s. 122). Når en enkelt lærer eller en gruppe fatter avgjørelser om lenger opplæringstid eller utsettelse av en fag- eller svenneprøve, så er det viktig å være oppmerksom på hvilket grunnlag beslutningen ble fattet på.

## **5.2 Organiseringens konsekvenser for elever og lærere**

Hvordan alternativ Vg3 slutt opplæring i skole er organisert kan ha konsekvenser for både elever og lærere.

---

### 5.2.1 Konsekvenser for lærere

Informantene forteller at en annen konsekvens av skepsisen til opplæringsordningen er at det blir tungt for dem å drifte ordningen. Mer positive holdninger og bedre støttesystemer i alternativ Vg3 slutt opplæring i skole kan gjøre det mindre belastende for lærerne som organiserer tilbudet. Noen lærere forteller at de opplever å stå svært alene om å organiserer alternativ Vg3 slutt opplæring i skole. Dette samsvarer med tidligere forskning på alternativ Vg3-slutt opplæring i skole: «Ofte hviler tilbudet dessuten tungt på noen få enkeltpersoner og deres nettverk» (Aspøy & Nyen, 2015, s. 114). Det er et stort ansvaret dersom en lærer alene må utarbeide et godt tilbud, finne utplasseringsbedrifter, utarbeide en god opplæringsplan samt organisere eller selv utføre all oppfølging av elevene. I tillegg til de faglige utfordringene føler mange lærere et stort ansvar for å hjelpe elever med ulike sosiale utfordringer. Lærere er nødt til å ta hensyn til sosial og faglig svakhet både i utarbeiding av opplæringsplaner og utplassering i bedrift. Informantene forteller også at et flertall av elevene i alternativ Vg3 slutt opplæring i skole har både høyere fravær og lavere karakterer enn de som får læreplass. De kan derfor være mer utfordrende å lære opp denne elevgruppen enn de ordinære lærlingene.

Flere informanter forteller at det har vært ensomt og tungt å arbeide med alternativ Vg3 slutt opplæring i skole. Til tross for at noen skoler har fått til å utarbeide et team rundt elevene, så ble hovedsakelig læreren ofte stående alene med ansvaret. En fortalte at hun har takket nei til å fortsette og ha ansvaret for tilbudet. Ansvaret med alene å finne bedrifter, følge opp bedriftene, håndtere foreldre som kan være fortvilet og sint, samt ha ansvar for en elevgruppen med til dels store sosiale utfordringer hadde blitt for mye. En del etterspør også noen som kan drifte og koordinere organiseringen sentralt i fylkene. Dette bekrefter funnene fra en tidligere studie om alternativ Vg3 slutt opplæring i skole som beskrev at mangelen på klare retningslinjer var forvirrende og komplisert, og at tilbudet bar preg av at lærerne ofte måtte føle seg frem og ta tingene som de kom (Aspøy & Nyen, 2015, s. 100). Det store ansvaret kan føre til at lærere føler avmakt i arbeidet med alternativ Vg3 slutt opplæring i skole.

Avmakt kan oppstå dersom aktører har uklare interesser eller dersom aktørene har manglende oversikt eller kontroll (Hernes, 1975, s. 133-134). Det at aktørene avfinner seg med et fellesresultat betyr ikke at de ønsker eller godtar det, det kan være at de er hjelpeløse i situasjonen (Hernes, 1975, s. 134). Lærerne har manglende kontroll både over selve ordningen

---

og over hvordan interne og eksterne vurderer tilbudet. Lærerne kan også føle avmakt når noen bedrifter og interne aktører er sterkt imot ordningen og til dels motarbeider den. Det er konsensus om at det beste er at elevene fullfører som lærlinger i bedrift. Men det er ikke et likhetstegn mellom å ha et ønske om at elevene skal få opplæring som lærlinger og ha en negativ holdning til elever som fullfører i alternativ Vg3 slutt opplæring i skole. Dette kan bidra til å øke lærernes avmakt og minke deres motivasjon til å gi elevene et godt tilbud.

Noen lærere har fått til et samarbeid med NAV eller oppfølgingstjenesten om elevene. Enten ved at de følger opp elevene som er i opplæring eller for å få kontakt med nye elever. Dette samarbeidet er ofte etablert på lærernes eget initiativ. Dette viser også tidligere forskning hvor noen fylker har valgt å inkludere andre aktører som NAV og oppfølgingstjenesten i oppstarten av alternativ Vg3 slutt opplæring i skole (Aspøy & Nyen, 2014, s. 49). Det mangler formaliserte samarbeidsformer for aktørene som arbeider med elevene i alternativ Vg3 slutt opplæring i skole. Dette kan føre til at oppfølgingen blir tilfeldig, fordi det er opp til hver enkelt lærer hvordan det skal gjennomføres. Dette strider mot byråkratiprinsippet om et formelt hierarki som legger føringene for samarbeidsformer, og prinsippet om at byråkratiet skal sikre likebehandling (Weber, 2000). Det at samarbeid med NAV og oppfølgingstjenesten er avhengig av initiativ fra en lærer eller en skole gjør at krav om likebehandling av elevene ikke oppfylles.

### 5.2.2 Konsekvenser for elevene

Beskrivelsen av elevenes erfaringer kommer i denne studien fra lærerne. Dersom elevene hadde beskrevet sine opplevelser er det sannsynlig at andre ting hadde framkommet. Elevene i alternativ Vg3 slutt opplæring i skole får vanligvis et tilbud om opplæring i 12 måneder. Noen fylker har skoleløp på 18 måneder, og i et fylke kan løpet utvides i inntil 24 måneder. Opplæringsløpet er imidlertid i utgangspunktet 12 måneder, det vil si 12 måneder kortere enn for ordinære lærlinger. Årsaken til det forkortede opplæringsløpet kan forklares med institusjonell teori og organisasjons adoptering. Opprettelsen av tilbudet kan tolkes som en tvangsmessig adoptering hvor organisasjoner gjennom lov pålegges å innføre et tilbud (Christensen, et al., 2015, s. 91). Forskrift til opplæringslova § 6A-9 har ikke fastsatt noen lengde på opplæringen som skal gis, så utarbeidelsen av 12 måneders opplæring kan tolkes som en mimetisk adoptering hvor organisasjoner i situasjoner preget av usikkerhet forsøker å etterligne andre (Christensen, et al., 2015, s. 91). Dette kan være en forklaring på hvorfor det en felles forståelse i fylkeskommunene om at opplæringstilbudet skal være på 12 måneder.

---

I et fylke var det en del frustrasjon fordi sakkyndige vurderinger av elevene med spesielle behov kom sent til skolen som skulle gi eleven opplæring. Organiseringen av tilbudet har derfor som konsekvens om at det tar tid før elevene får god og tilpasset opplæring. Det var kun informanter fra et fylke som fortalte om dette, og dette er heller ikke problematisert i tidligere forskningsrapporter om alternativ Vg3 sluttopplæring i skole. Det er allikevel et problem at en skole som skal gi elever med ulik grad av faglige og sosiale utfordringer opplæring ikke har all nødvendig dokumentasjon for å kunne gi elevene et tilpasset tilbud. Det kan forklares med kulturperspektivet i institusjonell teori organisasjonen (Christensen, et al., 2015, s. 55). Kulturen i fylkeskommunen har utarbeidet en egen norm hvor oversending av papirer ikke gjøres automatisk.

Enkelte informanter fortalte at de var bekymret for, eller hadde sett tendenser til, at elever ble brukt som gratis arbeidskraft. Dette var også nevnt som en bekymring i rapporten om alternativ Vg3 sluttopplæring i skole, men forskerne fant ikke tallmateriale som bekreftet at dette var tilfellet (Aspøy & Nyen, 2014, s. 10). Elevene får ikke lønn når de er utplassert i bedrift, og flere er bekymret for at bedriftene derfor kan utnytte elevene. En skole oppdaget at en bedrifter ønsket å ha elever på utplassering i et gitt tidsrom, mens en informant fortalte om en bedrift som ikke ønsket at en elev skulle meldes opp til prøve fordi de ønsket at eleven skulle få litt mer mengdetrening. Dette kan tolkes som brudd på byråkratiprinsippene hvor hierarkiet skal ha tydelig, definerte arbeidsoppgaver som sikrer likebehandling (Hill, 2013, s. 231). Dersom det var utarbeidet tydelige retningslinjer for utplassering i bedrift, kunne dette vært unngått.

Både bedrifter og ansatte i fylkeskommunen har stilt spørsmål ved kvaliteten på opplæring av elevene. Denne problemstillingen er tidligere reist i annen forskning som for eksempel lærere som føler at de gir Vg2 opplæring en gang til i stedet for å gi opplæring i Vg3 lærerplanen (Aspøy & Nyen, 2014, s. 66). Det er vanskelig å måle kvalitet på alternativ Vg3 sluttopplæring i skole, fordi dette krever en tydelig definisjon av og enighet om hva som er kvalitet og hvordan det skal måles. Det mangler også nasjonalt kodeverk for hvordan elevene skal registreres. Dersom det eneste målet på kvalitet er hvor mange som består fag- og svenneprøven, noe som innebærer at ordningen har høy kvalitet da flere informanter forteller om gode resultater på fag- og svenneprøvene. Informantene i denne masteravhandlingen forteller at de har hatt fokus på å gi elevene et godt kvalitativt tilbud. En informant forteller at dette koster penger, men at de har valgt å bruke midler på god kvalitet, noe som har ført til misnøye i økonomiseksjonen på grunn av de høye kostnadene.

---

## 5.3 En lite ønsket ordning!

Flere av informantene fortalte at alternativ Vg3 slutt opplæring i skole er en «nødløsning», altså ikke et ønsket tilbud. Målet var at elevene skulle få læreplass, slik at de kunne fullføre fag- eller svenneprøve som lærlinger. Slik fagopplæring er utformet er det nødvendig at offentlige og private bedrifter tar inn lærlinger, og denne utformingen er dermed sårbar for nedgangskonjunkturer i arbeidsmarkedet. Alternativ Vg3 slutt opplæring i skole skal dermed sikre at alle med ungdomsrett, og som står uten læreplass i september skal få tilbud om å fullføre fagopplæring i skole. Fylkeskommunene er lovpålagt til å tilby alternativ Vg3 slutt opplæring i skole. En informant forteller:

Vi kan ikke tillate oss å ikke like Vg3. Det er lovfesta og fylkeskommunen har bestemt at det skal være den ordningen; de er mine sjefer, og da må jeg gjøre det beste ut av det. (Informant 3)

Fylkeskommunen må tilby denne ordningen, enten de mener den er bra eller dårlig. Det kan imidlertid diskuteres hvor høy kvalitet det kan bli på en opplæringsordning når støttesystemet rundt ikke ønsker ordningen. Flere informanter forteller at det er dårlige holdninger til alternativ Vg3 slutt opplæring i skole, ikke bare fra bedrifter, men også internt i fylkeskommunene.

Stemmer disse negative holdningene med tidligere forskning? Aspøy og Nyen skriver i rapport om forsøket om forsterket alternativ Vg3 slutt opplæring i skole at opplæringskontorene generelt er skeptisk til både alternativ Vg3 og forsterket alternativ Vg3, dette gjelder særlig de tradisjonelle håndverksfagene (2015, s. 22, 54-55). De skriver videre at et opplæringskontor hadde oppfordret sine medlemsbedrifter til å ikke ta imot elever fra Vg3. Dette var bedrifter som i utgangspunktet ikke var skeptiske til alternativ Vg3 slutt opplæring i skole. Ansatte i fylkeskommunen ønsket ikke i 2014 å utarbeide et «toppkvalitetssystem», men et system som ivaretok elevene på en forsvarlig måte (Aspøy & Nyen, 2014, s. 85). Dette viser at en negativ holdning til alternativ Vg3 slutt opplæring i skole ikke er ny.

Ifølge informantene ønsker ikke fylkeskommunene å reklamere for alternativ Vg3 slutt opplæring i skole fordi de ønsker at elevene skal få læreplass. Det er delte meninger blant informantene om hvor mye informasjon det skal gis om alternativ Vg3 slutt opplæring i skole. Flere er bekymret for at det kan bli en populær ordning dersom fylkeskommunen reklamerer

---

for mye om ordningen. Elevene kan da fullføre fagopplæring på tre år i stedet for fire år, noe de er redd kan utradere dagens fagopplæringsmodell. Bekymringen er at elevene vil takke nei til å få lære plass slik at de kan fullføre opplæringen på kortere tid. Andre informanter er mindre bekymret for dette, og håper at det kan bli en søkbar opplæringsordning slik at elever med behov for ekstra oppfølging kan få dette gjennom opplæring i skole med utplassering i bedrift.

Ingen av fylkeskommunene har informasjon om ordningen på sine hjemmesider. Dette samsvarer med tidligere forskningen på alternativ Vg3 slutt opplæring som også viste at det var mangelfull informasjon om ordningen (Aspøy & Nyen, 2014, s. 48). I rapporten kommer det frem at en elev takket nei til tilbudet fordi eleven trodde det var ytterligere opplæring i skole, i stedet for utplassering i bedrift som tilfelle er i mange fylker (Ibid.). Også i min studie fortalte en informant at dårlig informasjon fra en skole førte til at en elev takket nei til tilbudet. Etter hvert fikk eleven informasjon fra NAV som gjorde at vedkommende forstod hva tilbudet innebar, og takket ja til det. Slike tilfældigheter stemmer ikke med byråkratiprinsippene om at byråkratiet skal være presist, forutsigbart, kontinuerlig og konfliktfritt (Eriksson-Zetterquist, et al., 2014, s. 71). Alternativt Vg3 slutt opplæring i skole er ikke forutsigbart fordi elevene mottar ulik informasjon om tilbudet. I tillegg er ikke tilbudet kontinuerlig, fordi tilbudene opprettes på bakgrunn av antall elever uten lære plass, noe som varierer fra år til år.

Det at elevene får ulik informasjon kan tolkes som om fylkeskommunene ikke overholder veiledningsplikten sin. Ifølge forvaltningsloven § 11 har offentlige instanser veiledningsplikt og skal hjelpe de som tar kontakt også dersom en henvendelse inneholder feil, misforståelser, andre mangler eller dersom de har tatt kontakt med feil forvaltningsorgan (1967, §11).

På den andre siden er det lovpålagt at fylkeskommunene skal ha et tilbud, så dersom elever eller foreldre har lest opplæringslova vil de ha kunnskap om tilbudet og kan kreve dette. Man kan diskutere om dette strider mot prinsippet om ting skal være forutsigbart og at de som tar kontakt med byråkratiet skal behandles likt (Eriksson-Zetterquist, et al., 2014, s. 71-72). På den andre siden igjen er det alltid mulig å gjøre egne undersøkelser om rettigheter uten at dette går utover likebehandlingen. Fylkeskommunene forteller elevene som er kvalifiserte for alternativ Vg3 slutt opplæring i skole om tilbudet på samme tidspunkt, og følger derfor likebehandlingsreglene. På den andre siden igjen viser historien om eleven som fikk dårlig informasjon fra en skolen at elever ved ulike skoler kan få ulik informasjon om tilbudet, og behandles dermed ikke likt. Det at fylkeskommunene i dag ikke informerer om alternativ Vg3 slutt opplæring i skole på sine hjemmesider kan være et eksempel på bruk av makt. Makt kan



---

være å unngå å diskutere en sak eller forhindre at en sak settes på sakslisten (Eriksson-Zetterquist, et al., 2014, s. 139).

Flere informanter forteller at de er bekymret for at elever vil søke alternativ Vg3 sluttopplæring i skole i stedet for å bli ordinære lærlinger dersom tilbudet blir kjent. I rapporten om forsterket alternativ Vg3 var det også en bekymring (Aspøy & Nyen, 2014, s. 48, 83). Noen av informantene var bekymret for at tilbudet ville bli populært, mens andre tror elevene ønsker å være lærlinger og motta lønn. Det er lovfestet at elevene har rett til tilbudet, og fylkeskommunenes bekymring for at tilbudet skal få økt popularitet kan tolkes som en frikobling av ordningen. Frikobling betyr at press fra omgivelsene til å adoptere en endring fører til at organisasjonen frikobler endringen, slik at den ligger på overflaten i organisasjonen, men at praksisen internt i liten grad endres (Christensen, et al., 2015, s. 92). Innføringen av alternativ Vg3 sluttopplæring i skole er pålagt fra staten, og fylkeskommunene har innført den. Det kan allikevel diskuteres om ordningen er frikoblet slik at de tilbyr den, men at den i liten grad har påvirket utformingen av fagopplæring i fylkene.

## 5.4 Begrensninger

Når en studie utføres er det viktig å være oppmerksom på eventuelle begrensninger ved gjennomføringen. Ifølge Alvesson og Sköldbberg bør en forsker kritisere kildens autensitet, kritisere bias (skjevhet), tidspunktet for innsamling av data og antallet personer som har håndtert dataen fra den ble innsamlet (2000, s. 71-79). Innsamlingen av datamateriale kan begrense gyldigheten av studien. I denne masteroppgaven ble data innhentet ved å gjøre intervju med 12 informanter fra tre fylker. Dette ble i samarbeid med veileder vurdert som tilstrekkelig for å få et bredt utvalg av data. Det er selvfølgelig en mulighet at intervju med flere personer fra andre fylker kunne gitt annen informasjon. Jeg har arbeidet i Akershus fylkeskommune og arbeider nå i Hordaland fylkeskommune, to av fylkene hvor intervjuene ble gjennomført. Det opplevdes ikke som om dette påvirket intervjusituasjonen, men det er alltid en risiko. Bortsett fra en person, så kjente jeg ikke noen av intervjupersonene på forhånd.

Ifølge Kvale og Brinkmann er det en risiko for at intervjupersonen holder informasjon tilbake, snakker utenom temaet eller har forberedt et innlegg for intervjuet (2015, s. 52, 176). I mine intervju opplevde jeg ikke at respondentene hadde øvd på svarene eller forsøkte å holde tilbake informasjon. Jeg oppfatter det som om informantene fortalte ærlig om sine erfaringer med alternativ Vg3 sluttopplæring i skole. I noen tilfeller kan noen av informantene ha overdrevet

---

noe, men ikke i en slik grad at det påvirker gyldigheten av innsamlet data. I enkelte intervju ble det snakket litt utenom tema, men fokus kom raskt tilbake til intervjuets tema.

Det kan diskuteres om utvalg av informanter i denne studien kan være en begrensning fordi det er en risiko for at utvalget kan være skjevt. Dette fordi informantene ble utvalgt av en eller flere ledere i hvert fylke, og at disse kan ha valgt ut informanter med et positivt syn på ordningen og som har stor lojalitet ovenfor arbeidsgiver. Jeg oppfattet imidlertid informantene som åpne og interessert i å skape en best mulig organisering av alternativ Vg3 slutt opplæring i skole. Flere av informantene var til dels kritisk til organisering av opplæringen, og fortalte om fylkenes forbedringsmuligheter.

Datainnsamlingen er gjennomført fra mars til november 2017, og det ble i løpet av innsamlingsperioden startet et nytt kull i alternativ Vg3 slutt opplæring i skole. Selv om datainnsamlingen ble gjort over en kort periode, så kan det selvfølgelig påvirke studien at ikke alle data er samlet inn samtidig. Årsaken til at data ble samlet inn over tid var på grunn av tidsmessige begrensninger. Det var imidlertid også en fordel at innsamlingen tok litt tid slik at det var mulig å skrive ut og reflektere over innholdet før neste intervju. Det er kun jeg som har håndtert dataen fra innsamling, transkribering, tolkning til ferdig masteravhandling. Det er i denne oppgaven dermed få som har håndtert innsamlet data.

Ifølge Alvesson og Sköldberg er kvalitativ dataanalyse resultat av fortolkning (2000, s. 5). Dette kan være begrensende for studien fordi oppgaven er basert på mine fortolkninger av informantenes fortellinger. Det at det er mine fortolkninger av det informantene har fortalt kan ifølge Kvale og Brinkmann føre til at informantene ikke kjenner seg igjen i masteravhandlingen (2015, s. 52). Det at kvalitativ datainnsamling kan oppfattes som en tolkning av respondentenes utsagn (Alvesson & Sköldberg, 2000, s. 6) vil si at masteravhandlingen er fortolkning av tolkning. På den andre siden vil forskning alltid innebære en fortolkning av datamateriale enten det er kvalitativt eller kvantitativt. Det at jeg har en del kunnskap om feltet kan også være med å påvirke måten data fortolkes på. Jeg har imidlertid brukt mye tid, og lest igjennom intervjuene gjentatte ganger, for å sikre at resultatene samsvarer mest mulig med det informantene fortalte.

---

## 6. Oppsummering

I denne masteravhandlingen har jeg undersøkt hva som bestemmer organiseringen av alternativ Vg3 slutt opplæring i skole, og hvilke konsekvenser organiseringen har for elever og lærere. Studien viser at alternativ Vg3 slutt opplæring i skole har en sammensatt elevgruppe. Noen mangler kun lære plass, mens en stor andel av elevene har i tillegg sosiale og faglige utfordringer. Lærerne kartlegger elevenes behov slik at de kan gi god, tilpasset opplæring. Den mest utbredte organiseringen er å utplassere elevene i kortere eller lenger tid i bedrift. En konsekvens av dagens ordningen er at elevene må gjennomføre opplæringen på et år kortere tid enn elever som har fått lære plass. Det er lagt til rette for at elevene kan konvertere til å bli lærling i løpet utplasseringen.

Det er en stor læreravhengig utforming av tilbudet fordi lærerne deltar i utformingen av tilbudet, finner utplasseringsbedriftene og følger opp elevene. Å drive alternativ Vg3 slutt opplæring i skole kan være belastende for lærerne. De må for eksempel håndtere kontakt med frustrerte foreldre og elever med personlige utfordringer. Mange har negative holdninger til alternativ Vg3 slutt opplæring i skole og det er manglende støttesystemer både på nasjonalt og fylkeskommunalt nivå. Det er også mangelfull informasjon om ordningen til elevene.

Mange av funnene i denne studien bekrefter resultatene fra tidligere studier av alternativ Vg3 slutt opplæring i skole. Det er mange aktører som påvirker og bestemmer hvordan organiseringen er utformet, og flere har et negativt syn på ordning. Det mangler tydelige nasjonale og fylkeskommunale retningslinjer for organiseringen, noe som resulterer i mange lokale løsninger. Dette fører til at tilbudet elevene får varierer fra skole til skole, og kan også variere mellom ulike lærere. På tross av at mange elever ikke får lære plass, har jeg ikke funnet at politikere prioriterer dette ved å gjøre tilbudet kjent og sikre at de får god opplæring.

Konsekvenser av de manglende retningslinjene fører til at enkelte lærere pålegges et stort ansvar for utarbeiding og oppfølging av tilbudet. Dette er en belastning for mange lærerne, og enkelte opplever at dette forverres av manglende støtte fra lokalt hjelpeapparat. Dette området trenger videre forskning. En forutsetning for videre forskning er imidlertid det må være enighet om suksesskriteriene for ordningen, og det må utarbeides en felles registreringsmåte slik at det er mulig å sammenligne de ulike tilbudene. I tillegg må målet for ordningen klargjøres: er målet at elevene består en fag- eller svenneprøve eller skal tilbudet hindre at elever med sosiale og faglige utfordringer faller fra videregående opplæring?

## Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2000). *Reflexive methodology : new vistas for qualitative research*. London: Sage.
- Aspøy, T. M. & Nyen, T. (2014). *Alternativ Vg3 for elever som ikke får læreplass: Underveisrapport*. Hentet fra <http://www.fafo.no/images/pub/2014/10199.pdf>
- Aspøy, T. M. & Nyen, T. (2015). *Godt, men ikke for godt: Evaluering av forsterket alternativ Vg3 for elever som ikke får læreplass. Sluttrapport*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/alternativ-vg3.pdf>
- Baldersheim, H. & Rose, L. E. (2014). *Det Kommunale laboratorium : teoretiske perspektiver på lokal politikk og organisering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Berg, O. T. (2015). Fylkeskommune. I *Store norske leksikon*. Hentet 14. januar 2018, fra <https://snl.no/fylkeskommune>
- Bjørkeng, B. (2013). Yrkesfag – lengre vei til målet. *Samfunnsspeilet* (1), 20-24. Hentet fra [https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/100640?\\_ts=13d35246b20](https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/100640?_ts=13d35246b20)
- Christensen, T., Egeberg, M., Lægreid, P., Roness, P. G. & Røvik, K. A. (2015). *Organisasjonsteori for offentlig sektor* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160.
- Drahus, K. M. (2017). *Gjennomføringen av yrkesfag i bunnsjiktet i OECD*. Hentet fra <http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/gjennomforingen-av-yrkesfag-i-bunnsjiktet-i-oecd>
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016). *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Dæhlen, M. (2017). Fullføring på bygg- og anleggsteknikk. En sammenlikning av unge gutter med og uten hjelp fra barnevernet. *Søkelys på arbeidslivet*, 34(01-02), 80-94.
- Egeberg, M. (2009). Johan P Olsen. I *Store norske leksikon*. Hentet 14. januar 2018, fra [https://nbl.snl.no/Johan\\_P\\_Olsen](https://nbl.snl.no/Johan_P_Olsen)
- Eriksson-Zetterquist, U., Kalling, T., Styhre, A. & Woll, K. (2014). *Organisasjonsteori*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Falch, T., Borge L. E., Lujala P., Nyhus O. H. & Strøm B. (2010). *Årsaker til og konsekvenser av manglende fullføring av videregående opplæring*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning. Hentet fra [http://www.sof.ntnu.no/SOF-R%2003\\_10.pdf](http://www.sof.ntnu.no/SOF-R%2003_10.pdf)
- Fladberg, S. F. K. L. (2016, 25. juni). Stor mangel på lærlingplasser, *Dagsavisen* Hentet fra <http://www.dagsavisen.no>
- Forskrift til opplæringslova, FOR-2006-06-23-724. (2015). Hentet fra <https://lovdata.no/>
- Forvaltningsloven, LOV-1967-02-10. (2017). Hentet fra <https://lovdata.no/>
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2003). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, Volume 24 (Issue 2), 105-112.
- Hagtvet, B. (2016). Robert A. Dahl. I *Store norske leksikon*. Hentet 14. januar 2018, fra [https://snl.no/Robert\\_A\\_Dahl](https://snl.no/Robert_A_Dahl)
- Helland, H. & Støren, L. A. (2011). Sosial reproduksjon i yrkesfagene – Hvordan påvirker bakgrunnsfaktorer hvilken type kompetanse yrkesfagelever oppnår? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 52(02), 151-151.

- 
- Henriksen, Ø. (2017). Skoleeier. I *Store norske leksikon*. Hentet 14. januar 2018, fra <https://snl.no/skoleeier>
- Hernes, G. (1975). *Makt og avmakt : en begrepsanalyse*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Hill, M. J. (2013). *The public policy process* (6. utg.). London: Routledge.
- Høst, H. (2015). *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen : sluttrappport*. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/284140/NIFUrapport2015-14.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Høst, H., Seland, I., Sjaastad, J. & Skålholt, A. (2014). *Kan organisering av lærlingformidling forklare store ulikheter i resultat?: En studie av lærlingformidling i 3 fylker*. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280083/NIFUrapport2014-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kristiansen, A. A. (2017, 4. september). Lekkasje fra neste års statsbudsjett: 65 millioner kroner mer til yrkesfag, *Dagbladet*. Hentet fra <http://www.dagbladet.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei : kvalitet og mangfold i fellesskolen*. (St.meld. nr. 20, 2012-2013 ). Oslo: Departementenes servicesenter.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Trans. 3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- March, J. G. (2008). *Fornuft og forandring : ledelse i en verden beriget med uklarhet* (2. utg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Markussen, E. & Sandberg, N. (2005). *Stayere, sluttet og returnerte: Om 9756 ungdommer på Østlandet og deres karriere i videregående opplæring frem til midten av det tredje skoleåret*. Skriftserie;: NIFU STEP Norsk institutt for studier av forskning og utdanning/Senter for innovasjonsforskning. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280596/NIFUskriftserie2005-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- NSD. (s.a.). *Om oss*. Hentet fra [http://www.nsd.uib.no/personvernombud/om\\_oss.html](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/om_oss.html)
- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2014). *Yrkesfagene under press*. Oslo: Universitetsforlaget
- Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. (2017). Hentet fra <https://lovdata.no/>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for Ensuring Trustworthiness in Qualitative Research Projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Skirbekk, S. (2017). Max Weber. I *Store norske leksikon*. Hentet 14. januar 2018, fra [https://snl.no/Max\\_Weber](https://snl.no/Max_Weber)
- Skoleporten. (s.a.). *Fag- og svennebrev*. Hentet fra <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/fag-og-yrkesopplaering/laeringsresultater/fag-og-svennebrev/nasjonalt?enhetsid=00&vurderingsomrade=11&underomrade=49&skoletype=6&skoletypemenuid=2&sammenstilling=1>.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Lærekandidatordning*. Hentet 14. januar 2018, fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/andre-varianter/larekandidatordning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Lærlingundersøkelsen*. Hentet 14. januar 2018, fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/larlingundersokelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Indikatorrapport for Samfunnskontrakten 2017*. Hentet 14. januar 2018, fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/indikatorrapport-for-samfunnskontrakten-2017/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Rutiner og vilkår for tilskudd til bedrifter som tar inn lærlinger, praksisbrevkandidater og lærekandidater*. Hentet 14. januar 2018, fra

- 
- <https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/Tilskudd-til-bedrifter-som-tar-inn-larlinger-og-larekandidater-/>  
Utdanningsdirektoratet. (2017c). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet 14. januar 2018, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Fase-3/>
- Utdanningsdirektoratet. (s.a.1). *Videregående opplæring*. Hentet 16. januar 2018, fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (s.a.2). *Finn læreplan*. Hentet 14. januar 2018, fra <https://sokeresultat.udir.no/finn-lareplan.html>
- Weber, M. (2000). *Makt og byråkrati : essays om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier* (E. Fivelsdal & D. Østerberg, Trans. 3. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Østerud, Ø., Goldmann, K. & Pedersen, M. N. (1997). *Statsvitenskapelig leksikon*. Oslo: Universitetsforlaget.

---

## Vedlegg 1

# *” Elever som ikke får lære plass: en studie om alternativt Vg3 i skole i tre fylker ”*

### **Bakgrunn og formål**

Formålet med studien er å sammenligne organiseringen av alternativt Vg3 i skole for elever som ikke får lære plass i fylkene Akershus, Hordaland og Aust-Agder. Bakgrunnen for studien er å undersøke om fylkene har valgt ulike organiseringer av alternativt Vg3 i skole. Denne masteravhandlingen kan gi ideer og impulser til videre utviklingsarbeid av organiseringen av alternativt Vg3 i skole. For å få mer kunnskap om organiseringen vil datainnsamling gjennomføres med kvalitative intervjuer og kvantitativt tallmateriale. Datainnsamlingen vil bestå av intervjuer på ca. en time om alternativt Vg3 i skole. Etter at masteravhandlingen er ferdigstilt vil jeg gi de tre fylkene en rapport som oppsummerer funnene fra studien. Masteravhandlingen er knyttet til Avdeling for økonomi- og ledelsesfag ved Høgskolen i Innlandet avd. Hedmark.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Vi ber deg som kjenner til organiseringen av alternativt Vg3 i skole i fylket om å delta i studien. Din deltagelse vil innebære et intervju på ca. en time. Det vil utvikles en intervjuguide med noen åpne spørsmål og noen mer strukturerte spørsmål, men det vil også være rom for utdypning. Spørsmålene vil omhandle organiseringen av alternativt Vg3 i skole. Det vil bli brukt lydopptak under intervjuene.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun studenten som vil ha tilgang til navnet ditt. Navneliste som knytter navnet ditt til intervju og øvrig data vil lagres adskilt. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. For å ivareta anonymiteten i masteroppgave og rapporten vil det kun benyttes fylkesnavn og tall i studien. Eksempler er: Akershus1, Akershus2, Aust-Agder1, Hordaland3 osv.

Prosjektet skal etter planen avsluttes våren 2018. Masteravhandlingen leveres 1. mars, og forsvar av avhandlingen gjennomføres i april 2018. Datamateriale anonymiseres ved prosjektslutt, det vil si at navneliste og lydopptak slettes.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Oda Strøm Oksholm, tlf: 90554562, [o.s.oksholm@gmail.com](mailto:o.s.oksholm@gmail.com). Dette er et studentprosjekt og kontaktopplysninger til veileder er Kjell B. Hjertø, [kjell.hjerto@inn.no](mailto:kjell.hjerto@inn.no).

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2

Hei,

Vedlagt følger informasjon om masteravhandlingen jeg har begynt på. Jeg ber om tillatelse til å utføre studien ved fylkesadministrasjonen og fylkeskommunes videregående skoler. Jeg ønsker forslag på 4 personer som arbeider med og har kjennskap til alternativt Vg3 i skole og som kan gi et helhetlig bilde av organiseringen.

Formålet med studien er å sammenligne organiseringen av alternativt Vg3 i skole for elever som ikke får læreplass i fylkene Akershus, Hordaland og Aust-Agder. Bakgrunnen for studien er å undersøke om fylkene har valgt ulik organisering av alternativt Vg3 i skole. For å få mer kunnskap om organisering vil datainnsamling gjennomføres med kvalitative intervju og kvantitativt tallmateriale. Denne masteravhandlingen kan gi ideer og impulser til videre utviklingsarbeid av organiseringen av Vg3 i skole for elever som ikke får læreplass. Etter at masteravhandlingen er ferdigstilt vil jeg gi fylkeskommunene en rapport som oppsummerer funnene fra studien.

Jeg håper på en rask avklaring fordi jeg ønsker å gjennomføre intervjuene i løpet av måned.



**Vedlegg 3:****Intervjuguide**

Hvordan er organiseringen av alternativt Vg3 i skole for elever som ikke får læreplass i Hordaland?

Er det samme organisering i alle fag?

Hva synes du fungerer godt med organiseringen og er det noe du mener kunne endres?

Hva er tilbakemeldingene fra elevene?

Hvor mye er de i bedrift og hvor mye er de i skole?

Hva tenker du er formålet med alternativt Vg3?

Hvordan er tidsperspektivet/tidsforløpet?

Kan du si noe om avslutning for elevene i alternativt Vg3 i skole?