

<i>Forfatter</i>	Kristine Hovden
<i>Grad</i>	Master i helsefremmende arbeid
<i>Fakultet</i>	Fakultet for helse- og sosialvitenskap
<i>Institutt</i>	Institutt for helse-, sosial- og velferdsfag
<i>Veileder</i>	Jonn Øyvind Syse
<i>Innleveringsdato</i>	15.05.2018
<i>Oppgavens tittel</i>	Voksenopplæring for alle
<i>Antall ord</i>	19685
<i>Søkeord</i>	Fagbrev, opplæring, voksen student, voksenopplæring, sosial gradient, Bronfenbrenner, utdanning, helsefremmende settingsperspektiv

Sammendrag

Bakgrunn og formål: Norge står overfor en utfordring der ca. 560.000 voksne personer har grunnskole som høyeste utdanning. Denne gruppen rapporterer høyere arbeidsledighet, dårligere helse og lavere livskvalitet enn de som har fullført videregående utdanning. Barn av de i denne gruppen, tar sjelden selv høyere utdanning, og dermed fører dette til at den lave sosioøkonomiske statusen til foreldre går i arv.

Tema og problemstilling: Temaet for denne studien er hva som skal til for at de med lav formell utdanning fullfører et opplæringsløp i voksen alder. Hvilke faktorer har en hemmende eller fremmende effekt på om de starter og fullfører opplæringen.

problemstilling: Hva skal til for at voksne med lav formell utdanning skal fullføre et opplæringsløp? Forskningsspørsmålene var delt på system-, organisasjon- og individnivå.

Teorigrunnlaget for studien er i hovedsak Bronfenbrenner`s økologiske modell, den sosiale gradientutfordringen og det helsefremmende settingsperspektivet, samt offentlige dokumenter.

Metode: Studiet er gjennomført ved bruk av kvalitativ metode i form av semistrukturerte fokusgruppeintervjuer; 2 grupper à 4 informanter. Analysemetoden som ble brukt følger i stor grad Tjoras SDI-metode.

Resultater: På systemnivå kom det tydelig frem at informantene hadde behov for finansiell støtte til utdanningen, og at de følte de var tvunget til å ta en utdanning på grunn av arbeidsmarkedets krav til kompetanse. På organisasjonsnivået kom det frem at det på arbeidsplassen var viktig med leders støtte, og på opplæringinstitusjonen var det lærerens engasjement som spilte en viktig rolle. På individnivå var det hovedsakelig familiens praktiske og emosjonelle støtte som ble sett på som viktig.

Abstract

Background and purpose: Norway is facing a challenge where approx. 560.000 adults have elementary and secondary school as their highest form of education. This group has a higher unemployment rate, more health issues and rapport a lower grade of life quality than those which have completed a high school level education. Descendants of those in this group rarely acquire a higher level of education for themselves, which again lead to the continuing of the low socioeconomic status of their parents.

Theme and research question: The theme of this study is to see how individuals with a lower education can as an adult complete a course of training. Which factors that have a encouraging or discouraging effect on whether they start and fulfill the course of training. Issue of the matter: What can be done for adults with a lower education to complete a course of training? The research questions were divided into system-, organizational-, and individual levels. The Theoretical basis for this study is mainly rooted in Bronfenbrenners' ecological model, social gradient challenge and a health promotion setting approach as well as public documents.

Method: This study is conducted uses qualitative method using semi-structured focusgroup interviews in the data collection; 2 groups with 4 informants in each group. Tjoras` SDI analysis method was used as a guideline throughout the analysis process.

Results: On a structural-level it was clear that financial support for education was needed for the informants, the informants also felt forced towards an education because of the demand of competence in the job market. At an organizational level is was evident that a leaders support in an establishment is of importance for the informant, and that the educators dedication plays an important role. On an individual level is was mainly the emotional and practical support from family members that mattered.

Forord

Det har vært en lærerik og utfordrende jobb å skrive masteroppgaven, og i den sammenheng er det flere som fortjener en takk.

Først vil jeg takke informantene for at dere stilte opp, og for at dere delte deres tanker og erfaringer med meg. Uten dere ville denne masteroppgaven ikke vært mulig å skrive.

Jeg vil takke min veileder Jonn Øyvind Syse for god veiledning, støtte og en utrolig tålmodighet med meg og oppgaveskrivingen min.

Jeg vil også takke bedriftene og opplæringsinstitusjonene som hjalp meg finne informanter. Tusen takk for god hjelp.

Sandefjord, 15 mai 2018

Kristine Hovden

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	6
1.2 Hensikten med studiet.....	9
1.3 Problemstilling.....	10
1.4 Struktur i studiet.....	11
2. Kunnskapsstatus og teori	11
2.1 Voksnes læring i et utviklingsperspektiv.....	11
2.2 Kunnskapsstatus på system-, organisasjons- og individnivå.....	13
2.3 Teori grunnlag.....	17
3. Metode	19
3.1 Valg av metode.....	19
3.2 Forskerrollen.....	20
3.3 Utvalg og rekruttering.....	22
3.4 Forberedelse og gjennomføring av intervju.....	24
3.5 Transkribering og analyse av intervjuene.....	25
3.6 Kriterier for kvalitet i kvalitativ forskning.....	29
3.6.1 Pålitelighet og transparans.....	29
3.6.2 Gyldighet og refleksivitet.....	29
3.6.3 Generaliserbarhet.....	30
3.7 Forskningsetikk og NSD.....	30
4. Resultater	31
4.1 Finansieringsmetode av opplæringen er viktig.....	31
4.1.1 Betale for utdanningen.....	31
4.1.2 Lånekassen.....	32
4.1.3 Fagforeningens rolle i kompetanseheving.....	33
4.1.4 Arbeidsgiver betaler.....	34
4.2 Lite informasjon.....	34
4.3 Arbeidsmarkedets krav til kompetanse.....	35
4.4 Bedriftens fokus på kompetanseheving.....	36
4.4.1 Leders manglende støtte.....	37
4.4.2 Manglende oppfølging som lærling.....	38
4.4.3 Leders støtte betyr mye.....	38
4.4.4 Medarbeidernes støtte.....	39

4.4.5 Drømme scenarioet.....	39
4.4.6 Bedriftskultur.....	40
4.5 Faglig sterke og engasjerte lærere.....	41
4.6 Familien som støtte og motivasjon.....	42
5. Diskusjon.....	43
5.1 Hva skal til på systemnivå, for at voksne gjennomfører et opplæringsløp?.....	44
5.1.1 Finansieringsmetode.....	44
5.1.2 Informasjonsformidling.....	46
5.1.3 Arbeidsmarkedets struktur og krav til kompetanse.....	47
5.2 Hva skal til på organisasjonsnivå, for at voksne gjennomfører et opplæringsløp?..	48
5.2.1 Bedriftens tilrettelegging.....	49
5.2.2 Informasjonsformidling.....	51
5.2.3 Opplæringsinstitusjonen.....	42
5.3 Hva skal til på individnivå, for at voksne gjennomfører et opplæringsløp?.....	53
5.3.1 Familien som støtte.....	54
6. Avslutning.....	56
Litteraturliste.....	60
Vedlegg	
A. Informasjonsbrev	65
B. Intervjuguide	67
C. Godkjent NSD søknad	69
D. Utdrag analyse	71
E. Analyse utdrag.....	72

1. Innledning

Innledningsvis skal bakgrunnsinformasjon til temaet for dette studiet bli presentert. Deretter skal jeg si litt om formålet med dette studiet, før jeg presenterer problemstillingen. Videre vil jeg gjøre rede for sentrale begreper og gi en innføring i studiets struktur.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

“Health promotion focuses on achieve equity in health. Health promotion action aims at reducing differences in current health status and ensuring equal opportunities and resources to enable all people to achieve their fullest health potential” (WHO, The Ottawa Charter, 2018, s.2). I Ottawa Charteret kommer det tydelig frem at en av de 8 forutsetningene og fundamentale ressursene for helse, er utdanning (WHO, 2018). Sett i et samfunnsperspektiv har utdanning som oppgave å inkludere alle i samfunnet, skape felles verdier som; respekt for menneskerettigheter, demokrati og menneskers likeverd. Dette er igjen med på å forebygge rasisme, diskriminering og ekskludering (Kunnskapsdepartementet, 2016). Fokuset på utdanning bunner også i behovet for en utdannet og kompetent befolkning, som kan oppfylle arbeidsoppgavene som trengs på det nåværende og fremtidige arbeidsmarkedet (Kunnskapsdepartementet, 2016; NOU, 2018:2).

I Norge har alle rett på og plikt til 10årig grunnskole, samt rett til, men ikke pliktig 3 årig videregående skole. Statistikken viser at ca. 30% av befolkningen fullfører ikke videregående opplæring på normert tid (5 år) (Sterri, Andersen, Reegård og Rogstad, 2015). Av den voksne befolkningen over 25 år, er det ca. 560 000 som har ingen eller grunnskole som høyeste utdanningsnivå. Bare 6 OECD land har høyere andel av befolkningen med ingen eller grunnskole som høyeste utdanning, enn det Norge har per 31. januar 2018 (NOU, 2018:2). I tillegg viser rapporten; *Fremtidig kompetansebehov* (NOU, 2018:2) at de med høyere utdanning har en sysselsettingsrate på 80-90%, mens de med grunnskole eller ingen utdanning har en 50-65% sysselsettingsrate.

Gruppen med *lav formell kompetanse*, altså de uten fullført videregående utdanning, møter vanskeligheter på arbeidsmarkedet med et stadig økende behov for faglært arbeidskraft (NOU, 2018:2). Mangel på formell kompetanse og fullført videregående utdanning er direkte relatert til statistikken for utenforskap i det norske samfunnet viser Stortingsmelding 16 (2015-2016) (Kunnskapsdepartementet, 2016). Lav formell utdanning, ustabil tilknytning til arbeidslivet og lave inntekter går i generasjoner. Dette påvirker til en stor grad barnas

utdanningsnivå, tilknytning til arbeidsmarkedet og inntektsnivå (Kunnskapsdepartementet, 2016). Noe som igjen viser til viktigheten av at voksne får muligheten til å fullføre videregående utdanning/fagbrev/svennebrev i voksen alder for å snu på den negative trenden med en høy andel av befolkningen i Norge med lav formell kompetanse (NOU, 2018:2 og Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det er tydelig et behov for økt formell kompetanse i befolkningen da 8% av de utlyste stillingene stiller ingen krav til formell kompetanse, mens 19% av befolkningen har lav formell kompetanse. Dette viser hva slags problemstilling samfunnet står ovenfor, med et stadig økende krav til kompetanse i arbeidslivet (Sterri et.al, 2015). NHO arbeidsmarkedsbarometer (Solberg, Børing, Rørstad, & Carlsen, 2016) viser at 52% av de 24.000 medlemsbedriften (fra små til store bedrifter), rapporterer at de har et udekket kompetansebehov, og spesielt innen fagbrev og fagskole kompetanse. Bedriftene gir klart uttrykk for at de ønsker å lære opp sine ansatte internt eller få ekstern kursing/opplæring. Dette blir prioritert høyere enn å sende ansatte eksternt for å fullføre en bachelor eller master utdanning. Bedriftene rapporterer et ønske om gode norske kunnskaper og praktisk erfaring hos medarbeidere, fremfor fremmedspråklig kunnskap og internasjonal erfaring (Solberg, m.fl., 2016). Arbeidsgivere ser også på fullført videregående utdanning, som et tegn på at man innehar visse personlige egenskaper, som ansvarlighet, planmessighet og et stabilt oppmøte (NOU, 2018:2)

Et tilbakeblikk på utviklingen av opplæring for voksne og begrepet *livslang læring* vil kanskje gi oss en indikasjon på hvorfor dette gapet mellom arbeidsmarkedets behov og befolkningens kompetanse nivå ikke er redusert. Livslang læring er et sentralt begrep i dette studiet, og ble først tatt i bruk av UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) på 1960 tallet. Begrepet ble da sett på som et virkemiddel for å fremme likhet og demokratisering gjennom personlig utvikling. På 1970 tallet oppdaget man at utdanning gjorde det motsatte av å utjevne forskjeller, men var heller med på å forsterke forskjellene i samfunnet (Bjerkaker, 2001). Det ble tydelig at utdanning som en sosial helsedeterminant hadde stor påvirkning på å opprettholde og forsterke de sosiale ulikhetene i samfunnet (Bjerkaker, 2001, Helsedirektoratet, 2005). Dette skyldes det som kalles *Mateus effekten*, som betyr at de som har mye får mye, og de som har lite får lite. Altså de som har høy utdannelse får lettere tilrettelagt og tilgang på mer utdannelse, mens de som har lite utdannelse sjeldnere får muligheten til å ta mer utdannelse (Helsedirektoratet, 2010).

På 1980 tallet ble utdanning sett på som en viktig faktor for økonomisk vekst og effektivisering på det internasjonale markedet med økt vekst i teknologi og mer usikre arbeidsplasser. Nærmere 1990 tallet skiftet fokuset mer over til humankapital tenkning, der livslang læring spiller en viktig rolle i å øke produktiviteten i et mikroøkonomisk perspektiv (Bjerkaker, 2001). Denne utviklingen har bare blitt forsterket i senere tid. Med et arbeidsmarked med stort behov for kompetent og spesialisert arbeidskraft, som er omstillingsdyktige og fleksible (Hagen og Skule, 2008). Dette behovet har de siste tiårene gjort at internasjonale samarbeidsorganisasjoner har hatt stor betydning for utviklingen av nasjonal politikk for voksnes læring (Aspøy og Tønder, 2012). Livslang læring er et sentralt begrep i dette studiet, og begrepet blir i Stortingsmelding 41 (Nærings- og handelsdepartementet, 1998, Del 4, boks 8.1) definert som *“all organisert og uorganisert læring gjennom hele livet, og inkluderer formell utdanning, så vel som uformell læring gjennom arbeid og andre aktiviteter”*.

Selv om livslang læring har vært på agendaen over mange tiår, viser statistikken i dag fortsatt til en større andel av befolkningen med *lav formell kompetanse*, enn det arbeidsmarkedet har behov for. Dette er med på å skape de sosiale ulikhetene som finnes i samfunnet vårt i dag (Kunnskapsdepartementet, 2016). Disse sosiale ulikhetene blir understøttet av *Gradientutfordringen* (Helsedirektoratet, 2005), som viser en tydelig gradient gjennom hele befolkningen mellom de som har grunnskole som høyeste utdanningsnivå, videregående/fagbrev som høyeste utdanningsnivå og de med høyere utdanning. Lavere utdanningsnivå og lavere inntekt er nært knyttet til dårligere helse, mindre helsefremmende livsstil, oftere sykdom, føler mindre kontroll på arbeidsplassen og over arbeidsoppgavene sine, flere er trygdet og flere er arbeidsledige, samt at døden inntreffer på en lavere alder enn de med høyere utdanning (Helsedirektoratet, 2005). Den sosiale ulikheten i samfunnet ser derfor ikke ut til å kunne endre seg, hvis ikke de påvirkende faktorene til gradientutfordringen blir endret. Som sett over ble utdanning for voksne allerede på 1970 tallet sett på som en påvirkende faktor som øker de sosiale forskjellene i samfunnet, selv om ønsket og målet med utdanning ofte er å istandsette mennesker til å stå lengre i arbeid, være en bidragsyter i samfunnet, og føle mestring og ha tro på egne evner (Helsedirektoratet, 2005).

Fra et helsefremmende perspektiv vil det derfor sees som en helsegevinst å få flere til å øke sitt kompetansenivå, både som en investering i enkeltmenneskets helse og livskvalitet, og i et

lønnsomt samfunnsøkonomisk perspektiv (Elstad, 2010, og Helsedirektoratet, 2010).

Folkehelseloven §3 definerer et helsefremmende perspektiv som: «*samfunnets innsats for å påvirke faktorer som direkte eller indirekte fremmer befolkningens helse og trivsel, forebygger psykisk og somatisk sykdom, skade eller lidelse, eller som beskytter mot helsetrusler, samt arbeid for en jevnere fordeling av faktorer som direkte eller indirekte påvirker helsen*» (Folkehelseloven, 2011, §3). Utdanning sees som en faktor som har en både direkte og indirekte effekt på befolkningens helse, og vil her bli diskutert som en hovedfaktor for å kunne jobbe mer helsefremmende med befolkningen (Helsedirektoratet, 2010, Kunnskapsdepartementet, 2016).

Interessen for temaet i dette prosjektet kommer fra mange års erfaring som kursholder, lærer og fagansvarlig innen fagbrevopplæringen for voksne. Jeg har vært lærer for utallige voksne mennesker med lang arbeidserfaring og lav formell utdanning, og har observert noen likhetstrekk som ofte går igjen. De virker ofte til å ha lav selvtillit og liten tro på egne evner i forhold til skoleprestasjoner, liten oversikt over utdanningsmuligheter, og de har ofte vikariater eller midlertidige stillinger, og ansatt i ufaglærte stillinger. Gjennom opplæringsløpet mot fagbrevet observerer jeg at den nye kunnskapen som den voksne studenten fletter sammen med arbeidserfaringen sin, gir dem selvtillit og tro på egne evner, og flere muligheter på arbeidsmarkedet. I dette prosjektet ønsker jeg å finne ut hva som bør ligge til rette og hva som skal til for at så mange som mulig med lav formell kompetanse, får muligheten til, og ønsker å ta en utdanning.

1.2 Hensikten med studiet

Stortingsmelding 16: *Fra utenforskap til ny sjanse* (2015-2016) (Kunnskapsdepartementet, 2016), presenterer en samordnet innsats for voksnes læring, og ca. 55 tiltak for hvordan samfunnet bedre kan tilrettelegge for at flere voksne hever sin formelle kompetanse. Denne Stortingsmeldingen har blitt grunnlaget for dette studiet. Da jeg først leste Stortingsmeldingen når den kom ut, ble jeg nysgjerrig på hvor mange av tiltakene ble utformet på grunnlag av at den voksne studenten selv hadde blitt spurt, hva studentene selv tenker er faktorer som kan fremme gjennomføring av opplæring. Jeg ønsker gjennom bruk av kvalitativ metode å finne ut hva studenter som har gjennomført en kompetanseheving i voksen alder, tenker var viktige grunner til at de klarte gjennomføre et opplæringsløp, og hva de tenker at det bør være fokus på når det kommer til tiltak som kan fremme opplæring hos voksne (Hagen og Skule, 2008).

1.3 Problemstilling

Problemstilling er derfor utformet på bakgrunn av Stortingsmeldingens presentasjon av mulige tiltak: Hva skal til for at voksne med lav formell utdanning skal fullføre et opplæringsløp?

Forskningsspørsmål:

1. Hva skal til på et systemnivå, for at voksne i denne gruppen fullfører et opplæringsløp?
2. Hva skal til på et organisasjonsnivå, for at denne gruppen skal fullføre et opplæringsløp?
3. Hva skal til på individnivået, for at denne gruppen skal fullføre et opplæringsløp?

For å finne ut av disse forskningsspørsmålene og problemstillingen vil jeg snakke med *voksne med tidligere lav formell kompetanse*, som har fullført videregående opplæring/fagbrev/svennebrev i voksen alder, og høre hva de har å si om årsakene og påvirkende faktorer til at de fullførte et opplæringsløp. *Et opplæringsløp* vil her bety den opplæringen som må gjennomføres, de eksamener som må tas og godkjenning av erfaring som skal til, frem til personen har nådd en kompetanseheving. *Kompetanseheving* er her presentert som økning av høyeste utdanningsnivå fra grunnskole til *videregående nivå*. Videregående nivå eller videregående opplæring vil her bety fagbrev, svennebrev og vanlig videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2016; Bjerkaker, 2001). Målgruppen for dette studiet er *voksne*, som her blir definert som alle over 25 år. Denne alderen brukes i de fleste studier relatert til voksenopplæring, da det er alderen voksenretten for videregående utdanning trer i kraft (Sterri et.al, 2015).

Forskningsspørsmålene er delt inn i tre nivåer ut fra Bronfenbrenners økologiske modell på makro-, exo- og mikronivå. På de ulike nivåene vil ulike settinger bli sett nærmere på. Med *setting* menes de kontekster mennesker er i, som påvirker deres helse og livskvalitet. Det er her fokus på å tenke helsefremmende som en integrert del av der mennesker oppholder seg, jobber og lever (Mittelmark, 2012, Hanson, 2004). De ulike settingene kan blant annet være; hjem, arbeidsplassen, familie, opplæringsinstitusjon, strukturelle organiseringer som finansiering av utdanning, rettigheter og ulike ordninger på systemnivå (Scriven og Hodgins, 2012). Disse kan ha sin innvirkning på voksnes evne til å gjennomføre et kompetansehevingsløp.

Bronfenbrenner`s økologiske modell vil derfor bli som en viktig teori for å sette resultatene i et større og mer dynamisk perspektiv. Modellen gir innsikt i hvordan omgivelsene i en

person`s liv påvirker personen, men også hvordan personer påvirker omgivelsene sine (Wold og Samdal, 2012). Dette står i tråd med det helsefremmende perspektivet hvor det å fremme helse foregår der mennesker er, og oppholder seg. I helsefremmende arbeid står det sentralt å fremme menneskers kontroll og evne til å påvirke sine omgivelser (Scriven og Hodgins, 2012; Wold og Samdal, 2012).

1.4 Struktur i oppgaven

Oppgaven er i delt inn i 6 ulike kapitler. I kapittel 1 er det gjort rede for bakgrunn, aktualitet, helsefremmende arbeid, mål, presentert problemstilling, og redegjort for noen avgrensninger. Kapitlet gir derfor et grunnlag for hva som kan forventes i den videre lesningen. I kapittel 2 presenteres den teoretiske forståelsesramme og forskningsartikler som kan bidra til å belyse problemstillingen. I kapittel 3 presenteres studiens design, begrunnelser og beskrivelser av metoder, både i forhold til utvalg, datainnsamling og analyse. Med utgangspunkt i analysen, beskrives sentrale funn i kapittel 4. I kapittel 5 drøftes funnene opp mot den teoretiske forståelsen, utvalgte forskningsartikler, studier og annen relevant litteratur. Avsluttende tanker og implikasjoner for praksis og videre forskning kommer i kapittel 6. Til sist i rapporten finnes referanseliste og vedlegg.

2. Kunnskapsstatus og teori

I denne delen skal det vises til kunnskapsstatus på de tre nivåene som forskningsspørsmålene tar for seg; strukturnivå med fokus på lover, retningslinjer og nasjonale trender, organisasjonsnivå med fokus på opplæringsinstitusjoner og bedrifters rolle i opplæring, og individnivå med fokus på målgruppens nære relasjoner og personlige egenskaper. Det vil presentert teorier som utdyper og ser helhetlig på disse tre nivåene i et helsefremmende perspektiv. Dette være seg: Bronfenbrenners økologiske modell, det helsefremmende settingsperspektivet og den sosiale gradienten. Aller først skal vi se på fremveksten av opplæring for voksne i et historisk perspektiv.

2.1 Opplæring for voksne i et utviklingsperspektiv

I etterkrigstiden etter 2. verdenskrig ble materiell vekst satt i høysete, og med dette vokste det frem et behov for full sysselsetting, som igjen økte behovet for mer opplæring og utdanning blant arbeiderne. Utdanning var ikke lenger bare for de unge (Aspøy & Haugen, 2012). I sammenheng med folkeopplysningen og yrkesrelatert opplæring for voksne vokste begrepet *livslang læring* frem på 1960- og 70 tallet. I 1976 ble en av verdens første lover om

voksenopplæring til i Norge. Denne loven hadde som formål å basere seg på likestilling og demokrati, samt fremme voksnes rett til tilpasset opplæring (Hagen og Skule, 2008, Bjerkaker, 2001). Inspirert av Paulo Freire, som på denne tiden snakket og skrev om hvordan det å kunne lese og skrive godt, kan redusere fattigdom og skape kontroll i eget liv. Han var en pådriver i å se læring for voksne som noe annet en læring for barn og ungdom. Freire jobbet for at all læring for voksne skal ta utgangspunkt i den voksnes hverdag og erfaringer. (Bjerkaker, 2001).

Det ble på 1980-tallet klart at utdanning ikke skapte likhet som først tenkt, men heller opprettholdt og forsterket de sosiale ulikhetene som eksisterte i samfunnet. Utdanning gikk på denne tiden fra å være drevet av sivilsamfunnet og frivillige sektor med et idealistisk syn for å fremme demokratisering og likhet, til å bli mer markert drevet, og sett på som en nødvendighet for å holde tritt med teknologisk utvikling og de raske endringene som skjedde i arbeidsmarkedet på denne tiden (Aspøy & Haugen, 2012). Frem mot 2000 tallet ble det markedsdrevne synet på voksenopplæring kritisert for ikke å klare favne alle gruppene i samfunnet. Med en befolkning bestående av innvandrere, flyktninger og de med lav formell kompetanse, ble utenforskapet i samfunnet forsterket (Aspøy og Haugen, 2012).

Det ble mer fokus på at hvert enkelt individ skal påse at man får den kompetansen man trenger, og staten legger til rette for at så mange som mulig skal få sjansen til å utdanne seg i voksen alder (Hagen og Skule, 2008). Derfor ble i 1998 *kompetansereformen* presentert i *Stortingsmelding 42 (1997-98)* (Kunnskapsdepartementet, 1998). Kompetansereformen er basert på et samarbeid mellom partene i arbeidslivet og Norges regjering. Formålet med denne reformen er å gi voksne bedre muligheter for opplæring og kompetanseheving (Kunnskapsdepartementet, 1998). Det var på denne tiden lite interesse for forskning på voksnes læring, men dette har de siste årene snudd, samtidig som et økt fokus på det Freire snakket om 30 år tidligere, at de med lav formell kompetanse, altså de med grunnskole som høyeste utdanningsnivå eller ingen/ukjent utdanningsnivå (flesteplyktninger og innvandrere i denne kategorien), må få tilpasset opplæring, så de kan inn i et kompetansehevingsløp tilpasset dagens arbeidsmarked (Bjerkar, 2001, Hagen og Skule, 2008).

I 2017 ga Kunnskapsdepartementet ut sin *nasjonale kompetansepoltiske strategi for 2017-2021* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette strategidokumentet har spesielt fokus på å fremme læring i arbeidslivet og påse at Norge utdanner befolkningen til de fremtidige

kompetansebehovene arbeidslivet trenger. Strategien har også fokus på å heve kompetanse blant de med lavest formell kompetanse i Norge i dag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er de nyeste strategiene for kompetanseheving blant den voksne befolkningen i Norge, som her blir lagt til grunn for den videre utforskningen av dette temaet.

2.2 Kunnskapsstatus på system-, organisasjons- og individnivå

Det vil her bli sett på relevant fagstoff om systemnivået for utdanning for voksne, deretter organisasjonsnivået og til slutt individnivået. På systemnivå, har Kunnskapsdepartementets *Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017-2021* gitt en tydelig føring for å ha fokus på de med lav formell kompetanse, i den videre kompetansepolitiske strategien som skal føres frem til 2021 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er i sammenheng og på bakgrunn av teorien om den sosiale gradienten som viser en klar sammenheng mellom voksnes utdanningsnivå, økonomi og helse. De med høyere utdanning rapporterer høyere livskvalitet, bedre helse, mindre arbeidsledighet og færre uføretrygdet (Helsedirektoratet, 2005). Det er videre en klar sammenheng mellom det utdanningsnivået foreldre har, og det utdanningsnivået deres barn fullfører. Noe som fører til generasjon fattigdom og opprettholdende faktor av teorien om den sosiale gradienten (Helsedirektoratet, 2005).

Norge utpeker seg som det av OECD landene med færrest stillinger utlyst uten krav til formell utdanning, dette gjør at kun 15% av dem med grunnskole som høyeste utdanning har varig tilknytning til arbeidslivet (Sterri m.fl., 2015). NHO`s kompetansebarometer (Solberg, m.fl., 2016) viser at yrkesrettede utdannelse er spesielt ettertraktet og ønsket. Videre har arbeidsmarkedet vært i stadig endring, og har et ustanselig behov for omskolering og økt kompetanse, mens nye yrker vokser til (Wiberg, Sandven og Skule, 2011). Av de med grunnskole som høyeste utdanningsnivå, har 11,3% av dem en nedsatt arbeidsevne. Dette er langt over det dobbelte nivået fra alle andre grupperinger i utdanningsnivå, også de med ukjent eller ingen utdannelse, som ligger på 4% med nedsatt arbeidsevne (Keute og Drahus, 2017). Et samfunn med høye krav til kompetanse, og en relativt høy andel av befolkningen med lav formell kompetanse, og mange i den gruppen med nedsatt arbeidsevne, blir det et klart skille i samfunnet mellom de som hever kompetansen og innfrir kravene samfunnet stiller og de som ikke gjør det, eller ikke har mulighetene til å gjøre det (Kunnskapsdepartementet, 2016; Seipe, 2011).

Stortingsmelding 16; *Fra utenforskap til ny sjanse* (Kunnskapsdepartementet, 2016) presenterte tiltak for å fremme sosial utjevning. Ett av disse tiltakene trådte i kraft 2017. Frem til lovendring i 2017 var det et gap mellom ungdomsretten, 21 år, og voksenretten, 25 år. Dette gapet var en påvirkende faktor for at ungdom som ikke fullførte videregående skole, ikke klarte komme seg tilbake i utdanning, når de måtte vente til fylt 25 år (Kunnskapsdepartementet, 2009, Kunnskapsdepartementet, 2017). Med den nye loven er det en overlapping i ungdomsrett og voksenrett. Har man ikke brukt opp sin ungdomsrett (frem til 25 år) på 5 års rett til videregående opplæring, så kan personen få gratis videregående opplæring og realkompetansevurdering gjennom voksenretten sin (starter når 25 år) (Sterri m.fl., 2015). *Realkompetansevurdering* er en vurdering som blir gjort av den voksne studenten sin kompetansen, som har blitt opparbeidet gjennom formell opplæring og gjennom deltakelse i arbeidsliv og samfunnsliv, ved kurs, bedriftsintern opplæring o.l (Hagen og Skule, 2008). Vurderingen blir gjort opp mot kompetansemålene til de aktuelle læreplanene for fagene studenten ønsker å ta. De opplæringsløpene som blir lagt på bakgrunn av denne vurderingen krever en stor grad av selvstendighet og egen driv. Dette er egenskaper og evner som ikke alle har (Aspøy og Tønder, 2012).

I følge utdanningsdirektoratet i 2015 er 17% av deltakere i videregående opplæring personer som er vurdert som “rettsløse”. Dette vil si at de ikke får den videregående opplæringen økonomisk dekket av Fylkeskommunene, men må betale utdanningen selv. Det er ikke tall på hvor mange som ikke har denne rettigheten, og dermed ikke får tilbud om videregående opplæring (Sterri m.fl., 2015). Det er flere private opplæringsinstitusjoner som tilbyr fagbrev og videregående utdanning. De “rettsløse” studentene har derfor et tilbud, men må betale utdanningen selv med hjelp av lånekassens stipend og låne ordning (Sterri m.fl., 2015). For noen er det mulig å få utdanning dekket av Nav eller få støtte fra fagforening man er organisert i (Kunnskapsdepartementet, 2016).

I tillegg til de systemorienterte tiltakene med økonomiske ordninger, lover og rettigheter, har det på organisasjonsnivå skjedd endringer i opplæringsinstitusjonene tilbud. Siden 2000 tallet har fokuset på opplæring blitt mer og mer på å skape en fleksibel studietid. Mange voksne som ønsker å ta en utdanning har jobb og andre forpliktelser, som krever en tilpasset studiehverdag til den voksne studentens liv (Aspøy og Tønder, 2012). Forskingen som har blitt gjort på utdanning for voksne på videregående nivå viser at de ofte har et større behov for å bli sett og hørt i undervisningssituasjonen, enn de som har tatt kompetanseheving tidligere.

Den faglige kvaliteten og bruken av gode fagdidaktiske metoder blir sett på som viktig i opplæring av voksne studenter, i tillegg til medbestemmelse og fleksibilitet. Dette kan tilrettelegges gjennom digitale verktøy og læringsstøtte (Hagen og Skule, 2008; Gjerustad og Kårstein, 2013). Opplæringsinstitusjonene for voksne med lav formell utdanning har også et fokus på å være praksisrelatert. Den voksne studenten trenger å se hvordan den nye kunnskapen kan være nyttig i arbeidslivet. Dette fremmer læring og skaper motivasjon for målgruppen (Bjerkaker, 2001).

Hvordan kan vi sikre at de med lav formell kompetanse har informasjon om de ulike måtene å studere på og få økonomisk støtte på? Fagforeninger skal ha fokus på kompetanseheving og tilrettelegging for å støtte voksne i å ta mer skolegang. De har en sentral rolle når det kommer til å motivere og informere voksne om deres rettigheter og muligheter til kompetanseheving. Dette gjelder også kommunene og fylkeskommunenes ansvar til å fortelle om voksenrett, og hvilke utdanningsmuligheter som finnes (Kunnskapsdepartementet, 2009). I *Grenser for utdanning; rett for videregående opplæring for voksne* (Sterri m.fl., 2015) vises det til ulik tolkning av regelverket på tvers av fylkeskommuner. Dette kan skape ulikhet, der noen fylkeskommuner gjør mindre enn egentlig pålagt, mens andre gjør mer i informasjons spredningsarbeidet (Sterri m.fl., 2015).

Den ulikheten som utøves mellom fylkeskommuner, utøves også mellom bedrifter og bransjer, samt innad i bedrifter mellom ansatte. Tillitsvalgt i bedriftene har en rolle som informasjonsformidler om opplæringsmuligheter, støtteordninger og tilrettelegging ved opplæring, men her varierer det fra bedrift til bedrift hvor seriøst den tillitsvalgte tar denne rollen (Wiberg m.fl., 2011). Haakestad og Sterri (2015) viser til hvordan den formelle kompetansen en arbeidstaker har, legger grunnlaget for den kompetansehevingen som arbeidstakere blir tilbudt i arbeidslivet. De med høyere formell utdanning, faste og lengre vikariater, har større sannsynlighet for å få kompetanseheving i regi av jobben enn de i midlertidige stillinger og de med lavere formell kompetanse. Arbeidsgiver ønsker å satse på grunnbemanningen fremfor å bruke penger på kompetanseheving på midlertidige ansettelsesforhold. Dette kan være med å redusere informasjonsformidlingen fra arbeidsstedet til målgruppen med lav formell kompetanse (Haakestad og Sterri, 2015).

I kontrast til det ovennevnte, ser vi på hva de med lav formell kompetanse trenger for å heve kompetansen sin. Seipe (2011) argumenterer viktigheten av arbeidsstedet som en påvirkende

setting på voksne med lav formell utdanning sin motivasjon for kompetanseheving. Støtte og tilrettelegging for kompetansehevingen spiller en viktig rolle, samt økonomisk støtte, moralsk støtte, redusert arbeidstid og/eller studietid inkludert i arbeidstiden, blir sett på som viktige faktorer for voksne studenter i jobb. Et fellesskap på arbeidsplassen der man kan reflektere og dele faglig innhold er også viktig, og vil øke mulighetene for at den nye kompetansen blir tatt i bruk på arbeidsplassen (Grepperud m.fl., 2004; Hagen og Skule, 2008). Wiberg m.fl.(2011) viser at det er et stort ønske fra den voksne studenten å føle støtte i opplæringen og at opplæringen blir verdsatt av lederen. Det er også tydelig at den voksne studenten må føle at opplæringen er relevant for arbeidet de gjør for at motivasjonen skal vedlikeholdes gjennom hele kompetansehevingsløpet (Wiberg m.fl., 2011).

Gjerustad og Kårstein (2013) sin rapport legger frem hvordan mange voksne studenter opplever det som stressende og en stor belastning å jobbe og studere samtidig, selv med arbeidsstedets støtte og redusert arbeidsmengde på arbeidsplassen i studietiden. Rapporten har fokus på viktigheten av at studenten er motivert til å delta på en kompetanseheving for å tåle å stå i den ekstra belastningen dette er for en periode (Gjerustad og Kårstein, 2013). Når personer med lav formell kompetanse har blitt spurt om deres forhold til utdanning og opplæring, rapporterer de en «tvangsmessig» holdning til kompetansehevingen (Aspøy m.fl., 2008).

Dette “kravet” som mange med lav formell utdanning snakker om, kommer frem i NHO`s arbeidsmarkedsbarometer (Solberg m.fl., 2016). Der vises det at 52% av de 24.000 medlemsbedriftene av NHO, har udekket kompetansebehov. 8 av 10 av disse bedriftene ønsker å lære opp sine ansatte selv eller sende de på ekstern kursing. Da spiller det en rolle hvilke utdanningstilbud som finnes i nærmiljøet og hvor fleksible og tilpasset arbeidslivet disse opplæringstilbudene er (Solberg m.fl., 2016). Hvordan arbeidsplassen på organisasjonsnivå legger til rette for opplæringen med reduserte arbeidsoppgaver, lønnet permisjon og lignende, spiller en rolle for den voksne studenten og hans/hennes familie, på individnivå. Må man ta opplæringen i tillegg til alle de vanlige arbeidsoppgavene vil dette gå utover tid med familien. Må man ta ulønnet permisjon for å ta en utdanning, så vil det gå utover familiens økonomi. Dette fører igjen til at en ressurssterk familie har større muligheter til at et familiemedlem tar en opplæring uavhengig av arbeidsplassens mulighet til tilrettelegging eller ikke, som igjen er med på å skape større sosiale ulikheter i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2016; Haakstad og Sterrie, 2015). Det er også manglende

kunnskap om hvordan vi kan motivere og få de med lavest formell kompetanse til å ta del i voksenopplæring, noe som vil være fokuset i dette studiet (Aspøy & Hagen, 2012).

2.3 Teori grunnlag

Teorigrunnlaget for dette studiet bygger på det helsefremmende settingsperspektivet, med hovedfokus på Bronfenbrenner's økologiske modell. Settingsperspektivet har fremmet et hel-system perspektiv, der det var et økologisk syn på helsefremmende arbeid. Det vil si at hver setting kan ikke fungere for seg selv, og er gjensidig avhengig av andre settinger som er en del av helhetsperspektivet. Skal man derfor fremme helse vil det også skje i de fleste settinger som i utgangspunktet ikke har helse som sitt formål. Et helhetlig settingsperspektiv som et konsept, sier Scriven og Hodgins (2012) bygger på Bronfenbrenner's økologiske modell.

En utfordring med hel-systems tenkningen er at et prosjekt i en setting er vanskelig å overføre til en annen setting. Dette er grunnet prosjektets implementering i menneskenes rutiner (Scriven & Hodgins, 2012). For at et hel-system settingstilnærming til helsefremmende arbeid skal fungere må det være høyt fokus på helse i settingen, prosjektene må bli prioritert og det må arbeides etter folkehelse agendaen. Fokuset skal være på å fremme helse, men det utelukker ikke viktigheten av å finne ut hvilke helseutfordringer en setting eller et samfunn står overfor og hva de dreier seg om (Scriven & Hodgins, 2012).

Uri Bronfenbrenner utviklet en økologisk modell for menneskets utvikling. Modellen er delt inn i 4 nivåer: mikronivået, mesonivået, eksonivået og makronivået. Alle disse nivåene innbefatter settinger som har en direkte eller indirekte effekt på menneskers liv og helse (Bronfenbrenner, 1979). Hvert menneske har den økologiske modellen tilpasset seg, ut ifra de settinger som er relevante for sitt liv. Dette være seg skole, arbeidsplass og familie.

Mesonivået er kommunikasjonen og samhandlingen mellom settingene på mikro- og eksonivået, f.eks. har arbeidsplassen tilpasset arbeidstiden og arbeidsmengden i forhold til utdannelsen/kursingen som den ansatte tar? Er familieforholdene lagt til rette for at det er mulig å studere ved siden av å jobbe? Det neste nivået er Eksonivået, dette er de settingene som har en effekt på personens liv, men som personen selv ikke har mye direkte innflytelse over selv, dette kan f.eks. være opplæringsinstitusjonen, arbeidsplassen, barnas barnehage og

lignende relevante settinger (Bronfenbrenner, 1979). Det ytterste nivået er makronivået. Dette er samfunnsnivået der lover, kultur, og strukturelle beslutninger tas. Dette kan f.eks. være nasjonale budsjetter for gratis utdanningstilbud, retningslinjer og lover som voksenrett og realkompetansevurdering (Wold og Samdal, 2012).

Den økologiske modellen til Bronfenbrenner har også et tidsperspektiv, kronosystemet. Dette nivået tar for seg forandringen som skjer over tid. Et menneskets livsløp sett i et økologisk perspektiv vil forandre seg gjennom tid. Både vil mennesket forandre seg, og settingene i livet til personen vil forandre seg over tid. Kronosystemet i en persons liv er viktig å ha med i dette studiet, da vi ser tilbake på arbeidsmarkedet i Norge over de siste 40 årene. Mye har skjedd i forhold til krav til kompetanse på arbeidsmarkedet. Det er derfor essensielt at når vi bruker Bronfenbrenner modellen, at den ikke blir statisk, men er i konstant bevegelse og forandring ettersom forandringene skjer i en person sitt liv og i samfunnet hele tiden (Bronfenbrenner, 1979; Wold og Samdal, 2012).

3. Metode

I metode kapittelet vil forskningens integritet bli sett på i lyset av hvordan jeg har gjennomført; rekruttering av informanter, datainnsamlingen gjennom fokusgruppe intervjuene og analysen. Refleksjoner rundt min rolle som forsker, og valg av forskningsmetode vil også bli løftet frem. Dette for å fremme gjennomsiktighet og åpenhet i gjennomføringen og metodevalget i dette studiet.

3.1 Valg av metode

Når metoden for en studie skal velges er det viktig å ta hensyn til hva formålet med studiet er (Sellerberg og Fangen, 2011). Siden jeg tar utgangspunkt i min nysgjerrighet rundt tiltakene presentert i Stortingsmelding 16 (2015-2016); *Fra utenforskap til ny sjanse* (Kunnskapsdepartementet 2016), vil de “subjektive stemmene” (informantenes uttalelser) til tidligere utført forskning, være i fokus. Stortingsmeldingen presenterer mange tiltak for å redusere utenforskap gjennom kompetanseheving. Min nysgjerrighet baserer seg på hva det er de som har fullført en videregående utdanning i voksen alder mener skulle til for at de fullføre et opplæringsløp. For å finne svaret på dette var jeg interessert i å høre refleksjoner og erfaringer fra de som har gjort dette.

Jeg så det da som hensiktsmessig å ta i bruk kvalitativ metode som åpner for muligheten til å skape relasjoner og nærhet til informantene (Kvale og Brinkmann, 2012). I tillegg gir metoden rom for å utforske en forståelse av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Kvale og Brinkmann, 2012). Gjennom åpen dialog og muligheten for å skape relasjoner til informantene, håper jeg de føler de står fritt til å uttrykke seg om det aktuelle temaet. Halkier (2010) legger frem fokusgruppe intervju som metode om forskeren har som mål å gjenskape en hverdagssamtale, der forskeren ønsker å hente ut kunnskap fra samspill og meningsutvekslingen mellom informantene (Halkier, 2010). Det ble derfor tatt i bruk fokusgruppe intervju som data innsamlingsmetode i dette studiet. Da jeg ønsket at informantene gjennom samtaler og diskusjoner rundt tematikk ville få frem ulike vinkler og ulike synspunkter til temaet.

Min teoretiske forankring for valg av metode er fenomenologi, som er en erfaringsbasert tradisjon. Fenomenologien tar utgangspunkt i hvordan subjektet opplever verden, fremfor hvordan verden er i seg selv uten subjektets erfaringer av den (Johannesen, Tuft & Christoffersen, 2010). Med denne teoretiske forankringen kan jeg utforske hva informantene har opplevd som viktig i sine erfaringer. Mitt ønske var å høre informantenes erfaringer og refleksjoner for å utforske Stortingsmelding 16 (Kunnskapsdepartementet, 2016) sine presenterte tiltak.

I samtalene ønsker jeg å se på informantenes erfaringer som deler av den store helheten, som i dette studiet er kompetanseheving som en metode for å redusere sosiale ulikheter. Jeg må være bevisst den dynamiske erkjennelsesprosessen der vi pendler mellom del og helhet, som er en del av det hermeneutiske vitenskapsteoretiske perspektivet. Sentralt i hermeneutisk metode er; meningen i en del bare kan forstås dersom den settes i sammenheng med en helhet. Forståelsen av helheten påvirker forståelsen av delene og omvendt (Alvesson og Sköldbberg, 2008). Mens informantene utveksler tanker, erfaringer og synspunkter vil informantene bli klar over hva som var de viktigste faktorene for gjennomføringen, men også reflektere rundt andre faktorer som kan ha vært viktige i å fremme eller hemme gjennomføringen av et opplæringsløp. Inkludert i den tidligere nevnte helheten, er også forskeren selv (en del), som kan påvirke utfallet av prosjektet (Alvesson og Sköldbberg, 2008). I videre utdypningen av valg og gjennomføring av metode, vil derfor selvrefleksive tanker rundt min rolle som forsker i «eget miljø» bli lagt frem.

3.2 Forskerrollen

I moderne vitenskapsteori avviser man forestillingen om den nøytrale forskeren som ikke øver noen innflytelse på kunnskapsutviklingen. I stedet ser man at forskerens ståsted, faglig interesser, motiver og personlige erfaringer virket inn på valg av tema, problemstilling, teori, metode, utvalg og resultat (Malterud, 2011; Tjora, 2017). Det er derfor nødvendig å redegjøre for min forforståelse og forutinntatthet rundt tema som skal forskes på. Målet er ikke å vise min objektivitet, men heller vise hvordan det er lagt til rette for at min forforståelse både skal brukes konstruktivt, samt må tas hensyn til i utformingen av intervjuguide, metodevalg, innhenting av informanter og gjennomføring av fokusgruppe intervjuer og analyse for å styrke forskningens refleksivitet (Tjora, 2017).

Gjennom å lese forskning rundt det aktuelle temaet for dette studiet, med spesielt fokus på Stortingsmelding 16 (Kunnskapsdepartementet, 2016), ble noen av mine forutinntatte synspunkter og antagelser utfordret, og noen ble bekreftet. For å få en god oversikt over forskning på temaet for dette studiet brukte jeg søkemotoren Oria, søkte blant fafo's forskningsartikler på Fafo.no, og søkte etter relevante Stortingsmeldinger på regjeringen.no. Jeg tok i bruk søkeord i ulike kombinasjoner: *Helsefremmende arbeid, utdanning, voksenopplæring, Bronfenbrenner's økologiske modell, settings perspektiv, utdanning for alle, den sosiale gradienten, sosial utjevning, health promotion settings, ecological model and health promotion, voksen student, voksenrett, og videregående opplæring*. Jeg fant mellom 100 og 2700 artikler på de ulike søkeordene og kombinasjonene. Jeg lette meg gjennom de første 20 - 30 artiklene per søk, og så etter noen som dekket behovet mitt for relevant kunnskap til dette studiets tematikk.

Når jeg fant gode artikler, gikk jeg også igjennom referanselistene til artikkelen for å finne andre lignende artikler og bøker for å se om de var relevante til dette studiet. Jeg brukte dette som utgangspunkt når jeg utformet intervjuguiden, da det ga meg en indikator på hva jeg burde løfte frem som tematikk i dette studiet. Dette hjalp meg med å dempe betydningen av mine egne erfaringer med tematikken, men baserer meg mer på hva forskningen hadde funnet. For å forhindre at jeg styrer intervjuene for mye, har jeg valgt semistrukturerte fokusgruppe intervjuer. Dette for å gi informantene rom til å snakke om temaer som de tenker er aktuelle rundt intervju spørsmålene, fremfor at jeg styrer intervjuene, og dermed kan gå glipp av viktig informasjon (Johannessen m.fl., 2010). Sammen med min veileder bearbeidet vi

intervjuguiden, så spørsmålene var faglig basert, og ville kunne få frem svar på det jeg ønsker å vite mer om, samtidig som de åpner for refleksjon rundt tematikken.

Wibeck (2010) mener strukturen på spørsmålene i et fokusgruppeintervju er avgjørende for å utnytte datainnsamlingsprosess maksimalt. Start med introduksjonsspørsmål som er generelle og enkle. Dette for å få informantene til å begynne å snakke, varme opp og være sikker på at det er spørsmål de kan si noe om. Videre følger et overgangsspørsmål som har som mål å føre informantenes tanker og samtaler inn mot temaet for intervjuet, mens spørsmålet fortsatt er enkelt og generelt (Wibeck, 2010). Hoveddelen av intervjuet dreier seg rundt nøkkelspørsmålene, som er direkte linket opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene. Det avrundes med et avsluttende spørsmål og litt informasjon om hva som skjer videre (Wibeck, 2010). Dette brukte jeg som struktur i min intervjuguide, og ga en fin flyt i gjennomføringen (vedlegg B).

Maktubalansen mellom forsker og informant og intervjuer og de som blir intervjuet, vil påvirke intervjusituasjonen (Maltrud, 2011). I tillegg vil min bakgrunn som faglærer og informantenes erfaring som student på det utdanningsnivået jeg er faglærer i, ville påvirke intervjusituasjonen både positivt og negativt. Først og fremst ønsket jeg å bruke min bakgrunn som et redskap for å skape tillit, åpenhet og trygghet i intervjusituasjonen. Som faglærer er en viktig del av jobben min å skape trygghet og gode relasjoner i klasserommet med de voksne studentene, for å fremme rom for diskusjon og erfaringsutveksling. Disse egenskapene tok jeg i bruk ved gjennomføring av fokusgruppe intervjuene. Det hjelper også at jeg har god innsikt til de ulike opplæringsløpene, til hva som rører seg i feltet, og det at jeg snakker samme "språk" som dem. Dette tok jeg i bruk som en brobygger mellom informantenes erfaringer og min forskning. Dette viste seg i intervjuene å ha en positiv effekt, da det raskt ble en positiv tone der praten gikk lett i begge intervjuene.

På den andre side, kan min forforståelse og min bakgrunn ha vært med å prege både datainnsamlingen og analysen ved at jeg fokuserer på de områdene som jeg er mest interessert i, og stiller ledende spørsmål eller leder samtalen til temaer jeg tror er viktig å få frem. Dette kan være et ønske om bekreftbarhet av min egen forforståelse (Maltrud, 2011). Da jeg er bevisst hvordan jeg kan påvirke intervjusituasjonen og informantene, datainnsamlingen og analysen er jeg særdeles bevisst og ydmyk overfor den rollen jeg har. For å redusere min påvirkning, prøvde jeg å styre samtalen i intervjuene så lite som mulig. For at dette studiet

skal ha en troverdighet, må min rolle som faglærer og daglig leder ved et studiesenter dempes, og den nysgjerrige, undrende forskeren må få sin plass til å utforske temaet det blir forsket på (Maltrud, 2011; Tjora, 2017).

3.3 Utvalg og rekruttering

I rekrutteringsfasen av informanter ønsket jeg å ta kontakt med opplæringsinstitusjoner jeg kjenner, som tilbyr videregående opplæring for voksne, og bruke dem som rekrutteringsarena. Siden jeg i mitt arbeidsliv har vært tett på mange studenter i deres opplæring, og jeg kjenner opplæringsinstitusjonene, ønsket jeg ikke å ta direkte kontakt med studentene selv. Jeg kontaktet flere opplæringsinstitusjoner og fortalte hva jeg skrev master om og hvilken målgruppe jeg søkte. Noen opplæringsinstitusjoner svarte raskt og var villige til å sende mail til tidligere studenter, mens andre opplæringsinstitusjoner brukte lang tid og mye epost korrespondanse før de kom til konklusjonen at de ikke kunne sende ut til tidligere studenter ved skolen grunnet personvern. Selv om dette var synd, var jeg opptatt av at det skulle sendes til studenter som hadde fullført utdanningen, og derfor ikke hadde tilknytning til de gjeldene opplæringsinstitusjonen lenger. Dette håpet jeg kunne redusere sjansen for at informantene deltok i forskningen på grunn av lojalitet til skolen de var tilknyttet.

De opplæringsinstitusjoner som var villig til å rekruttere informanter, sendte ut *forespørsel om å ta deltagelse i forskningsprosjekt og samtykkeskjema* (Vedlegg A), per mail. Det er i dokumentet fokus på at informantene har fullført et utdanningsløp, noe som bygger på mestring. Denne positive vinklingen håpet jeg skulle gjøre det mindre skummelt å ta del som informant i dette studiet. Etter flere uker uten noen tilbakemelding foreslo en opplæringsinstitusjon å sende ut informasjonen som link i stedet for et vedlegg i mail. Jeg lagde det som en link og opplæringsinstitusjonene sendte ut en gang til. Denne gangen fikk jeg en interessert informant. Hver informant tok jeg kontakt med personlig, takket for at de ønsket være med og sendte over *forespørsel om å ta deltagelse i forskningsprosjekt og samtykkeskjema* (Vedlegg A).

I ukene og månedene som kom, jobbet jeg aktivt med alle opplæringsinstitusjonene som jeg hadde vært i kontakt med, og de fulgte opp rekrutteringen så godt de kunne. Dette ledet til tre informanter til. Over de månedene som hadde gått kunne jeg ikke la den første informantene vente lenger, så første fokusgruppeintervju ble gjennomført med 4 deltakere i et klasserom

på Universitetet i Sørøst-Norge, avdeling Bakkenteigen. Dette godkjente jeg som akseptabel størrelse på en fokusgruppe ut fra Barbour's (2007) anbefalinger om ikke å ha for store fokusgrupper for å skape trygghet og legge til rette for at alle sin stemme blir hørt. Barbour (2007) anbefaler ikke å ha grupper som er mindre enn fire informanter heller, da det kan påvirke dynamikken i gruppa og gjøre til at man sitter igjen med et tynt datamateriell. Heldigvis stilte alle fire opp til intervjuet.

Videre rekruttering baserte seg på forskningen som var gjort i forkant av rekrutteringsfasene, der den voksne studentens arbeidssted var et gjentakende tema i litteraturen. Jeg diskuterte med min veileder, samt ringte min kontaktperson ved NSD (se nederst på vedlegg C) om utvidet søkefelt for studiet mitt til også å innbefatte bedrifter. Dette ble godkjent over telefon. Jeg satte nå i gang en ny runde med å ta kontakt med bedrifter og bransjer som typisk har mange fagarbeidere, slik som barnehager, renholdsbransjen, snekkerfirmaer, helsevesen o.l. Mange bedrifter svarte aldri. Jeg fikk kontakt med flere bedrifter som var villige til å sende ut forespørsel til aktuelle ansatte i sin bedrift. I løpet av noen måneder hadde jeg fått 4 informanter til. Gjennomførte så det andre fokusgruppeintervjuet i én av bedriftene jeg var i kontakt med og hadde fått to informanter fra. De to informantene fra samme bedrift hadde ulike steder de hadde gjennomført utdannelsen sin.

På dette tidspunktet lå jeg nå langt etter tidsskjema for å få levert masteroppgaven i tide. Det ble nå nødvendig å søke NSD om utsettelse (Vedlegg D). Dette ble raskt godkjent. Ønsket var å ha tre fokusgruppeintervjuer, men i samarbeid med min veileder ble vi enige om at det var nå viktigere å jobbe videre med studiet enn å bruke flere måneder på å innhente informanter til fokusgruppeintervju til.

Barbour (2007) anbefaler å legge til rette for homogene grupper når man legger til rette for fokusgruppeintervjuer, for å skape trygghet og felles referansepunkter. Men presiserer også at det er viktig å være bevisst på at blir gruppesammensetningen for homogene, kan det hindre utforskning av ulike sider ved et tema, da alle kan ende med å være enige om det meste (Barbour, 2007). I fokusgruppe intervjuene som ble utført hadde informantene ulike bakgrunn, ulike yrker og fagbrev eller videregående opplæring i ulike fagretninger, samt at de hadde tatt opplæring på mange ulike måter. Felles for alle informantene var at de alle gjennomført et opplæringsløp i voksen alder. Denne blandingen av homogenitet og variasjon i gruppene, skapte spennende grupper med mange ulike synspunkter.

3.4 Forberedelse og gjennomføring av intervjuene

Fokusgruppe som metode stiller store krav til moderator, for å skape trygghet og gode relasjoner mellom informantene, og mellom informant og moderator (Barbour, 2007). Usikre informanter kan lett holde inne mye informasjon, noe som vil påvirke datamaterialet som blir innhentet (Wibeck, 2010). Informantene fikk mail før de kom til fokusgruppe intervjuet om når og hvor de skulle møte, at fokusgruppe intervjuet ville vare i 1,5 timer og kontaktinformasjon til moderator, om det var noe de lurte på. De ble bedt om å lese gjennom *forespørsel om å ta deltagelse i forskningsprosjekt og samtykkeskjema* (Vedlegg A) før de kom. Det ble valgt ut rom som lå uforstyrret og var innbydende med servering av kaffe, Farris, kjeks og frukt.

Hvert intervju startet med at informantene hilste på hverandre og jeg takket for oppmøte. Informanten fikk informasjon om informert samtykke, anonymitet, frivillighet og muligheten til å trekke seg når de måtte ønske (Forskningsetiske komiteer, 2011). Alle leste og undertegnet samtykkeskjema (vedlegg A). Videre fikk de informasjon om bruk av båndopptaker og mine egne notater som jeg tar underveis i intervjuet, hvordan det vil bli oppbevart, kodet og makulert for å ivareta informantenes anonymitet. Jeg fortalte litt om studiet og hva formålet med fokusgruppe intervjuet er.

For at fokusgruppeintervjuet skal ha en positiv effekt på informantenes delingsvilje, bør fokuset i intervjusituasjonen være på hverandre og innholdet det blir pratet om, og ikke på selve intervjusituasjonen og moderators forventninger (Bang og Heap, 2003). I samtale med flere er det lett å få frem ulike aspekter ved en sak og bygge på andres ideer og refleksjoner, i utforskningen av egne tanker (Bang og Heap, 2003). Det som kan være en utfordring med fokusgruppe som metode, er gruppedynamikken. Moderator har ansvar for å skape trygge rammer for møte, og få frem medlemmenes ressurser og ideer. Moderator må også påse at ikke én informant får for stor plass i gruppen, men at det er rom for alle, og alles synspunkter og meninger (Bang og Heap, 2003).

Gruppesammensetningen virket til å skape den tryggheten som skulle til for å fremme de gode samtale. Informantene i begge intervjuene virket avslappet og villige til å dele av sine erfaringer og synspunkter. I tillegg fikk jeg den ønskede effekten av fokusgruppe som metode, der informantene virker til å få ideer fra andre, så samspillet mellom informantene skapte ny

informasjon og nye refleksjoner rundt konsepter som ble snakket om. Dette var refleksjoner som jeg som forsker ikke hadde tenkt på før (Wibeck 2010). Ved å ta i bruk fokusgrupper risikerer man at sensitive opplysninger og utdypende forklaringer uteblir, da personlig informasjon kan fort holdes tilbake og føles for privat til å deles i en gruppe med mennesker man ikke har utviklet tillitsforhold til (Liamputtong, 2011). På den andre side virket det som at det at informantene hadde en fellesnevner mellom seg ved at de alle hadde mestret en opplæringen på likt utdanningsnivå, skape et felles referansepunkter til å reflektere rundt, og skapte engasjement rundt intervju spørsmålene.

3.5 Transkribering og analyse av intervjuene

Datamaterialet fra fokusgruppe intervjuene ble transkribert fra lydfiler til 27 skrevne sider. I transkriberingen tok jeg med alle ord, lyder og uttrykk, som; “uh”, “um”, “m-mm”, “hm” o.l. for ikke å gå glipp av informasjon som kan ha betydning for analysen videre, og for å bevare mest mulig av det som skjedde under intervjuet (Kvale og Brinkman, 2012; Dalland, 2007). Jeg skrev også ned latter, nikking, og tydelige tegn på enighet eller uenighet gjennom kroppsspråk og ansiktsuttrykk under intervjuene. Et eksempel på dette kan være når svar kom samtidig fra flere informanter gjennom “ja”, “m-m”, smil og nikking. Da ble det et notat om at det var en felles enighet blant flere av deltakerne.

Pauser i samtalen, trykk på ulike ord o.l. detaljer i lydfilene ble ikke notert i transkriberingen (Kvale og Brinkmann, 2012). Dette følte jeg ikke var spesielt viktig å få med i denne sammenhengen og for mye detaljer å ta med i et fokusgruppeintervju der flere informanter overlapper hverandre når de snakker. For eksempel trenger ikke pause i samtalen bety usikkerhet til temaet eller at de ikke har mer å si om temaet, men kan være at to snakker i munnen på hverandre eller gjør tegn til å ville snakke samtidig, og dermed ønsker å gi hverandre ordet. Det ble derfor vanskelig å tolke slik informasjon fra lydfilene under et fokusgruppeintervju (Kvale og Brinkmann, 2012).

Informasjonen fra lydfilene ble ikke transkribert etter hvilken informant som svarte og sa hva, men hadde fokus på at alle informantene fikk være helt anonyme (Dalland, 2007), og at hver av uttalelsene ble markert som en ny setning, så det kom tydelig frem i transkriberingen hva som tilhørte en informant om gangen. Som moderator passet jeg på at alle fikk snakket og ytret sine meninger. Ingen av informantene hadde helt spesielle meninger som skilte seg tydelig ut fra de andre. Jeg tok derfor avgjørelsen etter å ha snakket med min veileder om at

det ikke var behov å transkribere innholdet med tydelig koding av hvilket innhold som hørte til hvilken informant (Dalland, 2007).

Dette datamaterialet vil bli analysert gjennom først å bli kodet, deretter kategorisert og lete etter fellestrekk og individuelle stemmer. Det er her viktig å se på delene og helheten, deretter delene igjen og så helheten, for å kunne forstå og tolke det datamaterialet som har blitt samlet inn (Barbour, 2007). De 8 informantene fordelt på to grupper blir sett på som en hel gruppe med en felles stemme i dette studiet. Jeg har ikke skilt mellom hva som kom frem i de to ulike gruppene, da informantene i gruppene hadde mange ulike synspunkter og en gruppe hadde ikke en åpenlys felles enighet rundt et tema som skilte seg fra den andre gruppen.

Gjennom transkriberingsprosessen ble jeg godt kjent med materialet som er innhentet. I tillegg leste jeg grundig gjennom materialet flere ganger og tok i bruk Tjora`s stegvis deduktiv-induktive(SDI) metode når tiden var inne for å ekstrahere essensen gjennom koding og analyse. Jeg valgte å følge Tjora (2017) sin analyse metode, for å få den hjelpen jeg trengte for å påse at jeg ikke tok utgangspunkt i teori eller egen forforståelse, men tok utgangspunkt i empirien, og lot datamaterialet få være hovedkilden til informasjon på dette stadiet. Dette ble spesielt viktig siden jeg har jobbet med voksne som har vært i liknende situasjoner som informantene, så for å redusere at min forforståelse preget funnene, var induktiv metode et nyttig verktøy i det første steget når kodene skulle formes. Når kodene skulle utformes ble hvert utsagn sett på for seg selv, og det ble laget en kode til hvert utsagn, som vist i eksempelet under:

Emperi: *«Hos oss var det en som satt i foreldresamtale når jeg skulle sitte med disse sensorene, og jeg bare; det kan du ikke! Nå skal jeg ha dette rommet her, for det har jeg sagt ifra om. “Åh” sa hun da, så det virket ikke som resten av jobben visste om at jeg skulle ha fagprøven».*

Kode: Virket ikke som noen visste at jeg hadde fagprøven på jobben min.

Kodene skal gjenspeile empirien, og skal ikke kunne ha bli laget før analysen startet eller før innhenting av datamaterialet. For å sikre validiteten på koden, tok jeg i bruk Tjora (2017) sine kontrollspørsmål:

1. *Kunne man laget kodene før kodingen?*
2. *Hva forteller bare koden? (Tjora, 2017, s.203)*

Eksempelet over fikk svaret “nei” på spørsmål 1, og på spørsmål 2 gjenspeilet koden empirien, og var ingen kategorisering av datamaterialet. Dette tilsier at koden anses som valid. Dette er en vurdering jeg gjorde på de fleste kodene for å sikre validitet i denne delen av analysen (Tjora, 2017). Når alle utdragene i datamaterialet var kodet, satt jeg igjen med 173 koder. Denne analysemetoden gjorde til at jeg klarte å opprettholde en induktiv metode, der kodene var så nært relatert til sitatene i datamaterialet som mulig. Dette for å unngå det Tjora (2017) kaller variabeltenkning, der forskerens forforståelse og forskningsspørsmål er med på å forme hva kodene blir.

Det neste steget var å strukturere kodene inn i det Tjora (2017) kaller kodegrupperinger. Dette ble gjort gjennom å sortere innholdet i kodene inn i temaer som passer sammen (se vedlegg E). Denne prosessen er induktiv, både i utarbeidningen av kodene og når kodene skal sees i sammenheng med hverandre (Tjora, 2017). Jeg tok i denne prosessen i bruk det Tjora (2017) kaller Empirisk-analytisk referansepunkt (EAR). Dette gir rom for å kunne ta i bruk refleksjoner man har gjort seg underveis i innhenting av datamaterialet og analysen, som referansepunkter og kvalitetssikring av de kodegrupperingene som har blitt utformet (Tjora, 2017). Et eksempel på EAR fra fokusgruppe intervjuene var at det ble pratet en god del om temaet økonomi og hvor vanskelig det ville være for informantene å skulle betale for utdannelsen selv. Jeg noterte ned disse som referansepunkter under fokusgruppe intervjuet. Notatene ble her brukt som EAR for å påse validiteten av kodegrupperingene (Tjora, 2017).

I prosessen med å lage kodegrupperinger ved hjelp av EAR, ble det tydelig at en del koder ikke var relevante, og dermed ble lagt i en restgruppe som ikke ble tatt med videre i dette studiet (Tjora, 2017).

Av de 173 kodene, fikk jeg ved først steg i kodegrupperinger, 15 kodegrupper. I steg nummer to ble disse 15 slått sammen til 6 kodegrupperinger (vedlegg E). Disse 6 grupperingene ble laget på bakgrunn av induktiv metode, men ble etter sammenslåingen sett på i lyset av teori i en mer deduktiv metode. Utifra teori og kunnskapsstatus nevnt tidligere i dette studiet (pkt.2), var det enkelt å se sammenhengene mellom funnene i dette studiet og temaene presentert i den forskningen som ligger til grunn for dette studiet. Denne deduktive metoden hjalp utforme navnene på grupperingene. Disse er:

- Finansieringsmetoden av opplæringen er viktig
- Arbeidsmarkedets krav til kompetanse

- For lite informasjon
- Bedriftens fokus på kompetanseheving
- Faglig sterke og engasjerte lærere
- Familie som støtte og motivasjon

Disse 6 grupperingene blir også kalt konsepter i Tjora`s (2017) SDI modell. Disse konseptene, og den deduktive prosessen med å se konseptene i lys av teori vil bli utforsket videre under punkt 5 i dette studiet.

Tjora (2017) foreslår at man ser til at konseptene kan lever sitt eget liv uavhengig av det studiet der konseptene ble til. Dette for å skape større *generaliserbarhet* i studiet. Med generaliserbarhet menes i hvilken grad resultatene fra denne undersøkelse kan overføres til andre personer eller situasjoner som ikke tok del i fokusgruppe intervjuene i denne undersøkelsen, men kan sies å tilhøre samme “gruppe” som informant gruppen.

Generaliserbarhet er èn av fem kriterier Tjora (2017) mener man skal ta i bruk for å måle kvaliteten i kvalitativ forskning. Vi skal utforske disse fem kriteriene mer i neste punkt.

3.6 Kriterier for kvalitet i kvalitativ forskning

For å påse at den forskningen jeg har gjort her overholder krav til kvalitet, skal jeg se nærmere på Tjora (2017) sine fem kriterier for kvalitet i kvalitativ forskning; Pålitelighet, generaliserbarhet, gyldighet, refleksivitet og transparens. Jeg vil også ta utgangspunkt i Halkier (2010) sitt utsagn som fordrer kvalitet i fokusgruppeintervjuer; *“Man må gjøre et systematisk stykke håndverk gjennomskuelig for andre og argumenterer analytisk og overbevisende nok til at andre aksepterer resultatene”* (Halkier, 2010, s. 129).

3.6.1 Pålitelighet og transparens

Påliteligheten i et forskningsprosjekt er relatert til forskerens forkunnskap, og åpenheten rundt hva som er forskerens stemme, hva som er emperiens og hva som er teoriens stemme (Halkier, 2010). Jeg har tidligere gjort rede for refleksjoner rundt min rolle som forsker og min bakgrunn som faglærer og daglig leder for et studiesenter, og hvordan det kan ha påvirket innhenting, bearbeidingen og analyseringen av datamaterialet. Jeg har hele veien gjort grep for å påse at ikke min forforståelse preger forskningsprosessen mer enn nødvendig. Jeg valgte å bygge intervjuguiden på kunnskapsstatusen på feltet, jeg brukte annenhånds kontakt metode i rekrutteringsprosessen, og SDI metoden i analyseprosessen. Dette er metoder jeg har valgt for å styrke påliteligheten til forskningen.

Gjennom bruk av lydopptak kunne jeg gjengi eksakte sitater fra informantene, som underbygger påliteligheten til analysen og presentasjonen av funnene mine. I intervjusituasjonen forholdt jeg meg til intervjuguiden, men ved noen anledninger var det behov for oppfølgingsspørsmål. Disse oppfølgingsspørsmålene er vanskelig å gjengi og vil gjøre det vanskelig for en annen forsker å etterligne dette studiet til minste detalj. Slike “hull” i transparens kan svekke påliteligheten til studiet (Tjora, 2017).

Transparens betyr den gjennomsiktighet man har i formidlingen av innhenting og analyse av datamateriale. Et transparent forskningsprosjekt viser gjennomsiktighet i alle ledd. I dette studiet har jeg prøvd å vise hvordan og hvorfor jeg har tatt de valgene jeg har. Metodene jeg har tatt i bruk er nøye gjennomtenkt og jeg prøver å etterleve en gjennomsiktighet i arbeidet, så andre forskere kan replisere studiet tilnærmet likt det som ble utført her.

3.6.2 Gyldighet og refleksivitet

For å arbeide frem gyldighet i forskningen, må det fremkomme logiske sammenhenger mellom utformingen av forskningen, de spørsmål man ønsker å finne svar på, datagenereringsmetode, og funnene (Tjora, 2017). I dette studiet har jeg prøvd å vise at det er en rød tråd fra hvordan utformingen av problemstilling og forskningsspørsmål ble gjort og frem til hvordan de 6 kodegrupperingene ble til. Det har også blitt arbeidet for å fremme gyldighet gjennom å forsikre meg om at jeg har forstått informantene rett. Etter hvert tema i intervjuguiden oppsummerte jeg det jeg hadde forstått utifra det informantene hadde pratet om. Da fikk jeg en indikator fra informantene om det var tematikk jeg hadde utelukket eller hadde lagt for stor vekt på. I tillegg gjorde jeg en oppsummering på slutten av hele intervjuet for å få tilbakemelding på om jeg hadde misforstått noe eller utelukket viktig informasjon. Dette var en måte å kvalitetssikre datamaterialet om min forståelse av det som ble sagt på, stemte med det informantene ønsket å formidle.

Videre ønsket jeg å fremme gyldighet i datamaterialet ved å la en masterstudent jeg kjenner, som studerer noe helt annet enn meg, få lese gjennom det transkriberte datamaterialet og lytte gjennom lydfilene for å se om hun satt igjen med det samme forståelsen av det som ble sagt, som det jeg gjorde. Det ble gjort noen justeringer i etterkant av dette. Å påse logiske sammenhenger, validitet og gjennomsiktighet gir det leseren mulighet til kritisk å evaluere forskningens relevans, oppbygning og presisjon (Tjora, 2016).

Refleksivitet rundt min rolle som forsker kan skape høyere grad av gyldighet og generaliserbarhet (Tjora, 2017). Det er viktig å vise åpent for leseren den og de mulige påvirkningene forsker kan ha hatt på datainnsamlingsprosessen, informantene og det endelige datamaterialet. Dette har jeg prøvd å vært åpen for hele veien. Min forforståelse og tolkning av egen tolkning vil kunne påvirke utfallet av forskningen, og da er det viktig at dette er noe leser har innsikt i (Tjora, 2017).

3.6.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet knyttes til forskningens relevans utover de enheter som faktisk er undersøkt her. Det blir her viktig at de resultatene funnet i denne undersøkelsen er generaliserbart og overførbart til andre personer i samme situasjon eller med liknende bakgrunn som informantene i denne undersøkelsen (Kvale og Brinkman, 2009). Analytisk generaliserbarhet ansees som mest hensiktsmessig ved fokusgruppeintervjuer, der det involverer begrunnelser og situasjonsvurdering for å komme frem til i hvilken grad funnene kan brukes som rettesnor for hva som vil skje i en annen situasjon (Kvale og Brinkman, 2012, s.266-267).

Ved å ta i bruk fokusgruppeintervju er det umulig å detaljert gjenskape intervjusituasjonen, på bakgrunn av sammensetningen av informanter og innholdet i oppfølgingsspørsmålene som ikke fremkommer i intervjuguiden, og som er vanskelig å gjengi. Det betyr ikke at det ikke er en overføringsverdi i funnene fra denne forskningen. Jeg tror man både kan gjenskape lignende intervjuer, og at man kan ta i bruk refleksjonene, funnen og teoriene som har blitt presentert her, i videre forskning og refleksjon rundt temaene presentert. Det er viktig å få frem bekreftbarheten som fremkom mellom funnene i dette studiet og funnene presentert i aktuell litteratur rundt samme tematikk.

3.7 Forskningsetikk og NSD

Forskningsetiske prinsipper som det er viktig å ta hensyn til her er taushetsplikt, anonymisering av informanter og trygg lagring av data. Det vil være nødvendig å søke NSD (nasjonalt senter for forskningsdata), siden lydopptak skal tas i bruk og oppbevares.

Anonymisering av informanter vil foregå ved bruk av koder (Forskningsetiske komiteer, 2011). Før fokusgruppene, får informantene et informasjonsskriv og et samtykkeskjema der de blir informert om at deltakelse er frivillig og at de kan trekke seg når de måtte ønske. De

blir informert om taushetsplikten som gjelder i en slik situasjon, og derfor alt de sier vil ikke kunne bli sporet tilbake til dem. Purring på fokusgruppe deltakerne vil bli skrevet inn i informasjonsbrevet og samtykke skjema, for at det skal være en mulighet å purre på informantene om nødvendig (Busch, 2013, NSD, 2016).

4.Resultater

Hovedproblemstillingen for denne oppgaven er å finne ut «hva som skal til for at voksne med lav formell kompetanse fullfører et opplæringsløp». Resultatene som kom frem av den induktiv-deduktive analysen av datamaterialet fra de to fokusgruppe intervjuene, som vist i pkt. 3.5, blir presentert her med undergrupperinger. Jeg vil starte med de resultatene som er på systemnivå, deretter presentere de som er på organisasjonsnivå, før jeg avslutter med resultatene på individnivå.

4.1.Finansieringsmetoden av opplæringen er viktig

Det vil her bli sett på hva som kom frem når temaet om økonomi og pris på utdanning ble snakket om i fokusgruppeintervjuene. De ulike metodene for å få støtte til å betale for studiet eller få støtte i studieperioden ble snakket om, og ordninger som: støtte fra fagforeningen, bedriften betaler for sin ansattes utdanning, lån og stipend fra lånekassen og fylkeskommunal og kommunal støtte, ble tatt opp som tematikk underveis i samtalene.

4.1.1 Betale for utdanningen

I gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene ble prisen på kurset/opplæringen tidlig tatt opp som tema. Spørsmålet ble stilt;

spilte prisen på kurset/opplæringen en rolle for at dere meldte dere på opplæringsløpet dere fullførte?

Dette var en tematikk det ble pratet mye om, og var et tilbakevendende tema i fokusgruppens samtaler, også når ikke moderator vinklet spørsmålene inn på dette tema. Det ble snakket om hvor mye kurset/opplæring kan og bør koste, hvilke muligheter som finnes for å få dekket hele eller deler av opplæringen, og hvor viktig disse ordningene er i forhold til å melde seg på og gjennomføre en opplæring. Flere av informantene nevnte at de aldri ville kunne betale full sum for et kurs eller et opplæringsløp, og en av informantene mente:

«Det er vel ingen som har råd til i voksen alder tror jeg. Med hus, barn, jobb, familie...det tar mye tid. Så må man jobbe natta da, og det er jo mange som gjør det, men det er slitsomt»

De fleste informantene fortalte at de hadde fått opplæringen dekket på en eller annen måte, så når spørsmålet kom om: prisen på kurset/opplæringen spilte noen rolle for dem. Kom det et enstemmig:

«Ja absolutt»

«Ja»

«Mm-mm» i enighet.

Flere av informantene fortalte at de ikke kunne meldt seg på utdannelsen hvis de måtte betale full sum. For flere av informantene fortalte de at de var avhengig av at fylkeskommunene eller kommunen støttet opplæringen deres. Den ene informanten fortalte at:

«Det at det finnes muligheter til å få det gratis er veldig viktig. Jeg fikk kontorrekvisitta og sånn dekket av kommunene. Så fikk jeg selve skolen av fylkeskommunen. Hadde det kostet mye penger, så hadde ikke jeg kunne deltatt for å si det sånn».

Informantene viste en viss oversikt over hvilke private utdanningsinstitusjoner som tilbyr utdanning dekket av fylkeskommunen. Flere av informantene fortalte at de hadde tatt sitt fagbrev gjennom en slik ordning. Noen av informantene fortalte at de tok i bruk voksenretten sin, noe som ledet samtalen inn på hva voksenretten er siden det var ulik kjennskap til ordningen. Det ble tydelig i fokusgruppene at de som visste hva voksenretten var, hadde satt seg litt inn i hva dette betød for deres egne muligheter til å få utdanningen dekket gjennom fylkeskommunale midler, mens de andre visste ikke hva voksenretten var.

4.1.2 Lånekassen

I praten om økonomiske støtteordninger fortalte en informant om at hun måtte få støtte fra lånekassen for å komme seg gjennom opplæringen. Som lærling hadde informanten fått lav lønn, og hadde høye kostnader med opplæringen gjennom skolepenger som måtte betales, reisevei og overnattinger ved samlinger, hun fortalte derfor at det aldri ville gått å forsørge barnet sitt som hun var aleneforsørger for, om det ikke hadde vært for lån og stipend fra lånekassen. Informanten understreket dette med å si:

«Jeg var helt avhengig av å få støtte fra lånekassen jeg. Hadde ikke klart det uten»

Ved bruk av fokusgruppeintervju som metode, ble jeg kjent med de andre informantenes tanker rundt bruken av lånekassen også. For noen var det avgjørende for gjennomføringen av utdannelsen å få støtte fra Lånekassen, men for andre var det lite tenkelig å ta i bruk denne

metoden. Selv om det var få som hadde tatt i bruk lånekassens ordninger, så var det tydelig at dette var en ordning som alle virket til å ha god kjennskap til. Noen fortalte at selv om det er en fin ordning, så er den kanskje ikke så tilpasset voksne som den er for unge studenter som kommer rett fra videregående. Informantene fortalte:

«Det går jo an å søke lån i lånekassen, men man har gjerne mye gjeld fra før og så vil man ikke ha mer. Det syns man ikke at man har råd til.»

«Det kommer også an på om du er gift, for hvis han eller hun tjener en del penger, så går jo alt stipend over til lån. Har man en grei inntekt begge to så får man ikke noe». Dette viser igjen at noen av informantene hadde mye bedre innsikt i de mulighetene og ulempene som finnes ved de ulike støtteordningene enn andre.

4.1.3 Fagforeningens rolle i kompetanseheving

Noen av informantene informerte om at de hadde fått dekket deler av opplæringen fra sin fagforening, ved at de hadde søkt om å få utdanningen dekket og hadde fått innvilget en sum for å betale for deler av studiet. Noen av de andre informantene fortalte at de ikke ante at det var en mulighet å søke fagforeningen om støtte. Informantene var veldig behjelpelige med å oppklare, og å forklare for de andre hvilke muligheter som finnes innen de ulike måtene å kunne søke om støtte til utdanning. En informant forklarte til de andre i fokusgruppen når man kan søke fagforeningen om støtte og ikke:

«Fagforbundet går ikke inn hvis du får noe støtte fra jobben, så det blir enten eller da.»

Det kom frem et overraskende moment som lå utenfor det moderator spurte om. Dette kan være et resultat av den effekten fokusgruppeintervju kan ha, ved at to informanter har samme erfaring, og da lettere føler de kan fortelle om sine erfaringer. De to informantene som hadde vært lærlinger, opplevde at det å være medlem av et fagforbund ble sett negativt på, og de fikk inntrykk av at det ville bli vanskelig å få jobb etter læretiden hvis man var medlem i et fagforbund i den bransjen de var i. Selv om det i et lærlingeløp kanskje ikke ville vært aktuelt å søke støtte fra fagforeningen siden fylkeskommunen allerede er inne og tilrettelegger et opplæringsløp, så sier dette noe om at visse bransjer og bedrifter er negativt innstilt til medlemskap av fagforeninger, og dette tar fra den voksne studenten mulighet til å søke fagforeningen om støtte under opplæringstiden. Den ene informanten som hadde vært lærling forklarte:

«Det blir jo praktisert at om man er medlem av fagforbundet så får du ikke jobb i det hele tatt, blir ikke ansatt, for da har du plutselig rettigheter som de ikke vil at du skal ha. Sånn er det faktisk».

Det ble videre snakket om hvordan medlemskap i fagforening på arbeidsplassen fungerer, og hvordan arbeidsgivere kan gjøre det vanskelig for en ansattgruppe å være melde seg inn i fagforening.

4.1.4 Arbeidsgiver betaler

To informanter fortalte at de fikk dekket opplæringen av sin arbeidsgiver. Dette ble snakket positivt om i resten av gruppa, og noen av informantene snakket om hvor viktig det er at arbeidsgiverne gir sine ansatte et «klapp på skulderen» for at de ønsker å bli bedre i jobben sin. En annen informant fortalte:

«Der jeg jobber betaler de for én av de to obligatoriske eksamenene man må ta, og for at vi får all undervisning i et år for å gå opp til teorieksamen dekket, så jeg betalte bare for selve fagprøven, og det er jo den billigste av de to eksamenene».

Dette var et tema som ikke tok mye plass eller tid i intervjuene, men som skapte noen overraskende blikk blant de andre informantene, og små kommentarer på hvor heldig vedkommende var som hadde en arbeidsplass som støttet opplæringen. Det virket ikke til at de andre informantene så på dette som en støtteordning som er vanlig, eller som er tilgjengelig for alle, men at de som hadde fått sin utdanning dekket av arbeidsplassen var heldige og privilegerte.

Disse blikkene og anerkjennende kommentarene ville jeg nok aldri fått om jeg ikke hadde brukt fokusgruppe intervju som datainnsamlingsmetode. Det kommer frem mye informasjon i den spontane dialogen mellom mennesker, og det ble tydelig rundt flere av temaene i de to fokusgruppeintervjuene jeg gjennomførte.

4.2 Lite informasjon

Informasjonsformidling var ikke et spørsmål i intervjuguiden, men ble stadig nevnt gjennom begge intervjuene. Informantene kommenterte ofte på ting som andre informanter pratet om, dette være seg; voksenretten, støtte fra fylkeskommunene, søke midler fra kommunen, fagforbud støtte, mulighetene til videre utdanning etter fullført fagbrev og før fullført videregående utdanning, for å nevne noen. I fokusgruppene virket det til å være en

gjennomgående frustrasjon over lite informasjon, og kronglete å finne informasjon. En av informantene spurte:

«Hvem er det som vet alle disse tingene her, så jeg kan spørre?»

En annen svarte *“Tillitsvalgt på jobben din skal kunne gi informasjon om dette”*.

En annen sa: *“Du må bare sjekke på nettet da og snakke med folk, men det er ikke lett å skjønne alt sammen”*.

Dette funnet ville jeg mest sannsynlig ikke fått om jeg hadde valgt en annen datainnsamlingsmetode. Det var gjennom samtaler rundt temaene knyttet til intervjuguiden at det gang på gang ble tydelig at informantene ikke visste om ordninger og muligheter som finnes. Hadde ikke informantene blitt konfrontert med andre i lignende situasjon som dem selv, som fikk støtte og hjelp til ting de selv kunne ønske de kunne fått støtte og hjelp til. Det var da frustrasjonen ble gjeldende, og informantene gang på gang sa ting som: *“det visste ikke jeg var mulig en gang”*, og *“hvordan vet du såne ting?”*.

4.3 Arbeidsmarkedets krav til kompetanse

Informantene fortalte om at de var redde for ikke å få en jobb hvis de skulle bytte jobb fra der de var nå, hvis de ikke hadde en formell kompetanse. En av informantene sa det på denne måten:

«Mye av grunnen man tar en utdanning er pga. arbeidsmarkedet er som det er nå, og man gjør det for å få stabilitet og trygghet. Dette er en motivasjonsfaktor. Dette er både for å nå kravene som arbeidsmarkedet har og for å skape trygghet».

En annen informant sa:

“Jeg vet hva jeg kan og kollegaene mine vet hva jeg kan, men skal jeg søke ny jobb, så er det ingen som vet hva jeg kan”.

En av informantene begynte å snakke om at han fikk opplæringen gratis fordi han ikke hadde fullført videregående skole. Etter hvert som årene gikk ble tanken på å ta en utdanning lengre og lengre borte, siden man ikke kommer inn på noen høyere utdanning uten fullført videregående utdanning forklarte han at veien føltes så lang til å få en fullført videregående utdanning. Det var lederen hans som sjekket ut mulighetene for en utdanning og som hadde ønsket at han startet et kompetansehevingsløp, og tok fagbrevet. Han sa:

«Fordi at dem krever mer. De vil jo ha mer og mer fagarbeidere, og jeg tenker at hvis jeg kanskje om en stund har lyst til å bytte arbeidsplass, så stiller jeg sterkerer hvis jeg har en fagarbeider utdanning».

Det var en enighet i fokusgruppene at en stor motivasjonsfaktor og pådriver for å starte og gjennomføre opplæringsløpet var å få papirer på sin kompetanse. Flere av informantene fortalte at de ikke hadde gått på skolen på mange år og kviet seg for å skulle være student igjen. Samtidig var det en enighet blant informantene om at de følte det var veldig viktig få et bevis på at man kan noe. En av informantene forklarte det på denne måten:

«Jeg jobbet i en bedrift i 16 år. Der er det et lite miljø og folk visste på en måte hva du sto for. Så kommer du til en tid da du kanskje skal byttet jobb, så kommer du inn på et nytt sted og da er det veldig mange som spør etter de papirene og jeg har jo ikke papirer på noe som helst, hadde ikke det da. Og da jobber man jo litt med seg selv. Søren jeg må jo, jeg sitter jo på kompetansen, men jeg har jo ikke papirene på det».

For noen var det viktig med tittelen og hvilke muligheter som åpnet seg gjennom å inneha en tittel i det fagmiljøet man er i. Ved å gjennomføre et fagbrev eller svennebrev vil man alltid få en tittel, og her fortalte informantene at de nå var blitt helsefagarbeidere, barne- og ungdomsarbeidere, møbelsnekkere og blomsterdekoratører. En av informantene fortalte:

«Kan kalle meg blomsterdekoratør, derfor var det så viktig for meg at jeg har papirer på det og kompetanse».

Informantene ga tydelige tilbakemeldinger på at de ikke hevet kompetansen sin for en økt lønn, selv om det selvfølgelig skulle bli tatt godt imot om de skulle få det, men at den viktigste motivasjonsfaktoren var å få et bevis på det man allerede kunne.

«Det er bare et papir i bunn og grunn, ikke ble jeg noe flinkere, men man har det papiret».

Informantene snakket ofte om «å ha papirer på at man kan noe». De snakket om «papiret», som noe som skilte mellom at de kunne bevise at de kunne noe, eller ikke. Det var lite snakk om at de lærte mye nytt gjennom opplæringsløpet, men heller et fokus på å få formalisert det de allerede kunne.

4.2 Bedriftens fokus på kompetanseheving

Å ta et fagbrev, svennebrev eller videregående opplæring i voksenalder viste seg blant informantene å bety at de allerede var i et yrke som fast eller midlertidig ansatt, og ønsket var å formalisere kompetansen innen det yrket. Det var ingen av informantene i dette studiet som

ga uttrykk for å gjennomføre en kompetanseheving for å bytte yrke, men heller for å sikre seg jobb innen det yrket de allerede var i, og fast stilling i den bedriften de var i, om de ikke allerede var fast ansatt. Når det ble spurt om “Hvilken tilrettelegging de hadde behov for fra arbeidsplassen sin”, var det mange meninger om arbeidsplassens deltakelse i prosessen ved å ta et fagbrev. En informant fortalte:

«Jeg har ikke benyttet meg av noen skoleverk eller hjelp utenifra liksom. Bedriften dekte materialer til svennestykket og eksamen, så det kostet meg ikke noe for meg å ta det, bortsett fra at jeg sto her på kveldene og tok det. Bedriften måtte søke om å bli en lærebedrift for at jeg skulle få ta det på denne måten, og det gjorde de».

Denne informanten følte ikke at å gå på skole var nødvendig, og ønsket å gjøre det meste selv, men var da avhengig av et godt samarbeid med bedriften for å få godkjent arbeidsstedet som lærebedrift for å kunne gjøre det på denne måten, samt ha en stor indre motivasjon selv for å tilegne seg all nødvendig kunnskap før fagprøven uten hjelp fra lærer eller medstudenter, eller få hjelp av en skole til å melde seg opp til eksamen. Dette var den eneste informanten i informantgruppa som gjennomførte utdannelsen sin på denne måten.

4.4.1 Leders manglende støtt

For noen informanter var det mangel på interesse og involvering fra arbeidsstedet som kom til uttrykk i fokusgruppe intervjuene. Mangel på kunnskap om utdanningsmuligheter, hvilke utdanninger de ansatte tok og hva en slik utdanning innebar fra arbeidsgivers side virket til å være til stor frustrasjon blant informantene. Noen av informantene fortalte:

«Det er noen som skal starte på kurs nå hos oss, og lederen vet bare når de skal møte opp og det er det nesten».

En annen informant understreker i samtale om lederne ved egne arbeidssteder:

«De vet ingen ting!»

Flere av informantene viste tydelig at de var skuffet over at arbeidsgiver ikke la til rette for den ansatte som studerte, eller at arbeidsgiver viste noen interesse for utdannelsen som den ansatte tok. En informant fortalte:

«For når vi skulle ha fagprøven på jobben, så visste han(lederen) ingenting. Jeg tror ikke han hadde en anelse om hva jeg drev med. Det var ikke noe tilrettelegging. Jeg dro til meg en pc i starten av uka, og bare: den skal jeg ha! Jeg tok den tre dager før. Det var ingenting som var lagt til rett.»

De andre informantene ler og nikker i enighet. Det var tydelig at dette var et gjenkjennelig problem blant mange av informantene. Dette temaet i seg selv skapte engasjement, og alle informantene hadde noe å si om temaet. Samhørigheten mellom informantene når de snakket om felles frustrasjoner var engasjerende å lytte til, og det virket som det var godt for informantene å få snakke om frustrasjonene sine med andre som hadde opplevd noe lignende.

4.4.2 Manglende oppfølging som lærling

To av informantene tok utdannelsen sin som lærlinger, og fortalte ivrig om oppfølgingen de hadde fått i opplæringstiden. En av disse informantene fortalte:

“Det var jo lik null vil jeg si. Læretiden var et mareritt, hvis ikke jeg hadde hatt pågangsmot og holdt de målene jeg hadde satt, så hadde jeg sikkert detti av lasset tror jeg. Det tror jeg mange hadde gjort altså. Det var jo ikke noe tilrettelegging, spesielt de første årene der, da fikk jeg jo ikke reise på samlinger, hvis det ikke passet for sjefen min. Og de var jo obligatoriske”.

Begge informantene som hadde vært lærlinger fortalte om å føle seg “brukt” i læretiden. Det var ingen tid til oppfølging og bli lært ting innen faget de var der for å lære, og de ble satt til å gjøre alle de arbeidsoppgavene som ingen andre gadd å gjøre. En av informantene fortalte:

“Litt den derre myten om at lærlinger blir brukt litt sånn – den lever i beste velgående altså. Man er ikke øverst på rangstigen da altså. Da er man langt langt nede, det føler man sjøl ihvertfall, hadde ingenting man skulle ha sagt”.

Disse to informantene snakket videre om at det skulle vært mye strengere krav til kvalitet i opplæringsbedriftene. Denne samtalen utartet seg til å bli to informanter som delte en felles opplevelse, som ga dem et grunnlag for å reflektere rundt hva som kunne blitt gjort annerledes. Strengere krav til lærebedriften og en leder som støttet studenten gjennom lærlingetiden, og legger til rette for at voksne med de forpliktelser det innebærer, skal kunne klare fullføre opplæringsløpet. Dette ble sett på som viktige tiltak for å legge til rette for at voksne lærlinger skal orke gjennomføre et lærlingeløp.

4.4.3 Leders støtte betyr mye

Det var en informant som brøt inn og kom med positive utsagn om arbeidsplassens støtte og tilrettelegging. Denne informanten var en av to informanter som hadde noe positivt å si om arbeidsplassens tilrettelegging og støtte:

«Jeg har bare positive ting å si om det. Sjefen min har bare vært super og det er hun som fikk meg til å ta fagbrevet. Når man har vært i gemet lenge, så blir man veldig lay-back og tenker at man ikke trenger mer kompetanse, men hun pushet meg og backet meg opp 110% liksom. På eksamensdagen fikk jeg et eget rom å sitte på, ble oppvartet og fikk lunsj og sånn».

De andre informantene ga tydelig uttrykk for at dette var langt fra det de hadde opplevd i sin opplæringsstid, og at de synes at det er slik det burde være for alle.

En informant fortalte at det mest frustrerende hos henne var at arbeidsgiver i egen bedrift virket til å ta lett på både utdannelsen og eksamensdagene til fagprøven. Det ble fortalt: *«Hos meg sier de bare at det ordner seg. Så når jeg fikk den telefonen om at prøven skulle være, så ringte jeg til sjefen for å høre når det passet. Det ordner seg sier hun, og så reiser hun på ferie. Og så er det sånne ting som at jeg må ha den pc`en som funker til den printern, og jeg kan ikke sitte på kontoret for der er det mye telefoner..... Og på selve dagen så fikk jeg ikke pc`en til å funke, så jeg måtte bare begynne å skrive for hånd, og når kl. var 9 fikk de pc`en til å funke, for alt skal jo skrives på pc. Og dagen etter kom sjefen, og da hadde jo de andre hjulpet meg litt her og der.»*

4.4.4 Medarbeidernes støtte

Dette førte samtalen videre til det å få støtte fra medarbeidere. Flere av informantene var enige i at det var godt at medarbeiderne var hyggelige og støttet dem i eksamensperioden. En informant fikk mye samtykkende nikk, når hun fortalte:

«Men jeg følte hos meg at de andre ansatte var veldig støttende og greie».

Det kom også frem at de som hadde tatt utdannelsen sammen med en annen på jobben hadde følt stor nytte og støtte gjennom å være to sammen om å ta utdannelsen og håndtere arbeidsplassens ledelse manglende støtte. En av informantene fortalte:

«Vi var jo to som gjorde det samtidig og det var veldig bra, og mye støtte i. De dagene jeg følte at dette får jeg ikke til, så var det noen som støttet opp under og hjalp meg til å ha tro på at jeg kan få det til. Dette får du til! Så det har veldig mye å si at man er to på arbeidsplassen»

4.4.5 Drømme senarioet

Jeg spurte informantene begge fokusgruppene: «Hva hadde dere trengt av arbeidsstedet deres, hvis dere kunne fått drømme senarioet oppfylt?» Til dette spørsmålet var det ikke økt lønn eller mer spennende arbeidsoppgaver som det ble lagt vekt på. Noe jeg før dette studiet ville

trodd ville vært viktige motivasjonsfaktorer. Det det viste seg å være et stort fokus på var; anerkjennelse fra leder(ere). En informant sa:

«Et klapp på skulderen liksom. Det hadde vært fint å få fra sjefen. Man gjør jo dette for å bli bedre i jobben sin».

Flere andre informanter ga også uttrykk for at det hadde vært godt om man ble sett og anerkjent for at man ønsker å bli bedre i jobben sin. En informant fortalte: *«Du er liksom midt i noe som gjør at du skal heve kompetansen din der du jobber, så det er noe med det da.»*

Informantene uttrykte at det ikke var mye de ba om, men det at man blir sett og at lederen husker at man er i et utdanningsløp og kan hjelpe med å tilrettelegge fagprøven. De som hadde opplevd at arbeidsplassen var støttende, snakket varmt om arbeidsplassen og de andre viste at de syns den støtte og oppfølgingen noen hadde fått var fint, og noe de hadde ønsket seg, i sitt eget opplæringsløp. Støtte eller mangel av støtte fra lederen var et tilbakevendende tema som dukket opp gjennom begge fokusgruppeintervjuene.

4.4.6 Bedriftskultur

Noen informanter syns det var rart at ikke arbeidsplassen hadde et større fokus på kompetanseheving i bedriften de jobbet. En informant sa:

“Også er det jo litt vinn-vinn for bedriften også da. De har jo en CV de også. Og den blir veldig viktig i fremtiden også, at vi sitter med den riktig kompetansen”.

Videre fortalte en annen informant:

“Så er det sikkert litt sånn bedriftskultur på dette her, det er jo opp til bedriften om de vil ha faglærte folk, så må de legge til rette for det og stimulere til det. Hele kulturen i bedriften”.

Dette førte samtalen videre til å dreie seg om yrkesstolthet. I forlengelsen av å snakke om å få et bevis på kompetansen man har, var det flere av informantene som mente at å ta et fagbrev/svennebrev var med på å skape yrkesstolthet. Det ble en liten diskusjon der informantene fremhevet at det er en manglende yrkesstolthet i en del type håndverkerfag i dagens samfunn, og at det er trist hvis stoltheten i disse yrkene blir borte. Samtalen gikk videre til at det var viktig at flere tar fagbrev/svennebrev for å kunne bevise kompetansen sin og vise at dette er yrker man kan være stolt av. Noen av informantene ordla seg slik:

«Jeg tenker jo at det er litt sånn yrkesstolthet oppi dette»

«Det synes jeg også, det er kjempe viktig med den fagstoltheten».

Informanten hadde også fokus på kombinasjonen mellom teori, og det å få bruke jobben som læringsarena, som gjorde læringen enklere og mer interessant. Flere av Informantene rapporterte at det er synd at arbeidsstedet og opplæringsstedet snakket lite sammen.

4.5 Faglig sterke og engasjerte lærere

Av de informantene som hadde vært tilknyttet et opplæringssted, var det stor enighet blant informantene at lærerens rolle var viktig. Mange av de voksne informantene hadde ikke studert på mange år, og ga uttrykk for at det var en terskel å gå over for å sette seg tilbake på “skolebenken”. De var usikre på egne evner til å lære og forstå et faglig innhold, samt strukturere seg til å få studert i en allerede hektisk hverdag. Det var i denne sammenheng at læreren ble snakket om som en viktig motivator og støtte. Alle informantene som hadde vært tilknyttet en opplæringsinstitusjon fortalte at de var veldig fornøyde med lærerne de hadde hatt. Informantene hadde fokus på lærerens engasjement, mulighetene til å variere undervisningen og tilpasse den gruppa. Lærerens evne til å støtte studentene i deres faglige utvikling ble også sett som viktig. Informantene ga uttrykk for at de var takknemlige for motiverende lærere som viste stort engasjement til faget og til studentenes læring. En informant fortalte:

“Utrolig flinke, utrolig engasjerte, flinke lærere som kan fagene sine og som har skrevet lærebøker og har noe å skilte med i bransjen”.

Det kom frem at læreren har en rolle med å hjelpe studentene strukturere faget og vise studenten hva de burde ha fokus på i pensumlitteraturen. Det kom frem at informantene var usikre på egne evner til å kunne strukturere innholdet i faget og klare å prioritere tid til lesing. De fleste informantene fortalte at de jobbet fulltid, og noen hadde små barn i tillegg. For å klare å komme gjennom alt faginnhold før eksamen var en undervisningsdag i uken en god måte å holde progresjonene i faget opp på. Informantene var tydelige på at de nok ikke hadde gått til undervisningstimene hvis ikke læreren var dyktig og engasjerende. Undervisning etter arbeidstid gjorde ofte til at studentene var trøtte utover undervisningskvelden, eller om det var samlinger over noen dager, etter en arbeidsuke, rapporterte informantene den samme følelsen av å være trøtt og sliten, men ha veldig lyst til å lære. Lærerens evne til å engasjere, tilrettelegge undervisningen til studentene og variere undervisningen ble ekstra viktig. En informant forklarte det på denne måten:

«For når jeg startet på undervisningen, så var det 20 år siden sist jeg studerte, så det tok vel nesten et halvt år bare på å skjønne alle notater mine og hva som egentlig det betyr det jeg

skriver. Så jeg trengte en lærer som stod foran meg og fortalte meg hva som var viktig og som brukte mange ulike måter til å lære på, så jeg kunne lære meg å studere igjen.»

En annen student fortalte: “Ja undervisningen var jo gjerne lagt litt opp etter hvordan vi følte oss...kjørte litt på i starten og så løsna det litt opp og gjorde litt andre ting når de så at vi var slitne”.

4.6 Familie som støtte og motivasjon

Informantene ga tydelig uttrykk for viktigheten av å ha støtte fra familien for å gjennomføre opplæringen rent praktisk. Flere informanter sa at uten støtte og tilrettelegging hjemme ville de aldri klart å gjennomføre et studieløp. Familiemedlemmer kom for å passe barna til studentene når de hadde undervisning, og en informant fortalte:

“For meg var det helt essensielt, mamma, hva skulle jeg gjort uten henne. Dette hadde ikke gått det. Det var hun som hjalp med å hente og levere, og passe, og ja stilte alltid opp. Hun var helt fantastisk under læretiden min altså. Det er helt sikkert, så jeg var avhengig av mamma. Rett og slett. Hvis ikke jeg hadde hatt mamma så måtte jeg hatt en samboer som kunne gjort det samme”.

Familien hadde ikke bare en praktisk rolle, men også en viktig emosjonell og motiverende rolle for studentene. Det var ikke bare på grunn av praktiske hensyn som å passe barna som var viktig, men barna i seg selv var en motivasjonsfaktor. Flere av informantene fortalte at de ønsket å være foreldre som kunne noe, som hadde en utdanning og for informantene å vite at man har en sikker jobb som kan forsørge familien. En informant fortalte: *“Det var kjempe viktig for meg, jeg vil stå mye sterkere når jeg har det forsørger ansvaret. For det er min jobb at barnet mitt har det bra da, så barna er jo en motivasjon i seg selv”.*

Den mentale støtten fra familien som heiet på studenten gjennom hele opplæringstiden ble også pratet om som viktig for å orke å stå gjennom opplæringene i ett år eller lenger.

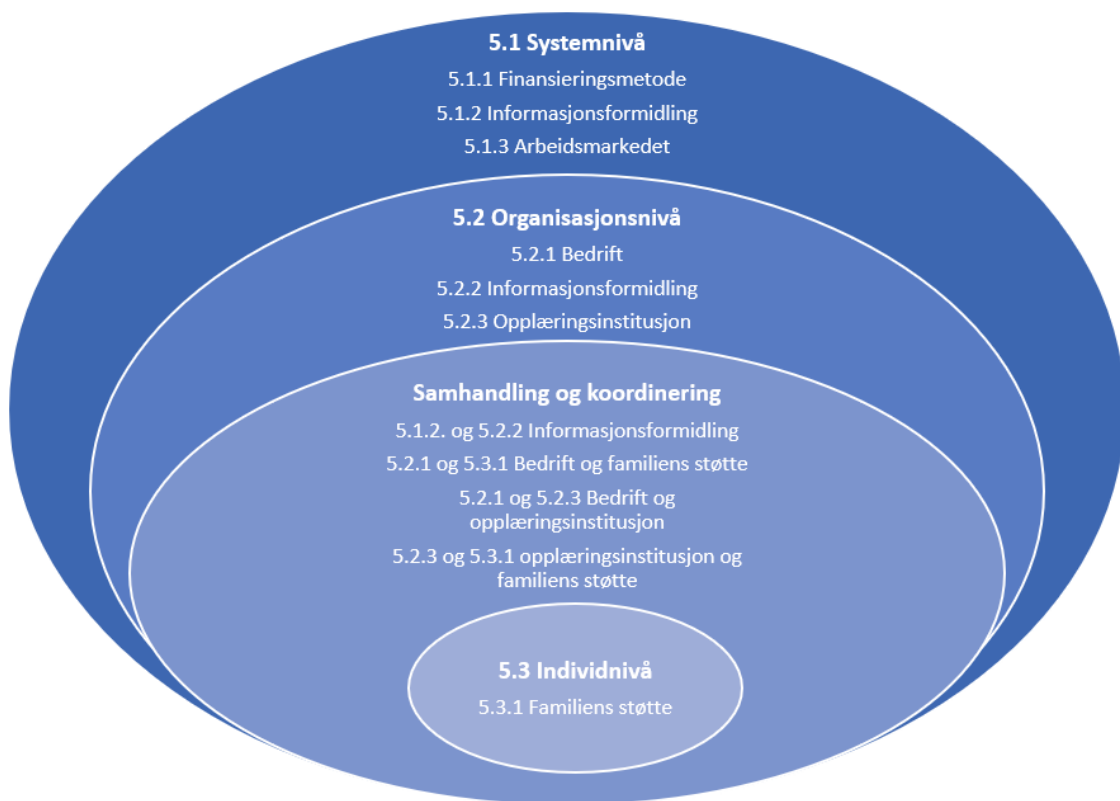
Informanten fortalte at det jo var perioder som var tunge og frustrerende i opplæringstiden, og hvor viktig det da var at familien støttet studenten, la til rette for at studentene skulle få fred til å lese, og at informantene følte at familien synes det var bra at de studerte. Dette kom til uttrykk fra en informant:

«For meg har det vært super viktig, når andre backer meg opp, så får jeg litt ekstra tro på meg selv og få lyst til å vise at man får det til»

5. Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg diskutere funnene presentert i kapittel 4 i lys av relevant teori. Disse diskusjonene skal sees i sammenheng med problemstillingen og forskningsspørsmålene for dette studiet (pkt. 1.3). Dette kapittelet er strukturert etter de tre forskningsspørsmålene for dette studiet, som er fordelt på tre nivåer. Disse tre nivåene bygger på Bronfenbrenner`s økologiske modell. Jeg har laget en illustrasjon for å vise hvilke tematikker som hører til hvilket nivå. Det er i tillegg laget et samhandlings- og koordineringsnivå som ikke bygger på forskningsspørsmålene, men som er et viktig funn i dette studiet. Dette nivået bygger også på Bronfenbrenner`s exonivå, og vil her bli presentert under de tre forskningsspørsmålene.

I helsefremmende arbeid blir et økologisk perspektiv ofte lagt til grunn for tiltak og arbeidsmetoder (Wold og Samdal, 2012). I Ottawa Charteret står det: «*Caring, holism and ecology are essential issues in developing strategies for health promotion*» (WHO, 2018, The Ottawa Charter s. 2). Det økologiske perspektivet blir derfor viktig i diskusjonene og refleksjonene rundt funnen i dette studiet som skal sees nærmere på her. Jeg starter i det ytterste nivået i illustrasjonen og presenterer først systemnivået, deretter organisasjonsnivået, og avslutter med individnivået. Samhandling og koordineringsnivået inkorporeres i de tre overnevnte nivåene som vist i punkthenviingene i illustrasjonen.



5.1 Hva skal til på systemnivå, for at voksne i denne gruppen fullfører et opplæringsløp?

Det vil her bli sett på påvirkende faktorene som ligger plassert i makronivået i

Bronfenbrenner's økologiske modell, kalt systemnivået i dette studiet. Dette nivået involverer ulike nasjonale strategier, retningslinjer, lover og nasjonale verdier. Det er på dette nivået også rom for å se på de utviklinger og trender som endres på nasjonalt nivå over tid, gjennom det Bronfenbrenner kaller Kronosystemet (Bronfenbrenner, 2005). Funnen i dette studiet på systemnivå involverer økonomisk støtte, formidling av informasjon og utviklingen som skjer i arbeidsmarkedet.

5.1.1 Finansieringsmetode

I dette studiet viste det seg at de nasjonale tiltakene, lovene og retningslinjene som reduserte prisen for opplæringstilbudene for de voksne, var det som ble rapportert som avgjørende faktor for den voksne studenten, for å starte et kompetanshevlingsløp. Voksenretten var en av de gjeldende ordningene som ble snakket om i fokusgruppe intervjuene. Det viste seg å være stor variasjon mellom informantenes kunnskap om hva denne ordningen betød og hvordan den kunne brukes. Som tidligere nevnt fikk Stortingsmelding 16(2015-2016) *Fra utenforskap til ny sjanse* gjennomslag for sitt forslag om å ta bort overgangsperioden mellom ungdomsrett til voksenrett. Det betyr at det nå vil være enklere for unge voksne å ta i bruk ungdoms- eller voksenretten sin for å få videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2016; Kunnskapsdepartementet, 2017). I dette studiet var aldersgruppen høyere enn 25 år blant de fleste av informantene, så denne endringen fikk ingen stor effekt på dette studiets informantgruppe. Hadde informantgruppen vært mer preget av yngre informanter, ville kanskje mer informasjon rundt virkningen av denne ordningen blitt sett nærmere på.

Sterrie m.fl. (2015) legger frem forskning som viser at 17% av de i videregående opplæring er "rettsløse", altså de som ikke hører til den gruppen det er snakket om over. Dette vil si det er mange som må finne andre metoder å få støtte til utdanningen. Blant informantene som ikke hadde voksenrett, ble ordninger som lånekassestøtte, fagforeningsstøtte og fylkeskommunal støtte tatt i bruk. Disse ble alle nevnt som viktige ordninger for å kunne gjennomføre en opplæring. Informantene tok i bruk ulike ordningen for å få finansiell støtte til utdanningen, men alle informantene så det som særdeles viktig å få økonomisk støtte for å kunne gjennomføre opplæringen. Dette kan tyde på at det er behov for en variasjon av ulike

støtteordninger for å påse at flest mulig voksne som ønsker ta en videregående opplæring, har mulighet til det.

Mange av informantene i dette studiet hadde tatt sin videregående opplæring som praksiskandidat for å fullføre et fagbrev. Denne ordningen betyr at de må ha 5 års relevant arbeidserfaring og fullført en teoretisk eksamen i faget før de kan gå opp til fagprøven i sitt fag (Kunnskapsdepartementet, 2016). Denne ordningen passer godt for de som har vært mange år i samme bransje, som var tilfelle for de fleste av informantene i dette studiet. Denne ordningen åpner for at personen jobber fulltid mens han/hun tar opplæring på kveldstid, samlinger i helger eller tar opplæringen på nett. Det er en fleksibel ordning som er tilpasset den voksne fulltidsansatte studenten, men egner seg dårlig for de med mye variert arbeidserfaring fra ulike bransjer (Kunnskapsdepartementet, 2016). Denne ordningen gjør at personen bidrar i arbeidslivet mens han/hun hever kompetansen sin, noe som kan sees som den ultimate utdanningsmodellen i et samfunnsøkonomisk perspektiv (Aspøy og Tønder, 2012).

To av informantene i min studie hadde tatt utdannelsen sin gjennom et lærlingeløp. Lærlingeløp sees i Stortingsmelding 16, som en god måte å utdanne folk til å bli godt rustet for arbeidslivet, da mesteparten av utdanningen skjer ute i bedrift (Kunnskapsdepartementet, 2016). I min studie kom det tydelig frem at dette ikke var en opplæringsmetode som var å anbefale av informantene som hadde erfaring med denne type opplæring. Informantene fortalte at det var lite tilrettelegging for dem som voksne studenter med familie og forpliktelser, de følte seg dårlig behandlet og fikk lite opplæring. Informantene fortalte også at lærlinglønnen ikke var tilpasset et voksent menneskes utgifter og lønnsbehov. Dette stemmer med Stortingsmelding 16 (Kunnskapsdepartementet, 2016) sine utfordringer med denne opplæringsmodellen. Informantene i min studie fortalte at de var avhengig av Lånekassen for å kunne overleve økonomisk gjennom studietiden som lærling.

I et samfunnsøkonomisk perspektiv er det viktig å heve kompetansen til så mange som mulig til et videregående nivå, da det halverer sjansene for å stå utenfor arbeidslivet enn om de blir værende med grunnskole som høyeste utdanningsnivå (Kunnskapsdepartementet, 2016 og Kunnskapsdepartementet, 2017). Kompetansereformen ble implementert som et tiltak for å ha en positiv effekt på voksnes rett til å fullføre grunnskole og videregående opplæring, og åpne opp for at flere kan søke høyere utdanning på bakgrunn av realkompetansevurdering (Hagen

og Skule, 2008). I dette studiet var det ingen som hevdet å ha fått utdannelsen basert på realkompetansevurdering. Dette kan komme av manglende informasjonsformidling om denne ordningen, til ansatte i arbeidslivet med lav formell kompetanse. Manglende informasjonsformidling skal vi se mer på i neste punkt.

5.1.2 Informasjonsformidling

Rapporten *Grenser for utdanning* (Sterrie, m.fl., 2015) viser til funn der det rapporteres at informasjonsflyt om utdannings muligheter fra fylkeskommunen om voksnes rettigheter til videregående opplæring har en positiv effekt på de bosatte i fylket. Dette har en effekt på om de velger å ta en utdanning eller ikke. Studien viser at fylkeskommunens økonomi spiller en rolle på fylkeskommunenes informasjonsflyt ut til de aktuelle målgruppene (Sterrie, m.fl., 2015). I min studie kom det frem at informantene følte det var lite informasjonsformidling, og de visste ikke hvem som burde ta ansvar for informasjonsformidlingen. De viste en usikkerhet på hvor de burde lete for å finne informasjon om utdanningstilbud, rettigheter og muligheter. Disse forskjellene fra fylkeskommune til fylkeskommune kan være med på å skape ulikheter mellom fylkeskommunene. For de som bor i en fylkeskommune med god økonomi, blir informasjonsformidling prioritert høyere og dermed når ut til flere voksne uten fullført videregående opplæring. På den måte blir Mateus effekten som nevnt tidligere, opprettholdt også her. De som har, vil få mer, de som har lite, vil mangle muligheten for å få mer (Helsedirektoratet, 2010 og Sterrie, m.fl., 2015). Funnene i min studie stammer fra én fylkeskommune, noe som ikke gir rom for å se om det var ulikheter i funnene fra et fylke til et annet. Dette kan sees som en anbefaling til videre studier på dette temaet; å påse at utvalget er representativt for flere fylker.

Funnen i min studie viser at mange ulike ordninger ble tatt i bruk blant informantene, for å få økonomisk støtte og for å gjennomføre opplæringen. Informasjonen om de ulike ordningene må derfor ha nådd informantene på en eller annen måte, men dette var ikke noe det ble spesifikt snakket om i fokusgruppe intervjuene. Det var mer informasjonsflyt i sin helhet som ble tatt opp som tema. Noen av informantene lurte på hvor man kunne finne ut av hvilke muligheter som finnes, spesielt rundt økonomisk støtte til opplæring. De ytret et ønske om et sted å finne all informasjon, i stedet for å måtte ta kontakt med mange ulike steder som alle har litt ulik informasjon. Informasjonsformidling om ulike ordninger for å kunne gjennomføre en opplæring på videregående nivå som voksen, ble ikke lagt frem i Stortingsmelding 16 (Kunnskapsdepartementet, 2016) som et tiltak for å redusere ulikhet i samfunnet, men kom

frem i dette studiet som en faktor informantene så på som viktig for å starte et opplæringsløp. Det ble også ytret et ønske om tilgang til informasjon om hva de kan søke videre etter endt videregående opplæring, da et fagbrev som praksiskandidat ikke automatisk kvalifiserer for opptak til høyere utdanning på høyskole og universitet (Sterri m.fl., 2015).

En spekulasjon her kan være om det på nasjonalt nivå bør legges klarere retningslinjer for informasjonsformidlingen som fylkeskommunen er pålagt å utføre, så det sikres distribusjon av informasjon om utdanningsmuligheter til ulike målgrupper, uansett hvilket fylke man bor (Sterri m.fl., 2015). Dette for å redusere mulighetene for at de sosiale ulikhetene blir forsterket på tvers av fylkeskommuner. Det bør også komme tydeligere frem hvor man kan henvende seg for å få den informasjonen man trenger for å ta kloke valg rundt utdanningsmuligheter og økonomiske støtteordninger. De fylkeskommunale karriereveiledningssentrene skal i utgangspunktet spille en sentral rolle i utdannings og karriereveiledningen (Kunnskapsdepartementet, 2016), men som vist i min studie ble ikke den tjenesten nevnt én gang, og jeg drister meg derfor til å tolke dette dit hen, at heller ikke denne informasjonen har nådd ut til informantene i min studie.

5.1.3 Arbeidsmarkedets struktur og krav til kompetanse

Dagens arbeidsmarked er preget av en stadig større etterspørsel etter formell kompetanse. De med grunnskole som høyeste utdanningsnivå er overrepresentert på arbeidsledighet- og uførestatistikken i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2016). Dette kan blant annet skyldes krav til økende effektivisering, rask teknologisk utvikling og global konkurranse for bedrifter i alle bransjer. Bedriftene trenger derfor kompetent og spesialisert arbeidskraft både for å møte nasjonale og internasjonale krav til både kompetent arbeidskraft og kunne levere på de økende kravene til leveranse av varer og tjenester (NOU 2018:2). Dette økende kravet til formell kompetanse, og mangel på ufaglærte stillinger skaper et gap mellom de som tar en høyere utdanning og ikke. I min studie viser funnene at kravet fra arbeidsmarkedet har en påvirkende effekt på informantenes fullføring av en utdanning.

Flere av informantene sa at de ikke ønsket å heve kompetansen sin, men følte det var nødvendig for å “få et papir på det de allerede kunne”. Lysten på å lære noe nytt trengte ikke i seg selv å være en påvirkende faktor viste det seg, men heller at det var et behov for å beholde jobben sin, og ha muligheten til å skifte jobb om ønskelig. Dette funnet står i tråd med det Stortingsmelding 16 viser; at de med lav formell kompetanse er ofte lite motivert for

utdanning, med mindre arbeidsplassen krever det (Kunnskapsdepartementet, 2016). Informantene var ærlige på at de følte seg usikre på arbeidsmarkedet, og følte det var vanskelig å få jobb uten formell kompetanse. Informantene fortalte at de følte de ikke hadde noe valg om å heve kompetansen sin, om de ønsket å forbli yrkesaktive og attraktive på arbeidsmarkedet. En av informantene i vikariat stilling fortalte at hun ikke kunne søke på ledige stillinger i bedriften hun jobbet for, da de ledige stillingene hadde fagbrev som minstekrav. I min studie fant jeg ingen funn som viser at arbeidsgiver krever at de ansatte hever kompetansen sin, men i stedet fortalte informantene at det var lite rom for at de ansatte får bli i jobben uten selv å ta initiativ til å heve kompetansen sin.

Det viser seg her at de strukturelle kreftene i arbeidsmarkedet har utviklet seg over tid, i det Bronfenbrenner kaller kronosystemet (Bronfenbrenner, 1979). Denne utvikling har en effekt på de med lav formell utdanning, som føler seg presset til å heve kompetansen sin (NOU 2018:2). Spørsmålet videre blir; har de ressursene, støtten og muligheten til å heve kompetansen sin? Eller skapes det et press og en usikkerhet hos de med lav formell kompetanse, som skaper maktesløshet? Dette kan illustreres med Bronfenbrenner sin modell der vi ser hvordan faktorer på makronivå har en effekt på individnivå gjennom det Bronfenbrenner kaller “trickel down” effekt, som vist i eksempelet over. De internasjonale og nasjonale kreftene som styrer arbeidsmarkedet på makronivå, har en effekt på arbeidsplasser plassert i exosystemets, der de krever høyere kompetanse og mer effektivitet blant sine ansatte, som igjen har en effekt på individet på mikronivå. For at individet skal takle denne påkjenningen er det nødvendig med tiltak og støttende omgivelser både på mikro-, exo- og makronivå. (Bronfenbrenner, 2005). Noe som er selve målet med Stortingsmelding 16 (2015-2016) *Fra utenforskap til ny sjanse*.

5.2 Hva skal til på et organisasjonsnivå for at denne gruppen skal fullføre et opplæringsløp?

På organisasjonsnivå, det Bronfenbrenner kaller exosystemet (Bronfenbrenner, 1979), tilhører de settinger der den voksne studenten gjennomfører sitt kompetansehevingsløp, eller de settinger som har en nær forbindelse til opplæringsløpet. Green and Tones (2000) mener at settinger i utgangspunktet ikke er til for å ha fokus på helse, men at settinger likevel har en stor effekt på menneskers helse gjennom å påvirke hvordan mennesker oppfører seg, tar valg og handler. For informantene i min studie vil de aktuelle settingene være bedriftene som informantene jobber i og opplæringsinstitusjonene de tok opplæringen sin ved, samt

fagforeningen de tilhører. Ottawa charteret (WHO, 2018) definerer en setting som «en fysisk avgrensning, person med avgrensede eller satt rolle og en arbeidsplass, skolen, organisatorisk struktur» (Scriven & Hodgins, 2012, s. 1), det blir derfor aktuelt her å se på tillitsvalgt, faglærer og bedriftens leder som settinger på organisasjonsnivå.

I dette kapittelet vil vi derfor diskutere og se nærmere på funnene om bedriftens tilrettelegging og oppfølging av den voksne studenten, samt leders støtte og anerkjennelse. Videre ser vi på opplæring institusjonens tilrettelegging, kvalitet på faglærer, tilbud om tid og sted og fleksibilitet. Den neste aktuelle settingen er informasjonsflyten fra tillitsvalgt og fagforeningens rolle. Disse ble alle sett på som påvirkende faktorer i større eller mindre grad til informantenes valg om å heve kompetansen sin.

5.2.1 Bedriftens tilrettelegging og påvirkning

Rapporten *Livslang læring i norsk arbeidsliv* (Wiborg, Sandven og Skule, 2011) viser til ulike faktorer som har en positiv påvirkning på arbeidstakernes motivasjon til utdanning. At bedriften legger økonomisk til rette for å delta i opplæring, ved at arbeidstaker kan ta studie i arbeidstiden, at arbeidsgiver betaler for utdanningen og/eller arbeidstaker får lønn i opplæring utenom arbeidstid blir i rapporten ansett som fremmede faktorer på ansattes gjennomføringsevne av kompetanseheving (Wiborg, Sandven og Skule, 2011). Apøy og Tønder (2012) viser at ¼ får utdanning dekt av arbeidsgiver på en av de overnevnte måtene, men at det vanligste er at den ansatte og dens familie står for kostnadene ved opplæringen. I min studie kom det frem at det var to av de åtte informantene, altså ¼ som hadde arbeidsgivere som la til rette økonomisk og administrativt, og hadde en positiv påvirkning for å gjennomføre et kompetanseløft. De andre informantene fortalte om lite eller ingen støtte fra den bedriften de jobbet ved. Alle informantene snakket hovedsakelig om at studiene skjedde på fritiden, og at studiet ikke gikk utover arbeidsmengden de hadde på jobben.

Haakestad og Sterri (2015) fant i sin studie; *Lærevilkår i norsk arbeidsliv* at de med lav formell utdanning sjeldnere deltar i formell opplæring, og sjeldnere får opplæringen finansiert av bedriften de jobber for, enn de med høyere formell utdanning. De fant også at de med lav formell utdanning er oftere lite motivert for utdanning, med mindre arbeidsplassen krever det. Stortingsmelding 16 (Kunnskapsdepartementet, 2016) viser til at bedrifter oftere fokuserer på å heve kompetansen til de faste ansatte ved bedriften sin, enn de som er midlertidig eller deltidsansatte (Haakestad og Sterri, 2015). Blant informantene i min studie var mange i fast

stilling og fortalte om ledere som de følte ikke støttet dem i å ta en utdanning. Èn av informantene ble oppmuntret av sin leder til å ta fagbrevet, så han/hun kunne bli i nåværende stilling. En annen av informantene som hadde vikariat stilling fortalte at det var nesten umulig å få fast stilling i bedriften hun/han jobbet ved, hvis han/hun ikke fikk seg et fagbrev. Dette viser til at blant noen av informantene stemmer det *Lærevilkår i norsk arbeidsliv* rapporten sier om at arbeidsgivers krav til økt kompetanse er en motiverende faktor, mens det blant andre av informantene viste seg at de fant motivasjon til å ta utdanning et annet steder enn gjennom krav fra arbeidssted eller leders oppmuntring (Aspøy og Tønder, 2012).

De med lav formell utdanning har som vi vet oftere deltids- og midlertidige stillinger enn de med høyere utdanning, som oftere er fast ansatt i en bedrift (Haakestad og Sterri, 2015). Dette viser at når arbeidsgivere forfordeler kompetansehevingen til de som er fast ansatte, kan det være med på å forsterke og opprettholde de sosiale ulikhetene i samfunnet (Nasjonalt folkehelseinstitutt, 2003). Med utgangspunkt i Bronfenbrenner`s modell gir dette et bilde av hvordan arbeidsmarkedets krav på makronivå, påvirker bedriftenes valg og håndtering av ansatte på exonivå, som deretter har en påvirkning på individet i mikronivået (Bronfenbrenner, 1979). Påvirkningskreftene er sammensatte og vanskelig å skille fra hverandre uten å ta innover seg hvor mye de blir påvirket av endringer på mange ulike nivåer i samfunnet vårt (Wold og Samdal, 2012).

Funnene i dette studiet viser at informantene i utgangspunktet ikke var på utkikk etter permisjon fra jobb for å studere, eller tilrettelagt arbeidstid for å få tid til å studere på jobb, slik det argumenteres for i Grepperud m.fl. (2004) sitt forskningsprosjekt. Grepperud m.fl. (2004) legger frem tilrettelegging som en viktig faktor for gjennomføring av opplæring for de med lav formell kompetanse, men funnen i min studie stemmer bedre overens med det *Læring i norsk arbeidsliv* (2015) rapporten la vekt på: den personlige anerkjennelse fra leder og kollegaer. For de informanten som fikk støtte fra sin leder, ble det i fokusgruppe intervjuene sett på som en ønsket situasjon for alle, og en positiv pådriver til å starte og gjennomføre en utdanning. De som opplevde at leder ikke viste noen interesse for at de studerte, noe som var tilfelle for mange av informantene, ble dette sett på som demotiverende og flere av informantene ga uttrykk for at de følte at det ikke betydde noe for lederen at de ønsket å bli bedre i den jobben sin. Funnen i dette studiet viser viktigheten av støtte fra leder og skape et støttende miljø for den voksne studenten. Noen av studentene ville gjerne ha litt hjelp med å få meldt seg opp til eksamen og lagt til rette for praktiske ting til fagprøven, mens de fleste

nevnte at de ønsket at arbeidsgiver skulle bry seg litt. Følelsen er subjektiv, spørsmålet er hva jeg hadde fått til svar hvis det var ledere jeg hadde snakket med?

Flere av informantene synes det var rart at ikke arbeidsgiver var mer engasjert og støttende mens de hevet kompetansen sin, siden det også ville komme bedriften til gode. Flere og flere bransjer blir pålagt formelle krav til ulike stillinger og for ulike yrkesgrupper (NOU 2018:2). I NHO arbeidsmarkedsbarometer (Solberg m.fl., 2016) kommer det tydelig frem at bedrifter trenger fagarbeidere med fagbrev og fagskoleutdanninger, og at de ønsker å heve kompetansen til sine medarbeidere internt eller gjennom ekstern kursing. Når 52% av de 24000 medlemsbedriftene til NHO sier at dette er et behov de har nå (Solberg m.fl., 2016), er det rart at det i min studie viser seg at bare 2 av 8 informanter føler støtte fra arbeidsplassen sin. Kan dette ha noe med at NHO bedrifter har andre behov enn andre bedrifter? Eller at NHO bedrifter har mer fokus på opplæring internt i bedriften? Det ble ikke i dette studiet sjekket om bedriftene informantene jobbet ved var NHO bedrifter.

Stortingsmelding 16 (2015-2016) (Kunnskapsdepartementet, 2016) og Kompetansepolitisk strategi 2017-2021(Kunnskapsdepartementet, 2017) er nasjonale strategi dokumenter som har fokus på å fremme læring på arbeidsplassen. Begge dokumentene oppfordrer til at det må legges til rette for mer kompetanseheving ut i bedriftene, der opplæringen bygger på arbeidserfaringer hos hver enkelt. Som vist i min studie ble det sett særdeles positivt når bedriften betalte for opplæringen og tilrettela for læring for sine ansatte. Dette viser en korrelasjon mellom funnen i dette studiet og litteraturen (Kunnskapsdepartementet, 2016; Kunnskapsdepartementet, 2017). Det som ikke kom så tydelig frem i de to overnevnte dokumentene, men som var veldig tydelig i min studie, var viktigheten av at bedriftene hadde fokus på å anerkjenne og støtte de ansatte som valgte å heve sin kompetanse mens de er i jobb. Keute og Drahus (2017) understreker i sin forskning den samme viktigheten av leder-ansatt relasjonen.

5.2.2 Informasjonsformidling

Rapporten: *Lærevilkår i norsk arbeidsliv* (Haakstad og Sterrie, 2015) fant i sin studie at tillitsvalgs rollen har en påvirkning på arbeidstakere med lav formell kompetanse sin motivasjon til utdanning. Hvis tillitsvalgte forhandler på vegne av de ansatte om kompetanseheving er det større sannsynlighet for at de gjennomfører en kompetanseheving

(Haakstad og Sterri, 2015). Rollen tillitsvalgt ble pratet om i fokusgruppe intervjuene, som en informasjonskilde til utdanningsretninger og økonomiske støtteordninger, men som få følte faktisk bidro til noe i sin bedrift på dette området. Det var stadig et spørsmål fra informantene om hvor kan man finne informasjonen om hvilke rettigheter man har, og hvordan man finner ut om de ulike utdanningsordningene.

Rettighetene til utdanningspermisjon har hatt liten påvirkning på informantgruppen i min studie, da ulønnet permisjon kan føles lite aktuelt pga. lavt lønnet arbeid i utgangspunktet, være mye borte fra jobben kan føles risikofylt, og at man ikke ser vitsen med å investere i utdanning når man allerede er i jobb (Haakstad og Sterri, 2015; Nyen, 2003). Funnene i dette studiet stemmer godt overens med Haakestad og Sterrie (2015) sine funn. Blant informantene i dette studiet var det ingen som nevnte at de hadde tatt permisjon fra jobb. Informantene ga tydelig uttrykk for at det viktigste var å få utdannelsen så man stod tryggere i dagens arbeidsmarked.

Informasjonsformidling mellom opplæringsinstitusjon og bedriften ble i mine funn sett på som ikke eksisterende. Bedriften visste lite eller ingenting om opplæringsløpet og kravene til opplæringsløpet, fortalte informantene. Dette kan komme av at mange opplæringsinstitusjoner ikke har noen avtale med bedriftene om å samarbeide om opplæring av ansatte, spesielt når det i mange tilfeller var studentene selv som oppsøkte en utdanning, ikke bedriften (Aspøy, m.fl., 2017). Det virket derfor til å være naturlig at studenten selv ble det bindeleddet mellom bedrift og opplæringsinstitusjon. Stortingsmelding 16 (Kunnskapsdepartementet, 2016), legger frem ønske om en tettere oppfølging og samarbeid og mellom bedrift og opplæringsinstitusjon for å sikre læring, og redusere frafall. Det kom også frem at det var lite informasjonsformidling innad i bedriften, der informantene følte at det var få på sin egen arbeidsplass som visste at de skulle ta fagprøven, noe som skapte usikkerhet og frustrasjon for informanten. Dette kan stemme overens med det Hagen og Skule (2008) legger frem i sin bok, om at den voksne studenten med lav formell kompetanse ofte kan trenge mer og tettere oppfølging enn det studenter med høyere utdanning trenger.

5.2.3 Opplæringsinstitusjonen

Voksne lærer på ulike måter, motiveres av andre ting enn det unge studenter gjør, og trenger en annen form for tilrettelegging enn barn og unge (Kunnskapsdepartementet, 2016; Seipe, 2011). Voksne har ofte en økt motivasjon til utdanningen om de får kombinere læringen med

arbeidsoppgaver på jobben, eller om utdanningen er rettet mot et nytt yrke de skal inn i. Voksne studenter har behov for å se hvordan det de lærer er relevant for arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2016; Nyen, 2005). Opplæringsinstitusjoner for voksne må ta hensyn til at den voksne har andre og flere forpliktelser enn det de yngre studentgruppene har. Aspøy og Tønder (2012) viser til at den voksne studenten har mindre skiller mellom arbeid, utdanning, hjem og fritidsaktiviteter enn det den yngre studentene har på bakgrunn av de mange forpliktelsene man har som voksen (Bjerkaker, 2001). Dette krever mer fleksible utdanningsmetoder enn det barn og unge har behov for (Aspøy og Tønder, 2012).

Fleksibilitet kan komme gjennom tilbud om å få undervisning en annen dag om man må jobbe, eller har syke barn på undervisningsdagen. Eller det kan være gjennom digital undervisning (Keute og Drahus, 2017). I min studie fant jeg at studentene satt pris på nettløsningen til opplæringen som et verktøy for å forenkle tilgangen til opplæringsmaterialet, men informantene fortalte at de ikke var interessert i å ta utdanningen på nett. Strukturen ved å møte opp et sted, få pensum forklart, vite at man må lese det som står i planen før man kommer til undervisningsøkten, ble snakket om som en god måte å holde strukturen på. Dette kan komme av det Aspøy og Tønder (2012) la frem, om få skillene mellom de ulike settingene i en voksen persons liv grunnet forpliktelser og ansvar på mange ulike felt.

Den voksne studenten har i tillegg behov for faglig engasjerte, og fagdidaktisk dyktige lærere, som legger til rette for medbestemmelse og individuell oppfølging (Aspøy, Skinnerland og Tønder, 2017). I min studie fant jeg at informantene skrøt av sine tidligere faglærere på bakgrunn av at de var faglig dyktig, brukte varierte undervisningsmetoder, og at lærer individuelt tilpasset oppfølgingen. Informantene fortalte at de ofte var slitne etter jobb, så det var derfor viktig at faglærer lot studentene være med å bestemme tempoet i undervisningen. Funnene mine stemmer overens med Stortingsmeldingen 16 (Kunnskapsdepartementet, 2016) sin oppfordring til fleksible opplæringsmetoder og individuelt tilpasset opplæring.

5.3 Hva skal til på individnivået for at denne gruppen skal fullføre et opplæringsløp?

Individnivået i dette studiet relateres til det Bronfenbrenner kaller mikronivå. Det er på dette innerste nivået i modellen at den voksne personen selv befinner seg, sammen med familie, hjem, venner, kolleger og medstudenter. De settinger som en person er jevnlig direkte kontakt med, og som personen har en påvirkningskraft på, befinner seg i mikronivået

(Bronfenbrenner, 1979; Wold og Samdal, 2012). Det vil her bli sett nærmere på familiens støtte som en påvirkende faktor til gjennomføring av et kompetanseløp.

5.3.1 Familie som støtte

Funnene i dette studiet stemmer godt overens med Aspøy og Tønder (2012) sine funn i rapporten *Utreddning om forskning på voksnes læring*, der behov for støtte fra familie for å gjennomføre et opplæringsløp blir fremhevet. Videre sier rapporten at det er praktiske hensyn og mental støtte som er viktig i denne sammenheng. I min studie ble det et fokus på familiens rolle både som mental og emosjonell støtte, og som en praktisk nødvendighet for å kunne gjennomføre et opplæringsløp for de som trengte pass til barna sine. Familie blir i settingsteorien sett på som en viktig setting med stor påvirkning på en persons helse og liv. En person er ofte del av flere ulike settinger, og i et økologisk perspektiv påvirker det som skjer i en setting, det som skjer i andre settinger (Wold og Samdal, 2012; Bronfenbrenner, 2005).

Familien blir i rapporten *Grenser for utdanning* (Sterrie m.fl., 2015) sett på som en viktig bidragsyter til økonomisk støtte for den voksne studenten, siden det bare i ca. ¼ av tilfellene er bedriften som betaler for opplæringen. I dette studiet var det ikke den økonomiske faktoren ved familiens støtte som ble fokusert på i fokusgruppe intervjuene. Det var den praktiske støtten, der informanter med barn var avhengig av familien for å kunne dra på undervisningsøktene på opplæringsinstitusjonen. Dette var enstemmig blant alle informantene som hadde barn; uten støtte fra familie, hadde det vært umulig å gjennomføre studiet på den måten de gjorde.

Dette viser til viktigheten av samarbeid og koordinering mellom de ulike settingene i en persons liv. Hva spiller det vel for en rolle om utdanningen blir dekt av fylkeskommunen, og bedriften er støttende og engasjert i studentens utdanning, hvis studenten selv ikke har noen til å passe barna når man skal på undervisning? Dette samarbeidet og behovet for koordinering mellom ulike settinger kalles i Bronfenbrenner's modell; mesonivå. Bronfenbrenner så viktigheten av at settinger og aktører i en persons liv må samarbeide (Wold og Samdal, 2012). Det er da de ulike undervisningsformene blir spesielt viktig, ved at studenten kan studere i arbeidstiden, og undervisningen kan skje på nett når det passer for studenten (Paulsen, 2001).

I tillegg til den praktiske støtten, er den emosjonelle støtten også viktig for voksne studenter i denne målgruppen. Både rapporten *Grenser for utdanning* (Sterrie m.fl., 2015) og Aspøy og Tønder (2012) sin studie, viser til viktigheten av den emosjonelle og moralske støtten fra familien som motivasjonskilde til å gjennomføre et kompetansehevingsløp. Dette stemmer overens med funnen i dette studie, der flere av informantene var tydelige på at barna deres var en viktig kilde til motivasjon. De ønsket å være gode forbilder, og være foreldre som har en utdanning og fast jobb, så man kan sikre seg en fast inntekt for å ta vare på barna sine på best mulig måte. Emosjonell støtte fra foreldre og ektefelle/partner var også viktig for å orke stå i den ekstra belastningen det er å studere i tillegg til arbeid, familie forpliktelser o.l. Disse funnene stemmer godt med de to overnevnte rapportene.

For å oppsummere, er funnene i min studie sett på i lys av forskningsspørsmålene og problemstillingen for dette studiet, samt relevant teori. Det kommer tydelig frem at mange av funnene overlapper det andre allerede har funnet i forskning på samme målgruppen. Samtidig viser det seg at informasjonsformidling og familiens støtte, er sjeldnere presentert i forskning sett i forhold til hvor viktig disse temaene var i de fokusgruppe intervjuene jeg hentet datamaterialet mitt fra. Skulle jeg gjort dette studiet en gang til, ville intervjuguiden inneholdt et spørsmål om hvordan informantene innhentet informasjon om det opplæringstilbudet de gjennomførte. Denne manglende informasjonen kan sees som en svakhet i dette studiet (Alvesson og Sköldberg, 2008)

Gjennom å ta i bruk kvalitativ metode og fokusgruppe intervju kan gruppens homogenitet ha ført til at informantene gjennom enighet i gruppene, ikke ønsker å utfordre den gode samtalen med andre meninger og synspunkter enn det som fremmes som enighet i gruppen (Wibeck, 2010). En svakhet ved å bruke fokusgruppe intervju som metode, er at metoden ikke oppfordrer til å dele av private tanker og følelser (Wibeck, 2010). Det kan være både hemmende og fremmende faktorer som har påvirket gjennomføringsgraden til informantene, uten at det har blitt lagt til rette for at informanten kan dele den informasjonene med meg. En tanke til senere studier, kan være å følge opp hver informant med et dybdeintervju, for å åpne for mer private samtaler som bygger videre på tematikken fra fokusgruppe intervjuet. Dette vil kunne åpne for dypere og mer detaljert kunnskap om målgruppens behov og ønsker (Wibeck, 2010).

Er det en mulighet for at fokusgruppe intervjuer med flere med redusert arbeidsevne eller minoritetsbakgrunn ville fått frem andre synspunkter som kan være relevant for hva som skal til for å fremme kompetanseheving hos voksne med lav formell kompetanse? Til videre utforskning av temaet kan en mer heterogen gruppesammensetning, der flere grupper i samfunnet blir representert, være interessant for muligens å få andre tilbakemeldinger. Det ville også vært interessant å prate med ledere om deres erfaringer og fokus på ansattes opplæring, i tillegg til å snakke med voksne med lav formell kompetanse som ikke har startet eller klart å fullføre et opplæringsløp. Hva er grunnene til frafall eller mangel på motivasjon til å starte et opplæringsløp? Da ville det nok kunne komme frem andre resultater enn hva dette studiet har funnet.

6. Avslutning

Formålet med dette studiet har vært å få bedre innsikt i hva voksne studenter selv mener er viktig for å gjennomføre et kompetansehevingsløp. Dette har blitt sett på i et sosialt ulikhets perspektiv med utgangspunkt i Stortingsmelding 16; *Fra utenforskap til ny sjanse* (Kunnskapsdepartementet, 2016), der utdanning blir sett på som en viktig faktor for å utjevne sosiale ulikheter i samfunnet. Den voksne studenten har andre behov og forutsetninger for å lykkes i et kompetansehevingsløp, enn yngre studenter har. Målgruppen for dette studiet hadde i utgangspunktet lav formell kompetanse før de fullførte en videregående opplæring i voksen alder (Nasjonalt folkehelseinstitutt, 2003; Aspøy og Tønder, 2012).

Med utgangspunkt i Bronfenbrenner's modell har dette studiet basert seg på mulige fremmende og hemmende faktorer for gjennomføring av et kompetansehevingsløp, på tre nivåer. Det fremstår av datamaterialet at det på systemnivå var behov for finansielle tiltak som kan redusere kostnadene ved opplæring for studenten. Dette ble sett på som kritisk for flere av informantene. Uten finansiell støtte, gir informantene uttrykk for at de ikke kunne startet et kompetansehevingsløp. Videre viser det seg at arbeidsmarkedets raske endringer de siste 40 årene, har en stor påvirkning på informantgruppens «tvangsmessige» forhold til å måtte heve kompetansen sin, for å bevare jobben og en fast inntekt.

På organisasjonsnivå kom det frem av datamaterialet et behov for støtte og anerkjennelse av leder på arbeidsplassen. Den manglende oppfølgingen og anerkjennelsen fra leder fortalte

informantene hadde en demotiverende effekt på opplæringen. Dette var et overraskende funn, som jeg er usikker på om ledere i bedrifter med ansatte som er i opplæring, er klar over. Kan det være et gap her, mellom leders tro på den ansattes selvstendighet og egendrivkraft i et opplæringsløp, og den voksne studentens ønske om å bli sett og anerkjent for den innsatsen han/hun gjør?

Det viste seg også i datamaterialet at informantene var fornøyde med at opplæringsinstitusjonene hadde faglig kompetente og engasjerte faglærere, som la til rette for fleksible opplæringsløp tilpasset voksne. Det stemmer godt overens med tidligere forskning, gjort på dette feltet, og det arbeidet som er lagt ned for å tilpasse opplæring for voksne utifra livssituasjon med forpliktelser, og ta i bruk den erfaringen voksne studenter har, i opplæringen (Aspøy og Tønder, 2012).

Det ser utifra min studie ut som opplæringsinstitusjonene langt på vei innfrir de ønsker voksne studenter har til opplæringen, bortsett fra et ønske noen informanter hadde om bedre koordinering og kommunikasjon mellom opplæringsinstitusjonen og bedriften de jobbet i. Bedriftene på den annen side, ser ut til fortsatt ha en vei å gå for å få ledere til å forstå nytten og viktigheten av å støtte sine ansatte i et opplæringsløp. Dette trenger ikke gjelde alle ansatte i et opplæringsløp, men kan være spesielt for de på videregående nivå, som har lite erfaring med å mestre utdanning i utgangspunktet.

På både system- og organisasjonsnivå ble manglende informasjonsformidling sett på som en hemmende faktor for å starte og gjennomføre et kompetansehevingsløp. Mange av informantene uttrykte at de hadde liten kjennskap til utdanningsmuligheter, rettigheter og ordninger. Dette stemmer overens med forskning gjort på tvers av fylkeskommuner, der det vises til store forskjeller mellom fylkenes prioritering av informasjonsformidling (Sterrie m. fl., 2015). Tillitsvalgte i bedrifter og fagforeningene har også en oppgave i å formidle informasjon ut til sine målgrupper. I et økologisk perspektiv er det samhandlingen og koordineringen mellom de ulike aktørene som her ser ut til å mangle. Har tillitsvalgte satt seg inn i hvilke muligheter ansatte i bedriften har til å ta en utdanning? Er regelverket tydelig nok for fylkeskommunene, så det ikke blir store forskjeller mellom fylkene i hva og hvor mye de formidler av informasjon? Og hvilken jobb gjør fagforeningene for å nå de med lavest kompetanse innenfor sitt fagfelt med informasjon om mulige utdanninger? Dette er spørsmål det ville vært interessant å utforske nærmere i videre studier på dette feltet.

På individnivå fremstår det av datamaterialet viktigheten av familiens støtte både emosjonelt og praktisk. Det er ingen tvil om at det kan være en påkjenning for en familie når en av de voksne tar en utdanning. Det ligger ofte kostnader ved, tid borte fra familien, redusert lønn i en periode og en mer stressende tilværelse, da mye av studiearbeidet ofte foregår hjemmefra for voksne studenter (Aspøy og Tønder, 2012, Aspøy, m.fl., 2017). Informantene viste til eksempler om at det ikke hadde vært mulig å gjennomføre utdanningen uten støtte fra familien som passet på barna når de studerte og heiet på dem hele veien gjennom opplæringsløpet. Det blir viktig å legge til rette for å støtte de svakeste familiene i samfunnet, så muligheten for at foreldre kan heve kompetansen sin kan bli en realitet for så mange som mulig, og dermed redusere generasjonsfattigdoms trenden som er med og opprettholder sosiale ulikheter i samfunnet (Helsedirektoratet, 2005; Kunnskapsdepartementet, 2017).

Jeg har ovenfor gitt en oppsummering av min forståelse av empirien i lyset av relevant teori. Dette prosjektet har prøvd å finne ut hvilke faktorer og tiltak som kan ha en positiv effekt på om voksne starter og fullfører en videregående utdanning. Med utgangspunkt i datamaterialet og mitt teoritilfang viser funnene sett i lys av Bronfenbrenner`s økologiske modell at det er behov for tiltak på ulike nivåer i samfunnet. Dette stemmer overens med Stortingsmelding 16 (Kunnskapsdepartementet, 2016) sine tiltak på system-, organisasjon- og individnivå. Dette studiet har kommet frem til to faktorer som ikke er presentert i Stortingsmeldingen, behovet for familiens støtte, og for informasjonsformidling på organisasjon og systemnivå. Dette kan være bevist utelukket fra Stortingsmelding 16 (Kunnskapsdepartementet, 2016) sin tiltaksliste, eller det kan være at de datamaterialene Stortingsmeldingen bygger på, ikke har fått de samme funnene. Dette gir meg svar på den nysgjerrigheten som startet hele dette studiet. Etter å ha lest Stortingsmeldingens tiltak for hvordan bruke kompetanse til å utjevne sosiale ulikheter og redusere utenforskap, undret jeg meg over hva målgruppen selv mener er viktig for dem for å fullføre en kompetanseheving, og det var mange likheter mellom mine funn og de presenterte tiltakene, samtidig som jeg fant noen funn som ikke ble presentert i Stortingsmeldingens tiltak.

Det er viktig å presisere at funnen fra min studie ikke kan generaliseres til å gjelde alle voksne med lav formell kompetanse, da utvalget i dette studiet tilsynelatende manglet minoritetspråklige informanter, informanter med helseutfordringer og informanter som står utenfor arbeidslivet. Hadde denne gruppen informanter vært representert, ville det muligens

blitt et annet datamateriale. For videre forskning på feltet ville jeg rekruttert på en annen måte, så jeg kan få en større variasjon i informantgruppen, som kan være representativt for en større andel av den delen av befolkningen uten fullført videregående opplæring.

Litteraturliste

Alvesson, M. og Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Aspøy, T.M., Skinnerland, S. og Tønder, A.H. (2017). Yrkesfaglærerens kompetanse, *Fafo rapport 2017*: 11. Hentet fra <http://www.fafo.no/index.php/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/item/yrkesfaglaerernes-kompetanse>

Aspøy, T.M. og Tønder, A.H. (2012). Utredning om forskning på voksnes læring: En litteraturgjennomgang. *Fafo-notat 2012*:17. Oslo: Fafo.

Bang, S. og Heap, K. (2003). *Skjulte ressurser; Om veiledning i grupper*, Oslo: Gyldendal Akademiske.

Barbour, R. (2007). *Ding focus groups*, London: Saga publication.

Bjerkaker, S. (2001). *Voksnes læring; voksenopplæring i lys av politikk, pedagogikk og forvaltning*, Oslo: Universitetsforlaget.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development experiments by Nature and Design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (Red.). (2005). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, London: Sage Publications.

Busch, T. (2013). *Akademisk skriving*. Bergen: Fagbokforlaget.

Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*, Oslo: Gyldendal akademiske.

Elstad, J. I. (2010). *Indirect health related selection or social causation? Interpreting the educational differences in adolescent health behavior* (NOVA rapport 8/2010). London: Social Theory and Health.

Folkehelseloven. (2011). Lov om folkehelsearbeid - folkehelseloven m.v. av 24 juni 2011 nr. 6. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-29>

Forskningsetiske komiteer. (2011). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.

Gjerustad, C. og Kårstein, A. (2013). Deltakerundersøkelse 2013, Tjora Utdanningsdirektoratet. Oslo: *NIFU rapport 35/2013*.

Green og Tones, 2000

Grepperud, G., Rønningen, W. M. og Støkken, A. M. (2004). Liv og læring-oppsummering og noen kommentarer fra et forskningsprosjekt. I A. M. Støkken og J. Wilhelmsen (Red.). *Jeg har en motor inni meg som driver meg sjøl...* Tromsø: Norgesuniversitetet skriftserie 2/2004.

Haakestad, H. og Sterri, E.B. (2015). Lærevilkår i norsk arbeidsliv; utjevning eller mot nye kompetansegap? *Fafo-rapport 2015:09*, Oslo.

Hagen, A. og Skule, S. (2008). Kompetansereformen og livslang læring. *FAFO-rapport 2008:07*. Oslo: Allkopi AS.

Halkier, B. (2010). Focus groups as social enactments: integrating interaction and content in the analysis of focus group data. *Qualitative Research*, Vol.10(1): 71-89.

Hanson, A. (2004). *Hälsopromotion i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.

Helsedirektoratet. (2005). *Gradientutfordringen*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.

Helsedirektoratet. (2010). *Folkehelsearbeidet - god helse for alle*. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/651/Utviklingstrekkrapport-2010-folkehelsearbeidet-veien-til-god-helse-for-alle-engelsk-IS-1846-bokmal.pdf>

Høst, H. (2008). Fag- og yrkesopplæringen i Norge – noen sentrale utviklingstrekk. *NIFU rapport 20/2008*.

Johannessen, A., Tufte, P.A. og Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Keute, A.L og Drahus, K.M. (2017). *Livslang læring 2008-2017; resultater fra lærevilkårsmonitoren*. Rapport 2017/23. Oslo: Statistisk sentralbyrå.

Kunnskapsdepartementet. (1998). *Kompetansereformen*. (Meld.St. 42 1998). Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-42-1997-98-/id191798/sec2?q=kompetansereformen#match_0

Kunnskapsdepartementet. (2009). Om lov om voksenopplæring (Ot.prp.nr. 87 2008-2009). Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-87-2008-2009-/id559530/sec2?q=lov%20om%20voksenoppl%C3%A6ring#match_0

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fra utenforskap til ny sjanse*. (Meld.St. 16 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/daaabc96b3c44c4bbce21a1ee9d3c206/no/pdfs/stm201520160016000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017-2021*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nks/id2527271/?q=nasjonal%20kompetansepolitisk%20strategi>

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Liamputtong, P. (2011). *Focus group methodology: Introduction and history*. London: Sage publication.

Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Mittelmark, M. B. (2012). From associations to process. In B. Wold og O. Samdal (Red.), *An ecological perspective on health promotion systems, settings and social processes* (s. 11-16). London: Bentham Science Publishers.

Nasjonalt folkehelseinstitutt. (2003). Utdanning og helseulikheter. *Nasjonalt folkehelseinstitutt online rapport 2003:1*.

NOU 2018:2. (2018). *Fremtidig kompetansebehov 1*. Oslo: Departementets sikkerhets og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltningen.

NSD. (2016). *Personvernombudet for forskning*, Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/personver/>

Nyen, T. (2003). Livslang læring fra levekårs monitoren 2003. Grunnlagsrapport. *Fafo-rapport 435*.

Nyen, T. (2004). Utvikling av lærevilkår i norsk arbeidsliv fra 2003 til 2004. Resultater fra lærevilkårs monitoren 2004. *Fafo-rapport 458*.

Nye, T. (2005). Livslang læring i Norsk arbeidsliv 2. Resultater fra lærevilkårs monitoren 2005, *Fafo-rapport 501*.

Nærings- og handelsdepartementet. (1998). *Næringspolitikk inn i det 21. århundret*. (Meld.St. 41 1998). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-1998-/id191761/>

Paulsen, M. F. (2001). *Nettbasert utdanning : erfaringer og visjoner*. Oslo: NKI forlag.

Scriven, A. og Hodgins, M. (2012). *Health promotion settings principle and practice*. London: Sage.

Seipe, Å. A. (2011). Kompetanse utvikling i offentlig sektor – læring i arbeid, *Fafo-notat 2011:23*, Oslo.

Sellerberg, A. og Fangen, K. (2011). *Mange ulike metoder*. Oslo: Gyldendal akademiske.

Solberg, E., Børing, P., Rørstad, K. og Carlsen, T. C. (2016). NHO`s kompetansebarometer 2016, *NIFU arbeidsnotat* 2016:1

Sterri, E.B., Andersen, S., Reegård, K. & Rogstad, J. (2015). Grenser for utdanning – rett til videregående opplæring for voksne, *Fafo-rapport* 2015:27, Oslo.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

WHO. (2018). *The Ottawa charter for health promotion*, Hentet fra <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>

Wiberg, Ø., Sandven, T. & Skule, S. (2011). Livslang læring i Norsk arbeidsliv 2003 – 2010, *NIFU Rapport* 5/2011.

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper; Om fokuserade gruppeintervjuer som undersøkningsmetode*, Malmø: Studentlitteratur.

Wold, B. og Samdal, O. (2012) (Red.). *An ecological perspective on health promotion systems, settings and social processes*. Bergen: Bentham books.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Voksenopplæring for alle

Bakgrunn og formål

I Norge har ca 560 000 mennesker grunnskole som høyeste utdanningsnivå. Denne gruppen rapporterer dårligere helse, de lever kortere, og har mer ustabil arbeidssituasjon enn de som har fullført en videregående opplæring. Dette, sammen med ca. 30% frafall i videregående opplæring, og et økende antall flyktninger, er med på å forsterke viktigheten av å få flere inn i voksenopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2016). I dette mastergrads forskningsprosjektet utført ved høyskolen i Sør-Øst Norge (avdeling Bakkenteigen), ønsker jeg å se nærmere på hva som kan være påvirkende faktorer til at de med grunnskole som høyeste utdanningsnivå deltar og gjennomfører kompetansehevingsløp til fagbrev/fullført videregående utdanning. Jeg ønsker å utforske hva som kan påvirke gjennomføringsevnen hos den voksne studenten, på et organisatorisk/strukturelt nivå, hva som kan være positive påvirkende faktorer i voksenopplæringen, og hva som kreves av den voksne studenten selv?

Det vil derfor bli kalt inn voksne som har hatt grunnskole som høyeste formelle utdanning i deler av sitt voksne liv, og fullført en videregående utdanning/fagbrev i voksen alder.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Det vil bli utført fokusgrupper med 5-7 deltakere per gruppe. Dette vil foregå som en samtalegruppe rundt ulike spørsmål og temaer relatert til forskningsprosjektets tema, som nevnt over. Spørsmålene vil omhandle hva dere som informanter tenker kan ha vært viktige påvirkende faktorer til at du gjennomførte kompetansehevingsløpet som førte til en fullført videregående utdanning/fagbrev. Det som gruppen snakker om vil bli tatt opp på båndopptaker, og det vil bli notert på ark underveis i samtalen av en assistent i forskningsprosjektet. Gruppesamtalen vil vare i ca. en og en halv time.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Lydopptakene vil bli lagret på en privat båndopptaker/PC som er passord beskyttet. Notatene fra gruppesamtalen, samt deltaker

lister vil bli oppbevart kodet i låst skap på arbeidsplassen. Det vil kun være studenten som har tilgang til informasjon om deg, og veileder vil få muligheten til å se datamaterialet som studenten har samlet inn. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne personene som har deltatt i forskningen i data analysen og den endelige forskningsrapporten.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05-2017. Da vil lydfilene bli slettet, sammen med notater og annet personidentifiserbare materiell som blir makulert/slettet. Personopplysninger som en e-post adresse til hver informant vil bli tatt vare på til resultatet fra forskningsrapporten har blitt videreformidlet, sammen med takke brev. Deretter vil e-post adresser også bli slettet.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Kristine Hovden på 40387879 eller e-post; Kristine.Hjortland@student.hbv.no. Veileder for prosjektet er: Jonn Øyvind Syse, tlf. 31 00 92 87, e-post: Js@hbv.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Voksenopplæring for alle
- Fokusgruppe intervjuguide

<p>Åpning - 5 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ønske velkommen og takke for at alle har kommet • Introdusere prosjektet og fortelle om hva som skal skje videre i dette fokusgruppe intervjuet. • Fortelle om frivillighet og anonymisering
<p>Introduksjons Spørsmål - 10 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kan dere fortelle litt om hvilke utdanning dere har tatt som voksne, og hva dere jobber med nå?
<p>Overgangs- Spørsmål - 10 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hva tenker du er viktige årsaker til at man velger å ta en utdanning i voksen alder?
<p>Nøkkel- Spørsmål - 50 min.</p>	<p>Organisatorisk/system nivå</p> <ul style="list-style-type: none"> • Spiller prisen på utdannelsen en rolle i om man melder seg på et utdanningsløp eller ikke? • Det at man har voksenrett og kan få utdannelsen gratis, er det en fordel? • Økonomisk støtte mens man tar utdannelsen, spiller det en rolle på om man melder seg på og klarer gjennomføre et studieløp? - dette kan være støtte fra NAV, arbeidsplassen e.l. • Er det viktig med tilrettelegging på arbeidsplassen mens man studere? Eventuelt hva trenger man tilrettelagt? - dette kan være lese tid på jobben, støtte fra kolleger og leder, lesedager, kortere arbeidstid e.l. <p>Voksenopplæringen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Spiller tidspunktet på når undervisningen skjer en rolle på om man melder seg på og klarer gjennomføre et utdanningsløp? • Hva tenker dere er viktig hos læreren(e) for å få voksne studenter til å gjennomføre studieløpet de har startet?

	<ul style="list-style-type: none"> • Hva syns dere var viktig i voksenopplæringen, for at dere skulle gjennomføre studiet? • Er det viktig å gjøre studiet fleksibelt, og ta i bruk digitale hjelpemidler når man underviser voksne studenter? - med digitale hjelpemidler tenker jeg på at man har mulighet til å få med seg hva som har skjedd en undervisnings dag, om man ikke kan komme, og at man har lett tilgang på informasjon/undervisningsmateriell, og læreren. <p>Studenten selv</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hva tenker dere det kreves av den voksne studenten selv for å starte og å gjennomføre et utdanningsløp? • Er man avhengig av å få støtte fra familien for å gjennomføre et utdanningsløp, eller har ikke utdanningen noen særlig effekt på hjemme situasjonen? • Er det noen personlige egenskaper dere tenker er ekstra viktig å ha når man er student som voksen?
<p>Avslutning 15 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hvis du skulle oppsummert hva som var de viktigste faktorene til at du startet og gjennomførte et utdanningsløp i voksen alder, hva vil du si det er? <p>Jeg oppsummerer noen av hovedpunktene jeg føler det har vært mest fokus på innen hver av de tre hoved temaene, og spør;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Har jeg forstått dere rett og fått med de viktigste faktorene? • Har dere noe å tilføye? <p>Avslutte med å fortelle om når de vil høre fra meg og få lese masteroppgaven/se resultatet av det vi har snakket om i dag.</p> <p>Tusen takk for deltakelsen</p>

NSD kvittering



Jonn Syse
Fakultet for helse- og sosialvitenskap Høgskolen i Sørøst-Norge
Papirbredden - Drammen
3045 DRAMMEN

Vår dato: 07.09.2016

Vår ref: 49531 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.08.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

49531	<i>Voksenopplæring for alle</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Sørøst-Norge, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Jonn Syse</i>
Student	<i>Kristine Hovden</i>

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

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.09.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf. 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hårfagres gate 29 Tel: +47-55 58 21 17 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884
NSD – Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no

Kopi: Kristine Hovden Kristine.Hjortland@student.hbv.no

Vedlegg D

NSD endringsmelding

----- Original Message -----

Subject: SV: Tilbakemelding fra personvernombudet 49531 Voksenopplæring for alle

From: personvernombudet@nsd.no

To: Jonn Øyvind Syse

CC:

Hei

Vi registrerer denne eposten som en endringsmelding.

Mvh

--

Linda Ringstad

Seniorkonsulent | Senior Executive Officer

Administrasjon (personvernombudet) | T: (+47) 55 58 26 98 (10-14)

NSD - Norsk senter for forskningsdata AS | NSD - Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen

T: (+47) 55 58 21 17

-----Opprinnelig melding-----

Fra: Jonn Øyvind Syse [<mailto:Jonn.Syse@usn.no>]

Sendt: 17. august 2017 15:00

Til: personvernombudet@nsd.uib.no

Kopi: 'Kristine Hjortland'

Emne: [nsd.personvernombudet] FW: Tilbakemelding fra personvernombudet 49531 Voksenopplæring for alle

Hei.

Jeg er veileder for student Kristine Hovden som har dette prosjektet. Vi er i dag blitt enige om å utsette avslutning av prosjektet til 31.12.17. Er det behov for å sende inn annen melding enn dette?

Vennlig hilsen

Jonn Syse

Høgskolelektor

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

USN

Tlf 9220 8023

Analyse utdrag

Koder (utdrag av 173 stk)	Kodegruppering steg 1 (utdrag av 15 stk.)	Kodegruppering steg 2 (utdrag av 6 stk.)
Arbeidsmarkedet krever at man har papirer på det man kan	Ha papirer på at man kan noe	Arbeidsmarkedets krav til kompetanse
Ingen andre enn jobben min visste hva jeg var god for		
Å ha fagbrev gir trygghet når man skal skifte jobb	Får ikke jobb uten bevis på at man har kompetanse	
Uten fagbrevet får jeg ikke jobben som utlyses på arbeidsplassen nå		
Måtte jeg betalt selv, hadde jeg ikke kunne tatt studiet	Kunne ikke betalt studiet selv	Finansieringsmetoden av opplæringen er viktig
Jeg så bare på utdanning som man kunne få dekt, alt annet koster 10 000kr eller mer, og det har jeg ikke råd til		
Fylkeskommunen dekte studiet mitt	Måtte ha finansiell støtte for å ta studiet	
Lånekassen gjorde det mulig for meg å gjennomføre fagbrevet som lærling		