

Mirjam Harr Gunnufsen
Breddemaster i Karriereveiledning
Masteroppgave - 15. mai 2018



YRKESUTDANNING
- ikke for hvem som helst

Forsidebilde: produktbilde fra Garda Anleggsikring, hentet fra anleggsikring.no

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

” *For det er.. det er så urettferdig atte, det atte..
du kan gå Elektro og så kan du fremdeles få vitnemål,
men går du studiespesialiserende, så er du låst til det,
så kan du ikke få noe fagbrev i det hele tatt..*

Liam, 25 år

Retten til videregående opplæring er en grunnmur i det norske utdanningssystemet. Da den ble innført med Reform-94 var det for å gi alle som fullfører grunnskolen et tilbud om opplæring som gir studiekompetanse og/eller yrkeskompetanse, med et mål om at flere skulle gjennomføre en utdanning frem mot formell kompetanse. Med opplæringsrett får alle en mulighet til å nå et stadig høyere utdanningsnivå, ved at alle veier kan føre til generell studiekompetanse. Skolen er en læringsarena, hvor det forutsettes at individet utvikles. Den enkelte gis rom for utvikling og modning, fordi utdanningsstrukturen gir flere veier inn i akademia.

Men utdanningsretten har en bakside. I min hverdag som veileder møter jeg mange unge voksne som ikke ønsker seg inn i akademia. Disse har også vært gjennom en utvikling og en modning, på søken etter en arbeidshverdag som føles meningsfull og givende. Men de vil noe annet. De ønsker å ta en yrkesutdanning fremfor å ta høyere utdanning på høyskole/universitet. Utdanningssystemet tar ikke høyde for en modning mot yrkesfag.

Jeg har intervjuet fire unge menn som har oppnådd generell studiekompetanse fra videregående skole, og som derfor har brukt opp sin opplæringsrett. Samtidig er de ikke kvalifisert for noen form for faglært jobb uten å ta mer utdanning. Individuell selvrealisering settes gjerne i sammenheng med valgfrihet, men når det gjelder det å velge yrkesfag beskriver mine kandidater opplevelser av å møte motstand, både individuelt, kulturelt og strukturelt. De beskriver prosessen med å bestemme seg for å velge en yrkesutdanning som en modningsprosess, som har vokst frem av erfaringer de har gjort etterhvert som de har blitt mer voksne. I lys av karriereteorier viser mine funn at modning er en viktig faktor for å sette mine kandidater i stand til å gå den kulturelle motstanden i møte. I mitt materiale henger idéen om valgfrihet tydelig sammen med både motstand og modning. I denne oppgaven vil jeg belyse opplæringsrettens bakside, ved å fokusere på disse unge voksnes valg og på deres modning.

Det er et uttalt behov for flere fagarbeidere i det norske arbeidsmarkedet. I den politiske diskursen synes løsningen på rekrutteringsproblemet å være at ungdommen skal lære å gjøre bedre valg, slik at det blir færre feilvalg og mindre frafall på yrkesfagene i videregående opplæring. Ved å lære de unge karrierekompetanser får individet både en subjektstatus, ved

at det selv kan velge, og en objektstatus, ved at utvikling av karrierekompetanser skal bidra til at individet gjør effektive valg. Vetlesen påpeker at med en slik ansvarliggjøring er det fare for å overføre løsninger på samfunnsmessige problemer over på individet. Det er ikke de unge som trenger karrierekompetanse for å ta samfunnsansvar i valgene sine. Det er et samfunnsansvar å gi befolkningen tilgang på utdanning som rekrutterer den arbeidskraften vi trenger.

Med denne oppgaven søker jeg å synliggjøre at vi trenger et utdanningssystem som gir befolkningen en mulighet for å modnes inn i en karriereutvikling mot yrkesutdanning, også på andre tidspunkt i livet enn når man er 15 år.

SAMMENDRAG	4
FORORD	8
1 BAKGRUNN FOR OPPGAVEN	10
1.1 Satsing på yrkesfag.....	10
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	12
2 UTDANNINGSPOLITISK BAKTEPPE.....	15
2.1 Retten til videregående opplæring i dag.....	15
2.2 Videregående opplæring ble en rettighet med Reform -94.....	17
2.3 Inntaket til videregående opplæring i Akershus fylkeskommune.....	20
2.4 Alternative veier til yrkeskompetanse	21
2.5 Hvilke 15-åringer velger å søke på yrkesfaglige utdanningsprogram?	25
2.6 Hvem tar yrkesutdanning som voksen?.....	27
2.7 Yrkesutdanning i Norge sammenlignet med Europa	29
2.8 Yrkesfagenes status	30
3 RELEVANTE BEGREPER OG SENTRALE TEORIER.....	32
3.1 Relevante begreper	32
3.2 Sentrale teorier	34
4 FORSKNINGSMETODE OG EMPIRIGRUNNLAG.....	38
4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	38
4.2 Forskningsdesign.....	39
4.3 Utvelgning av kandidater.....	40
4.4 Datainnsamling – gjennomføring av intervju	41
4.5 Transkribering og gjennomgang av materialet	42
4.6 Vurdering av reliabilitet og validitet	44

5 EMPIRISKE FUNN	48
5.1 Kort presentasjon av kandidatene.....	49
5.2 Mine funn i materialet.....	53
5.2.1 Motstand.....	54
5.2.2 Modning.....	57
5.2.3 Valgfrihet.....	59
6 ANALYSE.....	61
6.1 Valgfrihet eller valgtvang?.....	61
6.2 Individualitet er en sosial tilstand.....	65
6.3 Systemproblem eller individuell svikt?	69
7 AVSLUTNING.....	76
7.1 Oppsummering.....	76
7.2 Konklusjon.....	77
7.3 Videre forskning.....	78
BIBLIOGRAFI.....	80
VEDLEGG	83
Vedlegg nr.1: Resultat av meldeplikttesten hos NSD	83
Vedlegg nr.2: Samtykkeerklæring.....	84
Vedlegg nr.3: Intervjuguide.....	86

"Erkenntnis zu Händen" - Erkjennelsen ligger i hånden

Martin Heidegger, tysk filosof

Det var en selvfølge for meg å velge allmennfag og studiekompetanse da jeg i min ungdom startet på videregående skole. I min familiebakgrunn finner man få akademikere, min far er elektriker og min mor var hjelpepleier. Jeg var skoleflink og mine foreldre oppmuntret meg til å benytte meg av de mulighetene de selv aldri fikk. Studiekompetansen har jeg hatt nytte av. Rent faglig er det ingenting fra de tre årene på allmennfag som har satt seg fast i min erindring.

Etter allmennfag tok jeg den yrkesutdanningen jeg egentlig ønsket å ta. Hode og hånd sammen: utforskning, utprøving og analysering av resultater. I utdanningsøyemed var det de tre beste årene i mitt liv. En grunnstein i min kompetanseutvikling og i min identitetsbygging. Selv om jeg senere har studert i mange år så har jeg aldri sett på meg selv som en akademiker, jeg har alltid identifisert mine styrker til å være i det praktiske feltet.

Helt fra jeg startet på masterutdanningen har jeg sirkulert rundt problemstillinger som handler om verdien av yrkesfagene. På den ene siden uttales det at vi trenger flere fagarbeidere, samtidig som utdanningene er så utilgjengelige for mange. I jobbsammenheng møter jeg mange voksne som ønsker å ta en yrkesutdanning, og jeg ser at mange av dem dessverre gir opp. Mitt ønske og mål er at vi skal ha et utdanningssystem som gir flere den muligheten. Som med akademisk kompetanse er praktisk kompetanse overførbart i mange sammenhenger. Det er ikke bare akademikere som driver med analyse, forskjellene ligger heller i hvordan analysen uttrykkes og anvendes. Som samfunn mener jeg at vi taper noe når den praktiske kunnskapen tilsynelatende har så lav status.

Det har vært krevende å ta en mastergrad ved siden av full jobb, og jeg er takknemlig for den støtten jeg har fått fra mange hold underveis: fra kolleger, medstudenter, venner og familie. Takk til min nærmeste leder, Marthe-Stine Tveter, som har gitt meg muligheten til å kombinere masterstudiet med jobb. Takk til de andre tre i kollokviegruppen som etablerte seg allerede i første semester på masterstudiet: Stine Brubak, Helen Christiansen og Hilde

Kjendalen, for samhold og faglig fellesskap gjennom hele studiet. En spesiell takk til Hilde, som leste oppgaven og deltok på 80%-seminaret mitt, det ga uvurderlig støtte i slutfasen.

En stor takk skylder jeg min veileder Grete Salicath Halvorsen, av flere grunner. Først fordi denne oppgaven aldri hadde blitt ferdig uten henne, fordi hennes tålmodige, men gjentatte henvendelser fikk meg i gang igjen da det hadde stoppet helt opp. Deretter, for tett og jevnlig oppfølging, som hjalp meg å holde fremdriften oppe. Ikke minst takker jeg for betydningen av konkrete tilbakemeldinger underveis, tips om relevante artikler og mange spennende og engasjerte diskusjoner. Jeg vil også takke min biveileder Erik Hagaseth Haug, for gode faglige innspill til oppgaven, men spesielt for hans evne til å knytte det teoretiske til praksisfeltet. Han har utfordret meg mange ganger gjennom masterstudiet, og det har lært meg mye.

Til slutt må jeg takke min nærmeste familie, for tålmodighet og støtte: Mine to gutter i barneskolealder, Amund og Erlend, som i flere år har forholdt seg til at "mamma må gjøre lekser" i helgene. Men ikke minst min kjære Brigit: Du har bidratt faglig med ditt sosiologiske og filosofiske blikk i våre mange diskusjoner om temaet mitt, og praktisk ved at du utallige ganger har tatt med deg gutta på aktiviteter så jeg skal få arbeidsro.

Mirjam Harr Gunnufsen

Oslo, mai 2018

1 Bakgrunn for oppgaven

I Akershus fylkeskommune blir yrkesfagene i stor grad valgt bort av 15-åringene. Som karriereveileder på et veiledningssenter møter jeg mange som likevel ønsker seg en yrkesutdanning etter at de har blitt voksne. Hvis de allerede har fullført videregående opplæring er dette en utfordring, fordi de har brukt opp sin opplæringsrett¹.

Dette er en studie av hvordan unge voksne opplever muligheten for å kvalifisere seg til et praktisk yrke etter at de har oppnådd generell studiekompetanse. Det er også fortellinger om hvordan de i ettertid ser på det bortvalget av yrkeskompetanse² som de gjorde mens de fremdeles hadde opplæringsrett.

1.1 Satsing på yrkesfag

Søkertallene til videregående opplæring i Akershus ved opptaket i 2016 viste at 65 prosent av ungdommene søker seg til studieforberevende utdanningsprogram og bare 35 prosent til yrkesfaglige utdanningsprogram. De senere årene har denne skjevfordelingen hatt en stigende tendens (Akershus fylkeskommune, 2017b). Tallene for gjennomført og bestått i Akershus er gode, sammenlignet med landsgjennomsnittet. Akershus hadde høyest gjennomføringsgrad for elever som startet på videregående opplæring i 2011 blant alle fylkene, med 78,2 prosent. Landsgjennomsnittet ligger nå på 73 prosent (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Imidlertid er det, ifølge Akershus fylkeskommunes årsrapport for 2016, for få elever som oppnår yrkeskompetanse. Det er en uttalt målsetning i fylkeskommunen at flere ungdommer skal velge en yrkesfaglig utdanning (Akershus fylkeskommune, 2017b).

Også på landsbasis er det et politisk fokus på at flere ungdommer skal oppnå yrkeskompetanse. Dette ser vi i regjeringens satsing med *Yrkesfagløftet*, en strategiplan som begrunnes med at både bedrifter og offentlig sektor i fremtiden vil ha et stort behov for dyktige medarbeidere med fag- og yrkesutdanning. Regjeringens mål er at arbeidslivet får den fagkompetansen det er behov for, og at ungdommen får realisert sine evner gjennom fag-

¹ Opplæringsrett er beskrevet nærmere i kap. 2.1

² Generell studiekompetanse og yrkeskompetanse er beskrevet nærmere i kap. 2.1

og yrkesopplæringen. (Regjeringen, 2018) En annen viktig samfunnsaktør, Næringslivets hovedorganisasjon (NHO), har gjennom sitt *Kompetansebarometer* lansert behovet for flere med yrkesfaglig kompetanse i sine bedrifter. Kompetansebarometeret er en årlig undersøkelse om kompetansebehov blant NHOs medlemsbedrifter, som gjennomføres av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) på vegne av NHO (NHO, 2017).

2018 er utropt til *Yrkesfagenes år* av Kunnskapsdepartementet, som organiserer året i samarbeid med partene i arbeidslivet. I forkant av søknadsfristen til videregående opplæring, er avisene forskriftsmessig fulle av artikler om yrkesfag og av intervjuer med politikere som framsnakker det å velge yrkesfag. Slik det er hvert år før søknadsfristen. Her illustrert med et bilde av AP-leder Jonas Gahr Støre i et VG-oppslag i 2014.



Foto: JØRGEN BRAASTAD, VG

Samlet sett råder en politisk diskurs om at flere bør velge yrkesfaglig utdanning. Regjeringens fokus er imidlertid på å oppfylle sin forpliktelse overfor dem som har lovfestet rett til videregående opplæring, og i særlig grad å bekjempe frafallet blant disse. Frafallet er betydelig høyere i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene enn i de studieforberevende utdanningsprogrammene. For ungdomskullet som startet videregående opplæring i 2011 hadde 86 prosent av elevene som har gått studieforberevende utdanningsprogram fullført og bestått videregående innen fem år. For de yrkesfaglige utdanningsprogrammene var andelen

bare 59 prosent (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Dette fokuset gjenspeiles også i Akershus sine fylkeskommunale planer. Min påstand er at tiltakene i Yrkesfagløftet, nasjonalt og fylkeskommunalt, utelukkende er rettet mot dem som har opplæringsrett, ikke mot et yrkesfagløft for befolkningen generelt. Det har stor betydning for den gruppen unge voksne som jeg ønsker å fokusere på.

Selv jobber jeg med karriereveiledning i Akershus fylkeskommune, på ett av de tre fylkeskommunale veiledningssentre. På systemnivå jobber jeg med karriereveiledning rettet mot overganger mellom utdanningsnivå, og med overgangen til videregående opplæring spesielt. På individnivå har jeg karriereveiledning med voksne over 19 år.

Denne oppgaven fokuserer på unge voksne som har fullført videregående skole med generell studiekompetanse, men som i ettertid ønsker å ta en yrkesutdanning fremfor høyere utdanning på høyskole/universitet. De har oppnådd en sluttkompetanse fra videregående opplæring, men samtidig er de ikke kvalifisert for noen form for faglært jobb uten å ta mer utdanning. Jeg er opptatt av denne gruppen fordi det er svært krevende for dem å oppnå ønsket kompetanse, til tross for at de er kompetente og til tross for at samfunnet har et uttalt behov for flere fagarbeidere med yrkeskompetanse.

Det finnes alternative veier til et fagbrev, men uten opplæringsrett forutsetter det svært individuelle løsninger for å kvalifisere seg som fagarbeider. I Akershus fylkeskommune er det i stor grad opp til den enkelte selv, både å orientere seg i disse alternativene og å selv skape slike individuelle løsninger. Jeg ønsker å synliggjøre hvilke utfordringer denne gruppen står overfor. Gruppen er interessant fordi den har et slikt ubrukt potensial, sett både fra individets og samfunnets ståsted.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg har valgt å formulere problemstillingen min som en påstand:

Retten til videregående opplæring er til hinder for at flere unge i Akershus fylkeskommune tar en yrkesutdanning.

Mitt fokus er på unge voksne som har oppnådd generell studiekompetanse, men som ønsker å kvalifisere seg til et praktisk yrke fremfor å ta en akademisk utdanning. Dette er personer som i statistikk kommer i den store gruppen som har fullført og bestått videregående opplæring. Deres utfordringer med å ta en yrkesutdanning er ikke uvanlig, men den kommer ikke til syne i den politiske debatten. De har oppnådd en sluttkompetanse fra videregående opplæring, og er derfor ikke en del av frafallsstatistikken. Slik har de i politisk sammenheng lyktes, ved at de har fullført grunnutdanningen som de skulle. De ønsker å ta en yrkesutdanning, men de har ikke lenger rett til videregående opplæring. For dem oppleves opplæringsretten som et hinder.

Løsningen synes å være å få de unge til å velge annerledes. Mine kandidater hadde som 15-åringer mulighet til å velge å ta en yrkesutdanning, da de hadde opplæringsrett. Det gjorde de ikke. Derfor er deres valg, og bortvalg, en vesentlig faktor for meg å belyse for å bekrefte eller avkrefte problemstillingen. Med mine forskningsspørsmål søker jeg å avdekke hvorfor de tidligere har valgt som de gjorde, og hvorfor dette utdanningsønsket har endret seg. Det er særlig interessant å høre hvordan de i ettertid reflekterer over sitt bortvalg av yrkeskompetanse mens de fremdeles hadde opplæringsrett, og se dette i lys av karriereteorier. Jeg forsøker med denne oppgaven å plassere historien om den enkeltes valg og bortvalg inn i de sosiale og formelle rammer som omgir dem.

I denne oppgaven undersøker jeg tre posisjoner: 1) Jeg ser på fagpolitiske nasjonale og fylkeskommunale styringsdokumenter om videregående opplæring og om opplæringsrett. 2) Jeg ser på forskningsbasert kunnskap fra tidligere undersøkelser om valg av, og gjennomføring av, videregående opplæring. 3) Jeg innhenter fire unge menneskers egen historie om sine erfaringer med valg og bortvalg.

Mine forskningsspørsmål er:

- 1) Hvilke utfordringer møter kandidatene i sitt utdanningsønske?*
- 2) Hva er motivasjonen for å ta en yrkesutdanning nå?*
- 3) Hva ligger bak det opprinnelige bortvalget av yrkeskompetanse, og hvordan kan karriereteorier belyse dette valget?*

Problemstillingen er avgrenset til Akershus fylkeskommune, hvor jeg arbeider. Mine kandidater kommer fra fylket, og jeg bruker i hovedsak fylkeskommunale tall i bakgrunns materialet. Det er imidlertid min oppfatning at problemstillingen er relevant for flere fylker i Norge, selv om det vil være lokale variasjoner i hvilke hindre og løsninger som eksisterer.

Som et bakteppe vil jeg først i oppgaven gi en beskrivelse av retten til videregående opplæring, slik den oppstod og slik den er i dag. I tillegg vil jeg bruke norsk forskning for å vise noe om hvem som velger å ta en yrkesutdanning. Videre vil jeg presisere relevante begreper og det teorigrunnlaget jeg tar utgangspunkt i, og redegjøre for mitt vitenskapsteoretiske ståsted og mine undersøkelser. Empiriske funn presenteres i et eget kapittel, knyttet til forskningsspørsmålene. I analysen drøfter jeg funnene med hensyn til påstanden i problemstillingen. Til slutt i oppgaven kommer en oppsummering og en konklusjon.

2 Utdanningspolitisk bakteppe

I dette kapittelet vil jeg gi en beskrivelse av den betydningen retten til videregående opplæring har for yrkesfagene. Først vil jeg gjøre rede for terminologien som benyttes når man snakker om videregående opplæring, deretter vil jeg gi en beskrivelse av hvordan retten til videregående opplæring ble etablert i lovverket. Som en del av bakteppet vil jeg i tillegg trekke frem hva norsk forskning viser om hvem som velger å ta en yrkesutdanning.

2.1 Retten til videregående opplæring i dag

Innledningsvis er det nyttig å presisere en del ord som inngår i terminologien om videregående opplæring, og som jeg bruker gjennomgående i denne oppgaven. Begrepene som beskrives er uthevet med fet skrift.

Med **opplæringsrett** menes retten til videregående opplæring. Opplæring fører til **sluttkompetanse** i form av enten generell studiekompetanse eller yrkeskompetanse.

Med **generell studiekompetanse** menes det formelle kravet for å være kvalifisert for inntak til høyere utdanning på universitet og høyskole. Man kan oppnå generell studiekompetanse på flere måter i videregående opplæring, både gjennom de studieforbereende og de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Fra man fyller 23 år er det i tillegg mulig å oppnå generell studiekompetanse på bakgrunn av seks fag, de såkalte studiekompetansefagene³. Denne ordningen benevnes som 23/5-regelen. Opplæring i studiekompetansefagene finnes som betalingstilbud gjennom mange private aktører.

Med **yrkeskompetanse** menes at man er utdannet til å utøve et yrke. I videregående opplæring finner man utdanningsløpet for rundt 180 yrker, i hovedsak praktiske yrker. Man kan oppnå yrkeskompetanse gjennom de yrkesfaglige utdanningsprogrammene, det er ikke mulig gjennom de som er studieforbereende. Her finner vi yrker som tømrer, blomsterdekoratør, elektriker, helsefagarbeider, billakkerer, kokk og yrkessjåfør, bare for å nevne noen eksempler. Det er mulig å oppnå yrkeskompetanse innen enkelte fag på

³ Fagene norsk, engelsk, matematikk, naturfag, historie og samfunnsfag på studiekompetansenivå.

bakgrunn av et treårig skoleløp, men flertallet av yrkesutdanningene har et 2+2 løp, det vil si to år opplæring på skole og to år med opplæring i bedrift som lærling. Et slikt utdanningsløp avsluttes med en praktisk fag- eller svenneprøve. Opplæring i bedrift omtales som **fagopplæring**. Disse yrkesutdanningene tilbys kun i videregående opplæring, og man finner bare et svært begrenset opplæringstilbud gjennom private aktører.

Ungdom som har gjennomgått grunnskolen har i dag lovfestet rett til tre års videregående opplæring. Man oppnår generell studiekompetanse på tre år. For de fleste yrkesutdanninger er opplæringstiden lengre enn tre år, da har man rett til den opplæringstiden som er fastsatt for faget. Denne retten til videregående opplæring benevnes ofte som **ungdomsrett**, og den er nedfelt i Opplæringsloven § 3-1. I 2014 kom det et tillegg i denne lovparagrafen, som ga ungdom som oppnår yrkeskompetanse innen det året de fyller 24 år rett til å ta ett år med påbygging til generell studiekompetanse i tillegg. På de yrkesfaglige utdanningsprogrammene er det derfor mulig å oppnå både yrkeskompetanse og generell studiekompetanse innenfor ungdomsretten. På de studieforbereidende utdanningsprogrammene kan man kun oppnå studiekompetanse.

Det er mulig å få utvidet ungdomsretten med inntil to ekstra opplæringsår dersom ungdommen har behov for det, for eksempel på bakgrunn av behov for spesialundervisning. Alle kan få utvidet ungdomsretten ved et omvalg, altså hvis man bytter utdanning underveis i utdanningsløpet. Da får man utvidet ungdomsretten slik at man kan fullføre det nye løpet. En utvidelse av opplæringsretten ved omvalg kan bare gjøres en gang. Man kan ikke få utvidet ungdomsretten ved omvalg etter at man har fullført et helt opplæringsløp.

Fra og med det året man fyller 25 år har voksne som har fullført grunnskolen, men som ikke tidligere har fullført et videregående opplæringsløp, rett til videregående opplæring. Denne retten til benevnes ofte som **voksenrett**, og er nedfelt i Opplæringsloven § 4A-3.

Man har uansett bare rett på én utdanning i videregående opplæring. Ungdom som har fullført et helt opplæringsløp innenfor ungdomsretten, vil derfor ikke få voksenrett.

Det har inntil nylig vært begrenset hvor mange år en ungdom kan bruke på å ta ut sine tre år med opplæringsrett. For enkelte har det betydd at de ikke lenger har ungdomsrett, og at de har måttet vente flere år før de er gamle nok til å få voksenrett. Regjeringen har nylig vedtatt

en endring i opplæringsloven som gir ungdom tid frem til og med det året de fyller 24 år, til å bruke ungdomsretten sin (Regjeringen, 2017c). Hvis de fremdeles ikke har fullført da, vil de få voksenrett fra det året de fyller 25 år. Endringen trådte i kraft fra august 2017. Denne mye omtalte lovendringen får imidlertid ikke betydning for ungdom som har oppnådd sluttkompetanse, det vil si enten yrkeskompetanse eller generell studiekompetanse. De vil ikke få mer opplæringsrett, hverken som ungdom eller som voksne. Slik er tilfellet for mine kandidater. De har fullført et opplæringsløp som fører til generell studiekompetanse og har derfor ikke rett på mer opplæring.

Strukturen i videregående opplæring er illustrert i kapittel 6.1 (figur 5).

2.2 Videregående opplæring ble en rettighet med Reform -94

Retten til videregående opplæring ble lovfestet med Reform-94. Blegenuutvalgets NOU 1991:4 *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle* dannet grunnlaget for denne store reformen i norsk grunnopplæring. Blegenuutvalgets mandat var blant annet å vurdere strukturen i videregående opplæring, og hvordan en best kunne sikre alle et tilbud om opplæring som ga studiekompetanse og/eller yrkeskompetanse. Som et resultat av Blegenuutvalgets vurderinger ble Reform 94 innført som en rettighetsreform, en strukturereform og en innholdsreform i 1994 (Søgnen et al, 2003). I tillegg til den offisielle fremstillingen av Reform-94 kan det også argumenteres at den var en kompetansereform, for et hovedmål var at flere skulle gjennomføre en utdanning frem mot formell kompetanse. Allerede tolv år etter innføringen av Reform-94 fikk vi en ny reform, Kunnskapsløftet, som omfattet hele det 13-årige løpet med grunnskole og videregående opplæring. En sentral begrunnelse for den nye reformen var at Reform-94 bare delvis hadde lyktes som struktur- og kompetansereform: ved at gjennomføringen i videregående opplæring var for svak (Markussen, 2009).

I denne sammenhengen fokuserer jeg på Reform-94 som en rettighetsreform, hvor alle ungdommer født etter 1978 fikk rett til tre år med videregående opplæring. Et av de viktigste målene med Reform-94 var å sikre ungdomsgruppen 16-19 år bedre muligheter for å gjennomføre kompetansegivende utdanning, og rettighetslovgivning og ressurser ble knyttet til dette. Før Reform-94 var det ingen alderssegregering i yrkesutdanningene. Enkelte

yrkesutdanninger hadde faktisk hovedsakelig voksne kandidater (Høst, 2015). Den treårige retten til videregående opplæring, og retten til å få oppfylt ett av tre ønsker om grunnkurs⁴, gjorde overgangen mellom grunnskolen og videregående opplæring enklere for de unge søkerne (Søgnen et al, 2003).

Tidligere var det de eldre søkerne som konkurrerte ut de yngste, men reformen stiller opp ned på denne konkurransesituasjonen og gjorde det enklere for unge å komme inn på ønsket utdanning. Dette kommer frem i evalueringen av innføringen av Reform-94 i NIFUs sluttrapport fra 1998. Allerede fire år etter innføringen av reformen pekes det på at elever uten lovfestet rett til opplæring vil bli taperne. Dette ble en naturlig konsekvens av reformen, i den forstand at de må stille bak ungdom med opplæringsrett i køen (Støren, Skjerslie, & Aamodt, 1998).

Ved innføringen av Reform-94 var det en forutsetning at kapasiteten i videregående opplæring skulle være tilstrekkelig til at også elever uten opplæringsrett kunne få plass. Dette var nedfelt i den såkalte *Omfangsforskriften*. Den var utformet slik at var mulig å gi plass også til elever uten opplæringsrett, ved at kapasiteten skulle være 25 prosent større enn hvert av årskullene. Dette skulle sikre alle tre års opplæring, og det skulle gi en viss ekstrakapasitet. Av søkere uten opplæringsrett var det et naturlig fokus på å prioritere de yngste søkerne uten formell kompetanse fra før. Dermed blir fenomenet med avviste søkere i virkeligheten et problem for den voksne gruppen, det vil si søkere som er fra 20 år og oppover. I NIFU sin evaluering av innføringen av Reform-94 påpekes det at dette i utgangspunktet ikke er et overgangsfenomen. Dette er en gruppe som også på permanent basis stiller bak søkere med opplæringsrett i køen. Det påpekes også at det er betenkelig at voksne søkere får et så markant dårligere tilbud som følge av en kompetansereform. Det pekes spesielt på en bestemt gruppe av voksne søkere som vil være mindre aktuell etter Reform 94: Søkere til yrkesfaglige kurs som allerede har gjennomført treårig allmennfaglig studieretning⁵ (Støren et al, 1998).

Omfangsforskriften, som skulle sikre ekstra kapasitet i det videregående opplæringstilbudet, ble avvirket 1. august 2000. Dette skjedde i sammenheng med at voksne over 25 år, som ikke

⁴ Grunnkurs betyr det første året, nå brukes betegnelsen Vg1.

⁵ Allmennfaglig studieretning i Reform-94 tilsvarer det som nå kalles studieforberedende utdanningsprogram og som fører til generell studiekompetanse.

har fullført videregående opplæring tidligere, fikk rett til videregående opplæring etter søknad. Dette som jeg tidligere har benevnt som voksenrett⁶. Vedtaket ble gjort i forbindelse med Stortingets behandling av Kompetansereformen i 2000, også omtalt som etter- og videreutdanningsreformen (Søgnen et al, 2003). Dette sikret i større grad at voksne uten sluttkompetanse fikk et tilbud. Samtidig førte det til at situasjonen med at yrkesutdanninger forbeholdes søkere med opplæringsrett, enten ungdomsrett eller voksenrett, ble forsterket.

Søgnenutvalget så i 2003 på helheten i grunnskolen og videregående opplæring i et livslangt læringsperspektiv. Dette er lagt frem i NOU 2003:16: *I første rekke— Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Utvalget slår fast at det skal være helhet, sammenheng og høy kvalitet i opplæringsløpet, uten blindveier, omveier eller overlapping. Overganger fra barnehage til grunnskole, mellom ulike trinn i grunnskolen, til videregående opplæring og over til høyere utdanning eller arbeid, skal være smidige og fleksible, både innholdsmessig og strukturelt. Utvalget peker blant annet på at antallet voksne i videregående opplæring sank betraktelig etter innføringen av Reform-94, og at det er nærliggende å anta at noe av nedgangen skyldes det dårligere tilbudet voksne møtte etter at de yngste fikk fortrinnsrett. Evalueringen av reformen viser at de voksnes gjennomstrømming i opplæringen, det vil si fullført og bestått, var betraktelig dårligere enn for elever med opplæringsrett. Dette gjaldt spesielt for yrkesfagene. Frafallet blir satt i sammenheng med at de voksne møtte barrierer i utdanningssystemet, som elever med opplæringsrett ikke møtte. Et eksempel er at rundt en tredjedel av de voksne søkerne ikke fikk plass på det de ønsket når de søkte til det andre året i den utdanningen de hadde startet på (Søgnen et al, 2003).

I 2015 kom Fafo-rapport 2015:27: *Grenser for utdanning*. Rapporten omhandler grupper som ønsker å ta videregående i voksen alder, men som av ulike grunner ikke har en rett til det. Denne rapporten hadde betydning for den tidligere nevnte lovendringen som fikk virkning fra august 2017⁷. To grupper er beskrevet i rapporten: personer som falt mellom ungdoms- og voksenretten og personer med en videregående utdanning fra hjemlandet som ikke blir formelt godkjent i Norge. Begge disse gruppene fikk en individuell rett til videregående opplæring etter lovendringen. En tredje gruppe er nevnt i rapporten, men denne er ikke fokusert på i samme grad: Dette gjelder de som har sluttkompetanse fra før, men som

⁶ Voksenrett er beskrevet nærmere i kap. 2.1.

⁷ Lovendringen er beskrevet i kap. 2.1.

ønsker en yrkesutdanning, slik tilfellet er for mine kandidater. Lovendringen har ikke fått betydning for denne sistnevnte gruppen. Jeg finner likevel denne rapporten svært relevant, fordi mange av utfordringene som blir beskrevet for de to første gruppene, også gjelder for den tredje gruppen, som inkluderer mine kandidater.

Fafo-rapporten peker blant annet på at fylkeskommunene er ansvarlige for tilbudet om videregående opplæring. De skal sørge for opplæring for samtlige som fyller kriteriene for opplæringsrett. Samtidig er det noen søkere som ikke tilfredsstiller disse kriteriene. Til tross for at mange ikke har en individuell rett til videregående opplæring, har fylkeskommunen plikt til å ha et tilbud også for de uten opplæringsrett. Det står imidlertid ingenting i lovverket om omfanget av tilbudet til denne gruppa eller om hvor mange fylkeskommunen skal betjene, og på den måten kan det bli store forskjeller mellom fylkene. Fafo-rapporten bekreftet også at fylkeskommunene praktiserer regelverket på ulike måter. Rapporten beskriver et skille mellom de regelstyrte fylkene (legalister) hvor saksbehandlerne er mest opptatt av hva fylket er forpliktet til, og de problemorienterte fylkene (idealistene) hvor saksbehandlerne synes å være mest opptatt av å imøtekomme de utfordringene befolkningen møter (Sterri, Andresen, Reegård, & Rogstad, 2015). På den måten blir det ikke en likebehandling fra fylke til fylke, og bosted kan ha betydning for om søkere uten opplæringsrett kan få plass på yrkesutdanning. Dette er en vilkårlighet som det er vanskelig for søkere å orientere seg i.

2.3 Inntaket til videregående opplæring i Akershus fylkeskommune

I Akershus fylkeskommune har fylkestinget besluttet at flest mulig av søkere med ungdomsrett skal få oppfylt sitt førsteønske når de søker til det første året i videregående opplæring (Akershus fylkeskommune, 2016, s. 15). Opplæringstilbudet dimensjoneres i første omgang etter størrelsen på elevkull som går ut av ungdomsskolen, sett i sammenheng med søkemønsteret til tidligere kull. Etter søknadsfristen reguleres deretter dimensjoneringen etter årets søking. Søkere uten opplæringsrett kan få plass på eventuelle ledige plasser etter at alle søkere med opplæringsrett har fått et tilbud etter loven. Det forutsetter at de har registrert en søknad innen søknadsfristen.

Etter at fylkeskommunens inntak er formelt avsluttet, etter skolestart, er det i følge

inntaksforskriften opp til den enkelte skole om de vil fylle opp eventuelle ledige plasser, for eksempel med søkere uten opplæringsrett eller søkere som tar kontakt etter søknadsfristen (Lovdata, 2017). På den måten blir det ikke nødvendigvis en likebehandling regionene imellom, eller fra skole til skole. Det kan også være personavhengig om skolen velger å ta inn en søker uten opplæringsrett. Dette er enda en vilkårlighet som det er vanskelig for søkere å orientere seg i.

Voksenopplæringen i Akershus fylkeskommune har et eget opplæringstilbud for søkere med voksenrett⁸. Søkere under 25 år blir ikke vurdert for inntak i dette tilbudet. Søkere over 25 år som ikke har voksenrett kan stå på venteliste på opplæringstilbud i studiekompetansefagene⁹, og få plass på enkeltfag hvis det blir noe ledig. De kan ikke stå på venteliste på tilbud om yrkesutdanninger, med unntak av to fag på utdanningsprogrammet Helse- og oppvekstfag: Utdanningen for å bli helsefagarbeider og utdanningen for å bli barne- og ungdomsarbeider. Ifølge inntaksforskriften vil andre søknader fra søkere uten opplæringsrett bli avvist (Lovdata, 2017).

Ifølge Utdanningsdirektoratet viser tall for landet at 17 prosent av elever og lærlinger i videregående opplæring er personer som ikke har opplæringsrett. Men hvor mange søkere uten opplæringsrett som ikke får noe tilbud, finnes det ikke tall på (Sterri et al, 2015).

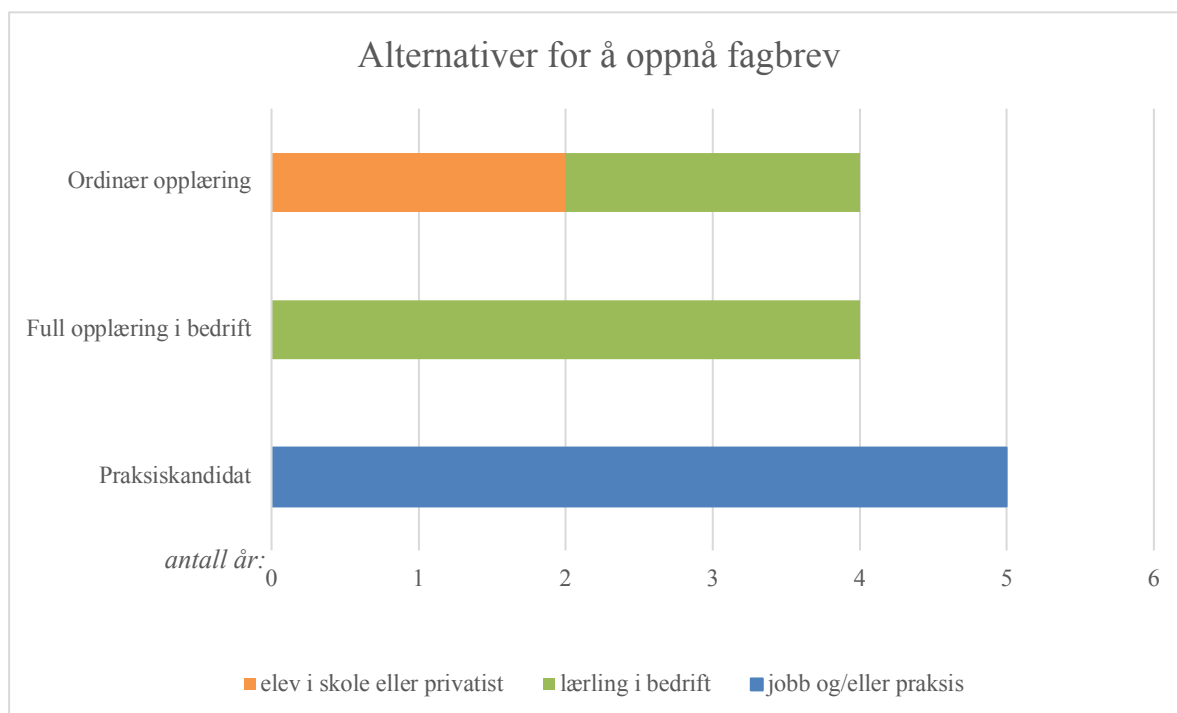
2.4 Alternative veier til yrkeskompetanse

Retten til videregående opplæring innebærer altså at vi har et utdanningssystem hvor rundt 180 praktiske yrkesutdanninger i stor grad er rettighetsbaserte, forbeholdt søkere med rett til videregående opplæring gjennom ungdomsrett eller voksenrett.

Det finnes måter å oppnå yrkeskompetanse på, selv om man ikke har opplæringsrett, men som nevnt tidligere vil det vil være fylkesvise forskjeller i hvor store mulighetene er. Det kan være gode alternative måter, men de har også sine utfordringer. De alternative mulighetene for søkere uten opplæringsrett som beskrives nedenfor er uthevet med fet skrift. Som en oppsummering blir veier til fagbrev illustrert i figur 1.

⁸ Voksenrett er beskrevet nærmere i kap.2.1.

⁹ Studiekompetansefagene er beskrevet nærmere i kap. 2.1.



Figur 1: Veier til fagbrev

Det er mulig for alle å **søke skoleplass** i det ordinære tilbudet i videregående opplæring, og hvert år er det søkere uten opplæringsrett som får tilbud om skoleplass. De som får skoleplass blir elever på lik linje med elever med opplæringsrett. Som tidligere beskrevet blir opplæringsstilbudet i Akershus fylkeskommune dimensjonert etter årskullene, og søkere uten opplæringsrett blir vurdert først etter at alle med ungdomsrett eller voksenrett har fått plass. Det betyr at søkere uten opplæringsrett har et svært begrenset antall plasser å konkurrere om. På populære tilbud blir man dermed i realiteten ikke vurdert.

En tilleggsutfordring er at man søker skoleplass for hvert skoleår i videregående opplæring, i motsetning til i høyere utdanning hvor man blir tatt inn på hele utdanningsløpet når dette er flerårig. Ved inntaket til det andre året på en yrkesutdanning stiller vedkommende igjen bak søkere med opplæringsrett. Det betyr at en søker uten opplæringsrett som får plass og som fullfører det første året i en yrkesutdanning, ikke nødvendigvis får fortsette. Dette bildet av voksne søkere uten opplæringsrett ble beskrevet allerede i evalueringen av Reform-94 i 1998 og senere Søggen-utvalgets evaluering av grunnopplæringen, og er altså fremdeles dekkende.

Vi ble kalt inn av læreren, jeg tror det var en måned eller to i forveien. Hvor vi da skulle snakke litt om mulighetene våre da. Og det var jo fint og.. ble gjort ganske ryddig, sånt sett. Og der fikk vi da spesifikt beskjed om at det kommer til å bli færre, på en måte.. Flere om beinet, ja. Så da var det ikke sikkert at vi kom til å få plass, men..

Lars 25 år, om å søke skoleplass det andre året på Elektrofag

Det er mulig å ta alle fag i skoledelen av yrkesutdanningene som **privatist**. Dette er i stor grad praktiske fag, hvor privatisten går opp til flere skriftlige og én tverrfaglig praktisk eksamen for hvert skoleår. Et selvstudium som privatist krever at det kombineres med praksis som er relevant for yrkesfaget, denne praksisen må den enkelte selv skaffe seg, og kunne dokumentere (Akershus fylkeskommune, 2018). Relevant praksis skal dekke inn faget *Yrkesfaglig fordypning*, som er et obligatorisk programfag på alle yrkesfaglige utdanningsprogram.

Tverrfaglig eksamen, da må du jo kunne sveise, kunne dreie og.. elektro. Kunne koble opp.. (...) Skal koble opp riktig ledninger og få dem til å lyse.

Jan 22 år, om å ta mekaniske programfag som privatist

Det er ikke uvanlig at voksne som tar en yrkesutdanning gjør det gjennom **full opplæring i bedrift**. Det vil si at man ikke går på skole, men erstatter skoledelen av utdanningen med å utvide læretiden i bedrift. Det er lærebedriftene selv som avgjør om de er villige til å ta inn en lærling som ikke har forkunnskaper i faget, og til et lengre læreforhold enn normalløpet. Muligheten for dette vil variere mellom bransjer og mellom regionale områder. I sin forskning på fagopplæring peker Håkon Høst (2015) på at dette vil være vanlig i yrker og områder der det er behov for arbeidskraften. I andre sammenhenger vil det være helt avhengig av den enkeltes nettverk og egeninnsats.

De trengte det sårt, da. Så det var vel litt derfor det ble litt sånn hasteansettelse, og så ble det jo litt annerledes enn vi begge trodde. Jeg trodde det ville bli mye mer oppfølging enn det ble, jeg ble jo bare satt til.. jeg ble jo sett på som en vanlig fyr med fagbrev og bare satt et sted.

Johan 20 år, om å prøve full opplæring i bedrift

Uansett om en lærling uten opplæringsrett har fullført skoledelen av yrkesutdanningen eller tar full opplæring i bedrift, vil lærebedriften motta mindre i tilskudd enn de gjør for å ha en lærling som har opplæringsrett. En lærebedrift som tar inn en lærling med ungdomsrett vil få basistilskudd I. Satsen på basistilskudd I for 2018 er i et normallop på 153 053 kroner pr. lærling, fordelt over to år med læretid. Til sammenligning vil en bedrift som tar inn en voksen uten opplæringsrett få basistilskudd II, hvor satsen for 2018 er 59 811 kroner i året, til sammenligning betyr det 119 622 kroner fordelt over to år med læretid (Utdanningsdirektoratet, 2018a). I noen bransjer vil ikke denne summen bety så mye, mens i andre er det avgjørende for hvilke kandidater som blir vurdert for ansettelse som lærling. I Akershus er det for eksempel flere kommuner som av økonomiske grunner utelukkende tar inn lærlinger som utløser basistilskudd I.

Det er mulig å oppnå yrkeskompetanse uten å gå på skole eller være lærling. Man kan gå opp til avsluttende fagprøve på bakgrunn av lang og allsidig praksis, tilsvarende minimum 5 år fulltid. Ordningen kalles **praksiskandidatordningen**. Siden 1952 har voksne hatt en mulighet til å ta fag- eller svenneprøve på grunnlag av dokumentert arbeidserfaring i et fag. Dette ble regulert i §20 i den gamle loven om fagopplæring, senere benevnt som §20-regelen (Søgnen et al, 2003). Denne ordningen er nå regulert i §3.5 i Opplæringsloven, og er i dag en integrert del av fagopplæringssystemet. Omfanget av voksne som tar fagbrev gjennom praksiskandidatordningen er betydelig (Bratsberg, Nyen, & Raaum, 2016). Dette er en viktig ordning for å kunne formalisere sin arbeidserfaring, og den er også viktig for dem som kan skaffe seg relevant praksis. Muligheten for å skaffe seg relevant arbeid som ufaglært vil variere ut fra type yrke, og med regionale forskjeller i arbeidsmarkedet.

Utdanningsdirektoratet har presisert i en tolkningsuttalelse at praksiskandidatordningen ikke er en utdanningsordning, men en dokumentasjonsordning (Utdanningsdirektoratet, 2016). Praksiskandidatordningen er ment for å kunne oppnå formell kompetanse innen et område der man allerede har opparbeidet seg relevant erfaring. Dette er altså først og fremst en ordning for voksne som allerede har praksis fra et fagfelt, ikke en ordning for unge som ønsker å komme inn i et praksisfelt for å oppnå yrkeskompetanse.

Så jeg prøvde å ringe litt firmaer og sånt da. For jeg har en venninne jeg gikk med på skolen, hvor faren eier et firma.. elektrofirma. Så jeg hørte litt med hun da, om hun kunne spørre faren sin om jeg kunne få en.. plass der. Sånn praksisplass i starten.

For jeg fikk jo vite at man kunne få fagbrev på den måten. Så sa jeg til hun at.. altså.. Jeg trenger ikke noen lønn en gang, sa jeg. Altså, ett år.. jeg kan gå uten lønn, så lenge jeg bare får en plass. (...) Ja, bare for å få kommet i gang, men.. men, nei. Det var de ikke interessert i da.

Liam 25 år, om å prøve å få relevant praksis

2.5 Hvilke 15-åringer velger å søke på yrkesfaglige utdanningsprogram?

48 prosent av alle søkere til det første året i videregående opplæring søkte yrkesfag, viser tall på landsbasis fra 2017 (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Denne fordelingen har vært ganske stabil over tid. Selv om cirka halvparten av 15-åringene søker på et yrkesfaglig utdanningsprogram blir det likevel en skjevfordeling i hva de oppnår av sluttkompetanse. Det er en kjent problemstilling at frafallet er størst i yrkesfagene. For 2011-kullet har 86 prosent av elevene som har tatt studieforbereende utdanningsprogram fullført og bestått videregående innen fem år, for yrkesfaglige studieprogram er andelen 59 prosent (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Det er heller ikke slik at alle som fullfører på yrkesfag oppnår yrkeskompetanse. Under to av ti i et kull har fullført og bestått en yrkesutdanning innen fem år etter at de startet. De øvrige av har enten oppnådd generell studiekompetanse, eller de har ikke oppnådd noen form for sluttkompetanse (Bratsberg, et al, 2016, s. 5)

Forskning på frafall i videregående opplæring viser at tidligere skoleprestasjoner er det enkeltforholdet som klart har størst betydning for kompetanseoppnåelsen i videregående opplæring (Markussen, 2009). Justert for inntakspoeng er det ikke flere som faller fra på yrkesfaglige utdanningsprogram enn på studieforbereende utdanningsprogram. Når frafallet er størst på yrkesfag så har det en klar sammenheng med karaktergrunnlaget til de ungdommene som søker på yrkesfaglige utdanningsprogram.

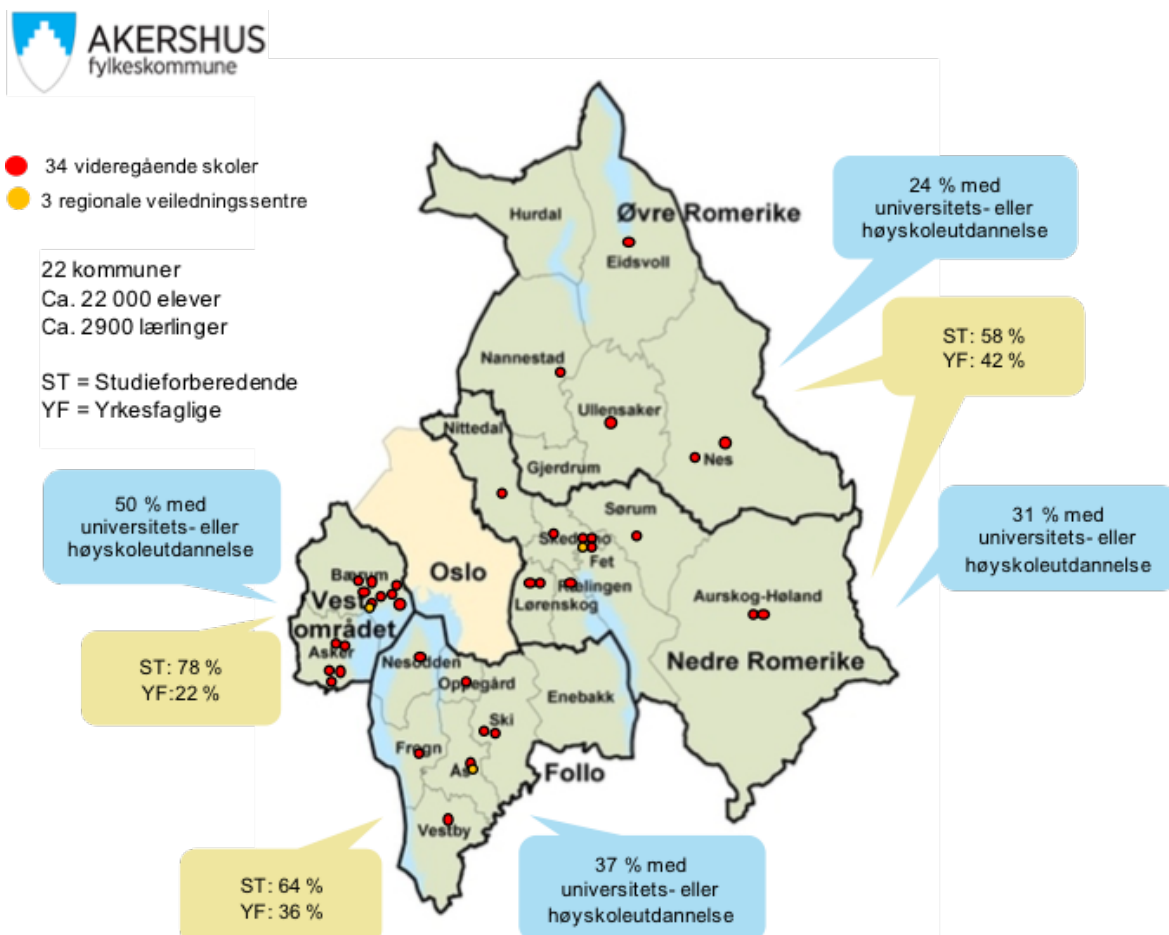
Gjennom 2000-tallet har det i Akershus fylkeskommune vært en økning i antallet søkere til utdanningsprogram som gir generell studiekompetanse. Som tidligere nevnt er antallet elever som har fullført og bestått videregående opplæring i løpet av fem år høyere i Akershus enn for gjennomsnittet av fylkene i Norge, både for dem som velger yrkesfaglige utdanningsprogram og for dem som velger studieforbereende. Som ellers i landet er gjennomføringsprosenten på de studieforbereende utdanningsprogrammene bedre enn på de

yrkesfaglige. Ifølge Akershus fylkeskommunes årsrapport for 2016 er det for få av elevene på yrkesfag som oppnår yrkeskompetanse. Blant annet er det for mange som velger bort yrkeskompetanse og i stedet velger å ta påbygging til studiekompetanse det tredje året. Dette er først og fremst et problem fordi påbyggingsåret har høy strykprosent, men implisitt betyr det også at mange elever på yrkesfag oppnår generell studiekompetanse, men ikke yrkeskompetanse (Akershus fylkeskommune, 2017b). I Akershus fylkeskommunes plan for videregående opplæring fra 2017 er det et eksplisitt mål om heve status og omdømme til yrkesfagene, øke rekrutteringen til yrkesfaglig opplæring og øke andelen yrkesfaglige elever som fullfører og består sitt opplæringsløp (Akershus fylkeskommune, 2017a). Det er fokus både på å oppfylle forpliktelsen overfor dem som har lovfestet rett til videregående opplæring, og på å bekjempe frafallet.

Ungdommer i Akershus har i snitt gode levekår. Tall fra Statistisk sentralbyrå (SSB) viser at Akershus er et fylke med høy gjennomsnittsinntekt, kun i Rogaland er husholdningsinntekten høyere (Sandnes, 2013, s. 108). Akershus fylkeskommunes årsrapport for 2016 viser at utdanningsnivået i Akershus generelt er høyt, men veldig forskjellig i de ulike regionene i fylket. I Asker og Bærum har 50 prosent av befolkningen høyere utdanning, i Follo 37 prosent og på Romerike er det 27 prosent. Denne forskjellen gjenspeiler seg i elevenes valg av utdanningsprogram. Mens 78 prosent i Asker og Bærum går på studieforbereende utdanningsprogram, er andelen 64 prosent i Follo og 58 prosent på Romerike (Akershus fylkeskommune, 2017b). Dette er illustrert nedenfor (figur 2).

Ettersom barn ofte følger i foreldrenes fotspor, har yrkesfaglig videregående utdanning generelt en mindre skjev sosial rekrutteringsprofil enn studieforbereende videregående utdanning. I Norge har for eksempel et flertall av elevene på yrkesfag (syv av ti) foreldre med grunnskole eller videregående som høyeste utdanning, mens et flertall av elevene på studieforbereende har foreldre med høyere utdanning. (Bratsberg, et al, 2016).

I Akershus fylkeskommune kan det tolkes som en sammenheng mellom utdanningsnivået i befolkningen sammenlignet med antallet unge som søker yrkesfag, ikke minst fordi dette gjenspeiler seg i fordelingen i de tre regionene. Vi kan anta at foreldres utdanningsnivå er en viktig grunn til at det er færre søkere til yrkesfag i dette fylket enn for gjennomsnittet i landet.



Figur 2: Utdanningsnivå og søkemønster i Akershus fylkeskommune

2.6 Hvem tar yrkesutdanning som voksen?

I Fafo-notat 11/2016 *Voksne som tar fagbrev* ser forskerne på hvem som tar fagbrev som voksne, hvilken familiebakgrunn de har og hvilken utdanningsbakgrunn de har fra før. De aller fleste fullførte yrkesutdanninger etter Reform-94 er oppnådd gjennom å være lærling og ta fagprøven, som fører til fag- eller svennebrev hvis man består. En tredel av alle fagbrev tatt i perioden 1998-2013 er oppnådd gjennom praksiskandidatordningen¹⁰ (Bratsberg et al, 2016).

Ikke uventet utgjør personer som ikke har fullført videregående opplæring tidligere den største gruppen som tar fagbrev som voksne. To av tre fagbrev i praksiskandidatordningen i

¹⁰ Praksiskandidatordningen er beskrevet i kap. 2.4.

perioden 1998-2013 ble oppnådd av personer uten fullført videregående, mens det samme gjaldt 55 prosent av de voksne lærlingene. Blant dem som hadde oppnådd generell studiekompetanse før de fylte 25 år finner vi en liten gruppe som tar fagbrev som voksen, men de aller fleste av disse (over 77 prosent) tar høyere utdanning. Kun 6,1 prosent av voksne som hadde oppnådd generell studiekompetanse før de fylte 25 år, har senere oppnådd yrkesfaglig kompetanse på videregående nivå. Likevel er det 16,3 prosent av denne gruppen som stopper opp, og ikke tar ny utdanning verken i yrkesfag eller i høyere utdanning (Bratsberg et al, 2016). De har altså generell studiekompetanse fra videregående skole som sin høyeste fullførte utdanning, slik tilfellet er for mine kandidater.

Videre viser rapporten at blant dem som tok studiekompetanse som første utdanning, er sannsynligheten for at de går videre på høyere utdanning som ventet økende med foreldrenes utdanningsnivå. Barn av foreldre med høyere utdanning har lav sannsynlighet for å skaffe seg yrkeskompetanse etter først å ha tatt studiekompetanse, de går i stedet videre på høyere utdanning. Familiebakgrunn som derimot tilsier en lav forventet fullføring av studiekompetanse på videregående, gir økt sannsynlighet for reorientering mot yrkesfag etterpå. Det er likevel svært få blant dem som har oppnådd studiekompetanse, bare 6 prosent, som gjør dette skiftet (Bratsberg et al, 2016). Det er i denne sammenhengen også verdt å merke seg at av de nye studentene som startet i høyere utdanning i 2008, hadde bare 66 prosent fullført en grad i løpet av åtte år (SSB, 2017). For unge som ikke tar en høyere utdanning etter at de har oppnådd studiekompetanse, ville en yrkesrettet utdanning i videregående opplæring i mange tilfeller trolig føre til bedre arbeidsmarkedsutfall (Holden et al, 2018).

Sannsynligheten for å gå fra studiekompetanse til en yrkesutdanning varierer lite mellom fylkene, men det kan variere mellom bransjer. Mange faktorer kan påvirke forskjellene mellom fylkene, som graden av tilrettelegging og regionale ulikheter i etterspørselen etter ulike typer kompetanse. Ulikheter i hvor godt dimensjoneringen av videregående opplæring matcher arbeidslivets behov og den enkeltes ønsker kan også spille inn (Bratsberg et al, 2016).

Det er interessant å merke seg at mange av dem som har en yrkesutdanning utdanner seg videre i en mer teoretisk retning. Etter 15 år har hele 29,6 prosent tatt påbygging til studiekompetanse eller høyere utdanning. Denne gruppen består både av personer som

videreutdanner seg innenfor sitt fagområde og personer som orienterer seg mot andre fagfelt. Fra noen yrkesfag finnes det såkalte y-veier (yrkesfagveier) som gir mulighet for å gå direkte videre til tilpassede høyskoletilbud som bygger på fagbrevet. Eksempler på dette er fagbrev fra byggfag eller elektrofag til ingeniørutdanning innen samme felt. Andre tar fagskoleutdanning som bygger på fagbrevet. Men i denne gruppen finner vi også dem som har tatt påbygging og fått generell studiekompetanse, enten for å videreutdanne seg innenfor felt som mangler y-veier, eller for å orientere seg mot andre fagområder. En betydelig andel tar også videreutdanning som gir en ny yrkeskompetanse. Hele 11,2 prosent tar et fagbrev ekstra mellom 25 og 40 år, hvorav to av tre som praksiskandidat. I denne gruppen finner vi både de som tar et nytt fagbrev innenfor samme fagområde og nyorienteringer mot et nytt felt (Bratsberg et al, 2016).

Ifølge rapporten er årsakene til at man skaffer seg ny formell utdanning ulike og sammensatte. Det finnes lite studier på hvorfor man velger å ta en ny videregående utdanning. Det er rimelig å anta at noen av de samme motivene gjør seg gjeldende som for utdanning generelt, at man trenger det eller ønsker det i sin nåværende jobb, eller at man ønsker å kvalifisere seg for annet arbeid (Bratsberg et al, 2016).

Av voksne som tar yrkesutdanning er det altså de som ikke har fullført videregående fra før som utgjør den største gruppen. Av samme grunn vil flertallet av disse ha voksenrett¹¹, og derfor ha tilgang på videregående opplæring. De som har studiekompetanse fra videregående opplæring, og som ikke har opplæringsrett, utgjør bare en liten gruppe. Generelt ser vi også blant voksne som tar yrkesutdanning at foreldres utdanningsnivå har statistisk betydning, slik det er for 15-åringer.

2.7 Yrkesutdanning i Norge sammenlignet med Europa

Education at a Glance (EaG) er OECDs årlige indikatorrapport for utdanningssektoren. Rapporten gjør det mulig å sammenligne Norge med andre OECD-land når det gjelder ressursbruk, deltakelse i og resultater av utdanning. I rapporten fra 2015 kom det frem at det i OECD-området i snitt uteksamineres nesten like mange kandidater fra yrkesfaglige som fra studieforbereidende programmer, og det er nesten like vanlig at jenter oppnår

¹¹ Voksenrett er beskrevet i kap. 2.1.

yrkeskompetanse som at gutter gjør det. I sammenligning, så skiller Norge seg ut med både en lav andel kandidater fra yrkesfaglige programmer og med at få jenter tar fagbrev (Regjeringen, 2015).

Rapporten for 2017 viser at deltakelse i utdanning generelt er litt høyere i Norge enn det som er OECD-snittet. Det gjelder særlig høyere utdanning, hvor det er forventet at 66 prosent av ungdommen i OECD-området vil starte på en høyere utdanning i løpet av livet, mens for Norge er andelen 73 prosent. Til gjengjeld vil i gjennomsnitt 12 prosent av dagens unge i et OECD-land fullføre en kort fagskoleutdanning, som er høyere yrkesfaglig utdanning, i løpet av livet. For Norge er tallet bare 5 prosent. (Regjeringen, 2017a).

Selv om befolkningen i Norge generelt har et høyt utdanningsnivå, har vi altså et lavere antall som tar yrkes- og fagskoleutdanning, enn gjennomsnittet i OECD-landene.

2.8 Yrkesfagenes status

Yrkesfagenes status er beskrevet som en konkret utfordring for rekrutteringen i Akershus fylkeskommunes strategiplan for Yrkesfagløftet: "Det er en utbredt oppfatning at akademiske utdanninger har høyere status enn yrkesfaglige" (Akershus fylkeskommune, 2016, s. 15). I strategiplanen refereres det til en undersøkelse Norstat gjennomførte for entreprenørselskapet Backegruppen i 2014, hvor ni av ti svarte at de ser på bygg- og anleggsfagene som viktige og samfunnsnyttige yrker. 73 prosent av de under 30 år svarer likevel at de mener bygg- og anleggsutdanning har lav status. Til sammenligning svarer 80 prosent at studiespesialisering har høy status (Akershus fylkeskommune, 2016, s. 15). Videre konkluderes det med at holdninger er krevende å endre, så i strategiplanen står det: "Det er mer fruktbart å ha som mål å øke interessen for yrkesfagene enn å øke statusen gjennom å endre holdningene" (Akershus fylkeskommune, 2016, s. 15).

Ole Johnny Olsen (2012), sosiolog ved Universitetet i Bergen, har forsket på yrkesfagenes status og endring gjennom tidene. Han poengterer at statusen til de ulike yrkesfagene i norsk utdanning og arbeidsliv må forstås i lys av et komplekst innbyrdes samspill mellom nasjonalt utformede utdanningssystemer og bestemte trekk ved arbeidslivets utforming. I en artikkel om yrkesfagenes status fra 2012 trekker Olsen spesielt frem det tyske

fagopplæringssystemet. I tyske bedrifter har det vært mulig og vanlig å stige i gradene via praksis og videreutdanning. *Der zweite Bildungsweg* (den andre utdanningsveien) som det kalles i Tyskland, har vært svært viktig. Gjennom særegne løp for videreutdanning, fra fagbrev og videre til Meister eller tekniker, eller også til ingeniør og sivilingeniør, har tyske bedrifter i stor grad vært bemannet av teknikere og ingeniører med erfaringsbasert praktisk kunnskap. Dette har vært tillagt stor vekt når det gjelder å forklare tyske bedrifters innovasjonskraft. Man har hatt ingeniører med praktisk forankring og en kompetansekultur der det er lett og naturlig å kommunisere på tvers av nivåene i organisasjonen. Mulighetene for "oppstigning" har dessuten representert attraktive karrieremuligheter for fagarbeidere og dermed gitt fagopplæringen ekstra attraktivitet (Olsen, 2012, s. 371).

Olsen sier videre at Reform 94 ga et løft for norsk fag- og yrkesopplæring. Lærlingordningen ble gjort til et hovedelement for norsk yrkesopplæring. Lærefag ble normen for institusjonalisering av faglig kompetanse på nivået for ikke-akademisk yrkesopplæring. Men utviklingen stagnerte raskt. For samtidig som fag- og yrkesopplæringen vant mye gjennom denne reformen, tapte den en god del. Ikke minst mye av sin særegenhet som system for utdanning av fagarbeidere. Den ble gjort til en del av et generelt utdanningssystem, som et ledd i videregående opplæring og som del av systemet for grunnutdanning. Tidligere var yrkesopplæringen sånn sett ingen ungdomsutdanning, det var noe eget, noe man kunne ta etter at man hadde jobbet noen år, eller også etter at man hadde tatt studiekompetanse for den del. Et slikt utdanningsvalg ble ikke sett som noe spesielt eller unormalt. Om man begynte der som 21-åring, var det ikke nødvendigvis fordi man hadde "falt fra" da man var 16 år (Olsen, 2012, ss. 377-378). Olsen mener for eksempel at det norske oljeeventyret har vært helt avhengig av fagarbeidere med erfaring fra daglig drift. Med en enorm praktisk innsikt, koblet med teoretisk forståelse, har de kunnet bidra til å løse problemer i direkte samarbeid med de mest skolerte sivilingeniørene.

Yrkesfagenes status og hvilken betydningen det har for rekruttering har et sammensatt og komplisert bilde, som jeg ikke skal utdype videre her. Jeg finner det likevel relevant å trekke frem at Olsen så tydelig peker på utdanningsstrukturen som en medvirkende faktor.

3 Relevante begreper og sentrale teorier

I dette kapittelet vil jeg trekke frem begreper som er relevante for å plassere mitt tema i forskningsfeltet. Jeg vil også vise hvilke teorier som er sentrale i min analyse, og begrunne hvorfor jeg velger dem.

Utdanningspolitisk henger satsningen på yrkesfag sterkt sammen med kampen mot frafall. Dette settes ofte i sammenheng med en bekymring for at samfunnet ikke får hva det trenger av arbeidskraft med yrkesfaglig kompetanse. Om satsningen Yrkesfagløftet sier regjeringen på sine hjemmesider:

Både bedrifter og offentlig sektor vil i fremtiden ha et stort behov for dyktige medarbeidere med fag- og yrkesutdanning. Derfor er det nødvendig å heve statusen til yrkesfagene og bekjempe et uakseptabelt høyt frafall. (Regjeringen, 2018).

Det er forsket mye på frafall, og på tiltak for å få flere til å fullføre yrkesfaglig utdanning, både i norsk og europeisk sammenheng. Frafallproblematikken er ikke et tema for min oppgave, men begreper knyttet til frafall er likevel relevante å trekke inn. Det har sammenheng med at frafall og feilvalg er fremtredende elementer i diskursen om at flere bør ta en yrkesfaglig utdanning.

3.1 Relevante begreper

"Frafall", uttrykt ved de elevene som har sluttet på et eller annet tidspunkt i videregående opplæring, har i prosent ligget jevnt i Norge i mange år. Antallet som fullfører og består videregående opplæring i løpet av en periode på fem år fra de går ut av grunnskolen har på landsbasis lenge vært på litt over 70 prosent. Det betyr at nærmere 30 prosent faller fra opplæringen underveis (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Som tidligere vist er det på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene at frafallet fra videregående opplæring er størst.

Erik Hagaseth Haug og Peter Plant omtaler i en felles artikkel frafall som et "vilt problem", altså et komplisert og sammensatt problem uten enkle løsninger. Det motsatte av "et tamt problem" (Haug & Plant, 2015, ss. 5-6). Utfordringen med å få flere til å oppnå

yrkeskompetanse mener jeg er et vilt problem, som ikke kan reduseres til å bare være en del av frafallsproblematikken.

En viktig årsak til frafall blir ansett å være "feilvalg". Med feilvalg menes at elevene av ulike grunner har valgt utdanning som ikke passer for dem. Å bidra til å gi flere en mulighet til å gjøre gode valg av opplæring, har vært en prioritert oppgave i forebyggingen av frafall. Feilvalg blir ofte satt i sammenheng med at veiledningstjenestene som skal hjelpe ungdom til å ta valgene ikke er gode nok (Haug, 2017).

Min oppgave har ikke selve karriereveiledningen i fokus, men siden mine kandidaters valg og bortvalg er så sentrale er det enkelte deler ved veiledningen som er relevant. OECD kritiserte allerede i 2002 at rådgivningstjenesten i norsk skole i for stor grad vektla informasjon på bekostning av veiledning (OECD, 2002), og vi har gradvis fått en dreining mot at karriereveiledning i større grad skal handle om oppbygging av kompetanse i et livslangt perspektiv (EU, 2008). "Career Management Skills" (CMS) har blitt viet økende oppmerksomhet innen karriereveiledningsfeltet i de senere årene. CMS-perspektivet har sin opprinnelse i USA på 1970-tallet og har blitt videreutviklet i flere land. CMS refererer til en rekke kompetanser som setter mennesker i stand til å kunne planlegge, utvikle og styre sin egen karriere på en strukturert måte. I et nordisk perspektiv er det foreslått av den danske forskeren Rie Thomsen å erstatte det engelske uttrykket med begrepet "karrierekompetanse" (Haug, 2014). I europeisk sammenheng ser vi en vektlegging av å utvikle den enkeltes karrierekompetanser som et grunnlag både for personlig håndtering av en livslang deltagelse i arbeidslivet, men også som et grunnlag for videre samfunnsøkonomisk vekst. Det er særlig Bill Law og Antony Watts sin karrierelæringsteori som danner et bakteppe, som fokuserer på fire ferdigheter man må lære for å være kunne håndtere egen karriere. Disse ferdighetene går under betegnelsen DOTS, som er et anagram for Decision learning, Opportunity awareness, Transition learning, og Self-awareness (Høydal & Poulsen, 2007, s. 18). I min oppgaven er jeg mest opptatt av den første, evnen til å ta gode valg. "Valgkompetanse" innebærer kunnskap om forskjellige måter valg kan tas på, bevissthet om måten en selv velger, i tillegg til en bevissthet om hvilke valg som kan være hensiktsmessige i situasjonen (Haug, 2014).

Selv finner jeg "bortvalg" som et mer spennende begrep enn feilvalg i min sammenheng. Eifred Markussen (2003) har lenge brukt begrepet bortvalg i sin forskning om frafall. Han bruker det som et alternativt ord til "frafall" og "drop-out" fordi han mener at disse

begrepene signaliserer at det å slutte i skolen er noe viljeløst, at man faller utenfor nærmest ved et uhell og uten selv å kunne påvirke situasjonen. Han mener at ordet bortvalg derimot signaliserer at eleven foretar et valg, også når han eller hun slutter i videregående opplæring. Jeg mener at begrepet bortvalg kan brukes i mer utvidet forstand i diskusjonen om satsing på yrkesfag. I tillegg til de ungdommene som velger å avbryte en yrkesutdanning underveis i utdanningsløpet, har vi også de ungdommene som gjør et bortvalg av yrkesfaglig kompetanse i sin helhet. Det gjelder både ungdom som velger studieforbredende utdanningsløp, og ungdom som starter på en yrkesfaglig utdanning, men som fullfører med generell studiekompetanse fremfor yrkeskompetanse. Som jeg tidligere har beskrevet er dette et bortvalg fordi ungdommen bruker opp sin opplæringsrett på å oppnå generell studiekompetanse, og har da ikke lenger tilgang på en yrkesutdanning i offentlig skole.

Valg av utdanning og arbeid er en sentral livsoppgave for unge mennesker. Karrierevalget gjøres tidlig for noen, og sent for mange. Mange voksne vil nok også se tilbake og knapt kalle det et valg, men at tilfeldigheter førte til at det ble som det ble. Etterhvert har det i tillegg blitt mer og mer vanlig å gjøre nye karrierevalg i løpet av sitt yrkesliv. Karriereteorier forsøker å forklare samspillet mellom individuelle faktorer, miljømessige påvirkninger og de handlinger som karakteriserer et individs karriereforløp (Højdal & Poulsen, 2007). Jeg peker videre på noen karriereteorier jeg finner relevante for å belyse mine kandidaters valg og bortvalg, og som jeg vil komme tilbake til i analysen.

3.2 Sentrale teorier

Ved hjelp av forskningsspørsmålene ønsker jeg å studere betydningen av at yrkesutdanninger i all hovedsak er rettighetsbaserte. En vesentlig faktor er at mine kandidater gjorde et bortvalg av yrkeskompetanse mens de hadde opplæringsrett, men at utdanningsønsket har endret seg i ettertid. Dette er noe jeg vil se nærmere på i lys av karriereteorier.

Jeg har særlig brukt den amerikanske forskeren Linda Gottfredsons teori når jeg forsøker å forstå mine kandidaters bortvalg av yrkeskompetanse som 15-åringer. Gottfredson har videreutviklet den amerikanske psykologen Donald Supers tanker om at mennesker søker å realisere sin selvforståelse i yrkesvalget, og hun vektlegger særlig *begrensningsprosessene* og *kompromissene* man må gjennomgå i valg situasjoner (Lovén, 2011). Gottfredson (2005)

legger stor vekt på kjønn som en faktor, noe som ikke er relevant i min oppgave, men hun har også et sterkt fokus på hva sosial status betyr. Gjennom sin teori søker Gottfredson å forklare hva som ligger bak det fenomenet at unges karriereønsker tydeligvis reflekterer noen samfunnsmessige, sosiale ulikheter, det man kalle den sosiale arvs betydning for karrierevalget. Hun antar at karriereutvikling først og fremst er et forsøk på å implementere et sosialt selv (for eksempel status), deretter et psykisk selv (for eksempel egne interesser). Derfor vekter teorien hennes særlig de offentlige, sosiale aspekter av livet, fremfor de mer private og personlige, som verdier og personlighet (Højdal & Poulsen, 2007). Både Gottfredsons og Supers teorier er en del av en utviklings- og prosessorientert tradisjon, som først og fremst beskriver og legger vekt på hvordan menneskers vekst og valgprosesser utvikles i ulike trinn (Lovén, 2011). En grunnleggende antagelse i Supers teori er at jobbvalget ikke kan skilles fra menneskets øvrige liv, det er arbeidet som skal passe inn i menneskets liv, ikke omvendt. Super vektlegger at de unges evne til å gjøre valg er et uttrykk for en psykososial modningsprosess, som påvirkes av både individuelle og samfunnsmessige faktorer (Højdal & Poulsen, 2007). Dette er relevante teorier å bruke for å belyse mine kandidaters valgkompetanse og karrieremodenhet.

Jeg velger også å bruke den amerikanske professoren i familie- og samfunnsmedisin, Mark Savickas,. Hans teori om *karrierekonstruksjon* bygger videre på Supers teori. Savickas (2011) mener at karrierer i stigende grad er blitt et individuelt anliggende, som hviler på individets egne subjektive konstruksjoner. Som Gottfredson mener han at karriereadferd og ønsker er tett forbundet med den sosiale sammenhengen individet befinner seg i, for selv om individet er fritt til å handle er karrierer dypt fundert i de forestillinger den enkelte gjør seg om sin plass blant en rekke forskjellige statusidentiteter (Højdal & Poulsen, 2007). Savickas teori er relevant for den situasjonen mine kandidater er i nå, men både hans og Gottfredsons teori er interessante å benytte for å se på den ytre påvirkningen fra samfunnet rundt, når mine kandidater gjorde og skal gjøre sine valg.

Roger Kjærgård (2012) peker i sin doktorgradsavhandling på at ulike samfunnsaktører og samfunnsinstitusjoner i lang tid har hatt en uttalt rolle som medhjelper for unge mennesker i deres prosess med utdannings- og yrkesvalg, selv om det i norsk sammenheng har vært rådgivingstjenesten i skolen som har hatt den fremtredende rollen siden 1950-tallet. Vi har hatt en økende politisk interesse for karriereveiledningen i skolen siden begynnelsen av 2000-tallet og vi har blant annet fått innført faget *Utdanningsvalg* i ungdomsskolen. Partene

i det norske arbeidslivet har også engasjert seg, på grunn av en bekymring for at unges yrkesvalg i for liten grad svarer til de behov for kompetanse som næringslivet trenger, og forventer å trenge (Haug, 2017). NHO har vært en sentral aktør i den offentlige debatten om unge og yrkesvalg, blant annet ved å lage sitt eget *Kompetansebarometer*, som kartlegger kompetansebehovet i NHOs medlemsbedrifter. På bestilling fra NHO har den blitt gjennomført årlig siden 2014 av NIFU (NHO, 2017). Nå har også regjeringen satt ned et utvalg (Kompetansebehovsutvalget), som skal finne ut mer om hva slags kompetanse norsk arbeidsliv vil trenge i fremtiden. I mandatet til utvalget blir det blant annet trukket frem at "frafall og feilvalg i utdanning, læring og arbeid er kostbart for den enkelte og samfunnet" (Regjeringen, 2017b, del 2). Kompetansebehovsutvalget ble opprettet i 2017 og de la frem sin første rapport for Kunnskapsdepartementet i januar 2018.

Vi har altså betydelige samfunnsaktører som mener mye om de unges utdannings- og yrkesvalg, og hvem eller hva som bør ha innflytelse på de valgene de gjør. Et viktig poeng for meg i denne oppgaven er å se nærmere på hvordan ytre forhold kan påvirke den valgsituasjonen unge mennesker står i når de skal velge videregående opplæring, og hvordan mine kandidater opplevde og opplever det.

Kjærgård (2012) viser i sin avhandling hvordan karriereveiledning historisk har stått, og står, i et spenningsforhold mellom individets frihet til selv å velge utdanning og yrke og samfunnets behov for arbeidskraft og kompetanse. Forholdet mellom individ og samfunn er et sentralt tema også i Erik Hagaseth Haugs doktorgradsavhandling om kvalitet i norske skolars karriereveiledning. Han relaterer kvalitet til seks nøkkelkategorier. Den sjette kategorien, som omhandler påvirkningsforholdet mellom individet og samfunnet, kaller han en grunnleggende kategori ved at den er retningsgivende for de fem andre kategoriene (Haug, 2017, s. 49). Haug peker på en hovedtendens til å anse eleven som en aktiv aktør, med kraft og myndighet til å påvirke og være den ansvarlige for egne karriererelaterte handlinger. Sett opp mot dette har jeg valgt å bruke filosofen Arne Johan Vetlesen (2009), som viser noen interessante perspektiver om det frie mennesket i sine artikler om *Frihetens forvandling*. Utgangspunktet er den utbredte forestillingen om at individet i vårt samfunn fremfor alt ønsker frihet, i betydningen individuell selvrealisering. Vetlesen problematiserer denne friheten med det han kaller "valgtvangen i opsjonssamfunnet", ved at vilkår som mobilitet, fleksibilitet og forandringsevne presses på individene og utøver en tvang om alltid å velge, og alltid å velge rett (Vetlesen, 2009, s. 17). Individet forlanger av seg selv å gjøre

valg som vitner om mestring og vellykkethet,. Disse valgene får betydning for hvilke egne behov det prioriterer, og hvilke det avviser, nedvurderer eller fortrenger. Jeg velger å bruke Vetlesens betraktninger om frihet sett i sammenheng med opplæring i valgkompetanse.

Min problemstilling peker på en strukturell utfordring, ved at retten til videregående opplæring begrenser hvem som har tilgang på yrkesutdanninger. Dette er tett knyttet til ungdommers valg- og bortvalg når det gjelder videregående opplæring. Derfor blir både valg og forholdet individ-samfunn sentralt i min analyse.

4 Forskningsmetode og empirigrunnlag

Jeg vil i dette kapittelet beskrive mitt vitenskapsteoretiske ståsted, mitt forskningsdesign, beskrive hva slags undersøkelser jeg har gjort og gi en vurdering av gjennomføringen av disse.

4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

En masteroppgaves hensikt er, slik jeg ser det, å oppnå to ting. Det er å gi substans til noe som betyr noe for mennesker i en virkelig verden med virkelige mennesker. Det andre er å vise akademisk kvalitet ved å vise tilhørighet til et laug som kan behandle problemstillinger i tråd med laugets regler og normer, altså metode.

Ordet metode kommer fra det greske ordet "methodos", som ifølge Store norske leksikon oversettes med "å følge en bestemt vei mot et mål" (Tranøy, 2018, 1 avsnitt). I vitenskapelig sammenheng kan metode sees på som den håndverksmessige delen av virksomheten, altså de konkrete fremgangsmåtene for opplegg og gjennomføring av spesifikke vitenskapelige studier (Grønmo, 2004, s. 43). Som vitenskapsteoretisk ståsted har det vært naturlig for meg å velge en *fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming*, hvor jeg i datainnsamlingen benytter kvalitativ metode, med få intervjuer som har et narrativt preg.

I en kvalitativ tilnærming søkes det primært etter mening, som uttrykkes språklig, mens en kvantitativ tilnærming vektlegger beviser, gjerne uttrykt i målbare størrelser.

Fenomenologiske-hermeneutiske studier legger særlig vekt på fortolkning av meningsaspekter ved ulike handlinger, først og fremst med utgangspunkt i aktørenes egne intensjoner med handlingene. I fenomenologiske studier legges det mindre vekt på forskerens observasjoner av den ytre konteksten for aktørene og deres handlinger, mens i hermeneutiske analyser legger forskeren vekt på sin fortolkning av aktørene og deres synspunkter. I hermeneutiske analyser forstås aktørene og deres handlinger som deler av en mer omfattende helhet. Denne pendlingen mellom forskerens for-forståelse, aktørenes egen forståelse og forskerens tolkning av aktørens fortolkning kalles gjerne dobbel hermeneutikk (Grønmo, 2004, ss. 392-394).

Ordet "narrativ" (av det latinske verbet narrare - å fortelle) betyr "fortellende" (Språkrådet, 2018, 1. avsnitt), og forutsetter at noen forteller en historie til noen som på sin side oppfatter og tolker historien på sin måte. Narrativer brukes på ulike måter innenfor ulike fagfelt, og står gjerne i kontrast til den logisk-vitenskapelige måten å tenke på. Der den logiske vitenskapen baserer seg på tall, kvalifikasjoner og kategorisering, vil den narrative tilnærmingen organisere hverdagshendelser i en historiefortelling. Narrativer oppmuntres og skapes i en bestemt sosial kontekst. Selv om narrativen fortelles av noen, vil den preges av hvem den fortelles til, forholdet mellom fortelleren og tilhøreren og den brede sosiale konteksten (Kokkersvoll, 2010).

4.2 Forskningsdesign

Jeg forsøker med mitt forskningsdesign å gjøre *en forstående studie*. En forstående studie utvikler hovedsakelig en helhetlig forståelse av de forholdene som studeres, og belyser hvilken mening eller betydning som knytter seg til handlinger og hendelser i samfunnet (Grønmo, 2004, s. 395). Som fenomen har jeg ønsket å se nærmere på de utfordringer unge mennesker som ønsker en yrkesutdanning møter, hvis de ikke har opplæringsrett. Dette undersøker jeg ved å intervju fire kandidater, for å høre deres egen narrativ, eller historie, om de utdanningsvalgene de har gjort til nå. Disse historiene forsøker jeg å plassere både i forhold til det strukturelle og lovmessige i dagens utdanningssystem, og vurdere hvordan karriereteorier kan belyse de valgene de gjorde. Jeg søker å synliggjøre hvordan det som er en rettighet for noen blir et hinder for andre, og hva det betyr for de menneskene det gjelder. Jeg gjentar her påstanden som er min problemstilling og mine forskningsspørsmål:

Retten til videregående opplæring er til hinder for at flere unge i Akershus fylkeskommune tar en yrkesutdanning.

- 1) *Hvilke utfordringer møter kandidatene i sitt utdanningsønske?*
- 2) *Hva er motivasjonen for å ta en yrkesutdanning nå?*
- 3) *Hva ligger bak det opprinnelige bortvalget av yrkeskompetanse, og hvordan kan karriereteorier belyse dette valget?*

4.3 Utvelging av kandidater

På veiledningssenteret der jeg arbeider gir vi veiledning på individnivå til voksne over 19 år. Unge voksne utgjør en betydelig gruppe hos oss. Vi får jevnlig henvendelser fra voksne som ønsker en yrkesutdanning, mange av disse har brukt opp sin opplæringsrett. En del av disse har gått et studieforbereende utdanningsløp, hvor noen har oppnådd generell studiekompetanse, mens andre har fullført et opplæringsløp uten å oppnå hverken studiekompetanse eller yrkeskompetanse.

Jeg velger bevisst å fokusere på den gruppen unge voksne som har oppnådd generell studiekompetanse, som i statistikk kommer i den store gruppen som har fullført og bestått videregående opplæring. Deres utfordringer med å ta en yrkesutdanning er ikke uvanlig, men den kommer ikke til syne i den politiske debatten. De har oppnådd en sluttkompetanse fra videregående opplæring, og er derfor ikke en del av frafallsstatistikken. Slik har de i politisk sammenheng lyktes, ved at de har fullført grunnutdanningen som de skulle.

Samtidig har de ikke en utdanning som kvalifiserer for noen form for jobb. Det er deres utfordring. Unge som fullfører studiekompetanse, men ikke tar formell utdanning utover det, kan få en vanskelig start på yrkeslivet. I kompetansebehovsutvalgets første rapport kommer det frem at SSB finner at mange i denne gruppen har yrkeskarrierer og lønnsforhold som tilsvarer hva de med grunnskole som høyeste fullførte utdanning får. Det poengteres i rapporten: for unge som ikke tar en høyere utdanning etter at de har oppnådd studiekompetanse ville en yrkesrettet utdanning i videregående opplæring i mange tilfeller trolig føre til bedre arbeidsmarkedsutfall (Holden et al, 2018).

Jeg har gjennomført fire individuelle intervjuer. De fire kandidatene er unge menn mellom 20 og 25 år som har oppnådd generell studiekompetanse fra videregående skole. Tre av dem ved å gå på Studiespesialisering, og én av dem ved å gå to år på yrkesfag og påbygging det tredje året. Alle disse fire unge mennene hadde på et tidligere tidspunkt oppsøkt veiledningssenteret hvor jeg arbeider, fordi de ønsket hjelp til å finne ut hvordan de kunne ta en yrkesutdanning. Alle fire sa umiddelbart ja til å delta, og alle stilte opp som avtalt. De begrunnet alle fire sitt ja med at de ønsker at problemstillingen skal synliggjøres. De fire intervjuene ga meg godt beskrevne individuelle historier om de utfordringene jeg ville vite mer om, og jeg opplevde materialet som mettet etter at intervjuene var gjennomført.

Jeg gjennomførte meldeplikttesten på hjemmesiden til Norsk senter for forskningsdata (NSD), og fikk som forventet svar om at prosjektet mitt ikke er meldepliktig, siden jeg ikke skal registrere noen personopplysninger (se vedlegg nr.1).

Etterhvert som kandidatene sa ja til å delta, avtalte vi å møtes på veiledningssenteret. Vi brukte et møterom der. Intervjuene har blitt gjennomført individuelt, fordelt over en periode på noen uker. Det var mitt forslag å møtes på veiledningssenteret, siden de alle hadde vært der før og var kjent med stedet. Jeg åpnet for å møtes andre steder, men alle fire syntes det var praktisk. De fikk på forhånd tilsendt en e-post som kort informerte om prosjektet. Da vi møttes gikk vi gjennom dette i fellesskap før vi startet intervjuet. Det kom tydelig frem at deltagelsen er frivillig og at de når som helst kan trekke seg. Det ble presisert at de selv, og eventuelle skole- eller stedsnavn, ville bli anonymisert overfor alle andre enn meg selv og min veileder. Alle fire samtykket i deltagelsen (se vedlegg nr.2). Ingen av kandidatene har ønsket å se over transkriberingen av intervjuet i etterkant, selv om de fikk tilbud om det.

4.4 Datainnsamling – gjennomføring av intervju

På forhånd hadde jeg laget meg en intervjuguide over temaer jeg ønsket å komme inn på (se vedlegg nr.3), og jeg gjennomførte et prøveintervju med det som utgangspunkt. I prøveintervjuet opplevde jeg at det fungerte godt at kandidaten fikk snakke ganske fritt. Jeg brukte intervjuguiden mest som en oppstart og som en oppsummering, og som en huskeliste over eventuelle oppfølgings spørsmål underveis i samtalen. Dette valgte jeg å følge under hovedintervjuene. Før opptak fortalte jeg kandidatene muntlig hva jeg i grove trekk ville inn på av tema, derfra fløt samtalen ganske naturlig, uten større inngripen fra min side. Kandidatene fikk stor plass til å fortelle sin egen historie. En historie de alle gjerne ville fortelle.

På forhånd hadde jeg satt meg inn i den enkeltes skolehistorikk og karakterresultater, dette var også kandidatene innforstått med. Det gjorde det enklere for meg å følge eventuelle "sprang" i tid i den historien de fortalte. Samtidig ga det meg en viss dybde i noe av det de snakket om. Som for eksempel Johan, som i flere sammenhenger kom med uttalelser i retning av "jeg er ikke noe skoleinteressert eller skoleflink", men karakterene hans er ikke så verst. Særlig på påbygging, med de mest teoritunge fagene, gjorde han det ganske bra. Det

fortalte meg at det for ham kanskje handler mer om interesser enn om evnen til å mestre skole og teori. Eller Jan, som har mange treere fra skolen, men som klarte å få fem i faget fysikk, som regnes som et krevende fag, da han tok det opp på egen hånd som privatist i forsvaret. Det synes å bekrefte teoretiske evner.

Jeg tok lydopptak av intervjuene, ved å bruke min egen telefon. Alle kandidatene ble informert om dette i forbindelse med at de ble spurt om å delta, og alle ga uttrykk for at det var uproblematisk. Jeg hadde testet det tekniske på forhånd, deriblant under deler av prøveintervjuet, for å teste kvaliteten på lyden. Det fungerte fint. Opptak fra prøveintervjuet ble slettet i etterkant og er ikke en del av materialet mitt. Det oppstod ingen tekniske problemer under gjennomføringen av intervjuene. Vi ble avbrutt en gang, da sønnen min ringte på slutten av et av intervjuene, hvilket beviser ulempen med å bruke en telefon for å gjøre opptak.

4.5 Transkribering og gjennomgang av materialet

Jeg har i etterkant transkribert lydopptakene til tekst. Jeg satt med hodetelefon og skrev ned alt som ble sagt, med alle "eh.." og tenkepauser. Innimellom, når det er tydelig eller viktig for konteksten, har jeg lagt inn reaksjoner i parentes, som for eksempel "(ler litt)".

Transkriberingen tok veldig lang tid, men jeg fikk virkelig hørt grundig gjennom intervjuene, og historiene deres ble klarere for meg.

Etter transkriberingen satt jeg med cirka 100 sider med tekst. I første omgang syntes jeg det var overveldende å forholde meg til materialet, og på hvilken måte jeg skulle sortere og forenkle det. Ved første sortering var jeg nok mest opptatt av å se etter det jeg forventet å finne enn å være åpen for den essensen historiene selv formidler, men det var likevel en nyttig sortering. Jeg tok i bruk store deler av materialet og sorterte historiene kronologisk, selv om de ikke var fortalt kronologisk. Det ga meg god oversikt over hvordan de fire historiene kunne sees i forhold til hverandre.

På dette tidspunktet satt jeg ganske fast, uten å vite hvordan jeg skulle angripe materialet videre. Det var veileder som hjalp meg å løsrive meg fra detaljer og det jeg forventet å finne,

og å løfte blikket for å se større sammenhenger. Parallelt med dette leste jeg mye, både forskningsrapporter og karriereteori, det fikk betydning for hva jeg så i materialet.

Koding av materialet er en viktig fremgangsmåte for å skape oversikt gjennom forenkling og sammenfatning av tekstens innhold, ved å finne ett eller flere stikkord som kan beskrive eller karakterisere et større utsnitt av teksten (Grønmo, 2004). I første omgang kategoriserte jeg etter deskriptive koder, som for eksempel *foreldres yrkesbakgrunn, valg på 10.trinn, om skolemiljøet*, og så videre. Etter denne sorteringene satt jeg fremdeles med veldig mye materiale. Det var først da jeg også brukte mer fortolkende koder at det ble lettere å se hva som var sentralt i materialet, med koder som *bortvalg, motivasjon, og holdninger*. Valg ble synlig som et gjennomgående og overordnet tema, som jeg først delte i tre underkategorier: 1) Valg knyttet til system (struktur), 2) valg knyttet til kultur (samfunn) og 3) valg knyttet til identitet (individ). Deretter sorterte jeg sentrale deler av materialet etter disse tre underkategoriene, med både deskriptive og fortolkende koder. Enkelte koder kunne plasseres i flere av underkategoriene, med litt forskjellig meningsinnhold. En forenklet oversikt over denne sorteringen er vist i tabellen under (figur 3).

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine reduserte jeg kodene knyttet til de tre undergruppene til tre temaer som ble stående igjen: *motstand, modning og valgfrihet*. De tre temaene er ikke tenkt som en direkte summering av hver enkelt underkategori, for de har også en sammenheng med hverandre på tvers. Sammen er de dekkende for mye av materialet. Disse funnene la grunnlaget for oppbyggingen av oppgaven. Jeg kommer tilbake til dette i kapittelet om empiriske funn.

Jeg har i tillegg gått gjennom materialet flere ganger i løpet av skriveprosessen, både tidligere sorteringer og notater, og hele den transkriberte teksten av hvert enkelt intervju. Hensikten med slike gjentatte gjennomganger av materialet er både for å kunne gjøre nye funn, men også å avklare stabiliteten i mine egne beskrivelser av tidligere funn. Jeg har flere ganger funnet bekræftelser og nye konkretiseringer.

Valg - system (struktur)	Valg - kultur (samfunn)	Valg - identitet (individ)
Formelle hindre	Akademia som det ultimate mål	Holde muligheter åpne
Praktiske utfordringer	For ung til å velge, mye annet som påvirker	Vanskelig å velge mot strømmen
Individuelle løsninger		Prøve ut i praksis
Nettverk som løsning	Vanskelig å velge mot strømmen	Holdninger til sitt fag
Feilvalg - ja	Bortvalg	Status
Ønsker opplæring	Omvalget overrasker	Motivasjon
Holdninger til yrkesfag	Ønsker opplæring	Feilvalg – nei
Akademia som det ultimate mål	Nettverk som løsning	Forsvar
Vilkårlighet	Status	Erfaring har skapt endring
MOTSTAND	MODNING	VALGFRIHET

Figur 3: Forenklet sortering av funn

4.6 Vurdering av reliabilitet og validitet

Datainnsamling er den delen av forskningsprosessen hvor vi produserer de data vi trenger for å belyse bestemte problemstillinger. At datamaterialet er av tilfredsstillende kvalitet er en avgjørende forutsetning for å komme frem til analyseresultater som er holdbare og fruktbare. Det er to overordnede kriterier for kvalitetsvurderinger av data: reliabilitet og validitet (Grønmo, 2004).

Reliabilitet refererer til datamaterialets pålitelighet (Grønmo, 2004, s. 240). Pålitelighet i kvantitative studier kommer til uttrykk ved at vi får identiske data dersom vi bruker det samme undersøkelsesopplegget ved ulike innsamlinger av data om det samme fenomenet. Dette er ikke overførbart til kvalitative studier, hvor undersøkelsesopplegget i stor grad blir til under datainnsamlingen, derfor blir det hevdet at begrepet reliabilitet ikke er relevant for

kvalitetsvurderinger av kvalitative data. I en del sammenhenger brukes derfor begrepet "troverdighet" i stedet for reliabilitet (Grønmo, 2004, s. 249). Selv om reliabilitetsvurderingene i kvalitative studier ikke kan baseres på standardiserte tester, er det likevel mulig å etablere et visst empirisk grunnlag for å vurdere reliabiliteten. Det er vanlig at reliabilitetsvurderinger av kvalitative data vurderes utfra en systematisk og kritisk drøfting av datamaterialet. Det kan både dreie seg om forholdet mellom ulike deler av de innsamlede data, eller forholdet mellom de innsamlede data og andre relevante opplysninger (Grønmo, 2004).

Validitet dreier seg om datamaterialets gyldighet for de problemstillingene som belyses (Grønmo, 2004, s. 241). Validiteten i en kvantitativ studie er høy hvis undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen resulterer i data som er relevante for problemstillingen. I kvalitative studier brukes ofte begrepet "bekreftbarhet" istedenfor validitet (Grønmo, 2004, s. 254). Det legges gjerne vekt på forskerens kompetanse for innsamling av kvalitative data på det aktuelle feltet og på diskusjon mellom forskeren og andre om hvorvidt materialet er treffende. I praksis er det ikke mulig å oppnå perfekt validitet i samfunnsvitenskapelige studier, og det finnes ingen enkle kriterier eller presise mål for hva som kan betraktes som tilfredsstillende validitet. Også for validiteten er derfor den viktigste fremgangsmåten å foreta systematiske og kritiske drøftinger av undersøkelsesopplegget, datainnsamlingen og datamaterialet med vekt på det som er mest aktuelt for den aktuelle studien (Grønmo, 2004).

Det er flere problemer som typisk kan oppstå ved bruk av uformelt intervju i datainnsamlingen, og som kan svekke kvaliteten på datamaterialet. En av dem er at kommunikasjonen mellom forskeren og respondenten kan fungere dårlig (Grønmo, 2004). Selv var jeg fornøyd med gjennomføringen av prøveintervjuet, men det første av hovedintervjuene fløt ikke så godt. Jeg surret mye med å få på plass kronologien i historien hans og det ødela litt. Vi snakket forbi hverandre innimellom. Det er mulig at jeg ble for opptatt av å høre de svarene jeg forventet, i stedet for å lytte til det han valgte å fortelle. Jeg har likevel fått nyttig materiale også fra dette intervjuet. Jeg tok med meg denne erfaringen til de neste tre intervjuene, og ble mer bevisst på å lytte aktivt. De andre intervjuene synes jeg var bedre. De fløt slik jeg hadde tenkt. Samlet sett opplever jeg at dette ikke har påvirket kvaliteten på materialet i nevneverdig grad.

Et annet typisk problem ved uformelt intervju er at forskeren kan påvirke svarene som respondenten gir, for eksempel ved å stille ledende spørsmål eller på annen måte stimulere eller provosere respondenten til å uttale seg på bestemte måter (Grønmo, 2004). Siden jeg forsker på eget felt, er det en fare for at jeg i min rolle som veileder indirekte påvirker mine kandidater i intervjusituasjonen. Alle mine fire kandidater hadde på et tidligere tidspunkt oppsøkt arbeidsplassen min for å få hjelp til å finne ut hvordan de kunne ta en yrkesutdanning, og de har vært til veiledning hos meg. Vi hadde på den måten en relasjon på forhånd. Deres svar kan potensielt være påvirket av en opplevelse av at jeg som veileder er i en maktposisjon, eller at de føler en form for takknemlighetsgjeld, og at de derfor svarer hva de tror jeg forventer å høre. Imidlertid har jeg ikke vært i posisjon til å hjelpe noen av kandidatene med hverken skoleplass eller kontakt med bedrifter. Den hjelpen de på et tidligere tidspunkt har fått fra meg har i hovedsak handlet om å vise dem hvilke alternative veier som kan føre mot mål. Jeg har derfor ikke en opplevelse av at jeg har hatt en direkte påvirkning på kandidatenes holdning til sine svar. Tvert imot opplever jeg at deres motivasjon for deltagelse var et ønske om å bidra til å belyse en problemstilling de selv hadde erfart. Likevel er faren for en slik svekkelse av kvaliteten på materialet til stede.

En tredje utfordring som kan påvirke kvaliteten på datamaterialet, er hvordan min forforståelse påvirker meg som forsker. I første omgang min forforståelse av kandidatene, både ved at jeg hadde møtt dem før og ved at jeg hadde tilgang på alle deres skolekarakterer fra grunnskolen og fra videregående skole. Dette kan for eksempel ha påvirket mine spørsmål og intervjusituasjonen generelt. I andre omgang min forforståelse av situasjonen de er i, og har vært i, fordi jeg er opptatt av denne problemstillingen. Jeg har lite erfaring som forsker, men bred erfaring med samtaler med personer i denne aldersgruppen, og veiledning i forhold til utdanning generelt. Det er derfor først og fremst min erfaring som veileder, og derfor bevissthet med forforståelse, som kan redusere dette som en potensiell feilkilde. På tross av min erfaring er likevel faren for en slik svekkelse av kvaliteten på materialet alltid til stede.

Respondentenes erindringsfeil eller selvrepresentasjon kan også påvirke svarene som blir gitt, og på den måten svekke kvaliteten på datamaterialet (Grønmo, 2004). Mine kandidater ble intervjuet om tanker og handlinger som ligger flere år tilbake i tid. Deres svar vil naturlig nok være påvirket både av at de ikke husker alt, og av at de ser tilbake i etterpåklokskapens lys. Ideelt sett hadde jeg intervjuet kandidatene både da de var 16 år og nå, noe som ikke er

realistisk i et masterprosjekt som dette. Samtidig var det nettopp tilbakeblikket og refleksjonen rundt det jeg var mest interessert i høre om. Livet leves forlengs, men det forstås baklengs. Derfor tenker jeg at selvrepresentasjon er en potensielt større feilkilde i mitt materiale enn erindringsfeil. Kandidatene mine kan, bevisst og ubevisst, oppleve at de skal forsvare både egne valg og egen identitet. Her kan jeg som forsker ikke gjøre annet enn å være oppmerksom på dette som en potensiell feilkilde.

5 Empiriske funn

Som sagt er alle mine fire informanter unge menn mellom 20 og 25 år som tidligere har oppnådd generell studiekompetanse. På tidspunktet for intervjuene var to av dem deltidslever på vg2 på utdanningsprogrammet Teknikk og industriell produksjon (mekaniske fag), en var elektrikerlærling og en hadde gitt opp å bli elektriker.

I dette kapittelet vil jeg gi en kort presentasjon av kandidatene og gå gjennom hvilke funn jeg gjorde i materialet. Tabellen nedenfor (figur 4) fungerer som enkel beskrivelse av de fire.

OM:	JAN	LIAM	JOHAN	LARS
STATUS NÅ	22 år	25 år	20 år	25 år
	Bor hos mor	Gift, ett barn.	Bor hos foreldre	Bor hos foreldre
	Deltidslev på vg2 TIP ^o	Gitt opp Elektro Jobber	Deltidslev på vg2 TIP	Elektrikerlærling
YRKESØNSKE	Anleggsmaskinmekaniker	Elektriker	Landbruksmekaniker	Elektriker
	Vært med far på jobb/ økonomi.	Vært med onkel/ egen bedrift	Jobbe allsidig praktisk	Mestre praktisk/ bli noe konkret
UTDANNING	Gikk SSP* Tok opp to fag etterpå	Gikk SSP Tok opp et fag etterpå	Gikk TIP + påbygging Normert tid	Gikk SSP Normert tid
	Vurderte politiutdanning	Avbrutt høyere utdanning BI	Vurderte, men forkastet	Avbrutt høyere utdanning UiO
ERFARING	Forsvaret	Jobbet	Jobbet	Forsvaret/ jobbet
VALG AV VGS	SSP: muligheter	SSP: muligheter Vurderte Elektro	TIP: enklest mulig. Påbygg: som vennene	SSP: helt selvsagt
FARS UTDANNING	Fagbrev	Høyere utdanning fra hjemlandet og norsk fagbrev.	Fagbrev	Høy utdanning
MORS UTDANNING	Høyere utdanning	Ikke utdanning.	Ikke utdanning	Høy utdanning
FORELDRES RÅD	Velg selv	Velg SSP	Velg Byggfag	Velg selv (SSP)
RÅDGIVERS RÅD	SSP åpner dører	Husker ikke	Snakket mest om SSP	Over 4 i snitt: søk SSP

Figur 4: Forenklet oversikt over kandidatene

^o TIP er en forkortelse for Teknikk og industriell produksjon (mekaniske fag)

* SSP er en forkortelse for Studiespesialisering

5.1 Kort presentasjon av kandidatene

"Jan" er 22 år gammel og har tidligere fullført tre år på utdanningsprogrammet Studiespesialisering og har oppnådd generell studiekompetanse. Han bor hjemme hos mor. Han tok kontakt med veiledningssenteret fordi han ønsket informasjon om utdanning for å bli anleggsmaskinmekaniker. Far er landbruksmaskinmekaniker, mor jobber i barnehage. Han har en storesøster som følger i mors fotspor. Han beskriver selv at han kommer fra en familie der mennene alltid har jobbet med noe praktisk. Jan begrunner valget av Studiespesialisering med at rådgiver anbefalte i klassen at det var det beste for "å holde alle muligheter åpne". Han kan ikke huske å ha hatt noe karriereveiledning i ungdomsskolen. Han var skolelei allerede før han begynte og han beskriver sin egen innsats på videregående som laber. Han fullførte alle tre årene med gjennomsnittlig resultat, men manglet to fag da han var ferdig. De tok han opp som privatist året etter, mens han var i forsvaret, og han fikk gode karakterer. Planen var egentlig å satse på Politihøgskolen eller videre karriere i forsvaret, men en alvorlig ulykke satte en stopper for det. Det var etter ulykken at han bestemte seg for at han ville ta fagbrev som anleggsmaskinmekaniker, selv om han begynte å vurdere det allerede mens han var i forsvaret. Han har vært med far på jobb, og det hadde stor betydning:

Men, jeg har jo hjulpet faren min da, vært med.. vært med på ordentlig jobb og (...). Da var det en gravemaskin på en båt. Og.. da er det saltvann, ikke sant, det begynner å ruste.. Og da var det flere dagers jobb. Da fant jeg ut.. det var jo så.. Jeg syntes det var kjempegøy. Så det var også.. den beste måten å finne ut at det er riktig for deg, når du faktisk koser deg når du gjør en ordentlig drittjobb.

Jan kan ikke se for seg å ta annen høyere utdanning enn en politiutdanning, i hvert fall ikke i overskuelig fremtid. Han begrunner det med at han ønsker noe som først og fremst er praktisk, ikke bare teoretisk. Økonomi er også en motivasjon for å ta yrkeskompetanse, fremfor å studere. Han sparer og planlegger å kjøpe bolig når han blir lærling. På tidspunktet for intervjuet er han deltidselev på Vg2 Arbeidsmaskiner, hvor han kun følger programfagene. Han fikk plass etter skolestart, ved å snakke med avdelingslederen på skolen som kjenner faren hans. Han hadde da tatt de nødvendige Vg1-fagene som privatist. Jan sier at det er takket være sin far og hans nettverk at det var mulig å forberede seg til praktisk

eksamen i vg1-fagene. Det er også dette nettverket han satser på for å få læreplass i bedrift etter vg2.

"Liam" er 25 år gammel og har tidligere fullført tre år på utdanningsprogrammet Studiespesialisering, hvor han har oppnådd generell studiekompetanse. Han tok kontakt med veiledningssenteret fordi han ønsket informasjon om utdanning for å bli elektriker. Liam er gift og har en sønn på to år. Foreldrene kom til Norge fra Kosovo like før han ble født, han har bodd i Norge hele livet. Far har høyere utdanning fra hjemlandet, hvor han jobbet i bank. Mor har ikke utdanning. Begge foreldre har hatt ufaglærte jobber i Norge. Far har nylig tatt fagbrev som logistikkoperatør som praksiskandidat. Liam begrunner valget av Studiespesialisering med at familien ønsket det, særlig far. Han vurderte Elektrofag allerede i 10.trinn, mye på grunn av en onkel i hjemlandet som er elektriker. Liam fikk være med ham i verkstedet når familien var i Kosovo om sommeren. Han kan ikke huske at han hadde karriereveiledning på ungdomsskolen. De tre årene på videregående var fine og han gikk ut med gjennomsnittlige karakterer. Han manglet et fag som skolen ikke kunne tilby, det tok han som privatist året etter. Etterpå fullførte han to år på BI på eiendomsmegling, men begynte aldri på det siste året. Han sier han helt har mistet interessen for å ta det opp igjen. Liam har hatt flere jobber underveis, nå har han jobbet lenge i en omsorgsbolig. Han vurderer å søke høyere utdanning for å bli vernepleier. Han angret ikke på at han har tatt studiekompetanse, men han angret på at han valgte bort yrkesutdanningen:

Mistet en stor del.. føler jeg da. Mista noe stort, som jeg gjerne skulle.. hatt da. Du føler.. Du mangler alltid den lille biten hvor du bare.. ja. Altså, liksom når du bli femti da. La oss si det da, når du blir femti og du tenker tilbake liksom, bare sånn.. liksom, jeg skulle gjerne ha drevet på med det her da. Istedenfor med det her..”

Selv om han har en alternativ plan er drømmen til Liam fremdeles å ta utdanning som elektriker. Han kunne tenke seg å bruke håndverkeryrket til starte egen bedrift. Liam har søkt på videregående på nytt, men fikk ikke skoleplass. Han har også prøvd å komme ut i praksis i en elektrobedrift, uten hell. I Norge har han ikke et nettverk innen bransjen som han kan benytte seg av. På tidspunktet for intervjuet har han gitt opp å ta en yrkesutdanning, fordi han ikke kommer i gang.

"Johan" er 20 år gammel og har tidligere fullført to år på utdanningsprogrammet Teknikk og industriell produksjon og deretter Vg3 påbygging. Han har oppnådd generell studiekompetanse på normert tid. Han tok kontakt med veiledningssenteret fordi han ønsket informasjon om muligheter for å ta en eller annen praktisk utdanning til et eller annet praktisk yrke. Han bor hjemme hos foreldrene. Far har fagbrev som landbruksmekaniker, mor har ikke fullført noen utdanning. Da han skulle velge videregående var det "minste motstands vei" som var hovedmotivasjonen, det han oppfattet som lettest og med kortest skolevei. Rådgiver på ungdomsskolen snakket ifølge Johan mest om studiekompetanse, og han kan ikke huske å ha hatt karriereveiledning. Han gjorde minst mulig på skolen det første året på videregående, og resultatene var deretter. Underveis kom han inn i et ungdomsmiljø hvor alle skulle studere etterpå. Han valgte påbygging til studiekompetanse det siste året, med etterhvert ganske gode karakterer. Etter videregående begynte han å jobbe i butikk. Samtidig oppdaget han at det ikke var mulig å ta en praktisk, mekanisk utdanning på høyskole, slik han hadde forestilt seg. Han er veldig tydelig på at han ikke har motivasjon for å ta en teoretisk høyere utdanning. På tidspunktet for intervjuet er Johan deltids elev på Vg2 Arbeidsmaskiner, han kunne bygge videre på de fagene han hadde fullført på Vg1. Han søkte ikke skoleplass i tide, men han snakket med avdelingslederen på skolen, som faren hans kjenner godt. Han fikk plass etter skolestart, og tar bare programfagene. I forkant hadde han jobbet mye for å få til alternative veier til yrkeskompetanse, og fikk på bakgrunn av jobberfaring hos far mulighet for full opplæring i bedrift. Han prøvde det, men fikk ingen oppfølging eller opplæring, og endte med å takke nei. Nå er han veldig glad for at han har fått skoleplass:

Jeg hadde en mulighet til å få en lærlingplass og jeg visste at jeg ikke kunne komme tilbake dit og få den. Men jeg veldig sårt trengte å gå skole, fordi det.. gjør også noe med.. selvtilliten din innenfor det du gjør. Hvis jeg nå skulle gått sånn, den linja jeg går nå, og gått rett ut i bedrift, så.. ser jeg nå på skolen hvor mye.. jeg har lært. Og hvor viktig den skolegangen er. Så det er.. den skolegangen er nødvendig. Og det er helt tåpelig at det ikke skal være noe mer muligheter for andre å gå den veien. Fordi det er.. det er flere steder de skriker etter mekanikere, og det er flere som kunne tenkt seg det, helt sikkert, men når de ikke har den muligheten til å gå skole, så ødelegger det.."

Johan er tydelig på at han helst vil ha opplæring, ikke bli kastet ut i en jobb der han må finne ut av alt på egen hånd. Han vil benytte sin fars nettverk når han skal søke læreplass etterpå, og han er veldig klar på at han føler seg heldig som har den muligheten.

"Lars" er 25 år gammel og har fullført tre år på utdanningsprogrammet Studiespesialisering, hvor han har oppnådd generell studiekompetanse på normert tid. Han tok kontakt med veiledningssenteret fordi han ønsket informasjon om utdanning for å bli elektriker. For øyeblikket bor han hjemme hos foreldrene. Lars kommer fra en familie med akademikerbakgrunn. Både mor, far og en eldre bror har høy utdanning, og selv har han alltid hatt gode skoleresultater. Han mener å huske at rådgiver anbefalte alle med over fire i karaktersnitt å søke Studiespesialisering. Han vurderte uansett aldri noe annet:

Jeg tror også at, fordi du er såpass ung og du har en sterk sånn.. tilhørighet til en gruppe også, og vi.. Mener å huske at vi var en faglig sterk klasse også. Så er det sånn at det samholdet gjør liksom at de fleste: Ja, men.. Prater litt rundt og da vet alle at: Jammen da skal vi starte på allmennfag, eller studiespesialiserende da.

Etter videregående dro Lars i forsvaret, hvor han trivdes godt og fikk sansen for å jobbe praktisk, med konkrete og kortsiktige delmål. Han jobbet i barnehage, både før og etter førstegangstjenesten. Etter forsvaret begynte han på en bachelor i retorikk, men fant raskt ut at det var helt feil og sluttet etter bare kort tid. Han syntes bachelorutdanningen var veldig uller og lite konkret på hva den kunne føre til yrkesmessig. Lars ser ikke bort fra at han en gang vil ta noe høyere utdanning, men han kunne ikke tenke seg det nå. Foreløpig er han i så fall mer interessert i å ta fagskole, for å bygge videre på yrkeskompetansen. Han snakker om å bli yrkesfaglærer i elektrofag, på sikt. Nå er han mest opptatt av å jobbe i faget sitt. På tidspunktet for intervjuet er Lars lærling i elektrikerfaget, han har fullført Vg1 og Vg2 på Elektrofag som deltids elev på sin gamle videregående skole. Begge årene kom han inn først etter skolestart. Han synes det var ganske nervepirrende når han skulle inn på Vg2, for det var usikkert om han ville få plass. Han la inn en betydelig innsats for å skaffe seg praksisplass mens han var elev på skolen, hvor han også tok på seg ekstraarbeid. Han fikk læreplass i den bedriften han hadde hatt praksis i.

5.2 Mine funn i materialet

Som beskrevet i metodekapittelet fant jeg *valg* som et gjennomgående og overordnet tema i materialet mitt. Temaet valg delte jeg først i tre underkategorier: 1) Valg knyttet til system (struktur), 2) valg knyttet til kultur (samfunn) og 3) valg knyttet til identitet (individ). Deretter sorterte jeg sentrale deler av materialet etter disse tre underkategoriene, med både deskriptive og fortolkende koder. En forenklet oversikt over denne sorteringen er vist i tabellen i kapittel 4.5 (figur 3).

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine reduserte jeg kodene knyttet til de tre underkategoriene til tre temaer som ble stående igjen: *motstand*, *modning* og *valgfrihet*. De tre temaene er ikke tenkt som en direkte summering av hver enkelt underkategori, for de har også en sammenheng med hverandre på tvers. Enkelte koder kunne plasseres i flere av underkategoriene, med litt forskjellig betydning. Et eksempel er Jan sitt svar på spørsmålet om han i ettertid ser det som et feilvalg, det at han valgte studiekompetanse fremfor yrkeskompetanse. På den ene siden angret han ikke på at han hadde gjort det, han fikk gode venner og "studiekompetansen er sikkert fin å ha" (valg som identitet). På den andre siden svarer han at han ville valgt yrkesfag om han kunne valgt på nytt, nå som han vet det han vet. Og at han neppe hadde tatt påbygging til studiekompetanse i tillegg (valg som system). Også de andre tre har tilsvarende refleksjoner rundt spørsmålet om feilvalg: Det er ikke et feilvalg fordi de verdsetter den erfaringen de gjorde og ser verdien av den kompetansen de oppnådde, men det er et feilvalg fordi det nå gjør det så krevende å ta den utdanningen de ønsker.

Slik har temaene motstand, modning og valgfrihet sammenheng med hverandre på flere måter. Jeg vil likevel prøve å presentere hvert tema for seg, utfra forskningsspørsmålene mine.

Mine forskningsspørsmål er:

- 1) *Hvilke utfordringer møter kandidatene i sitt utdanningsønske?*
- 2) *Hva er motivasjonen for å ta en yrkesutdanning nå?*
- 3) *Hva ligger bak det opprinnelige bortvalget av yrkeskompetanse, og hvordan kan karriereteorier belyse dette valget?*

5.2.1 Motstand

Jeg ønsker å knytte temaet *motstand* til svaret på mitt første forskningsspørsmål: Hvilke utfordringer møter kandidatene i sitt utdanningsønske?

Det er gjennomgående i alle fire intervjuene at kandidatene beskriver motstand når det gjelder det å velge yrkesfag. De møtte motstand mot å velge yrkesfag som 15-åringer på individuelle måter, men også med flere fellestrekk. Individuelt opplevde Liam at far ikke ønsket at han skulle velge yrkesfag, Johan følte seg annerledes da han var den eneste i vennekretsen som gikk på yrkesfag, Lars fikk aldri yrkesfag presentert som et alternativ, og Jan valgte det bort fordi han trodde han ville miste muligheter. Fellestrekk kan karakteriseres som kulturelle og strukturelle. Kulturelt har de en felles opplevelse av at studiekompetanse er det beste å velge, både som 15-åringer og nå. Som unge voksne har de i større grad hevet seg over dette. Johan sier blant annet: "Du må ikke gå SSP bare for å være normal, ikke sant." Denne kulturelle motstanden kommer jeg tilbake til.

Nå som voksne møter de motstand i form av mer strukturelle hindre. Motstand i situasjonen nå beskrives ved at de ikke finner et egnet utdanningstilbud, ved at det er vanskelig å få skoleplass og ved at det er krevende å få innpass i en bransje som ufaglært. Vilkårighet er en stikkord jeg noterte meg som strukturell motstand. Det er vanskelig å legge noen plan, fordi det oppleves hele tiden vilkårlig om de kan komme et skritt videre.

*Det er jo veldig kjipt. Det er veldig kjipt, men det er.. Får jo ikke gjort noe. Hva skal..
Det er som å møte veggen, da. Du kommer jo ikke rundt den, på en eller annen måte..
Liam, om å prøve å komme i gang med elektrikerutdanning*

Beskrivelsene av strukturell motstand hadde jeg forventet å høre. Særlig Johan beskriver en imponerende iherdig og målrettet prosess for å skape alternative løsninger, med både tilbakeslag og suksess. Likevel er også hans historie full av vilkårighet. Det er vilkårlig at han har en far hjelpe ham med relevant praksis, og det er vilkårlig at det er en avdelingsleder på skolen som er positiv til å ta ham inn etter inntaket, selv om han ikke har opplæringsrett. Han snakket med rådgiver først, der ble han avvist. Akkurat som det er vilkårlig at Lars fikk skoleplass, men ikke Liam. Kanskje hadde det betydning for Lars at han søkte på sin gamle skole, kanskje ikke. Etter det formelle inntaket bestemmer skolene dette selv, det kan derfor

være vilkårlig om søkere uten opplæringsrett får tilbud, selv om det er ledig plass. Det kan også være personavhengig, som med avdelingslederen på skolen til Johan.

Johan klarte å skape mulighet for å få full opplæring i bedrift, men da han plutselig fikk skoleplass var han sjeleglad for det. Han beskriver selv at skole er helt nødvendig for å få den faglige selvtiliten han trenger. Også Lars trekker frem skoledelen av utdanningen som en viktig trygghet før man skal ut og ha opplæring i bedrift. Dette siste var et mer uventet funn. Særlig at det også gjelder begge de to som har et godt nettverk gjennom far og fars yrkeskompetanse, som av den grunn har enklere tilgang på å få opplæring i bedrift. Alle fire beskriver utfordringen med å komme inn på skole som et vesentlig hinder. Jeg finner det ganske interessant at det å gå på skole før de skal ut i bedrift beskrives som den foretrukne veien til et fagbrev. Samtidig er det ikke overraskende, for det å gå på skole er den naturlige måten for ressurssterk ungdom å kvalifisere seg for et yrke. Mine kandidater er utdanningskompetente og har i utgangspunktet ikke behov for å benytte et skreddersydd løp i bedrift.

Så det ble jo til at.. jeg skjønnte det at, det er ikke bare å sitte i den gravemaskinen og dra i spakene, du skal også ut og.. jobbe nedi grøfta der, og.. de tinga der de gjør nedi grøfta, det er.. ting du lærer på skolen. (...) For da legger de.. kan de legge store vannavløp og legger masse rør med vann og sånn, og kumløkk og.. Det er ikke bare og sitte og grave i jord og lesse på. Fordi det er mye arbeid som gjøres nedi der, og det er.. ting du lærer på skole, om hvordan ting legges opp og hva slags funksjon alt har.. Så da ble jeg redd for å skuffe som maskinfører, og jeg var redd for å skuffe med anleggsteknikk, at jeg ikke hadde noenting innenfor det.

Johan, om behovet for opplæring i skole

Betydningen av eget nettverk kommer også frem i materialet, og det kommenteres særlig av de to som har et relevant nettverk å benytte. De beskriver at det nærmest er en forutsetning at du personlig kjenner noen i de rette fagmiljøene, hvis du skal klare å skape alternative løsninger. Mangel på nettverk gir betydelig motstand.

For meg hadde det bare vært å sende en mail til pappa og spørre er det mulighet for å jobbe noe i høst? Så har du dem som kanskje.. (...), hvor faren er eiendomsmegler

og mora jobber med salg, ikke sant, så er det ikke bare-bare for den gutten da å komme seg ut i, og få sånne referanser og få.. den erfaringen.

Johan, om betydningen av nettverk for å få praksis som maskinfører

Disse beskrivelsene er dekkende for det de som unge voksne opplever av strukturell motstand. I tillegg beskriver de også å møte kulturell motstand. Da tenker jeg særlig på holdninger til praktisk kunnskap generelt og til yrkeskompetanse spesielt. Ikke minst hadde dette betydning for dem som 15-åringer.

Det er.. blir sett veldig ned på.. Med en gang de tenker mekk, så tenker de.. den fyren med leppa full av snus som kjører rundt i en gammel bil og er.. blodig harry, det er rett og slett bare.. kobla, det er et barnslig opplegg, men det er.. det er sånn det er. Du blir sett ned på. (...) Det var ikke noe problem, det var jo bare tull, men.. samtidig så.. starter man kanskje å tenke sånn, hva er det egentlig jeg skal bli og.. Det er veldig det at når alle andre går en annen vei, så er det veldig rart å gå der og..

Johan, om holdninger til yrkesfag da han gikk Vg1 på mekaniske fag

Jan forteller at det var "litt sånn negativt å gå yrkesfag da", for det er for dem som ikke er så skoleflinke. Det samme sier Lars, det var ikke vits å gå praktiske fag, "det var for de som var litt mer sånn skolelei, og sånne ting da." Det å gå på yrkesfag knyttes til egenskaper de ikke ønsker å identifisere seg med. Kandidatene beskriver at det er liten sammenheng mellom det å være ressurssterk og det å velge å ta en yrkesutdanning.

Men det er bare noe med den.. fellesforståelsen som jeg tror de fleste nordmenn, hvertfall her på Østlandet her, at.. SSP er på en måte litt det du skal velge da, og er du flink i det så skal du ikke bli elektriker eller andre ting, da..

Lars, om holdninger til yrkesfag

Fra materialet finner jeg at kandidatene har opplevd å møte motstand i forhold til det å velge yrkesfag på flere nivå. Jeg finner at modning var en viktig faktor for å sette mine kandidater i stand til å gå særlig den kulturelle motstanden i møte. Det bringer meg videre til neste tema.

5.2.2 Modning

Mitt andre forskningsspørsmål er: Hva er motivasjonen for å ta en yrkesutdanning nå? Jeg knytter temaet *modning* til svar på dette spørsmålet.

Ingen av kandidatene mine sier at de angreir på at de har tatt studiekompetanse. Det er noe de har brukt tid på og som de har lyktes med, og de tre årene har gitt betydningsfull erfaring i livet, ikke minst sosialt. Dette synet kan også ha sammenheng med selvrepresentasjon, for samtidig sier både Jan, Lars og Liam at de ville valgt annerledes hvis de kunne gjort dette valget på nytt, utfra det de vet i dag. Særlig Liam, som har gitt opp å bli elektriker, føler han har gjort et feilvalg:

Altså.. Ja, det er feil. Altså, jeg tenker sånn ofte... hadde jeg tatt det riktige valget da, gått elektro, så hadde jeg vært ferdig utdanna nå. Det er jeg helt hundre prosent sikker på. Så hadde jeg kanskje hatt eget firma. Jeg hadde hatt den roen i.. i..

Liam, om feilvalg

Johan derimot, som ville ha det enklest mulig da han var 15 år, har ikke tro på at foreldre, rådgiver eller andre kunne påvirket valgene: "Den tida der.. de hadde ikke kunne sagt noe for å endre min mening, det er jeg.. jeg stod bestemt på mitt, så det.. hadde ikke latt seg gjøre uansett hva de hadde sagt." Alle fire beskriver prosessen med å bestemme seg for å ta en yrkesutdanning som en modningsprosess, som har vokst frem av erfaringer de har gjort etterhvert som de har blitt mer voksne. Johan sa det så dekkende: "Det har vært en veldig nødvendig omvei." De tre som nå er i gang med en yrkesutdanning har alle fungert i en slags hjelpelærerrolle overfor yngre elever, og beskriver litt oppgitt umodenheten deres.

Jeg føler at siden jeg gikk så feil så prøver jeg å kanskje på en måte litt sånn å.. Det er litt lett for meg og snakke med dem og spørre hvordan det går med skole. (...) Så da er det liksom, prøver å finne på ting de også kan gjøre og sånn. For det er mye.. det er mye surring. Det blir mye surring.

Johan, om sine yngre medelever

De kjenner seg selv igjen i dem, og særlig Jan og Johan gir uttrykk for lettelse over at de nå opplever det meningsfullt å være på skolen og å lære. Dette er også et uttrykk for modning.

De tar et visst ansvar for dem, og jeg tenker at disse mer voksne unge mennene kan ha en positiv effekt for læringsmiljøet i klassen. Jeg synes det var spesielt interessant å høre hva slags holdninger til faget sitt som de ga uttrykk for, en yrkesstolthet og en ro i valget sitt.

Og så, kanskje bli lærer på videregående, innenfor elektro da. Så det er jo en langtidsplan. Men akkurat nå har jeg jo liksom lyst til å tjene penger, lyst til å.. lære det man på en måte skal gjøre da, fordi det å bli lærer i yrkesfag, det handler mye om at du sitter på mye kompetanse fra yrkeslivet. (...) Men ja, langsiktig plan. Akkurat nå, så har jeg jo selvfølgelig lyst til å jobbe og.. bli flink i faget. Yrkesstolthet!

Lars, om å tenke seg ti år frem i tid

På spørsmål om motivasjon forventet jeg kanskje å få svar som handlet mest om mestring, sammen med ønsket om å gjøre noe praktisk. Om det praktiske sa for eksempel Jan veldig konkret: "Det var vel.. ja det var vel mest under forsvaret. For jeg hadde ikke egne inntekter, og så var det noe gærent med bilen, så.. mekka jeg på det selv." Det er fort gjort å sette ønsket om praktisk mestring i sammenheng med manglende akademisk mestring, men for mine kandidater handler det ikke om det. De har vist seg som utdanningskompetente. De er også tydelige på at de først og fremst ønsker å oppnå yrkeskompetanse gjennom utdanning, ikke gjennom praksis alene. Jeg finner at verdier hadde større betydning for motivasjonen. Både det å anse verdien av praktisk kunnskap i en større sammenheng, men også hva den praktiske kompetansen betyr for egenverdi og for livskvalitet. Dette opplever jeg i stor grad har sammenheng med modning, i den motstanden de har møtt gjennom holdninger.

For det var jo litt av skrekken også, sånn når man blir litt eldre, og.. ser at alle tar litt sånne bachelorgrader og sånne ting rundt deg, så forsvinner jo liksom den grunnkunnskapen som man hadde før da. Hvor alle kunne litt om rørlegging, og litt om elektrisk, og litt om sånne ting da. Mens nå er vi mer.. litt sånn hjelpesløse da.

Lars, om å mestre et praktisk fag

Mine kandidater beskriver i sine historier at kulturell motstand gjorde det krevende å gjøre et fritt valg av videregående opplæring som 15-åring. I materialet finner jeg at idéen om valgfrihet henger sammen med både motstand og modning.

5.2.3 Valgfrihet

Mitt tredje forskningsspørsmål er: Hva påvirket det opprinnelige bortvalget av yrkeskompetanse, og hvordan kan karriereteorier belyse dette valget? Jeg knytter idéen om *valgfrihet* til svar på dette spørsmålet.

Intervjuene handler naturlig nok om det å velge videregående opplæring helt konkret, men kandidatenes fortellinger handler også i stor grad om prosessen med å "velge" en identitet og om å finne sin plass. Det skal de gjøre både i forhold til her og nå og i forhold til en udefinert fremtid, og det oppleves som at det skal gjøres i ett og samme valg. Fortellingene viser hvordan det å velge studiekompetanse oppleves som å få en utsettelse av det valget, samtidig som det sikrer flere muligheter der fremme et sted. Fortellingene viser også noe om hva som kreves av et ungt menneske for å klare å velge mot strømmen.

Så uansett om liksom, om ikke det har vært sånn derre "Nei, du må skifte." Han ville aldri sagt det, men.. (...) Så uansett om han sier det, så sitter det liksom og gnager i bakhue, så da.. Til slutt så vil jeg jo høre på det han sier, fordi.. som regel så har han jo rett.

Liam, om fars anbefaling om å velge Studiespesialisering

Jeg fikk jo beskjed om at jeg burde fullføre, så da gjorde jeg som jeg fikk beskjed om. Og.. det var jo tydeligvis veldig dumt da. Så da satt jeg plutselig der uten noe rett på skole igjen, og.. visste ikke hva jeg skulle gjøre.

Johan, om erkjennelsen etter at han hadde fullført

Jeg leste mye karriereteori parallelt med at jeg bearbeidet datamaterialet mitt. I denne sammenhengen forventet jeg i større grad å få bekreftet hvordan karriereveiledning kan påvirke bortvalg av yrkeskompetanse hos 15-åringer. Karriereveiledning som tema har imidlertid liten plass i materialet mitt, siden ingen av mine fire kandidater kan erindre å ha hatt noen karriereveiledning av betydning. De svarer også ambivalent på om de mener det kunne hatt betydning for de valgene de gjorde.

Jeg var en veldig.. eh.. jeg mistet veldig fort fokus når jeg gikk på ungdomsskolen. Jeg var liksom... (...) Og da er det ikke alltid man får med seg alt det viktigste informasjonen heller..

Liam, om å velge som 15-åring

For det har skjedd mye over den tida.. Du.. du er en bitteliten gutt som opplever nye steder og nye folk og du surrer rundt og klarer ikke å sette deg ned å finne ut hvem du er. Og det er det ingen der som gjør nå, merker det på.. egentlig alle de i klassen og hele linja, at det er.. folk er så forskjellige og har så forskjellige tanker om det hele. Og det er sånn som jeg kjenner meg igjen i, i mange av dem.

Johan, om egen umodenhet og om sine unge medelever

Fordi karriereveiledning hadde liten plass i materialet mitt fant jeg det lite relevant for min oppgave å ha fokus på hvordan karriereveiledning kan ha betydning for bortvalg av yrkeskompetanse. I stedet fant jeg i materialet at karriereteorier belyser hvor sterk den ytre påvirkningen er på de valgene de gjør, og at dette henger tydelig sammen med både *motstand* og *modning*. Jeg mener at dette er viktig å trekke inn, fordi det synliggjør noen utfordringer som ikke kan løses med god karriereveiledning alene.

Selv nå som han er godt i gang med den yrkesutdanningen han ønsker seg, gir Johan uttrykk for at han burde ønske å ta høyere utdanning. På spørsmål om hva han tenker om å eventuelt ta høyere utdanning en gang, svarer han: "Jeg liker å tro det. Jeg liker å legge planer og tenke bedre om meg selv enn det jeg.. At jeg kanskje tror jeg kunne.. gått ditt og datt og studert noe mer, men.." Jeg husker godt akkurat det øyeblikket i samtalen, det var en sårhet som berørte meg. Selv om han presenterer det som en forventning han har til seg selv, så opplever jeg at den er ytre skapt. Da kan man spørre seg hvilken frihet han egentlig har i sine valg.

Valgfriheten er beskrevet som noe som er krevende å manøvrere i, og jeg ønsker å dvele ved det i analysen.

6 Analyse

I forrige kapittel presenterte jeg min funn etter tre tema, motstand, modning og valgfrihet, knyttet til forskningsspørsmålene mine. I dette kapittelet ønsker jeg å drøfte hvordan disse tre temaene henger sammen. Til slutt i kapittelet vil jeg konkludere med hensyn til påstanden som jeg presenterte innledningsvis:

Retten til videregående opplæring er til hinder for at flere unge i Akershus fylkeskommune tar en yrkesutdanning.

6.1 Valgfrihet eller valgtvang?

Ja, hadde du fire i snitt, så hadde du alle muligheter åpne hvis du gikk SSP. (...) Det var liksom studiespesialiserende, det var.. det beste, for da kunne du bli alt.

- Lars, om å velge videregående på 10.trinn

Lars sin kommentar representerer godt en rådende betraktning blant unge om å holde muligheter åpne, og hvor muligheter settes i sammenheng med at en utdanning i akademia er det beste. Helt uavhengig av hva de var interessert i eller hva de faktisk valgte, forteller alle mine fire kandidater om hvordan de opplevde at studiekompetanse er det man bør ha. Jeg mener at bakgrunnen for denne forestillingen har lange og dype røtter.

Filosofen Arne Johan Vetlesen stiller kritiske spørsmål ved hvor fritt det moderne mennesket er, i sin bok *Frihetens forvandling*. Boken, som består av en samling av hans egne artikler, handler om hvordan et mantra om individuell ansvarliggjøring innprentes på stadig nye områder i samfunnslivet, og på tvers av tradisjonelle skiller. Utgangspunktet er den utbredte forestillingen om at individet i vårt samfunn fremfor alt ønsker frihet, i betydningen individuell selvrealisering. I hans perspektiv er dette en proklamert frihet, men ved nærmere ettersyn er individene slett ikke frie til å velge, eller stilt fritt til ikke å velge. Jeg siterer i hovedsak hans artikkel *Det frie mennesket? Et sosialfilosofisk blikk på patologiene i opsjonssamfunnet*. Med begrepet opsjoner mener Vetlesen "muligheter for å bevare sine muligheter i fremtiden" (Vetlesen, 2009, s. 26). Han problematiserer friheten med det han kaller "valgtvungen i opsjonssamfunnet" (Vetlesen, 2009, s. 17). Individet forlanger av seg selv å gjøre valg som vitner om mestring og vellykkethet. Dette får betydning for hvilke

egne behov det prioriterer, og hvilke det avviser, nedvurderer eller fortrenger. I følge Vetlesen (2009) reiser opsjonssamfunnet seg på bakgrunn av en overproduksjon av muligheter for selvrealisering, altså eksess i stedet for begrensning. Overskuddet av valgmuligheter i individets tilværelse oppleves like mye, eller kanskje mer, som en belastning enn som en frigjøring. Opsjoner kan derfor, til forskjell fra et begrenset antall muligheter, betraktes som reserverasjoner for potensielle muligheter for selvrealisering. På den måten vil det erfarte, det realiserte mulige, aldri klare å komme på høyde med det forestilte og forventede mulige (Vetlesen, 2009, s. 27). Det å velge en yrkesutdanning for "å bli" noe konkret, som for eksempel tømrer, vil aldri kunne komme på høyde med det forestilte "du kan bli det du vil", og det bildet av vellykkethet som det representerer.

Vi som jobber med ungdom som skal velge utdanning kjenner igjen denne tanken om å sikre fremtidige og til dels ukjente muligheter, og alle mine fire kandidater forteller om akkurat det. Dette er også bekreftet i en evaluering av rådgivningstjenesten i trøndelagsfylkene gjennomført av forskere fra NTNU, SINTEF og IRIS, som trekker frem at noen uttrykk går igjen, blant både ungdomsskoleelever, foreldre og skoleansatte. Uttrykk som "å holde alle dører åpne", og "å ha muligheten til å velge fritt" (Buland, Mathiesen, & Mordal, 2014, s. 242). Valgmulighetene, ifølge denne evalueringen, sidestilles med utdanningsprogrammet Studiespesialisering. Det er her du må gå for å holde alle dører åpne. Det å velge et yrkesfaglig utdanningsprogram oppleves å representere det motsatte. Der kan du oppnå en yrkestittel etter tre eller fire år på videregående skole. Dette er veldig konkret og i et rimelig kort tidsperspektiv. Men hvor mange opsjoner utelukker man da? Mange unge jeg har møtt har en forestilling om at å velge en yrkesutdanning er å velge et yrke for livet, "men jeg vil jo ikke være frisør hele livet". Denne virkelighetsforståelsen har implikasjoner både for de studieforbredende og de yrkesfaglige programmene, siden mange velger studieforbredende kun fordi de vil beholde alle mulighetene. I følge forskerne kan man anta at dette fører til oversøking på de studieforbredende, og at de yrkesfaglige utdanningsprogrammene går glipp av mange gode elever (Buland et al, 2014).

Det enkle løsningen er å si, som mange politikere gjør, at for å endre dette må de unge få bedre veiledning i skolen. I rapporten *Rådgiverrollen* fra 2015, som ble skrevet i etterkant av den ovennevnte evalueringen i trøndelagsfylkene, peker forskerne på at det ikke er rådgiverne i skolen som har størst betydning for elevenes yrkesvalg. Rapporten referer til forskning fra flere land som viser at ulike sosiale lag har ulike normer og verdier i forhold til

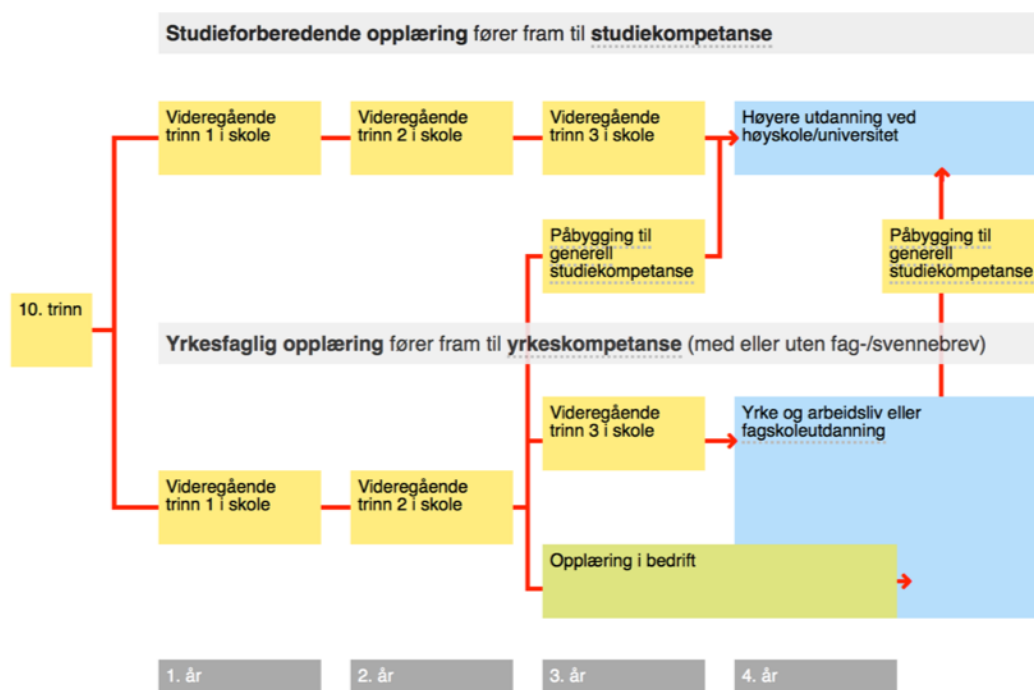
utdanning. Dette påvirker også elevers valg, og prestasjoner i skolen. Samtidig har de mange valgmulighetene og det individualiserte fokuset skapt en følelse av kontroll over eget liv. Med bakgrunn i dette, hevdes det i rapporten, kan de faktorene som fremdeles er med på å strukturere våre liv, nå i større grad enn før, være skjulte og ikke eksplisitte på samme måte som tidligere (Mordal, Buland, & Mathiesen, 2015, ss. 46-47).

Roger Kjærgård (2012) argumenterer i sin doktorgradsavhandling for at karriereveiledning i vår samtid kan sees på som en del av en kompetansepolitisk diskurs. Han bruker Foucaults makt- og styringsbegrep, governmentalisme. Begrepet knyttes til en moderne liberal maktutøvelse, som en produktiv makt som har til hensikt å stimulere bestemte evner hos borgerne. Karriereveiledning fremstilles som en service for individet, særlig i overgangssituasjoner. Samfunnet ønsker aktive medborgere ved at det enkelte individ ansvarliggjøres til å velge utdanning og yrker som bidrar inn i samfunnets overordnede økonomiske mål. Individet får på den måten både en subjektstatus, ved at det selv kan velge, og en objektstatus, ved at karriereveiledning skal bidra til at individet gjør effektive valg. Også Vetlesen (2009) trekker frem Foucaults studier av maktens makro- og mikroformer, og hvordan det moderne mennesket må forstås som et resultat av å være utsatt for mer og mer subtile, mer og mer usynlige, mer og mer innvendige former for disiplinering.

Både politikere og næringslivstopper er flinke til å fremheve mulighetene med, og verdien med yrkesfag, men de representerer sjeldent disse faggruppene selv. Bildet av AP-lederen som er vist i kapittel 1.1 er et illustrativt eksempel på det. Hvis normer og verdier i ulike sosiale lag påvirker elevers valg av utdanning, synes jeg det er interessant å trekke frem utdanningsstrukturen, og hvilke verdier den alene signaliserer. Siden rettighetsreformen Reform-94 avspeiler selv vårt eget utdanningssystem at akademia er det ultimate mål.

Som figur 5 viser vil alle veier gjennom videregående opplæring kunne føre til generell studiekompetanse, mot akademia. De som går et yrkesfaglig utdanningsprogram kan velge å ta studiekompetanse i stedet for å ta yrkeskompetanse. Eller de kan velge å ta studiekompetanse i tillegg til yrkeskompetanse. De som går et studieforberedende utdanningsprogram har ikke den samme muligheten til å bygge på med yrkeskompetanse. I utdanningssystemet alene har vi altså en sterk vektning av hva slags kompetanse som er mest verdt, ved at som går et studieforberedende utdanningsprogram ikke trenger å tilbys noe mer. Her ligger det implisitt en verdigradering. Det er illustrerende hvordan både Jan og Johan

forestilte seg det. De så begge for seg at de med studiekompetanse kunne ta en slags mekanisk yrkesutdanning på høyskole, i stedet for å gå en yrkesutdanning på videregående. En variant som representerer større grad av vellykkethet.



figur 5: strukturen i videregående opplæring (hentet fra vilbli.no)

Her kunne jeg utdypet flere eksempler på at utdanningsstrukturen signaliserer verdier. Som den pågående kampen for at utdanning på fagskole, som er høyere yrkesfaglig utdanning, skal føre til formell kompetanse på en måte som er sammenlignbar med utdanning i academia. Eller at det å ha oppnådd et fagbrev i tillegg til generell studiekompetanse ikke gir noen form for uttelling hvis du søker høyere utdanning, men du kan få to tilleggspoeng for et år på folkehøgskole. I denne sammenhenger finner jeg det mest relevant å fokusere på utdanningsstrukturen. Også sosiologen Ole Johnny Olsen (2012) peker på at Reform-94 indirekte har påvirket yrkesfagenes status, ved at yrkesfagene mistet noe av sin selvstendige verdi da de ble en del av grunnutdanningen.

Utdanningsstrukturen illustrerer den felles opplevelsen mine kandidater har av at studiekompetanse er det beste å velge. På denne måten underbygges den kulturelle motstanden de møter. Det å velge yrkesfag oppleves begrensende, både ved at det fører til

noe konkret fremfor muligheter, og ved at det har lavere status enn studiekompetanse. Deres beskrivelser bekrefter det Vetlesen sier om at individet pålegger seg selv å gjøre valg som vitner om mestring og vellykkethet.

6.2 Individualitet er en sosial tilstand

Det er den tida der du bare.. du former deg, du skal prøve å finne ut hvem du selv er, men samtidig så skal du legge frem hele utdanningen din og.. Du skifter valg på et blunk, ikke sant, så det er jo..(...) Jeg ble kanskje enda mere skolelei og enda mindre motivert til å gå mekk fordi jeg hadde venner som.. gjorde alt annet.

Johan, om hvordan det var å starte på yrkesfag etter 10.trinn

Johan var den eneste av mine fire kandidater som opprinnelig startet på et yrkesfaglig utdanningsprogram etter ungdomsskolen. Hans hovedmotivasjon for valget var at det skulle være lettest mulig og kortest mulig reisevei. Han forteller at han skiftet ungdomsmiljø sommeren før han begynte på videregående, hvor han ble den eneste som gikk på yrkesfag. Sett utenfra virker dette å ha hatt stor betydning for hans videre valg. Et valg der han tidlig bestemte seg for å ta påbygging til studiekompetanse isteden for å ta et fagbrev. Johan sier det også selv: Alle andre skulle jo videre på studier og sånn.

Idealet om autonomi ble formulert av filosofen Immanuel Kant til å være "individets fornuftsbaserte evne og rett til selvbestemmelse til å ta ansvar for egne valg og handlinger, det vil si uten å hverken adlyde eller skylde på autoriteter eller krefter utenfor seg selv" (Vetlesen, 2009, s. 18). Tanken om det autonome mennesket innebærer også, for Kant, at vi må se hverandre og behandle hverandre som mål i seg selv, og ikke som midler. For det moderne mennesket innebærer denne tanken at det har ansvar for seg selv. Vetlesen (2009) problematiserer dette og peker på at individets ansvarsbyrde vokser proporsjonalt med antall muligheter - eller opsjoner: muligheter til muligheter. Opsjonenes utvidelse fra samfunnsområder de tradisjonelt har dominert, som finansmarkedene, til nye samfunnsområder, som utdanning, vil for individet skape et forventningspress. Et press om prestasjon, om vellykkethet og oppnådd individuell selvrealisering, både overfor hverandre og enhver overfor seg selv, sier Vetlesen. Han mener videre at dette utfordrer autonomi i Kants moralske forstand, nemlig dette å betrakte og behandle andre som formål i seg selv, aldri kun som midler. Det moderne individet risikerer å gjøre *seg selv* til middel for et mål

det ikke selv er opphav til. Mål som defineres av andre, av ytre faktorer, for å oppnå det vellykkede (Vetlesen, 2009).

Når ungdommene gjør sine utdanningsvalg, så skjer ikke det i et sosialt vakuum. Til tross for fokuset på både individets frihet til å velge, og på elevens evner og interesser, så gjør de unge sine valg under sterk påvirkning, og kanskje press, fra omverdenen. Påvirkningen kan være åpenbar for dem. Som når pappaen til Liam sier at han bestemmer selv, men han vil anbefale ham å søke på Studiespesialisering fremfor Elektrofag. Annen påvirkning kan være mer subtil, som verdivektingen i strukturen i utdanningssystemet. De er midt i en fase hvor de bygger sin egen identitet. Mange av de unge mener selv at de gjør et veldig selvstendig valg, uten å være klar over hvilke samfunnsstrukturer som omslutter dem og påvirker dem.

Donald Super beskriver en karriere som et menneskes livsforløp, hvor man møter en rekke utviklingsoppgaver som man forsøker å takle på en måte som gjør at man blir den personen man ønsker å være. Siden selvoppfattelse og situasjoner skifter er dette en prosess som aldri fullendes (Højdal & Poulsen, 2007, s. 39). Super (1980) har i sin modell for et karriereløp som formål å hjelpe individet med å integrere liv og arbeid. Han har blant annet en tese om at det individuelle karrieremønsteret formes av foreldrenes sosioøkonomiske forhold, individuelle faktorer, personlige karakteristikk, karrieremodenhet og tilgjengelige muligheter. Han har også en tese om at tilfredshet med både arbeidet og livet avhenger av tilfredsstillende utbytte sett i forhold til evner, behov, interesser, personlighetstrekk - og selvoppfattelse. Tilfredshet avhenger av muligheten til å leve ut de roller som ens utviklingsprosess og erfaringer har ført en til å vurdere som passende og ønskede (Super, 1980).

I norsk utdanningsforskning er det vel etablert at det er en skjev sosial rekruttering til de ulike nivåene i utdanningssystemet, og ulik gjennomføringsgrad avhengig av sosial bakgrunn. Som Super peker på kan sosial bakgrunn ha effekt via skoleprestasjoner eller via andre forhold, som hvilke utdanningsmål man setter seg. En drivkraft bak skjev sosial rekruttering kan være et ønske om å opprettholde sosial posisjon ved i hvert fall ikke å ha et lavere utdanningsnivå enn sine foreldre (Bratsberg et al, 2016). Liam opplevde et mildt press fra sin far. Faren har høyere utdanning fra hjemlandet, men arbeidet lenge som ufaglært på lager i Norge, og han rådet Liam til å satse på studiekompetanse og høyere utdanning. Når

Liam forteller sin historie så er det ikke vanskelig å sette seg inn i hans opplevelse av at far fortjener at han viser ham den respekten.

I boken *Videregående opplæring for (nesten) alle* skriver Eifred Markussen om hvordan denne skjeve rekrutteringen kommer frem både i internasjonal og i norsk forskning. Allerede på 70-tallet skrev Gudmund Hernes, som regnes som Reform-94s "far", at "utdanningssystemet i høy grad reproducerer hos barna de sosiale ulikhetene en finner mellom foreldrene" (Markussen, 2009, s. 65). Ulikhetens reproduksjon var en viktig grunn til at Hernes ønsket at den nye utdanningsstrukturen skulle gi unge som tok en yrkesutdanning mulighet til å bygge på med studiekompetanse, for å gi dem en vei inn i academia. Det har derfor sammenheng med at utdanningsstrukturen ser ut slik som beskrevet i figur 5. Mer enn fire tiår senere har sosial bakgrunn fortsatt stor betydning for sannsynligheten for at ungdommen velger et studieforbereende eller et yrkesfaglig utdanningsprogram. Veiene til jobb eller høyere utdanning er strukturert av klasse, etnisitet og kjønn. Dette er strukturer som systematisk dytter og drar unge inn i bestemte retninger, valgene er forbundet med faktorer som tradisjonelt har hatt stor innflytelse på menneskers adferd (Markussen, 2009).

Enhetskoletankegangen møter rett og slett motstand når den settes mot faktisk utdanningsadferd. Ungdoms utdanningsvalg var, og er fremdeles, sosialt skjeve. Jo høyere utdanningsnivå mor eller far har, desto flere av deres barn fullfører videregående. Men den sosiale rekrutteringen til yrkesutdanning og til academia er altså ulik. Sagt på en annen måte: Sjansen for å oppnå yrkeskompetanse er lavere, jo høyere utdanning dine foreldre har. Dette gjelder både for ordinær fagopplæring for unge, og fagbrev som voksen (Bratsberg et al, 2016). Vi har kanskje rekruttert flere grupper inn i academia, mens det er fremdeles i stor grad de samme gruppene som før som velger yrkesutdanning. For en ungdom som kommer fra en akademisk familie vil det kreve et veldig aktivt valg, på tvers av normer, hvis han eller hun skal velge en yrkesutdanning. Lars, som kommer fra en akademisk familie, forteller at han i 10.trinn aldri tenkte tanken, det at det kunne være et alternativ å velge en yrkesutdanning. Selv om han ikke direkte opplever å bli sett ned på, så forteller han at mange er overrasket over at han nå utdanner seg til å bli elektriker: "Men det første sjokket, når de hører at jeg sier at jeg går på elektro, det.. er ganske troverdig."

Linda Gottfredsons teori om *avgrensning og kompromiss* er som Supers teori en del av en utviklings- og prosessorientert tradisjon. Hun legger frem fire utviklingsprosesser som en nøkkel til å forstå mønsteret i yrkesvalg. En av dem er *yrkesavgrensning*, som hun deler inn i fire faser etter barnets alder og modningsnivå. Gottfredson (2005) beskriver yrkesvalg som en avgrensningsprosess der man eliminerer yrkesalternativer som er i konflikt med selvbildet. Hun mener at man i denne prosessen i stor grad vektlegger kjønn og yrkets sosiale status, hvor man klassifiserer og også ekskluderer yrker som ikke passer med det selvbildet man er i ferd med å bygge. Ved 13-års alder har ungdommen allerede lagt bort mange yrker som uakseptable på grunn av feil kjønn. Deretter vurderer de hva som er akseptabelt i sitt sosiale rom. Når de som 15-åring skal søke videregående skole leter de etter yrker som passer med interesser og egenskaper, men kun blant de yrkene som er igjen i det valgbare området. Gottfredson betrakter på den måten yrkesvalget som en prosess som i stor grad uttrykker individets *bortvalg*, i betydningen eliminering av uønskede alternativer. Det er bare i mindre grad et *tilvalg*, i betydningen en positiv utvelgelse (Højdal & Poulsen, 2007, s. 129). Avgrensning på bakgrunn av kjønn er ikke et tema i min oppgave, men hennes vektlegging av det sosiale rom er relevant. For mange unge som vokser opp i Akershus fylkeskommune, hvor utdanningsnivået generelt er høyt, vil det å velge en yrkesutdanning aldri komme innenfor det som Gottfredson kaller "det valgbare området" i det hele tatt. Lars er en representant for dette. Han var skoleflink og kommer fra en akademisk familie. Yrkesfaglige utdanningsprogram var aldri innenfor hans valgbare område da han skulle gjøre sine valg som 15-åring, det var eliminert bort på forhånd.

Gottfredson (2005) sier at mens individet gradvis utelukker alternativer som vurderes som uakseptable, inngås det også kompromisser som kan føre til at individet fraviker sitt mest foretrukne alternativ. Kompromisser inngås for eksempel når individet forventer å møte eksterne barrierer, kalt forventningskompromiss, eller når det møter konkrete barrierer underveis, kalt erfaringskompromiss (Højdal & Poulsen, 2007). Det var kanskje et forventningskompromiss Johan gjorde, da han gikk bort fra yrkesfag etter at han skiftet ungdomsmiljø. Han valgte da å ta påbygging for å få studiekompetanse, slik som de andre vennene. Mens Liam kan sies å nylig ha gjort et erfaringskompromiss. Nå vurderer han høyere utdanning igjen, fordi han ikke kommer i gang med den elektrikerutdanningen han kunne tenke seg. Et kompromiss er individets måte å tilpasse seg og avfinne seg med den ytre virkelighet. I løpet av prosessen vil individets fokus skifte fra å uttrykke det ønskede, til å uttrykke det forventede.

Sett i lys av både Supers teori og Gottfredsons teori gir det mening at karriereveiledning i skolen skal handle om å utvikle karrierekompetanser, som valgkompetanse. Samtidig kommer det også frem at det er noe som utvikles i en prosess, gjennom flere faser i livet. Jeg synes det er grunn til å stille spørsmål ved hvor stor grad av modning man skal forvente at et helt ungdomskull skal oppnå før de velger videregående opplæring. Selv om vi tar høyde for at ungdom får bedre karriereveiledning på ungdomsskolen, så vil ikke det være tilstrekkelig for å "opphæve" faktorer som sosial bakgrunn og kulturelle forventninger. Mange 15-åringer vil kunne oppnå modning nok til å reflektere over hva som påvirker dem, og ta mer reflekterte valg. For andre vil det bare være første steg i en lang prosess.

6.3 Systemproblem eller individuell svikt?

Så skal jeg ikke si det at jeg liksom har gått studiespesialiserende mens jeg egentlig har hatt lyst til å gå noe annet, altså.. Dette med elektro har jo kommet etter at jeg var ferdig. Når jeg begynte å tenke litt.

- Lars, om å velge på nytt etterpå

Som tidligere sagt ser vi i europeisk sammenheng en vektlegging av å utvikle den enkeltes karrierekompetanser som et grunnlag både for personlig håndtering av en livslang deltagelse i arbeidslivet, men også som et grunnlag for videre samfunnsøkonomisk vekst. I ungdomsskolen har vi fått et eget fag, *Utdanningsvalg*, hvor karrierekompetanse har fått en økende vektlegging. Faget Utdanningsvalg ble innført allerede i 2008 og er fordelt over tre år på ungdomsskolen. Faget skulle bidra til å skape helhet og sammenheng i grunnopplæringen og å knytte grunnskole og videregående opplæring bedre sammen. Et sentralt mål med å opprette faget var å redusere feilvalg og frafall i videregående opplæring. Den opprinnelige læreplanen hadde et stort fokus på kunnskap om, og forberedelse til valg av videregående opplæring. Læreplanen ble revidert i 2015. Endringen førte til et større fokus på "et livslangt perspektiv på en yrkeskarriere" (Utdanningsdirektoratet, 2015b, 4. avsnitt). Faget er igjen under revidering, i forbindelse med fagfornyelsen. Fagfornyelsen innebærer at alle læreplaner i grunnopplæringen skal fornyes ved å gjøre dem "mer relevante for fremtiden", hvor målet er å styrke utviklingen av elevenes dybdelæring og forståelse (Utdanningsdirektoratet, 2017b, ingress). I forslaget til endringer i faget Utdanningsvalg er karrierekompetanser og tverrfaglig karrierelæring foreslått som kjerneelementer (Utdanningsdirektoratet, 2018b).

Vi har altså gradvis fått en dreining mot at karriereveiledning i større grad skal handle om oppbygging av kompetanse i et livslangt perspektiv. European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) er en svært sentral aktør når det kommer til politikkutforming knyttet til karriereveiledning i Europa. ELGPN har ingen beslutningsmyndighet når det gjelder nasjoners politikk rundt karriereveiledning, men de kommer med anbefalinger. Som et ledd i profesjonaliseringen av karriereveiledning anbefaler ELGPN at det blir tydeliggjort hvilke karriererelaterte kompetanser et land anser som avgjørende for sin befolkning gjennom livsløpet. I tillegg anbefales det at disse nedfestes i et nasjonalt rammeverk for karriereutvikling. Med karriererelaterte kompetanser menes kompetanser som skal sette mennesker i stand til å kunne planlegge, utvikle og styre sin egen karriere på en strukturert måte (Haug, 2014). I mars 2015 ble det opprettet et offentlig utvalg som ble bedt om å utrede et helhetlig system for livslang karriereveiledning i Norge. NOU 2016: 7 *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn* ble lagt frem for Kunnskapsdepartementet i april 2016. For å sikre helhet og sammenheng, vektla utvalget at det bør etableres et kvalitetsrammeverk for karriereveiledning, med både felles standarder og tilbudsspesifikke standarder, og en rammeplan for karrierekompetanser. For å styrke karriereveiledningen i skolen mener utvalget at karriereveiledere i skolen bør defineres som egen stillingskategori, og at stillingene bør være hele stillinger. For å heve kvaliteten både på karriereveiledningen i skolen og på undervisningen i karriereveiledningsfagene, foreslår utvalget at det innføres kompetansekrav for karriereveiledere og at det satses spesielt på videreutdanning for lærere som skal undervise i faget Utdanningsvalg (Kjærgård et al, 2016)

Som fagperson støtter jeg utvalgets anbefalinger vedrørende kompetansekrav og videreutdanning. Sett i livslangt perspektiv mener jeg at faget Utdanningsvalg kan bli en vesentlig faktor for å legge et grunnlag for å utvikle karrierekompetanser hos den oppvoksende slekt. Jeg er imidlertid bekymret for at det kan bli tolket som at ungdommen skal lære karrierekompetanser, hovedsakelig for at de større grad skal bli kompetente nok til å ta samfunnsansvar og velge "rett".

Erik Hagaseth Haug (2017) har i sin doktorgrad om kvalitet i norske skolars karriereveiledning, relatert kvalitet til seks nøkkelkategorier. De fem første er tidskategorien, aktørkategorien, organiseringskategorien, innholdskategorien og målsetningskategorien. Den sjette kategorien, som omhandler påvirkningsforholdet mellom individet og samfunnet, kaller han en grunnleggende kategori ved at den er retningsgivende for de fem andre

kategoriene (Haug, s. 49). I denne sammenhengen er jeg særlig interessert i det han skriver om den grunnleggende kategorien. Haug peker på en hovedtendens til å anse eleven som en aktiv aktør med kraft og myndighet til å påvirke, og å være den ansvarlige for egne karriererelaterte handlinger. Dette er eksplisitt uttrykt som et formål i læreplanen for faget utdanningsvalg: "Faget utdanningsvalg skal bidra til at elevene oppnår kompetanse i å treffe karrierevalg som er basert på elevenes ønsker og forutsetninger" (Utdanningsdirektoratet, 2015a, 1. avsnitt). Haug beskriver individorienteringen i industrialiserte land i den vestlige verden som en ideologi som anerkjenner og verdsetter utvikling av selvet i åpne, fleksible samfunn. I samfunn tuftet på en slik ideologi, er friheten til å forfølge sine egne mål en viktig verdi. Hvert individ ansees å være en ansvarlig autonom person, i stand til å fatte selvstendige valg. Selvkontroll og selvkonstruksjon er viktige målsetninger (Haug, 2017, ss. 50-51).

Som jeg tidligere har vist til, er det i Akershus fylkeskommune politisk bestemt at det er ungdommenes søkemønster som definerer dimensjoneringen av utdanningstilbudet, for at flest mulig skal få tilbud om sitt prioriterte utdanningsønske. Samtidig problematiseres det at for få velger yrkesfag, og at av de som velger det er det for få som fullfører en yrkesfaglig utdanning. Dette settes igjen i sammenheng med feilvalg. Det er altså ikke fylkeskommunens dimensjonering av utdanningstilbudet som er feil, det er de unge som velger feil når de ikke velger det samfunnet trenger.

Vetlesen sier at fikseringen på egenansvar for maksimal ytelse mørklegger hvor makten sitter, makten til å avkreve egenansvar for maksimal ytelse fra de uten makt til å påvirke kravet. Det med "å gi rett til" kan mer presist leses som "å avkreve vilje og evne til" (Vetlesen, 2009, s. 11). Eller som det Haug omtaler som en ny sosial kontrakt mellom individet og samfunnet, basert på prinsippet om "ingen rettigheter uten plikter". Mottakere av sosiale goder må bruke dem på en ansvarlig måte, og gi noe tilbake til fellesskapet (Haug, 2017, s. 55). Elevene får rett til videregående opplæring, og deres utdanningsønsker skal være sentrale for hva som tilbys. Samtidig skal de være i stand til å se sine egne valg i sammenheng med samfunnets behov. Kravet til deres gjenytelse er at de skal velge "rett", det vil si velge det som samfunnet trenger, og at de skal fullføre.

Den danske professoren Peter Plant og Haug (2015) drøfter i en felles artikkel utfordringer med en slik ansvarliggjøring av individet. Selv om utvikling av kompetanser for å gjøre

gjennomtenkte valg kan sees på som et velmenende initiativ fra storsamfunnet på vegne av den enkelte, kan elever oppleve dette ansvaret som tyngende. Det argumenteres med at det med for stor grad av individualisering kan være en fare for å overføre løsninger på samfunnsmessige problemer over på individet (Haug & Plant, 2015). Det er interessant at Haug i sin doktorgradsavhandling trekker frem at den vestlige verdens ideal om retten til selvbestemmelse har medført at empiriske studier som viser at klassebakgrunn, kjønn og etnisitet fortsatt har stor betydning for elevenes faktiske karrierevalg, i alt for liten grad har blitt inkludert i teori- og metodeutvikling innen karriereveiledning (Haug, 2017, s. 53).

Mine kandidater valgte "feil", ved at de ikke valgte å ta en yrkesutdanning mens de fremdeles hadde opplæringsrett. Alle mine fire kandidater beskriver store utfordringer med å finne en alternativ vei til yrkeskompetanse, fordi den opplagte veien gjennom utdanningssystemet er forbeholdt dem med opplæringsrett. De har selv et individuelt ansvar for å finne alternative løsninger. Jan og Johan, som begge har en far med yrkesfaglig kompetanse, trekker begge frem at fars faglige nettverk har vært en forutsetning for deres muligheter. Uten fars nettverk, som Jan sa: "Det er mission impossible egentlig". Begge to poengterer at de er heldige, men de synes også det er urettferdig at det skal være slik. Når det personlige nettverket blir så betydningsfullt vil det føre til en seleksjon av hvem som klarer å finne muligheter. I tillegg viser det kanskje at det å ta en yrkesutdanning som voksen, forsterker den sosiale reproduksjonen. Liam, som er annengenerasjons innvandrer og ikke har et slikt nettverk, har ikke samme muligheter. Det samme gjelder Lars, som kommer fra en akademisk familie. Han har heller ikke et nettverk han kan benytte, men han hadde flaks og fikk skoleplass. Slik får også vilkårlighet en fremtredende rolle i hvem som får muligheter. Liam var ikke så heldig at han fikk skoleplass, så han kom aldri i gang.

Super peker på at mennesket ikke alltid er i stand til å gjøre det valget samfunnet pålegger dem. Karrieremodenhet et psykososialt begrep, som ifølge Super "uttrykker et individs ressurser og evne til å møte og mestre de miljømessige og kontekstuelle krav på et gitt sted i deres karriere" (Højdal & Poulsen, 2007, s. 45). Begrepet settes i sammenheng med den fasen mellom 14 og 24 år som Super (1980) kaller *utforskning*, og han sier den unges karrieremodenhet påvirkes av både individuelle og samfunnsmessige faktorer. Selv om Super i sin modell opererer med en viss aldersutvikling i sin beskrivelse av livsforløpet, ser han ikke menneskets utvikling som noe lineært og naturgitt. Han ser denne modningsprosessen som noe sentralt også for voksnes karriereutvikling, han mener at evnen

til å gjøre valg synes å stige med alderen. Super sier videre at det kun er personer med en viss karrieremodenhet som kan profittere på for eksempel en interessedetest, fordi de allerede vet en del om arbeidets verden og hva som er på spill i valgprosessen (Super, 1980).

Mine fire kandidater forteller veldig forskjellige historier, når de beskriver hvordan de har kommet frem til at de ønsker å ta en yrkesutdanning. Jeg kan likevel se noe vesentlig de har felles: De knytter denne motivasjonen til konkrete livserfaringer de har gjort. Lars startet på et bachelorstudium i kultur og samfunnsfag, men ble raskt usikker da studiet ikke førte mot et klart mål. Han setter det opp mot erfaringer han gjorde i forsvaret, og hvor godt han likte å få konkrete oppgaver med et klart og konkret mål. Lars snakker også mye om mannsrollen og hva det betyr for selvbildet å kunne gjøre praktisk håndverk, det å forstå hvordan ting virker. Også for Liam er det praktiske perspektivet fremtredende, det å skape noe, slik han gjorde sammen med onkel som barn. Ønsket om å kunne starte sin egen bedrift settes mer og mer i sammenheng med å kunne utøve et håndverk selv. Jan ser en økonomisk gevinst i å velge en yrkesutdanning fremfor en akademisk utdanning, men det avgjørende var erfaringen med å være med far på et lengre jobboppdrag, og finne ut at det er riktig "når du faktisk koser deg når du gjør en ordentlig drittjobb". Johan skjønnte allerede mens han gikk påbygging at han ikke kunne tenke seg å følge strømmen for å studere. Han ble mer og mer ukomfortabel med å se seg selv i rollen som student. Da han innså at han var mer opptatt av kort reisevei enn av innholdet i de studiene han vurderte, begynte han arbeidet med å finne en alternativ vei til en yrkesutdanning. Johan er oppgitt over seg selv, over at han skulle bruke så lang tid på å gå i sirkel, men i ettertid kan han ikke se hvordan det kunne vært annerledes. Han sier han var altfor umoden til å se dette som 15-åring, og da var det helt andre ting som betydde noe.

Career construction theory views making a self as a task, sier Mark Savickas (2011, s. 15). Den amerikanske professoren i familie- og samfunnsmedisin sitt perspektiv på karriereutvikling er at det er et resultat av individets forsøk på å tilpasse seg omstilling og forandringer i sine omgivelser, mer enn et produkt av modning av indre strukturer. Slik også Gottfredson beskriver at individet går på kompromiss med sitt mål i et forsøk på å tilpasse seg realitetene. Som utgangspunkt opererer Savickas med to typer variabler i sin teori: selvet og samfunnet. Disse påvirker hverandre, og i interaksjonen mellom dem konstruerer individet narrativer, som binder den enkeltes karrierehistorie sammen. Karrierekonstruksjonen oppstår med andre ord under interaksjonen mellom individets

oppfattelser av de forskjellige roller individet har og påtar seg, og den konteksten de utspiller seg i. Ifølge Savickas (2011) finner karriereutvikling sted gjennom de utviklingsoppgaver individet løser på sin vei gjennom livet. Det avgjørende i teorier om karrierekonstruksjon er å skape sammenheng, kontinuitet og mening. Det viktigste er ikke hvilken karriere man skal velge, men hva man ønsker i livet og hvordan man skal kunne skape eller konstruere ens liv. På de ene siden identitetskonstruksjon, å kjenne sin fortelling og vite når endring må skje. På den andre siden tilpasning, som handler om hvordan endring skal skje.

Man kan si at mine kandidater hadde behov for å modnes inn i det å velge en yrkesutdanning. Når de ønsker en yrkesutdanning nå som voksne, så er det ikke et kompromiss på bakgrunn av for eksempel manglende akademisk mestring eller fare for utenforskap. Det er en karrierekonstruksjon som har oppstått utfra hva de opplever at skaper mening i livet. I denne prosessen har de vist seg som fleksible og endringsvillige unge voksne, villige til å gå tilbake til videregående opplæring for å ta den utdanningen som kreves.

Vetlesen (2009) sier at vilkår som nyliberalismen, vår epokes fremherskende ideologi, ansees å bidra positivt til frihetens individualistiske realisering: mobilitet, fleksibilitet og omstillingsevne. Disse begrepene er også veldig populære å bruke i beskrivelsen av arbeidstakere i fremtidens arbeidsmarked; ordene mobilitet, fleksibilitet og omstillingsevne brukes av partene i arbeidslivet, av politikere og av forskere. Vetlesen mener dette bringer individene ut i et uføre av ufrihet, snarere enn reell frihet. Markedsgjøringen av samfunnet slik den har skutt fart under nyliberalismens ideologi, har ifølge Vetlesen intet annet logisk endepunkt enn at den må betraktes som fullbyrdet og total i det øyeblikket enhver menneskelig sosial aktivitet og enhver samfunnsmessig institusjon anses å ha sin eksistensberettigelse ut fra ett hensyn: om det *lønner seg* eller ikke, om det går med overskudd i rent økonomiske termer (Vetlesen, 2009). Sett i forhold til videregående utdanning: den dagen de unges valg fordeler seg på yrkesfaglige og studieforbereende utdanningsprogram etter hva som passer med samfunnets behov, og at alle de unge fullfører i løpet av den tiden de skal. Opsjonenes spredning til nye områder, sier Vetlesen, skaper et forventningspress om prestasjon, vellykkethet, oppnådd individuell selvrealisering på individene, både overfor hverandre, og hver og en overfor seg selv. Som konsekvens blir systemproblemer forvandlet til personlig svikt og politisk nedtonet: Det er ungdommen som velger feil. Vetlesen siterer den tyske sosiologen Ulrich Beck: "forvandlingen av

eksternårsaker til egenskyld, av systemproblemer til personlig tilkortkommenhet" (Vetlesen, 2009, s. 39)

Alle mine fire kandidater har fullført videregående opplæring og har oppnådd sluttkompetanse. De beskriver ikke selv at de har gjort et feilvalg, for de ser verdien av de erfaringene de har gjort. Selv om denne holdningen kan være et form for forsvar av selvrepresentasjonen, så er jeg enig med dem. Studiekompetansen gjør dem mer fleksible i forhold til eventuelle videre- eller etterutdanninger på et senere tidspunkt i et langt yrkesliv. Samtidig står det forrige valget om å prioritere studiekompetanse der og er et strukturelt hinder, som hindrer dem i å ta den yrkesutdanningen de nå ønsker å ta.

Jeg presenterte innledningsvis en påstand om at retten til videregående opplæring er til hinder for at flere unge i Akershus fylkeskommune tar en yrkesutdanning. Slik opplæringen av yrkesutdanningene er organisert i dag, som en del av det rettighetsbaserte tilbudet i grunnopplæringen, så forutsettes det at man aktivt velger en yrkesutdanning som 15-åring. Mine kandidater representerer på mange måter en gruppe ungdom man gjerne vil ha flere av inn i yrkesutdanninger, ved at de er utdanningskompetente og modne, men også praktisk orienterte og målrettede. Men de velger det altså for sent. Selv beskriver de modningen som en nødvendig prosess for å komme frem til sine yrkesvalg. Det er etter min mening et samfunnsansvar å gi befolkningen en mulighet for en karriereutvikling mot yrkesfag også på andre tidspunkt i livet enn når man er 15 år.

Tre av mine fire kandidater har klart å finne en løsning, en fordi han var heldig og fikk skoleplass, to av dem kom i gang ved hjelp av fars nettverk. Den fjerde, Liam, må kompromisse. Foreløpig jobber han som ufaglært, antagelig gjør han et nytt forsøk på høyere utdanning. Det finnes ikke noen tall på hvor mange unge voksne som har gjort som Liam, som omstiller seg og gjør noe annet, selv om de kunne tenke seg å ta en yrkesutdanning. Utdanningsstrukturen gir dem ikke rom for denne modningen. Slik er opplæringsretten til hinder for at flere unge i Akershus tar en yrkesutdanning.

Jeg oppfatter dette ut som et systemproblem som tillegges en personlig svikt. Det er ikke de unge som trenger karrierekompetanse for å ta samfunnsansvar i valgene sine. Det er et samfunnsansvar å gi befolkningen tilgang på utdanning som rekrutterer den arbeidskraften vi trenger.

7 Avslutning

For det er.. det er så urettferdig atte, (...) det atte.. du kan gå Elektro og så kan du fremdeles få vitnemål, men går du Studiespesialiserende, så er du låst til det, så kan du ikke få noe fagbrev i det hele tatt..

Liam 25 år, som har gitt opp å komme i gang med en elektrikerutdanning

Det er et uttalt behov for flere fagarbeidere i det norske arbeidsmarkedet. Med denne masteroppgaven ønsker jeg å synliggjøre et ubrukt potensiale: Unge, ressurssterke mennesker som ønsker å bli fagarbeidere, men som i liten grad har tilgang på den nødvendige utdanningen. Derfor er problemstillingen min uttrykt som en påstand: Retten til videregående opplæring er til hinder for at flere unge i Akershus fylkeskommune tar en yrkesutdanning.

7.1 Oppsummering

Strukturelt var yrkesutdanninger tidligere i stor grad tilgjengelige for alle, men med Reform-94 ble yrkesutdanningene en del av det rettighetsbaserte tilbudet i videregående opplæring. På den måten blir tilbudet om yrkesutdanning forbeholdt søkere med opplæringsrett. Litt forenklet sagt er yrkesutdanninger tilgjengelig for hovedsakelig to grupper: 15- til 19-åringer, som har ungdomsrett, og voksne som tidligere ikke har fullført videregående opplæring, som har voksenrett. For andre er mulighetene preget av vilkårlighet, og de må selv i stor grad skape individuelle løsninger.

I Akershus fylkeskommune er det politisk bestemt at det er ungdommenes søkemønster som definerer dimensjoneringen av utdanningstilbudet, for at flest mulig skal få tilbud om sitt prioriterte utdanningsønske. Samtidig problematiseres det at for få velger yrkesfag, og at det er for få av dem som velger det som faktisk fullfører med yrkeskompetanse.

Jeg har intervjuet fire unge menn som ønsker å ta en yrkesutdanning, men som tidligere har brukt opp sin opplæringsrett på å oppnå generell studiekompetanse. De valgte bort yrkesutdanning da de hadde mulighet som 15-åringer. Med utgangspunkt i mine forskningsspørsmål har jeg sett nærmere på motivasjonen for at utdanningsønsket har endret

seg, og hvilke utfordringer de møter i sitt ønske om en yrkesutdanning. I lys av blant annet karriereteorier av Super, Gottfredson og Savickas har jeg også sett nærmere på de valg og de bortvalg de har gjort underveis.

Individuell selvrealisering settes gjerne i sammenheng med valgfrihet, men når det gjelder det å velge yrkesfag beskriver mine kandidater opplevelser av å møte motstand, både individuelt, kulturelt og strukturelt. De beskriver prosessen med å bestemme seg for å velge en yrkesutdanning som en modningsprosess, som har vokst frem av erfaringer de har gjort etterhvert som de har blitt mer voksne. Sett i lys av karriereteorier viser mine funn at modning er en viktig faktor for å sette mine kandidater i stand til å gå den kulturelle motstanden i møte. Historiene deres viser at verdier har betydning for motivasjonen for å ta en yrkesutdanning som voksen, den praktiske kompetansens betydning for egenverdi og for livskvalitet.

Tilsynelatende har de unge stor valgfrihet i sine utdanningsvalg, men Vetlesen påpeker at ansvarsbyrden vokser proporsjonalt med antall muligheter. Valgfriheten beskrives av mine kandidater som krevende å manøvrere i, og i historiene deres opplever jeg at deres valg av videregående opplæring handler om noe større. Utdanningsvalget henger sammen med prosessen med å "velge" en identitet og om å finne sin plass, både i forhold til her og nå og i forhold til en udefinert fremtid. De forventer av seg selv at de skal gjøre valg som signaliserer mestring og vellykkethet, som igjen assosieres med studiekompetanse og utdanning i academia. Haug sier at vårt vestlige ideal om rett til selvbestemmelse overskygger at faktorer som klassebakgrunn, kjønn og etnisitet fortsatt har stor betydning for elevenes faktiske karrierevalg. I mitt materiale henger derfor idéen om valgfrihet tydelig sammen med både motstand og modning.

7.2 Konklusjon

Politisk blir det å redusere frafall og feilvalg sett på som en potensiell løsning for å rekruttere nok fagarbeidere. Karriereveiledning i ungdomsskolen skal lære de unge karrierekompetanser, som skal sette dem i stand til å kunne planlegge, utvikle og styre sin egen karriere på en strukturert måte. Jeg er imidlertid bekymret for at det kan bli tolket som at årsaken til ungdommen skal lære karrierekompetanser, er for at de i større grad skal bli

kompetente nok til å ta samfunnsansvar og velge "rett". Faren med det kan være at vi overfører ansvaret for løsninger på samfunnsmessige problemer over på individet. Jeg mener at arbeidet med å rekruttere flere fagarbeidere må sees adskilt fra kampen mot frafall og feilvalg. Kampen mot frafall handler i stor grad om å ivareta sårbare grupper. I arbeidet med rekruttering til yrkesfag må vi også ta høyde for at ressurssterk ungdom skal kunne modnes inn i et yrkesvalg som fagarbeider. Ønsket om praktisk mestring har ikke nødvendigvis sammenheng med manglende akademisk mestring. Mine kandidater representerer en gruppe unge voksne som er utdanningskompetente, hvor utdanning er den naturlige måten å tilegne seg formell kompetanse på.

Hvis vi som arbeidstakere i fremtidens arbeidsmarked skal være fleksible, mobile og endringsvillige, så må vi også møte et utdanningssystem som er det samme. Det er et ansvaret samfunnet må ta, for det er en forutsetning for at individet skal være i stand til å ta ansvaret for å jobbe aktivt med egen karriereutvikling. Retten til videregående opplæring er til hinder for at mine kandidater kan modnes inn i det å velge en yrkesutdanning.

7.3 Videre forskning

I den nasjonale satsningen Yrkesfagløftet er det et mål om å heve statusen til yrkesfagene. En erkjennelse for meg i arbeidet med materialet, er at i diskusjonen om yrkesfagenes status i bunn handler om verdien og anerkjennelsen av hva som er *kunnskap*. Jeg ser hvordan vektingen av praktisk og teoretisk kunnskap gjenspeiles strukturelt, i utdanningssystemet vårt. Det er forsket på sammenhengen mellom yrker og status, også fra norsk arbeidsliv. Det kunne vært interessant å kartlegge utdanningssystemet systematisk, for å finne hvordan verdien av praktisk og teoretisk kunnskap uttrykkes og vektet. For å heve yrkesfagene status kan det være nødvendig å se på behovet for strukturelle endringer, som ett av flere tiltak.

I forlengelse av mitt tema skulle jeg gjerne sett nærmere på frafallet i høyere utdanning og vurdere om det på noen måte kan settes i sammenheng med bortvalg av yrkeskompetanse i videregående opplæring. I arbeidet med oppgaven har jeg sett at vi trenger mer norsk forskning på hvorfor det er så mange i høyere utdanning som aldri fullfører en grad, og hva de som avbryter gjør videre i sin karriereutvikling. Dette tenker jeg potensielt kan ha sammenheng med verdien og anerkjennelsen av praktisk kunnskap.

I rollen som veileder mener jeg at det bør skje en endring i tilgang på yrkesfaglig utdanning for voksne uten opplæringsrett. Det bør være mulig å modnes inn i ønsket om en yrkesutdanning, slik man kan modnes inn i det å kvalifisere seg for høyere utdanning. Et slikt tilbud kunne til en viss grad være styrt av arbeidslivets behov, i den betydning at det er et begrenset utvalg yrkesutdanninger som tilbys. Det kunne også være regionale forskjeller i tilbudet, tilpasset den arbeidskraften det er behov for regionalt.

I rollen som forsker forstår jeg at opplæringsretten må ha klare begrensninger, og at fylkeskommunene må ha et detaljert regelverk når de skal forvalte det lovmessige i det samfunnsoppdraget de har fått. Svakheten med å åpne for tilbud til flere søkere er at det potensielt vil gi andre utfordringer. Det vil for eksempel få innflytelse på antall læreplasser det er behov for. Dette kan igjen føre til at det er flere ungdom i sårbare grupper som ikke får læreplass, fordi de blir forbigått av ressurssterke voksne.

Retten til videregående opplæring er et gode, og en grunnmur i det norske utdanningssystemet. Særlig for den yngste aldersgruppen har innføringen av denne retten hatt stor betydning for at de får ta den utdanningen de ønsker. En skyggeside er imidlertid at det blir krevende å ta en yrkesutdanning hvis man ikke lenger har opplæringsrett. Jeg har i denne oppgaven argumentert for at man ikke utelukkende kan satse på å endre søkemønsteret til 15-åringer, hvis man skal få flere unge i Akershus til å ta en yrkesutdanning. Det ligger et stort rekrutteringspotensiale i mer voksne grupper. Med alternative grep er det i større grad mulig å rekruttere til den yrkesfaglige kompetansen samfunnet trenger.

Jeg synes, (...) det er så mye flaks, og det er så mye tilfeldigheter, og det er.. (...) Det er så flaks egentlig. Hvordan jeg er der jeg er. Og det er ikke noe man kan regne med, at det skjer alle, at det bare ordner seg til slutt.

Johan 20 år, om å være i gang med den yrkesutdanningen han ønsker.

Bibliografi

- Akershus fylkeskommune. (2016). *Strategiplan for Yrkesfagløftet*. Oslo: Akershus fylkeskommune.
- Akershus fylkeskommune. (2017a). *Plan for videregående opplæring 2017*. Oslo: Akershus fylkeskommune.
- Akershus fylkeskommune. (2017b, mars 31). *Årsrapport 2016*. Hentet fra akershus.no: <http://www.akershus.no/rapporter/arsrapport/2016/resultater-og-aktiviteter/>
- Akershus fylkeskommune. (2018, januar 22). *Privatist*. Hentet fra akershus.no, 06.mai.2018: <http://www.akershus.no/ansvarsomrader/opplering/privatist/>
- Bratsberg, B., Nyen, T., & Raaum, O. (2016). *Fafo-notat 2016:11 Voksne som tar fagbrev*. Oslo: Fafo.
- Buland, T., Mathiesen, I. H., & Mordal, S. m. (2014). *Æ skjønne itj, æ våkne opp kvar dag å vil bli nå nytt æ*. Trondheim: NTNU, IRIS, SINTEF.
- EU. (2008). *On better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*. Council of the European Union.
- Gottfredson, L. S. (2005). Applying Gottfredson's theory of circumscription an compromise in careerguidance and counselling. I S. Brown (red), & R. Lent (red), *Career Development and Counseling* (ss. 71-100). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnvitenskapelige metoder* (2.utgave 2016. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, E. H. (2014). *CMS - et felles perspektiv for karriereveiledning i Norge?* Oslo: VOX - Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk.
- Haug, E. H. (2017). *Kvalitet i norske skolars karriereveiledning*. Lillehammer: Høgskolen i Innlandet.
- Haug, E. H., & Plant, P. (2015). The potential role of career guidance and career education in combating early school leaving. *Neveléstudomány Közlemények*, ss. 5-15.
- Højdal, L., & Poulsen, L. (2007). *Karrierevalg. Teorier om valg og valgprosesser*. Danmark: Forlaget Studie og Erhverv.
- Høst (red), H. (2015). *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen: Sluttrapport*. Oslo: NIFU.
- Holden (leder), S. (2018). *NOU 2018:2 Fremtidige kompetansebehov I*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kjærgård (leder), R. (2016). *NOU 2016:7 Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kjærgård, R. (2012). *Karriereveiledningens genealogi*. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Kokkersvoll, E. (2010). Narrativ vitenskapelig forskning i samfunnsfagene. I E. Arntzen, & J. Tolsby (red), *Studenten som forsker i utdanning og yrke: Vitenskapelig tenkning og metodebruk* (ss. 93-112). Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Lovdata. (2017, januar 01). *Forskrift om inntak til videregående opplæring og formidling til læreplass i Akershus fylkeskommune*. Hentet fra lovdata.no, 22.april 2018: <https://lovdata.no/dokument/LTII/forskrift/2016-11-21-1890>
- Lovén, A. (2011). Trenger vi teorier i karriereveiledning? I G. Tonje Foosnæs, & I. E. Gaarder (red.), *Karriereveiledning* (ss. 35-55). Oslo: Universitetsforlaget.
- Markussen (red), E. (2009). *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Fagernes: Cappelen Akademisk Forlag.
- Markussen, E. (2003). *NIFU-rapport 5/2003: Valg og bortvalg*. NIFU.
- Mordal, S., Buland, T., & Mathiesen, I. H. (2015). *Rådgiverrollen*. Trondheim: NTNU, IRIS, SINTEF.
- NHO. (2017). *Kompetansebarometer*. Hentet fra nho.no, 22.januar 2018: <https://www.nho.no/Politikk-og-analyse/kompetansebarometer/>
- OECD. (2002). *OECD review of career guidance policies: Norway country note*. OECD.

- Olsen, O. J. (2012). Yrkesfagenes status – et spørsmål om innbyrdes forhold mellom arbeid og utdanning. En kommentar med en komparativ og historisk tilnærming. *Søkelys på arbeidslivet* 04/2012, ss. 369-381.
- Regjeringen. (2015, november 24). *Education at a Glance 2015: Eksternt sammendrag*. Hentet fra regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/contentassets/572d2cea59ce4ef0b9cc3b5017a2ab47/151120-eag-2015-eksternt-sammendrag.pdf>
- Regjeringen. (2017a, september 12). *Education at a Glance 2017: Eksternt sammendrag*. Hentet fra regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e2649ba3bda24a2db9146681a0291604/eag-2017-eksternt-sammendrag.pdf>
- Regjeringen. (2017b, mai 22). *Mandat for Kompetansebehovsutvalget*. Hentet fra regjeringen.no, 8.februar 2018: <https://www.regjeringen.no/contentassets/8d3c1737612949c7a13a2ebfb381c36d/kompetansebehovutvalg-mandat.pdf>
- Regjeringen. (2017c, april 05). *Utvider retten til videregående opplæring*. Hentet fra regjeringen.no, 22.januar 2018: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/utvider-retten-til-videregaende-opplaring/id2548577/>
- Regjeringen. (2018). *Yrkesfagløftet*. Hentet fra regjeringen.no, 06.mai 2018: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/yrkesfagloftet/id2466567/>
- Sandnes (red), T. (2013). *Ungdoms levekår*. Oslo/Kongsvinger: Statistisk Sentralbyrå.
- Savickas, M. L. (2011). *Career Counseling*. Washington DC: American Psychological Association.
- Søgnen (leder), A. (2003). *NOU 2003:16: I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Språkrådet. (2018). *Narrativ*. Hentet fra Bokmålsordboka, 10.februar 2018: http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=narrativ&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&bokmaal=+&ordbok=bokmaal
- SSB. (2017, juni 27). *Gjennomføring ved universiteter og høyskoler*. Hentet fra ssb.no: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/hugjen>
- Støren, L. A., Skjerslie, S. A., & Aamodt, P. O. (1998). *I mål? Sluttrapport evaluering av reform 94*. Oslo: NIFU.
- Sterri, E. B., Andresen, S., Reegård, K., & Rogstad, J. (2015). *Fafo-rapport 2015:27: Grenser for utdanning. Rett til videregående opplæring for voksne*. Oslo: FAFO.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, ss. 282-298.
- Tranøy, K. E. (2018, februar 20). *Metode*. Hentet fra Store norske leksikon, 06.mai 2018: <https://snl.no/metode>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a, august 01). *Læreplan i utdanningsvalg - Formål*. Hentet fra udir.no, 27.februar 2018: https://www.udir.no/kl06/UTV1-02/Hele/Komplett_visning
- Utdanningsdirektoratet. (2015b, november 4). *Utdanningsvalg - veiledning til læreplanen*. Hentet fra udir.no, 06.mai 2018: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/utdanningsvalg-veiledning/fagets-egenart/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, februar 22). *Tolkningsuttalelse Praksiskandidatordningen*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/ettertema/Fag--og-yrkesopplaring/Praksiskandidatordningen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a, august 29). *Gjennomføring i videregående opplæring*. Hentet fra udir.no, 07.mars 2018: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/gjennomforing/>

- Utdanningsdirektoratet. (2017b, august 29). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet fra [udir.no](https://www.udir.no), 14. april 2018: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-fornyelse-av-fagene/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017c, mars 21). *Søkarar til videregående opplæring 2017-18*. Hentet fra [udir.no](https://www.udir.no), 4. februar 2018: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/tema/soker--og-inntakstall/sokere-til-videregaende-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a, januar 18). *Satser lærlinger, praksisbrevkandidater og lære kandidater – 2018*. Hentet fra [udir.no](https://www.udir.no), 8. februar 2018: <https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/tilskuddsatser/satser-larlinger-praksisbrevkandidater-og-larekandidater-2018/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b, mars 5). *Siste utkast til kjerneelementer i utdanningsvalg*. Hentet fra [udir.no](https://www.udir.no), 18. mars 2018: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197?notatId=375>
- Vetlesen, A. J. (2009). *Det frie mennesket? Et sosialfilosofisk blikk på patologiene i opsjonssamfunnet*. I A. J. Vetlesen, *Frihetens forvandling*. Oslo: Universitetsforlaget.



Resultat av meldeplikttest: Ikke meldepliktig

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte identifiserende personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til info: *For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.*

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:

- direkte via personetydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern

Forespørsel om å delta i forskningsprosjekt - masteroppgave

Tittel:

Yrkesutdanning – ikke for hvem som helst.

Formål og bakgrunn:

Det kommer stadig utspill om at flere bør velge, og fullføre, en yrkesfaglig utdanning. Regjeringens fokus er imidlertid på å oppfylle sin forpliktelse overfor dem som har lovfestet rett til videregående opplæring, inkludert å bekjempe det høye frafallet i yrkesfagene. Aktuelle tiltak er derfor rettet mot dem som har utdanningsrett, ikke mot et løft for befolkningen generelt.

Mitt forskningsprosjekt fokuserer på unge voksne som har fullført videregående skole med generell studiekompetanse, men som i ettertid ønsker å ta en yrkesutdanning fremfor høyere utdanning på høyskole/universitet. Disse unge voksne har brukt opp sin rett til videregående opplæring. Jeg ønsker å synliggjøre at det er svært krevende for dem å oppnå ønsket kompetanse, til tross for at de er kompetente og til tross for at samfunnet trenger fagkompetansen. Jeg søker å synliggjøre det individuelle og samfunnsnyttige potensialet som ligger i denne gruppen, og hvordan de faller mellom flere stoler i utdanningssystemet vårt.

Metode:

Dette er en kvalitativ undersøkelse, hvor deltagerne er unge voksne som aktivt har oppsøkt informasjon om å ta en yrkesutdanning etter at de har oppnådd studiekompetanse. Jeg ønsker å snakke med dem om deres karriereambisjoner, hvordan de ser på sine utdanningsmuligheter og å høre hvilke opplevelser og erfaringer de har hatt i denne prosessen. Det er særlig interessant å få vite hvordan de nå i ettertid reflekterer over sitt bortvalg av yrkeskompetanse mens de fremdeles var rettighetslever, og om de mener karriereveiledning kunne ha påvirket dem på noe tidspunktet.

Samtalene vil bli tatt opp med lyd. Deltagerne i prosjektet skal anonymiseres. I utskriften av lydfilen vil alle opplysninger som kan føre tilbake til bestemte personer bli omskrevet, for å sikre at ingen vil bli kjent igjen det skriftlige resultatet. Opptakene og utskriftene skal ikke

legges ved den endelige masteroppgaven, og lydopptakene de vil bli slettet i etterkant av prosjektet.

Det er frivillig å delta i denne undersøkelsen og du kan når som helst trekke deg fra undersøkelsen, uten å måtte gi noen begrunnelse. Du kan på samme måte etter intervjuet, trekke tilbake opplysninger, eventuelt også ditt samtykke til å delta. Du kan få en utskrift av opptaket til gjennomlesning og kommentering hvis du ønsker det.

Ås, den 29.september 2016

Mirjam Harr Gunnufsen

Student på Master i Karriereveiledning
Høgskolen i Lillehammer

og rådgiver i Karrieretjenesten
Veiledningscenteret Follo

mirjam.harr.gunnufsen@afk.no
Telefon: 64 96 45 82 / 47 01 85 85

Samtykkeerklæring:

Samtykket gjelder denne beskrevne studien.

Jeg har lest og blitt forklart informasjonen om undersøkelsen og samtykker i å delta i studien.
Jeg får kopi av forespørselen og samtykkeerklæringen.

.....

Sted og dato

.....

Navn

Navn/dato:	Stikkord
BAKGRUNN	
Hvilken ungdomsskole gikk du på? Favorittfag? "Hatfag"? Hva slags skole- og yrkesbakgrunn har foreldrene dine? Eldre søsken?	
Hva gikk du på videregående skole? Kom du inn på det du hadde søkt? Favorittfag? "Hatfag"? Hva tenker du om den videregående opplæringen du har fullført? (positivt/negativt)	
STATUS	
Hva har du drevet med etter vgs og hva driver du med akkurat nå? Hvordan ser du på din tilknytning til arbeidslivet? Selvbilde?	
Hva er det du ønsker deg av utdanning/kompetanse videre? Hva slags jobbhverdag ønsker du? Vet du noe om dette kan oppnås? Er det noe som hindrer deg i dette? Hva tenker du om høyere utdanning? Har du alternative planer? Hvor ser du deg selv om 5 år? Om 10 år?	
Hva mener andre om ditt yrkes- og utdanningsønske, blant venner og familie?	
TILBAKEBLIKK	
Når du ser tilbake på det nå; hva tenker du om det valget du gjorde da du gikk på ungdomsskolen? Hvem og hva hadde betydning for det valget du tok? Kan du huske noe av faget utdanningsvalg/karriereveiledning på ungdomsskolen? Kan du tenke deg hva som kunne fått deg til å velge annerledes da?	
Vet du hvorfor du ikke tok/fullførte en yrkesutdanning mens du gikk på videregående? Kan du tenke deg hva som kunne fått deg til å velge annerledes da? Ser du på valget ditt som et feilvalg?	