

# **MASTEROPPGAVE**

**Master i yrkespedagogikk**

**2016**

*Utfordringer i yrkesopplæringen  
i helse- og oppvekstfag*

Martta Brännström

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier  
Institutt for yrkesfaglærerutdanning**



## Forord

Denne masteroppgaven er et resultat av fire års studier ved Høyskolen i Oslo og Akershus. Jeg har i denne studien undersøkt yrkesutdanningens struktur og hvordan denne strukturen kan påvirke frafallet i yrkesutdanningen. Jeg håper at denne undersøkelsen kan bidra til at politikere og fagfolk tar dagens utdanningsstruktur opp til vurdering, som igjen kan medføre at utdanningsstrukturen endres og resultere i at flere elever får en mer forutsigbar yrkesutdanning.

Dette studiet har vært inspirerende og meget lærerikt, og har gitt meg både faglig påfyll og personlig utvikling.

Det er mange som har bidratt i denne undersøkelsen, ikke minst formidlingsansvarlig i fylkeskommunen og lærlingkoordinatoren i kommunen. Jeg har også hatt mange og gode diskusjoner og fått refleksjoner fra mine kollegaer rundt dette tema. Jeg ønsker likevel å spesielt løfte frem elevene, som i gruppeintervjuet bidro med sine erfaringer og opplevelser i deres situasjon uten lærekontrakt. Til disse elevene ønsker jeg å sende et stort takk.

Dessuten er det en mor til en elev jeg ønsker å takke. Det er mor til Celine, nevnt i innledningen, som under mange samtaler har bidratt med både sine egne og datterens opplevelse av det å ikke få lærekontrakt.

Ønsker også å takke mine medstudenter i læringsgruppene, som jeg har hatt mange gode reflekterte diskusjoner og samtaler med. Og ikke minst vil jeg takke min veileder ved Høyskolen i Oslo og Akershus, høgskolelektor Leif Langlie, som har vært veileder på dette masterprosjektet. Han har gjennom sin humoristiske væremåte klart å motivere meg, også når jeg har opplevd tunge perioder.

Til slutt ønsker jeg å takke min mann, Karl Paul, og mine syv barn, som har vist tålmodighet når mor har måttet prioritere dette studie.

Sarpsborg, 5.maj 2016

Martta Brännström

## Sammendrag

Mange elever på videregående utdanningsnivå har store utfordringer med å fullføre utdanningen. Frafallet på yrkesfaglige utdanningslinjer er hovedsakelig mellom Vg2 og Vg3, da eleven skal ut i lære. I dette masterprosjektet har jeg undersøkt hvordan elevene opplever denne situasjonen.

Bakgrunnen og motivasjonen for mitt valg av tema startet ved en samtale med en bekjent, der vedkommende uttrykte sterk fortvilelse over at hennes datter ikke hadde fått læreplass. Det skapte stor uvisshet rundt fortsettelsen av studiene og medførte mye frustrasjon.

Som lærer ved en yrkesfaglig utdanningslinje, har jeg også erfart at noen elever som opplever fullføringen av yrkesutdanningen som utfordrende, med redusert motivasjon for videre studier.

I denne avhandlingen har jeg gjennomført et gruppeintervju med elever, et møte med formidlingsansvarlig i fylkeskommunen og et intervju med lærlingkoordinator i kommunen. Jeg har også analysert noen styringsdokumenter som legger føringer for hvordan yrkesutdanningen både skal og kan struktureres.

Hensikten med undersøkelsen har vært å se på hvilke faktorer som påvirker elevenes muligheter for å fullføre yrkesutdanningen.

Fokuset i undersøkelsen har vært å få mer innsikt i elevenes opplevelse av det å ikke få læreplass, men også hvordan det påvirker elevens motivasjon og selvtillit dersom de ikke får fullført yrkesutdanningen på en ordinær måte.

Kunnskapsløftet har som mål å tilstrebe at alle elever får samme rettigheter og muligheter, men denne opplevelsen har ikke de elevene jeg har intervjuet. Mine informanter i fylkeskommune og kommune har forståelse for at elevene kan ha den følelsen. Samtidig gir de uttrykk for at det ikke er deres ansvar å legge til rette for læreplass til alle.

Siden alle elever i Norge har en lovfestet rett til treårig videregående utdanning, får de elever som ikke får lærekontrakt, tilbud om et alternativ Vg3 i skole. Oppstarten av dette tilbudet er, i noen fylker, på vårsemesteret. Denne strukturen oppleves av noen elever som en tydelig ulempe, fordi utdanningen er uforutsigbar og fremtiden kan oppleves som usikker.

Mine informanter fra fylkeskommunen og kommunen, fortalte i undersøkelsen at tilbudet som blir gitt til elever uten lærekontrakt, er et dårligere alternativ enn hva eleven hadde fått med læreplass. De fortalte også at de elevene som tar alternativ Vg3 i skole, stiller svakere når de senere skal søke jobb.

Det er i dag et stort fokus på gjennomføringsgraden blant yrkesfagelever, ettersom frafallet hos yrkesfagelever er høyt. Undersøkelsen viser at mangel på læreplasser hovedsakelig skyldes økonomiske ressurser, både hos fylkeskommunen, kommunen og bedriftene. Dette er en ekstern faktor som reduserer elevenes muligheter til å få fullføre sin yrkesutdanning på en ordinær måte og som gjør at bare de flinkeste elevene får læreplass.

# **Challenges in Healthcare, Childhood and Youth in Vocational Education**

Many students in upper secondary education experience many challenges in completing their education. Dropouts occur mainly amongst students who take apprenticeships in vocational education. In this master's project, I have looked into how students experience this situation.

The reason and motivation for choosing this topic began during a conversation with an acquaintance, after she expressed her despair over her daughter not being able to get an apprenticeship. As a teacher in vocational education, I have also come across students who have experienced this situation. They have felt the completion of vocational education as insecure and unpredictable. These students develop less motivation for further studies.

This report is based on an interview with a group of students, a meeting with dissemination responsible in the region and an interview with an apprentice coordinator in the municipality. I have also analysed some documents that regulate how vocational education both should and could be structured.

The purpose of this survey was to see which factors influenced the student's possibilities of completing their vocational education. The focus in this survey has been not only to gain more insight into the student's experience of not getting an apprenticeship, but also how it affects the student's motivation and confidence if they are unable to complete their vocational education in the normal way.

The educational law aims towards similar rights and opportunities for the students, but that is not the experience the students I interviewed got. Sources in the region and the municipality understand that the students experience these problems. Even so, they give the impression that it is their responsibility to facilitate apprenticeships. Since every student in Norway has a statutory right to three years upper secondary education, there are those who do not get the opportunity of an apprenticeship. These students get an offer of an alternative third year in school (Vg3). This offer, in some counties, starts in the spring term. This situation is experienced by some students as a disadvantage and a challenge, since the education is unpredictable and the future can be experienced as uncertain.

My sources from the region and from the municipality, explained that the offer that is given to the students without an apprenticeship, is a worse alternative than for those students who had completed an apprenticeship. They also said that students who have taken the alternative third year( Vg3) in school have less of a chance of getting a job. This is also confirmed by Aspøy and Nyen (2015) in their Fafo-report, where they have evaluated alternative Vg3 in schools. Today there is a major focus on the completion rate amongst vocational students. The drop-out rate of vocational students is high. Research shows that the lack of apprenticeships is mainly due to economic resources, both in the municipality and in the companies/ firms. This is an extern factor that reduces the possibilities of students from completing their vocational education in the ordinary way. This is the main reason why only the best students manage to achieve an apprenticeship.

# Innholdsfortegnelse

Forord .....	2
Sammendrag .....	3
Vedlegg .....	10
1.0 Innledning og bakgrunn for mitt masterprosjekt .....	12
1.1 Bakgrunn .....	13
1.2 Problemstilling og mål med oppgaven .....	13
1.3 Et aktuelt samfunnsproblem? .....	14
1.4 Antall lærekontrakter i Østfold og Norge .....	15
1.5 Elevens valgmuligheter til videregående utdanning etter grunnskolen.....	15
1.6 Valg av metode.....	16
1.7 Avgrensning av oppgaven .....	17
1.8 Oppgavens struktur .....	18
2.0 Fag- og yrkesopplæring.....	19
2.1 Historisk tilbakeblikk på fag- og yrkesopplæringen i Norge .....	19
2.2 Endringer av yrkesutdanningen i nyere tid .....	20
2.3 Analyse av styringsdokumenter til yrkesopplæringen .....	21
2.3.1 Sentrale styringsdokumenter .....	22
Den generelle delen av læreplanen.....	22
Læringsplakaten, som en del av «prinsipper for opplæringen» .....	23
2.3.2 Regionale styringsdokumenter .....	24
2.4 Kostnader knyttet til yrkesopplæringen i Østfold fylkeskommune .....	25
2.5 Alternativt Vg3 i skole .....	28
2.6 Bakgrunnen til strukturen i dagens yrkesopplæring.....	29
2.7 Svenske strukturen av yrkesutdanningen .....	31
2.8 Utfordringer i dagens yrkesutdanning.....	32
3.0 Viktige faktorer i yrkesopplæringen .....	35
3.1 Yrkesutdanningen ut fra et sosiokulturelt perspektiv på læring.....	35
3.1.1 Sentrale aspekter på sosiokulturell læring.....	36
3.2 Elevens motivasjon i yrkesutdanningen .....	38
3.2.1 Motivasjon som begrep .....	39
3.2.2 Indre motivasjon.....	39
3.2.3 Ytre motivasjon .....	40
3.2.4 Motivasjon i bedriften og i en sosial kontekst.....	40
3.2.5 Hvilket ansvar har utdanningssystemet når det gjelder elevens motivasjon? .....	41

4.0 Vitenskapelig metode .....	43
4.1 Case fra innledningen.....	43
4.2 Formålet med undersøkelsen.....	43
4.3 Planlegging av prosjektet og valg av metode.....	45
4.3.1 Planlegging av et intervju og et informasjonsmøte med to offentlige aktører .....	46
4.3.2 Planlegging av gruppeintervju med elevene .....	47
4.3.3 Respondenter til gruppeintervju .....	49
4.4 Gjennomføring av intervjuene .....	50
4.4.1 Formidlingsansvarlig i fylkeskommunen.....	50
4.4.2 Lærlingkoordinator i kommunen .....	51
4.4.3 Gruppeintervjuet av elevene.....	52
4.5 Transkribering av intervjudata .....	54
4.6 Analyse.....	56
4.7 Den kvalitative undersøkelsens kvalitet .....	58
4.7.1 Reliabilitet .....	59
4.7.2 Validitet.....	60
4.8 Forskerens etiske prinsipp.....	61
4.8.1 Normative prinsipper i en forskningsprosess .....	61
4.8.2 Asymmetriske maktforhold i kvalitative forskningsintervjuer .....	61
5.0 Analyse og resultater .....	63
5.1 Analyse og resultat fra møtet med formidlingsansvarlig i fylkeskommunen .....	63
5.1.1 Fylkeskommunens ansvar og oppgave.....	64
5.1.2 Alternativ vg3 i skole .....	65
5.1.3 Læreplasskurs.....	66
5.2 Analyse og resultat fra intervjuet med lærlingkoordinator i kommunen .....	66
5.2.1 Antall lærlinger i kommunen .....	67
5.2.2 Kommunens ansvar og oppgave .....	67
5.2.3 Yrkesutdanningens struktur.....	69
5.2.4 Elevens muligheter til jobb .....	70
5.2.5 Informasjon til eleven.....	70
5.3 Analyse og resultat fra gruppeintervjuet med elevene i læreplasskurset .....	71
5.3.1 Informasjon .....	71
5.3.2 Erfaringer, opplevelse og motivasjon.....	72
5.3.3 Strukturen på dagens yrkesutdanning .....	75
5.4 utfordringer i yrkesutdanningen etter Vg2 .....	76



5.4.1 Intervjuet i forkant av lærekontrakt.....	76
5.4.2 Læreplasskurs.....	77
5.4.3 Fagprøven eleven tar etter fullført lærlingtid eller et alternativt Vg3 i skole.....	77
5.4.4 Alternativ Vg3's anerkjennelse i yrkeslivet.....	78
5.4.1 Samtale med to faglærere i læreplasskurset.....	78
5.6 Hovedresultater fra undersøkelsen.....	79
5.6.1 Dagens utdanningsstruktur.....	79
5.6.2 Læreplasskurset og alternativ Vg3 i skole.....	80
5.6.3 Elevenes muligheter til jobb etter Vg3 i skole.....	80
5.6.5 Fylkeskommunens og kommunens ansvar.....	80
6.0 Drøfting.....	82
6.1 Dagens struktur i yrkesutdanningen.....	82
6.2 Elevens opplevelse og motivasjon i yrkesutdanningen.....	87
6.3 Ny utdanningsstruktur?.....	89
6.4 Konklusjon.....	90
Referanser.....	92

## **Vedlegg**

### **Vedlegg 1**

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet ..... 955

### **Vedlegg 2**

Temaer til møtet med formidlingsansvarlig i fylkeskommunen ..... 966

### **Vedlegg 3**

Intervjuguide – lærlingkoordinator i kommunen ..... 977

### **Vedlegg 4**

Intervjuguide - gruppeintervju av elever ..... 98

### **Vedlegg 5**

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS ..... 999

### **Vedlegg 6**

Personvern for forskning ..... 101

### **Tabell 2.8**

Antall formidlede lærekontrakter i 2015 ..... 34



## 1.0 Innledning og bakgrunn for mitt masterprosjekt

En varm sommerdag i august 2014 møtte jeg en fortvilet bekjent. Hennes datter, Celine (som i virkeligheten heter noe annet) har fullført helse- og oppvekstfag Vg1 og barn- og ungdomsarbeiderfaget Vg2. Ønsket var nå å fullføre sin utdanning gjennom å få lærekontrakt i en bedrift, noe som var vanskeligere enn ventet.

«Martta, hva skal jeg gjøre? Min datter har ikke fått læreplass! Skolene starter nå og hun har ingenting å gjøre!», forteller hun. «Hun har søkt læreplass i mange barnehager, både private og kommunale, men uten resultat».

Videre fortalte denne moren at hennes datter hadde vært i praksis i en kommunal barnehage som ønsket å ansette henne, men fikk nei. Gjennom andre elever og foreldre hadde hun hørt at kommunen kun ville ansette fire lærlinger i barnehage denne høsten.

Når jeg i november samme år spurte hvordan det gikk, hadde hun fortsatt ingen gode nyheter.

«Dattera går nå hjemme, og jeg blir gal!», sier hun og fortsetter «Hun skal på et møte i Oppfølgingstjenesten og på NAV til uken. Hun må ta imot hjelpen hun kan få».

Hun fortalte også at hennes datter hadde fått innkalling til et alternativt Vg3 i skole, men om hun takket ja til tilbudet, mistet hun retten til å få læreplass.

I august 2015 bad jeg om en ny samtale. Nå hadde det gått ett år siden jeg møtte henne første gang. Dessverre hadde ikke dette året ført hennes datter nærmere en fullført utdanning.

«NAV mener hun burde søke jobb i butikk, men da stopper jo utdanningen opp», sier hun, og fortsetter, «Jeg synes utdanning er viktig, og derfor er det første prioritet». Men på dette tidspunktet hadde hun også fått et tilbud om et tre måneders læreplasskurs.

Gjennom min profesjon som yrkesfaglærer i helse- og oppvekstfag, på Vg1 og Vg2, har jeg møtt mange elever som har vært i samme situasjon som Celine. De har uttrykt frustrasjon over det å ikke få lærekontrakt og at de dermed ikke har fått fullført sin yrkesutdanning etter hovedmodellen. Den så kalte hovedmodellen er en utdanningsstruktur der eleven går to år i skole etterfulgt av to år i bedrift. Dessuten fortalte min informant kommunen at et sikkert vårtegn er når frustrerte foreldre ringer på vegne av sine barn som ikke har fått læreplass.

På bakgrunn av dette ønsket jeg å se nærmere på hvordan yrkesutdanningen er strukturert og hvilke alternative tilbud elevene får dersom de ikke får lærekontrakt. Dessuten ønsket jeg å

undersøke hvordan elevene opplever det å ikke få et lærekontrakt og om dette går ut over elevens motivasjon. Videre har jeg undersøkt hvordan disse tilbudene eleven får, blir vektlagt hos bedrifter og organisasjoner.

## **1.1 Bakgrunn**

I 1990 var jeg ferdig utdannet undersköterska i Sverige. Dette motsvarer den norske tittelen helsefagarbeider. Etter mange år i yrkeslivet flyttet jeg til Norge. Her fikk jeg raskt erfare at arbeidsoppgavene var litt annerledes enn de arbeidsoppgavene jeg hadde som undersköterska i Sverige. Disse forskjellene belyses mer i delkapittel 2.7. Dette førte til at jeg valgte å videreutdanne meg til yrkesfaglærere innen helse- og oppvekstfag, ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Og som yrkesfaglærere trives jeg meget godt.

Det er ikke bare forskjeller i arbeidsoppgavene mellom disse to nabolandene. Det er også strukturelle forskjeller mellom den svenske og den norske yrkesutdanningen. I Sverige er det en skolebasert yrkesutdanning, der elevene har praksis underveis i utdanningsløpet. I Norge er utdanningen strukturert med to år i skole og to år i lære, den såkalte 2+2 modellen. Begge strukturene har sine fordeler og ulemper. Dette belyses også nærmere i delkapittel 2.7.

Lærlingordningen er jeg i utgangspunktet positiv til. Men ettersom jeg har erfart elevenes frustrasjon av å ikke få fullført sin yrkesutdanning på en ordinær måte, har dette medført at min begeistring har minsket noe.

Jeg velger å belyse min egen bakgrunn og mine erfaringer, fordi den har hatt innflytelse i valg av problemstilling og valg av informanter. Dessuten har mine erfaringer også påvirket både min analyse og min drøfting av prosjektet.

## **1.2 Problemstilling og mål med oppgaven**

Målet med undersøkelsen var å se hvor mange elever i yrkesfaglig utdanningsprogram som får muligheten til å fullføre yrkesutdanningen gjennom lærlingordningen og hvilket ansvar fylkeskommunen og kommunen har i denne sammenheng. Men hovedfokuset har gjennom hele oppgaven vært på eleven. Hvordan elevene har opplevd det å ikke få læreplass, og hvordan det oppleves å ikke ha fått fullført utdannelsen på lik linje med sine medelever. Jeg ønsket også å undersøke hvordan dette har gått ut over elevens motivasjon til å fullføre yrkesutdanningen.

På bakgrunn av dette har jeg valgt følgende problemstilling:

## «Hvilke utfordringer ligger i utdanningsstrukturen i yrkesopplæringen etter Vg2?»

Jeg har også undersøkt hvilke tiltak som settes inn, og hvilke alternativ elevene får dersom de ikke får lærekontrakt. Men gjennom å analysere styringsdokumentene og studere hvilke rammefaktorer som er styrende, ønsket jeg også se hvilke muligheter som finnes til å endre strukturen på yrkesutdanningen.

Med rammefaktorer tenker jeg i hovedsak på styringsdokumenter og økonomi. Økonomi fordi konjunktur i samfunnet påvirker fylkeskommunens-, kommunens- og bedriftenes økonomi.

Dette i sin tur påvirker elevenes mulighet til å få læreplass.

Jeg ønsket også å se i hvilken grad elevens motivasjon til å fullføre blir påvirket, dersom de ikke får et lærekontrakt.

### 1.3 Et aktuelt samfunnsproblem?

Frafallsproblematikken og at noen elever ikke gjennomfører videregående utdanning på normert tid, har lenge vært et samfunnsaktuelt tema og er det fortsatt. Det at vi må få ned frafallet, spesielt på yrkesfaglig utdanning, er det stor enighet om blant politikere og de ansvarlige i fylkeskommuner, kommuner og i ulike organisasjoner. I samfunnskontrakten<sup>1</sup> (2012), ble det lagt stort fokus på at flere aktører skal bidra til dette, spesielt gjennom flere læreplasser. Norge trenger en ordning som fungerer godt, for at yrkesfagelever skal kunne få fullført sin yrkesutdanning. Dette er viktig både for eleven, men også for at Norge skal kunne få utnyttet den potensiell arbeidskraften som ligger i disse ungdommene, ettersom Norge trenger flere fagarbeidere i dag og i fremtiden.

Helsepersonell er en stor arbeidsgruppe, og prognoser for de kommende årene viser at det vil bli behov for langt flere helsearbeidere enn vi i dag klarer å utdanne. Innen 2030 trenger Norge, ifølge beregninger, over 40.000 flere helsepersonell i helsesektoren.

*«Vekstakten for etterspørsel øker i fremskrivningsperioden og blir sterkere for de personellgruppene som i særlig stor grad er sysselsatte innenfor pleie og omsorg. Dette gjelder særlig helsefagarbeidere (de tidligere hjelpepleiere og*

---

<sup>1</sup> Samfunnskontrakten (2012), ble undertegnet av blant annet tidligere utdanningsminister Kristin Halvorsen, representanter fra Landsorganisasjonen i Norge (LO), Næringslivets hovedorganisasjon (NHO), Kommunenes Sentralforbund (KS), Hovedorganisasjonen for universitets- og høyskoleutdannede (Unio) og Virke.

*omsorgsarbeidere) og sykepleiere, med en beregnet underdekning for 2030 på hhv. nær 41500” (Ssb, 2009).*

Men det norske arbeidslivet er også avhengig av rekruttering av *dyktige* fagarbeidere. Derfor er det viktig at et opplæringsløp i yrkesutdanningen er av god kvalitet. Her er lærlingordning et sentralt element.

#### **1.4 Antall lærekontrakter i Østfold og Norge**

I min undersøkelse startet jeg med å kontakte formidlingsansvarlig i fylket. Her trengte jeg i hovedsak få en bedre oversikt over hvor mange elever som er berørt av denne problemstillingen. Hvor mange elever som søker, men som ikke får lærekontrakt. Det viser seg at Celine langt fra er alene om å få utdanningen stanset. Tallene jeg fikk tilsendt fra formidlingsansvarlig i Østfold fylkeskommune er nedslående. I 2015 var det 1141 elever som søkte lære plass, men av dem bare 693 som fikk en lærekontrakt.

På landsbasis var det i 2015 (tall fra 1. september) 24 500 som søkte lære plass. Av disse var det 9000 som ikke fikk et lærekontrakt. Når vi sammenligner disse tallene med 2014, var det 400 flere lærekontrakter i 2015, men 850 flere søkere (Udir.no).

#### **1.5 Elevens valgmuligheter til videregående utdanning etter grunnskolen**

Ifølge opplæringsloven har elever, som har fullført grunnskolen eller tilsvarende opplæring, rett til tre års videregående utdanning. Disse tre årene skal normalt benyttes i løpet av en sammenhengende fem års periode, og før vedkommende har fylt 24 år (Opplæringslova, 1998).

Det er to hovedveier gjennom den videregående utdanningen: studieforberevende og den yrkesfaglige veien. Den studieforberevende gir mulighet til høyere utdanning, og yrkesfaglig utdanning gir mulighet til fagbrev og fagarbeider. Når eleven velger yrkesfaglig utdanning, noe omkring 50 prosent av alle elevene gjør, kan de velge mellom ni forskjellige utdanningsprogram<sup>2</sup>. Disse fører frem til 180 forskjellige fag-, svennebrev, eller yrkeskompetanse.

Når det gjelder utdanningsprogrammet helse- og oppvekst, starter eleven Vg1 helse- og oppvekstfag (H-O). Videre over til Vg2, velger eleven det utdanningsprogrammet de ønsker.

---

<sup>2</sup> Yrkesfaglige utdanningsprogram: bygg- og anleggsteknikk, design og håndverk, elektrofag, helse- og oppvekstfag, medier- og kommunikasjon, naturbruk, restaurant- og matfag, service og samferdsel og teknikk og industriell produksjon.

Her kan eleven velge helsearbeiderfag, barn- og ungdomsarbeiderfag, helseservicefag, fotterapeut og ortopedteknikk, ambulanséfag, og hudpleie.

Etter Vg2 har eleven etter hovedmodellen to valg (gjelder ikke helseservicefag): påbygg, for å få generell studiekompetanse, eller det å fullføre sin yrkesutdanning. Dersom de velger å fullføre sin yrkesutdanning søker eleven læreplass i bedrift eller i en organisasjon (gjelder ikke helseservice).

Dette benevnes som hovedmodellen, *2+2 modell*. Altså to år i lære og to år i bedrift som lærling. Etter disse fire årene kan eleven gå opp til fag-, svenneprøve i det aktuelle faget. Om eleven består prøven har han/hun fag-, svennebrev i faget, og kan deretter jobbe i yrket som en fullverdig yrkesutøver.

De elever som ikke får læreplass får et tilbud om et læreplasskurs. Kurset er ikke obligatorisk, men skal bistå eleven med å finne læreplass og hjelpe eleven til å bestå eventuelle fag der de har strøket. Dette kurset fungerer også som et motivasjonskurs, som skal motivere eleven til å fullføre sin yrkesutdanning. Kurset starter opp på noe ulikt tidspunkt fra kommune til kommune, men oftest i september. Under kurset skal eleven selv ordne praksisplass/læreplass.

Dessuten får alle elever som ikke har klart å ordne lærekontrakt, et tilbud om alternativt Vg3 i skole. Eleven kan ikke søke Vg3 i skole dersom de ikke først har fått avslag på sin søknad om læreplass. I mange kommuner starter et alternativt Vg3 i skole opp i januar, altså et semester senere enn andre utdanninger. Dette belyses nærmere i delkapittel 2.5.

## **1.6 Valg av metode**

Ettersom det i dag er mange elever på yrkesfag som ikke fullfører yrkesutdanningen til normert tid, eller etter fem år (cirka 50 prosent), ønsket jeg å få belyst hvilke rammefaktorer som påvirker elevenes muligheter til å fullføre yrkesutdanningen. I rammefaktorer legger jeg i hovedsak økonomiske ressurser hos fylkeskommunen og kommunen og føringsdokumenter som lover og forskrifter.

Jeg trengte å starte med å orientere meg i temaet. Og hadde et behov for å forhøre meg i hvilken grad dette var et aktuelt tema. Jeg begynte derfor med å drøfte lærlingordningen og utdanningsstrukturen generelt med kollegaer og bedriftsledere fra elevenes praksisplasser. Deretter booket jeg et kort møte med Opplæringskontor for offentlig sektor (OKOS).



Dessuten var jeg med prøvenemda i tre dager, for å observere en elev ved en fagprøve. Jeg så det også som hensiktsmessig å være med på et ordinært møte med Faglig råd for helse- og oppvekstfag (FRHO), for å orientere meg i temaet. Dette er samtaler og møter som jeg ikke har valgt å ta med som mine informanter i undersøkelsen, men som likevel har vært med på å forme min problemstilling.

Etter dette startet jeg selve undersøkelsen. Her så jeg det som hensiktsmessig å starte med et møte med formidlingsansvarlig i fylkeskommunen og et intervju med kommunens lærlingkoordinator. Dette belyses nærmere i delkapittel 4.3.1, 4.4.1 og 4.4.2.

Deretter ønsket jeg å høre hvordan eleven opplever det å ikke få læreplass, og hvilke erfaringer de har gjort seg under denne perioden da de har søkt lærekontrakt. Men jeg ønsket også se på hvordan dette påvirker elevenes motivasjon til å fullføre yrkesutdanningen. Derfor ønsket jeg å gjennomføre et gruppeintervju med elever fra et læreplasskurs. Mitt valg av metode, hvor mange elever jeg hadde i gruppeintervjuet, hvilke fordeler og ulemper som et gruppeintervju har og valg av intervjuguide beskrives nærmere i delkapittel 4.3.2.

## **1.7 Avgrensning av oppgaven**

Vi hører og leser i media om elever som har fått lærekontrakt, og at antallet lærekontrakter øker. Likevel er det, som vi ser i delkapittel 1.4, mange elever som opplever det å ikke få lærekontrakt.

Antallet elever som får eller ikke får lærekontrakt, er prosentuell forskjellig i landets ulike fylker. I noen tilfeller velger jeg å trekke in nasjonale tall, men har valgt å legge fokuset på Østfold fylkeskommune.

I arbeidet med dette prosjektet har jeg også valgt å avgrense oppgaven, gjennom å fokusere på programområdene helsefagarbeider og barn- og ungdomsarbeider, ettersom det er i det faget jeg selv har som profesjon.

Dessuten handler oppgaven i hovedsak om de elever som ikke har fått lærekontrakt, og de elever som ligger «midt på tre», med tanke på karakterer og fravær. I en Fafo-rapport der alternativ Vg3 i skole blir evaluert, skriver Aspøy og Nyen (2015), at det i størst grad er disse elevene som deltar i dette tilbudet. Grunnen til dette er at de elever som har høy gjennomsnittskarakter og lite fravær i større grad får lærekontrakt. De elever med mye fravær og stryk i et eller flere fag, de elevene som vi lærere kategoriserer som «svake» elever, velger jeg heller ikke å fokusere på i denne oppgave. Dette fordi disse elevene ofte kan trenge andre individuelle tiltak, og at de i større grad får hjelp via NAV.

## 1.8 Oppgavens struktur

Oppgaven er organisert etter 6 kapitler, og en referanseliste. I kapittel 2 starter jeg med å belyse yrkesutdanningens historiske utvikling. Deretter kommer en analyse av ulike styringsdokumenter som legger føring for dagens yrkesutdanning. Jeg har også valgt å trekke inn kostnader som er knyttet til yrkesutdanningen, for å se i hvilken grad en skolebasert yrkesutdanning er dyrere enn dagens hovedmodell, som er praksisbasert etter en 2+2 modell.

I kapittel 3 beskriver jeg sosiokulturelt perspektiv på læring, som dagens yrkesutdanning delvis er basert på. Her trekker jeg også inn en viktig faktor som påvirker elevens evne til å fullføre, nemlig motivasjon.

Deretter belyser jeg formålet med undersøkelsen og prosjektets metodologiske tilnærming i kapittel 4. Gjennomføringen av møtet og intervjuene, transkriberingen av disse og hvordan jeg har analysert mine data er også belyst i dette kapittel. Dessuten har jeg tatt med validitet og reliabilitet og viktigheten av dette.

Kapittel 5 inneholder analyse og resultater fra mitt møte og mine intervjuer. Men her har jeg også valgt å trekke inn noen erfaringer fra mitt eget yrke som lærer. Dette belyses nærmere i dette kapittel.

Deretter starter jeg, i kapittel 6, drøftingen av hele prosjektet. Her drøftes undersøkelsens funn og data opp imot prosjektets teoretiske forankring. Drøftekapitlet avsluttes med en konklusjon.

I dette kapitlet har jeg i korte trekk belyst bakgrunnen til min problemstilling og valg av metode. I neste kapittel ser jeg nærmere på dagens utdanningsstruktur, men starter med å se på fag- og yrkesutdanningen med et historisk tilbakeblikk. Deretter belyses hvilke rammefaktorer som delvis kan påvirke elevenes muligheter til å fullføre yrkesutdanningen.

## 2.0 Fag- og yrkesopplæring

I denne delen av oppgaven mener jeg det var hensiktsmessig å starte med historikken bak organiseringen av yrkesutdanningen, og så presentere strukturen i dagens fag- og yrkesopplæring i Norge. Her valgte jeg også å trekke inn den svenske strukturen på yrkesutdanningen, for å belyse ulikhetene mellom Norge og et sammenlignbart naboland. Dessuten valgte jeg også å analysere rammefaktorer og styringsdokumenter som skoleeier og skoleledere må forholde seg til. Disse er i hovedsak opplæringsloven og læreplanverket for kunnskapsløfte (LK06). Her ønsket jeg å se hvorvidt disse dokumentene er styrende, og i hvilken grad de legger til rette for elevens muligheter til å fullføre yrkesutdanningen innenfor normert tid.

Dernest valgte jeg å trekke inn statistikk for å se på hvor mange som søker yrkesutdanningen og hvor mange som fullfører med et fag- eller svennebrev. Her belyser jeg også frafallsstatistikken.

Men først valgte jeg å sette yrkesutdanningen inn i et historisk perspektiv. Dette for å få et bilde av hvordan yrkesutdanningen har utviklet seg frem til i dag og hva som er bakgrunnen til dagens utdanningsstruktur.

### 2.1 Historisk tilbakeblikk på fag- og yrkesopplæringen i Norge

Den yrkesutdanning vi har i dag har utviklet seg en del de siste tiårene. Men ifølge NOU-rapporten, Fagopplæring for fremtiden (NOU: 2008:18, 2008), startet lærlingordningen allerede i middelalderen. Her deltok de unge i de voksnes arbeid og dermed fikk de opplæring i ulike håndverksyrker uten at opplæringen var tilknyttet en skole. På denne tid var det laugene som hadde ansvaret for lærlingordningen. Dette for å sikre kvaliteten, men også for å holde konkurrenter unna. Endringer i denne regulerte opplæring kom ikke før industrialiseringen, på starten av 1800-tallet. Håndverksloven om læretid og svenneprøve ble opphevet, noe som resulterte i at det var fritt for enhver å livnære seg på håndverk.

På slutten av 1800-tallet ble det på nytt innført håndverkslov, fordi behovet av formalisert opplæring og formalisert kompetanse økte.

Likevel tok det noen tiår før lærlingloven ble vedtatt. Loven ble vedtatt i 1950, men den ble ikke landsdekkende før i 1980, og omfattet da hele landet. Som en følge av lærlingloven ble lærlingene pålagt å gå lærlingskolen. Dessuten måtte bedriften, som lærlingen arbeidet ved, gi lærlingen fri til å kunne gå på skolen. (NOU: 2008:18, 2008).

Denne loven og var ikke lenger begrenset til noen fagområder i arbeidslivet. På dette tidspunkt fikk lærlingordningen en fylkeskommunal administrasjon og partene fikk innflytelse gjennom opprettelse av Rådet for fagopplæring i arbeidslivet (RFA), opplæringsrådene og yrkesopplæringsnemnda.

Dette medførte at mange lærlingkontrakter ble skrevet og flere fag kom til. Likevel viste det seg at det var svakheter ved lærlingordningen. For eksempel var ikke elevens og lærlingens progresjon sikker nok. Dessuten var ikke bedriftene villige til å ta imot lærlinger ved nedgangskonjunkturer i samfunnet. Ytterligere et problem var at fylkeskommunen opprettet for få klasser, som medførte at elevene ikke kunne flyttes opp til neste trinn, og eleven fikk ikke fullført sin yrkesutdanning.

Disse utfordringen førte til at «Blegen-utvalget» ble opprettet i 1989, for å vurdere strukturen i videregående opplæring, og for å komme med forslag til endringer. Forslagene fra dette utvalg er bakgrunnen til Reform 94. Her ble det lovfestet at alle ungdommer som hadde fullført ungdomsskolen skulle ha rett til en treårig videregående utdanning. Disse tre årene skulle enten gi studiekompetanse eller yrkeskompetanse. (NOU: 2008:18, 2008).

## **2.2 Endringer av yrkesutdanningen i nyere tid**

Etter reform 94 ble det altså innført en rett til treårig videregående opplæring dersom eleven hadde fullført ungdomsskolen. Men ettersom frafallet i yrkesutdanningen var stort var det behov for flere forandringer. Målet med den nye utdanningsstrukturen, Reform 94, var et bedre utbygd tilbud, bedre oversikt og at sammenhengen mellom skole og opplæring i bedrift skulle forbedres. Dessuten var det et behov av bredere opplæring på grunnkursene. Men det trengtes også en forenkling av utdanningsstrukturen (Meld. st. 20, 2012-2013). Lettere tilgang til høyere utdanning, var også et ønske, også for de elever som valgte yrkesfag.

Endringene med Reform 94, som ble iverksatt studieåret 94/95, var mest omfattende innenfor yrkesopplæringen. De yrkesrettede studieretningene ble begrenset til elleve og de yrkesrettede falt nå inn under lov om fagopplæring i arbeidslivet<sup>3</sup>, som innebar at opplæringen nå skulle deles mellom skole og arbeidsliv. Det vanligste undervisningsløpet ble 2 år i skole med ett års grunnkurs og ett år videregående kurs I. Videregående kurs II (altså det tredje opplæringsåret) skulle skje i bedrift. I tillegg ble det nå lagt til et års verdiskaping. Dermed *2+2 modellen*. Ute

---

<sup>3</sup> Lov om fagopplæring i arbeidslivet følger hovedstrukturen med to år i skole, opplæring og verdiskaping i lærebedrift med tilsammen to år (regjeringen.no).

i bedrift fikk eleven tittelen som lærling. Denne modellen ble bakgrunn for å avlegge fag- eller svenneprøve (regjeringen.no).

2+2 modellen, etter Reform 94, gjaldt fortsatt ikke hjelpepleierutdanningen. Her ble praksisen bakket inn i de tre årene i skole. Etter Kunnskapsløftet (LK06) ble 2+2 modellen også innført i helsefagarbeiderutdanningen.

Etter en evaluering av Reform 94 og Reform 97 (der det ble innført 10-årig grunnskole og nye læreplaner), ble det antydnet at læreplanene var for detaljerte og for omfattende. Attpåtil stiltes det for lite krav til elevens kompetanse og utbytte. Det var større fokus på læringsprosessen enn på elevens læringsutbytte (Meld. St. 20, 2012-2013). Dette resulterte i at kunnskapsdepartementet la frem St. meld 30, *kultur for læring*, som presenterte utdanningsreformen Kunnskapsløftet.

Kunnskapsløftet, som forkortes LK06, førte til en rekke endringer i hele grunnskolen og i videregående skole. Med kunnskapsløftet ble læreplanene for grunnskolen og videregående opplæring utviklet til et sammenhengende løp. Dessuten ble det med reformen mer nasjonal styring og et nytt kvalitetsvurderingssystem. Reformen tredde i kraft august 2006 (regjering.no).

Kunnskapsløftet fungerer som styringsdokument for skoleeiere, skoleledere og lærere, på lik linje med andre styringsdokumenter som de må forholde seg til. Eksempler her er opplæringsloven, forvaltningsloven, læreplaner og andre forskrifter til opplæringsloven. Men hva innebærer disse styringsdokumentene? Og i hvilken grad påvirker disse elevens muligheter til å fullføre yrkesutdanningen på en ordinær måte? Her så jeg det som hensiktsmessig å analysere deler av kunnskapsløftet som i stor grad påvirker dagens yrkesopplæring.

### **2.3 Analyse av styringsdokumenter til yrkesopplæringen**

Det å analysere styringsdokumenter som skoleeier og skoleledere må forholde seg til, er en omfattende jobb. Men her velger jeg å trekke ut utvalgte deler av kunnskapsløftet, som er en forskrift av opplæringsloven, for å se hvilken betydning disse har for elevens gjennomføring av yrkesutdanningen. Jeg mener at disse fungerer som rammefaktorer, som i større eller mindre grad legger rammene for elevens fullføring av yrkesutdanningen.

Opplæringsloven og læreplanverket for kunnskapsløftet, danner et fundament for opplæringen i videregående skole, både i skolen og bedrift. Kunnskapsløftet (LK06) består av «Generell del av læreplanen», «Prinsipper for opplæringen» og læreplaner for hvert enkelt fag og fag- og timefordeling. I tillegg har hvert fylke utarbeidet en tilbudsstruktur som forteller hvilke utdanningsprogram og programområder de ulike skolene skal tilby, og strukturen på blant annet alternativt Vg3 i skole. Tilbudsstrukturen for fylket skal representere nasjonale og lokale politiske føringer og arbeidsmarkedets behov, og går under de regionale styringsdokumenter.

Ettersom alle delene i LK06 er forskrifter til opplæringsloven, fungerer disse også som elevenes og lærlingenes rettigheter. For å kunne vurdere rammevilkårene for elevene, måtte jeg se på retningslinjene i LK06, som er sentralt gitt. Deretter valgte jeg ut en handlingsplan for Østfold fylkeskommune, “Krafttak for læring 2012-2016”. Her har jeg sett på i hvilken grad disse legger til rette for elevenes rettigheter og muligheter til å fullføre yrkesutdanning på ordinær måte.

### **2.3.1 Sentrale styringsdokumenter**

I Kunnskapsløftet har jeg valgt å ta utgangspunkt i den «Generelle delen av læreplanen» og «Prinsipper for opplæringen», inkludert læringsplakaten.

#### **Den generelle delen av læreplanen**

I første avsnitt av innledningskapittelet til den generelle læreplanen står det at:

*” opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi”*

(Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1997, s. 5).

Dette forteller at det ikke bare er det faglige i skolen som står sentralt. Læreplanen forteller at skolen også skal skape sterke og selvstendige individer til å møte utfordringene som eleven må takle senere i livet. Dessuten skal eleven formes til å ikke bare ta vare på seg selv, men også andre. Og for å kunne ta vare på andre kreves utholdenhet, som ifølge udir.no styrkes når eleven opplever mestring.

Det står også i læreplanen at «Samfunnets ansvar er å se til at det ikke utvikles forskjeller i mulighetene, slik at lik rett til utdanning kan bli reell». (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997, s. 5).

Alle elevene har lik rett til utdanning. Dette opprettholdes i dag. Samtlige elever som har fullført ungdomsskolen har i dag muligheten til å fortsette over til videregående opplæring.

### **Læringsplakaten, som en del av «prinsipper for opplæringen»**

Læringsplakaten inneholder 11 punkter som skolen og lærebedriften har ansvar for å følge. Et av de punktene som jeg mener er viktig i denne sammenhengen, og som forteller at skolen har et større ansvar enn å bare være en faglig arena, er punktet hvor det står at skolen skal «stimulere elevenes og lærlingens/lærekandidatens lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet». Hva ligger i lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet, og hva påvirker dette? Her mener jeg motivasjon er helt sentralt. Fordi en elev med redusert motivasjon er mindre interessert og nysgjerrig i faget, og dermed ikke like lærevillig. Uten motivasjon, spesielt indre motivasjon, orker ikke eleven å jobbe med en relativ høy intensitet over lengre tid. Det samme gjelder nysgjerrighet, som ifølge snl.no, er drevet av indre motivasjon knyttet til positive følelser og som igjen gir en opplevelse av belønning og mestring når man får svar på det man søker. Og «erfaring med å mestre styrker utholdenheten i medgang og motgang» (Udir, 2006) Her ser jeg det som essensielt å se på om de elever som ikke opplever mestring når de skal søke lærekontrakt, fortsatt er motiverte til å fullføre sin yrkesutdanning. Er det en risk at mestringsfølelse, motivasjon og nysgjerrigheten svekkes, dersom de ikke får lærekontrakt?

Det siste punktet jeg velger å trekke inn her, er det første punktet i læringsplakaten og kanskje det viktigste. Her står det at skolen og lærebedriften skal «gi alle elever og lærlinger/lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre». Hva ligger det i like muligheter? Som jeg tolker det skal det gis like muligheter til læringsutbytte og utvikling i opplæringen, uavhengig av elevens evner og anlegg. Men jeg tolker det også som at alle elever har rett til lik opplæring.

Om vi ser på dagens struktur av yrkesopplæringen kan det se ut som at ikke alle elevene får den samme rett til lik opplæring, og dermed ikke like muligheter til å utvikle sine evner og talenter. Dette fordi ansvaret i stor grad er delt mellom skole og bedrift, som medfører for få læreplasser.

Dette problemet ble allerede i 1998 (Nifu, 1998) tatt opp som et paradoks. Det at lærlingordningen ikke klarte å oppnå «likebehandling» for alle elever i yrkesopplæringen, var allerede da en stor utfordring.

De sentrale styringsdokumentene har skoleeier ansvaret for å følge. De skal følge opp og legge til rette for at alle elevene skal få lik behandling og like muligheter i utdanningen. De skal sørge for å gi et tilfredsstillende tilbud, og sikre at eleven får utbytte av opplæringen. Derfor må skoleeier stille med nødvendige ressurser og kompetanse som kreves for at elevene skal få den opplæringen de har krav på.

De sentrale styringsdokumentene og loven legger ingen konkrete føringer på hva som er et tilfredsstillende og forsvarlig tilbud, eller hvordan utdanningsstrukturen skal ivareta elevens rettigheter. Dermed kan skoleeier delvis selv bestemme og utforme regionale styringsdokumenter. Disse regionale styringsdokumentene bestemmer blant annet ulike utdanningsløp og struktur, ut fra lokale og regionale forhold og behov.

### **2.3.2 Regionale styringsdokumenter**

Direktoratets sentrale retningslinjer og de gjeldende lovene fungerer som styrings- og veiledningsdokumenter for skoleeier. Disse danner en hovedramme, både for hvordan skolen skal driftes, men også hvordan man kan utvikle og forbedre resultater i den videregående skolen. I en handlingsplan, “Krafttak for læring 2012-2016”, er det beskrevet ulike forslag til konkrete tiltak for at flere elever skal kunne fullføre videregående utdanning. Generelt har registrering og oppfølging av fraværet i de videregående skolene hatt høy prioritet. Men på grunn av det store frafallet, spesielt i overgangen mellom skole og bedrift, intensiveres nå arbeidet gjennom å få flere læreplasser, kvalitetssikre den bedriftsbaserte delen og utvikle lærekandidatordningen. I tillegg står det i planen at behovet øker for å utvikle gode alternativ for å kunne sikre at eleven fullfører yrkesutdanningen (Øfk, 2016).

I den samme plan står det at de offentlige virksomhetene bør bidra til at flere elever skal kunne fullføre sin yrkesutdanning.

*Fag/yrkesopplæringen er basert på et «frivillighetsprinsipp» der fylkeskommunen ikke har anledning til å pålegge bedrifter/virksomheter å ta inn lærlinger. Med bakgrunn i de utfordringer som 2 + 2 ordningen representerer for avbrudd i videregående*



*opplæring, diskuteres det nå i hvilken grad det offentlige kan ta et større ansvar for å bidra til løsning. (Øfk, 2016, sitat s. 31)*

I Østfold er det, ifølge «Krafttak for læring 2012-2016», et utviklingspotensial på dette området både kommunalt, fylkeskommunalt og på et statlig nivå. Ikke minst innenfor helse- og oppvekstfag. Innenfor dette fagområdet er det kanskje spesielt viktig, med tanke på det økende behovet for kompetent arbeidskraft i fremtiden.

Dette kommer også frem i «Samfunnskontrakt for flere læreplasser» (Udir, 2012), som ble underskrevet av Kunnskapsdepartementet og Arbeidsgiver- og arbeidstakerorganisasjonene i 2012. Kontraktens overordnede mål er å skaffe lærekontrakter til alle elever som ønsker det. For å kunne gjennomføre det må også staten bidra med flere læreplasser. Altså både statlige-, fylkeskommunale- og kommunale institusjoner, men også private bedrifter må bidra mer. Et av målene i samfunnskontrakten fra 2012 var å øke antallet læreplasser frem til 2015 med 20 prosent sammenlignet med tall fra utgangen av 2011. Om vi ser på utfallet fra 2015 der 60 prosent av elevene fikk læreplass, og igjen setter opp så høyt mål som 20 prosents økning, står fortsatt nesten hver tredje elev uten lærekontrakt. Altså er målet med gi alle en lærekontrakt fortsatt langt fra oppnådd.

## **2.4 Kostnader knyttet til yrkesopplæringen i Østfold fylkeskommune**

En lærlingordning som hovedmodell medfører en del styringsproblemer, fordi det forutsetter at bedriftene er en medvirkende part. Dette sammenlignet med et skolebasert system, der bedriftene ikke i like stor grad trenger å medvirke. Samtidig er arbeidslivet og bedriftene avhengig av god rekruttering av fagarbeidere med høye kvalifikasjoner, både nå og i fremtiden. For å sikre dette er det nødvendig med høy kvalitet under hele yrkesopplæringen, og ikke minst at lærlingordningen fungerer godt. Dette er ifølge loven fylkeskommunens ansvar. Men dette klarer ikke fylkeskommunen alene. Derfor er det opprettet opplæringskontor og andre organer som skal sikre- og videreutvikle kvaliteten i fag- og yrkesopplæringen generelt og lærlingordningen spesielt. Disse får økonomisk tilskudd fra Fylkeskommunen. Økonomisk tilskudd får også bedriftene som tar imot lærlinger eller lærekandidater. Disse retningslinjer og satser er fastsatte av departementet. (Opplæringslova, 1998).

Her så jeg det som nødvendig å trekke inn ulike kostnader rundt yrkesopplæringen. Dette fordi mange mener at en skolebasert yrkesopplæring er mer kostnadskreven enn når yrkesopplæringen blir delt mellom skole og bedrift (Nyen & Tønder, 2014). Som et motargument til dette setter jeg opp de ulike aktørene og organer som er delaktige i elevens fag- og yrkesopplæring etter Vg2, og som i større eller mindre grad er en kostnad for fylkeskommunen.

**Fylkeskommunen** har det overordnede ansvaret for hele den videregående opplæringen til eleven. Men de har også oppgaver som er knyttet til fag- og yrkesopplæringen gjennom å veilede, følge opp og godkjenne bedrifter som har lærlinger eller har søkt om å bli godkjente lærebedrifter. For å utføre disse oppgavene kreves det ansatte i fylkeskommunen med nevnte arbeidsoppgaver.

**Faglig råd for helse- og oppvekstfag (FRHO)**, jobber for å utvikle kvaliteten i helse- og oppvekstfagene i videregående utdanning. FRHO skal utforme og utvikle utdanningsløpene slik at de dekker arbeidslivets, den enkeltes og samfunnets behov for kompetanse.

**Yrkesopplæringsnemnda** fungerer som et rådgivende organ, og skal i henhold til opplæringsloven gi råd til fylkeskommunen før opplæringstilbudet i fylket fastsettes (Stette, 2015). Yrkesopplæringsnemnda arbeider med å heve kvaliteten på hele fag- og yrkesopplæringen lokalt, og fungerer som en formell samarbeidsarena mellom skole og arbeidsliv.

**Lærebedriften** får en tilskuddssats på cirka 135 000 kroner per lærling for et år med fulltidsopplæring (Meld. St. 20, 2012-2013). Læretiden i bedrift består normalt av to år. Ett års opplæring og ett års verdiskapning. Prinsippet for beregningen av lærlingtilskuddet er at det skal dekke et års opplæring i skole. Ved å la læretiden strekke seg over to år vil det sikre at bedriften får en del av gevinsten fra sine opplæringsinvesteringer tilbake gjennom verdiskapningsdelen å læretiden (Nyen & Tønder, 2014). Her kan da bedriften «bruke» den ferdig opplærte lærlingen som en ansatt, som da gir økonomiske gevinster til bedriften. I det andre året får eleven lønn fra bedriften.

**Opplæringskontor for offentlig sektor (OKOS)** er også ansett som en viktig aktør i denne sammenheng. OKOS er et privat organ som samarbeider og hjelper bedriftene med

opplæringen av lærlinger og/eller lærekandidater. Om bedriften er tilegnet et opplæringskontor, noe bedriften bestemmer selv, blir lærekontrakten/opplæringskontrakten skrevet mellom lærlingen og opplæringskontoret (Opplæringslova, 1998). Da blir lærlingtilskuddet, på 135 000 kr., som jeg nevnte over, utbetalt til OKOS og ikke bedriften. Men OKOS utbetaler mellom 70 og 75 prosent av denne summen, videre til bedriften. Resten beholder OKOS for arbeidet de utfører. Dette er informasjon jeg fikk fra formidlingsansvarlig i fylkeskommunen.

Ifølge Tilstandsrapporten 2014, hadde Østfold 39 opplæringskontorer og 355 opplæringsbedrifter (Øfk, 2014).

**Prøvenemnda** har ansvar for å planlegge og gjennomføre fag-, svenne- og kompetanseprøve, etter det at lærlingen er ferdig med opplæringen i bedriften. Fylkeskommunen har det overordnede ansvaret for at prøvene gjennomføres etter lover og forskrifter. Østfold fylkeskommune har oppnevnt 60 prøvenemnder i 58 fag med 350 medlemmer for perioden 2012-2015 (Utdanningsportalen, 2016).

I samtalen jeg hadde med prøvenemnda i forkant av undersøkelsen, fortalte de at det settes av tre dager per lærling, og at det alltid er to ansatte fra eksamenskontoret som vurderer ved en fagprøve. Altså *tre* dager fri fra sitt ordinære arbeid for å vurdere en fagprøve for *en* lærling. Som jeg ser det er dette unødvendig bruk av ressurser.

Dessuten kan dette system skape en del venting for eleven, dersom eksamenskontoret ikke har tid med elevens fagprøve. Elev som ble vurdert når jeg var med fikk oppleve dette. Hun hadde to år og fire måneder i lære. Altså fire måneder lengre, fordi eksamenskontoret ikke hadde tid til hennes fagprøve tidligere. Og dette var en elev med toppkarakterer. Dette betyr at selv ikke elever i lære har en forutsigbar yrkesopplæring.

**Læreplasskurs** er et tilbud til elever som ikke har fått læreplass. Dette kurset fungerer som et motivasjonskurs, for å motivere eleven til å fullføre yrkesutdanningen. Men eleven får også hjelp med å ordne praksis- eller læreplass, dersom eleven ikke klarer dette på egen hånd. Jeg velger å trekke inn dette tiltaket som en kostnad, ettersom dette tilbudet ikke hadde vært et nødvendig tiltak dersom strukturen i yrkesopplæringen hadde sett annerledes ut, for eksempel med skolebasert yrkesopplæring over tre år.

**NAV** kan i noen tilfeller være til hjelp dersom eleven ikke får lærekontrakt. Eleven kan blant annet søke om økonomisk tilskudd. Dette gjelder også datteren til min venninne (casen fra

innledningen). I tillegg kan eleven få hjelp med praksis via NAV. Jeg kontaktet NAV for å få bekreftet de ulike satsene «eleven» og bedriften får. Han fortalte da at det eleven og bedriften får utbetalt, avhenger av hvilke tiltak som settes inn. Individstønad/tiltaket til «eleven» kan variere, men er oftest enten 257 eller 355 kroner per dag. Dette utgjør 5397 kontra 7455 kroner i måneden. Ved siden av dette får «eleven» dekket reisekostnadene, for eksempel busskort på cirka 500 kroner per måned.

I tillegg til dette kommer utbetalingen til bedriften som «huser» denne «elev». Denne sum er mellom 3000 og 5000 kroner i måneden ut fra hvilket tiltak som settes inn. Dette forteller at en elev som ikke får lærekontrakt, og som søker seg til NAV koster samfunnet opptil 12-13.000 kroner pr måned.

Her konkluderer jeg med at det er kostnadskrevende å ikke ha eleven i utdanning. I tillegg kommer de samfunnsøkonomiske kostnadene av at «eleven» ikke kommer i arbeid, og tapet av potensielle skatteinntekter.

I planen «Krafttak for læring 2012-2016», er finansieringen et tema. I planen står det at arbeidet med å øke andelen elever som fullfører og består yrkesopplæringen må skje gjennom effektiv og målrettet bruk av de økonomiske ressurser som står til disposisjon. I den samme plan står det, som jeg tidligere har skrevet, at det også er et behov av å endre alternativet som eleven får dersom han/hun ikke får en lærekontrakt. Dette tilbudet er i hovedsak alternativ Vg3 i skole (Øfk, 2016).

## **2.5 Alternativt Vg3 i skole**

Alternativ Vg3 i skole er et tilbud til de elever som ikke får lærekontrakt. Vg3 i skole opprettes hvert år. Det ligger altså ikke fast i tilbudsstrukturen i Østfold.

Østfold tilbyr alternativ Vg3 i skole på fem skoler, en i hver region. Dermed kalles denne modellen for regionmodellen (Aspøy & Nyen, 2014). Dette betyr at skolen må kunne tilby alternativ Vg3 i skole innenfor fag som ikke dekker skolens faglige kompetanseområde.

Elever som skal utdanne seg til snekker, murer, gartner, helsefagarbeider og barn- og ungdomsarbeider går dermed i samme klasse. Dette kan by på noen utfordringer. For det første kan det, ifølge Aspøy og Nyen (2015), være vanskelig å finne temaer som passer til alle utdanningsprogram, og som er relevante for alle elevene. For det andre er det mange lærere som opplever det som krevende å følge opp elever fra andre fag enn det læreren vanligvis

underviser i. Dessuten er det krevende å ha ansvar for så mange fag, i praksis, spesielt dersom det er flere elever som har behov for ekstra støtte. Og når læreren ikke alltid kjenner elevenes utfordringer, kan dette også komplisere både formidlingen til praksisplass og oppfølgingen i praksis.

Eleven må ordne praksisplass selv. Dette kan for noen elever oppleves som en indre stress, ifølge Tøyen og Tønder (2014). Dessuten er det langt fra alle bedrifter som hverken har et ønske eller mulighet til å ta imot elever. Aspøy og Nyen (2015) har også noen innvendinger mot dette tilbud. De skriver at de elever som ikke får praksisplass, på tross av hjelp fra kontaktlærer, ikke får et annet tilbud i skolen. Skolene har ingen B-plan. Dette har ifølge Aspøy og Nyen medført at noen elever slutter. Dessuten skriver de at noen elever kan oppleve å ha en praksis som ikke er relevant for deres utdanning.

De elever som ønsker å ha mye praksis, har fem dager praksis i uken. Men det vanligste er at eleven har fire dager praksis og en dag i skole, der eleven jobber med å loggføre praksisarbeidet og går gjennom teori knyttet til kompetansemålene.

Aspøy og Nyen (2015) skriver videre i Fafo-rapporten - «Godt, men ikke for godt», at det er mange som ser på dette tilbudet «som et nødvendig onde, som ikke bør flagges for høyt» (Aspøy & Nyen, sitat, s. 9). En av grunnene til dette er at eleven ikke fritt skal kunne velge dette tilbud fremfor lærlingordningen.

## **2.6 Bakgrunnen til strukturen i dagens yrkesopplæring**

Hovedmodellen for dagens yrkesopplæring er 2+2-modellen. To år i skole etterfulgt av to år i bedrift. Disse to opplæringsarenaer skal sammen bidra til at opplæringen frem til et fag- eller svennebrev er optimalt. Læretiden i bedrift er altså en viktig del av dagens utdanningsstruktur. Begrunnelsen til at opplæring i bedrift ble innført i så stor grad, er at mange mener eleven lærer bedre i en sosiokulturell kontekst, der eleven er en del av et større fellesskap. Her blir både de fysiske og de psykologiske ressursene et redskap for elevens læring. Dette belyses nærmere i delkapittel 3.1.

Dessuten mente Blegen-utvalget<sup>4</sup> at denne utdanningsstruktur skulle gi eleven oppdatert kompetanse, gi relevant praksis og arbeidserfaring. I tillegg skulle lærlingordningen fungere som et godt alternativ til de ungdommer som var lite motivert til skolebasert undervisning (Nyen og Tønder, 2014).

Både sosiokulturell læring og motivasjon i yrkesutdanningen belyses nærmere i kapittel 3.

Men at opplæringen i bedrift går over to år har også en annen bakgrunn. Og som jeg har skrevet tidligere blir opplæring i bedrift kombinert med et års opplæring og et års verdiskaping. Grunnen til dette er ikke loven. Opplæringsloven forteller at «fagopplæringa omfattar normalt to års opplæring i skole og eitt års opplæring i bedrift. Når opplæring i bedrift blir kombinert med verdiskaping i bedrifta, kan opplæringa strekkje seg over to år» (oppl. 1998, § 3-3, s.15). Her sier loven at opplæringen i bedrift *kan* gå over to år, dersom opplæringen kombineres med verdiskaping. Verdiskapingsdelen i bedrift ble innført med Reform 94, og var en kompromissløsning mellom bedriftene og staten. Blegen-utvalget mente at denne ordning ville stimulere partene til å utvikle et gjensidig og forpliktende samarbeid om fag- og yrkesopplæringen. Dette skulle, ifølge utvalget, sikre at bedriftene opplevde et eierskap og interesse for utdanningen.

Parter fra arbeidslivet, LO og NHO, hadde sterke interesser i denne ordningen som ble avtalt. Interessen lå blant annet i det å få en økning av den statlige støtten som bedriftene fikk gjennom lærlingtilskuddene, under opplæringsdelen i bedriften. Lærlingtilskuddet ble beregnet ut fra kostnaden tilsvarende ett års opplæring i skole. Men i avtalen lå det også at bedriften skulle gi lærlingen en lærlinglønn for verdiskapingsdelen, altså det siste lærlingeåret. Dette kunne man se på som en kompromissløsning der opplæringskostnadene blir delt mellom staten, bedriften og lærlingen selv. Staten skulle betale kostnadene gjennom statlig lærlingtilskudd og ansvar for en del av opplæringen, og bedriften tok sin del gjennom den andre delen av opplæringsansvaret og lærlinglønn. Gjennom å la læretiden strekke seg over to år skulle denne ordning sikre at bedriften fikk en del av gevinsten tilbake. Samtidig var formålet med verdiskapingen å skape økonomiske verdier for bedriften i form av produktproduksjon eller tjeneste. (Nyen og Tønder, 2014).

---

<sup>4</sup> Blegen-utvalget: et utvalg som ble nedsatt i 1989, for å analysere og vurdere situasjonen i den videregående skolen.

Den norske yrkesutdanningen er altså basert på lærlingordningen, der opplæringen i stor grad skjer i bedrift. Her ser jeg det som hensiktsmessig å se kort på den svenske yrkesutdanningen, for å sammenligne disse to nabolandene.

## 2.7 Svenske strukturen av yrkesutdanningen

Jeg ser det ikke som hensiktsmessig å gå i detaljer når det gjelder den svenske yrkesutdanningen. Men ettersom min egen bakgrunn hadde en betydning for valg av problemstilling, ser jeg det som nødvendig å likevel ta med den svenske yrkesutdanningen i korte trekk.

Strukturen i den svenske yrkesutdanningen er altså annerledes enn i Norge. Til forskjell fra Norge foregår alle yrkesprogrammene i Sverige i hovedsak i skolen, altså skolebasert yrkesutdanning. Elevene har 15 ukers praksis innbakt i de tre årene i skole. Fem uker sammenhengende praksis hvert studieår.

Etter den siste reformen i Sverige, Gymnasireformen - Gy 2011, ble også lærlingordningen innført i Sverige. Men i Sverige er dette en ordning eleven kan søke.

En elev som velger lærlingordningen i Sverige følger samme læreplan som sine medelever. Forskjellen er at all opplæring knyttet til programfagene skjer i praksis. Dette betyr at eleven har de «teoretiske» fagene på skolen, to dager i uken, og programfagene i praksis, tre dager i uken. I tillegg har lærlingen de fem sammenhengende ukene i praksis hvert studieår, som de andre medelevene har.

Elever som velger yrkesutdanning i Norge får yrkeskompetanse etter fullført yrkesopplæring. Dersom eleven ønsker å studere videre kan eleven velge påbygg for å oppnå studiekompetanse. Elevene har også muligheten til å få både yrkeskompetanse og studiekompetanse, men det først etter fullført 4-årig yrkesopplæring etterfulgt av 1 år med påbygg. Altså tar det 5 år for norske elever å få yrkes- og studiekompetanse.

I Sverige går elevene, med eller uten lærlingordning, ut med både yrkeskompetanse og studiekompetanse<sup>5</sup> etter tre års videregående opplæring.

Etter tre år på vård- og omsorgsprogrammet (VO), får du tittel som «undersköterska». Tilsvarende utdanning i Norge er helse- og oppvekstfag, og yrkestittelen er helsefagarbeider. I Sverige kan man det siste året velge å spesialisere seg enten innen psykiatri eller innen

---

<sup>5</sup> Eleven kan søke om fritak fra noen fag for å underlette studiet, men da får eleven bare yrkeskompetanse.

akuttsykepleie (Skolverket.se). Som undersköterska kan man jobbe på alle akuttavdelingene på et sykehus: operasjon, hjerteintensiv og akuttmottak, bare for å nevne noen. Dette kan du i liten grad som helsefagarbeider.

Samtidig har jeg av egen erfaring bemerket meg at det er forskjell mellom arbeidsoppgavene i arbeidslivet etter fullført utdanning i Sverige kontra Norge. Arbeidsoppgavene er flere og mer omfattende som «undersköterska». Arbeidsoppgavene som en «undersköterska» gjør, men som ikke er tillatt som helsefagarbeider er for eksempel å sette kateter, ta blodprøver, analysere blodprøver, ta EKG, innskriving av pasienter eller andre sentrale oppgaver i akutte situasjoner.

Som jeg ser det er det mange fordeler med lærlingordningen. Et positivt aspekt er at eleven lærer yrket i sin rette kontekst, noe som kan bidra til å styrke elevens motivasjon og forberede vedkommende til arbeidslivet. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 3.

At det er mange fordeler med 2+2 som hovedmodell er det mange som er enige i. Likevel valgte jeg å trekke inn utfordringene og ulempene med denne utdanningsstruktur, ettersom det er noen elever som opplever betydelige utfordringer knyttet til fullføringen av yrkesutdanningen.

## **2.8 Utfordringer i dagens yrkesutdanning**

Etter innføringen av Reform 94 har gjennomføringen av videregående opplæring vært ganske stabil. Rundt 70 prosent av elevene har bestått videregående utdanning, med studie- eller yrkeskompetanse, innen fem år etter påbegynt utdanning. Det samme gjelder etter Kunnskapsløftet 2006 (Meld. St. 20, 2012-2013).

Derimot er det stor forskjell når vi ser til antall elever som fullfører, mellom et studieforbereende- og et yrkesforberedende utdanningsprogram. Tall fra 2006 forteller at i et studieforbereende utdanningsprogram var det hele 88 prosent som fullførte og besto fem år etter påbegynt utdanning, men bare 55 prosent av elevene på yrkesfaglige utdanningsprogram. Om vi ser til utdanningsprogrammet helse- og oppvekstfag er det bare 23 prosent av elevene som oppnår yrkeskompetanse fem år etter påbegynt videregående opplæring. Dette er en stor utfordring ettersom behovet etter yrkeskompetanse er økende i samfunnet. Innen fagområdet helse- og oppvekstfag vill vi i årene fremover trenge mange tusen flere fagarbeidere enn de som i dag fullfører (Meld. St. 20, 2012-2013).



Grunnen til at bare omtrent 50 prosent fullfører er selvsagt mange. En av utfordringene er, ifølge Meld. St. 20, at elever som starter på yrkesfaglige utdanningsprogram har et langt svakere skolefaglig utgangspunkt enn de elever som starter et studieforberevende utdanningsprogram. Dermed er sannsynligheten mindre for at elever på yrkesfag, gjennomfører og består den videregående opplæringen.

Den andre årsaken er at cirka 50 prosent av yrkesfagelevne, velger påbygg til generell studiekompetanse, fremfor det å gå ut i lære for yrkeskompetanse. Men dessverre er det mange her som stryker. På 2000-tallet har andelen elever som stryker variert mellom 40 og 50 prosent. Her har da eleven hverken studie- eller yrkeskompetanse.

Likevel er den største utfordringen i dagens yrkesutdanning bristen på læreplasser. Det store frafallet skjer i hovedsak når elevene skal ut i lære, mellom Vg2 og Vg3. (Meld. St. 20, 2012-2013). Ifølge kunnskapsdepartementet kreves det flere læreplasser for å kunne øke andelen elever som gjennomfører videregående opplæring.

Her har jeg valgt å løfte fram tall på hvor mange elever som søkte lærlingkontrakt og hvor mange av de som fikk lærekontrakt i 2015, for å konkretisere situasjonen elevene er i. Her ser vi at nesten 40 prosent av de elevene som søkte lærekontrakt, med et ønske om å fullføre yrkesutdanningen via lærlingordningen, ikke fikk innvilget sin søknad.

I tabellen har jeg valgt å summere antall elever som søkte lærlingkontrakt, og antall elever som fikk formidlet sin søknad. Deretter regnet jeg ut hvor mange prosent av søknadene som ble formidlet. I tillegg inkluderte jeg de elevene som har fått formidlet lærlingkontrakt i annet fylke.

Disse tallene har jeg fått fra formidlingsansvarlig i fylkeskommunen i Østfold. Tabellen gjelder bare Østfold fylkeskommune.

**Tabell 2.8** Tall fra 16 november 2015. Antall formidlede lærekontrakt 2015.

Utdanningsprogram	Antall søkere (lære- og opplæringskontrakter)	Formidlet i eget fylke (lærekontrakter og opplæringskontrakter)	Formidlet i annet fylke	Formidlet i prosent (lære- og opplæringskontrakter og i annet fylke)	Ikke formidlet i prosent
Helsefagarbeider	117	70	3	62,3%	<b>37,7%</b>
Barn- og ungdomsarbeider	98	57	3	61,2%	<b>38,8%</b>
Bygg- og anleggsteknikk	156	94	7	64,7%	<b>35,3%</b>
<b>Totalt- alle yrkesprogram</b>	<b>1140</b>	<b>605</b>	<b>82</b>	<b>60,2%</b>	<b>39,8%</b>

Ser vi på kullet som startet en yrkesfaglig utdanning i 2009, endte 33 prosent med fullført yrkesutdanning, og 23 prosent med studiekompetanse, (Ssb, 2015) De resterende 45 prosent av elevene hadde ikke fullført og bestått innen fem år etter at de startet videregående opplæring. Etter disse fem årene hadde 27 prosent sluttet og var ute av utdanningssystemet, ti prosent var fortsatt i lære og åtte prosent hadde fullført, men hadde stryk i ett eller flere fag. (Nyen og Tønder, 2014).

I dette kapittel har jeg belyst historien bak dagens utdanningsstruktur, ulikheter mellom den norske og svenske utdanningsstrukturen, og samtidig analysert aktuelle styringsdokumenter som delvis legger rammene for elevenes muligheter til å fullføre yrkesutdanningen. Dessuten har jeg sett på frafallsstatistikk og andelen elever som får og ikke får lærekontrakt. I neste kapittel skal jeg belyse faktorer som påvirker dagens yrkesutdanning, som motivasjon og sosiokulturell teori.

### **3.0 Viktige faktorer i yrkesopplæringen**

Pedagoger, psykologer, filosofer og sosiologer har i mange hundre år interessert seg for hvordan vi mennesker lærer best. Læring har hatt og har en viktig posisjon i vår kultur. En grunn til dette er at vi mener at utdanning påvirker våre livsvilkår, både gjennom økonomisk velstand og sosial utvikling.

Men hvordan vi lærer best er det noen uenigheter kring. De fleste mener at vi lærer best gjennom praktiske oppgaver. Dette har resultert i at elever på yrkesfaglig utdanningsprogram skal ha noe praksis i de to første årene i skole og deretter skal elevene gå ut i lære. Derfor vill jeg i denne undersøkelsen se på sosiokulturelt perspektiv på læring, hva dette innebærer og hvorfor noen elever lærer best i praksis.

Hvordan vi lærer best handler ikke bare om metoder, som det ifølge Roger Säljö (2010) ofte er snakk om i dagens opplæring. Han skriver at læring ikke bare har en dimensjon. Det er flere ting som spiller inn ved læring. Når jeg i denne undersøkelsen har sett på elevens opplevelser og utfordringer i yrkesopplæringen har begrepet motivasjon kommet tydelig frem, spesielt i mitt gruppeintervju med elevene.

Ut fra dette valgte jeg i dette kapitlet å studere sosiokulturelt perspektiv på læring, og hvordan motivasjon påvirker elevens læring og elevens fullføringsevne. Sosiokulturelt perspektiv generelt i yrkesutdanningen, og motivasjon spesielt hos de elever som ikke får fullført sin yrkesutdanning på en ordinær måte.

#### **3.1 Yrkesutdanningen ut fra et sosiokulturelt perspektiv på læring**

Etter Reform 94 gikk yrkesutdanningen fra det å være en treårig yrkesutdanning i skole, til en 2+2 modell. Ettersom eleven også har en del praksis i de to første årene i opplæringen skjer altså mye av elevenes opplæring ute i praksis og i lære. Dette vet også eleven før de starter sin yrkesutdanning, noe som mange elever underveis i utdanningen uttrykker som noe positivt med yrkesutdanningen.

Til tross for at lærlingordningen har historiske røtter fra mange hundre år tilbake, er det først på senere tid at vi har fått en mer omfattende teori knyttet til det sosiokulturelle læringsperspektivet. Dette har fått ett breitt gjennomslag, både hva gjelder undervisningsmetoder, elevens praksis i arbeidslivet, og hva dette medfører i praksis.

Et sosiokulturelt læringsperspektiv går også under sosiointeraktivt og situert perspektiv, og har røtter helt tilbake til, blant annet, John Dewey, som hadde et pragmatisk syn på læring. Han mente at læring skjer gjennom praktiske aktiviteter i et kulturelt fellesskap. Ut fra et sosiokulturelt læringsperspektiv skjer altså læringen gjennom interaksjon og samhandling med andre i en kontekst (Aasen, 2008).

Til forskjell fra det behavioristiske læringsperspektivet der læring skjer gjennom at man får små kunnskapsbiter som bygger på hverandre (som dagens pensumbøker er påvirket av), har det sosiokulturelle læringsperspektivet fokus på samspillet mellom kollektiv og individ. Hvordan eleven utnytter de kognitive- og de fysiske ressursene, hvordan han/hun tenker og handler i samarbeidet, men også hvordan eleven kan reprodusere kunnskapen han/hun lærer i praksis. I denne sammenheng er ressurser snakk om de intellektuelle, de språklige, de kommunikative og de fysiske som eleven har tilgang til, som eleven bruker for å forstå og handle i praksis (Säljö, 2010). Imsen (2008) skriver at sosialpsykologi på mange måter danner et kompromiss mellom «det indre» og «det ytre». Et samspill mellom individet og miljøet. Men at fokuset ikke ligger hos hverken individet eller miljøet, men i samspillet mellom disse. I praksis får eleven/lærlingen lære seg rutiner og arbeidsplassens kultur og koder. Men her blir også relasjonen mellom mennesker en viktig faktor. Det at man kommuniserer, samarbeider og utfører ulike oppgaver i et fellesskap er en sentral del i en læringsprosess. Læring er langt mer enn det som skjer i elevens hode. Balansen mellom det individuelle og det sosiale har et kritisk aspekt når vi snakker om læring, skriver Dyste (2001). Her ser vi hensikten med dagens hovedstruktur i yrkesopplæringen, 2+2. Det at eleven lærer de viktigste elementene ute i praksis, og at eleven lærer faget i sin rette kontekst er hovedhensikten med både elevens praksis og lærlingordningen. Her blir det lettere både å lære og å forstå helheten i faget og i yrket.

### **3.1.1 Sentrale aspekter på sosiokulturell læring**

Det sosiokulturelle perspektivet på læring, bygger på et *konstruktivistisk syn* på læring. Et sentralt element i konstruktivismen er at mennesket konstruerer sin egen kunnskap gjennom aktivitet og subjektive prosesser, som igjen resulterer i læring (Dyste, 2008).

Forskjellen til andre læringsteorier, som for eksempel kognitiv læringsteori, er at det sosiokulturelle legger størst vekt på konteksten. Det at læring skjer i samhandling med andre i en kontekst. Kognitivt læringssyn setter menneskets tenking og intellekt i sentrum. Her er

fokuset de individuelle mentale prosesser, der eleven tar imot informasjon, tolker informasjonen og setter det sammen med det han/hun allerede vet. I kognitiv læringsteori skjer altså læring gjennom kognitive prosesser. Men sosiokulturell læringsteori mener at de kognitive prosessene er avhengig av en kontekstuell læringssituasjon. Kognisjon skjer altså som en integrert del av en aktivitet, og læringen påvirkes av konteksten (Dyste,2008). Her kan man altså tolke det som at det ikke er noen kognitiv læring uten en fysisk- sosial kontekst. Roger Säljö (2010) har også liten tro på at læring helt og holdent bare skjer gjennom de kognitive prosessene. Han mener at kunnskap og ferdigheter ikke er lagret i hjernen som biologiske fenomener, men at det har blitt bygd opp i et samfunn over lang historisk tid, som vi får ta del av gjennom interaksjon med andre mennesker, i en sosiointeraktiv prosess.

John Dewey har formet yrkespedagogikken med sin klare formening om at læring skjer gjennom deltakelse i ulike aktiviteter. Han mente at det ikke finnes grunnlag til læring og kunnskapsoverføring uten at den lærende ser og etterligner den erfarte.

Dewey mente at læring som er løsrevet fra sin kontekst, ikke bare mister essensen i læringen, men også en viss form for oppdragelse. Målene blir fjerne og abstrakte, noe som også er med på å passivisere elevene. Dette er meget uheldig, ifølge Dewey. Han mente videre at den tradisjonelle skolen, der lærer underviser eleven i form av en monologisk tavleundervisning, ikke skaper selvstendige elever. Dewey er kritisk til den autoritære og bokorienterte skolekulturen, fordi eleven har et behov av å være aktiv, være sammen med andre, prøve ut ideer og utforske ting selv. (Aasen, 2008).

Likevel skriver Dyste (2001) at læringen ofte starter i klasserommet, der eleven finner sine kognitive redskaper, ideer, teorier og begreper, som eleven etter forståelse gjør om til sine egne. Dessuten blir eleven en del av en kultur også i skolen gjennom å delta både i praktiske øvelser og i diskusjoner. Her blir eleven utstyrt med tenkemåter, praksiser og løsninger som karakteriserer et felleskap. Dette forbereder eleven til å fungere i ulike interaksjoner og samhandling når eleven skal ut i praksis eller i lære (Dyste, 2001).

Ute i praksis starter eleven/lærlingen med å bidra med enkle oppgaver, som senere blir mer sentrale. Eleven er fra starten en perifer, men likevel en legitim deltaker, som lærer seg alt fra det tekniske til de grunnleggende rutinene, arbeidsplassens kultur og koder og holdninger som yrket krever. Det overføres informasjon og ferdigheter fra den som kan til den som ikke kan, og på så vis arbeider eleven seg opp til å bli en mer sentral yrkesutøver (Säljö, 2010). Det å lære eleven arbeidsplassens rutiner, kultur, koder og holdninger til yrket kan ofte være

vanskelig å få til i skolens undervisning. På tross av at vi lærere prøver å få med dette inn i læringsoppgavene, forsvinner mye av dette i transformasjonen av yrkesoppgavene. Derfor er yrkespraksis viktig med tanke på å få en helhetsforståelse av yrket. Likevel er det også forskjell mellom ulike veiledere, og hva de legger i yrkesoppgavene. De avgjør mye både av hva som blir lært og hvordan det blir lært. Dessuten påvirker elevens veileder elevens motivasjon, både for videre studier men også motivasjonen til yrket.

Dette forteller at en veilederrolle er en viktig rolle for elevens utdanning, både med tanke på læring og elevens motivasjon. Likevel skal jeg her i hovedsak ikke fokusere på veilederens viktige rolle som motivator, men heller se på hvordan utdanningens struktur påvirker elevens motivasjon. Hvilke motivasjonsfaktorer som påvirker elevens evne til å fullføre yrkesutdanningen og hvordan motivasjonen påvirker de elever som ikke får et lærekontrakt. Som jeg har nevnt tidligere fokuserer jeg på de elever som ligger «mitt på tre» i karakter- og fraværs skalaen. De elever som hverken har strykkarakterer eller høyt fravær. Altså de elever som i høy grad hadde hatt mulighet til å fullføre yrkesutdanningen, dersom de også hadde fått lærekontrakt.

### **3.2 Elevens motivasjon i yrkesutdanningen**

«Motiverte elever har lyst til å lære, er utholdende og nysgjerrige og viser evne til å arbeide målrettet. Erfaringer med å mestre styrker utholdenheten i medgang og motgang» (Udir.no, 2006). Dette forteller at motivasjon er en viktig faktor og en forutsetning for elevens læring. Det har stor betydning for hvordan vi tilegner oss kunnskap og hvordan vi lærer. Derfor har også kunnskapsløftet et fokus på elevens motivasjon. Men hva som motiverer er ikke alltid lett å studere eller forklare, fordi det kan være vanskelig å skille motivasjon og følelser fra hverandre. Disse opptrer ofte sammen, der motivasjonen påvirker følelser og følelser påvirker motivasjonen. Det betyr at man bør se til flere faktorer, ha flere tilnærminger, når man skal forske på motivasjon. (Lillemyr, 2013).

Det er viktig å ha kunnskap om hva motivasjon er og hva som påvirker elevens motivasjon. Dette gjelder både for lærere, skoleledere og skoleansatte. Som jeg ser det er det også nødvendig at skoleeiere har kunnskap om hva som påvirker elevens motivasjon, ettersom det delvis er skoleeierens ansvar å vurdere og planere ulike tilbud, og hvilken utdanningsstruktur man velger i fylkeskommunen. I denne sammenheng burde det drøftes hva som påvirker elevens motivasjon, og som igjen påvirker elevens valg og handlinger.

Som jeg ser det er det lettere for skoleeier å forstå konsekvensen av sine valg av utdanningsstruktur, dersom de har kunnskap om hva som påvirker elevens motivasjon. Lillemyr (2013) skriver at motivasjon har så stor betydning i pedagogiske sammenheng, at politikere burde være mer opptatt av dette. Jeg mener at motivasjon, og hva som påvirker motivasjonen, burde få et større fokus, ikke bare i læringsinstitusjoner, uten også i kunnskapsbedrifter.

### **3.2.1 Motivasjon som begrep**

Motivasjon er et begrep fra psykologien som kan si noe om en tilstand hos et menneske når det er snakk om atferd eller utførelse av en aktivitet. Det har å gjøre med kreftene som ligger bak en aktivitet, og også i hvilken grad aktiviteten holdes ved like. Er det en aktivitet som eleven opplever som meningsfull, eller om eleven er interessert i faget, blir eleven mer utholdelig. Men motivasjon påvirker også i stor grad våre tanker og opplevelser kring en aktivitet. Er eleven motivert er sannsynligheten større at eleven opplever aktiviteten som noe positivt.

Dessuten påvirker motivasjonen våre valg av handlinger, for eksempel når eleven slutter studiet på grunn av nedsatt motivasjon (Lillemyr, 2013).

Motivasjon stammer fra det latinske begrepet *motivus*, som betyr «som setter i bevegelse». Motivasjon er vanligvis blitt definert som enhver disposisjon eller tilstand i individet som mobiliserer energi og gir retning for en handling eller aktivitet (Lillemyr, 2013, s. 23).

I motivasjonen ligger det altså mye kraft og energi, og denne energien mobiliseres mot en viss aktivitet. Denne kraften og energien trenger samfunnet fra våre fremtidige yrkesutøvere, altså våre nåværende elever. Og hvordan vi motiverer disse elevene på best mulig måte er det viktig å ha kjennskap til.

Mange mener at vi mennesker har naturlig evne til å tilpasse oss og lære, men at det da ofte er fordi vi har et behov eller et interesse for det. I pedagogiske-, eller mer korrekt sagt pedagogisk psykologiske- sammenheng, snakker vi da om en indre motivasjon. Her skal jeg se litt på hva indre motivasjon er og hva som skiller indre og ytre motivasjon.

### **3.2.2 Indre motivasjon**

Ifølge Imsen (2009) sier vi at det er indre motivasjon når eleven er interessert av selve aktiviteten og ikke belønningen i etterkant. Når eleven har en iboende aktivitetstrang, en indre

drivkraft og nysgjerrighet for selve aktiviteten, er det indre motivasjon. Lærerens tilbakemeldinger eller en god karakter er da ikke i fokus. Kraften og engasjementet til aktiviteten holdes ved like på grunn av interesse for faget eller at aktiviteten oppleves som meningsfylt (Imsen, 2009).

Og ifølge Lillemyr (2013) blir eleven dessuten mer utholdelig om det er den indre motivasjonen som er tilstede. Derfor er det viktig at pedagoger vet hvordan man gjør faget interessant, så at elevens nysgjerrighet vekkes.

Lillemyr skriver også at ved indre motivasjon blir handlingen styrt av det bildet vi har om oss selv, tillitten vi har til oss selv og det vi mener om oss selv. Vi er altså styrt av selvet. Dette forteller hvor viktig det er at eleven får positive erfaringer av en aktivitet.

### **3.2.3 Ytre motivasjon**

Om en handling eller aktivitet skyldes ytre kontroll eller ytre elementer, sier vi at det er ytre motivasjon. De ytre elementene har oftest ikke noe med selve aktiviteten å gjøre. Eksempler på det er karakterer, tilbakemelding fra lærer, belønning eller jobb.

Idealet er at eleven skal arbeide og lære ut fra en indre motivasjon. Dette fordi eleven blir mer interessert for aktiviteten, engasjert, mer utholdende og mer effektiv og som i sin tur gir mer læring (Lillemyr, 2013). Men ifølge Imsen (2009) er det lett at den ytre motivasjonen dominerer. Det er i dag mye fokus på blant annet karakterer i utdanningssystemet, både hos lærer og elev. Dette fokus er det ikke bare utdanningssystemet som har, men også bedrifter som skal ansette eleven. Uten gode karakterer får eleven ingen læreplass.

### **3.2.4 Motivasjon i bedriften og i en sosial kontekst**

Primært er motivasjon et individuelt fenomen, men det er uten tvil mange sider ved den sosiale sammenhengen som påvirker individets motivasjon. Og at individets motivasjon påvirker den sosiale sammenhengen. En persons motivasjon påvirker derfor både kollegaer og bedriften. (Lillemyr, 2013). Denne motivasjonen påvirker også eleven som er i praksis eller i lære.

Jeg har erfart elever som har blitt utplassert på et praksissted som ikke direkte hadde sammenheng med elevens utdanning eller interesse å gjøre, men som på grunn av det sosiale både ble motivert og interessert i yrket. På tross av at eleven var negativ i forkant, endret eleven sin yrkesretning etter praksisen. Dette forteller at elevenes veiledere har et stort ansvar. Er veilederen motivert, og flink til å skape gode samarbeidsrelasjoner og selv trives i yrket, er



dette en stor fordel for elevens motivasjon. Men om elevens veileder er umotivert påvirkes elevens motivasjon negativt. En umotivert elev får i mindre grad gode referanser, og dermed heller ingen læreplass.

Eleven påvirkes av bedriftens kultur når det gjelder samarbeid, trivsel og motivasjon. Men selvsagt har også eleven her et ansvar, fordi det også kan gå andre veien. Bedriften kan påvirkes positivt av elevens motivasjon. Er eleven motivert for arbeidsoppgavene i bedriften, påvirkes miljøet og bedriften positiv. Lillemyr (2013) skriver også at dersom man påvirker samspillet og konteksten positivt, kan dette igjen gjøre at man selv blir enda mer motivert. Motivasjonen påvirker konteksten, og konteksten påvirker motivasjonen.

Bedriftens påvirkning på eleven mener jeg er viktig å reflektere over, fordi det er dagens elever som blir fremtidens arbeidstakere. Jeg mener at bedriften ikke bare bidrar til å skape interesserte og motiverte elever, men også skaper gode holdninger hos eleven. Til yrket spesielt, men også gode holdninger generelt. Dersom dette skjer, mener jeg dette bidrar til å skape en indre motivasjon, en indre lyst til å gjøre en innsats for bedriften. Dette igjen gjør at eleven kan bidra til at bedriften når sine mål med gode produkter, høy produksjon og tilstrekkelig avkastning. Lillemyr (2013) skriver at for å kunne skape interesse og motivasjon for arbeidet eller læringsaktivitetene, er det viktig med trivsel og et godt læringsmiljø. Dette skaper lærelyst og aktiv deltakelse. Og ved aktiv deltakelse utvikles ikke bare elevens læring og motivasjon, men også demokratiske holdninger. Opplevelse av medbestemmelse og aktiv medvirkning har igjen en positiv effekt på motivasjon.

Lillemyr (2013) skriver at motivasjon oftest kommer til uttrykk i en sosial situasjon, i et sosiokulturelt sammenheng. Dette forteller hvor viktig det er å ha fokus på motivasjon i yrkespedagogikken, der sosiale kontekster er umulig å unngå. Derfor er dette tema ikke bare viktig å ha fokus på i skolen, men også i bedriften der eleven er i praksis eller i lære.

### **3.2.5 Hvilket ansvar har utdanningssystemet når det gjelder elevens motivasjon?**

*«I et velfungerende utdanningssystem må utdanningsinstitusjoner skape interesse og engasjement for yrkesutdanningens og yrkets verdi og betydning, både i rekruttering og i videre oppfølging under studiet. Dette må individet så selv føre videre i yrkes- og arbeidsliv etter utdanning» (Lillemyr, 2013, s. 25).*

Dette forteller om skolens og lærerens ansvar til å «produsere» motiverte elever, både for utdanningen og yrket. Ut fra mitt eksempel som jeg tidligere skrev om i dette kapittel, vill jeg også tillegge elevens praksisplasser som en del av elevens oppbygging av motivasjon. Men ut fra min problemstilling mener jeg at ansvaret her i første rekke ligger hos skoleeier, ettersom det er mange elever som opplever at de ikke får fullført sin yrkesutdanning, fordi det i hovedsak er for få læreplasser.

Gode læringsstrategier fremmer elevens motivasjon. Motiverte elever har lyst til å lære, er mer utholdende, nysgjerrige og viser evnen til å arbeide målrettet. Og det at eleven er nysgjerrig og utholdende gir eleven en mestringfølelse. Når eleven opplever og får en erfaring av å mestre, gir ikke eleven opp i redsel for å ikke mestre. Elevens gjentatte mestringsopplevelse gjør at eleven blir mer utholdelig, både i medgang og motgang (Udir.no, 2006). Dette forteller at motivasjonen skaper en god sirkel.

Lillemyr skriver videre at det ikke alltid er spørsmål for en lærer om hvordan man kan motivere eleven, men hvordan man kan skape betingelser som kan bidra til at eleven motiverer seg selv. Når eleven selv (eller selvet) er hovedkilden til motivasjonen, blir altså engasjementet sterkere. Grunnen til dette er at eleven får et eierforhold til aktiviteten, ettersom det berører selvet som er kjernen i personligheten. Det er derfor viktig at læreren forsøker å bygge elevens selvoppfatning, så at eleven selv blir kilden til belønning. Her prøver man å gå fra en ytre belønning til en indre tilfredsstillelse. Elevens personlighet blir da involvert, elevens selvoppfatning styrkes og det blir en personlig utvikling (Lillemyr, 2013).

I dette kapitlet har jeg belyst det sosiokulturelle læringsperspektivet, som delvis er bakgrunnen for lærlingordningen. Jeg har også lagt frem hvor viktig motivasjon er i yrkesutdanningen.

I neste kapittel belyses min metodiske fremgangsmåte i denne undersøkelsen.

## 4.0 Vitenskapelig metode

Vitenskapelige metoder er fremgangsmåter som brukes for å samle inn, analysere og tolke data for å finne svar på det problemstillingen dreier seg om. Når man velger en metode må man ta hensyn til hva man ønsker å undersøke. Det er målet som bestemmer hvilken metode man skal bruke. Dette for å kunne innhente mest mulig pålitelig data. (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

I dette kapitlet vil jeg beskrive min tematisering av problemstillingen, min metodiske tilnærming og den praktiske gjennomføringen for innsamling av data. Her redegjør jeg også for hvilke data jeg mener var relevant for å belyse min problemstilling. Deretter beskriver jeg hvordan jeg transkriberte og analyserte dataene i dette prosjekt.

Jeg vil også belyse de ulike aspektene ved reliabilitet, validitet og de etiske prinsippene i mitt forskningsarbeid.

I dette kapittel tar jeg utgangspunkt i Kvale og Brinkmann (2010) og deres teori om de «syv ulike fasene» som bør være tilstede ved en intervjuundersøkelse.

Velger dog å begynne med en kort begrunnelse for hvorfor jeg valgte å bruke en case. Her viser jeg til innledningen.

### 4.1 Case fra innledningen

Ifølge Halvorsen (2009) kan man i en case-studie velge ut en eller noen få enheter som brukes for å belyse en problemstilling. Et unikt tilfelle kan velges, ikke for å generalisere, men for å belyse en situasjon som oppfattes som typisk for temaet man vil belyse. Derfor valgte jeg casen i innledningen, som jeg mener er en typisk situasjon av mangel på læreplass, for at leseren fort skal få en oppfattelse av hva som ligger til grunn for min problemstilling. I en case-studie ønsker man også se på hvordan situasjonen utvikler seg videre. Derfor skal jeg i drøfte kapitlet ta opp denne situasjonen igjen, for å se hvordan Celines situasjon har utviklet seg etter nesten to år fra den dagen jeg møttes mor første gang.

### 4.2 Formålet med undersøkelsen

Målet med undersøkelsen var å studere yrkesopplæringens utdanningsstruktur, og hvilke utfordringer denne kan medfører for noen elever. Dette gjelder i hovedsak de elever som ikke

har fått lærekontrakt. Dessuten ønsket jeg å høre elevens side av saken. For eksempel hvordan de opplevde prosessen ved å søke lærekontrakt, og det å ikke få lærekontrakt.

I denne undersøkelse har jeg i hovedsak fokusert på elever i helse- og oppvekstfag, og de elever som hadde et ønske om å fullføre yrkesutdanningen via lærlingordningen, men som ikke fikk læreplass. Dessuten har jeg avgrenset oppgaven mot de elever som ligger «mitt på tre», når det gjelder karakterer og fravær.

Det er mange elementer som er avgjørende for om eleven får lærekontrakt eller ikke. Noen elementer kan eleven påvirke i større eller mindre grad selv. Her tenker jeg på karakterer, tilstedeværelse og i hvilken grad de er motiverte i praksis. Men det er også andre faktorer, som eleven *ikke* kan påvirke. Eksempel på dette er antallet læreplasser, fylkeskommunens-, kommunens- og bedriftenes økonomiske ressurser og føringsdokumenter som er styrende for skolen.

Når jeg startet dette prosjekt, opplevde jeg at visste for lite om temaet. Derfor startet jeg med en orientering, der jeg gjennom samtaler, møter og diskusjoner fikk mer informasjon om dette tema (se delkapittel 1.6.).

Deretter startet jeg selve undersøkelsen med å kontakte formidlingsansvarlig i fylkeskommunen. Her trengte jeg informasjon om hvor omfattende denne problematikk er. Altså hvor mange elever som søker læreplass, hvor mange som ikke får læreplass og hvor høy frafallsprosenten på yrkesfag er. Dessuten ønsket jeg å få informasjon om hvilke rammefaktorer som ligger til grunn for at eleven skal kunne fullføre yrkesutdanningen på en ordinær måte. Med rammefaktorer i dette prosjekt, tenker jeg på økonomiske ressurser hos de ulike aktørene, men også sentrale og regionale føringsdokumenter. Jeg ønsket også å forhøre meg om hvordan alternativ Vg3 i skole og læreplasskursene er organisert. Dessuten ønsket jeg å få informasjon om det bare er elever med svake resultater som ikke får lærlingkontrakt og hva som skjer med elever som ikke får et kontrakt. Disse data trengte jeg fra fylkeskommunen som er en ansvarlig myndighet for videregående utdanning.

Deretter trengte jeg å høre mer om kommunens side av saken. Kommunen har ansvar for mange av læreplassene innen dette programområdet. De fleste elever som ønsker praksis og lærekontrakt i sykehjem, hjemmesykepleien og i psykiatrien må søke i kommunale enheter.

Det samme gjelder delvis elever som ønsker lærekontrakt i barnehage og barneskoler. Jeg kontaktet derfor også lærlingkoordinatoren i kommunen.

Disse to utvalgene er et strategisk utvalg. Her har jeg gjort et bevisst valg av informanter ut fra hva jeg mener de kan bidra med for informasjon til mitt prosjekt.

### **4.3 Planlegging av prosjektet og valg av metode**

I fase to i Kvale og Brinkmanns (2010) syv stadier, kommer planleggingen av intervjuet.

Hvem og hvordan jeg skal intervju, og hensikten med disse intervjuene.

Som tidligere beskrevet, vil jeg ha behov for data fra elever, fra formidlingsansvarlig i fylkeskommunen og lærlingsansvarlig i kommunen for å kunne belyse min problemstilling. Hvilken metode jeg skal bruke for å samle inn disse data er det min problemstilling og min fortolkning av denne som avgjør. Min problemstilling påvirker mitt valg av datainnsamlingsmetode, og valget mellom kvalitative og kvantitative data. Dette i sin tur påvirker mitt valg av datainnsamlingsverktøy.

I min undersøkelse vurderte jeg det som mest hensiktsmessig å bruke intervju og gruppeintervju som datainnsamlingsmetode. Dette fordi jeg ønsket data om individuelle synspunkter, erfaringer og opplevelser. Jeg trengte nyanserte beskrivelser fra spesifikke situasjoner. Et eksempel er hvordan en elev opplever det å bli intervjuet og hvordan lærlingkoordinator opplever det å intervju elevene i forkant av lærekontrakt. Disse dataene er vanskelig å hente inn gjennom for eksempel et spørreskjema.

Et forskningsintervju er et intervju med formål om å innhente ettersporbar kunnskap. Forskningsintervjuet kan ha ytterpunkter mellom et åpent intervju og et strukturert intervju. Et åpent intervju har ingen eller lite føringer, mens semistrukturert intervju ofte er tematisk organisert. Her så jeg det som mest hensiktsmessig å benytte meg av et semistrukturert intervju. Dette fordi jeg ønsket elevenes fortellinger om hvordan de opplevde situasjonen de var i, men at jeg delvis kunne bestemme temaene jeg ønsket å få belyst. I følge Johannesen et al. (2015, s. 136) resulterer ofte et semistrukturert intervju i mer utfyllende beskrivelser av informantens egne opplevelser, enn ved for eksempel et strukturert intervju. Ved et semistrukturert intervju får informanten større frihet til å uttrykke seg under intervjuet. Dessuten kommer elevens erfaringer og oppfatning bedre frem når informanten kan være med på å bestemme hva som tas opp i intervjuet, skriver Johannesen et al. Derfor mener jeg at et

semistrukturert intervju er mest hensiktsmessig i mitt prosjekt. Dette gjelder spesielt i intervjuet med elevene, men velger likevel også semistrukturert intervju-metode under intervjuet med lærlingkoordinatoren i kommunen. Dette av samme årsak.

Avtalen jeg hadde med formidlingsansvarlig i fylkeskommunen benevner jeg som et møte, og ikke et intervju. Dette fordi jeg trengte mer informasjon av en informant, enn opplevelser og erfaringer fra en respondent.

Intervjuguiden kaller Kvale og Brinkmann (2010) et manuskript som skal fungere som et verktøy for å strukturere opp intervjuforløpen. Ved et semistrukturert intervjuguide bestemmer man først hvilke temaer man ønsker å få belyst ut fra problemstillingen. I tillegg formuleres forslag til spørsmål. Temaene jeg ønsket å få belyst i intervjuet med elevene var om informasjonen de fikk i forkant av den videregående utdanningen, opplevelser og erfaringer rundt intervju for lærekontrakt og det å ikke få lærekontrakt, erfaringer av læreplasskurset og strukturen av yrkesutdanningen. Jeg ønsket også å få vite hvordan utdanningsstrukturen påvirket elevenes motivasjon for videre studier. Ut fra disse temaene formulerte jeg spørsmål til min intervjuguide (se vedlegg 3).

#### **4.3.1 Planlegging av et intervju og et informasjonsmøte med to offentlige aktører**

De offentlige aktørene som jeg ønsket informasjon fra, formidlingsansvarlig i fylkeskommunen og lærlingkoordinator i kommunen, kontaktet jeg på telefon. De ønsket også at jeg sendte min forespørsel og en kort beskrivelse av min problemstilling på mail.

Informantene ble dermed informert om hva intervjuet skulle omhandle, men de fikk ikke mulighet til å forberede seg på spørsmålene jeg ønsket å stille. Dette gjaldt både intervjuet med lærlingkoordinator i kommunen og møtet med formidlingsansvarlig i fylkeskommunen. Jeg ønsket så spontane svar som mulig.

I min mail til formidlingsansvarlig i fylkeskommunen skrev jeg dessuten ned noen enkle spørsmål som jeg også fikk svar på via mail. Disse spørsmålene stilte jeg fordi informanten skulle få bedre innsikt i temaet jeg ønsket å få belyst. Dessuten ble dette et utgangspunkt til møtet (denne mail ligger i sin helhet i delkapittel 5.1). Til både møtet og intervjuet ble det satt av cirka en time til disposisjon. Begge foregikk på formiddagen, og på et grupperom hos formidlingsansvarlig og på kontoret til lærlingkoordinatoren.

Jeg hadde planlagt lydopptak til både intervjuet med formidlingsansvarlig i fylkeskommunen og med kommunens lærlingkoordinator. Likevel brukte jeg bare lydopptak i intervjuet med kommunen. Min usikkerhet, mangel på erfaring og opplevelsen av tidligere intervju der informant ikke ønsket lydopptak satt friskt i minne. Dette gjorde at jeg likevel ikke valgte lydopptak i mitt møte med fylkeskommunen. Derfor noterte jeg bare ved dette møtet. Men jeg gjorde også notater ved intervjuet med kommunen, i tillegg til lydopptak. Dette fordi jeg ønsket å forsikre meg om at dataen ikke skulle forsvinne eller at lydkvaliteten på opptakene ikke skulle være av god nok kvalitet.

Intervjuguiden delte jeg inn i ulike temaer etterfulgt av spørsmål. Temaene til møtet med formidlingsansvarlig i fylkeskommunen var frafallsproblematikken, fylkeskommunens ansvar og oppgave og alternativ Vg3 i skole (se vedlegg 2). Temaene til intervjuet med lærlingkoordinatoren i kommunen var antall lærlinger i kommunen, kommunens ansvar og oppgave, yrkesutdanningens struktur, elevenes muligheter til jobb etter Vg3 og informasjon til eleven (se vedlegg 3). Intervjuguiden til gruppeintervjuet med elevene ble delt inn i tre temaer. Det første var informasjon, det andre temaet var erfaringer, opplevelse og motivasjon og det tredje var strukturen i yrkesutdanningen (se vedlegg 4).

#### **4.3.2 Planlegging av gruppeintervju med elevene**

Elevenes opplevelse og elevenes motivasjon til å fullføre yrkesutdanninger, mener jeg er helt vesentlig i dette prosjekt. Derfor var det nødvendig å henvende seg til eleven. Jeg startet med å forberede temaer ut fra problemstillingen og forslag til spørsmål. Her måtte jeg tenke over hvordan jeg skulle formulere meg når jeg skulle stille spørsmål til elevene. Kvale og Brinkmann (2010) skriver at når man skal forberede en intervjuguide er det viktig at man bruker informantens dagligspråk og ordforråd, og samtidig tar hensyn til informantens bakgrunn og oppfatningsevne. Her skal man ikke bruke et såkalt *teoretisk språk*, som forskningsspørsmålene oftest er formulert i. På bakgrunn av dette, var jeg opptatt av å ha et enkelt og klart språk, ettersom det var ungdommer jeg skulle intervju. Jeg forberedte meg på å forklare det jeg ville frem til på en litt enklere måte, enn hva jeg hadde gjort dersom jeg hadde intervjuet voksne. Som lærer på videregående skole har jeg god kjennskap til elevenes dagligspråk, og brukte dermed denne kunnskapen i dette intervjuet.

Som jeg har skrevet tidligere, trengte jeg respondenter som allerede var i utdanningssystemet og som ikke hadde fått lærekontrakt. Her ønsket jeg data på hvordan elevene opplevde intervjuene i forkant av et lærekontrakt, hvordan de opplevde det å eventuelt ikke bli innkalt til intervju og hvordan de opplevde å ikke få fullført yrkesutdanningen på en ordinær måte. I dette tilfelle så jeg det som mest hensiktsmessig å benytte meg av et gruppeintervju av to grunner. For det første kan det være lettere å få respondenter til å delta dersom respondenten på forhånd blir fortalt at vedkommende skal delta i et gruppeintervju. Johannesen et al. (2015) skriver at noen mennesker opplever det som lettere å delta i et gruppeintervju og en gruppediskusjon, enn det å sitte alene med en intervjuer.

For det andre rekommanderer Johannesen et al. (2015) et gruppeintervju dersom man ønsker å få belyst en bredde av opplevelser, synspunkter og erfaringer. Dette fordi det kan bli enklere å fortelle når det er flere som har opplevd det samme. Hvis en elev forteller om sine erfaringer og opplevelser kan dette oppmuntre de andre i gruppeintervjuet til å fortsette å fortelle. Dette gjelder også følsomme temaer. Et gruppeintervju kan skape en meningsutveksling, som gjør at flere sider av et tema blir belyst (Johannesen et al., 2015, s. 151).

Dette gruppeintervjuet resulterte i mange spontane og emosjonelle synspunkter. Jeg opplevde at elevene turte å uttrykke sine opplevelser, ettersom det var elever med likeverdige erfaringer tilstede (dette belyses nærmere i delkapittel 5.3).

Størrelsen på gruppen var litt vanskelig for meg å bestemme i forkant, ettersom jeg valgte å spørre hele klassen etter respondenter. Johannes et al. skriver at det er fordeler og ulemper med både store og små grupper. En liten gruppe krever mer deltakelse fra hvert enkelt gruppe medlem, noe som kan være en fordel. Men om ikke alle deltar blir da gruppeintervjuet lite produktivt og bredden på erfaringer blir mindre. Dessuten risikeres det at en eller noen deltakere dominerer i en liten gruppe (Johannes et al. 2015, s. 153). Slik jeg vurderer det, er dette alltid en risiko, også i store grupper. I en større gruppe er dessuten risikoen stor for at enkelte deltakere deltar lite, eller ikke deltar i det hele tatt og overlater ansvaret til resten av gruppen, skriver Johannes et al.

På bakgrunn av dette, kom jeg frem til at en gruppe på mellom fem og syv elever var ønskelig.

Når jeg da spurte elevene i læreplasskurset om det er noen som ønsket å dele sine opplevelser og erfaringer var det seks elever som meldte seg (dette belyses videre i delkapittel 4.3.3).

Et gruppeintervju mener jeg styrker validiteten i mitt prosjekt, ettersom jeg opplevde at flere temaer ble belyst. I diskusjonene som oppstod ble mange sider ved dagens utdanningsstruktur



belyst. Fordeler og ulemper, både ved yrkesutdanningen generelt, men også ved lærlingordningen og læreplasskurset. Jeg mener dette gruppeintervjuet produserte mer data, enn om jeg hadde valgt individuelle intervjuer.

Det som kan svekke validiteten ved et gruppeintervju er i hvilken grad elevene svarte ut fra hva deres medelever svarte. Her har jeg ingen garanti for at elevene svarte ut fra hva de faktisk har opplevd og erfart. Slik jeg ser det, er dette også en svakhet ved et individuelt intervju. Svarer eleven ut fra hva de tror at jeg ønsker at de skal svare, eller etter hva de faktisk har opplevd eller mener.

### **4.3.3 Respondenter til gruppeintervju**

For å få tillatelse til å bruke en gruppe elever som informanter, kontaktet jeg skolens ansvarlige for læreplasskurset og Vg3. Her fikk jeg både muntlig og skriftlig godkjenning til å gjennomføre undersøkelsen.

Jeg kontaktet deretter kontaktlærer for klassen og avtalte dag og tid for oppmøte. Læreren til elevene informerte om mitt prosjekt, hva jeg forsker på, og at jeg ønsket å intervjuere elever som kan tenke seg å delta i mitt prosjekt.

Dette var en klasse med elever som tok et tre måneders læreplasskurs i forkant av alternativt Vg3 i skole. Klassen hadde 43 elever, men i undervisningstimen da jeg møtte elevene, var det bare 18 elever tilstede. Selv om elevene hadde fått informasjon om mitt prosjekt, valgte jeg likevel å starte med å presentere meg selv og hva jeg ønsket å undersøke. Deretter spurte jeg elevene om det var noen som ønsket å delta i et gruppeintervju.

Her var det seks elever som ønsket å delta. Disse elevene skrev ned sitt navn og telefonnummer på min *forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet* (se vedlegg 1). Deretter avtalte vi at jeg skulle kontakte dem på et senere tidspunkt.

Det man her kan diskutere, er i hvilken grad dette er et tilfeldig eller et strategisk utvalg. Etersom jeg spurte hele klassen, kan dette være et tilfeldig utvalg. Likevel kan man her gjøre en antagelse på at det ikke er tilfeldig hvem som rakk opp hånden. Her kan man anta at de som rakk opp hånden var trygge på seg selv og var flinke til å snakke for seg. Dette svekker validiteten i min undersøkelse. Samtidig mener jeg at dette eventuelt kan være en fordel i min undersøkelse. Dette fordi det er de elever som var motiverte til å fullføre

utdanningen, flinke til å ta for seg og de som hadde fungert i et arbeid, som jeg har hatt fokus på i denne undersøkelsen.

## **4.4 Gjennomføring av intervjuene**

For å kunne belyse utfordringen elevene møter i yrkesutdanningen er det viktig å først vite hvilke rammefaktorer som er til stede. Hva det er som er med på å påvirke elevens mulighet til å kunne fullføre yrkesutdanningen på en ordinær måte. De som kunne gi meg data på dette var formidlingsansvarlig i fylkeskommunen og lærlingansvarlig i kommunen.

Her beskriver jeg først gjennomføringen av datainnsamlingen hos disse, og deretter elevene.

### **4.4.1 Formidlingsansvarlig i fylkeskommunen**

Som jeg har skrevet tidligere, startet jeg min innsamling av data med et møte med formidlingsansvarlig i fylkeskommunen, som jeg på forhånd hadde kontaktet via telefon og mail.

Dette møte var nødvendig for å belyse problematikken i min undersøkelse. Her hadde jeg på forhånd satt opp temaer jeg ønsket å få besvart. Temaene var dagens utdanningsstruktur, frafallsproblematikken, fylkeskommunens ansvar og oppgave og alternativ Vg3 i skole. Disse temaene satte jeg opp i min intervjuguide, etterfulgt av noen spørsmål (se vedlegg 2).

I dette møte fikk jeg konkrete tall på hvor mange som ønsket lærekontrakt og hvor mange som ikke fikk tildelt et lærekontrakt i år 2014 og 2015. Tall for 2015 fikk jeg senere tilsendt på mail. Jeg fikk også informasjon om hvilken utdanningsstruktur et alternativ Vg3 i skole har i Østfold. Hvor mange som klarer å bestå en fagprøve og elevenes muligheter til jobb etter Vg3 i skole, var også viktige temaer for meg å få belyst. Her fortalte han også hvordan et læreplasskurs var strukturert, hvorfor dette er et viktig tilbud til eleven og hvilke erfaringer fylkeskommunen har med dette læreplasskurset.

Han la også frem sine egne synspunkter rundt disse tilbudene, både fordeler og ulemper.

Informanten avsluttet dette møte med å si at mangel på læreplasser er et stort samfunnsproblem. Han mente videre at det er forbedringspotensial på dette område, både hva gjelder elevenes karakterer, skolens ansvar og bedriftenes ansvar ved å ta imot flere lærlinger. Dette møtet varte i cirka en time, og var meget informativt for meg.

#### 4.4.2 Lærlingkoordinator i kommunen

Møtet med formidlingsansvarlig i fylkeskommunen var oppklarende for meg, med både søknad- og frafallsstatistikk og sentrale- og regionale rammefaktorer. Men nå ønsket jeg å intervju lærlingkoordinator i kommunen. Her hadde jeg forberedt en intervjuguide med spørsmål jeg ønsket å få besvart. Temaene jeg ønsket å få belyst i møtet med formidlingsansvarlig i fylkeskommunen, omhandlet i hovedsak den overordnede strukturen på yrkesutdanningen, statistikk over lærlinger og organiseringen av et alternativt Vg3 i skole. Spørsmålene jeg hadde forberedt til intervjuet med lærlingkoordinator i kommunen var derimot mer fokusert mot elevene. Her ønsket jeg å vite hvilke kriterier som ligger til grunn for å bli valgt ut til å komme inn til intervju, hvordan de gjennomfører intervjuene og hvordan min informant opplever elevene i intervjuet (for eksempel om elevene var stressede, uforberedte, nervøse osv.). Men her hadde jeg også hovedtemaer i intervjuguiden som jeg ønsket å få belyst (se vedlegg 3).

I slutten av dette intervjuet startet vi en samtale. Her fortalte min informant at lærlingordningen er en bra og rettferdig ordning. De elever som ikke får lærekontrakt har lave karakterer, stryk i noen eller flere karakterer, lave karakterer i PFO eller mye fravær. Jeg oppfattet dette som at minst en eller flere av disse kriterier er tilstede hos de elever som ikke får lærekontrakt.

Her valgte jeg å fortelle min bekjentes datters opplevelse og erfaring (Celine i innledningskapitlet). Hun oppfylte ingen av de ovennevnte kriteriene, men ble likevel ikke innkalt til et intervju. Jeg refererte også til mitt møte med formidlingsansvarlig i fylkeskommunen som mente at problematikken kring dette tema var større enn som så. Da fortalte hun at prosessen, når de velger ut kandidater til intervju og til lærekontrakt, mange ganger kan være vanskelig og krevende. Dette både fordi hun vet dette kan ha en avgjørende betydelse for elevens fremtid, men også fordi hun hadde kunnet ansette flere av de elevene som har søkt lære plass dersom kommunen hadde hatt økonomi til dette. Hun fortalte at det er noen elever med gode karakterer, lite fravær og som dessuten presenterte seg selv på en god måte i intervjuet, som likevel ikke får lærlingkontrakt. Altså kvalifiserte elever som ikke får muligheten til å fullføre yrkesutdanningen på en ordinær måte. Hun fortalte også at nervøsiteten hos elevene i et intervju noen ganger kan påvirke resultatet negativt.

Slik jeg bedømmer denne samtalen, var den vel så interessant og informativ som selve intervjuet, med tanke på hva jeg ønsket å undersøke. Jeg mener at denne samtalen belyste en

del av problematikken bak min problemstilling. Noen elever i yrkesutdanningen opplever utfordringer knyttet til gjennomføringen av yrkesutdanningen, og dette mener jeg min informant både bekreftet og belyste i denne samtalen. Alt ifra utvelgelsen av kandidater til intervjuet, gjennomføringen av intervjuet og at det ikke alltid er elevens karakterer som avgjør hvorvidt eleven får kontrakt eller ikke.

Likevel må jeg reflektere over den avsluttende delen i dette intervjuet. Her mener jeg at jeg påvirket mine data, noe som videre påvirker reliabiliteten negativt, både til meg som forsker og mine innsamlede data. Dette fordi vedkommende i intervjuet mente at lærlingordningen i utgangspunktet er en bra og rettferdig ordning, men under vår samtale delvis endret mening. Dessuten kan denne prosessen være vanskelig å reprodusere for en annen forsker, fordi denne samtalen ikke var med i planen. Datamaterialet skulle derfor bli annerledes for en annen forsker, noe som da påvirker reliabiliteten negativt.

På tross av dette mener jeg det er relevant å ta med denne samtalen som en del av mine data, fordi jeg mener dette påvirker validiteten positivt. Jeg opplever at det hun fortalte om i vår samtale, faktisk er en del av problematikken, og dermed en del i det å belyse min problemstilling. Alt fra det at kommunens økonomi er en viktig rammefaktor, at noen dyktige elever ikke får muligheten til det å presentere seg selv i et intervju og at nervøsiteten kan ha en avgjørende rolle i denne situasjonen. Dette kan være noen av årsakene til at elevene ikke får fullført sin yrkesutdanning på en ordinær måte.

Som jeg tolker Neumann og Neumann (2012) får jeg også støtte av dem i dette. De mener at gjennom å antyde egne erfaringer kan man få frem data, som informanten kanskje i utgangspunktet ikke hadde uttrykt uten forskerens synspunkter.

#### **4.4.3 Gruppeintervjuet av elevene**

Nesten to uker etter at jeg hadde møtt klassen, sendte jeg de seks elevene som ønsket å delta i et gruppeintervju en SMS. Alle elevene var fortsatt villige til å delta. Jeg avtalte at jeg skulle komme og hente ut elevene fra klasserommet neste dag. Jeg fortalte også at intervjuet skulle vare i cirka en klokke, og at jeg skulle komme før klokken ni på formiddagen. Noe jeg også hadde informert om og avtalt med kontaktlærer.

Dette gruppeintervjuet var en viktig del av mitt prosjekt. Her måtte jeg skape et avslappende miljø, så at elevene kunne oppleve intervjuet som et hyggelig «møte». Jeg forberedte meg

derfor godt. Jeg kjøpte inn noe godt å spise og drikke til elevene. Før jeg hentet elevene til intervju så forberedte jeg meg i grupperommet med å plassere stolene rundt det ovale bordet, slo på alle lysene og plassere bevertningen på bordet. Alt for at miljøet rundt skulle virke innbydende.

Når elevene kom til grupperommet ble de overraskede og det ble umiddelbart en avslappet og positiv stemning. Jeg tenkte at om jeg viser elevene at de betyr mye for meg og mitt prosjekt, så vil de svare med å gi meg informasjon tilbake. Dette fungerte slik jeg ønsket og alle elevene deltok aktivt. I dette gruppeintervjuet fikk jeg mye data som delvis kan belyse min problemstilling.

I selve gruppeintervjuet startet jeg med å presentere meg selv, repetere hensikten med gruppeintervjuet og prosjektet, og at jeg var meget takknemlig for at de ønsket å bidra. Deretter presenterte elevene seg selv og fortalte om hvilket programområde de hadde valgt i Vg1 og Vg2. Denne fremgangsmåten valgte jeg ikke bare for å høre elevenes navn, det hadde jeg allerede skriftlig. Jeg valgte denne introduksjonen for å få et noe formelt alvorspreg over situasjonen. Jeg ønsket at elevene skulle oppleve dette gruppeintervjuet som seriøst, og at deres informasjon var viktig.

Jeg fortalte også at alt det eleven forteller i dette gruppeintervjuet blir anonymisert, og at det bare skal brukes til dette prosjekt.

Under intervjuet støttet jeg meg til intervjuguiden som jeg hadde forberedt (se vedlegg 4) og noterte elevenes svar underveis. Denne metode valgte jeg av to grunner. For det første har jeg ved et tidligere intervju opplevd at en respondent ikke var bekvem med at jeg brukte lydopptak. For det andre var jeg urolig for at elevene skulle bli mer opptatt av *hvordan* man høres ut på opptaket, enn *hva* de faktisk svarer.

Dessuten har jeg ved tidlige intervjuer, der jeg benyttet meg av lydopptaker, vært redd for at opptakeren skulle stoppe under intervjuet. Dette medførte at jeg kontrollerte lydopptakeren ofte, noe jeg opplevde som et forstyrrende element. Jeg har også erfart at lydnivået har vært for svakt og som har resultert i at det ble vanskelig å høre intervjuet ved transkriberingen.

Ulempen med at notere under intervjuet er at jeg som forsker ikke kan lytte på intervjuet mange ganger, for å forsikre meg om at jeg har fått med all nødvendig data som kan være viktig for å belyse min problemstilling. Dette kan dermed påvirke dataens reliabiliteten, ettersom jeg ikke klarer å notere alt som blir sagt, hverken det eksplisitte eller det implisitte.

Dessuten kan det å notere oppleves som distraherende for informanten, når jeg som forsker «avbryter» samtalen for å notere. Dette kanskje medførte at respondenten ikke svarte helt spontant, noe som igjen kan påvirke reliabiliteten negativt.

Hvordan eleven opplevde min notatskriving spurte jeg ikke om. Men jeg opplevde ikke notatskrivingen som en ulempe. Tvert imot opplevde jeg det som helt naturlige avbrudd, uten pinlig stillhet, der elevene fikk tid til å tenke igjennom hva de skulle svare.

I dette gruppeintervjuet var det viktig for meg å få frem elevens erfaringer og opplevelser i yrkesutdanningen, for å kunne belyse det som er essensen i min undersøkelse. For å styrke reliabiliteten og validiteten i dette gruppeintervjuet måtte jeg tenke over kvaliteten i selve intervjuet. Her tenkte jeg i hovedsak på det å ikke stille ledende spørsmål og hvordan jeg repeterte elevenes svar, før jeg noterte svarene så detaljert som mulig. Kvale og Brinkmann (2010, s. 177) skriver også at man ikke bare skal lytte til hva som blir sagt, men også *hvordan* det blir sagt. At man også får med seg det implisitte i elevenes svar.

Jeg var nøye med å fortelle elevene at det var deres erfaringer og opplevelser i yrkesutdanningen jeg ønsket å få belyst, og fortalte på en implisitt måte at de ikke skulle svare det de trodde at jeg ønsket at de skulle svare.

Det som styrker både reliabiliteten og validiteten, slik jeg ser det, er at jeg ikke kjente disse elevene og ikke hadde disse elevene i min egen undervisning.

Begge intervjuene og møtet med fylkeskommunen opplevde jeg som positive, med mye informativ meningsutveksling og mange innspill.

## **4.5 Transkribering av intervjudata**

Transkribering betyr det å transformere en tekst til en ny form, eksempelvis en lydfil fra muntlig til skriftlig form. Dette strukturerte tekstmaterialet er i seg selv starten på analysen (Kvale og Brinkmann, 2010).

Ved transkriberingen må man hele tiden tenke validitet. Her må man reflektere over hva som er en gyldig overføring. Transformasjonen påvirker mine data. Får jeg ikke med essensen i transformasjonen påvirker dette mine data negativt. Dette påvirker videre reliabiliteten, fordi resultatet kanskje hadde blitt annerledes dersom transkripsjonen hadde foregått på en annen måte. Slik jeg ser det, ligger det også etikk i transkriberingsarbeidet. Hvor mye av svarene kan man unnvære å ta med, uten å gå over den forskningsetiske grensen? Altså hvor mye av

informantens svar kan man som forsker skale bort uten å ta bort essensen fra rådataene. Her tenker jeg for eksempel på de implisitte svarene.

Likevel valgte jeg å ikke transkribere kroppsspråk, følelsesuttrykk, latter og pauser i mitt transkriberingsarbeid av intervjuet med lærlingkoordinator i kommunen. Alt dette kan ha stor betydning for innholdet i det som blir sagt, men med tanke på min problemstilling så jeg det som lite hensiktsmessig. Dette fordi jeg ikke har fokus på den språklige stilen eller det sosiale samspillet i mitt prosjekt. Dessuten skriver Kvale og Brinkmann at en «for sterk fokusering på transkripsjonen kan føre til at analysen blir fragmentert» (Kvale og Brinkmann, 2010, sitat s. 200), noe som kan skape en redusert samling av ord og enkeltvis meninger, der man risikerer å miste essensen i det respondenten forteller. De skriver videre at en alternativ måte å transkribere på, er å gå inn i en dialog med teksten og innlede en «samtale med respondenten» om meningen med teksten.

Hva man bedømmer som viktig i transkriberingsarbeidet er det problemstillingen som bestemmer. Derfor så jeg det som lite hensiktsmessig å transkribere alle detaljer i intervjuet med lærlingkoordinator i kommunen. Jeg valgte å transkribere dataene her som en løpende tekst.

Jeg mener at det hadde vært annerledes om jeg hadde brukt lydopptak i intervjuet med elevene. Her hadde det vært mer hensiktsmessig å transkribere kroppsspråk, følelsesuttrykk, latter og pauser. Hadde jeg valgt lydopptak ved gruppeintervjuet hadde jeg fått med nyanser i elevenes svar, som kanskje har gått tapt fordi jeg valgte å notere under intervjuet. Dessuten hadde jeg lettere fått med meg de implisitte svarene fra eleven, som noen ganger kan fortelle mye om det eleven egentlig mener. Det at jeg ikke valgte lydopptak med elevene påvirker derfor både validiteten og reliabiliteten. Her måtte jeg reflektere over om jeg kunne stole på mine data og om de var brukbare på tross av at jeg ikke fikk med nyansene og de ulike følelsesuttrykkene i elevenes svar.

Det hadde også vært lettere å reflektere over kvaliteten på selve intervjuet dersom jeg hadde valgt lydopptak, ettersom jeg kan lytte på opptakene om og om igjen.

Slik jeg bedømte dette før intervjuet, var det viktigere for meg at elevene kunne føle seg trygge og at de svarte. Jeg var bekymret over at de skulle bli distraherede av lydopptakeren og dermed unnlot å svare. Men for å sikre reliabiliteten i mine data, var jeg nøye med å gjenta svarene fra elevene så jeg skulle være sikker på at jeg fikk med det elevene fortalte og mente.

I intervjuet med lærlingansvarlig i fylkeskommunen brukte jeg heller ikke lydopptak, men noterte underveis. Ulempen med notater er at man må skrive om sine notater til full tekst samme kveld. Dette var jeg nøye med å gjøre, for å forhindre at essensiell data skulle gå tapt.

Lydfilen og den transkriberte dataen er bevart i min pc, som er låst med passord.

## 4.6 Analyse

Her skal jeg belyse min analytiske fremgangsmåte. Analyse betyr kort sagt «å dele opp noe i biter» (Kvale og Brinkmann, 2010).

I mitt prosjekt er det to intervjuer og et møte som skal analyseres. Kvale og Brinkmann skriver at analyse av et intervju, handler om det å analysere det som ligger mellom det informanten opprinnelig forteller til intervjueren, og den historien som forskeren forteller til sitt publikum. Altså mellom det informanten faktisk sier i intervjuet og forskerens sluttresultat av prosjektet.

Jeg hadde på forhånd av intervjuene en formening om hvilke temaer jeg ønsket å få belyst, ut fra mine data. Bakgrunnen for disse temaer var min bekjents datters opplevelse og erfaring, men også egne erfaringer fra yrket som lærer. Etter intervjuet transkriberte jeg lydopptaket og skrev om mine notater til full tekst. Disse tekster og datamateriale ga meg koder.

Både fra egen erfaring som lærer og etter intervjuet med lærlingkoordinator i kommunen var begrepet motivasjon et viktig tema. Men gruppeintervjuet med elevene ga ytterligere koder som jeg i etterkant så at jeg burde ha hatt fokus på i denne undersøkelsen. Dette er koder som selvfølelse og selvtillit. Ut fra noen utsagn fra elevene, opplevde jeg implisitt at disse kodene/begrepene ble fremhevet. I en tabell under velger jeg å belyse hvilke begreper som implisitt kom frem i noen av elevenes utsagn fra mitt gruppeintervju med.



Her trekker jeg inn noen sitat fra elevene og koder fra disse utsagn.

<b>Elevers utsagn</b>	<b>Koder og meningsbærende elementer fra disse utsagn</b>
«Vi opplever mange frekke folk når vi ringer», forteller elevene. (når eleven ringer for å søke om læreplass eller praksisplass)	<i>Motivasjon</i> <i>Mestring</i> <i>Selvtillit</i> <i>Selvfølelse</i>
«Vi har ikke plass» (Tilbakemelding fra arbeidsplassen)	Ikke ønsket → påvirker elevens <i>selvtillit</i> negativt <i>Motivasjon</i>
«Du må komme tilbake om et år». (Tilbakemelding fra arbeidsplassen)	Det å måtte vente ett år for å fullføre utdanningen påvirker elevens <i>motivasjon</i>

Dessuten var det utsagn som; «jeg opplever at jeg har blitt lurt», der jeg mener at selvfølelse og selvtillit implisitt kommer inn. Derfor mener jeg det hadde vært hensiktsmessig å hatt større fokus på selvfølelse og selvtillit, både i teorien og i gruppeintervjuet. Men ettersom jeg så dette i etterkant, ble både tiden og de praktiske gjennomføringsmulighetene et hinder.

Her analyserte jeg også tekstene opp mot hverandre, for å se om det var sammenhenger eller forskjeller mellom elevenes opplevelser og erfaringer og dataen jeg fikk formidlet fra formidlingsansvarlig i fylkeskommunen og lærlingkoordinator i kommunen. Om jeg sammenligner selve intervjuet med lærlingkoordinatoren, og gruppeintervjuet med elevene, er det klare forskjeller mellom disse dataene. Lærlingkoordinatoren fortalte for eksempel at det bare er elever med stryk i noen fag og mye fravær som ikke har fått lærekontrakt. Dette stemte ikke overens med elevene i gruppeintervjuet. Men under vår samtale i etterkant av intervjuet fortalte informanten at det også er elever med gode karakterer som ikke får lærekontrakt. Dette fortalte også formidlingsansvarlig i fylkeskommunen. Her ble det dermed samsvar mellom mine data. Dessuten fortalte lærlingkoordinatoren at hun merket elevenes nervøsitet i intervjuene, noe som også ble bekreftet av elevene.

Når jeg som forsker skal analysere mine data må jeg reflektere over i hvor stor grad jeg påvirker analysen av mine data. Mine data har allerede blitt påvirket både før intervjuene, ettersom jeg hadde valgt ut ulike temaer som jeg ønsket å få belyst, og gjennom transkriberingen. Kvale og Brinkmann skriver at det er en fare for at forskeren «ekspertgjør» informantens meninger og dermed tar bort en del av informantens egne utsagn. Men som jeg også skrev i transkriberingsdelen, skriver Kvale og Brinkmann (2010), at man kan gå inn i en «samtale» med respondenten for å forsikre seg om at respondentens opplevelse og meninger faktisk blir belyst. Dette for å styrke både validiteten og reliabiliteten. Dette var også noe jeg gjorde.

I analyseprosessen er det også viktig å tenke på forskningsetikken, og hvorvidt mitt resultat stemmer overens med respondentens individuelle meninger. Eller kan det være slik at jeg har forandret respondentenes uttalelser i en bestemt retning? Dette må jeg som forsker reflektere over. Og i hvilken grad dette kan påvirke validiteten og reliabiliteten.

#### **4.7 Den kvalitative undersøkelsens kvalitet**

Datainnsamling er en prosess. En produksjonsprosess der vi produserer data for å kunne belyse en bestemt problemstilling. Vi konstruerer data på grunnlag av informasjonen vi henter fra relevante kilder. Grønmo (2011) skriver at datamaterialet etableres gjennom en form for sosial konstruksjon. At disse datamaterialer har en tilfredsstillende kvalitet er avgjørende for at analyseresultatene skal være holdbare og fruktbare. Datamaterialets kvalitet bedømmes blant annet ut fra hvor velegnet materialet er for å belyse det jeg ønsker å få belyst i min undersøkelse.

Noen forutsetninger som ligger til grunn for å kvalitetssikre datainnsamlingen og datamaterialet til forskningsprosjektet er:

1. Den innsamlede data skal i størst mulig grad representere faktiske forhold og reflektere sann informasjon knyttet til problemstillingen.
2. Datainnsamlingen skal bygge på vitenskapelige prinsipper for logikk og språkbruk, så at datamaterialet danner et grunnlag for systematisk drøfting og argumentasjon. Det skal også forankres i tidligere forskning.

3. Utvalg av informanter må gjøres på en forsvarlig måte. Utvalgsstørrelsen og utvelgingsmetoden må tilpasses problemstillingen.
4. Utvelging av informasjonstype må skje systematisk.
5. Gjennomføringen av datainnsamlingen må foregå på en systematisk og forsvarlig måte.

Ut fra disse forutsetningene bedømmes datamaterialets kvalitet. Det man må reflektere over når man vurderer grad av kvalitet av dataproduksjonen og datamaterialet, er å systematisk og kritisk drøfte *hvordan* datamaterialet kan påvirkes, i *hvilken* grad materialet kan være påvirket og i hvilken *retning* påvirkningen kan tenkes å gå (Grønmo, 2011).

For eksempel måtte jeg reflektere og drøfte dette før gruppeintervjuet med elevene. Jeg måtte vurdere i hvor stor grad elevene kunne svare ut fra hva de trodde at jeg ønsket at de skulle svare. Eller at de selv har opplevd mye frustrasjon knyttet til dette tema, og derfor hadde et behov av å overdrive sin egen situasjon. Her er det viktig med refleksjon, men jeg mener likevel at det er vanskelig å forsikre seg helt, da det er mye som kan påvirke denne interaksjonen mellom to eller flere individer.

Her har jeg presentert noen kriterier som skal ligge til grunn når man vurderer kvaliteten i en samfunnsvitenskapelig studie. Samtidig er det to overordnede kriterier som brukes som kvalitetsvurdering, reliabilitet og validitet, som også sammenfatter det viktigste i de fem tidligere punktene over.

#### **4.7.1 Reliabilitet**

Reliabilitet refererer til datamaterialets pålitelighet. «Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 250).

Påliteligheten er høy dersom datainnsamlingen gir pålitelig data. Dette viser seg dersom man får identiske data om man gjør den samme undersøkningen en gang til. Hvor stort samsvar det er mellom disse sett med data. Svarer informantene det samme i to identiske intervjuer? Jo større samsvar, jo høyere reliabilitet. Dessverre kan en samfunnsvitenskapelig studie være vanskelig å gjennomføre to ganger på eksakt samme måte. Grunnen til dette er blant annet at undersøkelsesopplegget kan være for komplekst og at samfunnet stadig er i endring (Grønmo, 2011).

Dette fikk jeg erfare. Etter gruppeintervjuet med elevene ønsket jeg å intervjuer elevene en gang til. Dette for å bekrefte mine innsamlede data. Men når jeg skulle kontakte elevene for andre gang, hadde elevene allerede fått praksisplass. De var da ute på arbeidsplassene og det ble vanskeligere for meg å samle alle elevene til et intervju igjen. Det forteller at situasjoner forandres og det å gjenta et identisk lik gruppeintervju kan være problematisk.

#### **4.7.2 Validitet**

Reliabiliteten og validiteten påvirker hverandre. For at validiteten skal være høy må reliabiliteten også være høy. Men om reliabiliteten er høy kan likevel validiteten være lav. Selv om jeg kan stole på mine informanter og min data, kanskje dataene i liten grad svarer på min problemstilling. Da har dataen lav grad av gyldighet (Grønmo, 2011).

Validitet dreier seg om datamaterialets gyldighet for problemstillingen og hvilken grad av det er samsvar mellom det forskeren ønsker å studere og det som faktisk blir studert. «Et valid argument er et fornuftig, velfundert, berettiget, sterkt og overbevisende argument». (Kvale og Brinkmann, 2010, s. 250).

Grønmo (2011) skriver at er validitetsbegreper mer omfattende enn reliabilitet. Det er fordi validitet refererer til flere deler av datainnsamlingen og datamaterialet, enn hva reliabilitet gjør.

Ut fra Kvale og Brinkmanns bok (2010) har jeg satt sammen noen konkrete refleksjoner for vurdering av validitetsspørsmålet, og disse er:

Er dataen relevant for problemstillingen? Ved analysing av data skal man reflektere over hvorvidt spørsmålene man stiller i intervjuet er gyldige, og om fortolkningen er logisk.

Validitet handler også om forskerens moralske integritet og praktisk klokskap. Kanskje spesielt ved evalueringen av datamaterialet.

Er forskeren troverdig? Hvordan er kvaliteten ved intervjuet? Slik jeg forstår Kvale og Brinkmann (2010) mener de, at om det er uklarheter i et intervju skal man stille spørsmålet igjen, eller omformulere spørsmålet, så man vet at informanten forstår spørsmålet og dermed får frem informantens mening. Dette opplevde jeg som viktig i gruppeintervjuet med elevene. Her var det viktig at jeg formulerte meg på en enkel og lettforståelig måte for å forhindre eventuelle misforståelser.

## 4.8 Forskerens etiske prinsipp

Overgangen fra informantens individuelle mening til den interrelasjonelle meningen i intervjusamtalen og videre til leserens intervjutekst, altså forskerens resultat, tydeliggjør maktforholdet mellom informanten og forskeren. Hvem er det som egentlig eier meningene som skapes i et intervju? Er det informanten eller er det forskeren? Dette handler ikke bare om fortolkningsvaliditet, mener Kvale og Brinkmann (2010), men også om etikk og makt. Og som de skriver videre, så handler dette også om retten og makten til å tillegge andres uttalelser en bestemt retning.

### 4.8.1 Normative prinsipper i en forskningsprosess

Grønmo (2011) skriver i sin bok om fire normer som utgjør et normativt grunnlag for forskningsetikk, som skal sikre at vitenskapelig forskning er moralsk forsvarlig. Den første handler om forskerens *offentlighet*. Det betyr at hele forskningsprosessen skal offentliggjøres i sin helhet. Både rapporter om utgangspunktet for problemstillingen, fremgangsmåter og resultater.

Den andre normen forteller om viktigheten av *organisert skepsis*. Det at forskeren hele tiden drøfter kritisk og etterprøver sannheten i samfunnsvitenskapen.

Den tredje dreier seg om forskningens *uavhengighet*. Altså forskerens objektivitet. Det viktige her er at forskeren ikke styres av spesielle interesser eller grupper i samfunnet.

Den fjerde normen legger vekt på forskerens *universalisme*, der forskerens prosjekt skal vurderes ut fra faglige kriterier, uavhengig av forskerens sosiale bakgrunn og personlige egenskaper.

### 4.8.2 Asymmetriske maktforhold i kvalitative forskningsintervjuer

Et forskningsintervju bør ikke betraktes som en åpen samtale mellom to likestilte parter. Der er et klart asymmetrisk forhold mellom forsker og informant i en intervjusituasjon, der dialogen fungerer som et middel fra forskerens side til å få ut informasjon og fortellinger som er betydningsfulle for forskerens prosjekt.

Dessuten har forskeren enerett på å fortolke dataene som har blitt produsert i intervjuet. Her har forskeren makten over informantens utsagn. Alt dette forteller at det uansett er et asymmetrisk forhold mellom forsker og informant. (Kvale og Brinkmann, 2010).

Makt i en intervjusituasjon skal ikke misbrukes, av to grunner. Etiske og epistemologiske. Av epistemologiske grunner må forskeren reflektere over hvordan makt og asymmetri påvirker dataen som blir produsert. Misbruk av makt får ikke påvirke dataene som blir produsert i intervjuet. Dette bør forskeren reflektere over (Kvale og Brinkmann, 2010).

I mitt gruppeintervju med elevene vurderte jeg det som realistisk at elevene skulle oppleve at det var et asymmetrisk forhold, ettersom jeg er lærer og de er elever. Det var også en av grunnene til at jeg valgte å intervju elevene i gruppe og ikke individuelt. Det var også delvis på grunn av dette jeg valgte å gjøre situasjonen så hyggelig som mulig. Jeg mener at jeg klarte å redusere elevenes opplevelse av et asymmetrisk maktforhold med å skape et hyggelig miljø og med litt bevertning.

I dette kapitlet har jeg presentert min metodologiske tilnærming. Jeg har i min undersøkelse hatt et møte med formidlingsansvarlig i fylkeskommunen, et intervju med lærlingkoordinatoren i kommunen og et gruppeintervju med elevene.

I det neste kapittel skal jeg legge frem analysen og resultatene fra disse intervjuene. Jeg har også valgt å trekke ut hovedresultatene i min undersøkelse, som belyses i delkapittel 5.6.

## 5.0 Analyse og resultater

I dette kapittel skal jeg presentere og analysere mine funn fra undersøkelsen. Jeg velger å starte med å presentere intervjuene fra de offentlige aktørene i kommune og fylkeskommune, formidlingsansvarlig i fylkeskommunen og lærlingkoordinator i kommunen. Deretter legger jeg frem elevenes tilbakemeldinger fra gruppeintervjuet.

### 5.1 Analyse og resultat fra møtet med formidlingsansvarlig i fylkeskommunen

Formidlingsansvarliges ansvarsområde er å formidle elever ut i lære. Både elever med ordinært opplæringsløp, men også de elever som har et tilrettelagt opplæringsløp. Som jeg har skrevet tidligere startet jeg min undersøkelse med å booke et møte med formidlingsansvarlig i fylkeskommunen. Spørsmålene jeg ønsket å få besvart var frafallsprosenten i yrkesfaglige utdanningsprogram og grunnen til dette. Men også grunnet til at så mange elever som har søkt lærekontrakt, har fått avslag på søknaden. Ut over dette ønsket jeg å få svar på hvilket ansvar fylkeskommunen har for de elever som ikke får lærekontrakt og hvilke tilbud fylkeskommunen iverksetter for disse elevene. Dessuten ønsket jeg å få belyst i hvilken grad disse tilbud opprettholder bedriftenes kompetansekrav og elevenes utvikling.

I forkant av møtet sendte jeg en mail med fem spørsmål, slik at informanten kunne få bedre innsikt i temaet. Ettersom jeg også fikk svar på denne, ga dette meg et bedre utgangspunkt til møtet.

Her er mailen i sin helhet.

**1. Hvor mange elever søker lærlingplass i Østfold?**

I 2014 er det 1149 søkere til læreplass med ungdomsrett.

**2. Hvor mange får lærlingplasskontrakt?**

Til nå i 2014 har omtrent 650 fått en avtale om læreplass, men det ender nok opp med noen flere ved utgangen av året.

**3. Hva gjør de elever som ikke får tildelt lærlingplass?**

Tilbud om vg3 fagopplæring i skole i disse dager, med oppstart i januar 2015. De som ikke takker ja til dette tilbudet kan ende hos NAV eller ut i ordinært arbeid. Noen har også søkt skole i tillegg til læreplass og 41 har takket ja til skoleplass.

**4. Hvor mange lærlinger får lærlingplass i det private/ i det offentlige markedet?**

Av 650 som har fått læreplass i 2014, så er 161 av disse i det offentlige.

**5. Opplever du at lærlingordningen er en ordning som fungerer bra? Hvorfor/hvorfor ikke?**

Ordningen fungerer bra, men det er et stort forbedringspotensial ved å bruke PTF mer målrettet som en søknad om læreplass, flere av søkerne består alle fag på vg1 og vg2, samt at bedriftene/opplæringskontorene tar inn flere lærlinger enn i dag.

Denne mailen forteller at omtrent 45 prosent av de elevene som hadde søkt lærekontrakt, ikke fikk lærekontrakt. Informanten fortalte i møtet, i etterkant av denne mail, at noen av elevene valgte å trekke søknaden og gå over på sitt andre valg, påbygg. Slik jeg ser det, er dette en ulempe dersom denne eleven i utgangspunktet ønsket lærekontrakt. Som vi vet er det større sannsynlighet at eleven stryker i et eller flere fag dersom eleven i mindre grad er motivert for sitt andre valg. Dessuten er det disse elever som opplever påbygg som krevende. Og som jeg har skrevet tidligere, stryker mellom 40 og 50 prosent av disse elevene i et eller flere fag på påbygg, jf. s. 33.

### **5.1.1 Fylkeskommunens ansvar og oppgave**

Den største årsaken til at frafallsprosenten i yrkesutdanningen er høy som den er i dag er brist på læreplass, men på tross av dette har fylkeskommunen ikke noe ansvar til å ordne læreplasser for elevene. Deres ansvar er å ordne det tredje opplæringsåret, som eleven ifølge loven har krav på, dersom eleven ikke selv har klart å ordne lærekontrakt.

Vedkommende forteller også at de har vært ute blant bedriftene for å påvirke lederne til å ta inn lærlinger. Det ble også nevnt om at ikke alle ser på lærlingen som en resurs og informanten fortalte også at de har hatt møte med ordfører i kommunen for å få flere lærlinger inn i sykehjem, barnehager og i psykiatrien, men at kommunen bare går etter økonomi. Har



kommunen et år med besparinger blir det også nedskjæringer blant lærlinger, fortalte informanten. En kommune i Østfold tok et år ikke inn noen lærling, fortalte informanten.

### **5.1.2 Alternativ vg3 i skole**

Jeg har i delkapittel 2.5 også skrevet om alternativ Vg3 i skole, men der ut fra en mer offisiell og overordnet syn på dette tilbud. Men her i dette kapittel legger jeg frem informantens tilbakemeldinger om dette tilbud.

I Østfold fylkeskommune er alternativt Vg3 i skole, strukturert etter en regionmodell. Den blir også kalt Østfoldmodellen og er flerfaglig Vg3 i skole. Grunnen til at de har valgt denne modellen, er fordi om det bare er en elev som ikke har fått lærlingplass ved en skole, er dette ikke nok til at de starter opp Vg3 i skole. Men for at alle elevene skal få tilbud om Vg3, har Østfold valgt modellen flerfaglig V3 i skole. Noe som igjen betyr at skolen må tilby fag som ikke skolens faglige kompetanse dekker.

Fordelen med Vg3 i skole er at opplæringen i hovedsak skjer i bedrift. Elevene har 3-4 dager praksis i uken i bedrift. Ulempen er at disse klassene har flere utdanningsprogram i hver klasse.

Det ikke alle elever vet, er at dersom de takker ja til Vg3 i skole bruker eleven opp sin ungdomsrett, og har dermed ikke rett til lærekontrakt. Men elevens praksis i Vg3 blir i noen tilfeller omgjort til lærekontrakt.

Om vi ser på tall fra 2013/2014 viser det seg at 575 elever fikk tilbudet alternativ Vg3 i skole. 100 takket ja. 75 elever startet Vg3 i skole, altså cirka ti prosent av de elevene som ikke hadde fått lærekontrakt. 1. juni 2014 hadde 13 elever sluttet og ni elever hadde fått lærekontrakt.

Informanten forteller også at eleven kan måtte flytte for å få praksis eller læreplass, og mener at eleven må jobbe for en lærekontrakt. Eleven har rett til en treårig videregående utdanning, men det er altså ingen garanti at utdanningen eleven ønsker å fullføre, avholdes i nærheten av sitt hjemmested. Slik jeg ser det, kan dette skape en usikkerhet og en uviss og uforutsigbar fremtid.

I dag starter alternativ Vg3 i skole på vårsemesteret. Når jeg spurte informanten hva han mener om dette, svarte informanten at «elevene kan gå litt i et vakuum frem til Vg3».

På spørsmål om elevene har de samme mulighetene til et arbeid etter utdanningen som de elever som fullfører etter lærlingordning, mener han at dette har de ikke. Elevene som har vært ute i lære har i større grad muligheten til jobb.

### **5.1.3 Læreplasskurs**

Dette er et kvalifiseringskurs opprettet av utdanningsdirektoratet, og skal være individuelt tilpasset.

Her kan eleven få mulighet til å ta opp fag de eventuelt har strøket i. Dessuten blir eleven kartlagt av kontaktlærer, som kan hjelpe eleven videre i utdanningen, blant annet ved å finne praksisplass eller lærekontrakt. Dette er et bra tilbud mente informanten, både fordi eleven ikke har noe å gå til semesteret før oppstart av Vg3, men også fordi de får hjelp med praksisplass og læreplass. Ifølge min informant fikk 20 prosent av elevene læreplass etter dette kurset.

Da jeg spurte min informant om det skulle være bedre å ha et år i lære, for å frigjøre flere læreplasser, syntes han det kunne være en god ide. Men har så samtidig at om det er noen som kommer til å protestere, er det nok bedriftene. «Det hadde ikke vært dumt om i hvert fall de sterke elevene kunne vært et år i bedrift». Jeg har sett elever med knallgode karakterer og med null i fravær, som likevel ikke har fått læreplass, fortalte vedkommende.

Dette møtet ga meg mer oversikt over problematikken knyttet til yrkesopplæringen generelt og lærlingsproblematikken og alternativt Vg3 i skole spesielt.

## **5.2 Analyse og resultat fra intervjuet med lærlingkoordinator i kommunen**

Jeg valgte å intervjuer lærlingkoordinatoren i kommunen på nærmest lik linje med formidlingsansvarlig i fylkeskommunen, men hovedfokuset her var mer rettet mot eleven. Foruten tall på søkere, antall lærekontrakter og kommunens ansvar i denne prosessen, ønsket jeg å høre hvilke kriterier som ligger til grunn for at eleven skal kunne få komme inn til intervju, hvordan utvelgelsen blant lærlingkandidatene foregikk/foregår og hvordan min informant opplevde elevene i intervjuet. Dessuten ønsket jeg å høre hva informanten mener om dagens utdanningsstruktur, hva vedkommende mener om alternativt Vg3 i skole og elevenes muligheter videre, etter et alternativt Vg3 i skole.

Jeg har valgt å strukturere opp intervjuguiden etter fire temaer, 5.1.1 antall lærlinger i kommunen, 5.1.2 kommunens ansvar og oppgave, 5.1.3 yrkesutdanningens struktur, 5.1.4 elevens muligheter til jobb og 5.1.5 informasjon til eleven.

I dette kapittel har jeg betegnelsen *informant* for både informanten fra fylkeskommunen og respondenten fra kommunen. Dette for å forenkle skriveprosessen.

### **5.2.1 Antall lærlinger i kommunen**

I lokalavisen og på kommunens hjemmeside står det at kommunen tar et stort ansvar når det kommer til lærlinger. Kommunen opererer i dag med 80 lærlinger.

Dette bekreftet også min informant, men fortalte samtidig at tallet ikke forteller hvor mange lærlinger kommunen tar inn hvert år. Tallet forteller bare om hvor mange lærlinger som har lærlingkontrakt i kommunen per i dag. Vedkommende fortalte at kommunen tok inn 23 lærlinger i 2014. 13 av disse kontraktene ble tildelt lærlinger innenfor helsefagene. Antall søkere til disse 13 lærlingplassene var ca. 140 stk., fortalte informanten. 30 av disse ble innkalt til intervju.

Når jeg spurte om hvorfor kommunen ikke tar inn flere lærlinger, sa vedkommende at det er kommunens økonomi som styrer dette. Og de elever som ikke får en lærekontrakt starter i annet arbeid og andre ender opp hos NAV. Dette samsvarte også med svaret jeg fikk av informanten fra fylkeskommunen. Dette innebærer kostnader for samfunnet, hvilket jeg har belyst i kapittel 2. Disse kostnader tas fra en annen budsjettpost enn de kostnadene som inngår i utdanningsbudsjettet, fortalte min informant.

### **5.2.2 Kommunens ansvar og oppgave**

Kommunens lærlingkoordinator fortalte at kommunen ikke har ansvar for å ordne lærekontrakt til elever, men at kommunen fungerer som en vanlig arbeidsgiver. «Kommunen ansetter de lærlingene kommunen synes er bra, på lik linje som en vanlig arbeidsgiver», sa informanten, som har ansvaret for intervjuene og ansettelsen av lærlingene. Når kommunen har ansatt en lærling, fungerer informanten som kontaktperson mellom kommune og bedrift. Kommunen har ansvaret for at de interne forholdene på arbeidsplassen er tilfredsstillende, at lærlingen oppfyller kravene, at inntaksprosessen følges opp og at arbeidsavtalen skrives. I tillegg er kommunen ansvarlig for kursing av veiledere og ledere, som skal sikre at lærlingen

ivaretas på en tilfredsstillende måte. Informanten stepper også inn dersom det oppstår en konflikt som angår lærlingen på arbeidsplassen.

Kommunen har altså ansvar for det personalanliggende rundt lærlingen, men ikke det faglige.

Det faglige ansvaret har fagansvarlig på avdelingen, enten en helsefagarbeider eller en sykepleier. Her må eleven følge læreplanen fra utdanningsdirektoratet.

Informanten forteller også at lærlingen som blir ansatt i kommunen sikres læreplass og lønn i to år, og får dermed en fullføringsgaranti.

I tillegg forteller min informant at kommunen er medlem av Opplæringskontor for offentlig sektor, OKOS. OKOS er en privat aktør som hjelper kommunen og andre bedrifter med det organisatoriske og faglige på arbeidsplassen som berører lærlingen. Det er altså en representant fra OKOS, som besøker lærlingene i praksis og følger opp den faglige delen ute i lære. Ved eventuelle avvik kontakter min informant i kommunen og OKOS hverandre.

Lærlingkoordinator i fylkeskommunen fortalte også hvordan utvelgelsen av lærekandidater fungerer. Det er et utvalg som består av min informant, en sykepleier, en helsefagarbeider og en fra fagforbundet som sammen danner en intervjugruppe. Disse fire studerer en og en søknad for å velge ut intervjukandidater. De hadde i 2014 cirka 140 søknader, bare til helsearbeiderfaget.

Det første de gjør i utvelgelsen er å se på PFO- karakteren til eleven. «En PFO- karakter kan være en indikator på hvordan eleven fungerer i praksis», forteller informanten og fortsetter; «en elev med dårlig karakter i PFO vurderes ikke». Men de skal også ha generelt gode karakterer i andre fag.

Etter første utvelgelse hadde utvalget plukket ut cirka 60 kandidater. Her ringer utvalget tidligere praksisplasser for å høre hvordan eleven fungerer i praksis. Ut fra disse samtalene halveres kandidatene ytterligere.

Utvalget vet at de kan plukke kritisk blant kandidatene, fordi de vet at kandidatene må bli færre. Derfor tenker jeg at det er sannsynlighet at det er flere enn 60 gode kandidater fra den første bunken. Men segregeringen må fortsette, helt ned til 13 kandidater.

Jeg spør hvordan de velger å sortere ut kandidatene fra 60 til 13 stk., når det ikke er noen merkbar forskjell mellom elevene med hensyn til karakterer og fravær. På tross av at utvalget har fått en indikasjon fra tidligere praksisplasser hvordan eleven fungerer i arbeid, fortalte informanten at det noen ganger kan være vanskelig. «Noen ganger er det et rent lottospill», sa informanten.

Ifølge informanten er sosial kompetanse og elevenes holdninger i og til et arbeid viktige kriterier som kan være avgjørende i kandidatutvelgelsen. Disse holdningene kommer ofte frem i et eventuelt intervju. «Et intervju avgjør mye», sa min informant.

Informanten sier samtidig at det er sannsynlig at flere enn 13 av disse 140 kandidatene, kan ha både sosial kompetanse og gode holdninger i og til et arbeid.

### 5.2.3 Yrkesutdanningens struktur

Når jeg spurte hva informanten fra kommunen syntes om det ordinære utdanningsløpet med lærlingordningen, syntes hun, til tross for at ikke alle elevene får lærekontrakt, at det er en bra ordning. Både strukturen på yrkesutdanningen og utvelgelsen av kandidatene var og er rettfærdig. Vedkommende mente at det er elevens ansvar dersom de ikke får lærekontrakt. «Elever som ikke gjør det bra, hverken i skole eller i praksis, har ikke fortjent en lærlingplass», mente informanten.

Informanten mente at private aktører burde ta et større ansvar. At private bedrifter må ta et større ansvar har vært nevnt flere ganger i ulike sammenhenger. Men ser vi på tallene fra fylkeskommunen i 2014, tok private bedrifter imot 489 lærlinger og kommunen tok imot 161 lærlinger.

Jeg spurte også hva informanten mente om tilbudet som elevene fikk dersom de ikke fikk lærekontrakt, altså et alternativt Vg3 i skole. Dette mente vedkommende ikke var et bra tilbud, fordi eleven bare har et år i praksis.

Det samme argumentet fikk jeg til svar når jeg spurte om lærlingperioden kunne kortes ned til et år, for å frigjøre plass til flere lærlingplasser. Informanten mente at elevene trenger to år i lære for å bli en dyktig fagarbeider. Refleksjonene jeg gjorde meg her, er at det er mange fra yrkeslivet som mener at en *hjelpepleier* var og er flinkere, og i stand til å utføre flere arbeidsoppgaver enn dagens *helsefagarbeidere*.

Da jeg spurte om dagens utdanningsstruktur er forutsigbart nok for eleven, opplevde jeg at dette var et spørsmål informanten ikke hadde reflektert over tidligere, men svarte at det var fylkeskommunens ansvar.

#### **5.2.4 Elevens muligheter til jobb**

Som jeg har belyst tidligere mente informanten at elever som har fullført yrkesutdanningen etter det ordinære utdanningsløpet, gjennom lærlingordningen, har lettere å få jobb etter utdanningen. De elever som fullfører med et alternativt Vg3 i skole, har i mindre grad samme muligheter til å få jobb. Dette fordi denne utdanningen ikke i like stor grad er anerkjent hos arbeidsgiverne og i samfunnet generelt. Dette er ikke helt bra ettersom cirka 40 prosent av elevene ikke får lærekontrakt.

I vår avsluttende samtale, etter intervjuet, spurte jeg om det er riktig å kreve at elevene skal ordne halve yrkesutdanningen på egenhånd. Dette mente hun var riktig og rettferdig.

Når jeg fortalte at jeg erfarer elever som sliter med en muntlig presentasjon i skolen og som kommer til å oppleve et jobbintervju som en utfordring, men som får gode tilbakemeldinger fra praksis, ser vedkommende dilemmaet jeg mener at denne lærlingordning har. Likevel mener informanten, på lik linje med mange andre, at dette er en ordning som bør opprettholdes.

#### **5.2.5 Informasjon til eleven**

Denne informanten har også som oppgave å informere elever ved ulike skoler om hva som kreves for å få et lærekontrakt. Dette er veldig bra slik jeg ser det. Vedkommende informerte også våre elever i Vg1, om viktigheten av tilstedeværelse og gode karakterer, spesielt i PFO. Informanten fortalte samtidig at PFO-karakteren ikke er like viktig i Vg1, som den er i Vg2. I intervjuet fortalte informanten at utvalget alltid kontakter elevens praksisplass før et intervju i forkant av et eventuelt tilbud om læreplass, dersom praksisplassen er kommunal. Men informanten fortalte også at dersom eleven har hatt praksis i en kommunal bedrift i Vg1, kontaktes også denne praksisplassen. Dette overrasket meg, ettersom informanten hadde fortalt elevene at PFO-karakteren ikke er like viktig i Vg1. Jeg mener at det da blir feil å fortelle elevene at praksisen i Vg1 ikke er like viktig. Dette spesielt fordi de elever som ønsker å bli helsefagarbeidere i vår kommune, alltid har praksis i en kommunal bedrift. Dette fordi alle sykehjem, alle enheter innen hjemmesykepleien og alle psykiatriske enheter i denne kommunen er kommunaleide.

### **5.3 Analyse og resultat fra gruppeintervjuet med elevene i læreplasskurset**

Data jeg trengte fra elevene var hvilken informasjon elevene fikk i forkant av Vg1, elevens erfaringer etter deres kontakt med bedriftene, hvordan elevene opplevde å ikke få læreplass og hvordan dette påvirker elevenes motivasjon til å fullføre yrkesutdanningene. Jeg ønsket også å vite hva de mente om dagens yrkesutdanning og tilbudene de har fått, når de nå ikke har fått en lærekontrakt.

Jeg valgte å strukturere opp intervjuguiden etter tre temaer. Det samme gjør jeg her. Det første temaet er informasjon, det andre erfaringer, opplevelse og motivasjon og det tredje er strukturen på dagens yrkesutdanning.

Elevene jeg har valgt ut som informanter i min undersøkelse er elever som av ulike grunner ikke har klart å tilfredsstille utdanningssystemets eller bedriftens krav. De har ikke fått en lærlingkontrakt og har nå havnet litt på utkanten av hovedlinja i utdanningsstrukturen. Elevene har derfor fått et tilbud fra fylkeskommunen om et tremåneders læreplasskurs.

Hensikten med læreplasskurset er å styrke deltakerne i deres arbeid med å søke og få læreplass, men fungerer også som et motivasjonskurs der elevene motiveres til å fullføre yrkesutdanningen.

#### **5.3.1 Informasjon**

##### **Hvor fornøyd er du med informasjonen du fikk i forkant av Vg1 om dine valg etter Vg2 (valgmuligheter: påbygg, læreplass og Vg3)?**

Elevene fra gruppeintervjuet er mer misfornøyd enn fornøyd med informasjonen de fikk før de startet Vg1. Det var lite informasjon om de ulike programfagene og valgene de hadde etter Vg2.

I ungdomsskolen fikk elevene en liste over de ulike programområdene på Vg1. Deretter fikk eleven 15 minutter hos en rådgiver. Den ene eleven fortalte at disse 15 minuttene bare var til hjelp dersom du faktisk visste hva du ønsket å bli. «Du må vite hva du ønsker å bli, for å kunne stille de rette spørsmålene under disse 15 minuttene». De andre elevene var enige i dette.

Tross at de også fikk mulighet til å besøke to programområder på en videregående skole, opplevde elevene at det var for lite informasjon. Dessuten opplevde elevene at de som informerte på ungdomsskolen, ikke visste så mye om de forskjellige valgene elevene hadde.

De mener det burde være lærere fra de forskjellige programområdene som besøker skolen for å informere elevene.

**Hvor fornøyd er du med informasjonen du fikk i forkant av Vg1 om hvor vanskelig det kunne være å få lærekontrakt?**

Alle fikk høre at de skulle ut i lære etter Vg2, men ikke at dette kunne bli et problem. Det eneste de fikk vite var at de enten kunne velge læreplass etter Vg2 eller påbygg for videre studier.

En av elevene i gruppeintervjuet forteller at han i ettertid fikk høre at det bare var en av fire elever fra Vg2 klassen, i kullet over, som fikk lærekontrakt. «Hadde jeg fått den informasjonen tidligere, hadde jeg kanskje valgt annerledes enn hva jeg gjorde», forteller han.

Her valgte jeg også å trekke inn tilstedeværelse. Jeg spurte elevene om de fikk informasjon i Vg1, om hvor viktig tilstedeværelse var for å få lærekontrakt. Her var elevene i gruppeintervjuet litt uenige. Noen elever mente de fikk tilstrekkelig informasjon, andre mente at de ikke fikk noen informasjon om dette i det hele tatt.

Her kan man spørre seg om hvorfor noen fikk denne informasjonen og andre ikke. Var eleven ikke tilstede når informasjonen ble gitt, eller var det lærer som hadde glemt å gi denne informasjonen? Dette er særdeles viktig at alle elevene får vite, men samtidig burde det være en selvfølge at alle elever er tilstede i undervisningen.

### **5.3.2 Erfaringer, opplevelse og motivasjon**

**Når ble du klar over at det kunne bli vanskelig å få lærekontrakt?**

Her var det mange forskjellige tilbakemeldinger. En elev var klar over dette tidlig i Vg2 og var derfor tidlig ute med å søke læreplass. En annen elev forteller at han ikke ble klar over dette før høsten etter Vg2, når alle arbeidsplassene svarte at de ikke hadde plass til lærling. Den tredje forteller at det ble veldig klart når hun kom på læreplasskurset. Den fjerde svarte «når jeg ikke fikk noe i det hele tatt, selv om jeg syntes intervjuene gikk bra».

At eleven ikke har forstått alvoret før slutten av Vg2 er skremmende. Hva er grunnen til dette? Er det fordi de ikke har klart å ta inn informasjonen lærerne gir, eller er det læreren som ikke har formidlet informasjonen tydelig nok?



### **Hvor mange steder har du søkt lære plass?**

Her var antallet mellom 2 og 21 arbeidsplasser. Tre elever ble innkalt til intervju og tre ble ikke innkalt.

Dette forteller at halve gruppen ikke engang fikk muligheten til å presentere seg selv i et intervju. Samtidig er det bare en elev i denne gruppen som har en strykkarakter. De andre elevene har ingen strykkarakter og mellom 4 og 6 i PFO-karakter, likevel var det bare tre som fikk presentert seg selv i et intervju.

### **Hvordan opplevde du det å kontakte arbeidsplasser for praksisplass/lærekontrakt?**

Når jeg spør om hvordan de opplever det å kontakte arbeidsplasser, var det litt forskjellige tilbakemeldinger. Noen mente det gikk greit og at mottaker var hyggelig, mens andre syntes det var litt ubehagelig, fordi de opplevde at mottaker var uhøflig. En elev opplevde at personen i andre enden bare sa at «vi har ikke plass» og kastet deretter på røret. «Vi opplever mange frekke folk når vi ringer», forteller en annen. En elev forteller at det er tre svar som går igjen når vi ringer og spør om det er mulig å få en lære plass eller praksisplass: «vi har ikke plass», «du må ringe kommunen» og «du må komme tilbake om et år». De andre var enige. «Dette gjør noe med motivasjonen», sa en av elevene.

Her opplevde jeg at elevens selvfølelse og selvtillit ble påvirket. Derfor har jeg i etterkant av intervjuet sett at det hadde vært hensiktsmessig å trekke inn selvfølelse og selvtillit i denne undersøkelsen og ikke bare motivasjon.

Jeg har også som lærer erfart elever som blir overraskede når de innser at de ikke får lærekontrakt. Som jeg har skrevet tidligere forteller vi elevene, i starten av Vg1, at samfunnet trenger flere fagarbeidere og at det vil bli mangel på helsefagarbeidere i fremtiden. Nå opplever eleven at det vi fortalte da faktisk ikke stemmer. Det er ikke et samfunn der ute som venter på dem, ei heller noen bedrifter som ønsker dem velkomne.

Her kan man diskutere i hvilken grad dette påvirker elevenes motivasjon for videre studier, både det faktum at det ikke er noen som trenger dem, og at de ikke får muligheten til å fullføre sin yrkesutdanning på en ordinær måte. Dessuten kan man diskutere i hvilken grad dette påvirker elevens selvtillit og selvfølelse.

### **Hvordan opplever du situasjonen nå?**

En elev svarte at det gikk helt greit fordi «læreplasskurset er et flott sted å være når man prøver å skaffe seg læreplass», og valgte å se positivt på saken. En annen elev mente at «håpet fortsatt ikke er ute», men skulle ønske at situasjonen var bedre. De opplever at de gjorde et valg i Vg1, men at det ikke var dette de valgte. Den ene sa «hadde jeg visst dette, hadde jeg aldri valgt denne utdanningen», og sier videre at han opplever at han sløser bort et år, og at tiden nå oppleves som litt bortkastet.

Disse elevene har altså ikke fått læreplass etter at de har søkt i snart et halvt år. Her opplevde jeg mye frustrasjon, usikkerhet og oppgitte elever. Det at eleven ikke vet *om* eller *når* de får en læreplass, skaper frustrasjon og usikkerhet. Men de vet heller ikke om de får en praksisplass, og uten praksisplass kan de heller ikke fullføre Vg3.

Som jeg ser det, er dette i liten grad forutsigbart for eleven. Her vet altså ikke eleven *når* han/hun kan starte på sin andre del av yrkesutdanningen. De vet heller ikke når de blir ferdige. Blir jeg ferdig etter tre eller fire år? Eller må jeg bruke seks år av mitt liv for å få et fagbrev? En tidligere elev brukte seks år. To år i skole, to år til å søke læreplass og to år i lære. Han var altså ferdig med sin yrkesutdanning samtidig som hans tidligere medelever og jevnaldrende var ferdige med sin bachelorutdanning.

### **Hvordan opplever du læreplasskurset?**

Noen av elevene opplever kurset som litt unødvendig, fordi det er mange temaer de allerede har hatt om i Vg1. Dessuten er det mange programområder i et og samme kurs med mange ulike yrkesretninger. Dette gjør at alle temaer ikke er like interessante for elevene. Det blir lite yrkesrettet når opplæringen er strukturert på denne måten. Elevene ga uttrykk for at dette påvirker motivasjonen på en negativ måte.

Når jeg spør om det finnes noen fordeler med læreplasskurset, svarer de:

«Jo, vi har noe å gå til, vi ligger ikke bare hjemme» og «jeg får mer energi av å komme hit, enn å bare være hjemme». Det å møte andre i samme alder var også et viktig element. Her tolker jeg det som at tilhørigheten til en klasse og skole var viktig, men også det sosiale fellesskapet.

Elevene var enige i at det også var en fordel med å få hjelp til å ringe ulike praksisplasser. De fikk også hjelp med å finne andre muligheter, dersom dette var nødvendig.

### **Hvordan påvirker læreplasskurset din motivasjon?**

Når jeg spør om dette kurset hjelper deres motivasjon til å finne lærlingplass/praksisplass og for å fullføre utdanningen, var svarene litt forskjellige. Noen elever mente de ble mer motiverte etter læreplasskurset, fordi de hadde noe å gå til og at de fikk hjelpen de trengte. Andre mente at det ikke hjalp på motivasjonen. «Jeg er bare med for å fordrive tiden».

### **Har du tenkt å takke ja til Vg3? Om nei, hvorfor?**

Fire av seks elever hadde ikke tenkt å takke ja til et alternativt Vg3 i skole. Dette fordi de ønsket å fullføre yrkesutdanningen via lærlingordningen. Disse elevene kommer derfor til å fortsette å søke etter en bedrift som er villig til å ta imot en lærling.

Min tolkning her er at det er mange som ikke har gitt opp håpet, og som ønsker å prøve alt for å få en lærekontrakt. Men hva er grunnen til dette? Hvorfor ønsker de heller å fullføre yrkesutdanningen etter en lærlingordning, enn etter et alternativt Vg3 i skole? Har eleven fått med seg at bedriftene i større grad ønsker elever som har fullført utdanningen gjennom en lærlingordning? Hvordan påvirket dette de elevene som velger et alternativt Vg3 i skole? Kan dette påvirke elevens motivasjon til å fullføre dersom de ikke får en lærekontrakt? Og i hvor stor grad påvirker dette elevens selvbilde og selvtillit? Som jeg ser det kan dette også påvirke elevens yrkesstolthet i en negativ retning.

### **5.3.3 Strukturen på dagens yrkesutdanning**

#### **Hvordan opplever du yrkesutdanningen?**

Her opplevde jeg at elevene ikke hadde noen direkte svar. Min refleksjon her er at dette er noe de ikke har reflektert over, eller at de ikke ser et reelt alternativ. Men etter at jeg hadde utdypet mitt spørsmål sa en elev at hun følte seg lur. Hun opplevde at det var så mye negativt, at det til og med ble deprimerende. En annen elev mente at de hadde gått inn på en «blindvei». Men dette var en annen av elevene uenig i, ettersom de faktisk hadde et alternativ, nemlig alternativ Vg3 i skole. En av elevene sa: «De rundt meg blir overrasket når de hører hvor mange det er på læreplasskurset her, fordi det er like mange på deres skole».

Her opplevde jeg frustrasjon som jeg mener kunne vært unngått dersom eleven før de startet visste hva som ventet dem. Altså et forutsigbart utdanningsløp.

Etter at en elev fortalte at hun opplevde å ha blitt lurt, begynte jeg å reflektere over *hvorfor* hun opplevde dette. En forklaring kan være at eleven hadde gjort et feilvalg, fordi informasjonen på ungdomsskolen ikke var tilstrekkelig. En annen forklaring kan være at eleven opplevde en uforutsigbarhet fordi det er en del usikkerhet i denne gruppen. Det å ikke vite hva som skjer kan være frustrerende.

Men er det noe ved *min* informasjon som forsterker denne opplevelsen? Gir jeg noe informasjon i starten av Vg1, som skaper denne følelsen?

Som jeg har skrevet tidligere forteller jeg til Vg1-elever at samfunnet trenger fagarbeidere. At samfunnet har for få fagarbeidere og at de er velkomne til å hjelpe samfunnet i dagens situasjon. Jeg forteller også om de forskjellige praksisplassene de kan ha praksis i, og at de etter Vg2 skal ut i lære. Positiviteten og motivasjonen hos elevene bygges opp. Men som lærer erfarer jeg elever som kan oppleve utfordringer allerede i Vg1, i sin første praksis. Grunnen til dette kan være at de ikke får den praksisen de ønsker, de trives kanskje ikke med målgruppen, eller at veilederen de har ikke ønsker å være veileder.

## **5.4 utfordringer i yrkesutdanningen etter Vg2**

Her har jeg valgt å slå sammen resultatene fra lærlingkoordinatoren i kommunen, og resultatene fra elevene i gruppeintervjuet, for å belyse utfordringene mange elever opplever i yrkesutdanningen etter Vg2. Men her velger jeg også å trekke inn mine egne erfaringer som lærer på yrkesfag. Dette belyses underveis.

### **5.4.1 Intervjuet i forkant av lærekontrakt**

Om eleven blir innkalt til intervju er dette utrolig positivt. Men her starter også en utfordring for mange. Nervøsiteten stiger og eleven forbereder seg mye, både faglig og mentalt. Av egen erfaring opplever mange elever et fremlegg i skolen som en utfordring. Men her skal de prestere på et høyere nivå. Her avgjøres mye av elevens fremtid. Dette vet eleven godt. En lærer fortalte etter at hun hadde fulgt noen elever til intervju og sa: «Stakkars elever. Jeg synes så synd på dem. De var så nervøse!».

Ikke alle elever får muligheten til å presentere seg selv i et intervju, eller får positive tilbakemeldinger etter et intervju. Disse elevene har derfor ingen skole å møte opp til i slutten av august etter Vg2. Tidligere medelever møter opp på skolen for å ta påbygg, for å få studiekompetanse. Andre medelever har fått lærekontrakt og er i «arbeid». Men ingen venter

på de elevene som også hadde håpet på en lærekontrakt. Disse elevene blir hjemme uten å vite hva som skjer videre.

Her starter uroen for både eleven og foreldrene. Foreldre tror at de har mulighet til å hjelpe sin sønn eller datter. Dette gjaldt også Celine (fra innledningen) og hennes foreldre.

Lærlingkoordinatoren i kommunen fortalte at hver vår og høst ringer fortvilte foreldre for å spørre hva de kan gjøre. Foreldrene blir like sjokkerte som elevene. En elev fra gruppeintervjuet fortalte at hennes mor hadde besøkt rådhuset for å hjelpe henne. Alle aktørene som foreldrene kontakter for å spørre om råd (kommunen, OKOS, NAV, fylkeskommunen og skole), svarer det samme: «Vi har ingen mulighet til å hjelpe». Både eleven og foreldre opplever at de stanger i vegg. Dette bekreftet også Celines mor.

#### **5.4.2 Læreplasskurs**

Ganske tett opp til skolestart får eleven tilbud om et læreplasskurs.

Dette er et frivillig tilbud som i hovedsak har to mål: øke elevens motivasjon og få eleven ut i lære. Dessuten forteller den ene læreren at læreplasskurset er viktig for CV'n. En fremtidig læreplass bør se at eleven ikke har hatt et «tomrom».

Essensen i tilbakemeldingene jeg fikk fra mine elevinformanter var at innholdet i kurset ikke hadde stor nytteverdi. Dette fordi det er mange forskjellige fagretninger i ett og samme studie. Likevel fortalte elevene at de trivdes med kurset fordi «det er godt å ha et sted å gå til», «det er koselig med klassekamerater» og «det er kjedelig å ligge hjemme». Elevene fortalte også at de fikk hjelp med å finne praksisplass og læreplass.

Etter læreplasskurset får eleven tilbud om alternativ Vg3 i skole. Men dessverre starter ikke dette tilbudet opp før i januar. Dette medfører at noen elever går hele høsten uten å få starte på den andre delen av yrkesutdanningen.

#### **5.4.3 Fagprøven eleven tar etter fullført lærlingtid eller et alternativt Vg3 i skole**

Etter at eleven har fullført læretiden eller alternativ Vg3 i skole kan eleven meldes opp til fagprøve. Her utfordres eleven på nytt. Eleven vet at det er viktig å få denne fagprøven godkjent. Om ikke denne blir godkjent må eleven vente i ett år før han/hun kan ta en ny fagprøve. Dersom eleven ikke klarer å bestå fagprøve nummer to, må eleven utdanne seg på nytt, innen et annet fagområde. Altså starte hele yrkesutdanningen på nytt. Dette fordi eleven da ikke ses på som kompetent nok innen dette fagområde.

#### **5.4.4 Alternativ Vg3's anerkjennelse i yrkeslivet**

Etter en godkjent fagprøve, får eleven fagbrev. Men er det forskjell mellom et fagbrev etter lærlingordningen og et fagbrev etter et alternativt Vg3 i skole? Har to elever med lik karakter på fagprøven, men med forskjellige opplæringsløp, den samme verdi hos arbeidsgiver?

Her ønsker jeg å ta frem et eksempel: Tove og Kari velger helsefagarbeiderutdanningen på Vg2. De går ut Vg2 med samme karakter og begge har null fravær i PFO. Tove får en lærekontrakt på sykehjemmet i nærheten der hun bor, men ingen tar imot Kari. Dette fordi kommunen må kutte i budsjettet dette året. Kari har fortsatt et ønske om å få jobbe med mennesker og velger derfor alternativ Vg3 i skole. Dette fungerer bra, synes Kari. Hun meldes opp til fagprøven omtrent i samme periode som Tove. Begge viste gode fagkunnskaper og begge fikk tilbakemelding om at de hadde en helhetsforståelse i faget.

Nå skal begge søke jobb. Sykehjemmet i en annen bydel søker en helsefagarbeider og både Tove og Kari søker på stillingen. Hvem får jobben?

Ifølge lærlingkoordinatoren i kommunen er det uten tvil Tove. Ifølge arbeidsgiver (mine elevers veiledere/ledere i praksis) er det uten tvil Tove som normalt får jobben. Ifølge mine kollegaer i lærerkollegiet er det, igjen uten tvil, Tove som blir valgt.

Hvilke forutsetninger gir utdanningssystemet Kari til å begynne et yrkesliv som fagarbeider?

Dette er en av grunnene til at jeg mener deler av utdanningssystemet bør omstruktureres. Hvordan og hvorfor drøfter jeg i drøftetekapittelet. Hovedlinja i yrkesopplæringen burde være organisert slik at alle får samme muligheter til å fullføre. Men da er det kollegaer som mener at det uansett er noen som faller utenfor. Det stemmer, men da skal det differensieres for den enkelte eleven. Dessuten opplever jeg at elever som sliter får andre fordeler til å komme inn i yrkeslivet. En elev jeg hadde i Vg1 hadde svake karakterer. Det samme gjaldt i Vg2. Likevel fikk eleven en lærekontrakt via NAV. Denne eleven får i dag gode tilbakemeldinger fra læreplassen, og det ligger også an til at eleven kan ende med fast arbeid.

#### **5.4.1 Samtale med to faglærere i læreplasskurset**

Etter gruppeintervjuet med elevene ønsket jeg en samtale med faglærerne i klassen, for å undersøke om elevenes opplevelse var i samsvar med det faglærerne opplevde. Jeg valgte å ha en uformell samtale, der vi over en kopp kaffe, drøftet læreplasskurset. Den ene læreren

fortalte at hun stortrivdes. Læreren fortalte også at man merker at elevene har gått to år på videregående. «De er flinke faglig sett, og jeg opplever elevene som motiverte», fortalte den ene læreren.

Likevel mener de begge lærerne at det er noen ulemper med dette tilbud. Den ene ulempen er at det er litt for lite planlagt på forhånd. De har ingen kompetansemål å forholde seg til og det er første gang kurset tilbys på denne skolen. Skolen måtte derfor lage hele planen på egen hånd. Her bekreftet de det elevene opplevde.

Dessuten hadde klassen mange forskjellige programområde. Derfor valgte lærerne å undervise i generelle temaer innen arbeidslivet. Temaer som passet mange yrkesretninger. De valgte også å ta inn forelesere fra andre aktører, blant annet skatteetaten, NAV, arbeidstilsynet og fra opplæringskontoret. I tillegg hadde de intervju trening.

«Elever som nå er i praksis skal i hovedsak være der frem til starten av desember, men vi håper de får mulighet til å være der også i Vg3», sier den ene av disse to lærerne.

## **5.6 Hovedresultater fra undersøkelsen**

### **5.6.1 Dagens utdanningsstruktur**

Både lærlingkoordinatoren og formidlingsansvarlig mener at dagens utdanningsstruktur er bra og at lærlingordningen fungerer godt. Dette på tross av at frafallet i stor grad skjer når eleven skal ut i lære. Denne informasjonen var i liten grad samsvarende med elevene fra gruppeintervjuet. En av elevene opplevde at hun hadde blitt lurt, og sa; «hadde jeg visst dette hadde jeg ikke valgt denne utdanningen». Her var problematikken kring lære plass og usikkerheten kring dette, bakgrunnen for hennes uttalelse. Elevene opplevde at utdanningen i liten grad samsvarte, med det elevene hadde fått informasjon om i forkant av utdanningen. De opplevde en usikkerhet i utdanningsperioden, ettersom de ikke visste *når* eller *om* de fikk lære plass eller praksis plass.

Når jeg spurte informanten i fylket om lærlingordningen kan endres fra to til et år, for å frigjøre flere lære plasser, mente han at dette hadde vært bra, i hvert fall for de sterke elevene. Men informanten sa samtidig, at om det er noen som kommer til å protestere, er det bedriftene. Dette samsvarer med min opplevelse i møtet med Faglig råd i helse- og oppvekstfag. Her ble svaret på mitt spørsmål, om lærlingordningen kan halveres til ett år, et klart nei. De hadde støtte fra lærlingkoordinatoren i kommunen, som mente at elevene trenger to år i lære for å bli dyktige yrkesutøvere.

### **5.6.2 Læreplasskurset og alternativ Vg3 i skole**

Formidlingsansvarlig hadde god erfaring med læreplasskurset. Dette er et bra tilbud fordi eleven da får et sted å gå til før oppstart av Vg3, men også fordi de får hjelp med praksisplass eller læreplass. Her var det samsvar med informasjonen jeg fikk av elevene fra gruppeintervjuet. Samtidig mente elevene at dette tilbudet hadde noen svakheter. De mente at tilbudet ikke var et godt nok tilbud ettersom de opplevde at temaene hadde lite relevans til deres utdanning og at dette påvirket deres motivasjon negativt.

Alternativ Vg3 i skole starter ikke i august når andre skoler starter opp. Dette medfører at elevene må vente på at dette tilbudet skal starte. Når jeg spurte informanten i fylkeskommunen hva han mener om dette, svarte informanten; «elevene kan gå litt i et vakuum frem til Vg3». Dette ble også i stor grad bekreftet av moren til Celine.

Dessuten fortalte informanten i fylkeskommunen at risken er stor at eleven starter i ordinært arbeid, eller søker seg til NAV, i mellomtiden. Dette bekreftet også lærlingkoordinatoren. Dette kan skjer både i vente på oppstart av alternativ Vg3 i skole, men også dersom eleven hverken finner læreplass eller praksisplass underveis i opplæringsløpet Vg3 i skole. Dette skjedde både med Celine (fra innledningskapitlet) og en av mine tidligere elever, som jeg tidligere i oppgaven har brukt som eksempel. Celine fikk delvis støtte fra Nav, men ble også oppfordret av Nav om å søke et ordinært arbeid.

### **5.6.3 Elevenes muligheter til jobb etter Vg3 i skole**

Det var godt samsvar mellom de ulike resultatene når det gjaldt elevens muligheter til jobb etter alternativ Vg3 i skole. Alle informantene mente at eleven ikke i like stor grad har de samme mulighetene til jobb etter at eleven har fullført sin yrkesutdanning etter alternativ Vg3 i skole. Dette fortalte informantene både i kommunen og fylkeskommunen. Dessuten bekrefter også Fafo-rapporten skrevet av Aspøy og Nyen (2014) dette. Dette var også elevene delvis klar over.

### **5.6.5 Fylkeskommunens og kommunens ansvar**

Opplæringsloven sier at eleven har rett til tre års videregående opplæring. Når jeg spør formidlingsansvarlig i fylkeskommunen om fylkeskommunens ansvarsoppgaver dersom eleven ikke får et lærekontrakt, fortalte informanten at fylkeskommunens ansvar er å tilby eleven tre års videregående utdanning, ikke læreplass. Dette bekreftet også



lærlingkoordinatoren i kommunen. Dette bekreftes også av Aspøy og Nyen i sin Fafo- rapport (2015). Men de skriver også at dersom eleven ikke ordner seg praksisplass i Vg3, som kreves i dette tilbudet, har ikke skolen eller fylkeskommunen et annet alternativ eller tilbud. Dermed får ikke disse elevene, som ikke klarer å ordne seg praksisplass, muligheten til å fullføre sin yrkesutdanning. Dette kan medføre at eleven slutter, ifølge Aspøy og Nyen (2015).

Formidlingsansvarlig i fylkeskommunen fortalte at antallet lærlinger i stor grad blir påvirket av kommunens økonomiske situasjon. Dette ble bekreftet av lærlingkoordinatoren i kommunen. Det samsvarer også med Aspøy og Nyens Fafo-rapport (2015), og Nyen og Tønders bok (2014).

I dette kapittel har jeg presentert min gjennomførte datainnsamling, og analysert dataene som mine informanter i intervjuene har svart.

I neste kapittel skal jeg drøfte resultatene fra dette kapittel opp mot sosiokulturell teori, og motivasjonen, og blant annet hvorfor lærlingordningen er en bra ordning sett fra et sosiokulturelt læringsperspektiv. Drøfter også hvordan motivasjonen påvirkes dersom eleven ikke får fullført sin yrkesutdanning på en ordinær måte.

## 6.0 Drøfting

Formålet med denne masteroppgaven er å drøfte yrkesutdanningen fra elevens perspektiv og deres muligheter til å fullføre videregående opplæring. Norge har et høyt frafall fra videregående opplæring, spesielt på yrkesfag, samtidig som mangelen på fagarbeidere er økende. Hva er grunnen til dette? Kan utdanningsstrukturen være en av årsakene?

Jeg har i denne avhandlingen undersøkt hvilke faktorer som påvirker elevens muligheter og motivasjon til å fullføre sin yrkesutdanning. I mitt masterprosjekt har strukturen i den norske yrkesutdanningen vært et sentralt tema. Jeg har også sett på hvordan opplæringsloven, kunnskapsløftet og økonomiske ressurser hos arbeidsgiver påvirker elevens muligheter, som igjen har en betydning for elevens motivasjon til å fullføre.

Dessuten har jeg sett på hvilke tilbud eleven får dersom vedkommende ikke får lære plass. I hvilken grad er dette tilbudet tilstrekkelig med tanke på opplæringsloven og kunnskapsløftet? Møter tilbudet arbeidslivets krav? Jeg har også undersøkt hvordan dagens utdanningsstruktur kan forbedres.

Dette kapittelet deler jeg inn i følgende temaer:

- Dagens struktur i yrkesutdanningen
- Elevens opplevelse og motivasjon i yrkesutdanningen

Under disse temaer trekker jeg inn elementene fra mine tre intervjuer, som drøftes opp mot teorien. Disse temaene har nær sammenheng. Temaene jeg velger å drøfte, mener jeg har betydning for elevens opplevelse og i hvilken grad de har mulighet og motivasjon til å fullføre utdanningen.

### 6.1 Dagens struktur i yrkesutdanningen

Etter Vg2 kan elevene fortsette yrkesutdanningen ved å gå ut i lære eller gå over til påbygg for generell studiekompetanse. Ifølge Nyen og Tønder (2014) er det bare 25 prosent av elevene på yrkesfaglige program som fortsetter utdanningen for yrkeskompetanse, mens rundt 50 prosent av elevene velger påbygg for studiekompetanse etter Vg2. Blant de elevene som

søker lærekontrakt, vet vi at bare mellom 50 og 60 prosent får en kontrakt. Hovedårsaken her er mangel på læreplasser, jf. s. 33.

Lærlingordningen har mange fordeler. Blant annet så lærer eleven yrket i sin rette kontekst. Eleven lærer også arbeidsplassens rutiner og kultur og holdningene som kreves, når de er i lære, jf. s. 36.

En annen fordel er at dersom eleven er skoletrøtt etter ti år i ungdomsskolen og to år i videregående opplæring, kan de få mulighet til å fortsette sin yrkesutdanning ute i lære. Dette kan for disse elevene ha en positiv innvirkning på motivasjonen til å fullføre yrkesutdanningen. Det var også en av årsakene til at lærlingordningen ble innført, etter Reform 94. Lærlingordningen til helsefagarbeideren, ble innført etter Kunnskapsløftet-06.

Her har jeg også valgt å trekke frem noen ulemper ved lærlingordningen. En av ulempene er antall læreplasser. Uansett hvor flinke elevene er, er det bare et begrenset antall læreplasser. Som nevnt tidligere ansatte kommunen 13 lærlinger av 140 søkere i 2014 og dette ble halvert i 2015, grunnet økonomiske besparelser, jf. s. 67. Her mener jeg at elevenes muligheter til å fullføre sin rettmessige utdanning, i stor grad blir påvirket av den økonomiske situasjon i kommunen og bedriftene. Er det riktig at elevens mulighet til å fullføre yrkesutdanningen etter ordinært løp skal være avhengig av kommunen og bedriftenes økonomiske situasjon?

En annen ulempe er at det er mange aktører som er innblandet i yrkesutdanningen. Dette kan også ha fordeler, men likevel mener jeg at dette kan medføre at ansvaret faller mellom to stoler, og bidrar til ansvarsfraskrivelse. Dessuten mener jeg at dette er en unødvendig kostnad med mange aktører innblandede, jf. s. 26.

Om vi sammenligner kostnadene til en skolebasert yrkesopplæring, der bedriftene «bare» hadde fungert som et støttende element, hadde man i stor grad kunnet kutte kostnadene til de ulike aktørene.

Lærlingkoordinatoren i kommunen mener at lærlingordningen er viktig med tanke på kvaliteten i opplæringen. Likevel får elevene etter lærlingordningen i meget liten grad jobb innen akuttmedisin. De elevene som tok tilsvarende utdanning etter et skolebasert treårig yrkesopplæring, hjelpepleierutdanningen før kunnskapsløftet, hadde i stor grad mulighet til å jobbe innenfor akuttmedisin. Når jeg tidligere konfronterte en avdelingsleder om dette på en avdeling jeg tidligere har arbeidet ved, fortalte hun at eleven i dag ikke har nok kompetanse til å arbeide i akuttmedisinske avdelinger.

Loven forteller at videregående utdanning skal være treårig, men *kan* forlenges dersom opplæringen i bedrift blir kombinert med verdiskaping.

Opplæringsloven § 3-3:

*«opplæringa i skole skal omfatte vidaregåande trinn 1, vidaregåande trinn 2 og vidaregåande trinn 3. Kvart trinn skal normalt ha lengd som eitt skoleår.*

*Fagopplæringa omfattar normalt to års opplæring i skole og eitt års opplæring i bedrift. Når opplæring i bedrift blir kombinert med verdiskaping i bedrifta, kan opplæringa strekkje seg over to år».* (Stette, 2015, sitat, s. 94)

Etter dagens utdanningsstruktur er eleven et år lengre i utdanningen enn hva loven krever.

Dette mente lærlingkoordinatoren i kommunen ikke var en ulempe, fordi eleven har lettere å få jobb etter to år i lære, da denne ordningen også fungerer som en rekrutteringsordning. Men ifølge Meld. St. 20 (2012-2013), viser det seg at denne ordningen ikke har den funksjonen som man hadde håpet og trodd. Spesielt innen helse- og sosialfag viser det seg at ordningen i stor grad bare fungerer som en opplæringsordning.

Er det da mulig å endre yrkesopplæringen til en treårig yrkesopplæring? Dette for å frigjøre flere læreplasser og praksisplasser. Ut fra loven, som jeg tolker den, er dette ikke et problem. Hvem bestemmer da egentlig om elevenes utdanningsstruktur?

I møtet med Faglig råd for helse- og oppvekstfag, som jeg var med på i starten av denne undersøkelsen, tok jeg opp problematikken jeg som faglærer har opplevd ved at ikke alle elever får en lærekontrakt. Jeg tok også opp alternativ Vg3 i skole som et problem, fordi jeg mener dette tilbud ikke er tilfredsstillende nok. Jeg spurte også om hvilke tanker de hadde om det å endre utdanningen til en treårig yrkesopplæring. Her ble jeg overrasket. Jeg tenkte at vi kunne diskutere denne problemstillingen på en objektiv måte. Men dette skapte diskusjoner og tydelige motsetninger. Her merket jeg tydelig organisasjonenes interesse for lærlingordningen. Når jeg senere leser Nyen og Tønders bok, *Yrkesfagene under press* (2014), ser jeg at det andre året i bedrift, et års verdiskaping, ble innført i samarbeid med bedriftene, gjennom Reform 94. Bedriftsledere jeg har snakket med i mine praksisbesøk hos elevene, ser på lærlingen som en ressurs, da de tidlig kan bruke lærlingen som en «ansatt». De bruker for eksempel lærlingen som en personalressurs fremfor å kontakte vikar ved sykdom. Denne innsikt, sammen med min opplevelse i møtet med Faglig råd i helse- og oppvekstfag, forstod jeg at dette er en ordning bedriftene ikke vil gi slipp på.

Når vi vet at rundt 40-50 prosent av elevene ikke får lærekontrakt, mener jeg denne ordningen bør diskuteres. Denne ordning er for uforutsigbar, slik jeg ser det. Dessuten skaper den mye usikkerhet, spesielt for eleven.

### *Alternativ Vg3 i skole og læreplasskurs*

Dersom eleven ikke får lærekontrakt, er fylkeskommunen pålagt å tilby elevene et alternativ, tilbud kalt alternativ Vg3 i skole, jf. s. 29 og s. 65. I forkant av dette har eleven fått tilbud om et læreplasskurs Etter datainnsamlingen, kommer det tydelig frem at tilbudene har noen åpenbare svakheter. For det første har alternativ Vg3 i skole flere fag og utdanningsprogram i samme skoleklasse. Dette gjør at noen temaer ikke er relevante for alle elever, som igjen kan påvirke motivasjonen negativt.

For det andre skal eleven selv ordne praksisplass. Dette kan, ifølge Tøyen og Tønder (2014), oppleves som et press for eleven. De er avhengig at det er en bedrift som ønsker å ta imot de i praksis både i læreplasskurset og i Vg3, jf. s. 24. Det kom også tydelig frem i mitt gruppeintervju med mine elever, jf. s. 68. I gruppeintervjuet var det tre svar som gikk igjen når de ringte bedriftene, jf. s. 68. Men det var spesielt ett svar de opplevde som negativt: «Du må komme tilbake om et år». Hvordan påvirker det elevens motivasjon for videre studier, når de forventningsfullt ringer bedriftene og får høre at «du må komme tilbake neste år». Som jeg ser det er denne utdanningsstrukturen uforutsigbar for eleven.

Dessuten skriver Aspøy og Nyen (2015) at dersom ikke praksisplass ordner seg har skolene<sup>6</sup> ingen plan B, skriver i sin Fafo- rapport. Dette har ifølge Aspøy og Nyen (2015) medført at noen elever slutter.

I Østfold er tilbudet alternativ Vg3 i skole lagt opp til å starte i januar. Dette medfører at elevene må vente et halvt år før de kan fortsette sin yrkesutdanning. Hva gjør det med eleven dersom de må gå hjemme et halvt år før de kan fortsette sin utdanning? Min bekymring er at eleven får rutiner som ikke er egnet for studier. Mangel på rutiner, endret sovemønster og redusert motivasjon er noen mulige konsekvenser.

Etter mine undersøkelser har jeg fått opplysninger som tilsier at dette tilbudet skal endres i Østfold. Det ligger an til at oppstart skal legges i tidligere i studieåret. Nøyaktig dato for oppstart er fremdeles uklart. Jeg mener at dette er en ønsket utvikling. Mine kilder har

---

<sup>6</sup> Fafo-rapporten har et utvalg av skoler i fem fylker: Akershus, Østfold, Telemark, Nord-Trøndelag og Troms.

gjennom mine undersøkelser vist til at dette er helt nødvendig. Formidlingsansvarlig i fylkeskommunen fortalte at noen elever velger ordinært arbeid som ikke er relevant for opplæringen, i påvente av oppstart av alternativ Vg3. En av mine elever fikk jobb i Gilde i påvente av oppstart av Vg3. Han kjøpte seg bil og hadde ingen planer om å gå ned i lønn. Andre elever får hjelp av NAV til å finne arbeid, jf. s. 22. Hvor kostbart er dette for både stat, fylkeskommunen og kommunene? Jeg mener det vil medføre økonomiske besparelser, om og når fylkeskommunen starter alternativ Vg3 tidligere i studieåret. I tillegg mener jeg at dersom alternativ Vg3 starter i august, samtidig med skolestart for øvrige elever, vill dette styrke elevens motivasjon for å starte på Vg3 i skole og fullføre yrkesutdanningen, fremfor å droppe ut.

### ***Er alternativ Vg3 i skole et tilstrekkelig tilbud, for videre arbeid?***

Både formidlingsansvarlig i fylkeskommunen og lærlingkoordinator i kommunen fortalte at tilbudet ikke er anerkjent i arbeidslivet. De mente at Vg3 i skole ikke er et likeverdig tilbud som det ordinære løpet, jf. s. 61 og s. 65.

Hva er bakgrunnen for at bedriftene er mer kritiske til alternativ Vg3 i skole? I følge lærlingkoordinator er det blant annet fordi opplæringen i bedrift er kortere. Samtidig mener jeg det er flere faktorer som her kan være medvirkende. Det ene kan være at bedriftene antar at eleven er svakere faglig eller har mer fravær enn de som fullfører etter ordinært løp. Det andre kan være at elevene har hatt en praksis i Vg3, som ikke har vært relevant for elevens utdanning.

Forutinntatte holdninger som at elever som går alternativ Vg3 er dårligere faglig eller har høyere fravær, har jeg sett gjennom denne undersøkelsen at ikke trenger å være tilfelle. Både formidlingsansvarlig i fylkeskommunen og lærlingkoordinator i kommunen fortalte at mange av de elevene som ikke får lærekontrakt kan være vel så kompetente som de som går ordinært løp. Av mine informanter i gruppeintervjuet, var det kun én av elevene som hadde strykkarakter i ett fag.

Det faktum at Vg3 i skole ikke er like anerkjent i arbeidslivet, er noe elever er kjent med, hvilket svekker attraktiviteten til tilbudet. Dette kom tydelig ved gruppeintervjuet med elevene. Noen ønsket å ikke å takke ja til tilbudet, selv om dette var det mest realistiske tilbudet. Det ikke alle elever vet er at høsten etter kommer det et nytt kull med elever som søker lærekontrakt. De elever som ikke har fått lærekontrakt stiller da lengre bak i køen.

På tross av at disse tilbud har noen svakheter, fortalte elevene fra gruppeintervjuet at det også var noen fordeler med læreplasskurset. Den sosiale tilhørigheten til en gruppe og at de hadde et sted å gå til var positivt. At de fikk hjelp av læreren med å finne praksisplass, dersom de trengte det, var også positivt. Likevel ser jeg begge disse fordelene som en selvfølge for en elev midt oppe i en videregående utdanning.

## **6.2 Elevens opplevelse og motivasjon i yrkesutdanningen**

Gjennom min undersøkelse har jeg fått et inntrykk av at mange hverken vet eller tenker på hvordan elevene opplever det å ikke få en lærekontrakt. Hvordan det oppleves å ikke bli like verdsatt som sine medelever og hvordan det oppleves å ikke tilfredsstillende kravene som utdanningssystemet og samfunnet stiller til dem. Det å svikte systemet. Eller hvordan er det egentlig? Er det elevene som svikter systemet, eller er det systemet som svikter elevene?

Ifølge opplæringsloven har alle elever lik rett til utdanning og videregående opplæring. I opplæringsloven står det også at skolen skal sørge for like muligheter under elevens utdanning jf. s. 23.

Slik jeg ser det, er utdanningsstrukturen ikke bygget opp slik at alle elevene får de samme rettigheter og muligheter. Når man leser opplæringsloven kan man spørre seg om det er lov å bygge opp en utdanning der målet er godt, men ikke for godt? Er vi i ferd med å skape en segregert utdanning? Dette mener jeg Aspøy og Nyen (2015), svarer på når de mener at vi er i ferd med å dele opp elevene i et A-lag og et B-lag. Elever i A-laget er elever som har fullført etter lærlingordningen og elever i B-laget, de som har fullført etter alternativ Vg3 i skole. Dette var også det mine informanter i fylkeskommunen og kommunen mente, når de sa at alternativ Vg3 i skole ikke er et likeverdig tilbud, og at elevene i mindre grad har mulighet til å få jobb etter dette tilbudet.

Blir det ikke da et paradoks at man legger opp en utdanningsstruktur, der man utdanner elever som arbeidslivet ikke vill ha, på tross av at samfunnet trenger flere fagarbeidere?

I følge helsedirektoratet bør vi utdanne 4500 nye helsefagarbeidere hvert år for at vi skal klare å dekke behovet av helsefagarbeidere innen 2035 (Helsedirektoratet, 2014).

Kunnskapsløftet er en del av opplæringsloven, og fungerer derfor også som elevenes rettigheter. Om vi ser til antall elever som får læreplass (tabellen 2.5) mener jeg at systemet i liten grad legger opp til elevenes rettigheter til likeverdig utdanning.

«Når du ser alle de flotte ungdommene som er på leting etter læreplass, blir du litt trist når du vet at det er så mange som ikke får det. Det må motivere oss enda mer slik at Østfold-samfunnet tar ansvar. Kommunene har tatt sitt ansvar - nå må staten og private også gå etter». Dette er et utsagn fra Ulf Lervik, LOs distriktssekretær i Østfold (Sa, 2016).

At de private bedriftene bør ta et større ansvar, mente også mine informanter i fylkeskommunen og kommunen. Man kan her spørre seg hvem som tar størst ansvar, når de private bedriftene ansatte 75 prosent av lærlingene i 2014. Jeg ønsker å sette et spørsmålstegn ved at de private bedriftene skal ta et større ansvar. Skal de private aktørene ha ansvar for halve elevens utdanning? Det bør være fylkeskommunens oppgave. Selvsagt er det både i de private og offentlige bedriftenes interesse å utdanne dyktige fagarbeidere. Men byrden og ansvaret skal ikke ligge hos dem, slik jeg ser det.

### **Hvorfor heter det alternativt Vg3 i skole?**

Jeg ønsker også å sette et spørsmålstegn ved hvorfor tilbudet benevnes alternativt Vg3 i skole. Hva formidles når vi bruker benevnelsen alternativ Vg3 i skole? For meg betyr dette at det er et alternativt tilbud til det ordinære utdanningsløpet. Implisitt forteller vi til eleven at alternativ Vg3 i skole er en erstatning for et bedre opplegg. Dermed blir dette lett sett på som et *B-alternativ*. Dette er negativt. Hvordan påvirkes eleven av det å vite at dette tilbud ikke er det optimale. Hvordan påvirkes elevens motivasjonen til å fullføre yrkesutdanningen, dersom de vet at dette er et B-alternativ? Orker eleven å motivere seg i minst et og et halvt år til, for å oppnå noe som ikke blir fullt ut verdsatt hos arbeidsgiverne? Slik jeg ser det svekkes i stor grad elevens motivasjon, dersom de opplever at dette tilbudet ikke fremstår som et likeverdig tilbud som lærlingordningen. Det kan ifølge Lillemyr (2013) være uheldig for elevens læring og utvikling, dersom eleven ikke er motivert. Her påvirkes også elevenes utholdenhet. Dette kan føre til frafall, som igjen fører til at bedriftene i stor grad mister dyktige, engasjerte og motiverte fremtidige yrkesutøvere.



### 6.3 Ny utdanningsstruktur?

Vi har hatt lærlingordningen som hovedstrukturen i yrkesopplæringen siden Reform 94. Som jeg har nevnt tidligere er det mange fordeler med denne ordning, men vi har også sett at den har skapt noen utfordringer, ikke minst for eleven.

Det legges, som vi vet i dag stort fokus på å få flere læreplasser, i hele landet. Men slik jeg ser det, kommer det å være vanskelig å skaffe læreplasser til alle tusener av elever som har et ønske om dette. Derfor ser jeg det som nødvendig å delvis endre utdanningsstrukturen. Vi bør ha et større fokus på elevenes muligheter til å fullføre og en mer forutsigbar utdanningsstruktur.

Celine (fra innledningskapitlet) har i skrivende stund fortsatt ikke fått læreplass, men både Celine og hennes mor lever med et håp om at det skal ordne seg for henne. Hadde hun fått læreplass etter planen hadde hun kunnet avsluttet sin 4-årige videregående utdanning nå i juni. Hun har isteden hoppet inn og ut av ulike tiltak hos NAV.

Uansett hvilken struktur man velger er vi avhengige av bedrifters og kommuners veldedighet, men jeg mener at utdanningen ikke skal baseres på veldedighet. Dersom eleven har kortere praksisperioder og ikke lærlingperioder, kan dette frigjøre flere praksisplasser for flere elever. Dette skaper en struktur der alle får de samme rettighetene og de samme mulighetene til å fullføre sin yrkesutdanning.

Jeg har også oppfatningen at skolen bør ordne elevens praksisplass. Min undersøkelse viser at elevene fra gruppeintervjuet opplevde det, å selv ordne praksisplass, som en stor press og et betydelig stressmoment. Dette bekreftes også i Aspøy og Nyens Fafo-rapport (2015).

Om vi ser på en treårig utdanningsstruktur, der eleven har et sammenhengende utdanningsløp over tre år, får eleven elevstatus. Dette skaper en sosial tilhørighet, som mine elever i intervjuet også etterlyste.

Dessuten blir denne utdanningsstrukturen forutsigbar for eleven. De vet at de skal gå i samme skoleklasse, med de samme medelevene og kanskje til dels ha samme lærer i tre år. Eleven vet da også at utdanningen er ferdig om tre år. Jeg tror at dette kan være en av de viktigste grunnene til at frafallsstatistikken er betydelig lavere ved de ulike studieforberedende studieprogrammene, enn hva det er på de yrkesfaglige linjene.

Et ytterligere argument for et treårig utdanningsløp, er at jeg mener fire år på videregående for å bli helsefagarbeidere, kan være ett år for lenge, men tanke på elevens motivasjon. Dessuten ser jeg det ikke som nødvendig, ut ifra arbeidsoppgavene som tildeles en helsefagarbeider, med en fireårig yrkesopplæring. Det er min bedømming etter mine egne erfaringer som helsefagarbeider *og* som underskøterska.

## 6.4 Konklusjon

Forskning har vist at opplæring som foregår i samhandling med andre i et praksisfellesskap og i en kontekst, vil gi eleven en bedre helhetsforståelse av faget og yrket. Dette er delvis bakgrunnen for dagens utdanningsstruktur og lærlingordningen.

Statistikk viser at cirka 50 prosent av elevene på yrkesfaglig utdanning fullfører etter fem år, og at frafallet i hovedsak skjer mellom Vg2 og Vg3. Grunnen til dette er i hovedsak mangel på læreplasser.

Undersøkelsen jeg har foretatt, viser at elevenes motivasjon til å fullføre yrkesutdanningen svekkes, dersom eleven ikke får lærekontrakt. På bakgrunn av min undersøkelse og tidligere forskning innen området, mener jeg dette i hovedsak er fordi alternativ Vg3 i skole starter senere enn andre utdanninger, og at dette tilbudet ikke oppleves som et kvalitativt godt nok tilbud, sammenlignet med lærekontrakt, for elevene.

Slik jeg ser det trenger utdanningssystemet en oppgradering av alternativ Vg3 i skole. Jeg mener at elevene ikke skal oppleve Vg3 i skole som et annenrangstilbud. En opplevelse av at tilbudet er et alternativ til noe bedre, mener jeg svekker elevens motivasjon til å fullføre yrkesutdanningen vesentlig.

Jeg viser i min oppgave til at det er flere samlede tiltak som bør gjennomføres for å styrke elevenes motivasjon og deres mulighet til å fullføre utdanningen. Likevel mener jeg denne undersøkelsen har vist meg at vi trenger en større strukturendring i yrkesutdanningen, og ikke enkelttiltak. Mangel på læreplasser har vært en hindring for tusenvis av elever, helt fra denne utdanningsstrukturen ble opprettet høsten 1994. Elevene har behov for et mer forutsigbart utdanningsløp, samtidig som yrkeslivet trenger elever med større fagkompetanse. Fremtidens behov for flere helsefagarbeidere tilsier at vi trenger et attraktivt utdanningstilbud, hvor det er

en reell mulighet for å få fullført utdanningen. Uten fullført utdanning, vet elevene at mulighetene på arbeidsmarkedet er svekket.

Det å videreutvikle alternativ Vg3 i skole, og endre oppstartstidspunkt av denne, vil etter min mening være mer i tråd med opplæringslovens intensjon om en rettferdig utdanning, enn hva utdanningssystemet i dag er, og et første skritt for å styrke elevenes motivasjon og fremtidig tilknytning til arbeidslivet.

## Referanser

- Aasen, J. (2008). *Dewey*. Opplandske bokforlag.
- Aspøy, T. M. & Nyen, T. (2014). *Alternativ Vg3 for elever som ikke får læreplass, underveisrapport*. Hentet fra <http://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/alternativ-vg3.pdf>
- Aspøy, T. M. & Nyen, T. (2015). *Godt, men ikke for godt*. Hentet fra <http://www.fafo.no/images/pub/2015/20551.pdf>
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1997). *Læreplan, generell del*. Oslo: Gran Grafisk as.
- Dysthe, O. (2008). *Dialog, samspel og læring* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Grønmo, S. (2011). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halvorsen, K. (2009). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelige metoder*. (5. utg.). Oslo: Cappelens forlag AS.
- Helsedirektoratet. (2015). Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/1039/Omsorg%202015%20årsrapport%202014.pdf>
- Imsen, G. (2009). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., et al. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelige metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2010). (2. utg.). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk AS.
- Lillemyr, O. F. (2013). *Motivasjon og selvforståelse*. (2. oppl). Oslo: Universitetsforlaget.
- Neumann, C. B., Neumann I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen. En metodebok om situering*. Akademisk Cappelen Damm AS.
- Meld. st. 20. (2012-2013). *På rett vei*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- NIFU 1998:18. (1998). *Evaluering av Reform 94: Sluttrapport fra NIFUs hovedprosjekt*. Hentet fra <http://www.nifu.no/files/2013/05/NIFUrapport1998-18.pdf>
- NOU 2008:18. (2008). *Fagopplæring for framtida*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/47b71c71f6b244ac90cf2298cad23845/no/pdfs/nou200820080018000dddpdfs.pdf>
- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2014). *Yrkesfagene under press*. Oslo: universitetsforlag.

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_3](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_3)
- Regjeringen. (1996). *Vidaregåande opplæring etter Reform 94*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Vidaregaande-opplaring-etter-Reform-94/id87404/>
- Sa. (2016). Hentet fra <http://www.sa.no/nyhet/inspiria/utdanning/sanne-trenger-en-?access=granted>
- Skolverket (2015). *Gymnasial lærlingsutbildning*. Hentet fra <http://www.skolverket.se/fran-skola-till-arbetsliv/larlingsutbildning/gymnasial-larlingsutbildning>
- Ssb (2015). *Gjennomstrømming i videregående opplæring, 2009-2014*. Hentet fra <http://www.ssb.no/vgogjen>
- Ssb 2009:9. (2009). *Arbeidsmarkedet for helse- og sosialpersonell fram mot år 2030*. Hentet fra [http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp\\_200909/rapp\\_200909.pdf](http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_200909/rapp_200909.pdf)
- Stette, Ø. (2015). *Opplæringslova og forskrifter. Med forarbeid og kommentarer*. Oslo: Pedlex
- Säljö, R. (2010). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv* (6. utg.). Oslo: AIT Oslo AS.
- Udir. (2014). *Gjennomføringstall videregående opplæring – status august 2014*. Hentet fra [http://www.udir.no/contentassets/473015895c3f4485957ad0dac071aca2/publiseringsoatat\\_gjennomforingstall\\_vgo.pdf](http://www.udir.no/contentassets/473015895c3f4485957ad0dac071aca2/publiseringsoatat_gjennomforingstall_vgo.pdf)
- Udir. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet, Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra [http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloeftet/prinsipper\\_lk06.pdf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf)
- Udir. (2012). *Samfunnskontrakt for flere læreplaner*. Hentet fra <http://www.udir.no/globalassets/upload/fagopplaring/samfunnskontrakt-for-flere-lareplaner-2012-2015.pdf>
- Udir. (2016). *Søkere til læreplass og godkjente kontrakter 2015*. Hentet fra <http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/Fag--og-yrkesopplaring/Sokere-og-godkjente-kontrakter/sokere-til-lareplass-og-godkjente-kontrakter-2015/>
- Udir. (2013). *Utdanningsspeilet 2013, Kostnadene til videregående opplæring varierer mellom fylkene*. Hentet fra <http://www.udir.no/Tilstand/Utdanningsspeilet/Utdanningsspeilet/Utdanningsspeilet-2013/2-Ressurser/24-Kostnadene-til-videregaende-opplaring-varierer-mellom-fylkene/>

Utdanningsportalen, Østfold. (2016). *Prøvenemder*. Hentet fra

[https://utdanning.ostfoldfk.no/ikbViewer/page/open/videregaaende-utdanning/innhold?dim\\_id=https://utdanning.ostfoldfk.no/ikbViewer/page/open/videregaaende-utdanning/artikkel?dim\\_id=50468&doc\\_id=104823](https://utdanning.ostfoldfk.no/ikbViewer/page/open/videregaaende-utdanning/innhold?dim_id=https://utdanning.ostfoldfk.no/ikbViewer/page/open/videregaaende-utdanning/artikkel?dim_id=50468&doc_id=104823)

Øfk. (2016). *Krafttak for læring 2012-2016*. Hentet fra

[http://ostfoldfk.no/stream\\_file.asp?iEntityId=14661](http://ostfoldfk.no/stream_file.asp?iEntityId=14661)

Øfk. (2014). Tilstandsrapport for 2014. Hentet her

[http://ostfoldfk.no/stream\\_file.asp?iEntityId=17006](http://ostfoldfk.no/stream_file.asp?iEntityId=17006) s.11

## Vedlegg 1

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

## Spørreskjema til elever i et læreplasskurs

### Bakgrunn og formål

Jeg gjennomfører et masterstudie i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus. For å belyse min problemstilling har jeg valgt å bruke intervju som strategi for masteroppgaven. Jeg ser et behov for å gjennomføre intervjuer med elever, lærere og ansvarlige i fylke og utvalgte kommuner for å få en større forståelse for hvordan løpet er lagt opp og hvordan elevene opplever sin lærings situasjon.

Problemstillingen min er:

*«Hvilke utfordringer opplever yrkesfagelevne i utdanningsløpet etter Vg2?»*

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og innsamlende opplysninger vil bli anonymisert i prosjektet.

**Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2016**

### Frivillig deltakelse

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

### Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta i et gruppeintervju om lærlingordningen, alternativ Vg3 i skole og 3 måneders læreplasskurs.

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Martta Brännström

Masterstudent ved Høgskolen i Oslo og Akershus

994 89 270

[marbra12@ostfoldfk.no](mailto:marbra12@ostfoldfk.no)

## Vedlegg 2

### Temaer til møtet med formidlingsansvarlig i fylkeskommunen

#### 1. Dagens utdanningsstruktur

#### 2. Frafallsproblematikken

Frafallsprosjenter i yrkesfaglig utdanning og grunnen til dette.

#### 3. Fylkeskommunens ansvar og oppgave

#### 4. Alternativ Vg3 i skole og læreplasskurs

- Vg3 i skole er strukturert litt forskjellig i Norge. Hvilken struktur har vi i Østfold?
- Kan ev. lærlingperioden kortes ned til 1 år, for å frigjøre flere lærlingplasser?
- Hvilken erfaring har du med læreplasskurset?
- Har elever med forskjellige utdanningsløp (Vg3/lærling) samme muligheter til jobb?



## Vedlegg 3

### Intervjuguide – lærlingkoordinator i kommunen

#### Antall lærlinger i kommunen

1. Hvor mange elever søker lærekontrakt i kommunen?
1. Hvor mange får lærekontrakt?

#### Kommunens ansvar og oppgave

2. Hvilken oppgave har kommunen når det gjelder lærlinger?
3. Hvordan velger du/dere ut lærlingkandidatene, og hvordan foregår et intervju?
4. Hva gjør de elever som ikke får lærekontrakt?

#### Yrkesutdanningens struktur

5. Hva synes du om strukturen på yrkesutdanningen?
  - a. Lærlingordning
  - b. Et alternativt Vg3 i skole
6. Er strukturen forutsigbart nok for eleven? Hvorfor/hvorfor ikke?
7. Kan ev. lærlingperioden kortes ned til 1 år, for å frigjøre flere lærlingplasser? Hvorfor/hvorfor ikke?

#### Elevens muligheter til jobb

8. Har elever med forskjellige utdanningsløp (Lærling/Vg3) samme muligheter til jobb?
9. Noen elever sliter med muntlig presentasjon i skolen. Får da alle elever samme mulighet til å fullføre yrkesutdanningen, dersom eleven opplever det som vanskelig å gjennomføre et arbeidsintervju? Hva mener du om dette?

#### Informasjon til eleven

10. Informerer dere elevene om hva som kreves for at eleven skal få lærekontrakt? Hvordan?

## **Vedlegg 4**

### **Intervjuguide - Gruppeintervju av elever**

#### **Informasjon**

1. Hvor fornøyd er du med informasjonen du fikk i forkant av Vg1 om dine valg etter Vg2 (valgmuligheter: påbygg, læreplass og Vg3)?
2. Hvordan fikk du denne informasjonen?
3. Hvor fornøyd er du med informasjonen du fikk i forkant av Vg1 om at det kunne være vanskelig med å få lærekontrakt?

#### **Erfaringer, opplevelse og motivasjon**

4. Når ble du klar over at det kunne bli vanskelig å få lærekontrakt?
5. Hvor mange steder har du søkt læreplass?
6. Hvordan opplevde du det å kontakte arbeidsplasser for praksisplass/lærekontrakt?
7. Hvordan opplever du din situasjon nå?
8. Hvordan opplever du læreplasskurset?
9. Hvordan påvirker læreplasskurset din motivasjon?
10. Har du tenkt å takke ja til Vg3? Om nei, hvorfor?

#### **Strukturen på dagens yrkesutdanning**

11. Hvordan opplever du yrkesutdanningen?
  - a. Struktur
  - b. Uforutsigbart



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

## Vedlegg 5

### Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

#### Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Leif Langli

Institutt for yrkesfaglærerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus

Postboks 4 St. Olavs plass

0130 OSLO

Vår dato: 02.02.2016

Vår ref: 44832 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.09.2015. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 14.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

44832

*Hvilke utfordringer møter yrkeselever i utdanningsløpet?*

*Behandlingsansvarlig*

*Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder*

*Daglig ansvarlig*

*Leif Langli*

*Student*

*Martta Brännström*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Martta Brännström [marbra12@ostfoldfk.no](mailto:marbra12@ostfoldfk.no)

## Vedlegg 6

### Personvernombudet for forskning



#### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 44832

Personvernombudet sendte e-post med spørsmål til prosjektet 24.09.15. Vi mottok svar per e-post 14.01.16. Vi minner om at prosjekter ikke skal igangsettes før svar fra oss foreligger.

Utvalget skal i henhold til meldeskjemaet informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Oslo og Akershus sine rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 15.05.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres.

Anonymisering innebærer vanligvis å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.

Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)