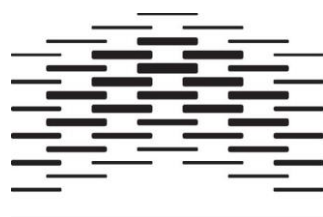


MASTEROPPGAVE I YRKESPEDAGOGIKK 2013

En oppgave om bortvalg av fagutdanning blant
yrkesfagelever i Follo.

Line Riisnæs og Line Mallaug

Institutt for yrkesfaglærerutdanning
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

FORORD

En stor takk til våre informanter og velviljen vi møtte på den enkelte skole for gjennomføring av undersøkelsen. Like stor takk til kolleger, avdelingsleder og rektor for støtte, hjelp og tilrettelegging i en travel hverdag. Læringsgruppa vår, en eksklusiv liten

klubb med stor takhøyde og gode tilbakemeldinger.

Vår veileder Anne Karin Larsen har vært vår klippe, med strukturerte tilbakemeldinger, akkurat passe med ros og ris; sånn som vi må ha det.

I løpet av dette studiet har livene våre vært på høye topper og dype daler, og det å være to har vært en styrke, vi har vekslet med å «dra» hver andre gjennom.

MANN OG BARN nå er vi tilbake igjen, med all kreativitet og energi som i løpet av disse årene har vært tatt ut på studier. Nå skal vi plante, male og pusse opp, gled dere!

Tusen takk for all tålmodighet dere har vist oss.

Line og Line

SAMMENDRAG

Bakgrunnen for denne rapporten er den store nedgangen i søkere til læreplass, og den store økningen til påbygging til generell studiekompetanse blant yrkesfagelever etter innføringen av Kunnskapsløftet. Rapporten «Om bortvalg av fagutdanning blant yrkesfagelever i Follo» er bygget på undersøkelser gjort på elever ved Vg2 Helse -og sosialfag og Service -og samferdsel i Follo våren 2012. Undersøkelsen ble gjennomført i tidsrommet mai-juni 2012, etter elevene hadde tatt valget om fagbrev eller påbygg. Den omfatter 117 elever fra 4 forskjellige videregående skoler. Valget av utdanningsprogram ble gjort av to hensyn: den ene var at disse var relativt nye fagutdannelse med stor avlevering til påbygg, det andre for ikke å bli for navlebeskuende ved valg av eget fagfelt. Den kvantitative undersøkelsen ble gjennomført i klasserommet med penn og papir, senere punchet i Questback. Spørsmålene stilles for å få en indikasjon om hvilke faktorer som er avgjørende for elevens endelige valg. Elevene har i stor grad selv valgt sitt utdanningsprogram i den videregående skolen. Har eleven opplevd at utdanningen ble som han trodde det skulle være? Vi ønsket å kartlegge hva slags forventninger elevene hadde til egen framtid og yrkesutøvelse. Vi visste utfra andre rapporter at de fleste elever bestemmer seg for enten å velge fagutdanning eller påbygging til studiekompetanse i løpet av Vg2. Det store spørsmålet for oss var å finne ut hvilke faktorer som var mest utslagsgivende for valget.

Etter innføringen av Kunnskapsløftet ble det fremmet nye samarbeidsformer mellom skole og bedrift med innføringen av faget PTF som fordrer et helt annet samarbeid enn tidligere. Opptil 20 prosent av undervisningen legges ut til bedrift uten at det er formelle krav til opplæring/ instruktør. Det kom også nye lærefag og utdanningsprogrammene ble færre med bredere fagtilbud innen hvert løp.

Vi ønsket å nå alle aktuelle elever i Follo og mente at en kvantitativ undersøkelse ville gi oss et godt grunnlag for å si noe om hva som påvirker elevene i deres valg av videre skole/læretid. Skulle vi nå så mange elever passet kvantitativ undersøkelse godt inn i vårt prosjekt. Metoden egner seg også godt til bruk av statistiske dataprogrammer og bruk av pc når materialet skal analyseres (Halvorsen, 2011).

Den kvantitative metoden gjør det mulig for oss å samle data som ved hjelp av tall kan beskrive fenomenet vi undersøker (Dalland, 2008).

Funn er delt inn i 4 kategorier, karriereveiledning, yrkesidentitet, samarbeid skole-bedrift og elevenes begrunnelser for valg. Resultatene viser at elevene står mye alene i valget om å finne læreplass, de er prisgitt lærerens relasjonskompetanse, manglende formelle krav til kvalitetssikring av utplasseringsbedrift og instruktør. Det kommer også fram at elevene frykter at en fagutdanning vil være en endestasjon uten videre utvikling og at de i tillegg ikke opplever at utdannelsen har verdi. Å velge utdanning er i stor grad et valg av identitet. Trenden i utdanningsmønster og forventninger i samfunnet har vi forsøkt å koble mot elevenes opplevelser av opplæring og framtidsdrømmer. Konklusjonen er at mange elever utplasseres i PTF i bedrifter som ikke har lærlinger eller skal ha lærlinger. Elevene må stor grad finne seg et utplasseringssted selv uten at opplæringen kvalitetssikres. Forventningene og ønskene fra venner og foresatte er at de skal studere på høyskole eller universitet. De som velger læretid står mye alene i valget sitt. I skolen opplever mange at læreren i utdanningsprogrammene ikke selv har fagutdanning og i bedrift møter de få med fagbrev. De vet også lite om videre karrieremuligheter med en fagutdanning. Alt i alt er det mange hinder på veien fra Vg1 yrkesfag til fullført opplæring og med et fagbrev i enden.

Vocational students in Follo's choice of other options than apprenticeships

SUMMARY

The basis for this research is the sizeable decrease in applicants for apprenticeship(s) (places), and the growing increase in applicants to Supplementary Studies Qualifying for Higher Education after the introduction of The 2006 Knowledge Promotion Reform. The report "Vocational students in Follo's choice of other options than apprenticeships" is based on research involving students from Program for Health and Social Care and Program for Service and Transport in Follo in the spring of 2012.

The research was conducted in the period between May and June of 2012. The students had by that time already decided whether they would pursue the Certificate of Completed Apprenticeship or apply for Supplementary Studies Qualifying for Higher Education. The research included 117 students from 4 different upper secondary schools.

The choice of Education Programs was based on two accounts in particular; firstly a considerable amount of students from these education programs choose to continue on to Second Supplementary Studies Qualifying for Higher Education, we wanted to avoid our own field of study in order to achieve a higher level of objectivity. The quantitative research was conducted in the classroom using pen and paper, and was later fed into the program Questback. The questions were chosen as to give an indication for what factors played a part in the final choice of path for the students. The choice of education program in upper secondary school lies to a large extent in the hands of the students themselves. The question is – does the student experience his choice of education program as was expected? We wanted to map the students' expectations in relation to their own future and vocational training. Based on other research, we knew that most students decide whether they will attend Supplementary Studies Qualifying for Higher Education or choose apprenticeship/vocational training during their second year in upper secondary school. It was important for us to find out what factors in particular play a part in this choice.

After The 2006 Knowledge Promotion Reform was introduced, new forms of collaboration between schools and companies were promoted. One of these collaborations was introduced through the course In-Depth Study Project, which encourages a different kind of collaboration than in prior years. Close to 20 percent of

the student's education takes place at companies without any formal requirements to their training or their instructor. Moreover, additional recognized trades were introduced at the same time as the number of education programs went through a reduction. Instead of having many different programs, each educational pathway now included a broader range of offers within the education program.

We wanted to reach every student in question in the Follo area and we believed that a quantitative research would provide us with a solid basis that would enable us to suggest some reasons regarding the students' choices in further education/vocational training. We found quantitative research appropriate for our project considering that we wanted to reach a great number of students. Using this method is well served when analyzing material through the use of computers and statistic data programs (Halvorsen, 2011). The quantitative method enables us to gather data that may describe the phenomenon we are researching through the use of numbers (Dalland, 2008). Our findings are divided into 4 categories: career guidance, vocational identity, cooperation school-company and the students' explanations for their choices. The findings indicate that the students feel that it is up to them to find a place to do their apprenticeship. They are to a large extent at the mercy of their teacher's relations competence, the lack of formal demands to securing the quality of the enterprise where they are placed to do their vocational training and last the quality of their instructor at the vocational training. The research further shows that the students fear that vocational education will lead to no stepping-stones hence it has no value. Choosing an education is to a large extent a choice of identity. We have tried to link the students' experiences of teaching and future dreams to the trend in educational patterns and expectations in society as a whole. The conclusion is that many students are placed in in-depth study project in companies that are not supposed to have apprentices. The students are obliged themselves to find a place for vocational training even though it means that the teaching is not quality-proofed. Friends and family expect the students to go on to study at universities or university colleges. Those who actually choose the vocational path feel that they stand alone. Many experience that their teacher does not have vocational training and the people they encounter at the enterprises do not have their craft certificate. The students do not know about their career options with a vocational training. In conclusion, there are many obstacles on the path from first year vocational subjects to finished training and craft certific

INNHALDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG.....	2
SUMMARY	4
1.0 INNLEDNING	8
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	9
1.2 EGEN FØRFORSTÅELSE	10
1.3 BAKGRUNN FOR VALG AV PROBLEMSTILLING	11
1.4 PROBLEMSTILLINGEN.....	12
1.5 OPPGAVENS OPPBYGNINGER	13
2.0 STYRINGSRAPPORTER	14
2.1 SKOLEREFORMER OG UTDANNINGSVALG.....	14
2.2 FORSKJELLEN PÅ STUDIEKOMPETANSE OG YRKESKOMPETANSE MED FAGBREV.....	17
2.2.1 GENERELL STUDIEKOMPETANSE.....	17
2.2.2 YRKESKOMPETANSE.....	18
2.2.3 VIDERE UTDANNING.....	18
2.3 NOU RAPPORT 2008: FAGOPPLÆRING FOR FREMTIDEN.....	19
2.4 NIFU RAPPORT 2012: PÅBYGG ET GODE ELLER EN NØDLØSNING.....	21
2.4.1 SAMFUNNSKONTRAKTEN- NASJONALE MÅLSETNINGER.....	23
2.4.2 FYLKESKOMMUNALE MÅLSETNINGER.....	24
2.5 KARRIEREVEILEDNING	25
2.6 SAMARBEID SKOLE OG BEDRIFT	27
2.7 STØTTEFUNKSJONENE UTENFOR SKOLEN	29
2.7.1 OPPLÆRINGSKONTOR.....	29
2.7.2.AVO-AVDELING FOR VIDEREGÅENDE OPPLÆRING.....	30
2.7.3 YRKESOPPLÆRINGSNEMNDA.....	30
2.7.4 VEILEDNINGSSENTRENE.....	31
2.8 YRKESFORANKRING HOS LÆRERE OG INSTRUKTØRER	32
2.9 FRAFALL OG LEKKASJEN FRA VG2 TIL VG3.....	35
3.0 SOSIAL BAKGRUNN, SELVIDENTITET OG VALG.....	37
3.1 UTDANNINGSSOSIOLOGI.....	38
3.2 YRKESPEDAGOGISKE PERSPEKTIVER PÅ LÆRING.....	42
3.2.1 JOHN DEWEY.....	43
3.2.2 DREYFUS & DREYFUS	44
3.2.3 PAOLO FREIRE	45
3.2.4 LAVE & WENGER	47
3.2.5 N.M.GRENSTAD.....	48
4.0 FORSKNINGSDESIGN OG METODE	50
4.1 METODEVALG	50
4.2 BEGRUNNELSE FOR VALG AV METODE	51
4.3 UTFORMING AV SPØRRESKJEMA.....	52
4.4 SPØRSMÅLSFORMEN OG SPØRSMÅLSTYPER	54

4.5 BEGRUNNELSE FOR SPØRRESKJEMAETS INNHOLD OG OPPBYGNING	55
4.6 UTVALG AV INFORMANTER.....	59
4.7 GJENNOMFØRING AV SPØRREUNDERSØKELSE	60
4.8 RELIABILITET OG VALIDITET	61
4.9 METODEKRITIKK.....	63
5.0 ANALYSE OG TOLKNINGAV DATA	65
5.1 KARRIEREVEILEDNING	66
5.2 LÆRERENS BAKGRUNN OG OPPLÆRINGEN.....	69
5.3 UTPLASSERING I BEDRIFT, SAMARBEID SKOLE - BEDRIFT OG PTF	69
5.4 ELEVENES BEGRUNNELSE FOR VALG OG FRAMTIDSPLANER.....	71
5.5 DE MEST INTERESSANTE FUNNENE.....	73
6.0 DRØFTING	75
6.1 ELEVENES FORVENTNINGER TIL OPPLÆRING	76
6.2 UTDANNINGSPROGRAMMENS YRKESIDENTITET	79
6.3 UTPLASSERING I BEDRIFT, SAMARBEID SKOLE-BEDRIFT OG PTF	83
6.4 KARRIEREVEILEDNING	87
6.5 ELEVENES BEGRUNNELSE FOR VALG OG FRAMTIDSPLANER.....	89
7.0 KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE.....	92
VEIEN VIDERE	94
LITTERATURLISTE	96
VEDLEGG	100

FIGUR 1 OVERSIKTSKART AV VIDEREGÅENDE OPPLÆRING	17
---	----

TABELL 1 OVERSIKT SKOLER I FOLLO MED UTDANNINGSPROGRAM SOM BENYTTES I UNDERSØKELSEN.....	59
TABELL 2 SVARANTALL	65
TABELL 3 HVA SKAL ELEVENE GJØRE NESTE ÅR	66
TABELL 4 HVEM GA ELEVENE KARRIEREVEILEDNING	66
TABELL 5 HVA MOTIVERTE ELEVENE TIL Å VELGE FAGBREV	67
TABELL 6 HVA MOTIVERTE ELEVENE TIL Å VELGE PÅBYGG	67
TABELL 7 FIKK ELEVENE MYE HJELP TIL Å SØKE LÆREPLASS	68
TABELL 8 I HVILKEN GRAD BLE ELEVENE ANBEFALT AV SKOLEN Å SØKE PÅBYGG	68
TABELL 9 HVORDAN PÅVIRKET UTPLASSERING I BEDRIFT ELEVENES VALG	70
TABELL 10 HVA PÅVIRKET ELEVENES VALG FOR NESTE ÅR	71

VEDLEGG 1 SPØRRESKJEMA HELSE OG SOSIALFAG	
VEDLEGG 2 SPØRRESKJEMA SERVICE OG SAMFERDSEL	
VEDLEGG 3 SAMFUNNSKONTRAKTEN FOR FLERE LÆREPLASSER	
VEDLEGG 4 MELDESKJEMA NSD	

1.0 INNLEDNING

Bortvalg av yrkeskompetanse til fordel for generell studiekompetanse har vært en utvikling vi har sett over flere år. Etter innføring av Kunnskapsløftet har andel elever som søker seg til de tradisjonelle yrkesfagene sunket med opp til 30 prosent med få unntak. (Meld.St.20) Restaurant -og matfag, Design -og håndverk og Bygg -og anleggsteknikk har alle hatt dramatisk nedgang.

Utgangspunktet for denne masteroppgaven var å undersøke to program som er forholdsvis nye yrkesprogram og som har hatt et relativt stabilt søkemønster. Allikevel var det på disse to utdanningsprogrammene et fåtall som søkte læretid i bedrift etter Vg2. Helse -og sosialfag¹ er blant de mest søkte utdanningsprogram med over 8000 søkere for skoleåret 2012-2013 mens Service -og samferdsel hadde 3300 søkere samme år. Dette er fag uten tradisjon for læretid og fagbrev og det er fra disse to utdanningsprogram rekrutteringen til Påbygging til generell studiekompetanse i Vg3 er størst.

Vi ønsket å finne ut hvorfor de endret kurs fra yrkesfaglig utdanning til studiespesialiserende i løpet av tiden på Vg1 og Vg2. Etter Kunnskapsløftet har det vært sterk økning til studiespesialiserende utdanningsprogram i Norge og det har aldri vært så mange som søker høyere utdanning. Frafallet som det ropes om i yrkesfagene skjer oftest fra Vg2 til Vg3 læretid. Et kanskje underkommunisert budskap er at det i høyere utdanning er et frafall som er større enn i videregående, i tidsrommet 2000-2010 var det hele 40 % av de som startet studier som aldri oppnådde en grad (SSB, 2012)

Vi vil se nærmere på rapporter og tall som viser endringer i søkemønster og gjennomføring hos elever i videregående skole. Vi har også lagt til grunn overordnede mål om flere faglærte, og fylkeskommunale mål om flere elever skal fullføre og bestå.

Vi vil se nærmere på de forventninger elev og foresatte har til utdanning, karriereveiledning av yrkesfagelever, og samarbeid skole, fagopplæring, opplæringskontor og bedrift. Vi har gjennom hele masteroppgaven hatt fokus på fagidentitet, samfunnstendenser og faktorer som kan påvirke ungdommens valg.

¹ Heter helse -og oppvekstfag fra høsten 2012

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Videregående opplæring i Norge er frivillig, men all ungdom som har fullført grunnskolen har rett til tre års videregående opplæring (Lovdata, 1998) som skal føre fram til studiekompetanse eller yrkeskompetanse. Tall fra Kommune -Stat Rapportering (KOSTRA, 2011) viser at 91,5 prosent av alle unge mellom 16-18 år deltok i videregående opplæring høsten 2011 (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Ved oppstart av første mastersamling ved Høyskolen i Oslo og Akershus (HiOA) høsten 2011 kom følgende spørsmål opp i et gruppearbeid: «Hvorfor er det “bedre” med en dårlig eksamen fra SSP enn et meget godt bestått fagbrev?» Utsagnet kom fra en medstudent som viser til tendensen om at alle skal studere og at studiekompetanse er det viktigste å oppnå i videregående opplæring. Temaet gikk fort over på hvorfor det oppleves som mindre verdt å utvikle kompetanse gjennom praktisk arbeid i sammenheng med teori enn når eleven velger kun teoretisk tilnærming.

I følge rapporten Demand and supply of labor towards 2030 fra Statistisk Sentralbyrå (SSB) vil det være økt behov for yrkesfaglig arbeidskraft i tiden fram mot 2030. Økningen anslås fra å være 25 % av alle sysselsatte i 2007 til å utgjøre 30 % av alle sysselsatte i 2030. De som har kun fullført videregående skole med allmenne- eller økonomiske fag vil møte et svakere arbeidsmarked. (Bjørnstad, 2010).

Rapporten sier videre at det er økende etterspørsel etter unge med yrkesutdanning, og en stor utfordring å sikre økt rekruttering til de yrkesforberedende utdanningsprogrammene. Tendensen viser at fler og fler søker studiekompetanse, enten ved å søke studiespesialiserende utdanning eller påbygging til generell studiekompetanse i stedet for læretid. Næringslivets Hovedorganisasjon (NHO) sier i sin rapport Kompetanse og utdanning, 2011 at det er særlig påkrevet å snu utviklingen med sviktende rekruttering til yrkesfagene. Dette for at utdanningstilbudene må stå i forhold til kompetansebehovene i norsk næringsliv og ikke styrt av elevers preferanser og ønsker. Det er også et ambisjonsmål for NHO at både retten til et fjerde påbyggingsår til studiekompetanse etter fullført læretid er innført og Y-veien – yrkesfaglig inngang til høyere utdanning, skal være utbygget innen flere utdanningsprogram innen 2020 (NHO, 2011)

Hva er så problemet med at elevene velger Vg 3 påbygging til generell studiekompetanse (3 PB) istedenfor læretid rent bortsett fra næringslivets behov for yrkeskompetanse? Det er et faktum at det er en svært stor strykprosent på 3 PB. Skoleåret 2010/11 gjennomførte 55,3 % av 1003 som startet 3 PB i Akershus fylkeskommune. 26 % hadde fått ikke bestått i et eller flere fag, 10,9 % manglet grunnlag for karakter, mens 7,5 % sluttet underveis. Ikke på noe annet utdanningsprogram i Akershus er det lavere gjennomføringsprosent enn dette (Akershus Fylkeskommune).

Tall fra SSB viser at de som avslutter sin utdanning etter allmennfag på videregående er like utsatt for å falle ut av arbeidsmarkedet som de som dropper ut av videregående skole (Bjørnstad, 2010). Selv om sjansene for å fullføre 3 PB med gode karakterer er relativt små fortsetter elevene å velge bort en yrkesutdanning og til fordel for en teoretisk utdanning med muligheter til å studere videre.

1.2 Egen førforståelse

Masteroppgavens tema og problemsstilling kom overaskende på oss begge. Vi som skriver sammen, Line M og Line R har vært kollegaer ved Restaurant -og matfag på Vestby videregående skole de siste 8 år. Av fagutdanning er vi hhv kokk og servitør. De foregående temaene på masterstudiet har vi hatt eget utdanningsprogram i fokus. Første året skrev vi om hvordan en god eller dårlig mottakelse i bedrift kan avgjøre videre motivasjon for å fortsette i yrket samt sammenhengen mellom faget mat og helse i grunnskolen og Vg1 Restaurant -og matfag. MAYP 4300 andre året skrev vi hver for oss men hadde samme tema. Her undersøkte vi rekruttering til eget utdanningsprogram, hvordan elevene fikk informasjon om utdanningsvalg og om UDV-² utplassering i videregående skole hadde betydning for valgene deres. I utgangspunktet ønsket vi å gå videre med eget programområde i masteroppgaven men høsten 2011 startet Line R i ny stilling som karriereveileder ved samme skole. Da ble hennes fokus rettet mot alle elever ved skolen uansett fag og program. Opplevelsen var at mange elever var rådville, men følte et stort press for å velge seg mot 3 PB og studiekompetanse istedenfor læretid. Line M syntes tanken var spennende og var med. Vi så linjen i arbeidet med det

² UDV-Utdanningsvalg, obligatorisk utprøving av et utdanningsprogram i videregående skole. I Follo gjennomføres dette for 10.kl. uke 42-43 hvert år.

vi hadde gjort før og de ønsker vi hadde for masteroppgaven. Vi hadde på blokken følgende punkter: rekruttering til yrkesfag, status for fagbrev, sammenheng utdanning og samfunnets behov og nå falt det på plass. På den ene siden var Kunnskapsdepartementet med utdanning i tråd med samfunnets behov og i den andre enden var fylkeskommunene med sine statistikker på hvor mange som kommer inn på førsteønske i videregående opplæring, og legger ned og oppretter nye klasser etter etterspørsel hvert år. Norge skriker etter helsefagarbeidere men «ingen» ansetter lærlinger, skolene lever sitt liv, bedriften et annet og midt i mellom er eleven som skal finne ut av alt dette selv. At elevene visste lite om yrkesvalget sitt kom ofte fram ved karriereveiledningssamtaler. Det har vært en stor overraskelse å se at i de fleste fag er ikke lærerne stolte over eget fagområde og tilnærmet fagidioter som ved Restaurant – og matfag (RM). Der jobber vi mye med den enkelte elev for å finne ut hva slag type bedrift som er mest hensiktsmessig å søke læreplass i. Fordi vi kommer fra en bransje som kan være litt «cowboyaktig» har vi over flere år sortert og silt samarbeidsbedriftene for å være sikre på at våre elever får en god fagopplæring i bedrift. Da vi startet dette prosjektet var vi ikke klar over hvor langt fra fagopplæringen mange lærere var og hvor liten formell kontakt det var mellom skole og bedrift.

1.3 Bakgrunn for valg av problemstilling

Oppgavens formål er å se hvilke grunner som ligger bak elevenes beslutning om å velge bort en læretid til fordel for et år til i skolen og studiekompetanse.

Med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 ble det færre, men bredere utdanningsløp, og søkemønsteret endret seg og dreide mer mot studiespesialiserende utdanning (Vibe, Brandt, & Hovdhaugen, 2011).

Er det et press fra omgivelsene eller egne forventninger og realiseringsønsker som er drivkraften bak avgjørelsen, eller så enkelt det faktum at de ønsker å være russ?

I mai 2012 publiserte Eifred Markussen sin rapport « Påbygg- et gode eller en nødløsning» om elevers valg fra Vg2 til Vg3 i yrkesfagene. Markussen 2012 viser i sin rapport at de programområdene som har flest søkere til 3 PB kommer fra utdanningsprogrammene Helse- og sosialfag (HS) og Service- og samferdsel (SS). Disse programmene er ganske nye som lærefag, og gjennomgikk store strukturelle endringer med Kunnskapsløftet.

Hva slags bakgrunn har de som underviser i fagene, kan deres utdanning, bakgrunn og holdninger ha innvirkning på elevens valg? Et annet spørsmål er om samarbeidet med skole og bedrift påvirker det videre utdanningsvalget. Får elevene som velger yrkesfaglig utdanning karriereveiledning på samme måte som de som velger studiespesialiserende utdanning? På bakgrunn av de funn vi gjør og oppgavens tema er masteroppgavens målgruppe Akershus Fylkeskommune, andre fylkeskommuner, lærere, rådgivere og karriereveiledere i grunnskole og videregående skoler, samarbeidspartnere fra næringsliv, opplæringskontorer og ikke minst er det håp om at den kan ha relevans for politikere som har beslutningsmyndighet i utdanningspolitikken. Den bør være aktuell fordi den belyser overgangen fra Vg2 til Vg3 og krysningpunktet mellom skole og arbeidsliv.

1.4 Problemstillingen

Den endelige problemstillingen for prosjektet er:

Hvorfor velger elever i utdanningsprogrammet Helse -og sosialfag og Service -og samferdsel i Follo påbygging til generell studiekompetanse istedenfor læretid?

Forskningsspørsmålene vi ønsket å stille var:

1. Har manglende fag- og yrkesidentitet hos lærere, elev og instruktør innvirkning på valget?
2. Hvilke forventninger har elevene til utdanning og yrkesvalg?
3. Har skolene et organisert samarbeid med de bransjene de skal formidle lærlinger til?
4. Hvem gir Vg2 elevene karriereveiledning?
5. Hva har påvirket elevenes videre valg?

I denne oppgaven vil respondentene være elever i ordinær Vg2 yrkesfaglige utdanningsprogram som etter normert løp skal søke seg til læretid i bedrift fra sommeren 2012. Vi spurte elevene etter søknadsfristen til videregående opplæring var gått ut 1.mars 2012. Respondentene er elever på Vg2 Service og samferdsel (SS) og Vg2 Helse- og sosialfag (HS) på skoler i Follo.

Mye av vårt arbeid tar utgangspunkt i de funn Markussen m.fl. har i sin rapport «Påbygg-et gode eller nødløsning» hvor de har undersøkt bakgrunnen for elevenes valg

av påbygg i 5 fylker, deriblant Akershus. Etter vi hadde valgt tema og problemstilling ble vi gjort oppmerksomme på at Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) ved Eifred Markussen hadde fått i oppdrag av 5 fylkeskommuner om å gjøre en undersøkelse om valg av 3 PB. Herunder var også Akershus fylkeskomme som er vår arbeidsgiver. Vi tok kontakt med Markussen for å høre mer om de spørsmål og fokus de hadde hatt. Det kom fram under møtet at yrkesidentitet ikke var tema i rapporten. NIFU rapporten hadde mer fokus på elevenes bakgrunn, skole historikk, om påbygg var et førsteønske og ungdommens ambisjoner og planer.

Her fant de at 63 % av Påbyggelevne rekrutteres fra 4 utdanningsprogram: Helse og sosial, Service og samferdsel, Bygg og anleggsteknikk (BA)og Elektrofag(EL). I Akershus var fordeling i prosent: HS 23 %, SS 20 %, BA 12 % og EL 10 %.

1.5 Oppgavens oppbygninger

I kapittel 2 har vi teoretisk forankring presentert gjennom Skolereform -og utdanningsvalg, utdanningsløpet i Norge, aktuelle rapporter, nasjonale – og fylkeskommunale målsettinger, samt interne og eksterne støttefunksjoner i skolehverdagen. I kapittel 3 presenterer vi Bourdieu med sitt kapitalbegrep, Zhie og Giddens med sin vektlegging av individets frie valg samt Twenges begrep «Generation me». Av yrkespedagogiske teorier: Dewey med sin aktivitetspedagogikk, Dreyfus og Dreyfus med 5 trinns modell for læring, Freire med sin dialogpedagogikk, Lave -og Wenger og deres begrep situert læring og Grenstads konfluente pedagogikk. I kapittel 4 presenterer vi forskningsdesign og begrunnelse vårt valg av kvantitativ metode. Kapittel inneholder 5 analyse og tolkning av data, kapittel 6 består av drøfting og i kapittel kommer 7 konklusjon og veien videre.

2.0 STYRINGSRAPPORTER

I dette kapittelet vil vi først redegjøre for historikk for yrkesopplæringen og endringer som kom med Kunnskapsløftet. Deretter redegjør vi for forskjellen mellom studiekompetanse og yrkeskompetanse. Av rapporter og styringsdokumenter har vi benyttet Norges offentlige utredninger (NOU) rapporten «Fagopplæring for framtida» som ble utarbeidet av et utvalg oppnevnt av regjeringen 2007 for å vurdere hvordan fag- og yrkesopplæringen kan være best mulig rustet for framtida.

Eifred Markussen kom i 2012 med rapporten «Påbygg-et gode eller en nødløsning» hvor han på bakgrunn av at flere og fler valgte bort yrkeskompetanse og søkte 3 PB foretok en større kvantitativ undersøkelse i 5 fylker. Vi har også sett på den nasjonale målsetningen om flere læreplaner i Samfunnskontrakten og samtidig sett på strategiplaner og mål i Akershus fylkeskommune.

2.1 Skolereformer og utdanningsvalg

Historisk sett har håndverkerne gjennom sine laug helt fra 1300 tallet hatt stor innflytelse i samfunnet. Opplæringen besto i å gå i lære hos en mester, og som vår fagprøve, avslutte læretiden med et mesterstykke som skulle godkjennes av laugets eldste (Andersen, Kjell 1999). Ved industriens inntreden ble mange arbeidsoppgaver overtatt av fagarbeidere og flere fag ble etter hvert utkonkurrert av industrien. Mange håndverkere, som før hadde levert hele produktet sto nå og var spesialister for deler av produksjonen. Håndverkerne hadde en viss status og var seg svært bevisst dette, og forskjellen på en fagarbeiders lønn og en håndverkers lønn var ofte stor da fagarbeiderens lønn var markedsstyrt og håndverkerens status- og standsbestemt (Andersen, 1999).

I 1911 ble de første verkstedsskolene opprettet og i 1945 trådte yrkesskoleloven i kraft. På slutten av 50 årene var elevtallet steget til 5000 og 10 år etter til 12000 elever. Tallet var stigende og i 70 årene var ca. 18000 elever, som var ca. 30 % av et årskull elever ved verkstedsskoler (Andersen, 1999).

I 1994 ble Reform-94 lansert. Sentrale endringer i forbindelse med reformen var styrkingen av elevenes rettigheter som bl.a. innebær lovfestet rett til videregående

opplæring som skulle føre til studiekompetanse, fag- eller svennebrev eller annen yrkeskompetanse. Hovedmodellen for yrkesopplæringen ble to+ modellen som betød at eleven skulle gå to år på skole og ha enten ett eller to år læretid i bedrift. Var det ikke tilgjengelig lære plass skulle eleven tilbys plass med et års fulltids opplæring i skole. De største utfordringene ved Reform-94 var målsettingen om å kunne tilby 1/3 av hvert årskull lærlingeplass. Det betød at bedriftene måtte ta inn langt flere lærlinger enn før. Dersom man kan bruke søknadsmengden som mål på den enkelte utdannings relative "status" og attraktivitet kan det se ut som Reform-94 hevet yrkesutdanningen mot samme høyde som allmenndannende utdanning (Andersen, 2003).

Høsten 2006 ble Kunnskapsløftet innført, tilbudstrukturen i videregående opplæring skulle forenkles og gi færre, men bredere utdanningsprogram.

Etter Kunnskapsløftet ble innført i 2006 har det stadig blitt færre søkere til yrkesfagene på landsbasis mens behovene for faglært arbeidskraft øker (Halvorsen, 2011).

Dette gjelder mange bransjer bl.a. byggebransjen, helsesektoren og reiselivsnæringen. Bredere programområder på Vg2 i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene ser så langt ikke ut til å ha gitt den ønskede effekten. Kunnskapsløftet innebar en forenkling av tilbudsstrukturen i videregående opplæring ved at 15 studieretninger ble erstattet av 12 utdanningsprogram, mens omtrent 90 VK1-tilbud for det andre året ble redusert til omtrent 60 Vg2 programområder. Motivasjonen for disse endringene var dels at flest mulig fylker skulle kunne gi et bredest mulig tilbud, samtidig som bredere programområder var tenkt å gjøre overgangen fra det andre til det tredje året i yrkesfagene enklere. NIFU rapporten: *underveis i videregående opplæring* fra 2011 viser at reformen ikke har gitt ønsket effekt i den forstand at flere gjennomfører yrkesfaglig utdanning. Det kritiske punktet ser ut til å være overgangen fra Vg2 til Vg3 som kan bestå av Vg3 læretid i bedrift eller Vg3 PÅ for studiekompetanse. Andelen elever som har søkt seg vekk fra yrkesfaglig kompetanse mot studiekompetanse har økt (Vibe, Brandt, & Hovdhaugen, 2011).

Litt over halvparten av søkerne til Vg1 og Vg2 søker seg inn på et av de ni yrkesfaglige utdanningsprogrammene (SSB, 2011). Når de kommer til Vg3 har dette endret seg og bare 35 % søker seg fullføring av yrkesfagene, Grunnen er at mange ønsker å ta påbygging til generell studiekompetanse etter fullført Vg2 yrkesfag (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Av de 8786 elever som startet Vg1 på Helse- og sosialfag i 2010 er det pr. 1.03 2012 registrert 3202 søkere til lære plass, dvs. 36.4 % av elevene (Utdanningsdirektoratet, 2012). I utdanningsprogrammet Service og samferdsel var tallet noe høyere, av 3386 Vg1 elever søkte 2024 lære plass, en andel på 59,8 %.

De elever som har søkt lære plass på egen hånd er ikke med i denne statistikken (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Av endringer på andre yrkesfaglige utdanningsprogrammer i Kunnskapsløftet ble Design og håndverk halvert etter Kunnskapsløftet. Det ble omgjort fra å være et kombinert løp hvor man kunne velge om man gikk for yrkeskompetanse eller studiekompetanse. Det yrkesforberedende programmet fikk navnet Design og håndverk og det allmennfaglige programmet ble kalt studiespesialiserende med formgiving. I fagene Teknisk -og industriell produksjon (TIP) og Bygg -og anleggsgagene har to andre elementer enn elevenes ønsker trolig spilt inn, den ene er finanskrisen og den andre er bransjens skepsis til å ta inn elever med mindre spesialisert kunnskap (Vibe B. o., 2011). Innen Restaurant- og matfag har det vært en jevn nedgang over flere år, og det er ingen stor endring i hvor mange elever som går ut i læretid etter reform. Her må det tas høyde for at mange elever søker lærlingekontrakter på egen hånd og således ikke blir med i statistikken over formidlede (Utdanningsdirektoratet, 2012). Dette utdanningsprogrammet har hatt en trend mot høyere frafall som neppe kan forklares med reformen. (Vibe B. o., 2011)

Eifred Marcussen og Silje K Gloppen har i NIFU rapporten «Påbygg -et gode eller en nødløsning» sett på hva som ligger til grunn for elevenes valg (Markussen & Gloppen, 2012).

I 2009 skrev Hedvig Skonhoft Johansen, da stipendiat ved HiOA, en artikkel i Aftenposten om hvordan yrkesfagene nedvurderes i forhold til de teoretiske utdanningene. Dette kom i kjølvannet av en debatt om mindre teori i yrkesundervisningen for å hindre frafall. Hun påpekte at yrkesfagene er mer komplekse nå enn før. En bilmekaniker jobber mindre med skiftenøkkel og mer med datateknologi for å diagnostisere bilmotoren og en frisør skal både markedsføre og selge. Den «gamle tesen om at er du flink med hendene er du svak i teori». Videre sa hun at vi trenger et samfunn hvor det er forståelse for at sentrale arbeidsoppgaver utgår fra praktisk erfaring

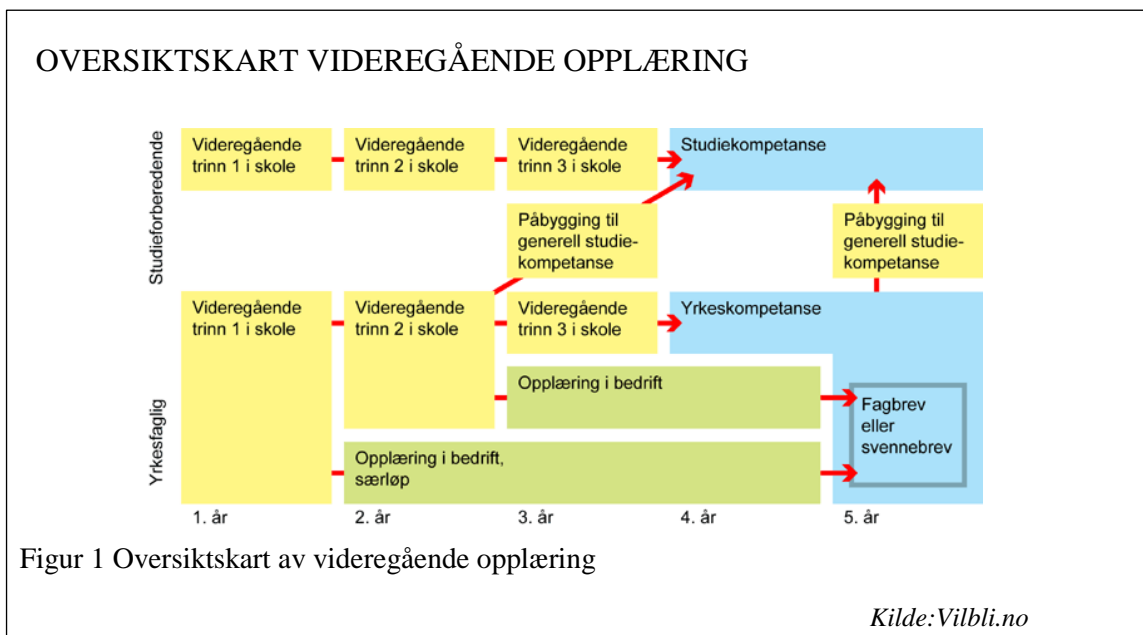
som krever utdanning (S.Johansen, 2009). Ved å ta en titt på mange av de tekniske yrkene er det i dag strenge krav til formell kompetanse for å utføre mye av det som ufaglærte kunne gjøre før.

2.2 Forskjellen på studiekompetanse og yrkeskompetanse med fagbrev

Videregående opplæring i Norge er delt i 2. Enten så søker man seg til program som gir yrkeskompetanse, med eller uten fagbrev, eller så søker man seg til program som studiekompetanse som gir grunnlag for å søke seg til høyskoler og universiteter. I oversikten nedenfor fra www.vilbli.no er dette nøye beskrevet.

Oversiktskart

Oppbyggingen av videregående opplæring er vist på oversiktskartet. Av fargebruken går det tydelig fram om opplæringen foregår i skole (gult) eller bedrift (grønt). De blå boksene viser hvilken kompetanse du har oppnådd etter fullført og bestått opplæring.



2.2.1 Generell studiekompetanse

Generell studiekompetanse er det faglige grunnlaget for å søke opptak til universiteter og høyskoler. Om eleven kommer inn avhenger av karakterkrav på det enkelte studie.

Du kan oppnå generell studiekompetanse ved å fullføre og bestå Vg1, Vg2 og Vg3 fra følgende utdanningsprogram: **Studieforberedende program som idrettsfag og musikk,**

dans og drama, eller **Studiespesialiserende** som språk, samfunnsfag, økonomi og realfag som er det vi omtaler som SSP, her kan du i motsetning til studieforbereidende oppnå fordyping innen språk, samfunnsfag, økonomi eller realfag.

Spesielle opptakskrav

Generell studiekompetanse er det enkleste kravet, her stilles det ingen krav til fordyping. Noen studier krever spesiell studiekompetanse, som oftest er det fordyping i realfag.

2.2.2 Yrkeskompetanse

Å ha yrkeskompetanse vil si at man er utdannet til å utøve et yrke. I Norge har vi 9 programområder hvor eleven kan forskjellige former for yrkeskompetanse:

Yrkeskompetanse med fag- eller svennebrev

Opplæring i de såkalte lærefagene fører fram til fag- eller svennebrev, etter bestått fag- eller svenneprøve. I håndverkspregede fag heter det svennebrev og svenneprøve, for eksempel har en smed svennebrev. I andre fag heter det fagbrev og fagprøve, for eksempel har en elektriker fagbrev. I lærefag foregår opplæringen både i skole og bedrift, over totalt fire år eller mer. Den vanligste modellen er 2+2, fordelt på skole og læretid i bedrift.

Yrkeskompetanse uten fag- eller svennebrev

Noen fag hører ikke under lærefagene, som f.eks. helsesekretær, her oppnås yrkeskompetanse uten fag- eller svennebrev og heller ikke studiekompetanse. Disse fagene organiseres som opplæring 3 år i skole.

Påbygging til generell studiekompetanse etter fagbrev- Vg4

Akershus Fylkeskommune tilbyr også Vg 4- påbygging til generell studiekompetanse for de som har oppnådd fag- eller svennebrev. Den store forskjellen her er at krav til 5 timers valgfritt programfag fra SSP og kroppsøving faller bort.

2.2.3 Videre utdanning

Fagskole

En fagskole er et utdanningstilbud som tilbyr korte, men yrkesrettede utdanninger som bygger på realkompetanse eller videregående opplæring. Utdanningen varer maksimum to år og minimum et halvt år. Oppnådd kompetanse skal være relevant for arbeidslivet.

Mange av programmene bygger på fag -eller svennebrev. En forskjell fra høyskole er at det behøver ikke å være forskningsbasert, studiet gir heller ikke studiepoeng. Noen utdanningsprogram er lagt opp til at du kan søke overgang til bachelor. Eksempelvis kan toårig teknisk fagskole gi rett til opptak til andre året på bachelorstudiet innen ingeniørfag (Studentum).

Høyere utdanning

Som hovedregel er studiekompetanse nødvendig for å bli vurdert for opptak ved høyskoler eller universiteter. Grunnlaget for studiekompetanse er normalt: Gjennomført Vg1,Vg2 og Vg3 på utdanningsprogram som gir generell studiekompetanse, eller Vg1 og Vg2 på yrkesfaglig utdanningsprogram+Vg3 allmennfaglig påbygging. For voksne over 25 år kan realkompetanse vurderes for et bestemt fag eller studium.

Y-veien

Y-veien er yrkesfaglig vei til høyere utdanning. Relevant fag/svennebrev danner grunnlag for opptak på høyere studier. Høgskolen i Telemark var først ute med å ta inn ingeniørstudenter med yrkesfaglig bakgrunn og fagbrev i 2002. Opplegget er tilpasset studentenes bakgrunn. Manglende bakgrunn innen matematikk, fysikk, norsk og engelsk blir kompensert uten mer studietid, fordi grunnleggende linjeemner er tatt ut av studiet. I linjefagene blir Y vei- studentene etter hvert integrert med studenter med allmennfaglig bakgrunn. Høyskolen i Hedmark (HiT) har et Y-veitilbud i serviceledelse og markedsføring for studenter med fagbrev fra service -og samferdsel (HiHM).

2.3 NOU rapport 2008: Fagopplæring for fremtiden

I NOU rapporten Fagopplæring for fremtiden kommer det fram et sitat som sier mye om hva som kan ligge til grunn for ungdommens valg.

Ungdomstiden er en tid preget av mange viktige valg. En av skolens viktigste oppgaver er å utdanne ungdom til kyndige borgere som aktivt tar del i samfunnslivet. Gjennom skolen skal elevene bli i stand til å ta egne beslutninger, og skolen skal oppfordre til selvstendighet og personlig og faglig utvikling. Identitetsdannelse er en viktig del av denne prosessen. Det å velge hvor og hva man vil utdanne seg til, og hvordan man vil prioritere tiden mellom venner,

familie og fritidsaktiviteter, er viktige valg som får stor betydning for ens framtidige livssjansje. Valg av utdanning sier også noe om hvem man er som menneske. Det er ikke nødvendigvis hva man skal bli, men HVEM man skal bli som er et viktig spørsmål for dagens ungdom i dag.

Utdanning har endret seg fra å være et gode til å bli en rettighet. Økende krav fra arbeidslivet stiller krav om formell kompetanse og det er vanskeligere å få jobb uten utdanning. For ikke mange tiår siden flyttet man hjemmefra for å jobbe eller kanskje stifte familie. Dette har snudd, ungdomstiden er forlenget og valgfriheten for utdanning og livsstil er større.

I mindre grad enn før «arves» livsstil og status utfra hvem foreldrene dine er eller hvor man bor. Livsstil, livsløp og identitet er i stor grad noe som aktivt velges fra den enkelte. Allikevel viser forskning at ungdom påvirkes i stor grad av foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn og at valget kanskje ikke er så fritt som man tror. Rapporten viser videre at verdier som samhold på arbeidsplassen og at arbeidet oppfattes som samfunnsnyttig får redusert oppslutning blant de unge i tidsrommet 1992 og 2002. Prestisje og status i yrkessammenheng får derimot økt oppslutning. Ungdommen viser liten bekymring for å bli arbeidsledige, de ønsker å jobbe med noe som er meningsfullt, hvor de får brukt sine talent og hvor det er penger å tjene. Tross alle disse valgmuligheter oppgir de aller fleste at mor og far er de viktigste ressurspersonene i planlegging av utdanning. Etter foreldrene kommer lærere og venner som veiledningspersoner inn. Lav arbeidsledighet og behovet for å realisere seg gjennom yrkesvalg gir også utslag i at samfunnets behov og ungdommens utdanningsvalg ikke samsvarer. Man har overproduksjon av ungdom med utdannelse innen media- og kommunikasjon og betydelig mangel på ungdom som velger helse- og oppvekstfag. En forklaring på at elevene velger utfra personlige preferanser kan også sees i sammenheng med finansieringen av skole og studieplasser. Mens man tidligere opplevde strenge opptakskrav og begrenset tilgang på enkelte utdanningsprogram, konkurrerer nå skolene om elevene og studentene (NOU 2008:18, 2008). Mange avbryter skolegangen, av yrkesfagelevne er det flest som avbryter mellom Vg2 og Vg3, mens blant de på studiespesialiserende program gjennomfører de fleste videregående skole. Et frafall det snakkes mindre om er frafallet i høyere utdanning som er hele 40 % (SSB, 2012). Et

frafall som ikke vises på statistikk over fullført og bestått videregående opplæring. Resultatet er allikevel at mange unge står med studiekompetanse, men uten utdanning. Ungdommens preferanser, muligheter og valg, foreldrenes betydning, lærere og instruktører som rollemodeller sammen med samfunnets behov og ønsker ligger til grunn for vårt teorikapittel.

2.4 NIFU rapport 2012: Påbygg et gode eller en nødløsning

Påbygging til generell studiekompetanse (3 PB) er et utdanningstilbud for elever som har startet en yrkesfaglig utdanning men som i stedet for å utdanne seg til fagarbeider ønsker studiekompetanse for videre studier ved universitet eller høyskole. Det finnes en påbyggingsvariant til, 4 PB som er beregnet på de som har fullført en yrkesutdanning men som i tillegg ønsker seg studiekompetanse. I vår undersøkelse dreier det seg om de som velger bort en fagutdanning mot studiekompetanse. Eifred Markussen ved NIFU step publiserte våren 2012 en rapport om Påbygg. Tittelen var: «Påbygg, et gode eller en nødløsning?»

Her har de gjennomført en større kvantitativ undersøkelse i fem fylker blant elever på 3 PB og rektorene på de enkelte skoler. Bakgrunn for rapporten var et stadige økende antall elever som valgte bort yrkesutdanning til fordel for studiekompetanse. I 1994 valgte 5,6 prosent av yrkesfagelevne påbygg mot 19,7 prosent i 2007. Hver femte elev som begynte på yrkesfaglig utdanningsprogram i 2007 endte opp med påbygging til generell studiekompetanse to år senere. Dette burde kanskje ikke være noe å reagere på, men tatt i betraktning at mellom 30-50 prosent ikke består på landsbasis er det grunn til å se nærmere på hvorfor de tar påbygg.

Svarene i denne rapporten ligger til grunn for vår undersøkelse. Her fikk vi opplysninger om elevenes bakgrunn, foreldrenes utdanningsnivå, hvilke utdanningsprogram de kom fra, begrunnelse for valg og ambisjoner. Om foreldrenes utdanningsnivå viser rapporten til at 28 prosent av mødrene og 22 prosent av fedrene til påbyggelevne hadde høyere utdanning. Dette ligger under gjennomsnittet i foreldregruppen i videregående skole 2010-2011 etter tall fra SSB. Markussen legger til grunn at tallene kan synes riktige, da tidligere analyser har vist at elever på yrkesfaglig

utdanningsprogram ha foreldre med lavere utdanning enn på studieforberedende program (Markussen & Gloppen, 2012).

De aller fleste elevene som tok påbygg kom fra helse -og sosialfag og service -og samferdsel hhv 27 og 17 prosent. De programfagene det kom færrest fra var restaurant - og matfag, naturbruk og teknikk -og industriell produksjon.

I rapporten til Markussen kommer det også fram at tre av fire påbyggelever sier de bestemte seg for 3 PB etter de hadde begynt i videregående opplæring. Noen bestemte seg på Vg1 mens de aller fleste bestemte seg på Vg2. Dette er i samsvar med våre egne funn. Som grunn til å velge 3 PB oppga hele 60 prosent at de ikke ønsket å være lærlinger, 27 prosent viste til at all praksisen de hadde hatt på Vg1 og Vg2 var grunnen og 30 prosent valgte påbygg for å kunne utnytte evnene sine mer. Noen få ville ta studiekompetanse først og deretter fagbrev. Dette er i praksis en dårlig løsning da de ved å velge 3 PB har brukt opp skoleretten sin og det følger derfor mindre penger med eleven til lærebedrift. Bare ni prosent oppga mangel på læreplass som grunn til å velge 3PB. De aller fleste oppga som grunn for valget at de ville ha studiekompetanse, ca.70 prosent planla høyere utdanning og 24 prosent oppga foreldrenes ønske om studiekompetanse som begrunnelse. Ni av ti mente at man kan få en bra og interessant jobb, god lønn og flere valg på arbeidsmarkedet med høyere utdanning. Svært få oppga at råd fra lærere eller rådgiver hadde påvirket valget. Om dette skyldes manglende rådgiving i yrkesfaglige utdanningsprogram vites ikke.

Disse funnene til Markussen satte tankene i gang hos oss og vi fant ut at vi ville vite litt mer om hvorfor det var sånn. Hvorfor er det disse to utdanningsprogrammene (HS og SS) som skiller seg ut? Noe som slo oss raskt var at disse bransjene hadde liten tradisjon for lærlingeordningen og mesterlære (Markussen & Gloppen, 2012). Lærerne har i stor grad andre utdannelse enn fagbrev og dette er bransjer som har stor andel ufaglærte, men også ansatte med høyere utdanning. Utdanningsmyndighetene og partene i arbeidslivet på sin side ønsker at flere tar fagutdannelse og at det blir tettere bånd mellom skole og arbeidsliv.

2.4.1 Samfunnskontrakten- nasjonale målsetninger

Samfunnskontrakten ble tegnet av partene i arbeidslivet og utdanningsmyndighetene 2012 og formålet er å øke antall læreplasser og antall elever som går ut i læretid etter endt yrkesfaglig opplæring i skole. Samfunnskontraktens overordnede mål er å sikre en bedre rekruttering til yrkesopplæringen og å forplikte myndigheter og parter i arbeidslivet til å forankre fagopplæringen i alle relevante bransjer og sektorer. Av tiltak som angår denne oppgaven nevnes også:

- Bidra til bedre og mer synlige overganger til høyere utdanning på grunnlag av yrkesutdanning.
- Sammen med partene å gjennomgå opplæringskontorenes rolle og ansvar i fagopplæringssystemet.
- Bedre samarbeidet mellom skoler og virksomheter, for eksempel ved at bedrifter tilbyr hospiteringsavtaler for lærere i bedrift og instruktører i skolene.
- Bidra til å synliggjøre behovet for fagarbeidere og gode yrkeskvalifikasjoner i arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Stortingsmelding 44- Utdanningslinja viser i kap.2.1.3 til sammenhengen mellom fullført videregående opplæring og tilknytning til arbeidslivet. Stortingsmeldingen støtter seg på tall fra SSB og deres beregninger om framtidig behov i arbeidslivet. Andel ufaglærte vil utgjøre 3,5 prosent av de sysselsatte i 2025, mot 11 prosent i 2004. Personer som har fullført videregående opplæring klarer seg bedre på arbeidsmarkedet enn personer med bare grunnskole. Undersøkelsen viser også at personer med fag- og yrkesopplæring har en høyere sysselsettingsgrad enn befolkningen for øvrig og åtte av ti faglærte oppgir at deres kompetanse gjør det enkelt å søke jobb. Blant unge mellom 20 og 24 år som har påbegynt men ikke fullført videregående opplæring står 19 prosent utenfor både arbeid og utdanning, mens kun fem prosent som har fullført videregående opplæring er i samme situasjon. Det er flest som avbryter utdanningen i yrkesfag, men det er også disse som oftest kommer tilbake til skolen senere for å fullføre eller få realkompetansen vurdert (Meld.St.44, 2009).

I samme melding vises det til at rådgivingen i skolen bør styrkes og forbedres for at elevene skal få god nok kunnskap til å ta informerte valg for videre utdanning (Akershus fylkeskommune, 2011).

Kvalifikasjonskravene i arbeidslivet er blitt tøffere og man antar at denne utviklingen vil fortsette. Behovet for arbeidstakere med lave kvalifikasjoner vil reduseres i årene som kommer og viktigheten av å fullføre en utdanning vil være viktig for yrkesdeltakelse (NOU 2009:10, 2009).

2.4.2 Fylkeskommunale målsetninger

På bakgrunn av frafallsproblematikken i videregående skole lanserte Akershus Fylkeskommune sin strategiplan for perioden 2011-2014, en plan for kompetanseløft for å møte utfordringene på dette området.

Frafall: behovet for arbeidskraft med bare grunnskoleutdanning er lav og kommer etter alt å dømme til å bli enda lavere i årene framover. At flere fullfører videregående opplæring er derfor viktig, både for den enkelte og for samfunnet.

Visjonen er: Alle elever skal lære og utvikle seg mest mulig utfra egne forutsetninger og utfra samfunnets behov for aktive deltakere.

Formål: Alle elever må møtes med høye læringsforventninger og inkluderes i gode læringsprosesser, de må følges opp raskest mulig hvis problemer avdekkes.

Mål: Akershus fylkeskommune skal ha høy kompetanseoppnåelse ved at:

- A. Flere elever fullfører og består videregående opplæring
- B. Elevene har en positiv faktisk karakterutvikling etter ungdomsskolen
- C. Elever uten full kompetanse har oppnådd planlagt grunnkompetanse rettet mot et reelt kompetansebehov i arbeidslivet.

Strategiplanen har som mål å angi retningen for det arbeidet som skal gjøres i fortsettelsen og er i særlig grad rettet mot elever som har søkt seg inn på utdanningsprogrammer med særlig store utfordringer. Noen av de relevante prinsippene for denne rapporten fra strategiplanen er:

- Ressurser, kompetanse og beredskap nær elevene
- Frafall som en organisasjonsutfordring-sammenheng mellom organisasjonens kultur, struktur og holdning til elevene
- Nye tiltak lokalt krever utviklingskompetanse i den enkelte virksomhet.

Det er fokus på høyt læringstrykk og tiltak mot elever som står i faresonen for å droppe ut, et uttalt mål er en forventning om *høyest mulig kompetanseoppnåelse* for alle elever. Dette medfører en forventning som skoleeier skal ha til virksomhetsleder, som leder til sine lærere og lærere til sine elever (Akershus fylkeskommune, 2011).

For en elev ved et yrkesfaglig program er fullført og bestått videregående opplæring enten fullført læretid og bestått fagprøve eller fullført 3 PB og bestått i alle fag. Planen har stort fokus på de som trenger ekstra oppfølging eller skal ha redusert kompetanseoppnåelse, men det er ingen ting i planen som sier noe om hvordan flere kan søke læretid og fullføre til fagbrev.

Tilstandsrapport 2011-2012 I Akershus.

Hvert år gis tilstandsrapporten ut i Akershus, hvor hver skole blir målt ihht resultatkrav og kvalitetsmål. Et resultatkrav for 2012 er at andelen elever som fullfører og består økes fra 79,3 prosent til 83 prosent. På studiespesialiserende som fullfører og består økes målet fra 81,1 prosent i 2010 til 82 prosent. Målet på andel yrkesfagelever som fullfører og består økes fra 76,1 prosent til 79 prosent. Av de elever som velger læretid er det et mål at 81,9 prosent skal ha lærekontrakt i 2013. Det er store variasjoner mellom resultatene på de enkelte utdanningsprogram, høyest beståttprosent var det på Musikk, dans og drama med 86,4 prosent ens det var lavest på Restaurant og matfag med 72,5 prosent. 57,3 prosent fullførte og besto 3 PB året 2011-2012. Av Vg2 elevene på yrkesfaglige utdanningsprogram oppgis det at 41 prosent søkte læretid i 2011-12 og 31,4 søkte 3 PB, men det står ingen resultatkrav eller kvalitetsmål om økning i antall lærlinger eller nedgang til 3 PB. I elevundersøkelsen er det spørsmål om mobbing, mestring, trivsel, arbeidsro, motivasjon og faglig veiledning men alle spørsmål dreier om det som skjer i skolen og ingen spørsmål er relatert til f.eks. opplæring i bedrift ved PTF (Akershus, 2012).

2.5 Karriereveiledning

Opplæringsloven § 9-2 sier klart at elevene har rett til nødvendig rådgiving om utdanning og yrkesvalg. Ordet karriereveiledning brukes om den delen av rådgivningen som gis om yrkes- og utdanningsvalg. Ordet karriere kommer fra det latinske ordet «carrus» som betyr kjerre og i overført betydning kan det bety løpebane eller noe som en har med seg på turen framover i livet. Karriere som uttrykk benyttes her verdinøytralt

om en persons vei i arbeidslivet uavhengig om hvilke bransje eller yrke det gjelder og hvilke resultat det har gitt. En politisk målsetting er å bedre systemet for karriereveiledning og gjøre veiledning mer tilgjengelig for alle.

For mange unge som skal ta sine utdannings -og yrkesvalg for første gang kan veiledningen være avgjørende for valget. Norge er med i EUs program for livslang læring. (Lave & Wenger, 2003) Mer samarbeid mellom europeiske utdanningsinstitusjoner på alle nivåer og større mobilitet for lærere, elever, lærlinger og studenter er målet for programmet som forkortes LLP. Samfunnsutviklingen går raskere og raskere, og endringer i arbeidslivet krever endringer av kompetanse og kvalifisert arbeidskraft. For at den enkelte skal ha trygghet i et skiftende samfunns -og arbeidsliv ønsker regjeringen å gjøre det mulig for alle å tilegne seg kunnskap gjennom livet og gjennom opplæring i og utenfor arbeidslivet og de formelle utdanningsinstitusjonene (Kunnskapsdepartementet).

NIFU STEP-Norsk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning fikk i 2008 i oppdrag av Akershus Fylkeskommune foreta en utredning av organisering av karriereveiledning i førstelinjetjenesten i videregående opplæring i Akershus. Det er tre veiledningssentre organisert etter region med koordinator ansatt i hver region. I Akershus fylkeskommune er det ved hver av de 34 videregående skolene en eller flere ansatte som utfører oppgaver knyttet til karriereveiledning. De aller fleste har karriereveilederstillingen i 50 prosent i tillegg til undervisning. Majoriteten har vært ansatt størstedelen av sitt yrkesaktive liv i skolen og de fleste er kvinner (Røste, 2008).

I følge Utdanningsdirektoratet (2008c) er karriereveiledning hele skolen oppgave.

Målet for skolen slik det er formulert i St.meld.nr. 16 « Og ingen stod igjen» er en skole der elevene i et støttende og utviklende miljø lærer mest mulig i forhold til sine forutsetninger og blir i stand til å foreta bevisste valg i forhold til utdanning og yrker.

Karriereveilederne oppgir at det kan være vanskelig å få komme til i timene for å veilede, og at det er de elever som selv oppsøker veiledning som blir ivaretatt. Karriereveilederne sier også i rapporten at de opplever faglærerne som framtrædende i

karriereveiledningen. Spesielt gjelder dette på yrkesfag hvor samme lærer har elevene store deler av undervisningen. Veilederne sier også at det nok er lettere for faglærerne å snakke om yrkes- og utdanningsmuligheter når utgangspunktet er mer gitt i valg av yrkesretning. De mener også at faglærerne med sin arbeidserfaring utenfor skolen har tettere kontakt med arbeidslivet og dets krav (Røste, 2008).

2.6 Samarbeid skole og bedrift

Den generelle del av læreplanen slår fast: Lærerne skal virke sammen med foreldre, arbeidsliv og myndigheter som utgjør vesentlige deler av skolens læringsmiljø. Elevene skal få innsyn i bredden i vårt arbeidsliv, og de skal gis kunnskaper og ferdigheter for aktiv deltakelse i det (NOU 2008:18, 2008).

I Kunnskapsløftet ble faget Prosjekt til fordyping (PTF) på yrkesfag innført. Det er 6 timer i uken på Vg1 og 9 timer hver uke på Vg2 som eleven skal fordype seg i det aktuelle lærefag innen utdanningsprogrammet de har valgt. Dette er avhengig av et godt samarbeid med bedrifter og skolene da det legges opp til at deler av faget skal foregå ute i bedrift. Et slikt samarbeid er ikke regulert i opplæringsloven eller forskrifter, men Kunnskapsløftet legger opp til et forpliktende samarbeid mellom skole og arbeidsliv på alle nivåer i opplæringen. Fylkeskommunen som skoleeier og yrkesopplæringsnemnda i det enkelte fylke har sentrale roller i å legge til rette for at dette samarbeidet finner sted og utvikles (NOU 2008:18, 2008).

Nye retningslinjer i Akershus fylkeskommune høsten 2012 sier: Faget prosjekt til fordyping skal ivareta skjæringspunktet mellom utdanning og arbeidsliv. Elevene skal ha deler av opplæringen i bedrift og det er skolen som har ansvar for oppfølging og vurdering av eleven i bedrift i samarbeid med eleven selv, og elevens læreplanmål. Faget skal så langt som mulig brukes aktivt i formidlingen til læreplass for den enkelte elev. For å oppnå dette er det en forutsetning at det etableres et forpliktende samarbeid og god dialog mellom bedrift/opplæringskontor og skolen (AVO, 2012).

De sentrale retningslinjene for PTF åpner for et tett samarbeid mellom skole og arbeidsliv, samtidig som det er stor lokal frihet for hvordan den enkelte skole og

utdanningsprogram velger å gjennomføre det. Det ligger ingen gitte føringer på hvordan den formelle kontakten skal være og den praktiske gjennomføringen er i stor grad lagt til den enkelte avdelingsleder eller faglærer. Gode bedriftsavtaler er avhengig av den enkelte faglærers bransjenettverk og faglige kontakter. Dette gjør systemet sårbart hvis en lærer eller bransjekontakt slutter. Det er ingen krav til at bedriften skal være godkjent opplæringsbedrift og ta i mot lærlinger eller formelle krav til instruktørene. Organiseringen av PTF varierer fra skole til skole. Noen lærere sender elevene ut for finne praksissted selv, andre kontakter bedrifter og lager avtaler på vegne av skolen og eleven. Noen steder er eleven utplassert en dag i uken, andre bolker det opp til flere dager i uken over kortere perioder. Noen sender både Vg1 og Vg2 elever ut i praksis, mens andre har utplassering kun på Vg2. De fleste arbeidsgivere sier at beslutningen om hvordan PTF organiseres tas av skolen uten at bedriften er hørt i sine synspunkter om hva som er mest gunstig. Ofte kan det være dårlig kommunikasjon mellom trinnene på den enkelte skole, og bedriften kan oppleve å få forespørsel om å ta imot både Vg1 og Vg2 elever på samme dager (Dæhlen, Hagen, & Hertzberg, 2008). Lærernes begrunnelser for valg av tidspunkter til PTF var ofte at det var slik timeplanen gikk opp.

Ved å veksle mellom skole og bedrift under utdanning er man avhengig at eleven opplever sammenheng mellom det de lærer på skolen og i praksis i bedrift. De senere år har det vært økende interesse for læring i arbeidslivet, begrepet «situert læring» (Lave & Wenger, 2003) viser til at læring ikke er noe som skjer hos den enkelte men at det alltid har en sosial karakter. Under prosessen går den enkelte fra å være en «legitim perifer deltaker» til å bli mer integrert og fullverdig deltaker i praksisfelleskapet. På bakgrunn av denne læringsforståelsen har man «rehabiliteret mesterlæren» med økt fokus på at læring finner sted der kompetansen tas i bruk. Et av argumentene for en ny satsing på mesterlære som læringsform er at dette vil bidra til å lette overgang fra utdanning til arbeid. Observere og imitere det arbeid mester, fagarbeidere og andre lærlinger gjør er en sentral del av læringsprosessen. Dette kalles ofte overføring av den tause kunnskap, i den forstand at den er vanskelig eller umulig å uttrykke verbalt (NOU 2008:18, 2008).

En utfordring i dette samarbeidet er at bedriftene i mindre grad bedriver opplæring, men har som hovedformål å produsere varer eller tjenester. Mesterlæren er den vanligste læringsformen innenfor de mest fagspesifikke jobber som elektrofag og bygg -og anleggsgagnene. I Helse- og oppvekstfaget har fagopplæringen en svakere forankring, det

er ikke så vanskelig å få læreplass, men det er vanskelig å få jobb etter endt læretid. Innen Service -og samferdselsfagene er det få som bruker kompetansen sin etter læretid. Når det er vanskelig å få jobb som faglært eller man av andre årsaker ikke blir i yrket etter læretid, kan man da stille spørsmål om hvem som skal være mesteren og bedrive mesterlære i disse bedriftene (Marianne Dæhlen, 2008).

2.7 Støttefunksjonene utenfor skolen

I tillegg til ressursene ved den enkelte skole er det flere instanser som kan bidra og har funksjoner i fag -og yrkesopplæringen. Flere bransjer har opplæringskontor, fylket har Yrkesopplæringsnemnda og fagopplæringen, og hver region i Akershus har sitt Veiledningskontor med karrieretjeneste. Vi velger her å presentere de hver for seg med de roller og mandat de har.

2.7.1 Opplæringskontor

Et opplæringskontor er et samarbeidsorgan der flere godkjente lærebedrifter samarbeider om opplæringen av sine lærlinger. Et opplæringskontor kan organiseres på flere måter og det kan være bransje vise forskjeller. Opplæringskontor kan være bransje vise eller tverrfaglige, i Oslo og Akershus er det flest bransje vise opplæringskontor. Lærlingen inngår kontrakt med opplæringskontoret mens bedriften som ansetter lærlingen har lønns -og arbeidsgiveransvar. Opplæringskontoret skal sørge for at opplæringen blir gitt i samsvar med læreplanen og for oppmelding til fag -eller svenneprøve. Tilskuddet som følger lærlingen fra fylkeskommunen, som er opplæringskontorets inntekt, tildeles opplæringskontoret. Dette fordeles mellom kontor og bedrift etter de vedtekter opplæringskontoret har. For fagene innen Service -og samferdsel er det fire opplæringskontor i Oslo og Akershus som dekker alle fagbrevområdene. Innen Helse -og oppvekstfag er det kun ambulansefaget som har eget opplæringskontor, innen helsefagarbeider og barn -og ungdomsarbeiderfaget er det ingen. Der er det den enkelte kommune som ansetter og har ansvar for lærlingen (Utdanningsetaten, 2007). Ofte søker eleven læreplass via opplæringskontoret. De ansatte der foretar gjerne et første intervju med kandidaten før bedriftene kommer inn i bildet og avgjør om det blir ansettelse. En måte å rekruttere lærlinger på er at

representanter fra opplæringskontorene kommer ut til skolene og presenterer sine bedrifter for avgangseleven på de enkelte yrkesfag.

2.7.2.AVO-avdeling for videregående opplæring

Fagopplæringen i Akershus hører til avdeling for videregående opplæring (AVO). AVO har totalt 70 ansatte og ledes av fylkesdirektøren. Fagopplæringens rolle er å følge opp og veilede bedrifter, lærlinger og lærekandidater i fylkeskommunen så målene i læreplanen nås. De godkjenner også lærebedrifter, bistår i formidling av søkere til lære plass, godkjenner lærekontrakter, utbetaler tilskudd til lærebedrifter, administrerer fag -og svenneprøver og utsteder fag- og svennebrev (Fagopplæring). Fagopplæringen har ikke ansvar for at den enkelte skal få lære plass. Eleven må selv være aktiv i søken etter lære plass og bedrift. Eleven må imidlertid søke i vigo.no før 1.mars, da er navn og personalia samt ønsket lærefag registrert der og navnelister blir frigitt til de bedrifter som ønsker lærlinger. Hvis eleven har rett til videregående opplæring og står uten tilbud om lære plass når formidlingen er avsluttet kan Fagopplæringen tilby eleven en alternativ opplæring i skole eller annet lærefag som er knyttet opp mot det Vg2 som er gjennomført. Hvis eleven takker nei til tilbudet fra fylkeskommunen har han ikke krav på nytt tilbud om opplæring samme skoleår. Nytt i Kunnskapsløftet var at det fireårige opplæringsløpet i fagopplæringen skulle sees i sammenheng og fylkeskommunens ansvar ved fagopplæringskontorene var å sikre god overgang fra skole til lærebedrift for den enkelte (Hagen, Nadim, & Nyen, 2008).

2.7.3 Yrkesopplæringsnemnda

Yrkesopplæringsnemndene er rådgivende organer oppnevnt av fylkeskommunene. De representerer partene i arbeidslivet og elev/lærlingorganisasjonene på fylkesnivå. Nemdene skal gi råd i saker fylkene legger fram for dem.

Yrkesopplæringsnemndas oppgaver er bl.a. å formidle elever til lærebedrifter og føre tilsyn med fagopplæringen. Nemda har utviklingsansvar og skal ta initiativ for å fremme fagopplæring i arbeidslivet (Utdanningsdirektoratet, 2011).

I kap. 12§12-4 sier Opplæringsloven at yrkesopplæringsnemnden skal arbeide for å heve kvaliteten av hele fag- og yrkesopplæringen. Den skal særlig:

- Fremme forslag til organisering, arbeidsmåter og strategier for å utvikle kvaliteten av fag- og yrkesopplæring
- Vurdere å uttale seg om rutinene i fylkeskommunene for å sikre kvaliteten av fag- og yrkesopplæring
- Vurdere hvordan partene i arbeidslivet skal bidra til kvalitetsutvikling og – sikring i fag- og yrkesopplæring.
- Vurdere hvordan samhandling mellom skoler og lærebedrifter kan bedres.

Yrkesopplæringsnemnda skal arbeide for at rådgivingen om fag- og yrkesopplæring blir best mulig og forelå tiltak der det er nødvendig (Lovdata, 1998).

2.7.4 Veiledningssentrene

I Akershus er det tre veiledningssentre fordelt på tre regioner: Asker og Bærum, Follo og Romerike.

Ved hvert senter tilbys det følgende tjenester:

- Pedagogisk-psykologisk tjeneste
- Oppfølgingstjenesten
- Karrieretjenesten
- Voksenopplæringen.

Hensikten med sentrene er at de skal være et service- og kompetansesenter for skolene og øvrige brukere i sin region. Tjenestene i sentrene forvalter ulike lovpålagte oppgaver og har som formål og bistå til at flest mulig unge og voksne får høyest mulig kompetanseoppnåelse innen videregående opplæring. For våre elever i denne undersøkelsen er det karrieretjenesten som er mest sentral.

Karrieretjenestens oppgaver er:

- Å styrke arbeidet med karriereveiledning i ungdomsskolen og videregående opplæring
- Å sikre god overgang mellom ungdomsskolen og den videregående skolen.
- Å sikre god overgang mellom den videregående skolen og arbeidsliv eller høyere utdanning.
- Å hjelpe til at utdanningen går som planlagt
- Å hjelpe til å se jobbmuligheter etter utdanningen er ferdig.

Karrieretjenesten har tett samarbeid med skolens rådgivere, både utdannings- og yrkesrådgivere og sosialpedagogiske rådgivere. Tjenesten bistår blant annet skolens rådgivere med kompetanseheving. Tjenesten er sentral i koordineringen og arrangementen av praksiskurs i Utdanningsvalg og Utdanningstorg for 10.klassene i regionen.

Karrieretjenesten i Akershus jobber på systemnivå og en viktig oppgave er å sørge for god karriereveiledning i ungdomsskolen og videregående skole. Tjenesten arbeider for å skape gode systemer for karriereveiledning.

Karrieretjenesten skal informere om bl.a.:

- Offentlige og private utdanningsmuligheter, yrkesmuligheter og arbeidsmarkedet i inn- og utland.
- Informere om hvilke krav som stilles i ulike utdanninger og yrker, inntaksvilkår, søknadsfrister, finansordninger med mer.
- Oppdatere rådgivere /karriereveiledere om det siste innen veiledning.
- Gi veiledning som bidrar til at de unge gjør riktige valg av utdanning og yrke i forhold til sine evner og anlegg.

Karrieretjenesten skal bidra til å se sammenheng mellom faget Utdanningsvalg i ungdomsskolen og utdanningsmuligheter i videregående opplæring og arbeidsliv. Karrieretjenesten er med på å organisere nettverk mellom ungdomsskolene og de videregående skolene og høyskoler/universitet (Akershus Fylkeskommune).

2.8 Yrkesforankring hos lærere og instruktører

I NIFU rapporten: «Kunnskapsgrunnlag og faglige perspektiver for en studie av kvalitet i fag- og yrkesopplæringen», pekes det på at utvikling av faglig sosialisering og yrkesidentitet utvikles ved lærerne som rollemodeller og opplevelser ved utplassering i bedrift.

Med andre ord vil det være av betydning at læreren har en yrkesbakgrunn hvor eleven kan identifisere sitt valg og at praksis i bedrift kan virke både negativt og positivt avhengig av læringsmiljøet (Høst, 2012). Utplassering i bedrift benyttes i begge program svært aktivt for at eleven skal ha en praksisarena. Å utplassere en elev i

salgsfaget i en butikk hvor instruktøren er uten noen formell utdanning kan kanskje oppleves som at utdanningen ikke har stor verdi. Man kan sette samme spørsmål over i skolen, yrkesfaglærerutdanningen for Service- og samferdsel og Helse- og oppvekstfag er nye utdanninger. Tradisjonelt har høyskoleutdannede i relaterte fagfelt som f.eks. økonomi eller sykepleier tatt praktisk-pedagogisk utdanning for å undervise på disse programmene.

I fag- og yrkesopplæringen forholder elever og lærlinger seg til lærere i skoledelen av opplæringen og til faglig ansvarlig / instruktører i læretiden og under utplassering i bedrift. Lærer og instruktør vil ha forskjellig kompetanse og de skal fylle ulike roller i opplæringen for den enkelte elev.

For å jobbe som yrkesfaglærer i dag er det tre utdanningsformer som er vanligst:

- Fagbrev, svennebrev eller annen yrkesfaglig utdanning, to års yrkesteoretisk utdanning utover videregående opplæring og fire års yrkespraksis etter fullført videregående opplæring. I tillegg kreves praktisk pedagogisk utdanning (PPU). Ofte blir lærere tilsatt uten PPU, men med krav om at denne skal tas innen en fastsatt tidsfrist.
- Universitets- eller høyskoleutdanning som utgjør minst 180 studiepoeng (tilsvarer tre år) inklusive PPU, hvorav minst 60 studiepoeng er relevant for faget det undervises i. Eksempler på slike utdanninger er sykepleierutdanning og ingeniørutdanning.

En bachelorutdanning til yrkesfaglærerutdanning etter nasjonale rammeplaner. Dette tilbudet har eksistert siden 2000, og ved opptaket i 2008 tilbys denne bachelorutdanningen to steder: ved Høgskolen i Oslo og Akershus og som et samarbeid mellom NTNU og Høgskolen i Sør-Trøndelag. Samlet tilbys yrkesfaglærerutdanning innen sju av de ni yrkesfaglige utdanningsprogrammene: teknikk og industriell produksjon, helse- og sosialfag, restaurant- og matfag, bygg- og anleggsteknikk, design og håndverksfag og elektrofag og service -og samferdsel. Det er ikke tilbud om en treårig yrkesfaglærerutdanning innenfor medier og kommunikasjon og naturbruk (NOU 2008:18, 2008).

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har NIFU STEP kartlagt den faglige og pedagogiske bakgrunnen til yrkesfaglærere i videregående opplæring. Rapporten: «Pedagogisk og faglig kompetanse blant lærere i den videregående skole», viser at den faglige kompetansen til lærere ved de yrkesfaglige programmene stort sett kan deles i to hovedkategorier (Turmo, 2007).

1. Lærere med formell yrkesfaglig bakgrunn, som oftest fagbrev eller svennebrev. Dette gjelder i stor grad for de programmer med tradisjon for lærlinger og mesterlære, som mekaniske fag, bygg -og anleggsfagene, elektrofag og restaurant og matfag.
2. For de fag som ikke har tradisjoner for lærlinger og mesterlære er det også vanskeligere å finne lærere med spesifikk fagkompetanse. Ofte er det lærere med profesjonsutdanning fra universiteter og høyskoler. Innenfor helse- og oppvekstfag er det mange lærere med bakgrunn fra høyere utdanning av tre til fem års varighet, fortrinnsvis sykepleiere og førskolelærere. I service og samferdsel er det også en høy andel med annen høyere utdanning.

Å være yrkesfaglærer er en jobb som krever mer enn det rent faglige. En må kjenne bransjens muligheter, begrensninger, nasjonale og internasjonale krav og henge med i de endringer som skjer i et skiftende arbeidsliv. En yrkesfaglærer skal være fagperson, kunnskapsformidler, omsorgsperson, rådgiver, bransjeformidler og oppdrager i en person. Det doble praksisfeltet kjennetegner yrkesfaglæreren, han skal ha en sterk forankring i eget fagområde og på den annen side ta seg av den allmenndannende delen i generell del av læreplanen. Kort sagt, de er både fagarbeidere og yrkesfaglærere.

I henhold til rammeplanen for yrkesfaglærerutdanning (2006) er det forventet at:

Lærere i yrkesfag skal legge til rette for å planlegge, gjennomføre og vurdere yrkesfaglig undervisning og læring ut i fra krav til kvalifikasjoner og kompetanse i samfunnet og arbeidslivet, egenarten ved yrkesfaget, ulike forutsetninger og interesser hos elevene samt at opplæringen skal være i samsvar med lov og læreplanverk (NOU 2008:18, 2008).

I programmene Service- og samferdsel og Helse- og oppvekstfag er det få lærere med fagutdanning, i 2007 var det 8 % av lærerne på Service -og samferdsel som hadde

fagbrev og 11 % på Helse- og oppvekstfag. I motsatt ende finner vi Bygg- og anlegg hvor 80 % har fagutdanning i bunn (Turmo & Aamodt, 2007).

2.9 Frafall og lekkasjen fra Vg2 til Vg3

Det er vel dokumentert at mange yrkesfagelever ikke fullfører videregående utdanning, hverken yrkes- eller studiekompetanse. Thomas Nordahl hevder i sitt foredrag «Utdanningens betydning og elevenes muligheter for valg» at bare 70 % oppnår dette i løpet av fem år (Nordahl, 2012). Her i Norge defineres frafall for alle som avslutter videregående skole selv om de velger å gå ut i arbeid. En elev som velger å ta en jobb som butikkselger istedenfor læretid som butikkselger er da betegnet som en frafalls elev. Avsluttet videregående opplæring er enten tre år fullført og bestått studiespesialiserende utdanning eller fullført yrkeskompetanse med tre år i skole eller to år i skole og to års læretid i bedrift evt. planlagt lærekandidatløp. Fra skoleåret 2010/2011 var det i Akershus 2535 elever i Vg2 yrkesfaglige løp og 1246 som søker læreplass, vil det si at drøyt 50 % av elevene søker læretid i bedrift (Akershus Fylkeskommune).

Fra den andre siden er det da over 1200 potensielle yrkesutøvere som velger bort en fagutdanning til fordel for annen utdanning. Antall som gikk påbygging til generell studiekompetanse samme år var 1040 og av disse fullførte og besto på fylkesbasis 57 %. I fagene HS og SS var det registrert hhv 629 og 441 elever i Vg2, altså skulle det i teorien være 1070 potensielle nye lærlinger i disse fagene fra høsten 2011. I fylkeskommunens søkerverktøy for videregående skole og lærlingeplasser (VIGO) var det pr.1.3 registrert 183 lærlingesøknader fra utdanningsprogrammet SS og 274 fra HS (VIGO, 2012). Her ser vi store forskjeller i søkermønsteret. Innen SS ønsker kun 29 % å gå ut i lære mens 61 % av HS elevene ønsker å tegne lærekontrakt. Disse to utdanningsprogrammene har vidt forskjellige strukturer innenfor arbeidsmarkedet. I service og handelsnæringen er det ikke den formelle utdannelsen som avgjør dine karrieremuligheter. I helsefagene er det et klarere hierarki med klare avgrensinger om hva du kan oppnå med den ene eller andre utdannelsen. Her er formell utdanning et krav for å kvalifisere seg til f.eks. førskolelærer for barne- og ungdomsarbeideren eller sykepleier for helsefagarbeideren (Nyen, Næss, Skålholt, & Tønder, 2011).

I disse bransjene er det ingen lang historie for lærlingeorden eller mesterlære. Ofte vil det i bedrift være en instruktør eller kontaktperson for eleven som ikke selv har fagutdanning.

Fagbrev har lange tradisjoner i enkelte fag, spesielt i de tradisjonelle håndverksyrkene i bygg bransjen, kokk og frisør. De relativt nye lærefagene innen helse- og sosialfagene og service fagene har svakt utviklede tradisjoner for fagopplæring. I rapporten «Bruk av fagkompetanse i arbeidslivet» utgitt av institutt for anvendte internasjonale studier (FAFO) i 2009 viser det at personer med fagbrev innen servicefag i mindre grad enn andre opplever at fagkompetansen deres er relevant i første jobb etter læretid. Bare seks prosent er i jobb hvor det er flest andre med samme fagbrev som de selv. I helse- og sosialfagene er ca. halvparten i type jobb hvor det er flere med fagbrev enn uten (Hagen, Nadim, & Nyen, 2008). Å jobbe med flere som har samme fagbakgrunn gir et visst faglig miljø og større grobunn for å beholde en faglig identitet i arbeidslivet. Samme rapport viser også at de som jobber med lite fagspesifikke yrker går raskt videre i utdanningssystemet for å utdanne seg bort fra faget, her er det også flest fra servicefagene representert. De som blir i fagretningen de har utdannet seg innen tar oftere utdanning som er relevant til fagbrevet (Hagen, Nadim, & Nyen, 2008).

Innen helse og sosialfagene viser rapporten at det ikke er så lett å få jobb etter endt læretid. Kompetansen oppleves som relevant for jobben de skal gjøre, men andre med samme typer jobb kan være både ufaglærte og personer med høyere utdanning.

3.0 SOSIAL BAKGRUNN, SELVIDENTITET OG VALG

Først vil vi redegjøre for funn i tidligere rapporter om grunn for elevenes valg. Flere rapporter og forskning studier viser at foreldrenes inntekt- og utdanningsnivå har innvirkning på elevens valg av utdanning. Av de elever som avsluttet grunnskolen i 1998 og hadde foreldre med høyere utdanning valgte 84 % allmennfaglig studieretning. Tilsvarende tall for elever med foreldre med grunnskoleutdanning var 26 %. Elever med foreldre med kort høyere utdanning valgte også i større grad allmennfaglig studieretning enn de med foreldre med videregående utdanning. Det viste seg at det ikke var lengden på studiet foreldrene hadde gjennomført, men det faktum at de hadde studert som ofte avgjorde (Einarsen, 2000). I Stortingsmelding 44 Utdanningslinja, oppnevnt av Finansdepartementet i 2009, bekreftes det at elever med høyt utdannede foreldre og elever fra høyinntektsfamilier ofte velger høyere utdanning enn elever med samme karakterer fra grunnskolen som har lavt utdannede foreldre.

to yrkesfaglige program har gått over til å bli synonymt med studieforbredende program, naturbruk og media-og kommunikasjon. Her det normalen oftere tre år på skole enn to år på skole og læretid. Våre utdanningsprogram Service-og samferdsel og helse-og oppvekstfag har modell to år skole + to år bedrift eller to skole + ett år påbygging til studiekompetanse.

Et interessant funn i rapporten « Utnytte sine evner og realisere sitt talent» viser at elever på de to første utdanningsprogram i større grad enn de to neste bor sammen med begge foreldre og har foreldre med relativ høy utdanning. De som velger først to år yrkesfaglig program og deretter påbygging til generell studiekompetanse bor i lavere grad sammen med kun en av foreldrene og deres foreldre har det laveste utdanningsnivået (Lødding, Marcussen, & Vibe, 2005).

Våre respondenter kommer fra en region i Akershus med høyere utdanningsnivå og høyere inntektsnivå enn i landet ellers (SSB, 2012). Markussen m.fl.2012 viser også til at elever med foreldre som hadde høyere utdanning enn grunnskole besto påbygg i større grad enn de med foreldre med bare grunnskole eller ukjent utdanning. Manglende støtte fra foreldre i utdanningen minsket også sannsynligheten for å bestå. De benytter seg av Bourdieus teorier om betydningen av den sosiale og kulturelle kapital for kompetanseoppnåelse, her ved å måle antall bøker det var i elevenes barndomshjem. Av

de elever som hadde mer enn 200 bøker hjemme besto to av tre påbyggingsåret (Markussen & Gloppen, 2012).

3.1 Utdannings sosiologi

Her vil vi gjøre rede for teoriene til Bourdieu, Giddens og Zihe.

Sentralt i denne oppgaven er hvordan sosiale forhold har betydning for valg av utdanning.

Vi har valgt disse tre fordi vi ønsker å belyse hvordan jakten på egen identitet og livsstil har utgangspunkt i habitus. Ved starten av egen identitetssøken har man med seg sine verdier og erfaringer gjennom det levde liv. Vi tar også med J.Twenges teori om Generation Me og har operasjonalisert teorien ved å vise kronikken til Vegard Skjerveheim, som skrev om mangelen på mening i det virkelige liv i Dagbladet april 2012. Kronikken kan stå som et eksempel på spriket mellom forventninger, ambisjoner og selvidentitet.

Pierre Bourdieu var en fransk sosiolog, født i en liten landsby i de Franske Pyreneene i 1930 og død i Paris i 2002. Bourdieu regnes som en viktig teoretiker i samfunnsvitenskap kan kategoriseres som en kultur -og utdannings sosiolog. I 1970 utga han en bok om reproduksjonsprosessen i fransk skole. Emnet i boken var hvordan samfunnets underliggende strukturer nedfeller seg i herskerforhold og hvordan disse videreføres gjennom skolen. Skolen representerer den herskende klasse hvor de ulike klasser og utdanningsprogram ikke konkurrerer på like vilkår. Allikevel legitimerer denne konkurransen i skolens regi konkurranseresultatet, seierherren og klassesystemet. I følge Bourdieu er det en elite i samfunnet som definerer hva som verdsettes og anerkjennes, og hvem har makten over hva som er ansett for å være rett levemåte.

Bourdieu bruker det sosiale rommet når han beskriver hvor mennesker står i forhold til hverandre. Han mener at hvis man ikke står for langt fra hverandre på den sosiale "rangstigen" vil man forstå hverandre bedre og være nærmere hverandre i utdanning eller f.eks. smak. Han mener at man har grupper med forskjellig bestand av kulturell og økonomisk kapital og at dette har betydning ved valg av utdanning. Bourdieu påpeker at vi styres gjennom tilgang til tre «kapitaler» Kulturell, økonomisk og sosial.

Den kulturelle kapitalen oppnås gjennom oppveksten og utdanning. Eksempler på kulturell kapital kan være kunnskaper om kunstbøker, klesstil, verdier og språk. En lang teoritung utdanning gir kulturell prestisje, mens en økonomiutdannet direktør i et firma ikke automatisk blir regnet som en person med mye kulturell kapital på bakgrunn av faglige kunnskaper. Man må vise at man er dannet og har god oppdragelse.

Den økonomiske kapital er penger, materielle goder, altså man kan være rik på økonomisk kapital og fattig på kulturkapital.

Den sosiale kapitalen sier noe om din omgangskrets og i hvilke fora du aksepteres.

Hvis man innehar mye økonomisk eller kulturell kapital kan disse igjen veksles inn i sosial kapital. Har man mye penger kan man gi barna gode utdannelser på tradisjonsrike universiteter, kjøpe kunst eller være med i fora hvor man i kraft av å være velstående kan tilegne seg den rette sosiale kapitalen (Bourdieu, 2007).

Bourdieu benytter habitus som sentralt begrep. Habitus er kjent tilbake fra Aristoteles i Antikken og betegner vår ubevisste væremåte og tenkesett. Det kan være fra vår måte å gå på, skrive på, alt det du gjør uten å reflektere over det. For Bourdieu er vi sosialt konstruerte helt i vårt innerste, det er summen av vår kulturelle kapital og oppvekst. Habitus kan endres, men i følge Bourdieu vil reprodusering av det sosiale være mer fremtredende enn fornyelse, brudd og mobilitet. Han viser til hvordan klassesamfunnet reproducerer seg i en verden hvor alle skal ha tilnærmet like muligheter og hvordan mannsdominans overlever på tross av ideologien av et likestilt samfunn (Prieur, 2002). I følge Bourdieu vil våre valg av utdanning, bolig og yrkesvalg anta en «typisk» form avhengig av fra hvilken posisjon man starter. Denne form reflekterer de begrensninger en selv er underlagt som følge av den sosiale opprinnelse en har. I løpet av utdanningstiden kan skolene opptre som kamparena hvor valg av utdanningsprogram avgjør om du vinner innpass og kapital eller ei. Enkelte utdanninger er mer elitepreget enn andre f.eks. medisin og jus med høye inntakskrav og lang studietid. I andre ender er det studier som er «mykere» og letter å komme inn på, men som heller ikke gir den samme status eller jobb med mye frihet og høy lønn (Lindbekk, 2001).

Anthony Giddens, britisk sosiolog f.1938 har skrevet mange bøker om samfunnsforståelse. Han har kritisert de teoretiske begrensninger som følger historisk

materialisme og er også kritisk til om postmodernismen representerer noe nytt eller bare er videreføring av modernismen. Hans konklusjon er at det ikke dreier seg om et retningsskifte, men utviklingstrenden fra senmiddelalderen radikaliseres og slår ut mer fullstendig og konsekvent i sosiale og menneskelige forhold. I moderne liv får begrepet livsstil en sentral rolle. Når tradisjoner vannes ut og globale og lokale impulser lager vårt dagligliv må individene i større grad velge sin livsstil. I det Giddens kaller selvidentiteten skaper individet fortellingen om seg selv og hypoteser om sin framtid.

Giddens peker på at det klassesdelte samfunnet er erstattet med et individualistisk samfunn hvor individets frie valg vektlegges (Giddens, 1991).

Habitusbegrepet til Bourdieu og selvidentiten til Giddens og Zihe (Zihe, 1986) kan beskrives ved at mens bevisstheten er underlagt kroppen hos Bourdieu, er kroppen underlagt bevisstheten hos Giddens.

I Norge i dag har alle rett til videregående opplæring, studier er stort sett gratis og alle har rett til studielån. Dette er elementer som gjør at alle kan velge utdanning i Norge uavhengig av foreldrenes inntekt og posisjon.

I sommer skrev en mann ved navn Vegard Skjerveheim en kronikk i Dagbladet kalt «En trygdesnylterers bekjennelser». I kronikken forteller han at selv med utdanning klarer han ikke å leve opp til de drømmer og forventinger han har til livet. Forventningene ble for høye i møte med livets realiteter og begrensninger. Han klarer ikke å finne glede ved annet type arbeid enn de han selv mener han fortjener og dagene går derfor med til å kjenne etter hvordan sinnstilstanden er mens han «Naver» (Skjerveheim, 2012).

Gapet mellom ambisjoner, ønsker og forventinger om hva vi kan og bør oppnå i arbeidslivet og livet generelt har kanskje forsterket seg i vår moderne tid. I vår moderne tid, med økende informasjonsutveksling og globalisering oppstår nye former for formidlet erfaring. Tradisjonen mister mer taket og dagliglivet rekonstrueres i samspill delt med det lokale og globale. Individene tvinges i større grad enn før til å foreta valg om livsstil og ikke arve det gjennom klasse eller miljø. Identitet i vårt postmoderne samfunn handler mer om å skape en oppfattelse av seg selv enn å finne sitt sanne jeg eller personlighet (Giddens, 1991).

Søken etter selvidentitet er et moderne problem som kanskje har sin opprinnelse i den vestlige individualismen. Dette var fraværende problemstillinger i pre moderne tid hvor

slektskap, kjønn og sosial status i relasjon til egen identitet var fastlagt. Overganger mellom de enkelte livsfaser ble styrt av institusjonelle prosesser og individets rolle var relativt passivt. Det enkelte individ kom først i søkelyset ved utviklingen av det moderne samfunn og differensiert arbeidsdeling. Samfunnet nå gir stor valgfrihet for utvikling av identitet, med mange valg og stor individuell frihet følger også større fare for å mislykkes (Giddens, 1991).

Giddens peker også på forming av selvet som en utviklingsbane til foregrepet framtid. Selvidentiteten blir en sammenhengende fortelling hvor individets livsvalg og selvrefleksering gradvis blir et personlig orienteringssystem. Valg av utdanning styres av ungdommens selvidentitet og er en del av individets fortelling om seg selv (Giddens, 1991).

Thomas Zihe, f.1935 mener samfunnet i dag er preget av kulturell frisetting. Teknologi og medier preger oss mer enn foreldrenes verdier og kunnskaper. Identitet hos ungdom er i dag mindre avhengig av foreldres holdninger og erfaringer og ungdom former sine liv i stor grad etter egne valg.

I følge Zih er ungdommens store problem i dag å vite hvem man er. Han mener at vår kultur tilbyr oss økende kunnskap og nye kommunikasjonsmetoder hvor vi kan presentere oss selv ved bilder, kommentering av oss selv og at dette preger den kulturelle refleksiviteten. Utfordringen for de unge er dermed ikke mangel på kunnskap, men uro over presset om å leve opp til kunnskapen. Eget liv er ikke lenger en skjebne, men noe som kan endres og skapes av individet og dette skaper også et prestasjonspress. Individets bakgrunn, familiemessig, klassemessig og geografisk er ikke lenger noen mal for hvordan livsløpet skal velges, man kan selv lage sin livsstil og sosiale identitet. Dette gir uante muligheter men også krav til komplekse avgjørelser som tas av den enkelte (Zih, 1986).

J.Twenge , en amerikansk forsker har gjort en stor studie over flere år om hvordan de unge er oppdradd til å leve i den tro at de kan bli hva de vil, og gjøre hva de vil. Hun benytter Generation Me som en beskrivelse av de som er født fra 1970 og fram til nå. Twenge har sett på rapportene fra The Higher Education Research Institute, som har gjort en årlig nasjonal undersøkelse blant 300 000 collegestudenter siden 1960 (M.Twenge, 2006).

Tilbake til Skjerveheims kronikk, hvor han viser til at de fleste jobber ikke passer for han eller gir han mening, passer han rett inn i J. Twenges teori om Generation Me om en generasjon som får et brutalt møte med voksenliv og arbeidsliv da de ikke er rustet til å takle motgang. Hennes funn viser at tidligere verdier og regler ikke betyr så mye for disse. De jukser mer på skolen, har færre tabuer om sex og levesett og eksponerer gjerne sine meninger og opplevelser til de som vil høre. Selvrealismen som startet i 1970 årene, hvor alle ble fortalt hvor viktig det var å tro på selv og at alle kan bli hva de vil, har bikket over i et overdrevet selvbilde.

Selvtillit og mange valgmuligheter har ført til skyhøye forventninger til hva livet bringer og skuffelsen er stor når de møter motgang. Paradoksalt viste også funn at oppvekst i en generasjon fri for store traumatiske hendelser og krig, relativt stabil økonomi og mye frihet, økte forekomsten av depresjon og angst blant unge (M.Twenge, 2006).

Bakgrunn, sosial arv, og familietilknytting vil nok være mal for eget selvbilde og historie. Kombinert med uante muligheter, mange valg, tilgang til utdanning uavhengig av foreldres økonomi og store forventninger til hva livet skal bringe.

3.2 Yrkespedagogiske perspektiver på læring

“Learn to know by doing and to do by knowing”

John Dewey

Av pedagogiske teorier har vi valgt å benytte John Dewey med sin aktivitetspedagogikk og verdsetting av det praktiske arbeidet som undervisningsarena. Vi har også valgt å redegjøre for Dreyfus og Dreyfus' modell fra novise til ekspert. Lave og Wenger om situert læring og praksisfelleskapet og Paolo Freire og hans to undervisningstyper- bankundervisning og dialogundervisning. Nils Grenstads konfluente pedagogikk har vi også valgt å bruke utfra det helhetlige perspektiv på undervisning og læring.

I den greske antikken og tradisjonene fra middelalderen var skolen forbeholdt eliten som så på kroppsarbeid som noe mindreverdige. Dette synet på praksis og teori ligger som et slør over utdanningssystemet den dag i dag. Mange elever søker seg da vekk fra en fagutdannelse som er mer praktisk rettet og over til teoretisk utdanning. Mange

utdannelse har endret seg fra 1960 tallet og til nå, fra å være yrkesrettede og praksisbaserte utdanninger, til å bli akademiske utdannelse der teori og forskning tillegges økt vekt. Eksempler på dette er sykepleierutdanning og ergoterapi.

3.2.1 John Dewey

Den amerikanske filosofen John Dewey ble en ledende filosof innenfor pragmatismen, sammen med Charles Sander Peirce (1839-1914) og William James (1842-1910). Ordet "pragma" kommer fra gresk og betyr handling/praksis. Filosofien deres var at for å kunne handle måtte man tenke og ha en plan. Filosofi skulle være veiledning for å oppnå konkrete resultater. Han var opptatt av sammenhengen mellom teori og praksis og at det å lære er avhengig av de erfaringer du gjør. En av hans mest kjente uttrykk er "learn to know by doing and to do by knowing" Deweys aktivitetspedagogikk gikk ut fra at læring starter med handlinger som innebærer konkrete handlinger. Læreprosessen har utgangspunkt i eleven og er noe aktivt og konstruerende som har basis i de erfaringer som eleven gjør så oppheves på en måte skillet mellom akademisk kunnskap og erfaringsbasert kunnskap (Andersen, 1999). For Dewey var utdanningen i seg selv målet. Utdanning er vekst og man må ta utgangspunkt i mulighetene som er nå. Hvordan arbeidsmarkedet er om mange år kan ingen spå om, og elevene bør være rustet til å mestre livet og utfordringene i det. Dewey var opptatt av relevansen i undervisningen, belæring av fakta var ikke mye verdt hvis ikke ferdighetene og kunnskapen som elevene skulle lære kunne ha en nytteverdi i deres liv. Kompetanse er en handling som læres gjennom praktisk erfaring basert på erfaring som revurderes og omdannes til ny kunnskap. Dewey protesterte mot den oppfatning at teorifagene hadde egenverdi mens de praktiske fagene kun hadde nytteverdi. Ved å gjøre det ville man overse yrkesfagenes betydning for menneskets identitet (Dewey, 2005). I boken omtalt som Deweys hovedverk «Demokrati og utdanning» fra 1916 beskriver han demokratiet som en styreform og sosial kultur, hvor det forutsettes at deltakerne orienterer seg mot samfunnet utenfor. Demokratiet er som han ser det nært knyttet opp til det levde liv og selvstendig tankeevne. Han er opptatt av sammenhengen mellom demokrati og utdanning, demokrati gir handlingsfrihet og rom for selvstendig tankeevne. Demokratiet legger også til rette for deltakelse og samhandling for dets medlemmer på like vilkår. Utdanning blir demokratiets grunnpilar og utdanningens overordnede mål er å bidra til

en god utvikling av demokratiet. Læring skjer gjennom erfaring og all erfaring innebærer samhandling og interaksjon. Elevene må oppdras til å være oppmerksomme mot andre og samfunnet rundt de. Å skape aktive, nysgjerrige og kritiske demokratiske medborgere som viser hverandre gjensidig respekt sto sentralt hos Dewey. Hans filosofi var også i tråd med at undervisning ikke skulle være en autoritær overføring fra lærer til elev hvor elevene var passive mottaker, men at elevene skulle utvikle evnen til å bruke informasjonen og kunnskapen de får på en kritisk måte. Enveiskommunikasjon kan hindre eleven i å utvikle selvstendighet til å forsvare sine verdier og stå i mot gruppepress (Dewey, 2005). Utdanning må sikte mot fremtiden, den skal ikke reprodusere det som har vært men forandre og fornye. Dette oppnås ved at elevene er nysgjerrige og i felleskap jobber med hverandre. I et sånt samarbeid kan de kontrollere og korrigere hverandre, dette kaller Dewey den demokratiske oppdragelsen, elevene skal oppdras til å bli kompetente og handlende medlemmer av samfunnet de lever i. Dewey er opptatt av sammenhengen mellom læring i skolen og det som oppleves i livet ellers.

3.2.2 Dreyfus & Dreyfus

Brødrene Stuart og Hubert Dreyfus ser læring gjennom en femtrinns modell som beskriver de enkelte stadier i menneskets læreprosess på bakgrunn av undervisning. Utvikling av kompetanse er en prosess som starter med nybegynneren på et lavt nivå og gjennom veiledning, øving, prøving og feiling utvikler sine ferdigheter mot ekspertnivå.

De fem trinnene er følgende:

1. Nybegynner. Novise
2. Avansert begynner
3. Kompetent utøver
4. Kyndig utøver
5. Ekspert

1. Nybegynner- På dette nivået mangler nybegynneren forståelse for hva det endelige resultat er. Han er avhengig av regler og oppskrifter for å utføre handling.

Læringssituasjonen vil ofte være så konsentrasjonskrevende at den lærendes evne til å lytte eller følge råd blir begrenset.

2. Avansert nybegynner- På dette nivået kan eleven mestre virkelige situasjoner. Her kan den lærende ta imot tilbakemelding og å legge merke til andre sider ved situasjonen. Her kan eleven kjenne igjen situasjoner på bakgrunn av erfaring og ikke regler

3. Kompetent utøver- Etter hvert som eleven får erfaring øker antall gjenkjennelige situasjoner og elementer. Den kompetente gjenkjenner og registrerer et stort antall relevante elementer, men kan oppleve det vanskelig å avgjøre hvilke elementer som er viktige og hvilke som kan oversees. Her starter også jakten på nye regler og resonnementer som kan være til hjelp for å lage seg en plan. På dette nivået styres handlingene utfra egne valg og eleven vil føle ansvar for egne handlinger.

4. Kyndig utøver- hvis utøveren opplever å utføre sine ferdigheter med et følelsesmessig engasjement vil erfaringer og tilbakemeldinger på dette stadiet påvirke elevens læringsprosess.

En positiv følelse vil føre til at eleven gjentar handlingen på samme måte neste gang, ved en negativ opplevelse vil eleven finne andre måter å utføre oppdraget på. På grunnlag av tidligere erfaringer handler nå eleven mer intuitivt.

5. Eksperten- Dyktige utøvere ser gjerne hva som bør gjøres i en situasjon, men må tenke gjennom alternativer for å kunne avgjøre hvordan de skal gå fram. Ekspertene vet ikke bare hva som skal gjøres, det vet også hvordan. De har evnen til å skille mellom vesentlige og uvesentlige elementer i den enkelte situasjon (Andersen, 2003).

3.2.3 Paolo Freire

Paolo Freire f.1921 d.1997 var en brasiliansk pedagog og radikal frihetskjemper. Hans mest kjente verk er «De undertryktes pedagogikk» som kom ut i 1968. Freires grunnleggende syn var at når mennesker gjennom dialog setter ord på den virkelighet de lever i blir dialogen et grunnlag for endring. Endringen kan skje hos de samtalende, individet selv og i samfunnet øvrig. Freires pedagogiske hovedlinjer kom før første gang til uttrykk i hans doktordisputas i 1959, og hans pedagogikksyn ble videre utdypet i hans arbeid som professor i pedagogisk historie og filosofi ved universitetet i Recife.

Han praktiserte sin pedagogikk i egen undervisning av analfabeter i sin hjemby. Undertrykte forstås på bakgrunn av Freires arbeid med fattige arbeider og bønder som ble undertrykte av fabrikk -og jord eiere, myndighetene og andre. Hans egen metode ble bygget opp med dialog i sentrum, hvor lærestoff tar utgangspunkt i det som er viktig for eleven (Freire, 2009). Freire skiller ganske tydelig mellom to undervisningstyper; bank oppfatning av undervisning og dialog, den frigjørende undervisningen. Bank undervisning som den autoritære og passiviserende; der den som har kunnskapen og ser på seg selv som forståelsegpare (læreren) anser dette som en gave til dem de ser på som uvitende (elevene). Ved å presentere seg selv som deres nødvendige motsetning rettfærdiggjør læreren sin egen eksistens ved at han ser på elevene som helt uvitende (Freire, 2009). Freire var kritisk til banke-undervisningen, og karakteriserte den (forkortet) slik:

Læreren lærer alt bort, og elevene blir opplært. Læreren vet alt, og elevene vet ingenting. Læreren velger pensum, og elevene (som ikke blir spurt) tilpasser seg det. Læreren skaper disiplin, og elevene blir disiplinerte. Læreren velger og tvinger igjennom sitt valg, og eleven bøyer seg (Freire, 2009).

Han sier at kunnskap ikke kan bankes inn fra læreren, eleven blir da en passiv mottaker som bare tar imot og oppbevarer kunnskapen. Den undertrykte tenker undertrykte tanker og blir et middel i undertrykkingen.

På den andre side sier han at dialog, den frigjørende undervisningen som tar utgangspunkt i elevens eget miljø og opplevelse gjennom dialog med læreren skal de se muligheten til å påvirke egen situasjon og fremtid. Når Freire analyserer dialogen som et menneskelig fenomen sier han at dialogens essens er; ordet. Ordet muliggjør en dialog, og består av to dimensjoner; refleksjon og handling. Dette i et samspill så grunnleggende at ofres den ene delen, om så bare delvis, så vil den andre delen lide under dette. Han sier at det finnes ingen virkelige ord som ikke samtidig er praksis. Tap av handling = verbalisme (overdreven tom ordbruk, ordgyteri) Tap av refleksjon = aktivisme³ (Freire, 2009).

Freire var opptatt av empowerment i skolen. Hans frigjørende undervisningsteorier hadde som mål å redusere maktforskjellen mellom fagfolk og brukere. Han mente veien

³ politisk retning som går inn for direkte politiske inngrep eller handlinger

å gå i en pedagogisk sammenheng var en likeverdig dialog mellom lærer og elev. Empowerment i skolen forutsetter at elevene blir anerkjent som personer med egne tanker og meninger. På den måten blir lærerens rolle mer veiledende i sin bruk av egen kunnskap og kompetanse.

Som en liten oppsummering av Freires ”undertrykte pedagogikk” var hans formål å styrke undertrykte menneskers personlige handlemuligheter og beslutninger for deres liv. Metoden innebærer at man tar utgangspunkt i elevenes virkelighet og bruker dialog som pedagogisk prinsipp. Denne metoden stimulerer til handling og refleksjon. Freire sier:

Sann undervisning drives ikke av ”A” for ”B” eller av ”A” om ”B”, men heller av ”A” sammen med ”B”, med verden som mellomledd – en verden som gjør inntrykk på og utfordrer begge parter og som framkaller synspunkter og meninger om dem”. (Freire, 2009)

Det interessante ved Freires pedagogiske retning er hans analyse av dialogen, der han sier at den består av to dimensjoner; refleksjon og handling. Der den ene delen ofres, vil det gå ut over den andre, altså handler en uten å reflektere vil nok handlingen bli deretter. Det han sier er at veien å gå er en likeverdig dialog mellom lærer og elev, ikke banke metoden der læreren vet alt og eleven blir en passiv mottaker (Mallaug, 2011).

3.2.4 Lave & Wenger

Den amerikanske professoren Jean Lave og den sveitsisk-amerikanske psykologen Etienne Wenger utga i 1991 boken «situated learning» som beskrev tydelig at læring er preget av den situasjonen læringen befinner seg i. De beskriver at læringsbegrepet må forstås på nytt, som sosialt situert, og som deltakelse i forskjellige praksisfelleskaper. De viser til at målet med mesterlære er å bli en deltaker i praksisfelleskapet, og å definere sin identitet som yrkesutøver, like mye som å lære faget etter læreplanmål.

Et nyankommet medlem i en gruppe vil i starten være legitim perifer deltaker, altså du kan være der, men du er ikke et fullverdig medlem. En ny utplasseringselev eller en nyansatt lærling vil være i denne kategorien. For å oppnå en fullverdig deltakelse må eleven forstå kulturen, språket og den identitet som felleskapet har. Eleven må også lære seg den kunnskap og arbeidsoppgaver som resten av gruppen behersker. Denne

prosessen, fra å være en perifer til fullverdig deltaker kaller Lave og Wenger deltakerbane, begrepet beskriver den gradvise utviklingen eleven gjennomgår. I tillegg til å lære å beherske arbeidsoppgavene må en fullverdig deltaker ha sin identitet i praksisfelleskapet. Kompetanse utvikles ved at erfaring utveksles og for ikke å stagnere må det være stadige aktiviteter som bygger erfaring mellom deltakerne. Etterhvert som man tilegner seg mer kunnskap og ferdigheter endrer også identiteten seg. Med økt kunnskap forstår man virksomheten på en annen måte og denne forståelse og innsikt kan forandre vårt syn på omgivelsene. (Lave & Wenger, 2003)

3.2.5 N.M.Grenstad

I Grenstads «Å lære er å oppdage» tar han for seg konfluent pedagogikk. Konfluent fritt oversatt betyr ”å bringe sammen til en helhet”, eller sammen flytende (av latin con = sammen, fluere = flyte). Konfluent pedagogikk er en metode der en tenker seg at alle prosessene i undervisningen, veiledning og læring flyter sammen mot samme mål. Aspektene dette gjelder er i første omgang de emosjonelle, de intellektuelle og de psykomotoriske. For å få disse prosessene til å flyte mot samme mål er det en forutsetning at en må lære de å kjenne, slik at de virker sammen. Målet blir det læreren/veilederen bevisst har valgt at prosessene skal flyte sammen mot. Med utgangspunkt i dette blir konfluent pedagogikk også kalt helhetspedagogikk. Konfluent pedagogikk bygger på erfaringslæring og prinsippet «å lære er å oppdage» (Grenstad, 2010).

Vi skal se på hva Grendstad presiserer som sentrale synspunktene innenfor denne pedagogiske retningen. Vi har lagt vekt på følgende sentrale punkter; undervisningsmetode, menneskesyn og å lære er å oppdage:

Undervisningsmetode der intellektuelle, følelsesmessige og psykomotoriske aspekter i undervisnings og læringsprosessen er integrerte. Samtidig med den intellektuell og fysiske aktiviteten av ferdigheter og fag innebærer dette at eleven også skal kjenne og få kontakt med de følelsene og kroppsreaksjonene som arbeidet og stoffet vekker i han. Dette innebærer i prinsippet en integrering av undervisning i fag og personlig omsorg for eleven (Grendstad, 2010).

Menneskesyn i konfluent pedagogikk er å se på hvert menneske som noe særegent. Det å ta ansvar for seg selv og sine handlinger skjer etter hvert som mennesker modnes. Grendstad sier at hvert menneske bærer i seg enorme ressurser, som de ved veiledning og undervisning skal få hjelp til å frigjøre mer av og bruke til det beste for seg selv, medmennesker og samfunnet. Et hvert menneske har noe særegent å bidra med i fellesskapet fordi enhver er særegen.

Å lære er å oppdage er prinsippet konfluent pedagogikk er oppbygd på, det er en helt subjektiv prosess sier Grendstad.

Det er bare jeg som kan oppdage for meg. Andre kan peke på ting, vise meg ting eller gjøre meg oppmerksom på forhold de mener er viktig for meg. Men de kan ikke oppdage det for meg. Det er bare jeg som kan gjøre (Grendstad, 2010).

Tilrettelegging av undervisning og veiledningssituasjoner vil i høy grad være preget av dette prinsippet. «Å lære er å oppdage» knyttes ofte til begrepet erfaringslæring i de læringssituasjoner dette prinsippet står i sentrum. Grendstad sier videre at lærerens oppgave kan sammenlignes med en guide på for eksempel en kunstutstilling. En dårlig guide vil la besøkene vandre fritt rundt og kanskje gi dem en brosjyre som sier noe om kunstnerne. Og vil sannsynligvis være fornøyd uansett hva de besøkende oppdager, så lenge de oppdager noe. En god guide vil derimot dele informasjon som han selv mener er viktig slik at besøkende får et godt utbytte av utstillingen. Guiden vil også på beste måte lede besøkende mot *det* ved kunsten som viser til hva kunstneren vil ha fram, slik at de besøkende får forståelse for det. Lærerens jobb er imidlertid mer omfattende og perspektivrik en gudens, og fører dermed også med seg et større ansvar (Grendstad, 2010).

4.0 FORSKNINGSDESIGN OG METODE

Forskningsdesign handler om hvordan innhente den data som er nødvendig for å besvare problemstillingen. Vi må vite hvordan vi konkret skal gå fram for å få den ønskede informasjon fra virkeligheten, for å vite hvordan må vi utarbeide et undersøkelses opplegg.

Disse momentene har vært en rettesnor for jobben; Hva er formålet? Hva er problemets karakter? Data må samles inn og kartlegges. I dette kapittelet vil vi beskrive undersøkelsesprosessen, samt begrunne de valgene vi endte opp med underveis i prosjektet. Vi skal si noe om og begrunne metodevalget, hvorfor endte vi opp med en kvantitativ undersøkelse? Hvilke spørsmål stilte vi, og hvorfor? Hvordan ble undersøkelsen gjennomført, og hvor mange respondenter var det? Hvilke skoler og fag kommer de fra? Vi skal si noe om reliabilitet og validitet, og vi kommer med noen kritiske betraktninger sett i et etisk perspektiv.

4.1 Metodevalg

Målet vårt med denne masteroppgaven er å finne fram til nye fakta om Vg2 yrkesfag elevers videre valg til enten læretid eller 3påbygg. Vi kaller det bortvalg av yrkesutdanning.

Metode er framgangsmåten, og sier noe om hvordan man bør gå fram for å framskaffe ny kunnskap om emnet/temaet vi undersøker (Dalland, 2008). Halvorsen sier at det er en systematisk måte å undersøke virkeligheten på der man ved bruk av ulike metoder ønsker å gjøre oppdagelser i den menneskeskapte verden. Ved å skjerpe og forbedre ens oppdagelsesevne vil en kunne se årsakene bak hendelsene og meningene bak handlinger og samhandling, samt den sosiale -materielle strukturens betydninger for individ og grupper mening og handling (Halvorsen, 2011). Metoden er redskapet i undersøkelsen og vi må gjøre noen valg i forhold til problemstillingen (Fuglseth, 2007). I dette prosjektet benytter vi oss av kvantitativ metode. Vi ønsket å nå mange, for å kunne se felles tendenser. Vi diskuterte fram og tilbake om vi burde intervju enkeltelever eller ei, men kom fram til at det ikke har noen hensikt om det bare er et intervju for intervjuet sin del.

Kvantitativ tilnærming er en metode der en først innhenter systematisk og sammenlignbare opplysninger hos personer, for deretter å omskape data til i form av

kurver og tall, hvor man deretter analyserer tallmaterialet (Bø, 2002). Metoden innebærer for eksempel spørreskjema, og gir mål – og sammenlignbare data, når ut til mange. Vi endte opp med spørreskjema, der vi hadde både lukkede og åpne svar alternativer.

Vårt formål, vår interesse og -vårt teoretiske utgangspunkt var å søke etter erfaringer, årsaker og meninger fra elever i spenningsfeltet der valget står mellom læretid eller påbygg. Å ha kjennskap til feltet vi skal undersøke er viktig for valg av metode. Vi valgte å kontakte Eifred Markussen for å høre hvilke tendenser undersøkelsen hans viste. Vi visste mye om dårlige gjennomføringsstatistikker på 3PB fra egen skole og (andre statistikker). Vi visste også noe om hvordan egne elever hadde stort behov for karriereveiledning, hjelp og støtte til utplassering i gode bedrifter, og hjelp til å søke lære plass.

4.2 Begrunnelse for valg av metode

Problemstillingen lyder; Hvorfor velger elever i utdanningsprogrammene Helse -og sosialfag og Service -og samferdselsfag i Follo påbygging til generell studiekompetanse istedenfor læretid?

Det vil være nødvendig å samle inn egen data som kan si noe om hvorfor elevene velger som de gjør, og forskningsspørsmålene er mange, men nødvendige for å søke de svarene undersøkelsen er ute etter.

Vi ønsket å nå alle elevene ved utvalgte linjer Follo, og mente at en kvantitativ undersøkelse ville gi oss et godt grunnlag for å si noe om hva som påvirker elevene i deres valg av videre skole/læretid. Vi ønsket å nå elevene ved yrkesfaglinjer som «avgir» mange elever til påbygg. Vi valgte ut videregående skoler i Follo med samme tilbud, og spurte alle elevene samme spørsmål. Halvorsen sier at standardiserte intervjuer og enqueter er den vanligste kvantitative metoden. Skulle vi nå så mange elever passet kvantitativ undersøkelse godt inn i vårt prosjekt. Metoden passer godt når man skal stille samme spørsmål til et stort antall respondenter. Metoden egner seg også godt til bruk av statistiske dataprogrammer og bruk av pc når materialet skal analyseres (Halvorsen, 2011). Jacobsen (2010) sier at ved bruk av kvantitativ metode har en

muligheten til å generalisere fra utvalg til populasjon med en stor grad av sikkerhet (Jacobsen, 2010).

Kvantitative metoder blir ofte satt opp i motsetning eller kontrast til den kvalitative metoden. Den kvantitative metoden gjør det mulig for oss å samle data som ved hjelp av tall kan beskrive fenomenet vi undersøker (Dalland, 2008). Videre skal vi se litt på fordeler og ulemper med kvantitativ metode.

Fordel med spørreskjema kan i følge Teasdale og Svendsen nevnes at man med spørreskjema kan innhente opplysninger fra et vesentlig større antall personer en hva som er realistisk ved en intervjuundersøkelse. Spørreskjemaer er stort sett velkjent, og de fleste har en eller annen form for erfaring ved å fylle dem ut. Besvarelsen vil også være fri for den innflytelse og påvirkning forskerens nærvær kan gi. En annen fordel er at data fra spørreskjema lettere egner seg til oppretting av databaser og statistisk bearbeiding (Teasdale & Svendsen, 2009).

Ulempen med denne metoden i følge Teasdale og Svendsen er at et spørreskjema også har vesentlige begrensninger, de kan for eksempel aldri være like dyptgående som et personlig intervju, og det er begrensede muligheter for supplerende spørsmål avhengig av respondentens besvarelse. Spørsmålene i et skjema mangler fleksibilitet, og de på forhånd definerte svarene kan være med på å begrense respondentens mulighet til å uttrykke seg (Teasdale & Svendsen, 2009).

4.3 Utforming av spørreskjema

Utformingen av selve spørreskjemaet er en av hovedoppgavene under forberedelsene av datainnsamling. Med det menes formulering av spørsmål, svaralternativer, rekkefølgen av spørsmålene, skjemaets omfang og layout. Å formulere spørsmål innebærer både valg av hvilke spørsmål som stilles, og å gi hvert enkelt spørsmål en språklig utforming. Utvelgelse av spørsmål skjer med utgangspunkt i problemstillingen for den aktuelle studien (Grønmo, 2007).

Når en skal bestemme hva som er relevant bør det overveies grundig, relevansen bør også være inspirert av annen forskning på feltet (Teasdale & Svendsen, 2009). Uansett emne er det god praksis å begynne et spørreskjema med å innhente demografiske opplysninger, spesielt viktig om skjemaet er anonymt og forskeren ikke har mer viten

om personen en det som står i skjemaet (Teasdale & Svendsen, 2009). Vi valgte å ikke innhente disse opplysningene, da det ikke har spesiell relevans for prosjektet og vi har holdt oss til Follo som region. Vi diskuterte dette og kom fram til at det ville blitt for gjennomsliktig og sporbart om vi hadde hatt med hvor de bor, kjønn osv.

Konstruksjon av spørsmålene er naturligvis av betydning. Korte formuleringer holdt i et enkelt og forståelig språk er viktig, tekniske og fagspråklige spørsmål bør unngås. Man skal også prøve å unngå ledende spørsmål eller spørsmål som forutsetter noe (Teasdale & Svendsen, 2009). Vi har jobbet mye med utformingen av spørsmålene, språket, innholdet og oppsett av spørreskjemaet.

Spørsmålene vi hadde til å begynne med gikk vi igjennom med læringsgruppen vår, og fikk tilbakemeldinger der. Det ble gjort noen endringer, og etter veiledning satte vi spørsmålene i kategorier.

Da dette var gjort tok vi en pilotundersøkelse med våre elever, annet program, men samme målgruppe, Vg2 elever som allerede hadde valgt for neste år. Ut i fra de svarene vi fikk og ikke fikk, endret vi enda en gang, og fjernet blant annet noen «kjekt å ha» spørsmål om fravær og karakterer. Vi brukte SSBs retningslinjer for visuell utforming av spørreskjema som mal for utseende på det ferdige spørreskjemaet (Nøtnæs, 2006).

Det sies at det er tre viktige årsaker til god visuell utforming av skjema, det påvirker hvordan respondentene navigerer i skjemaet, hvordan de leser informasjonen i skjemaet og påvirker svarpersonens motivasjon for å svare på skjemaet. Det at svarpersonen ledes korrekt og effektivt gjennom skjemaet var viktig for oss, da vi to steder i spørreskjemaet endte opp med følgende; hvis ja, svar her, og hvis nei; svar her med pil. Og valg for neste år, hvor to av svaralternativene var; gå videre til spørsmål nr. 14 eller 20 alt etter som hva de svarte (vedlegg spørreskjema). Det handler om å presentere respondentene for de spørsmålene de skal svare på. De må ledes dit de skal, og da må spørsmålene presenteres i riktig rekkefølge. Visuelle virkemidler som brukes for å navigere respondenten er nummerering, skrifttype på spørsmålene, navigasjons piler og gå-til ballpunkter (Nøtnæs, 2006). Vi jobbet mye med dette, og diskuterte om det var risikabelt å ha to slike punkter, her kunne det navigeres feil. Etter piloten med egne elever så vi at det fungerte, og at de lot seg navigere slik vi mente de skulle. For at det skal bli lett å navigere i et skjema bør følgende gjøres; spørsmålene i fet skrift, nummererte spørsmål, og kulepunkter som gjør det lett å se hvor spørsmålene starter. Tydelig markering der det blir brudd i navigeringen, med piler og ballpunkter. Vi valgte

å bruke ballpunkter på nummere på spørsmålene slik at det ble tydelig og lett å se nytt spørsmål, og å finne hvilket de skulle hoppe til ved navigasjonsbrudd. Den visuelle utformingen er også med på å styre lesingen av skjemaet, hvilken informasjon leses, rekkefølgen og hvordan det leses. Grunnen til at det er viktig å styre respondentene gjennom et skjema er at det påvirker tolkningen av spørsmålene. Målet er at skjemaet skulle være selvinstruerende. Den tredje grunnen til at visuell design er viktig er at respondentene skal motiveres til å svare. Det er viktig at skjemaet er ryddig og vekker interessen, det går ikke mange sekundene før beslutningen om skjemaet går i søpla eller ikke. Visuelt design påvirker kvaliteten på svarene ut i fra den enkeltes motivasjon for å svare. Dersom respondenten mister motivasjonen for å svare kan det fort oversees enkelte spørsmål, eller bare svare omtrentlig. Slike forhold vil redusere kvaliteten på den innsamlede dataen (Nøtnæs, 2006).

Vi var nøye med at det skulle være korte og enkle setninger i spørsmålene. Skjemaet ble delt inn i tre kategorier, med over tekst i fet kursiv, og forklarende undertekst der vi sa noe om hva vi ønsket å vite. Språket gjorde vi så enkelt som mulig, med tanke på målgruppen, ingen prestisje ord, og dermed trengte vi heller ikke ha noen begrepsavklaring.

4.4 Spørsmålsformen og spørsmålstyper

Spørsmålsformen deles gjerne inn i to hovedtyper, åpne og lukkede spørsmål. Et åpent spørsmål har ingen faste svaralternativer. Spørsmålet er formulert, og det er satt av plass i spørreskjemaet slik at respondenten selv kan formulere svaret. Et lukket spørsmål har faste svaralternativer, og respondenten krysser her av for det svaralternativet som passer best. I et strukturert skjema er de aller fleste spørsmålene lukkede, men det kan også inneholde åpne svaralternativer (Grønmo, 2007).

Fordelen med åpne spørsmål er at respondenten står fritt til å formulere svaret selv, og man vil få et mer umiddelbart svar på hvordan spørsmålet oppfattes av vedkommende (Dalland, 2008). Svarene kan kategoriseres etter at data er innsamlet, og det kan dannes et mønster i svarene. Dette kan gi mer valide data, på den annen side krever det et større analysearbeid (Teasdale & Svendsen, 2009).

Lukkede spørsmål kan være enklere å håndtere for respondenter og svaralternativene kan være hjelpelig til å klargjøre og spesifisere spørsmålene. I noen tilfeller kan svaralternativene virke ledende, eksempelvis en respondent som egentlig ikke har noen mening om et spørsmål, velger allikevel ett av de oppgitte svaralternativene fordi det ser fint ut, eller er bekvemmelig (Grønmo, 2007).

Spørreskjemaet i undersøkelsen inneholder åpne spørsmål der respondenten svarer med egne ord, og lukkede spørsmål, det vil si at svar alternativet står i spørreskjemaet på denne måten:

- Ja/nei
- Påstander
- Kryss av
- Rangering fra helt enig til helt uenig.

Der vi kommer med påstander og på rangeringsspørsmålene er det fem alternativer, grad av enig og uenig, og et alternativ som hverken er uenig eller enig. Dette fordi vi da ikke tvinger fram et svar som må legge seg på enig eller uenig. Åpne spørsmål har vi fem av, det var et bevisst valg fordi vi ønsker å «høre» elevenes stemmer. Videre skal vi nå se på selve spørsmålene i undersøkelsen og begrunnelse for innhold og oppbygning.

4.5 Begrunnelse for spørreskjemaets innhold og oppbygning

Hva skal vi spørre om? Med utgangspunkt i problemstillingen, forskningsspørsmålene og egen erfaring kom vi fram til spørsmålene som ble brukt i undersøkelsen. Med denne problemstillingen som utgangspunkt; **Hvorfor velger elever i utdanningsprogrammene Helse- og sosialfag og Service og samferdsel påbygging til generell studiekompetanse istedenfor læretid?** Dette ble forskningsspørsmålene vi ønsker å finne svar på;

- Har manglende fag og yrkesidentitet en innvirkning på valget?
- Hvilke forventninger har eleven til utdanning og yrke?
- Har lærerne kontakt med bransjene de skal formidle lærlinger til?
- Hvem gir Vg2 elevene karriereveiledning?
- Hva slags oppfattelse har elevene om karriere og status?

- Vil flere velge læretid hvis fagbrev var likestilt med studiekompetanse i høyere studier?

Spørreskjemaene var like til begge programfagene, vi endret bare svaralternativer tilpasset faget, ikke spørsmålene.

Undersøkelsen ble presentert i tre deler/kategorier;

- 1. Bakgrunn for valg av yrke, utdanning, forventninger og forutsetninger:** Vi ønsker å finne ut noe om bakgrunn for valg av utdanningsprogram og forventninger til programmet.
- 2. Utplussing, betydning for valg:** Vi ønsker å finne ut om hvordan utplussing har vært, og noe om organiseringen av utplussing.
- 3. Endelig valg og begrunnelser:** Vi lurer på hva som har påvirket valgene, og hva som gjorde utslaget for videre valg.

Kategoriene som undersøkelsen er bygd opp rundt falt seg i en logisk rekkefølge etter hvert. Vi hadde masse spørsmål vi ønsket svar på, og etter en klargjørende veiledning fikk vi organisert i en rekkefølge vi mente passer. Vi vil her begrunne våre valg av spørsmål.

Kategori bakgrunn for valg av yrke, utdanning, forventninger og forutsetninger

Innledningsvis spør vi om hvilket programfag de går på. Vi gjorde det som en lett og innledende start på undersøkelsen, dette spørsmålet er ikke direkte relevant for oppgaven vår, men man bør starte en undersøkelse med «trygge» spørsmål (Halvorsen, 2011).

Hvorfor valgte du dette utdanningsprogrammet? Vi ønsket å finne ut hva som påvirker valget. Er det foreldre, venner, karrieremuligheter, rådgiver, interesse eller foreldre/foresatte? I dette spørsmålet ønsker vi også å se etter tendenser til hva annet en egen interesse som gjorde utslag for valget. Er det et selvstendig valg? Påvirker venner og foresatte? Eller er det info fra videregående som gjorde utslaget. Vi vil vite dette fordi det er interessant å se om de f.eks. har fått god rådgiving, har videregående gjort en god nok jobb ved i informere? Er det drømmen om karrieremuligheter som avgjorde valget, eller var det vennene. Her har vi også alternativ annet som svar for de som hadde andre påvirkningsfaktorer.

I hvilke av disse fagene kan du bli lærling innenfor ditt fagområde? Dette spørsmålet stiller vi som et kontrollspørsmål, vi ønsket at elevene viste oss at de visste

om mulighetene innenfor eget programfag (Halvorsen, 2011). Her la vi inn et fag man ikke kan bli lærling i ved de programmene de gikk på.

Fortell hva du vet om jobb og karrieremuligheter i faget- åpent spørsmål igjen så ønsker vi å se om elevene er klar over mulighetene de har. Med dette spørsmålet ville vi se om det lot seg måle.

Vet du hvilken yrkeserfaring læreren din har? Vi tenker at lærerens bakgrunn er viktig for å kunne formidle fagene på riktig måte, en må ha det «under huden». Disse programfagene vi har undersøkt har kort eller ingen tradisjon med fagbrev, og vår førforståelse som faglærte i egne yrkesfag sier oss at det å formidle et fag krever kunnskap og erfaring fra nettopp det faget. Vi ga elevene alternativer som erfaring i bransjen, fagbrev, vet ikke og annen utdanning. Vi ønsker å se om det er sammenheng mellom lærerens bakgrunn og elevenes valg/bort valg.

Ble opplæringen som forventet? Hvorfor og hvordan- åpent spørsmål Her ønsker vi å finne ut om det er brutte forventninger, det kan si noe om hvilke forventninger som var. Har det noe å gjøre med lærerens yrkeserfaring å gjøre? Ligger det dårlig rådgivning til grunne? Hvis det stor til forventningene, hvorfor har de valgt seg bort fra yrkesutdanning? Er det noen åpenbar årsak til det ene eller andre?

Kategori utplassering, betydning for valg.

Ved utplassering, måtte du selv skaffe utplasseringssted? (fant du bedrift selv)

Ja og nei spørsmål, som går videre.

Hvis Ja: Skulle bedriften ha lærlinger? Fikk du hjelp av lærer/skole?

Hvis Nei: Fikk du tildelt sted? Fant dere utplasseringssted etter samtale mellom deg og lærer? Vår egen erfaring med utplassering og samarbeid med bedrifter ligger i stor grad til grunnen for dette spørsmålet. I MAYP 4200 undersøkte vi hvordan måten elever ble mottatt i bedrift hadde å si for deres videre valg av yrkeskarriere, med det som bakgrunn så vet vi noe om det. Vi ønsker å kartlegge om elevene får hjelp til å finne gode bedrifter, eller om de står fritt til bare å være et sted. Om en utplasseringsbedrift ikke skal ha lærlinger, er det da noe poeng for eleven å være der en dag i uken nesten et helt skoleår? Blir læreplaner brukt? Hvis skole/lærer ikke hjelper elevene til å finne bedrift, er det da elevens ansvar å ha kunnskap nok om faget til å skjønne at de har funnet en god bedrift? Om bedriften de er på ikke har faglærte, hvordan foregår opplæringen da? Hva er hensikten med utplassering om bedriften ikke

er godkjent lærebedrift? Snakker læreren med elevene før de blir sendt ut? Har lærerne samarbeid med arbeidslivet? Hvordan skal en ufaglært i bedrift vurdere en elev etter kompetansemålene i Vg3 læreplanen?

Hvordan organiseres PTF hos dere? Her ønsker vi å kartlegge hvordan organiseringen av PTF er, og dermed også utplasseringen. Elevene fikk alternativer; på skolen, i bedrift - 1 dag i uken, i bedrift – periodevis og annet.

Hvordan har utplassering i bedrift påvirket ditt valg? Egen erfaring har vist at utplassering har mye å si for elevenes videre valg av fagutdanning, da må vi vite noe om hvordan det har påvirket dem. Vi ga dem 6 påstander fra mistet lysten til fikk bare enda mer lyst.

Var du utplassert i det faget du har PTF? Her ønsker vi å finne ut om de får bruke interessen og valget sitt.

Kategori; Endelig valg og begrunnelser-

Kryss av for følgende påstander: Har noe av dette påvirket ditt valg for neste år? Her har vi gått konkret på valg til neste år, og gitt de 8 påstander som kan ha vært med på å påvirke valget. De kunne krysse av for helt enig, til helt uenig. Dette spørsmålet går rett på problemstillingen vår.

Når bestemte du deg for hva du skal gjøre neste år? Åpent spørsmål -Dette spørsmålet tok vi med av flere årsaker. For det første så er det et av spørsmålene Markussen stiller i sin rapport, og for det andre så svarte de fleste av våre elever i pilotundersøkelsen at de bestemte seg når de hadde utplassering. Vi ville se om det var forskjeller, og selvsagt se når de tok valget.

Hva har du valgt for neste år? Her får vi endelig svar på elevenes valg for neste år, vi ga de tre alternativer, læretid, påbygg eller jobbe ufaglært. Sistnevnte alternativ takket vi for at de tok seg tid, og ba de avslutte her. De to andre alternativene fikk heretter forskjellige, men ganske like spørsmål. Som følger;

Du som har valgt læretid:

- **Hva er den viktigste grunnen til at du valgte læretid og fagbrev?**
- **Hvem ga deg karriereveiledning?**
- **Hva har motivert deg til å ta fagbrev?**
- **Når du har tatt fagbrev, hva skal du gjøre videre? Åpent spørsmål**
- **Hva drømmer du om å bli? Åpent spørsmål**
- **Fikk du mye hjelp av skolen til å søke læreplass?**

Du som har valgt påbygg:

- Hva er den viktigste grunnen til at du valgte bort læretid og fagbrev?
- Hvem ga deg karriereveiledning?
- Hvem har motivert deg til å ta påbygg?
- Når du har fått studiekompetanse, hva skal du gjøre videre? Åpent spørsmål
- Hva drømmer du om å bli? Åpent spørsmål
- I hvilken grad anbefalte skolen deg til å velge påbygg?

Spørsmålene i den siste kategorien går « rett på sak», spørsmålene her dreier seg om grunnen til valg av læretid eller påbygg, motivasjon for valgene, hvem ga karriereveiledning, hva skal de gjøre videre.

4.6 Utvalg av informanter

Tabell 1 Oversikt skoler i Follo med utdanningsprogram som benyttes i undersøkelsen.

Skole	Utdanningsprogram	VG2 tilbud
Frogn	Service og samferdsel	Salg, service og sikkerhet
Drømtorp	Helse og sosial	Barn- og ungdomsarbeiderfag Helsearbeiderfag IKT servicefag
	Service og samferdsel	Reiseliv Salg, service og sikkerhet
Ås	Helse og sosialfag	Helsearbeiderfag Helseservicefag
Vestby	Service og samferdsel	Salg, service og sikkerhet

I dette prosjektet falt valgene på utdanningsprogrammene SS og HS, grunnen til det er at det er to forholdsvis ”nye” programmer med kort tradisjon for fagbrev. Vi ser i øverste tabell at de er blant de største yrkesfagprogrammene i Follo, bare Medier og

kommunikasjon (MK) er større. MK har blitt utelatt i denne undersøkelsen på tross av at det er det største yrkesfaget i Follo, med 10 klasser og 153 plasser, fordi skolene (Oppegård og Nesodden) har eget løp med VG3 medier og kommunikasjon. Dette yrkesfaget hadde pr 1.november 2012 kun 6 inngåtte lærekontrakter i Akershus (Udir, 2012).

Vi ønsket å finne ut hvorfor så mange av SS og HS elevene valgte påbygg istedenfor læretid. Skolene ble kontaktet via rektor på vår skole, som ba om velvilje til at undersøkelsen kunne gjennomføres. Tre av avdelingslederne tok forholdsvis raskt kontakt tilbake, og formidlet kontaktperson for avtale om tid til gjennomføring av undersøkelsen. Den siste skolen måtte purres på, og da vi fikk kontakt lot det seg gjøre å inngå avtale der også. Vi ønsket å kunne spørre alle elevene på VG2 i de utvalgte fagene i Follo, elever om allerede hadde valgt hva de skulle gjøre fra høsten 2012 av. Videre skal vi si noe om gjennomføringen av spørreundersøkelsen.

4.7 Gjennomføring av spørreundersøkelse

Undersøkelsen ble gjennomført våren 2012 ved fire videregående skoler med fem programmer. Etter at vi hadde opprettet kontakt med skole og lærer, avtalte vi tid for undersøkelsen. Vi valgte å dra til skolene selv, og å være tilstede ved undersøkelsen. Vi hadde først tenkt å bruke læringsplattformen It'Learning som brukes av alle skoler i Akershus som verktøy for undersøkelsen, men vi så at det ble vanskelig å søke opp alle elevene. Vi diskuterte litt og kom fram til at det sikreste og enkleste ville være å reise ut til hver skole. Dette valget tok vi med tanke på at gjennomføringen skjedde der og da, vi fikk presentert oss og prosjektet, og vi fikk med oss svarene med en gang. Gjennomføringsprosenten ble da alle som var tilstede. Det ble informert om at undersøkelsen var anonym, og at det var frivillig å delta. Vi kunne også avklare om det var noen som ikke forstod spørsmålene. Egen erfaring med elever gjorde at vi hadde med oss penner i tilfelle noen manglet, og det gjorde de. På den ene skolen var undersøkelsen lagt til første time, her var det ganske få elever til å begynne med, men de kom sigende utover det første kvarteret. I ettertid ser vi at vi kanskje burde hatt undersøkelsen senere på dagen, men det var nå den tiden vi fikk mulighet. Undersøkelsen ble gjennomført på papir, vi delte ut skjema og samlet de inn igjen, fordelten er at vi fikk med oss skjemaene med en gang. Alle spørreskjema ble lagt i en

stor bunke, 117 totalt. Disse la vi inn i Questback, som vi har brukt som digitalt verktøy. Dette gjorde analysejobben blir enklere.

4.8 Reliabilitet og validitet

Vi vil først gjøre rede for hva reliabilitet og validitet refererer til, før vi drøfter hvordan man bør vurdere disse to viktige kvalitetskriteriene. Valg av gode metoder og å oppfylle kravene inne metodene er viktig for å kunne fylle kravene til validitet og reliabilitet. Validitet står for relevans og gyldighet, og det som måles må være relevant og at den informasjonen som fremskaffes må være gyldig. Reliabilitet betyr pålitelighet, og med det menes at målinger er korrekt gjennomført, og at feilmarginer som eventuelt er tilstede oppgis (Dalland, 2008).

Reliabilitet sier noe om påliteligheten til datamaterialet, om datainnsamlingen og undersøkelsesopplegget gir pålitelig data så anser en at reliabiliteten er høy. Dette tre fram ved at en får samme data hvis man utfører tilsvarende undersøkelse ved flere anledninger. Med andre ord, de data man har fått vil ikke påvirkes av fremgangsmåten for innhenting av data (Grønmo, 2007). Det kan i praksis være vanskelig å teste dette på enkelte fenomen, til dels kan innsamlingsmetodene være for komplekse eller for fleksible til at datainnsamlingen kan gjøres på nytt, eller fordi at samfunnsmessige fenomener er i stadig endringer. Utfordringen er størst når det gjelder innsamling av kvalitativ data (Grønmo, 2007).

Validitet sier noe om datamateriales gyldighet for problemstillingen som skal belyses. Om undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen gir resultater som er relevant for problemstillingen anses validiteten som høy. Validiteten uttrykker hvor godt datamaterialet svarer til forskerens hensikt med undersøkelsesopplegget og datainnsamling. Validitet viser til om undersøkelsesopplegget egnet seg til innsamling av relevant data for problemstillingen i et studie. Treffer undersøkelsesopplegget dårlig i forhold til problemstillingen anser en validiteten som lav, man undersøker noe annet en hva problemstillingen sier (Grønmo, 2007). En kan godt si at reliabilitet og validitet utfyller hverandre, da de refererer til forskjellige alternativer for god datakvalitet. Kriteriene overlapper på samme tid hverandre delvis, fordi høy reliabilitet forutsettes for høy validitet. Er ikke materialet pålitelig, er det heller ikke gyldig og relevant for

problemstillingen. Samtidig er reliabiliteten ikke avhengig av validiteten, høy reliabilitet kan ikke garantere høy validitet. Det vil si at datamaterialet kan være pålitelig, men helt irrelevant for problemstillingen (Grønmo, 2007).

I vår undersøkelse ønsker vi å generalisere, vite litt om mange og det er summen av hva enkeltindividene sier som er interessant for oss. Ved bruk av kvantitativ metode nådde vi mange i en region. For vår studie betyr det at undersøkelsen må gi svar på problemstillingen (validitet, gyldighet, relevans) og at svarene vi har fått er til å stole på (reliabilitet, pålitelighet).

Vi har satt oss godt inn i metodebruken, og en pilotundersøkelse ble gjennomført i en lignende gruppe som de respondentene vi brukte i selve undersøkelsen. Vg2 elever som allerede hadde valgt hva de skulle gjøre neste år, men i et annet programfag. Vi gjorde noen endringer med vår forforståelse, problemstillingen og forskerspørsmålene som førende.

Validiteten knytter seg direkte opp mot problemstillingen, og ansees som høy om undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen gir data som er relevant for problemstillingen (Grønmo, 2007). I vår undersøkelse anser vi validiteten som høy da spørsmålene er relevant for problemstillingen, svaret til våre intensjoner og er direkte knyttet opp mot våre forskningsspørsmål. Dersom det er åpenbart at de innsamlede data er treffende og gode og i samsvar med studiens intensjoner vurderes validiteten som tilfredsstillende (Grønmo, 2007).

Vi mener at respondentene i undersøkelsen gir oss pålitelige svar. Reliabilitet viser til datamaterialets pålitelighet, og kan defineres som graden av samsvar av samme fenomen undersøkt med likt undersøkelsesopplegg og ulik innsamling av data (Grønmo, 2007). Våre data samsvarer godt med det som kom fram i rapporten «Påbygg – et gode eller en nødløsning» (Markussen & Gloppen, 2012) der de har spurt 2899 påbyggelever. Eksempelvis så finner de at 3 av 4 bestemte seg for å søke påbygg etter at de begynte på videregående, vår undersøkelse viser at 91 av 110 gjorde det. Vi fant at 42 % bestemte seg i løpet av Vg2 og Markussen og Gloppen sitt funn sier 45 %.

4.9 Metodekritikk

Vi har i dette prosjektet valgt kvantitativ metode, og vil her si noe om styrker og svakheter med denne metoden. Teasdale og Svendsen (2009) sier at som fordel kan man med spørreskjema innhente opplysninger fra et vesentlig større antall personer en hva som er realistisk ved en intervjuundersøkelse. Å fylle ut et spørreskjema er stort sett velkjent, og de fleste har erfaring fra dette. En annen fordel med spørreskjema er at data egner seg til statistisk bearbeiding og opprettelse av databaser (Teasdale & Svendsen, 2009). Jacobsen (2010) sier at ved bruk av kvantitativ metode har en muligheten til å generalisere fra utvalg til populasjon med en stor grad av sikkerhet (Jacobsen, 2010).

Et spørreskjema har også vesentlige begrensninger, de kan for eksempel aldri være like dyptgående som et personlig intervju, og det er begrensede muligheter for supplerende spørsmål avhengig av respondentens besvarelse. Spørsmålene i et skjema mangler fleksibilitet, og de på forhånd definerte svarene kan være med på å begrense respondentens mulighet til å uttrykke seg (Teasdale & Svendsen, 2009). Eksempelvis i spørsmålet; Hva har påvirket ditt valg for neste år? Vi hadde 8 påstander som respondentene kunne krysse av fra helt uenig til helt enig. Her kan det være faktorer i tillegg til det vi påstår som kan ha påvirket valget for neste år. Et annet spørsmål vi hadde var; Fikk du mye hjelp av skolen til å søke lære plass? Vi ser at dette spørsmålet burde vært formulert på et annet vis. Det er et førende spørsmål ved at vi spør om de får mye hjelp. En bedre formulering kunne nok vært; I hvilken grad fikk du hjelp fra skolen til å søke lære plass.

Undersøkelsen ble gjennomført med spørreskjema på papir og med penn. Dette førte til at det ble ujevne antall svar på spørsmålene, enkelte spørsmål var ikke besvart, og andre steder ble det krysset av flere alternativer. Det forklarer variasjonen i antall respondenter i analysetabellene.

Vår gjennomføring av metoden viser derfor noe svakhet ved at det ble varierte antall svar pr spørsmål, samtidig er vi fornøyd med at elevene navigerte seg godt gjennom skjemaet, og delte seg i svarene mellom valg av påbygg eller fagbrev. Grønmo fremhever at forskerrollen i kvantitativ undersøkelse baserer seg på avstand til kildene som anvendes (Grønmo, 2007). I vårt opplegg var vi i klassene da undersøkelsen ble gjennomført, fordelene ved det var at vi kunne være behjelpelig med eventuelle uklarheter i spørreskjemaet. Vi fikk også samlet inn svar fra alle elevene som var tilstede, og dermed oppnådde vi høy svarprosent. Det var ingen av de som var tilstede

som ikke valgte å svare. På den annen side så fikk vi ikke favnet de elevene som ikke var på skolen den dagen, her kunne kanskje en annen gjennomføring sikret at vi hadde nådd alle. Jacobsen sier at ungdom er en gruppe som ofte er komfortabel med bruken av e-post og internett (Jacobsen, 2010) og vi var inne på tanken ved å bruke digitalt spørreskjema. Grunnen til at vi valgte bort den løsningen var at vi så det som uoverkommelig å søke opp e-post adresser på samtlige elever vi ønsket å nå. I følge Jacobsen bør et utvalg for en fornuftig analyse ligge på over 100, vi favnet ved vårt opplegg 117 respondenter. Vi har noe frafall i variabler ved noen «ikke svar» og det kan påvirke i hvilken grad vi kan generalisere fra utvalget til populasjon/andre regioner (Jacobsen, 2010). Vi vurderte også om vi skulle velge kvalitativt intervju med noen utvalgte elever, slik at de fikk utdype sine meninger, og vi kunne stilt oppfølgingsspørsmål. Det kan være en fordel å kombinere kvalitativ og kvantitativ metode innenfor samme prosjekt kombinasjonen av disse kalles triangulering (Thagaard, 2010). Vi valgte å forholde oss til kvantitativ spørreundersøkelse alene, da målet var å undersøke et fenomen i et utvalg, elever på Vg2 SS og HS, i Follo, etter at de hadde valgt hva de skulle gjøre neste år.

5.0 ANALYSE OG TOLKNING AV DATA

I dette kapittelet skal vi presentere innsamlede data, kategorisere og analysere funnene. Vanligvis så skiller en mellom analyse og tolkning, men det kan være vanskelig å skille de fra hverandre. I følge Thagaard er analyse det arbeidet forskeren gjør for å forstå innholdet av datamaterialet, mens tolkning innebærer å reflektere over meningsinnholdet i dataen. Tolkning er en begrunnet vurdering av data i forhold til forskningsspørsmål og teori. Thagaard sier;

«Tolkning og analyse kan ikke skilles fra hverandre, fordi arbeid med å få oversikt over dataene også innebærer at forskeren tenker over deres betydning og utvikler perspektiver på hvordan dataen kan forstås» (Thagaard, 2010).

Respondentene har i noen tilfeller ikke svart, og har andre steder hatt muligheten til flere svaralternativer. Denne undersøkelsen ble gjort med penn og papir, og vi ser at det har blitt flere svar en vi ba om noen steder, mens andre steder er det ikke svart. Vi vil oppgi hvor mange som har svart på hvert spørsmål, og si noe om der det har vært mulighet for flere svar en ett.

Vi har med bakgrunn i problemstillingen, forskningsspørsmålene og tema kommet fram til disse fire hovedkategoriene i analysearbeidet

- Karriereveiledning
- Lærers bakgrunn og opplæringen
- Utplassering i bedrift, samarbeid skole-bedrift og PTF
- Elevens begrunnelse for valg og framtidsplaner

Tabell 2 **Svarantall**

Totalt	117
Elever fra HS ⁴	52
Elever fra SS ⁵	65

Totalt deltok 117 elever i spørreundersøkelsen

⁴ Barn- og ungdomsarbeiderfag, Helsearbeiderfag, Helseservicefag

⁵ IKT servicefag, Reiseliv, Salg, service og sikkerhet

Tabell 3 **Hva skal elevene gjøre neste år**

Alternativer	Antall svar
1. Læretid	35
2. Påbygg	75
3. Militæret, folkehøgskole, friår	7
Total	117

Vi spurte elevene hva de hadde valgt for neste år, her ser vi at det var 7 som ikke skulle gå påbygg eller ta læretid.

5.1 Karriereveiledning

Vi har nå sett på hvor mange som har valgt hva de valgte, og skal gå videre med kategorien karriereveiledning. Elevene ble spurt om hvorfor de valgte dette utdanningsprogrammet, og vi ser i stor grad at elevene har valgt av egen interesse fordi de hadde lyst og fordi det er karrieremuligheter. De er helt og nokså uenig i at det er venner, foreldre/foresatte og rådgiver som har påvirket valget. Det er i snitt bare 5,4 % som er helt enig i at det er venner, foreldre/foresatte, rådgiver i ungdomsskole og info fra VGS som har hatt påvirkning til valg av utdanningsprogram. Vi kan tolke dette til at elevene bevisst har valgt ut i fra egen interesse og karrieremuligheter, uten at de i særlig stor grad har blitt påvirket av venner, foresatte og rådgivere. Dette er i samsvar med rapporten «Påbygg – et gode eller en nødløsning» (Markussen & Gloppen, 2012)

Tabell 4 **Hvem ga elevene karriereveiledning**

Alternativer	Antall svar av 117
1. Lærer	58
2. Karriereveileder	14
3. Opplæringskontor	4
4. Bedrifter	18
5. Rådgiver	24
6. Foresatte	55
7. Annet	46
Total	106

Her har elevene krysset av på flere en ett svar, og det som kommer fram er at opplæringskontor, karriereveileder og bedrifter oppleves som de som har gitt minst karriereveiledning. Rådgiver er også langt ned på listen over hvem som gir karriereveiledning. Det er i stor grad læreren og foresatte som gir karriereveiledning.

Tabell 5 **Hva motiverte elevene til å velge fagbrev**

	Helt uenig	Nokså uenig	Verken enig eller uenig	Nokså enig	Helt enig	Antall svar av 35
Foresatte	5	3	10	4	8	30
Venner	6	4	9	7	3	29
Rådgiver i vgs.	9	4	9	5	1	28
Lærer	4	2	5	11	8	30
Eget ønske	2	1	0	5	26	34
Utplasseringsbedrift	4	3	5	9	8	29
Opplæringskontoret	9	6	8	3	1	27
Annet	8	3	10	2	3	26

Vi ønsket å vite noe om hva som hadde motivert elevene til å velge læretid og fagbrev, og kom med følgende påstander om hva som kunne ha motivert dem. Så mange som 26 av 35 oppgir eget ønske som en motiverende faktor. 12 er nokså til helt enig i at foresatte har motivert dem, og 19 sier at det samme om læreren. Likeså er det 17 av 29 som sier at de er nokså til helt enig i at utplasseringsbedriften har motivert dem. Her ser vi at det er eget ønske hos eleven som i størst grad har motivert de til å ta fagbrev, samtidig så sier over halvparten at foresatte og lærer har vært en motivasjonsfaktor. Det som overrasker er at bare 1 sier at det er rådgiver, og 1 som sier opplæringskontoret. Hvor har de vært i løpet av Vg1 og Vg2? Her ser vi tydelig fravær av to viktige roller som ideelt sett burde vært der for elevene.

Tabell 6 **Hva motiverte elevene til å velge påbygg**

	Helt uenig	Nokså uenig	Verken enig eller uenig	Nokså enig	Helt enig	Antall svart av 75
Foresatte	8	3	15	20	22	68
Venner	6	1	14	24	24	69
Rådgiver i vgs.	22	10	23	3	3	60
Lærer	12	12	25	8	7	64
Eget ønske	4	1	4	11	51	71
Utplasseringsbedrift	22	6	23	5	5	61
Opplæringskontoret	25	9	23	2	1	60
Annet	16	0	21	3	10	50

Vi ønsket å vite noe om hva som motiverte elevene til å velge påbygg, vi kom med følgende påstander om hva som kunne ha motivert dem. Av de elevene som har valgt påbygg sier 51 av 71 at det er eget ønske. Eget ønske som motivasjon for valg er i samsvar med hva Markussen fant i sin rapport (Markussen & Gloppen, 2012).

42 av 68 er nokså til helt enig i at det er foresatte som har motivert dem. 48 av 69 er nokså til helt enig i at det er venner, mens bare 6 av 60 sier det er rådgiver i videregående og 15 av 64 sier det samme om læreren. Det vi ser er at forholdsvis mange er hverken enig eller uenig i påstandene, dette kan tolkes som om at lærere, rådgivere og andre spiller en mindre rolle for avgjørelsen ved valg. Også her ser vi at det er elevenes eget ønske som ligger til grunn for valget. Samtidig viser det seg at nesten halvparten har blitt motivert av foreldre og venner, mens det i mindre grad er læreren og rådgiveren som motiverer til valg av påbygg.

Tabell 7 **Fikk elevene mye hjelp til å søke læreplass**

Alternativer	Antall svar av 35
1. Svært stor grad	4
2. Ganske stor grad	12
3. Liten grad	8
4. Svært liten grad	4
5. Ingen grad	7
Total	35

Her ville vi finne ut om elevene fikk hjelp til å søke læreplass, eller om de ordnet det på egenhånd.

16 elever har fått ganske til svært stor grad av hjelp til å søke læreplass, det er under halvparten av de som valgte læretid. Åtte fikk liten grad av hjelp, mens 11 fikk ingen til svært liten grad av hjelp. Vi ser at over halvparten, 19 av 35 var ganske alene i prosessen med å søke læreplass.

Tabell 8 **I hvilken grad ble elevene anbefalt av skolen å søke påbygg**

Alternativer	Antall svar av 75
1. Svært stor grad	7
2. Ganske stor grad	26
3. Liten grad	15
4. Svært liten grad	10
5. Ingen grad	16
Total	73

Ble elevene som valgte påbygg anbefalt av skolen å søke, eller er det helt egent valg? 33 av 73 elever ble i svært stor til ganske stor grad anbefalt av skolen til å ta påbygg. 15 ble i liten grad anbefalt, mens 26 i svært liten til ingen grad ble anbefalt å ta dette valget. Vi ser at forholdsvis mange ble anbefalt å søke påbygg, og det stemmer ikke helt overens med elevenes svar i tabell 6, hvor så mange som 62 av 71 er nokså til helt enig i at motivasjonen for å velge påbygg var eget ønske. Dette kan tolkes som om at andre faktorer en eget ønske spiller inn, som de sier her, skolen anbefalte.

5.2 Lærerens bakgrunn og opplæringen

Med denne kategorien ønsket vi å finne ut hva elevene visste om lærerens bakgrunn og hvilke forventninger de hadde til opplæringen. Vi spurte elevene om de visste hvilken yrkeserfaring læreren hadde med bakgrunn i de tallene vi har som sier noe om hvor få lærere innen HS og SS som har fagbrev i bunn.

På spørsmålet; **Vet du hvilken yrkeserfaring læreren din har?** Sier 60 av de 115 som har svart at læreren har arbeidserfaring fra bransjen, 43 vet ikke hvilken yrkes erfaring læreren har, mens 24 sier at læreren har fagbrev innenfor programfaget.

Respondentene har krysset av fler en et svar. Det ser ut til at elevene ikke helt vet hvilken bakgrunn læreren har, formell eller uformell. Kan lærerens «uklare» bakgrunn påvirke elevenes valg videre?

Vi ønsket også å vite noe om elevenes forventning til opplæringen, og stilte følgende spørsmål om dette; **Ble opplæringen som forventet? Hvorfor og hvordan.**

Av de 100 eleven som svarte, sier 64 av disse at det ble som forventet og enda bedre, de har lært mye og det har vært gøy. 16 elever sier at de ikke hadde noen spesielle forventninger, og synes det har vært sånn delvis. 19 synes ikke at opplæringen ble som forventet, de syntes det var kjedelig og lite utfordrende.

5.3 Utplassering i bedrift, samarbeid skole - bedrift og PTF

Denne kategorien tar for seg PTF, utplassering og samarbeid skole og bedrift på bakgrunn av egne erfaringer og Kunnskapsløftets føringer om at det legges opp til et forpliktende samarbeid mellom skole og arbeidsliv på alle nivåer i opplæringen (NOU 2008:18, 2008).

Vi stilte spørsmålet; **Ved utplassering, måtte du selv skaffe utplasseringssted?**

Her svarte 103 elever, vi vet at en klasse hadde PTF på skolen. 67 elever måtte selv ordne utplasseringssted, 39 av disse elevene fikk noe hjelp fra lærer og skole, mens 27 elever har svart at de ikke fikk noe hjelp. En har ikke svart. 24 av de 64 som måtte skaffe eget utplasseringssted sier at bedriften ikke skulle ha lærlinger. Av de 31 som ikke måtte finne eget utplasseringssted fik 27 tildelt plass. 26 av disse fant sted etter samtale med læreren. Vi ser her at elevene i stor grad måtte ordne seg bedrift på egen hånd, og nær halvparten av de bedriftene de fant skulle ikke ha lærlinger. Det kan syne som om at skolene ikke har forpliktende samarbeid med arbeidslivet slik Kunnskapsløftet oppfordrer til.

Vi lurte også på hvordan skolene organiserte PTF, med samme bakgrunn som foregående spørsmål, og spurte; **Hvordan organiseres PTF hos dere?** Av 111 elever sier 35 på skolen, 10 i bedrift og på skolen periodevis, 80 i bedrift en dag i uken. Modellen med en dag i uken i bedrift er den mest benyttede hos våre respondenter.

Tabell 9 **Hvordan påvirket utplassering i bedrift elevenes valg**

	Helt uenig	Nokså uenig	Verken enig eller uenig	Nokså enig	Helt enig	Antall svar av 117
Fikk bare enda mer lyst	14	10	22	21	22	89
Spennende	6	11	15	35	19	86
Mistet lysten	29	15	18	14	10	86
Kjedelig	26	21	15	15	7	84
Lite arbeidsoppgaver	22	17	28	14	5	85
Godt arbeidsmiljø	5	6	11	33	35	89

Med disse påstandene ønsket vi å finne ut om utplassering i bedrift påvirket valget for neste år. Antall elever som har svart er lavere her fordi 15 av elevene (en klasse) ikke hadde utplassering i bedrift.

Av 89 elever er det 22 som nokså til helt enig sier det var kjedelig, 24 er nokså til helt enig i at de mistet lysten. 19 synes det var lite arbeidsoppgaver. 33 var nokså til helt enig i at de fikk enda mere lyst, 54 til nokså til helt enig i at det var spennende. 68 er nokså til helt enig i at det er godt arbeidsmiljø. Her ser vi at flertallet er uenig i at de mistet lysten, at det var kjedelig og at de fikk lite arbeidsoppgaver.

5.4 Elevenes begrunnelse for valg og framtidsplaner

I denne kategorien kommer vi med påstander som tror kan ha hatt betydning for elevenes valg.

Tabell 10 **Hva påvirket elevenes valg for neste år**

	Helt uenig	Nokså uenig	Verken enig eller uenig	Nokså enig	Helt enig	Antall svar av 117
Jeg synes det er viktig med studiekompetanse	4	3	19	29	54	109
Jeg kan komme langt med fagbrev	10	12	24	41	20	107
Jeg har mange karrieremuligheter med fagbrev	11	15	30	32	18	106
Tiden på Vg1 og Vg2 ga meg mer lyst til å jobbe i faget.	11	13	31	31	19	105
Lærerne mine forteller meg mye om faget	3	7	29	37	28	104
Lærerne mine forteller lite om faget	39	29	26	7	3	104
Venner og foresatte mener jeg bør studere	9	8	29	30	29	105
Vi har hatt mye kontakt med bedrifter og opplæringskontor i skoletiden	18	15	34	20	18	105

Av de 109 som har svart sier 83 at det nokså til helt enig i at det er viktig med studiekompetanse. 61 sier de er nokså til helt enig i at de kan komme langt med fagbrev. 50 er nokså til helt enig i at de har mange karrieremuligheter med fagbrev. 51 er nokså til helt enig i at tiden på Vg1 og Vg2 har gitt dem mer lyst til å jobbe videre i faget. 59 sier at venner og foresatte er enig i at de bør studere. 38 er nokså til helt enig i at de har hatt mye kontakt med bedrifter og opplæringskontor i skoletiden. 19 til 34 har valgt å være nøytrale til disse spørsmålene. Bare 7 sier at de er helt til nokså uenig i at det er viktig med studiekompetanse. Videre spurte vi; **Når bestemte du deg for hva du skal gjøre neste år?**

110 elever svarte, åpent spørsmål, 24 var bestemt på hva de gjør neste år allerede fra ungdomsskolen, det var planen hele tiden. 24 bestemte seg i løpet av Vg1, 46 bestemte seg i løpet av Vg2. Fire av disse er enda ikke helt sikker på hva de gjør.

Seks sier at avgjørelsen ble tatt etter at de begynte med utplassering, syv sier at de bestemte seg når de fant ut hva de skulle, disse 13 har sannsynligvis bestemt seg i løpet av Vg1 eller Vg2, to vet ikke når de bestemte seg.

Resultatet viser at 24 av 110 elever hadde en plan fra før de begynte på videregående, mens 84 av de spurte bestemte seg etter at de begynte på videregående.

Hva er den viktigste grunnen til at du valgte læretid og fagbrev?

31 elever har svart. Åtte sier de får bra erfaring, de vil ha fagbrev, det gir større muligheter. 14 sier at det er fordi de trives, det er gøy, spennende og de har lyst. 10 sier at de valgte læretid og fagbrev fordi de er lei skolen.

«Det er dette jeg liker å drive med, dessuten har jeg fått tilbud om å ta studiekompetanse vedsiden av».

Elev våren 2012

Når du har tatt fagbrev, hva skal du gjøre videre?

Av de 34 elevene som svarte sier 16 at de skal rett på videre utdanning, 6 er usikker på om de skal jobbe eller studere etter at de får fagbrev, 10 er sikker på at det blir å jobbe i faget, to vet ikke. Vi ser her at det ikke er flere en 10 som helt sikkert skal jobbe videre med faget, det er svært få med tanke på at vi har spurt totalt 117 stykker.

«Bygge meg oppover, eller ta vg3 og studere ledelse og høyere utdanning».

Elev våren 2012

Hva er den viktigste grunnen til at du valgte bort læretid og fagbrev?

30 av elevene sier at de **må** ha studiekompetanse, 27 skal studere videre med høyere utdanning, 19 vil ikke bli noe innen fagene, kjedelig, skal bli noe annet.

17 for å få flere muligheter, 7 sier at dårlig lønn i helsefaget spiller en rolle, ingen fra SS nevnte det som en faktor. 6 mener at fagbrev er bortkastet tid og har liten verdi, mens 1 ville bli fort ferdig og 1 fordi det var vanskelig å skaffe læreplass.

Når du har fått studiekompetanse, hva skal du gjøre videre?

Av 72 elever sier 47 at de skal studere, 14 vet ikke. 9 skal jobbe, ha et friår og 4 skal i militæret.

«Jeg er egentlig veldig usikker, jeg vil enten ta læra innen Norwegian (flyselskapet) eller gå lærerhøyskolen, eller kanskje bli frisør eller sykepleier. Jeg vil kanskje også gå inn i forsvaret».

Elev våren 2012

5.5 De mest interessante funnene

De funn som skilte seg ut var kunnskapen om lærerens yrkesbakgrunn, om hvordan opplæringen har svart til de forventninger de hadde, vilkårligheten i valg av utplasseringssted og karriereveiledning.

43 av 115 elever vet ikke lærerens yrkesfaglige bakgrunn, 24 sier at læreren har fagbrev innen programfaget, mens 60 sier at læreren har arbeidserfaring fra bransjen

Hundre har besvart og av de er det 20 som helt klart sier at opplæringen ikke stod til forventningene, noen få er litt diffuse og sier de ikke hadde noen spesielle forventninger. Mens ca. 2/3 er stort sett veldig fornøyd, de kunne ønske mere praksis, for det er lærerikt.

67 av 103 elever måtte finne utplasseringsbedrift på egen hånd, 24 av bedriftene skulle ikke ha lærlinger. 39 av 66 fikk ikke hjelp av skole/lærer til å finne bedrift. 79 av 102 spurte elever har PTF 1.dag i uken i bedrift. 80 av 111 har utplassering i bedrift 1 dag i uka gjennom hele året.

Når det gjelder hvem som ga karriereveiledning til de som skal ta fagbrev så er det lærer og foreldre som topper rangeringen, karriereveileder og rådgiver kommer lenger ned på listen. 17 elever sier at de i svært stor/ganske stor grad fikk hjelp av skolen til å søke lære plass, mens 18 sier at de i liten til ingen grad fikk hjelp.

Vi ser en ganske tydelig tendens til at elevene står mye alene, de får lite hjelp til å finne utplasseringsbedrift og lite hjelp til å søke lære plass.

De blir i varierende grad oppfordret til å søke påbygg. 31 ble i svært til ganske stor grad oppfordret til å søke, mens 44 ble i liten til ingen grad oppfordret til å søke.

Blant de som søker påbygg ligger det en undertone i de åpne svarene at det er bortkastet og liten vits å ta fagbrev. De vil ha studiekompetanse for å få flere muligheter og høyere lønn. De vil ikke bli noe innenfor fagene, og det er kjedelig. Bare tre valgte påbygg fordi det ikke var mulig å få lære plass.

Av de 35 elevene som har valgt læretid og fagbrev, er det bare 7 som sier de vil bli noe innen fagområdet.

6.0 DRØFTING

I forrige kapittel presenterte vi en analyse og tolkning av funnene i spørreundersøkelsen og kom fram til fire hovedtemaer

I dette kapitlet drøftes funn og teori i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene i masterprosjektet.

Problemstillingen i denne oppgaven fordrer innblikk i hva som ligger til grunn for de karrierevalg ungdommen tar med tanke på å få en god utdannelse.

Hvorfor velger elever i utdanningsprogrammene Helse -og sosialfag og Service – og samferdsel i Follo påbygging til generell studiekompetanse istedenfor læretid?

Utviklingen i samfunnet går i retning av at elever i større grad velger studieforberevende utdanning istedenfor en yrkesfaglig utdanning til tross for at det er stor mangel på fagutdannede. Innen Helse -og sosialfag er det stor mangel på fagarbeidere og behovet ser bare ut til å vokse. Innen Service -og samferdsel er det liten tradisjon for fagbrev selv om tjenesteytende sektor er i stor vekst. Vi har valgt å drøfte et utvalg av funnene gjennom fem temaer som vi mener besvarer problemstillingen. Temaene er:

- Elevens forventninger til opplæring
- Utdanningsprogrammernes yrkesidentitet
- Utplassering i bedrift, samarbeid skole-bedrift og PTF
- Karriereveiledning
- Elevens begrunnelse for valg og framtidsplaner

Prosjektet har vært styrt av 5 forskningsspørsmål som belyser perspektiver som vi tror har påvirket elevenes valg og kan være med på å besvare problemstillingen. I dette kapitlet trekker vi fram hovedmomentene fra disse perspektivene og drøfter resultatene tematisk i lys av problemstillingen.

1. Har manglende fag og yrkesidentitet en innvirkning på valget?
2. Hvilke forventninger har elevene til utdanning og yrkesvalg?
3. Har skolene et organisert samarbeid med de bransjene de skal formidle lærlinger til?
4. Hvem gir Vg2 elevene karriereveiledning?
5. Hva har påvirket valget til elevene?

6.1 Elevers forventninger til opplæring

Bakgrunnen for tema er at vi ser at 64 elever av 100 er positive til opplæringen og sier den ble som forventet eller bedre, de har lært mye og det var gøy. Et mindretall synes opplæringen var kjedelig eller ikke som forventet. Allikevel velger kun 34 elever å gå videre til læretid og fagbrev og av dem igjen er det bare 10 som sier de skal bli noe innen eget fagområde. 16 oppgir at de etter fagbrev skal rett på videreutdanning og 6 er usikre på om de skal jobbe eller studere. Hvis vi da ser på rapporten til Markussen viser den at ni av ti elever sier høyere utdanning er en nødvendighet for å ha større valgmulighet på arbeidsmarkedet (Markussen & Gloppen, 2012). Det var høy oppslutning om at høyere utdanning er viktig med tanke på å få en sikker posisjon i arbeidsmarkedet og få jobbe med noe interessant. Våre respondenter kommer fra Follo i Akershus, en region med høyere utdannings- og inntektsnivå enn ellers i landet (SSB, 2012). Bourdieu benytter habitus som sentralt begrep, habitus betegner vår ubevisste væremåte og tenkesett, det levde liv. Man kan anslå at elevene i stor grad kommer fra hjem hvor begrepet utdanning er synonymt med høyere utdanning. Elevenes habitus er med på å styre forventningene de har til seg selv og eget liv. Giddens derimot sier at det klassesdelte samfunnet er erstattet med et individualistisk samfunn hvor individets frie valg vektlegges (Giddens, 1991). Allikevel viser forskning at ungdommens valg i stor grad styres av foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn og at valget kanskje ikke er så selvstyrt som man tror. Bourdieu sier våre valg av utdanning og yrkesvalg vil anta en typisk form utfra hvilke posisjon man starter fra (Prieur, 2002).

Identitetsdannelse er en viktig del av ungdomstiden, og å velge utdanning sier også noe om hvem du vil være, ikke bare nødvendigvis hva du vil gjøre. For bare noen tiår siden var livsstil og livsløp noe som i større grad ble arvet ut i fra hvem foreldrene var og hvor man bodde. Disse valgmulighetene kan være en av faktorene for at ungdommer i større grad velger utdanning etter egne preferanser enn samfunnets behov. Status, prestisje og ønsket om selvrealisering er blitt viktigere for ungdommene (NOU 2008:18, 2008).

Selvidentiteten kan synes som å henge sterkt sammen med yrkesvalg, og Giddens peker også på formingen av selvet til en foregripet framtid. I egen framtidsvisjon er valget av utdanning en stor del av individets fortelling om seg selv (Giddens, 1991).

På den annen side viser Zihe at ungdommens store problem er å vite hvem man er. Mangel på kunnskap er ikke utfordringen, men uro over presset til å leve opp til denne. Prestasjonspress skapes av at livet ikke lengere er en skjebne, men et liv som skapes av individet selv (Zihe, 1986).

Når ambisjonsnivået og forventningene om hva som kan oppnås i arbeidslivet og livet generelt blir for stort kan det bli et brutalt møte med voksenlivet. J.Twenges teori om «Generation me» viser at selvrealismen og troen på seg selv har bikket over i et overdrevet selvbilde. Skyhøye forventninger til hva livet bringer, selvtillit og mange valgmuligheter kan stå i stor kontrast til hva arbeidslivets realiteter og begrensninger (M.Twenge, 2006).

Dette belyses tydelig i Vegard Skjervheims kronikk i dagbladet «En trygdesnylter bekjennelser». Han klarer ikke med sin utdanning å leve opp til de forventninger han har til livet, og finner ingen mening med den type arbeid han kan få. Han velger da å stå utenfor arbeidslivet til han får den jobb han mener han fortjener (Skjervheim, 2012).

Høye forventninger og mål, men manglende innsikt i hvordan nå målene stemmer mye med erfaringer fra egen hverdag. Blant mange elever er ordet yrke blitt et skjellsord og et eksempel kom i vår. Vi gjennomførte en dag på egen skole hvor flere høyskoler og universiteter presenterte seg og sine studietilbud for Vg3 elevene. Elevene som var invitert var fra Vg3 PB og Vg3 SSP. De var pliktige til å velge to foredrag fra utdanningsinstitusjonene, men kunne selv velge hvilke. To elever fra Vg3 PB satt i kantinen og ville ikke gå på foredrag fordi Universitetet i Agder ikke var representert. De ønsket å høre om vernepleierutdanningen. De ble opplyst at de kunne gå på foredrag til HiOA, men det ville de ikke fordi «høyskole var mer yrke». At vernepleier er en gitt profesjonsutdanning ville de ikke innse. Fornektelse og vage svar preger ofte de 3 PB elevene som sliter faglig. Mange foresatte står og heier på sin sønn eller datter og sier: «Dette klarer du, kom igjen!!» Oppmuntring er bra, men som lærere må vi også realitetsorientere ungdommen og vise de hvordan de kan nå målene, noe som ikke alltid blir tatt godt i mot. Foresatte forlanger ofte at vi skal applaudere uoppnåelige mål og tilbakemelding er ofte: «Dere må jo oppmuntre og støtte.» Det kan vi og det gjør vi, men når målene står milevis fra utgangspunktet må vi hjelpe elevene med å stykke opp og sette delmål. Her kommer begrepet hardt arbeid inn og ofte er det da det glipper. Det kan være hardt å bli oppfattet som drømmeknuser, men vi er opptatt av at elevene skal

sette seg mål som kan mestres og nås. Verktøy til å bli bedre, og nå et mål om gangen er også en oppgave for oss som lærere. Det kan synes som om at den delen som innebærer å være på vei eller underveis i en utdanning ikke lenger er interessant. Å lære salg før en markedsutdannelse eller ta barne- og ungdomsarbeiderfagbrev før førskolelærer ser mange ikke verdien av. Dette kommer også fram i vår undersøkelse. Å se sammenheng mellom praktisk utførelse og teoretisk utdanning kan være vanskelig for mange elever. Det kan se ut som John Deweys ord om at mennesket bidrar selv til kunnskap gjennom aktivitet ikke har fått fotfeste blant disse (Dewey, 2005). Dette kan også være et resultat av det ensidige fokuset på teoretisk og akademiske utdanning som har rådet i skole Norge etter Kunnskapsløftet. Målet har vært studiekompetanse, uten den er man ingenting og plassert på B-laget. Dette er erfaringer vi selv har fra egen skolehverdag både blant kollegaer, elever og foresatte.

I fjor kom en jente på vår skole og ville gjøre et omvalg fra Vg1 SSP til Vg1 RM hvorpå kontaktlæreren utbryter: «Hva, skal hun søke yrkesfag, hun er jo flink på skolen!» Forventningene om at de som har det i hodet ikke skal utføre praktisk arbeid kan synes å være et samfunnsfenomen. Store forventninger til egen utdanning og framtid, men til dels manglende kunnskap om hvordan nå målene sine preger mange unge. Som Twenge sier i sin teori om Generation Me, er mange av de unge oppvokst med slagord som: «Du kan bli hva du vil,» «Tro på deg selv,» « Du må elske deg selv før du kan elske andre». De er oppmuntret til å tro på seg selv og for å strekke seg mot stjernene. Det kan være et hardt slag å oppleve at for å nå stjernene er det ikke nok å ønske, men også et krav om hard jobb. Mange unge er utstyrt med en overdreven selvtillit og er lite rustet til å møte livets realiteter. Et høyt selvbilde fører ikke til bedre karakterer eller til flotte jobber, men fallhøyden kan være stor når hverdagen kommer. Mange unge takler ikke konstruktiv kritikk fra læreren og det er gjerne læreren som er dårlig når det går dårlig til eksamen. (M.Twenge, 2006) I Markussens rapport var optimismen stor blant påbyggelevne, og så sent som i mars/april sa 95 % av elevene at de ville bestå, 29 % trodde de i hovedsak kom til å få 4 og 5 i alle fag, en liten nedgang fra skolestart, da tallene var 98 % og 31 %. Selv med noe reduksjon, var de svært mange som holdt fast med sine forventninger til skoleåret. Ved målingen vår og høst sa hele 80 % at de hadde planer om høyere utdanning etter påbygg. På tross av disse forventningene oppnådde kun 54,3 % fullført og bestått våren 2011 (Markussen & Gloppen, 2012). Fra å vokse opp med tanken om å være helt spesiell, kan det være

vanskelig å innse at man er helt gjennomsnittlig, noe de fleste av oss er og at det er egen innsats det kommer an på. Selvtillit er godt å ha men det kan være fint å blande inn andre egenskaper også som empati, sunt vett og arbeidsmoral. Å skape sin vei er en vanskelig oppgave for de unge med de forventninger samfunnet har til prestasjon. Det kan være flere vil lykkes hvis vi blir flinkere til å se verdien i å gjøre en jobb. Å ha en jobb som krever fagutdanning må få like god aksept som utdannelser som måles i antall studiepoeng.

I vårt prosjekt hvor majoriteten var fornøyd med opplæringen de har hatt, velger allikevel et klart flertall påbygg istedenfor fagutdanning.

6.2 Utdanningsprogrammets yrkesidentitet

Bakgrunn for temaet er som Are Turmo sier at i rapporten «Pedagogisk og faglig kompetanse blant lærere i videregående skole» 2007 hadde 8 % av lærerne på SS og 11 % av lærerne på HS som hadde fagbrev. De fleste av lærerne har 3-5 års høyere utdanning, fortrinnsvis som sykepleier og førskolelærer i HS. I SS er det stor andel av annen høyere utdanning. I de tradisjonelle håndverksyrkene som bl.a. kokk, frisør, tømmer har lærlingeordningen og mesterlæren sterke røtter (Turmo, 2007).

Som NIFU rapporten «Kunnskapsgrunnlag og faglig perspektiver for en studie av kvalitet i fag og yrkesopplæringen» sier; er lærerne som rollemodeller og opplevelser ved utplassering i bedrift vesentlige faktorer for utviklingen av yrkesidentitet. Lærerens yrkesbakgrunn og opplevelsene ved utplassering i bedrift er av betydning for elevens identifisering av fag. (Høst, 2012) Yrkesidentitet skapes i samspillet mellom jobben du utøver og de du utfører det sammen med. I starten står man som oftest litt på utsiden som den «perifere legitime deltaker», mens det etter hvert i samhandling med andre utvikles en forståelse for yrket som til slutt gir full deltakerstatus i gruppen. (Lave & Wenger, 2003) I en lærings situasjon hvor ingen har sterk yrkesidentitet for det faget de utøver vil det være vanskelig å ha fagarbeiderfokus. Som en elev ved Vg2 SS skrev som grunn til å velge påbygg og ikke fagbrev:

«Synes ikke det er noe vits med fagbrev i disse fagene. Bortkastet tid».

Elev våren 2012

I de to utdanningsprogrammene dette prosjektet omhandler er det forholdsvis nytt med fagbrev. I sin nåværende form ble de lansert med Kunnskapsløftet i 2006. FAFO rapporten «Bruk av fagkompetanse i arbeidslivet» viser at det få personer innen Service – og samferdsel fagene som opplever at fagkompetansen har høy verdi i deres første jobb etter endt læretid. Bare seks prosent er i jobb et sted hvor det er flest kollegaer med samme fagbrev som de selv. I Helse- og sosialfagene er ca. halvparten i type jobb hvor det er flere med fagbrev enn uten. I kap.2.9 sier vi noe om at å jobbe med andre fagutdannede innen samme fag gir god grobunn for å opprettholde og utvikle et godt fagmiljø og en god faglig identitet. På den annen side viser rapporten at de som jobber i miljø med liten fagidentitet utdanner seg raskt bort fra fagene. De som blir i fagretningen tar ofte videreutdanning som er relevant til fagbrevområdet (Hagen, 2008).

Som yrkesfaglærer kreves det mer enn fagkunnskap, en må kjenne bransjen og se mulighetene. Det doble praksisfeltet kjennetegner yrkesfaglæreren, en må ha sterk forankring i eget praksisfelt på den ene siden, og ta seg av den allmenndannende delen av generelle læreplanen på den annen side. En elev sier om opplæringen:

Det ble absolutt ikke som forventet, grunnen til dette er at det ble kun fokusert på eldre og sykehjem og ikke alle de andre mulighetene. Det eneste vi lærer er hvordan vi kan være søte og hyggelige og hvordan tørke romper best mulig.

Elev våren 2012

Elevene gir tydelig uttrykk for at det ikke er noen kompetansekrav i praksisen, tilbakemeldingen går på vesen og adferd. Dette står i kontrast til Hedvig Skonhoft Johannesens funn hvor kompetansekrav i de ulike yrkesgrupper har økt i samsvar med samfunnsutviklingen (Johansen, 2009). Kan det være lærerens manglende yrkesidentitet? Vi vet at det i HS og SS fagene er mange lærere som ikke har fagbrev i bunnen, spørsmålet blir om man kan formidle et fag som ikke er «under huden»?

Er en sykepleier en god formidler av helsefagarbeiderfaget eller vil denne ha et distansert forhold til faget og ubevisst oppmuntre de teoristerke til påbygg til studiekompetanse og videre sykepleierstudier? Dette støttes også av Dewey i hans teori om at skolen var forbeholdt «eliten» som så på kroppsarbeid som noe mindreverdige. Han påpekte allerede i 1904 at teoretisk kunnskap og fagets utførelse er komplementære

delar av det som beskriver kunnskapsbasen til en yrkesfaglærer. Teori kan ofte oppfattes som noe opphøyet og abstrakt, mens praksis ofte brukes som en aktivitet i yrkes felt som ikke er teoribaserte. Hvis læreren i et fag kun har den teoretiske utdannelsen, og instruktør i bedrift kun den praktiske utøvelsen kan det være vanskelig for eleven å se en helhetlig fagrelevans (Dewey, 2005). Som elev i dette ser vi det som en utfordring å utvikle klare fagidentiteter. Fra vårt fagfelt som er Restaurant -og matfag og henholdsvis kokk og servitør, har vi klare og stolte fagidentiteter. Vi har klare krav til uniform, utstyr og utførelse og er svært nøye på at det er faglærte instruktører som møter eleven ved utplassering bedrift. Ønsker eleven utplassering i en bedrift som ikke har faglærte instruktører eller er godkjente lærebedrifter får eleven avslag på ønsket. I vår egen praksisundervisning jobber vi flere klasser sammen for å utnytte fagkunnskapen hos den enkelte lærer best mulig. Den lærer som har høyest kompetanse på baker/konditor underviser i desserter, kaker og baking. Den som er best utdannet og egnet til å være i restauranten underviser i servering, og den som er best egnet til å undervise i kokkefaget er på kjøkkenet. Da kan elevene rotere mens læreren er fast på sitt verksted. Dette opplever vi som gunstig, elevene møter trygge, faglige dyktige lærere som «eier» sitt verksted. Læreren er så trygg i sin rolle at han kan bruke mer tid på å være pedagog enn å sette seg inn i fagfelt som han ikke behersker fullt ut. Dette betinger at lærerkollegiet er trygge sammen og at det er rom for å lære av hverandre. Det er ikke mulighet for å drive «egen privatpraksis», all praksisundervisning må planlegges av de som skal undervise sammen og det setter krav til samarbeid og smidighet.

Lave og Wengers teori om situert læring forutsetter samspill i et praksisfellesskap, fra å være en «legitim perifer» deltager til å bli en integrert og fullverdig deltaker i praksisfellesskapet. For å bli «denne» fullverdige deltakeren forutsettes det at eleven kan observere og imitere det andre gjør i læringsprosessen. Her avhenger det av instruktørens fagkompetanse i de bedriftene elevene er utplassert. Lave sier at målet med mesterlære er å definere sin identitet som yrkesutøver og å bli en deltaker i praksis fellesskapet. (Lave & Wenger, 2003)

Kan lærere og instruktører med høyskoleutdanning, eller ingen utdanning, framstå som gode rolle modeller for yrkesfagelevne? Det kan synes som om elevene identifiserer seg mot lærerens akademiske bakgrunn, og ikke mot selve yrkesfaget? Umerkkelig skjer

det nok en seleksjon av de teoristerke og de mer teorisvake. Her kan vi kanskje trekke en parallell til det Freire kaller bankundervisning? Freire var kritisk til denne formen for undervisning, der læreren «vet» alt og eleven «ingenting». Freire sier at i denne formen tvinger læreren gjennom sine valg, og eleven bøyer seg (Freire, 2009). Når få lærere har fagbrev i bunnen, klarer de da å formidle faget som fagarbeidere? Eller blir det på et nivå som ikke identifiserer seg mot fagarbeider, heller mot lærerens bakgrunn. Hos en yrkesfaglærer skal faget gå på «autopilot», kan man ikke det vil det bli vanskelig, og det faller seg nok lett å velge undervisningsopplegg ut i fra det læreren selv er trygg på. Når læreren da har høyere utdanning blir kanskje det «banket» inn hos elevene for læreren er trygg på det han kan, og velger utfra det. Eleven blir «passiv» mottaker, da de ikke har forutsetninger til noe annet da de er «uvitende». Kan lærerens utrygghet for faget være medvirkende? Freire sier at en forklaring på bruk av bank oppfatning av undervisning kan være at en vil unngå den trusselen som bevisstgjøring av elever representerer (Freire, 2009).

Våre funn viser at en del elever ble anbefalt å gå påbygg. Med lærere uten fagarbeiderbakgrunn kan det bli en todelt gruppe hvor de teoristerke i større grad blir oppmuntret til å ta en akademisk utdanning og de mer teorisvake en fagutdanning. Bourdieu bruker det sosiale rommet når han beskriver hvordan mennesker står i forhold til hverandre. Hvis vi ikke står for langt fra hverandre på den sosiale rangstigen vil vi forstå hverandre bedre med hensyn til f.eks. utdanning. Tradisjonelt har skolene og utdanningsinstitusjonene framstått som en kamparena hvor riktig valg av utdanning har gitt den ønskede vekst i kulturell kapital som igjen kan veksles inn i sosial kapital og gi deg innpass i ny omgangskrets eller invitasjoner til deltakelse i nye fora (Lindbekk, 2001). Som lærer i et yrkesfaglig utdanningsprogram er du den første og viktigste referanseperson for det faget eleven ønsker å utdanne seg i. Din væremåte, yrkesidentitet og yrkesstolthet eller mangel på dette vil som vi ser det i stor grad styre elevens opplevelse av faget. En 16 åring har ingen eller liten arbeidserfaring men har en oppfatning om hva han vil og hvorfor dette utdanningsprogrammet er valgt. Eleven har forventninger til å lære et fag og det må sees som et hovedmål å lage en yrkesidentitet for eleven gjennom det første skoleåret. At læreren er stolt av faget han underviser i bør være en selvfølge.

6.3 Utplassering i bedrift, samarbeid skole-bedrift og PTF

Faget PTF utgjør på Vg2 over 20 % av den totale undervisningstiden på 35 timer i uka. Faget skal ivareta skjæringspunktet mellom utdanning og arbeidsliv for å gi eleven mulighet til å fordype seg i ønsket læreprogram. Hensikten med faget er aktivt å hjelpe eleven med formidling til læreplass ved å være utplassert i bedrift. I henhold til forskrift for PTF skal elevene i faget fordype seg i kompetansemål i læreplan fra Vg3. HS og SS er begge yrkesfaglige program med 2+2 modellen, altså et helhetlig 4- årlig løp. Kunnskapsløftet la opp til et forpliktende samarbeid mellom skole og bedrift på alle nivåer i opplæringen, men dette er ikke regulert i opplæringslov eller forskrifter. Den enkelte skole står fritt til å utvikle sin måte å gjennomføre faget. En vanlig form er uformelt samarbeid basert på den enkelte faglærers bransjenettverk. Dette betinger at avdelingsledere og lærere har gode bransjekontakter og evne til å vurdere opplæring i bedrift. På bedriftssiden er det også sårbart hvis en ressursperson slutter eller går over i annen stilling. Mange bedrifter opplyser også at det er liten dialog med skolen om hvordan PTF kan organiseres best mulig (Dæhlen, Hagen, & Hertzberg, 2008). Fylkeskommunen som skoleeier og yrkesopplæringsnemnda har sentrale roller for at dette samarbeidet skal finne sted (NOU 2008:18, 2008).

I vår undersøkelse sier 80 av de 111 av de som svarte at de var utplassert 1 dag i uka. Resterende hadde periodevis i bedrift eller var inne på skolen. Når en så stor andel av opplæringen som en dag i uka foregår i bedrift bør det være kvalitetssikret at det faglige nivået på opplæringen holder mål. Av våre respondenter måtte 67 finne utplassering på egen hånd. Det er ikke formelle krav til bedriften, hvem som jobber i bedriften, faginnhold eller pedagogisk oppfølging. Seks timer første året og ni timer andre i faget PTF er i snitt ca. 20 % av undervisningen. Dette foregår i bedrift uten krav til instruktør eller spesifikke fagkrav. Opplæringen i bedrift utgjør en betydelig del av programfagundervisningen. Når elevene i vår undersøkelse i stor grad selv måtte finne utplasseringsbedrift, så stiller vi oss spørsmål ved kvaliteten på «undervisningen», pedagogisk metode og vurdering av kompetanseoppnåelse. Hvilken forutsetning har en 16-17 åring til å vurdere kompetansemålene samt finne en bedrift som ivaretar dette? Dette kan stå i kontrast til at det er læreren og skolen som har ansvar for vurdering av elevens kompetanseoppnåelse. Vi synes dette er noe vagt og en risikofylt øvelse.

På den annen side var det 31 elever som fikk utplasseringssted i samarbeid med lærer. Grenstad (Grendstad, 2010) sier i sin teori om konfluent pedagogikk at det er lærerens jobb å «guide» elevene. En god guide vil lede elevene mot de faglige mål og opplevelser som gir de forståelse for faget og ikke være fornøyd med at de oppdager bare litt. Det kommer fram i rapporter at både innen serviceyrkene og helsefagene er det store variasjoner i de ansattes utdanningsnivå. Her er det alt fra ufaglærte ungdommer til høyskoleutdannede som instruktører i bedriftene (NOU 2008:18, 2008). I deltakerbanen fra å være en «legitim perifer deltaker» til en integrert og fullverdig deltaker i praksisfelleskapet må eleven lære av mestrene, lærere og instruktører elevene møter i bedrift. (Lave & Wenger, 2003)

I Markussens rapport viser 27 % av de spurte til praksis som grunn til å velge seg vekk fra læretid (Markussen & Gloppen, 2012). Kan dette sees i sammenheng med innhold i praksisopplæringen i bedrift og de manglende formelle krav til samarbeid og gjennomføring? Innen SS og HS er det som før nevnt få faglærte ute i bedrift. Det er også disse programmene som i størst grad benytter seg av PTF i bedrift gjennom begge skoleårene. Det bør være et mål at opplæringen i bedrift skal være å fordype seg i fag og ikke bli PTF «Periodisk Tids Fordriv» uten faglige kompetansekrav. Det er mye fokus på at elevene skal raskt ut i bedrift og bare de kommer dit så er alt bra. Tja, ja og kanskje sier vi. At erfaring fra det virkelige arbeidsliv er bra er «vi alle enige om», men vi mener at elevene må ha et faglig fundament før de skal ut. Å sende en nybegynner ut som skal lære av en som er bare et trinn over på Dreyfus og Dreyfus femtrinnsmodell mener vi har lav faglig validitet. En nybegynner er avhengig av regler og oppskrifter for å utføre handling. På dette nivået kan ikke eleven forstå hva det endelige resultat skal være og handlingen krever mye konsentrasjon. Er instruktøren avansert nybegynner eller kompetent utøver kan han mestre virkelige situasjoner og kan gjenkjenne og registrere mange elementer, men vil ha problemer med å avgjøre hvilke elementer som er viktige og i hvilke rekkefølge de bør utføres (Andersen, 2003). Som et eksempel kan vi vise til mange av de matlagingsprogrammer som vises på TV. Her er det mange som lager god mat, men de har ikke den yrkestekniske kompetansen som til å velge den beste arbeidsplanen for å ha framdrift og et godt resultat. Dette kan overføres til elevens opplevelse i bedrift med en instruktør som ikke er faglært eller har høy kompetanse innen eget fag. En instruktør bør være den øverste på femtrinnsmodellen- ekspert. Eksperten er en dyktig utøver som ser hva som bør gjøres i en situasjon og kan også

finne alternativer til framgangsmåte. De vet hva og hvordan arbeidet bør utføres og har evnen til å velge hva som er vesentlig og hva som er uvesentlig i den enkelte situasjon (Andersen, 2003).

Som yrkesfaglærer i fag med lange tradisjoner for mesterlære og lærlingeordning har vi god erfaring med at våre elever velger læretid. I vårt fag har vi verksted på skolen, alle lærere har fagbrev og alle samarbeidsbedrifter er godkjente lærebedrifter. I følge vår undersøkelse, og med støtte i Markussens rapport, var valg av utdanningsprogram et bevisst ønske fra elevene. I løpet av tiden på videregående bestemte majoriteten seg for veien videre etter endt skolegang. Som forholdsvis nye lærefag, og yrkesfaglig program uten verksted i skolen, er de avhengig av samarbeid skole- bedrift. Den mest benyttede modellen er utplassering i bedrift en dag i uken begge skoleårene. 80 svarte de hadde utplassering i bedrift en dag i uken, HS og SS benytter i stor grad utplassering i bedrift en dag i uken også på Vg1. Dette vil grovt regnet være 250 elever i Follo som skal ha en god og kompetansegivende undervisning gitt av instruktør i bedrift ukentlig. Finnes det 250 gode læreplaner og instruktører i disse fagene i Follo?

Det kan synes som et paradoks at PTF skal fungere som en døråpner til læreplan/arbeidslivet når det ikke finnes krav til at bedriften skal være godkjent lærebedrift, eller instruktørens fagkompetanse. I de nye retningslinjene til AFK lagt frem mai 2012 slås det helt klart fast at faget PTF skal benyttes aktivt til formidling av læreplan (AVO, 2012). Funn i vår undersøkelse viser at av de 67 elevene som måtte finne bedrift på egenhånd, var det 24 bedrifter som ikke skulle ha lærling. Det er jo i skjæringspunktet Vg2 til Vg3 at elevene faller av den yrkesutdanningen de har startet på. Hadde skolene hatt et mer helhetlig ansvar for elevene gjennom skole motvirket dette noe. I dag er det som nevnt opp til den enkelte lærer og hans nettverk hvilke bedrifter som blir valgt når læreren hjelper til med å finne utplasseringsbedrift. Det betyr i realiteten at det er opp til hver enkelt skole og lærer, og den enkelte elev er prisgitt lærerens relasjonskompetanse. Ut fra egen erfaring vet vi at opparbeidelse av gode samarbeidsbedrifter og faglig nettverk tar mye tid og krever at du har god faglig innsikt. Ved å ha lærere med en annen utdanning enn fagutdanning kreves det av læreren at han setter seg inn i fagenes egenart og tre ut av sin egen «høyskole sfære» og legge seg over på et fagnivå. Uten godt faglig grunnlag er det vanskelig å vurdere om en bedrift kan gi god opplæring eller ei. Her kunne, slik vi ser det, yrkesopplæringsnemnda

og opplæringskontor vært gode støttespillere for skole og bedrift. Når det da er få godkjente lærebedrifter innen HS og SS og ofte vilkårlig om de skal ha lærling eller ei ville et mer organisert samarbeid antakelig gavnet både skole, bedrift og elev. AVO og de ansatte der som jobber med fagopplæring oppleves som fjerne og ukjente for de fleste ute i skolene. Veiledningssentrene har noe bedre oversikt, men den som kjenner eleven best og hans styrker og svakheter er faktisk lærerne og skolen hvor eleven har gått på skole. Å legge ressursene til skolene med en fag -og lærlingeansvarlig kunne formalisert samarbeidet mot bedriftene bedre. Å ta ansvar for seg selv og sine handlinger skjer etter hvert som mennesker modnes. Hvert menneske bærer i seg store ressurser, som de ved veiledning og undervisning får hjelp til å frigjøre (Grendstad, 2010). Hadde eleven hatt tilhørighet til skolen under læretiden ville det gitt dem mulighet til å bruke sosialpedagogiske rådgivere og karriereveiledere. På denne måten ville kanskje ikke overgangen blitt så brå, og oppfølgingen av den enkelte elev/lærling ville blitt bedre. Av erfaring vet vi at de fleste som slutter i læretiden slutter det første halvåret. Å komme tilbake til en som kjenner deg når livet og lærlingehverdagen blir litt tøff kan være et støttende og godt tiltak. På vår avdeling har vi mye erfaring med at de kommer til oss hvis noe er vanskelig. Med en sånn ressurs i skolen ville det vært mulig for den enkelte skole å bygge gode og langsiktige bedriftsavtaler både til PTF og læretid. Det ville vært mindre sårbart enn det er i dag og mer forutsigbart. En ressurs tilknyttet skolen vil også stå friere enn at skolene har avtaler direkte med opplæringskontorene. De er medlemseid og mange gode lærebedrifter velger å stå utenfor denne organiseringen. En annen erfaring med opplæringskontorene er at de ofte siler kandidatene på vegne av bedriften og er redde for å ta inn noen som ikke duger. Vår erfaring er at direkte kontakt skole-bedrift ofte kan være det beste for å få til løsninger som krever noe mer enn vanlig. F.eks. lære kandidat og praksisbrevkandidater eller elever som vi vet har potensial, men som kanskje har litt bagasje som må ryddes på plass først. Når vi vet at elevene bevisst valgte yrkesutdannelsen må elevenes forventninger til å lære et fag tas på alvor, og ikke være styrt av tilfeldigheter. Å la eleven stå alene i jobben om først å finne utplasseringsbedrift, som kanskje ikke skal ha lærlinger, for deretter kastes alene ut som lærling kan være med på å styre eleven mot påbygg i stedet.

6.4 Karriereveiledning

Det er formulert i St. meld 16 at skolen skal være et sted hvor elevene i et støttende og utviklende miljø lærer mest mulig i forhold til sine forutsetninger og bli i stand til å foreta bevisste valg i forhold til valg av utdanning og yrke (Røste, 2008). I AFK er det ved hver av de videregående skolene gjennomsnittlig en 50 % resurs knyttet til karriereveiledning. Foruten har hver region et karrieresenter med ansatte koordinatører. Opplæringslovens §-2 sier klart at elevene har rett til nødvendig rådgivning om utdanning og yrkesvalg, samme lov sier i kapittel 12-4 at yrkesopplæringsnemnda skal arbeide for at rådgivning om fag- og yrkesopplæring blir best mulig og foreslå tiltak der det er nødvendig (Lovdata, 1998).

NIFU rapport fra 2008 kartla karriereveiledning i førstelinjetjenesten i videregående opplæring AFK. Der kom det fram at mange karriereveiledere opplevde det som vanskelig å få tilgang til undervisningstider for å veilede, og at det derfor er de oppsøkende elevene som blir ivaretatt. Med hensyn til yrkesfag sier karriereveilederne at det er faglærerne som er de framtreddende i veiledning av elevers framtidige yrkesvalg. Dette begrunnes i at elevene allerede har valgt yrkesretning og at lærerne med sin arbeidserfaring utenfor skolen kjenner bedre til bransjenes egenart. Dette står kontrast til manglende bransjetilknytning hos lærerne på HS og SS hvor så få som hhv 8 og 11 % har fagutdanning. I Kunnskapsløftet hvor de brede utdanningsprogrammene ble dannet, er det flere lærere uten fagutdanning i alle lærefag. Dette kan kanskje forklare våre funn hvor over halvparten av våre elever fikk karriereveiledning hos lærer eller foresatt. I lys av dette ser vi at kun 12 respondenter ble veiledet av foresatte til å ta fagbrev, mens 42 ble veiledet til å ta påbygg. I motsatt ende ser vi at læreren har motivert flere elever til fagbrev enn til påbygg. Karriereveileder og rådgiver har hatt svært liten påvirkning. Et av våre spørsmål gikk ut på hvem som ga elevene karriereveiledning, hvorav en svarte:

Vi har hatt en fra fylkeskommunen som kom for å skremmes oss at det ikke var så mange læreplasser og at man ikke får fast jobb. I tillegg er lønna veldig lav og en helsefagarbeider synes jeg har veldig dårlige valgmuligheter innen jobb.

Elev våren 2012

I de bransjene hvor bedriftene har organisert seg med et opplæringskontor er noen kontor aktive mot skolen mht å informere om lærlingemuligheter, jobb og videre karriere. Disse fremstår som den bransjekjenner som en lærer uten fagtilknytning ikke vil være, og kan således være hjelpelig med karriereveiledningen. I Akershus har SS fire opplæringskontor fordelt på de forskjellige programmene, mens HS har ingen. Karriereveiledning i yrkesfagene kan også innebære valg av rett lærested og riktig i yrke. Som vi sa i kap. 5.3 skulle PTF være et verktøy for å skaffe lære plass. Veiledning og kartlegging av elevens forutsetning og ønsker i forkant av PTF kan være et hjelpemiddel for å matche eleven opp mot bedriften. Dette forutsette imidlertid at det benyttes godkjente lærebedrifter og at det er en gjensidig forpliktende samarbeidsavtale. I vår undersøkelse oppga 16 av 35 elever at de fikk hjelp fra skolen til å søke lære plass, resterende 19 oppgir at de i svært liten til ingen grad fikk hjelp til dette. Valg av framtidig yrke er også et valg av identitet. Ungdommens store problem i dag er å vite hvem man skal være, i større grad enn hva man skal være. Å ta det for gitt at en elev som har valgt utdanningsprogram i 10 klasse ikke har endringer og progresjon i forhold til framtidsplaner er utopi. En elev som i 10 klasse vil bli barn -og ungdomsarbeider vil muligens etter et år eller to i videregående skole være i tvil om det er rett valg og om hvilke konsekvenser valget har. På egen arbeidsplass oppleves det at yrkesfagelevne er de som oftest stopper opp og tenker over framtiden i større grad enn elevene på SSP. De elevene har utsatt valget sitt med minst tre år og kan i større grad fortsette å drømme en stund til. Hvis det da stemmer at de fleste karriereveiledere ikke har veiledningsfokus mot yrkesfagelevne er disse igjen prisgitt den enkelte lærer og dennes innsikt og fagrelasjoner. Veiledning kan gjøres på mange måte, men å la elevene oppleve og se muligheter andre har oppnådd med fagutdannelse kan være en ting. Ofte er vi ikke flinke nok til å vise at en grunnutdannelse er god for å bli spesialist i et felt. Et eksempel er kostholdsveiledning. I dag er det et hett tema blant voksne og unge i samfunnet. Da er det et poeng å få fram at de beste kostholdsveilederne både kan lage mat og vet hva som er i den. En som skal bli god i logistikk har mye å hente ved å ha vært logistikkoperatør i praksis og har kunnskap nok til å ta gode valg i utførelsen. Igjen slår det oss at yrkesfagelevne i så stor grad er overlatt til seg selv, de står i perioder mye alene. Å velge sin livsvei krever dialog, Freire snakker mye om at en person må lese sin egen verden før de kan lære noe som helst. En god samtalepartner kan hjelpe eleven til å se muligheter og utvide sin livsverden (Freire, 2009). Våre funn viser at elevene sto

mye alene da det endelige valget om enten påbygg eller læretid skulle tas. Karriereveiledning ble i liten grad utført av karriereveiledere ved skolene. Læreren og de foresatte framstod som veiledere til yrke og studier. Flertallet av foresatte veiledet mot påbygg og studiekompetanse. Vi fant heller ikke at lærerne var sterke pådrivere mot læretid og fagbrev, ca. halvparten ble anbefalt av skolen til å ta påbygg. Elevene oppga at de ønsket å studere videre og at høyere utdanning var en forutsetning for en god jobb. Det kan synes som om elevene ser på en fagutdanning som et endelig valg og en endestasjon. Og i frykt for å for å begrense valg av livsløp, livsstil og utdanning velger de påbygging til generell studiekompetanse.

6.5 Elevens begrunnelse for valg og framtidsplaner

I vår undersøkelse svarte 75 av 110 at de skal gå påbygg og 35 at de skal ta læretid. Av de 35 igjen er det så mange som 16 som planlegger å gå rett på videre utdanning ved oppnådd fagbrev, mens bare 10 er helt sikre på at de skal jobbe videre i faget. Det vi si at 100 av 110 planlegger høyere utdanning selv om de har påbegynt et yrkesfaglig løp. Det kan synes som ønsker, krav og forventninger til videre karriere innebærer studiekompetanse. I Markussens rapport var det 70 % som planla høyere utdanning, og 24% oppga foresattes ønske om studiekompetanse som grunn for valg (Markussen & Gloppen, 2012).

«Jeg bestemte meg da mamma fortalte meg hvor viktig det var med studiekompetanse og da jeg skjønnte at jeg kom til å få flere muligheter hvis jeg tok studiekompetanse».

Elev våren 2012

Det å få flere muligheter går igjen hos våre respondenter. 31 oppgir at de ikke vil bli noe innen fagene, de har liten verdi og det er få muligheter med en fagutdanning. I vår region med høyt inntekt og utdanningsnivå kan det synes som om «kun» fagutdanning har lav verdi. I noen kommuner er det høyere økonomisk kapital blant foresatte enn kulturelle, mens i andre er det den kulturelle kapitalen som råder. Felles for disse er at de kan veksles inn i sosial kapital. I ungdommens streben etter selvidentitet kan utdanningsvalget begrunnes som en del av «fortellingen de ønsker å skrive om seg selv». Bourdieu benytter habitus som begrep, men habitus er ikke statisk og vil til

enhver tid endres av nye impulser og erfaringer (Lindbekk, 2001). På den annen side er Giddens opptatt av at vi i vårt moderne samfunn har frie valg. Zihe mener at ungdommens store problem er å leve opp til hvem man skal være. Det kan synes som om habitus ligger til grunn for den selvidentiteten elevene har. Selv om de startet en yrkesfaglig utdanning ser det ut som at det ligger en ubevisst forventning til høyere utdanning i regionen. Så mange som 84 respondenter tok avgjørelsen om videre utdanningsvalg i løpet av Vg1 og Vg2. Dette understreker at årene på VGS er av stor betydning for videre valg. Elevene oppgir at de ønsker høyere utdanning. Det kan se ut som de ikke har fått informasjon om Y-veien eller alternative måter å kunne studere på. En annen faktor er at det er foresatte og omgivelsene som har vært den største veilederen om videre valg. Skolene måles på gjennomført -og beståttprosent, blir det da sånn at de som er skoleflinke og kan klare seg på 3 PB i mindre grad oppfordres til å ta læretid enn de som er «teorisvake»? Det kan synes her som om det er lite samsvar med de nasjonale mål om flere faglærte og de lokale mål om flere fullført og bestått. Ingen av støttefunksjonene trer fram som synlige og gode hjelpere i valget elevene skal ta. Dette kan i så fall forklare at det er mest akseptert og et stort ønske om å være en av de framtidige akademikerne på 3 PB. Å åpne Y-veien i mye større grad enn i dag og på fler områder enn ingeniør bør være et must. Ved egen skole hadde vi foredrag fra 2 studenter fra Høgskolen i Hedmark som nå studerte markedsføring og serviceledelse via Y-veien. Etter foredraget for våre SS elever kom flere bort og sa at: «dette skal jeg og gjøre». Først læretid, så studier. Ungdommen er livredd for å ta et endelig valg og de bør opplyses mer om hva livslang læring betyr og at det er mange måter å utvikle seg på underveis i arbeidslivet.

Igjen tror vi at veiledning fra noen som vet hva arbeidslivet kan tilby er viktig. I diskusjoner med kollegaer om mulighet til å studere med fagutdanning, opplever vi at de som har utdannet seg kun teoretisk til norsklærer eller andre fellesfag ikke forstår at mange arbeidsområder har en naturlig utviklingsbane. De henger seg ofte opp i at en som bare har hatt matematikk på Vg1 yrkesfag ikke kan bli sykepleier for eleven da mangler et 140 timers kurs matematikk. At disse elevene/studentene har en god ballast sin fagutdanning fra før og kan erstatte enkelte linjeemner i sykepleiestudiet med matematikk forstår de ikke.

Det er en kjensgjerning at mange som ønsker en praktisk utdanning er teorileie. En konsekvens er at de ofte ikke har de aller høyeste karakterene. Er de faglig svake ønsker ikke den videregående skolen at de skal søke påbygg, men er de faglig sterke derimot er det en fjær i hatten hvis de får gode resultater på 3PB. Igjen sendes det signalet om at er du litt svak så blir du fagarbeider, er du flink på skolen studerer du. Kanskje det ikke er rat at ungdommen forneker at det ikke går bra på påbygg. Det er jo på karakterene vi i skoleverket måler om du er vellykket eller ei. Om lærlingene skrives det mye i media om hvor få som får lærekontrakt og hvor mange som ikke gjennomfører. Et underkommunisert faktum er at 40 % av alle som starter høyere utdanning ikke fullfører en grad (SSB, 2012). Det er et høyt tall og det koster samfunnet mange penger. Dette blir det sjelden snakket om i skolehverdagen da det kun måles på om du har fullført og bestått videregående opplæring enten ved oppnådd studiekompetanse eller oppnådd yrkeskompetanse.

7.0 KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE

Høsten 2011 stilte vi oss spørsmålet: Hvorfor velger elevene i utdanningsprogrammene Helse -og sosialfag og Service -og samferdsel fag påbygging til generell studiekompetanse istedenfor læretid? Hva skiller disse programmene fra de som avgir flere elever til læreplass? Er det manglende identitet for fag og yrket? Har elevene andre forventninger enn det som oppleves? Har skolene og bedriftene et godt samarbeid som fremmer læring og yrkeskompetanse hos elevene? Får de god karriereveiledning og hva er den egentlige grunnen til valget de tar?

Hensikten med dette prosjektet var å forstå hvorfor noen yrkesfaglige utdanningsprogram avgir flere elever til påbygg enn andre. Vi ønsket også å vite mer om bakgrunnen for deres valg og hvorfor de valgte bort læretid. Vi visste at det var få lærere i disse programmene med fagutdanning i lærefagene, dette var en av faktorene til at vi valgte å undersøke HS og SS.

På egen skole har vi på bakgrunn av arbeidet med denne rapporten hatt stort fokus på veiledning av Vg2 elever på yrkesfag og identitetsbygging med fokus på muligheter innen de enkelte fagfelt. Resultatet er færre søkere til påbygg, men allikevel står vi oppført med to klasser for neste år. Det vil da si at de som har søkt påbygg på andre skoler og ikke kommer inn ender opp hos oss. Elevene må i alle program konkurrere seg inn på poeng og ved oversøking kommer de med best karakterer inn. Skolene styrer i liten grad sitt utdanningstilbud selv. Det kan da ende med at vår skole får de svakeste påbyggelevne fra andre skoler som igjen fører til et dårlig fullført og bestått resultat fra skolen. Vi vil gjerne utfordre Akershus fylkeskommune til å belønne de skoler som får prosentvise flest yrkesfagelever ut i lære. At påbygg skal være et alternativ er vi enige i. Alle bør kunne få endre mening og ha rettetmuligheter, men som det er i dag er det et fåtall av skolene som tar aktiv del i formidlingen av elever til læretid nettopp fordi det ikke er det parameter de blir målt på. Igjen så ville en helhetlig tanke om skolen som både fag -og læringscenter kunne føre til at fullføring av en læretid ville være et godt og kvalitetssikret alternativ. Ved å gjøre tilbudet om påbygg etter fagbrev, 4 PB til en rett og søkbart i VIGO ville dette alternativet vært synlig fra Vg1. I våre øyne ville det vært det aller beste om elever fra egen skole hadde fortrinnsrett til å komme tilbake til et

påbyggår hvis ønskelig etter fagbrev. Valg, og ikke låsing, av muligheter er en viktig del av avgjørelsen de unge tar.

En annen ting er det ensidige fokuset på måling av karakterer i skolen. Statistikk over inntakskarakterer, fullført og beståttprosent er blitt faktorer som i foresatte og elevenes øyne er en god skole eller ikke. I sin streben etter å være mest populær og ha flest søkere med høyest mulig karakterer setter også skolene sin innsats på de elever som kan gi god statistikk. Hvordan påvirkes en teoretisk flink elev som ønsker å gå ut i lære? Anbefales han å gå PB for å få studiemulighet? Hva skjer i så fall med den som kanskje ikke er blant de topp fem i klassen, men som har funnet at læretid er helt feil og eleven ønsker påbygg. Blir eleven veiledet bort fordi han ikke er «flink» nok eller er det andre måter å få eleven til å finne mestring på? Er det riktig å sidestille en fagutdanning med avsluttet Vg3? Det er vitterlig et år lengre utdanning. Avsluttet 3 år SSP er starten på studier eller jobb. Er en toårig læretid likestilt med et år på skolen eller bør den bli vektlagt noe mer? Er det realistisk å ha mål om at alle skal ha en avsluttet videregående opplæring med enten fagbrev eller studiekompetanse? Kanskje kan man kalle det yrkesutdanning når en elev avslutter 2 år i videregående skole basert på et yrkesfaglig løp. Eleven har da en viss kunnskap og trening i et yrke. Mange bransjer har gode opplæringsarenaer i arbeidslivet. Se på dagligvarebransjen som tar et stort ansvar innen servicenæringen i utdanning av egne ansatte. Fullføring av læretid og avsluttende fag-/svenneprøve gir tittelen fagarbeider som etter vårt skjønn ligger over avsluttet Vg3 i kompetanse og verdi.

Faglig sosialisering og utvikling av yrkesidentitet for elevene skjer gjennom læreren som rollemodell og opplevelser ute i bedrift. Det vil ha en avgjørende betydning om eleven kan identifisere seg og sitt valg gjennom disse. Når da læreren ofte har en høyskoleutdanning innen fagretningen, og instruktører ute enten er ufaglærte eller har annen utdanning kan det være vanskelig å danne yrkesidentitet og fagstolthet.

Disse faktorene er bakgrunn for elevens valg av Vg3 påbygg eller læretid:

- lav yrkesforankring hos lærere,
- svak kvalitetssikring av utplasseringssteder og instruktører
- ingen klare rutiner for karriereveiledning underveis

- store forventninger i samfunnet og blant foresatte til høyere utdanning
- mye ansvar lagt til enkelteleven mht å finne bedrift og videre valg
- søke læreplass alene

Da er det kanskje ikke så rart at en 17 gammel elev velger å søke seg til et år til på skole ved å velge 3PB istedenfor læretid.

Veien videre

Parallelt med masteroppgaven har vi ved egen skole hatt stort fokus på god veiledning til yrkesfagelevne og blant annet arrangert karrieredager med bransjebesøk og litt høytidelig stemning. De er fulgt tett opp med søkehjelp til læreplass, vi har fått forankret på alle avdelinger at utplassering i bedrift skal være relevant for læreplass og ikke minst har vi sørget for god informasjon til foresatte, Da søknadsfristen forfalt til søking til videregående opplæring 1.mars hadde 96 av 117 elever søkt læreplass og vi hadde bare 17 søkere til Vg3 påbygging. Av fylkeskommunen var vi satt opp med 2 klasser-58 plasser og stemningen var blandet. Vi var glade for at arbeidet hadde lyktes men tenkte at da får vi de søkerne som ikke kommer inn andre steder og så blir fullført og bestått prosent like dårlig. Gleden var stor da det kom en telefon fredag 5.april med beskjed om vi får bare en klasse Vg3 PB fra høsten 2013.

15 mars presenterte regjeringen stortingsmeldingen «På rett vei» hvor de blant annet foreslår store omlegginger i fag -og yrkesopplæringen, For å gi et godt grunnlag for livslang læring foreslår de at fullført og bestått fag -og yrkesopplæring skal gi utdanningsmuligheter ved fagskoler og y-veier til høyere utdanning. De åpner også opp for større fleksibilitet for å lage et planlagt 3 årig yrkesfaglig løp mot studiekompetanse og at de som først har valgt studiespesialiserende utdanning skal få mulighet til å gå over til yrkesfaglig løp uten å gå et år ekstra. Meldingen bekrefter i stor grad våre funn i de to utdanningsprogram vi har forsket på.

Våre funn bekreftet at det var tidvis lav yrkesforankring hos programfaglærerne innen HS og SS. Det var lite kvalitetssikring av utplasseringssted, eleven var i stor grad overlatt til seg selv for å finne bedrift som kunne ta imot. Det var ikke sikret at utplasseringsbedriften var godkjent lærebedrift eller skulle ha lærlinger. Dette står i kontrast til at PTF skal brukes aktivt i formidlingen av læreplass. Det var lite

kommunikasjon mellom skole og bedrift. Et oppfølgingsverktøy til bruk i skolesammenheng kunne ha løst dette. En database med bedriftsinformasjon til bruk internt på skole kunne ha løst problemet med at flere fra hver skole ringte samme bedrift og at bedrifter som skulle ha lærlinger ble prioritert å benytte til Vg2 elever. Parallelt med utarbeidelsen av rapporten har vi også endret noen rutiner på egen skole. Karriereveileder har vært aktiv i Vg 2 klassene på yrkesfag for å lære de å skrive søknader, trene på intervjuer etc. Dette har vært nyttig, men samtidig kommer det også fram at det er viktig å ha førstehåndskjennskap til eleven og dennes preferanser. En elev trenger et stort firma som er regelstyrt, en annen trenger å jobbe i et lite miljø og være trygg blant kollegaer. En tredje er mindreårig, innvandrer, bor alene og er uten nettverk. Han trenger ekstra mye hjelp til å forstå formidlingsprosessen og det å være jobbsøker. Flere uttrykker engstelse for det som venter og ønsker seg et år til på skole fordi det er trygt og ikke så voksent. Hvis skolene skal ta mer ansvar for det fireårige løpet som fagutdanning er bør det være klare krav til utplasseringssteder og veiledning i å finne plass. Karriereveiledning må intensiveres og ha et system også for yrkesfagelevne. Å flytte deler av ressursene fra fagopplæringen ut til skolene ville være et alternativ. En funksjon som kunne jobbe aktivt mot bedriftene, veilede bedriftene i det å ha utplasseringselever og hjelpe eleven over i læretiden og oppfølgingen av eleven i etterkant. En som ikke kjenner eleven og hans historie vil ikke kunne ivareta dette på samme måte.

Ved fullført fag-/svennebrev har eleven trosset mange hindringer. Eleven har søkt seg til et yrkesfag og trosset forventningene til akademisk utdanning, valgt Vg1,nytt veivalg for Vg2,i stor grad funnet utplasseringsbedrift på egen hånd, søkt læreplass og gjennomført to års læretid med avsluttende fag -eller svenneprøve.

Hvis vi da går tilbake til Workshopen Fremtidsverksted på HiOA september 2011 lurar vi fortsatt på:

Hvordan kan et fagbrev være mindre verdt enn studiekompetanse?

LITTERATURLISTE

- Akershus Fylkeskommune. (u.d.). *Akershus Fylkeskommune*. Hentet 05 15, 2012 fra STATISTIKK OVER INNTAK: <http://www.akershus.no/tema/Statistikk/vgo/>
- Akershus fylkeskommune. (2011). *Strategiplan for videregående opplæring 2011-2014*. Oslo: Avdeling for videregående opplæring .
- Akershus fylkeskommune. (u.d.). *Akershus Fylkeskommune*. Hentet 05 15, 2012 fra STATISTIKK OVER INNTAK: <http://www.akershus.no/tema/Statistikk/vgo/>
- Akershus Fylkeskommune. (u.d.). *veiledningssentrene i Akershus*. Hentet 03 13, 2013 fra <http://www.veiledningssentrene-akershus.no/vare-tjenester/karrieretjenesten/karriereveiledning/>
- Akershus, f. (2012). *Tilstandsrapport 2011-2012*. AVO.
- Andersen, K. (1999). *Allmennutdanning og yrkesutdanning i Norge*. Kristiansand:: Høyskoleforlaget AS.
- Andersen, K. (2003). *Innføring i mesterlære, yrkesdidaktikk og veiledning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Are Turmo, P. O. (2007). *Pedagogisk og faglig kompetanse blant lærere i videregående skole*. Oslo: NIFU Step Studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- AVO. (2012). AVO-avdeling for videregående opplæring. *Prosjekt til fordyping*. Oslo: Akershus fylkeskommune.
- AVO. (2012). Prosjekt til fordyping. *Avdeling for videregående opplæring*. Oslo: Akershus fylkeskommune.
- Bechmann, T. o. (2009). *Psykologiske og pædagogiske metoder*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Bjørnstad, R. G. (2010). *Demands and supply of labor by education towards 2030*. SSB.
- Bø, i. o. (2002). *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Buland, T. o. (2008). *Gode råd?* Utdanningsdirektoratet.
- Dæhlen, M., Hagen, A., & H. D. (2008). *Prosjekt til fordyping- mellom skole og arbeidsliv*. Fafo.
- Dalland, O. (2008). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og utdanning*. Århus: KLIM.
- Eifred Markussen, S. K. (2012). *Påbygg-et gode eller en nødløsning ?* Oslo: NIFU.

- Einarsen, K. (2000). *ssb*. Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Fagopplæring. (u.d.). *www.yrke.no*. Hentet fra Fagopplæring:
<http://www.yrke.no/Tillegg/lerebedrifter/?utdanningsprogram=HS&kurs=HSAMB3----®ioner%5B%5D=1®ioner%5B%5D=2®ioner%5B%5D=3>
- Freire, P. (2009). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fuglseth, K. o. (2007). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk, design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity, Self and Society in the late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Grendstad, N. M. (2010). *Å lære er å oppdage*. Oslo: Didakta Norsk Forlag AS.
- Grønmo, S. (2007). *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hagen, A. o. (2008). *Bruk av fagkompetanse i arbeidslivet*. FAFO.
- Hagen, A., Nadim, M., & Nyen, T. (2008). *Bruk av fagkompetanse i arbeidslivet*. FAFO.
- Halvorsen, K. (2011). *Å forske på samfunnet, en innføring i samfunnsvitenskaplige metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- HiHM. (u.d.). *Høgskolen i Hedmark*. Hentet 03 23, 2013 fra www.hihm.no:
<http://www.hihm.no/Hovedsiden/Om-Hoegskolen/Nyheter/Fagbrev-hoeyere-utdanning-sant>
- HiT. (u.d.). *Høgskolen i Telemark*. Hentet 03 23, 2013 fra www.hit.no:
<http://www.hit.no/nor/HiT/Soeker/Studietilbud/Ingenioer-og-teknologi/A-vei-Y-vei>
- Høst, H. (2012). *Kunnskapsgrunnlag og faglige perspektiver for en studie av kvalitet i fag og yrkesopplæringen*. Oslo: NIFU.
- Jacobsen, D. I. (2010). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johansen, H. S. (2009, 05 10). *yrkesfagene nedvurderes*. Hentet 03 21, 2011 fra www.aftenposten.no: <http://www.aftenposten.no/meninger/article3303696.ece>
- Kunnskapsdepartementet. (2012, 4 14). *regjeringen.no*. Hentet 10 26, 2012 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressemeldinger/2012/bred-dugnad-for-flere-lareplasser.html?id=678408>
- Kunnskapsdepartementet. (u.d.). *livslang læring-regjeringen*. Hentet 04 7, 2013 fra www.regjeringen.no: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/livslang-laring.html?id=592615>
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situert læring-og andre tekster*. København: Reitzel.
- Lindbekk, T. (2001). *Samfunnsteori*. Trondheim: Tapir Forlag.

- Lødding, B., Marcussen, E., & Vibe, N. (2005). "*...utnytte sine evner og realisere sitt talent*"? Oslo: NIFU.
- Lovdata. (1998, 07 17). *Opplæringsloven*. Hentet 01 06, 2013 fra <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html>
- M.Twenge, J. (2006, 06 4). *Generation Me. Executive summary prepared by Steve Eubanks, s. 2.*
- Mallaug. (2011). *MAYP 4200*. Oslo.
- Marianne Dæhlen, A. h. (2008). *Prosjekt til fordyping-mellom skole og arbeidsliv*. FAFO.
- Markussen, E., & Gloppen, S. (2012). *Påbygg-et gode eller en nødløsning ?* Oslo: NIFU.
- Meld.St.20. (u.d.). *På rett vei*. Hentet 03 23, 2013 fra www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dol:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-20-20122013/7/1/1.html?id=717402>
- Meld.St.44. (2009). *Utdanningslinja*. oslo: regjeringen.
- NHO. (2011). *Næringslivets Hovedorganisasjon*. Hentet 05 12, 2013 fra Kompetanse og utdanning:
<http://www.nho.no/getfile.php/bilder/RootNY/Kompetanse/Kompetanse%20og%20utdanning%20lowres.pdf>
- Nordahl, T. (2012). *Systemisk arbeid med læringsmiljø*. Høgskolen i Hedmark.
- Nøtnæs, T. (2006). *Retningslinjer for visuell utforming av spørreskjema. Versjon 1.1*. Statistisk sentralbyrå.
- NOU. (2003). *Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Utdannings-og forskningsdepartementet.
- NOU 2008:18. (2008). *Fagopplæring for framtida*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2009:10. (2009, 04 30). *www.regjeringen.no*. Hentet 03 16, 2012 fra
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/fin/dok/nouer/2009/nou-2009-10/10/3.html?id=568376>NOU 2009: 10
- Nyen, T., Næss, T., Skålholt, A., & Tønder, A. H. (2011). *På veien til fagbrev*. Fafo/Nifu.
- Prieur, A. (2002, 6). Frihet til å forme seg selv ? *Kontur*, s. 9.
- Røste, R. J. (2008). *Organisering av karriereveiledning i videregående opplæring i Akershus*. NIFU STEP.
- S.Johansen, H. (2009, 05 10). *yrkesfagene nedvurderes*. Hentet 03 21, 2011 fra www.aftenposten.no: <http://www.aftenposten.no/meninger/article3303696.ece>
- Sigmund, G. (2007). *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Skjervheim, V. (2012, 03 31). *Dagbladet*. Hentet 10 09, 2012 fra <http://www.dagbladet.no/2012/03/31/kultur/debatt/nav/trygdesnylter/20924592/>
- SSB. (2012, 09 12). *Gjennomstrømming i høyere utdanning*. Hentet 01 02, 2013 fra Statistisk sentralbyrå: <http://www.ssb.no/hugjen/>
- SSB. (2012, 04 27). *Kommunefakta*. Hentet 03 16, 2012 fra www.ssb.no: Statistisk sentralbyrå. (2010, 01 01). www.ssb.no. Hentet 03 23, www.ssb.no/kommune/region: <http://www.ssb.no/kommuner/region.cgi?nr=02>
- Studentum. (u.d.). *Fagskolene*. Hentet 3 23, 2013 fra www.studentum.no: <http://www.studentum.no/no/studentum/fagskole.aspx>
- Teasdale, & Svendsen. (2009). Spørreskemaer. I C. Bechmann Jensen, *Psykologiske og pædagogiske metoder* (ss. 57-66). Roskilde: Roskilde universitetsforlag.
- Thagaard, T. (2010). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Turmo, A. o. (2007). *Pedagogisk og faglig kompetanse blant lærere i videregående skole*. Oslo: NIFU Step Studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Udir. (2012, 11 1). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet 3 24, 2013 fra Tabeller-søkere og godkjente lærekontrakter pr.1.november 2012: <http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/Fag--og-yrkesopplaring/Sokere-og-godkjente-kontrakter/Sokere-til-lareplass-og-godkjente-kontrakter-per-1-november-2012-/?WT.ac=larlingtall&boks=2>
- Utdanningsdirektoratet. (2011, 11 22). www.udir.no. Hentet 2 23, 2013 fra <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/Utdanningsdirektoratet/Slik-arbeider-yrkesopplaringnemndene-med-dimensjonering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Utdanningsspeilet 2012*. Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsetaten. (2007, 02 10). *Utdanningsetaten.oslo.kommune.no*. Hentet 02 09, 2013 fra <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/fagopplaring/larebedrift/article64811-20003.html>
- Vibe, N., Brandt, S. S., & Hovdhaugen, E. (2011). *Underveis i videregående opplæring*. NIFU. Oslo: NIFU.
- VIGO. (2012). *vigo.no*. Hentet 11 17, 2012 fra <https://www.vigo.no/vigor/servlet/main>
- Zihe, T. (1986). Inför avmystifieringen av värden. Ungdom och kulturell modernisering. I L. o. Molander, *Postmoderna tider*. Norstedts forlag.

Helse og sosialfag

Kategori bakgrunn for valg av yrke, utdanning, forventninger og forutsetninger: Vi ønsker å vite noe om bakgrunnen for at du valgte det utdanningsprogrammet du går, og forventninger til det.

1. Hvilket utdanningsprogram går du på?

Krysse av hvilket VG2 – alternativer:

Barn- og ungdomsarbeiderfag	
Helsearbeiderfag	
Helseservicefag	

2. Hvorfor valgte du dette utdanningsprogrammet?

	Helt uenig	Nokså uenig	Verken enig eller uenig	Nokså enig	Helt enig
Venner					
Foreldre/foresatte					
Rådgiver ungdomsskole					
Info fra videregående					
Interesse, jeg hadde lyst					
Karrieremuligheter					
Annet					

3. I hvilke av disse fagene du kan bli lærling i innenfor ditt utdanningsprogram?

Helsefagarbeider	
Hudpleier	
Barne- og ungdomsarbeider	
Helsesekretær	
Apotektekniker	

4. Fortell hva du vet om jobb- og karrieremuligheter i faget.

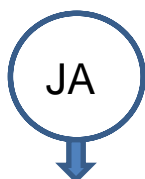
5. Vet du hvilken yrkeserfaring læreren din har?

Arbeidserfaring i bransjen	
Fagbrev innen ditt programfag	
Vet ikke	
Annen utdanning	

6. Ble opplæringen som forventet? Hvorfor og hvordan

Kategori utplassering, betydning for valg: Vi ønsker å vite noe om hvordan utplassering har vært for deg, og noe om hvordan det har blitt organisert.

7. Ved utplassering; måtte du selv skaffe utplasseringssted? (fant du bedrift selv)



Hvis **JA**
Skulle bedriften ha lærlinger?

Ja	
Nei	

Fikk du hjelp fra lærer/skole?

Ja	
Nei	



Hvis **NEI**
Fikk du tildelt et sted?

Ja	
Nei	

Fant dere utplasseringssted etter samtale mellom deg og lærer?

Ja	
Nei	

8. Hvordan organiseres PTF hos dere?

På skolen	
I bedrift, 1 dag i uken	
I bedrift, periodevis	
Annet	

9. Hvordan har utplassering i bedrift påvirket ditt valg?

	Helt uenig	Nokså uenig	Verken enig eller uenig	Nokså enig	Helt enig
Fikk bare enda mer lyst					
Spennende					
Mistet lysten					
Kjedelig					
Lite arbeidsoppgaver					
Godt arbeidsmiljø					

10. Var du utplassert i det faget du har PTF?

Ja _____ Nei _____

Kategori: Endelig valg og begrunnelser. Vi lurer litt på hva som har vært med på å påvirke dine valg, og hva som gjorde utslaget for hva akkurat du skal gjøre videre.

11. Kryss av for følgende påstander: Har noen av dette påvirket ditt valg for neste år?

	Helt uenig	Nokså uenig	Verken enig eller uenig	Nokså enig	Helt enig
Jeg synes det er viktig med studiekompetanse					
Jeg kan komme langt med fagbrev					
Jeg har mange karrieremuligheter med fagbrev					
Tiden på Vg2 og Vg2 ga meg mer lyst til å jobbe i faget.					
Lærerne mine forteller meg mye om faget					
Lærerne mine forteller lite om faget					
Venner og foresatte mener jeg bør studere					
Vi har hatt mye kontakt med bedrifter og opplæringskontor i skoletiden					

12. Når bestemte du deg for hva du skal gjøre neste år?

13. Hva har du valgt for neste år?

Læretid	Gå videre og svar på de 5 spørsmålene om læretid → Gå til 14
3på	Gå videre og svar på de 5 spørsmålene om påbygg → Gå til 20
Jobbe ufaglært	Har du tenkt å jobbe ufaglært trenger du ikke gå videre, takk for at du tok deg tid.

Du som har valgt læretid:

14. Hva er den viktigste grunnen til at du valgte læretid og fagbrev?

15. Hvem ga deg karriereveiledning

Lærer	
Karriereveileder	
Opplæringskontor	
Bedrifter	
Rådgiver	
Foresatte	
Annet	

16. Hva har motivert deg til å ta fagbrev?

	Helt uenig	Nokså uenig	Verken enig eller uenig	Nokså enig	Helt enig
Foresatte					
Venner					
Rådgiver i videregående					
Lærer					
Eget ønske					
Utplasseringsbedrift					
Opplæringskontoret					
Annet					

17. Når du har tatt fagbrev, hva skal du gjøre videre?

18. Hva drømmer du om å bli?

19. Fikk du mye hjelp av skolen til å søke læreplass?

Svært stor grad	
Ganske stor grad	
Liten grad	
Svært liten grad	
Ingen grad	

Du som har valgt påbygg:

20. Hva er den viktigste grunnen til at du valgte bort læretid og fagbrev?

21. Hvem ga deg karriereveiledning:

Lærer	
Karriereveileder	
Opplæringskontor	
Bedrifter	
Rådgiver	
Foresatte	
Annet	

22. Hvem motivert deg å ta påbygg

	Helt uenig	Nokså uenig	Verken enig eller uenig	Nokså enig	Helt enig
Foresatte					
Venner					
Rådgiver i videregående					
Lærer					
Eget ønske					
Utplasseringsbedrift					
Opplæringskontoret					
Annet					

23. Når du har fått studiekompetanse, hva skal du gjøre videre?

24. I hvilken grad anbefalte skolen deg til å velge påbygg?

Svært stor grad	
Ganske stor grad	
Liten grad	
Svært liten grad	
Ingen grad	

Service og samferdsel

Kategori bakgrunn for valg av yrke, utdanning, forventninger og forutsetninger: Vi ønsker å vite noe om bakgrunnen for at du valgte det utdanningsprogrammet du går, og forventninger til det.

1. Hvilket utdanningsprogram går du på?

Krysse av hvilket VG2 – alternativer:

IKT servicefag	
Reiseliv	
Salg, service og sikkerhet	

2. Hvorfor valgte du dette utdanningsprogrammet?

	Helt uenig	Nokså uenig	Verken enig eller uenig	Nokså enig	Helt enig
Venner					
Foreldre/foresatte					
Rådgiver ungdomsskole					
Info fra videregående					
Interesse, jeg hadde lyst					
Karrieremuligheter					
Annet					

3. I hvilke av disse fagene du kan bli lærling i innenfor ditt utdanningsprogram?

IKT servicemedarbeider	
Resepsjonist	
Logistikkoperatør	
salgsmedarbeider	
Vekter	

Spørsmål 4-24 er som spørsmål i vedlegg 1.

SAMFUNNSKONTRAKT FOR FLERE LÆREPLASSER

Innledning

Det norske arbeidslivet er avhengig av god rekruttering av fagarbeidere med høye kvalifikasjoner. For å lykkes med dette, er det nødvendig at yrkesfagene sikres en status som gjør dem attraktive både for ungdom og voksne. Det er viktig med god kvalitet i hele opplæringsløpet. Opplæringen i skole skal gjøre elevene kvalifisert til å gå ut i lære, og det er nødvendig med en godt fungerende lærlingordning.

Om lag halvparten av ungdomskullene søker seg til yrkesfagene etter ungdomsskolen, men for få går over i lære. For å sikre bedre gjennomføring i videregående opplæring, er det en viktig målsetting at flere fullfører med fag- eller svennebrev.

For å oppnå at flere fullfører, ønsker partene gjennom en samfunnskontrakt for fag- og yrkesopplæringen å fornye samarbeidet mellom utdanningsmyndighetene og partene i arbeidslivet.

En hovedmålsetting for partene er flere læreplasser i privat og offentlig sektor, og partene forplikter seg til å gjennomføre tiltak for å oppnå dette.

Hovedmål

Partenes overordnede mål er å sikre en bedre rekruttering til yrkesopplæringen. Gjennom at flere gjennomfører utdanningen sikrer man at arbeidslivets behov dekkes. Det at flere fullfører en utdanning, gir et trygt ståsted i arbeidslivet og et godt grunnlag for senere samfunnsdeltakelse. Samfunnskontraktens overordnede mål er å forplikte myndighetene og partene i arbeidslivet til å forankre fagopplæringen i alle relevante bransjer og sektorer, og framskaffe flest mulig læreplasser til elever som ønsker det.

Resultatmål:

Det er store forskjeller i ulike bransjer, sektorer og yrker. Partene må selv vurdere konkret måloppnåelse innenfor egne sektorer, bransjer og fag. Partene vil samlet søke å nå følgende målsetninger innen utgangen av 2015:

- *Antallet godkjente lærekontrakter skal øke med 20 pst. i 2015 i forhold til nivået ved utgangen av 2011.*
- *Øke antallet voksne som tar fag- eller svennebrev*
- *Øke andelen lærlinger som fullfører og består med fag- eller svennebrev*

Indikatorer

Partene skal utarbeide et felles indikatorsett for å sikre en omforent måling av måloppnåelsen. I dette arbeidet skal partene også finne måter å synliggjøre manglende søkning til læreplasser der dette er en utfordring.

Indikatorene skal også fordeles etter fylker og utdanningsprogram. For å måle utviklingen i måloppnåelsen settes utgangen av 2011 som referansepunkt for indikatorene.

Utdanningsdirektoratet skal utarbeide en årlig rapport med disse indikatorene som legges til grunn ved vurdering av måloppnåelse. Partene vil sammen vurdere om indikatorene skal justeres underveis.

Basert på omforente indikatorer skal det etableres et Norgeskart som viser andelen av virksomheter, og type virksomheter, i de ulike kommunene og fylkeskommunene som er godkjente lærebedrifter, og som har lærekontrakter. Gjennom dette Norgeskartet kan regioner, kommuner og bransjer sammenliknes og profilere seg.

Tiltak

Alle partene forplikter seg til å gjennomføre konkrete tiltak som beskrevet nedenfor.

Statlige myndigheter

Kunnskapsdepartementet skal videreføre et tett samarbeid med partene i arbeidslivet om fag- og yrkesopplæringen. Samarbeidsrådet for yrkesopplæring (SRY) skal trekkes inn før alle sentrale beslutninger som berører dette. Gjennom løpende dialog med de berørte skal departementet vurdere behov for justeringer som sikrer kvalitet og relevans i fag- og yrkesopplæringen.

Gjennom arbeidet med kvalitet og økt læring i hele grunnopplæringen skal elevenes forutsetninger for å kunne gjennomføre videregående opplæring styrkes. Kunnskapsdepartementet skal bidra til å belyse arbeidslivets behov for fagarbeidere, og støtte tiltak som kan gi yrkesfagene økt status.

Gjennom satsingen Ny GIV som varer til 2013, bidrar staten til tettere oppfølging av elever som er i risiko for ikke å fullføre videregående opplæring. I samarbeid med kommuner og fylker er det en målsetting å øke gjennomføringsgraden i videregående opplæring fra 69% i 2010 til 75% i 2015.

Flere statlige læreplasser

Staten har arbeidet med egne konkrete målsettinger for økningen av antallet læreplasser. Departementene ansvarliggjør den enkelte statlige virksomhet gjennom den ordinære styringsdialogen. Statens innsats skal videre innrettes mot å nå den overordnede målsettingen for 2015.

Andre tiltak

- Følge opp SRYs anbefaling om forsøk med alternativer til vg3 for de elever som ikke får lærekontrakt, basert på et tett samarbeid mellom skole og arbeidsliv. Opplæringen skal utvikles i nært samarbeid mellom videregående skoler og lokalt arbeidsliv, og ligge tett opptil det reelle arbeidslivet, slik at avlagt prøve til fag-/svennebrev blir anerkjent i samme grad som opplæring i ordinær virksomhet.
- Utarbeide nye retningslinjer for støtte til bedrifter som tar inn lærlinger som er vanskelig å formidle, for eksempel på grunn av svake karakterer og/eller høyt fravær.
- Bidra til finansiering av kompetanseheving for yrkesfaglærere, instruktører og medlemmer av prøvenemnder.
- Bidra til finansiering og organisering av hospiteringsordninger for yrkesfaglærere og instruktører.
- Utvikle nasjonale retningslinjer for realkompetansevurdering i videregående opplæring.
- I samarbeid med berørte departementer, innskjerpe praktiseringen av Lov om offentlige anskaffelser - med forskrift om offentlige anskaffelser, § 3-11. *Bruk av kontraktsstandarder og spesielle kontraktsvilkår*, der det heter at:
 - ” (3) For arbeid som skal utføres i Norge, kan oppdragsgiver sette som betingelse for gjennomføringen av kontrakten at norske leverandører skal være tilknyttet en offentlig godkjent lærlingordning. Slik betingelse kan likevel kun settes dersom det

er et klart definert behov for lærlingplasser i den aktuelle bransje.”

- Tilgjengeliggjøre og formidle statistikk om de målene/indikatorerne partene er blitt enige om.
- Bidra til finansiering av World Skills og andre former for kvalitets – og rekrutteringsarbeid gjennom blant annet Yrkes-NM og lokale aktiviteter i videregående opplæring.
- Sammen med partene gjennomgå opplæringskontorenes rolle og ansvar i fagopplæringssystemet.
- Sikre videreføring av TAF-ordningen gjennom en formalisering av denne.
- Bidra til bedre og mer synlige overganger til høyere utdanning på grunnlag av yrkesutdanning.
- Utvikle opplæringsmodeller for videregående opplæring for voksne.
- Bidra til å videreutvikle karrieresentrene for å tilby kompetanseheving av tillitsvalgte og ledere og andre i offentlig og privat sektor, som har som oppgave å organisere og motivere ansatte til videre opplæring.

Fylkeskommunene

Fylkeskommunene har som skoleeier for videregående opplæring ansvar for oppfyllelse av unge og voksnes rett til videregående opplæring. De skal også sørge for en dimensjonering av tilbudet innen videregående opplæring, som balanserer samfunnets behov for kompetanse mot elevers rettigheter, slik det er nedfelt i nasjonalt lovverk. Fylkeskommunene har et lokalt overordnet ansvar for kvalitet i yrkesfagopplæringen, slik at elevene får den kompetansen som er beskrevet i læreplaner og forskrifter.

Fylkeskommunene skal i samarbeid med partene i samfunnskontrakten på fylkesnivå diskutere målsettingene partene er enige om i samfunnskontrakten. Formålet er å utvikle målsettinger og tiltak i tråd med samfunnskontraktens målsetninger.

Fylkeskommunene skal ta opp hvordan formidlingen til lærebedrifter og inngåelse av lærekontrakter kan skje på et så tidlig tidspunkt som mulig. Videre hvordan samarbeidet om dimensjonering av utdanningstilbud kan innrettes slik at det bidrar til et samsvar mellom opplæringen i skole og arbeidslivets behov:

- Yrkesopplæringsnemndene skal inn i dimensjoneringsarbeidet så tidlig som mulig

- Det skal lages realistiske intensjonsavtaler mellom skoler, opplæringskontorer og lærebedrifter.

Andre tiltak:

- Bidra til god rekruttering og status for fagopplæring, blant annet gjennom skolekonkurranser i yrkesfag og samarbeid med WorldSkills Norge om arrangementer i forbindelse med Yrkes-NM og regionale konkurranser.
- Bidra til at rådgivningen til elevene styrkes, slik at elever som har behov for det, får god støtte i søkefasen før læreplass.

Partene i arbeidslivet

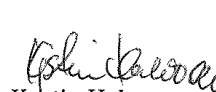
Innsatsen fra partene i arbeidslivet har stor betydning for antall læreplasser. Det er allerede etablert ulike samarbeidsarenaer for å skaffe flere læreplasser og å høyne fagopplæringens status. Partene vil i fellesskap vurdere hvordan målsettingene fra samfunnskontrakten kan følges opp videre i prosesser mellom partene.


Partene skal gjennomføre følgende tiltak:

- Bidra til å synliggjøre behovet for fagarbeidere og gode yrkeskvalifikasjoner i arbeidslivet.
- Utvikle egne strategier som grunnlag for konkrete tiltak.
- Sette seg egne mål for å bedre rekrutteringen av lærlinger innenfor de ulike bransjene.
- Rekruttere flere lærebedrifter gjennom initiativ som Aksjon lærebedrift, "Bli helsefagarbeider" og andre tiltak.
- Oppfordre til å bruke lignende bestemmelser, slik som i Lov om offentlige anskaffelser - med forskrift om offentlige anskaffelser, § 3-11. *Bruk av kontraktsstandarder og spesielle kontraktsvilkår*, i sine avtaler og kontrakter med underleverandører.
- Aktivt jobbe for at flere arbeidstakere blir instruktører.
- Bedre samarbeidet mellom skoler og virksomheter, for eksempel ved at bedrifter tilbyr hospiteringsavtaler for lærere i bedrift og instruktører i skolene.
- Aktivt jobbe for at flere arbeidstakere som ikke allerede har fag- eller svennebrev avlegger fag- eller svenneprøve etter gjeldende ordninger, eksempelvis praksiskandidatordningen.

Et felles ansvar for alle partene i samfunnskontrakten:


- Delta aktivt i oppstart, lansering og gjennomføring for å oppnå målene i samfunnskontrakten.
- Forplikte seg til årlige møter for å følge opp og ved behov justere samfunnskontrakten.
- Gjennomføre en årlig konferanse hvor partene møtes på høyt nivå for å diskutere situasjonen innen fag- og yrkesopplæringen og for å drøfte nye tiltak, blant annet koblet til lærlingundersøkelsen og instruktørundersøkelsen.
- Bidra til en statusheving for yrkesfaglig utdanning og til at flere blir motivert til å fullføre fagopplæringen.
- Utvikle og bruke startpakker for å rekruttere nye lærebedrifter med opplæring/veiledning av instruktører, materiell, og tilbud om tett oppfølging det første året.
- Utvikle nye og gi støtte til statushevende tiltak, slik som WorldSkills og lokale former for yrkeskonkurranser.
- Bruke priser for beste lærebedrift/instruktør/faglærer/lærling etc for å bidra til å heve statusen til fag- og yrkesutdanning på videregående nivå.
- Hver for seg, og gjennom opplæringskontorer, fylkeskommunenes opplæringsansvarlige og Yrkesopplæringsnemndene, bidra til å rekruttere flere lærebedrifter.

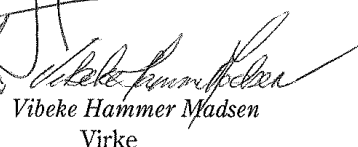

Kristin Halvorsen
Kunnskapsminister


Roar Flåthen
LO


John G. Bernander
NHO


Sigrun Vågeng
KS



Anders Folkestad
Unio


Vibeke Hammer Madsen
Virke


Tore Eugen Kvalheim
YS


Rigmor Aasrud
Fornyings-, administrasjons- og kirkeminister


Lars Haukaas
Spekter


Trond Johannesen
Maskinentreprenørenes forbund

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Anne Karin Larsen
Institutt for yrkesfaglærerutdanning
Høgskolen i Oslo og Akershus
Kunnskapsveien 55
2007 KJELLER

Vår dato: 22.06.2012

Vår ref:30578 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.05.2012. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 21.06.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

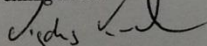
30578	<i>En oppgave om bortvalg av yrkeskompetanse til fordel for studiekompetanse blant Vg2 elever på SS/HS</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Anne Karin Larsen</i>
<i>Student</i>	<i>Line Riisnæs</i>

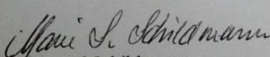
Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Line Riisnæs, Almeveien 4, 1555 SON

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel. +47-22 85 52 11. nsd@uia.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel. +47-73 59 19 07. kjre.svarva@svi.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVE, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel. +47-77 64 43 36. nsdmaa@svi.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 30578

Formålet med prosjektet er å undersøke på hvilket tidspunkt elever ved Vg2 Service og samferdsel og Helse og sosialfag velger bort læretid og fagutdanning til fordel for å ta Vg3 påbygg, hvilke faktorer som påvirker elevens valg.

Utvalget består av elever, lærere og karriereveiledere på Vg2 SS/HS ved fire videregående skoler, totalt ca. 150 personer. Utvalget rekrutteres via skolen.

Datamaterialet innhentes gjennom manuelle spørreskjema og personlig intervju. Data fra spørreskjema plottes anonymisert i Questback, jf. e-post fra student den 21.06.2012.

Vi kan ikke se at det foretas en behandling av personopplysninger med elektroniske hjelpemidler eller at det opprettes et manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten.

Det legges til grunn for vår vurdering at data anonymiseres ved transkribering ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Det vil heller ikke finnes en koblingsnøkkel som knytter transkripsjoner til informant.

Prosjektslutt er 01.06.2013.

