

Forord

Denne avhandlingen omhandler bortvalg blant frisørlæringer, og er i skrevet i forbindelse med min mastergradsstudie i spesialpedagogikk ved Pedagogisk institutt, NTNU. I følge Statistisk Sentralbyrå velger cirka en tredjedel av elever ved den norske skole bort videregående utdanning, dette aktualiserer temaet. Arbeidet med denne studien har vært en krevende og spennende prosess, og endelig foreligger det ferdige resultatet.

Jeg vil rette en stor takk til jentene som har tatt seg tid til å delta i dette prosjektet. Uten deres deltakelse hadde ikke studien vært mulig. En spesiell takk går til Hans Petter Ulleberg som har vært min veileder i denne prosessen. Han har kommet med gode tips og konstruktive tilbakemeldinger. Jeg vil også takke Linda Jeanette som har lest korrektur. Tusen takk for at du stilte opp, det har vært til veldig god hjelp. Min aller siste takknemlige hilsen går til min kjære samboer Brynjar og vår fantastiske datter Milja. Tusen takk for all den støtte og tålmodighet dere har vist. Gjennom deres væremåte, oppmuntringer og evne til å motivere har dere gitt meg et fundament av stå på vilje og tiltro til meg selv som jeg i dag setter stor pris på.

Trondheim, juni 2010

Marit Nøsavik

Innhold

1. Innledning.....	3
1.1 Presentasjon av problemstillingen.....	4
1.2 Oppgavens oppbygging og innhold.....	5
2. Videregående opplæring	6
2.1 Lærlingordningen.....	6
2.2 Frafallsproblematikk	7
3. Teoretisk tilnærming	9
3.1 Læringsmiljø.....	9
3.2 Sosial inkludering	12
3.3 Selvoppfatning	14
4. Metodisk tilnærming	17
4.1 Valg av metode	17
4.2 Kvalitative studier	17
4.3 Det kvalitative forskningsintervju	18
4.4 Utvalg og datainnsamling	19
4.5 Fra tale til tekst.....	21
4.6 Forskerrollen.....	22
4.7 Reliabilitet, validitet og generalisering.....	22
4.8 Dataanalyse.....	24
4.9 Etske refleksjoner.....	25
5. Tre fortellinger	26
5.1 Mali ”Vi ble egentlig bare enige”	26
5.2 Kine ”ting var ikke som de skulle ha vært”	30
5.3 Eli ”jeg føler jeg ikke hadde noen mulighet til å fortsette”	36
6. Analyse.....	40
6.1 Bakgrunnen for valg av videregående utdanning og lærlingplass	40
6.2 Opplevelsen av arbeidsdagen som lærling.....	42
6.3 Betydningen av sosial inkludering og sosiale relasjoner	46
6.4 Begrunnelser for bortvalg	47
7. Avsluttende refleksjon	50
Litteraturliste	53
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	57
Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til informanter	60

1. Innledning

Elever som faller ut av videregående opplæring er i dag ett av de mest alvorlige problem i norsk skole. Bortvalg av videregående opplæring omfatter cirka en tredjedel av elevene som begynner i videregående opplæring og frafallet er størst på yrkesfag hvor 39 prosent fullfører på normert tid, mens ytterligere 16 prosent fullfører etter fem år. Det betyr at kun 55 prosent av elevene på yrkesfag oppnår fag- eller svennebrev eller vitnemål i løpet av fem år (Hernes 2010). Det er forsket mye på frafall i videregående, men det er fremdeles behov for å bygge opp forskningskompetanse om videregående opplæring innen yrkesfag. NOU 2008: 18 *Fagopplæring for framtida* påpeker at det er mangelfull kunnskap om elever i bedrift og voksne i videregående opplæring. Videre er det behov for innsikt i hva som skjer i lærebedrifter, da spesielt om opplæringen er tilfredsstillende. Det er gjort få kvalitative studier som undersøker årsaker til at elever slutter i videregående opplæring (St. meld nr. 44 2008-2009). Denne oppgaven forsøker å belyse hvilke bakenforliggende årsaker som ligger til grunn for at frisørlæringer velger å avbryte utdannelsen sin helt eller delvis, og hvordan de hadde det som lærling før og etter det endelige valget. Oppgaven er skrevet i tilknytning til oppfølgingstjenesten i Møre og Romsdal Fylkeskommune. Oppfølgingstjenesten, heretter forkortet OT, ønsket forskning på frafall blant lærlinger, og de har gitt meg tilgang til relevant forskning og informanter.

Markussen m.fl. (2006) viser at blant de som hadde sluttet i opplæringen, er manglende oppfølging og støtte en viktig faktor. Problemer i relasjoner til elever og lærere er også av stor betydning. Det blir naturlig å anta at et tilfredsstillende læringsmiljø og en godt tilpasset opplæring vil ha betydning for lærlingenes utbytte av den videregående opplæringen. Kunnskapsløftet vektlegger læringsutbyttet for elever og lærlinger i grunnskolen og videregående opplæring, med det mål at de skal utvikle kompetanse og grunnleggende ferdigheter for å kunne ta aktivt del i samfunnet. Målet skal blant annet nås gjennom en likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring for alle elever og lærlinger (St. meld nr 30 2003-2004). Tilpasset opplæring handler kort sagt om å gi opplæring som passer for den enkelte elev og lærling, slik at de lærer det de skal i henhold til fagets kompetansemål.

Jeg har valgt å benytte meg av begrepet bortvalg hentet fra Markussen m.fl. (2006) og ikke de tradisjonelle begrepene frafall eller dropout. Bortvalgsbegrepet signaliserer at eleven foretar et valg. Markussen m.fl. (2006) påpeker at hvor fritt eller uavhengig valget er vil variere og at det eksisterer mange forhold som påvirker eller til og med styrer valget. Bortvalg defineres her som *det fenomen at man enten ikke søker plass i videregående opplæring, takker nei til tilbud om plass, ikke møter til plass man har tatt imot, eller avbryter opplæringen underveis i rettighetsperioden* (Markussen m.fl. 2006:50).

1.1 Presentasjon av problemstillingen

Denne avhandlingen tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan begrunner frisørlæringer bortvalg av yrkesfaglig utdanning, og hvilken opplevelse hadde de rundt dette valget?

Statistikk kan fortelle om frafallsproblematikken generelt. For å få frem de mer sammensatte forklaringene har jeg intervjuet tre jenter som har avbrutt sin yrkesfaglige utdanning helt eller delvis. Med dette menes at noen har valgt å fullføre lærlingtiden på en annen frisørsalong enn utgangspunktet. Dette bortvalget blir registrert hos oppfølgingstjenesten i deres fylke, og kommer derfor innenfor statistikken om frafall i videregående. Jeg ønsker å fokusere på jentenes erfaringer knyttet til utdanningsvalg, bortvalg samt de sosiale og faglige aspekter rundt det å være lærling. For å kunne besvare problemstillingen ytterligere, utarbeidet jeg fire forskningsspørsmål på bakgrunn av samspillet mellom studiens empiri og teoretiske rammeverk:

1. Hva vektla jentene ved valg av utdanningsprogram og lærlingplass?
2. Hvordan opplevde jentene å være frisørlæringer, og hvilken betydning har praksisfellesskapet i lærebedriften for hva lærlingene lærer?
3. Hvilken betydning har sosial inkludering og sosiale relasjoner i opplæringen?
4. Hva mener jentene kunne ha bidratt til at de hadde greid å fullføre frisørutdannelsen?

1.2 Oppgavens oppbygging og innhold

Kapittel to gir en presentasjon av videregående opplæring og da spesifikt fag- og yrkesopplæringen og opplæring i lærebedrift. Videre presenterer jeg innholdet av tidligere forskning innenfor frafallsproblematikk. I kapittel tre presenter jeg teori som kan bidra til å belyse problemstillingen, og som er relevant for studien. Her presenterer jeg teorier som befatter læringsmiljø, sosiale relasjoner, nettverk og sosial inkludering. Videre i den teoretiske fremstillingen vektlegges selvoppfatning. Selvverd, selvvurdering, mestringsforventning og attribusjon vil her være sentrale elementer. Kapittel fire omhandler studiens metode. Her forklarer jeg hvilken forskningstilnærming som er valgt og på hvilken måte den er utarbeidet og utnyttet. Her argumenterer jeg for etiske og metodiske valg knyttet til studien. I kapittel fem løftes deltakernes beretninger frem, og kombinert med teorien danner denne delen grunnlag for analyse og diskusjon rundt problemstillingene i kapittel seks. I kapittel sju oppsummeres funnene, og egne refleksjoner rundt disse inkluderes, samt videreføringsmuligheter av min studie.

2. Videregående opplæring

Reform 94 innførte rett til tre års videregående opplæring for alle med fullført grunnskole. En modernisering og innordning av lærlingordningen stod sentralt i reformen. Hovedmodellen for lærefag ble innført. Prinsippet i modellen er at yrkesopplæringen skal bestå av to års opplæring i skole og to år i bedrift. Opplæringen i bedrift består av ett års opplæring og ett års verdiskaping. Evalueringen av reform 94 viser at gjennomføringen i videregående opplæring var svak (St.meld. nr 30 2003-2004). 12 år etter kom det en ny reform, Kunnskapsløftet, som omfatter hele det 13-årige grunnopplæringsløpet. Den økende oppmerksomheten rundt det betydelige frafallet og bortvalget i videregående skole står sentralt i reformen. At skolen skal tilpasses den enkelte, samtidig som den også fortløpende må tilpasses arbeidslivet og kunnskapssamfunnet, er viktige argument i kunnskapsløftet (Markussen 2009).

2.1 Lærlingordningen

En lærling er en person som er ansatt i en offentlig godkjent lærebedrift eller har en arbeidsavtale med et opplæringskontor for å gjennomgå en fagopplæring innen et offentlig godkjent lærefag (NOU 1997:21). Som vist tidligere er det hovedmodellen 2+2 som er mest vanlig i det norske systemet for fag- og yrkesopplæring. Mine informanter har valgt en annen vei for å bli frisører. De gikk først seks måneder på privat skole, for så å gå ut i lære i en frisørsalong. For å avlegge fagprøve som frisør og få svennebrev kreves det lærekontrakt med 4 års lære/praksistid. Det første halvåret trekkes fra lære/praksistiden, og i tillegg vil en kunne få fradrag om det kan dokumenteres videregående utdanning eller praksis i frisørsalong. Det er eleven sitt ansvar å skaffe lærlingplass. For å bli godkjent som lærebedrift må bedriften ha de nødvendige forutsetninger for å gi den opplæringen som læreplanen krever. Det er yrkesopplæringsnemda i hvert fylke som undersøker om bedriften har det utstyr som kreves, at personale er faglært og at den er i stand til å gi opplæring etter læreplanen i faget. Lærebedriften er pliktig til å lage en intern plan for opplæringen og gi opplæring som tilfredsstillende kravene i læreplanen (Videregående opplæring 2009). Lærebedriften får et økonomisk tilskudd for lærlinger med godkjent lærekontrakt (NOU 1997:21). Lærebedriften må jevnlig vurdere kvaliteten på opplæringen og om den samsvarer med målene i læreplanen. Hver enkelt bedrift må ha en eller flere faglige ledere og instruktører som skal ha hovedansvaret for lærlingene (Opplæringslova).

Som lærling er man to år i en mellomsituasjon hvor man samtidig som å være arbeidstaker er under opplæring. Som lærling har man da et ekstra sterkt lovvern mot dårlig fysisk og psykisk arbeidsmiljø, ettersom rettighetene vernes gjennom både opplærings- og arbeidsmiljøloven. Alle som er knyttet til bedriften skal hindre at lærlinger utsettes for krenkende ord eller handlinger, og skal videre melde fra om trakassering eller diskriminering. En lærling er som sagt fortsatt under opplæring, og har derfor krav på en opplæring som er tilpasset elevens evner og forutsetninger. Hver enkelt lærling har krav på konstruktive tilbakemeldinger. Underveis i opplæringen skal det gis en beskrivende vurdering av hvordan lærlingen står i forhold til kompetansemåla i læreplanen. Alle lærlinger skal ha en skriftlig lærekontrakt innen en måned i lære. Kontrakten fastslår hvem som har ansvaret for opplæringa og må godkjennes av yrkesopplæringsnemda (Opplæringslova).

2.2 Frafallsproblematikk

Frafall i videregående opplæring er utbredt i Norge. Studier av gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring viser at om lag en av tre ikke har bestått kompetanseoppnåelsen fem år etter påbegynt videregående opplæring (Markussen m.fl. 2008, Støren m.fl. 2007). Bortvalg av videregående opplæring er særlig utbredt på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (Statistisk Sentralbyrå 2009). Utvalget bak ”Fagopplæring for framtida” påpeker at en av de største utfordringene i yrkesfagutdanning er frafallet. Det er det første skoleåret og i overgangen mellom skole og lære at de fleste elever faller fra. Ifølge Markussen m.fl. (2008) kommer ofte de som slutter fra hjem hvor støtten for utdanning er liten og foreldrene selv har lav utdanning. Mangel på læreplasser og liten faglig og sosial tilpasningsevne er andre kjennetegn for ”slutterne”. Videre blir det vist at avbrutt lære forekommer sjeldnere enn avbrutt skole. Dette kan ha flere årsaker, men en viktig faktor for fullføring er at lærlingene har lyktes med å skaffe seg læreplass. Frafallet blant lærlinger er i følge Markussen (2009) under en tredjedel av hva det er blant yrkesfagelever. Videre sier Markussen (ibid) at det vil være forskjeller mellom en elev og en lærling med hensyn til hvordan opplæringen er og hvilken betydning relasjonene til andre har for opplæringen. Han sier videre at å slutte i skolen kan være mer dramatisk enn å slutte i lære. For mange lærlinger kan det sammenliknes med det å slutte i en jobb, man forlater en arbeidsplass hvor forholdene er uakseptable for så å finne en ny og bedre arbeidsplass.

Ifølge Nordahl (2007) er gutter mindre motivert og jobber mindre med skolearbeidet enn det jenter gjør. Dette kommer blant annet til uttrykk ved at jenter får bedre karakterer på ungdomsskolen, og at om lag to av tre som mottar spesialundervisning er gutter. Jenter er også mer opptatt av konformitet og å tilpasse seg andre, mens guttekulturen er preget av verdier som kontroll og selvstendighet. Dette kan føre til at jenter føyer seg lettere til skolens regler om ro, orden og konsentrasjon enn gutter gjør. Blant elever med problematferd er det flest gutter, og Nordahl viser til en undersøkelse som konkluderer med at 73 % av elever med diagnosen ADHD er gutter. Støren m.fl. (2007) peker på at gutter i større grad enn jenter orienterer seg mot arbeid, noe som kan bety at gutters skolemessige ambisjoner er lavere enn hos jenter. I denne sammenhengen er det interessant å finne ut av hvordan jenter mestrer læresituasjoner, samt om det eksisterer problematferd blant lærlingene.

Ved å spørre frisørlærlinger om hvorfor de valgte bort videregående utdanning, og hvilken opplevelse de hadde rundt dette valget, fikk jeg en forståelse for hvordan opplæring i bedrift foregår. Jeg fikk innsikt i hvilke måter de tilpasset opplæringen til lærlingene, og betydningen av sosiale relasjoner på en arbeidsplass. Studiens funn presenteres i kapittel 5 og 6. I påfølgende kapittel presenterer jeg et teoretisk rammeverk som er relevant for studiens rammer og for tolkningen av resultatene i studien.

3. Teoretisk tilnærming

I denne studien undersøker jeg hvorfor frisørlærlinger velger å avbryte den videregående opplæringen helt eller delvis. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for teorier og begreper som er relevante for studiens rammer og for tolkningen av resultatene i kapittel seks. Første del av kapittelet omhandler teori om læringsmiljø. Tilpasset opplæring, sosiale relasjoner og mobbing er sentrale begrep som videre presenteres. Neste del handler om sosial inkludering og sosial kompetanse. Jeg vil kort ta for meg definisjoner av begrepene, hvordan inkludering og sosial kompetanse kommer til uttrykk i offentlige dokumenter, konsekvenser og hvordan prinsippene kommer til uttrykk i skolen. I siste del tar jeg for meg begrepet selvoppfatning, og hvordan begrepet kan forstås. Bakgrunn for valg av teorier er at opplæring i lærebedrift foregår i et arbeidsfellesskap hvor lærlingenes deltakelse er av stor betydning. I tillegg har medelever og instruktører en viktig rolle for både det faglige og sosiale læringsmiljøet. Det teoretiske rammeverket har vært utgangspunkt for arbeidet med å lage intervjuguide, utarbeiding av kategorier og ved analyse av funnene.

3.1 Læringsmiljø

Alle elever har en individuell rett til et godt fysisk og psykososialt læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Et godt læringsmiljø har betydning for elevenes sosiale, faglige og personlige utvikling (Opplæringslova). Med læringsmiljø menes de miljømessige faktorene i skolen som har innflytelse på elevenes faglige og sosiale læring samt elevenes generelle situasjon i skolehverdagen. Disse faktorene er i hovedsak relatert til vennskap og deltakelse i sosiale og faglige fellesskap, relasjoner til medelever og lærere, normer og regler, verdier, klasseledelse, forventninger til læring og det fysiske miljøet i skolen. Et godt læringsmiljø har også lite problematferd som mobbing, bråk og uro, vold, kriminalitet og diskriminering. Den enkelte elev og lærling blir ivaretatt, og opplevelse av mistrivsel, ensomhet og utrygghet er begrenset (Utdanningsdirektoratet 2005). Skaalvik & Skaalvik (2005) sier at en må skille mellom læringsmiljøet slik det er tilrettelagt og organisert, og læringsmiljøet slik hver enkelt elev opplever det. For å kunne forandre en elevs opplevelse av læringsmiljøet, må en også endre på de forholdene som har betydning for elevene. I følge UDIR (2005) er det sammenheng mellom god læring og et godt læringsmiljø. Et godt læringsmiljø virker inn på faglige prestasjoner, trivsel og sosial kompetanse.

Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et sentralt prinsipp i Kunnskapsløftet, og handler i korte trekk om å gi en opplæring som passer for den enkelte elev og lærling, slik at de lærer det de skal i henhold til fagets kompetansemål. I praksis innebærer det at alle elever og lærlinger, uavhengig av etnisitet, bakgrunn og kjønn, har rett på en tilpasset opplæring ut i fra evner, forutsetninger og behov. I St. meld nr 30 (2003-2004) *Kultur for læring* ble det understreket at likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Med dette menes at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for å mestre, lære og utvikle seg i et sosialt og inkluderende læringsmiljø. Tilpasset opplæring er en rett som gjelder alle elever, og er lovfestet i Opplæringslova av 1998. En individuell tilpasset opplæring skal sørge for at elever og lærlinger får like muligheter til å oppleve å mestre, lære og utvikle seg i samsvar med sine forutsetninger og behov, uavhengig om opplæringen skjer i skole eller lærebedrift (Kunnskapsløftet 2006).

Sosiale relasjoner og nettverk

Positive samspillforhold er av avgjørende betydning for trivsel, mental helse og fungering i lek og arbeid gjennom hele livet (Stensaasen og Sletta 1996). Når to aktører knyttes til hverandre på grunnlag av gjentatt interaksjon og gjensidige forventninger, har vi i følge Schiefloe (2003) en sosial relasjon. Sosiale relasjoner er bindeleddet som gjør det mulig å etablere varige sosiale systemer, som utgjøres av flere personer og varer over en lengre tidsperiode. Kjennetegnet for en sosial relasjon er at partene utøver en eller annen form for innflytelse overfor hverandre. Det skilles mellom primære og sekundære relasjoner. En primær relasjon er personlig, emosjonell og altomfattende. Kontakten mellom personene er verdifull og uerstattelig for begge parter. Eksempler er kjærlighetsforhold og slektskapet mellom foreldre og barn. En sekundær relasjon er avgrenset og saksorientert. Dette forholdet har ingen verdi i seg selv og har mangel på følelsesmessige bånd. Eksempler er relasjoner i arbeidslivet. Primære og sekundære relasjoner er ytterpunkter, og det er vanlig at relasjonene endrer plassering på grunnlag av erfaring og over tid.

Et sosialt nettverk defineres som et sett av relativt varige, uformelle relasjoner mellom mennesker. Å ha tilhørighet i et nettverk er for de fleste av stor betydning. Deltakelse i sosiale

nettverk kan bidra til uformell utveksling av goder i form av materielle verdier, tjenester, omsorg og støtte. Det skilles mellom individuelle, kontekstuelle og partielle nettverk. Individuelle nettverk gjelder de menneskene vi har personlige og direkte relasjoner til, som for eksempel familie, naboer, venner, kolleger og medstudenter. Noen av de nevnte relasjonene er nære og tette, mens andre er mer overflatiske. Et kontekstuet nettverk består av uformelle relasjoner som knytter mennesker i felles omgivelser sammen. Boligområder og mindre lokalsamfunn er eksempler på kontekstuelle nettverk. I partielle nettverk rettes oppmerksomheten mot bestemte typer relasjoner. Eksempler er forbindelser i det politiske miljøet, relasjoner i bank og vitenskapens verden (Schiefløe 2003).

Schiefløe (ibid.) påpeker at sosiale relasjoner, tilhørighet og tilknytning er av vesentlig betydning for menneskers tilværelse og livssituasjon. Fellesskap, trygghet, anerkjennelse og sosial forankring er viktige faktorer i et godt liv. Mangel på sosial involvering og kontakt kan føre til mistrivsel og problemer med å tilpasse seg i ulike situasjoner. Det er lettere å takle kriser som oppstår om man har noen å dele dem med eller søke hjelp hos.

Mobbing

Olweus (1992:17) definerer mobbing slik: *En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer.* Videre sier han at det er en negativ handling når noen med hensikt påfører, eller prøver å påføre, en annen person skade eller ubehag. Handlingene kan utføres verbalt, fysisk og ved å lage grimaser og stygge gester. For å kunne snakke om mobbing må det være en viss ubalanse i styrkeforholdet. Det vil si at den som blir utsatt for mobbingen ikke har så lett for å forsvare seg og er ofte hjelpeløs overfor de som plager han eller henne. Nordahl (2007) sier at konsekvensene for å bli utsatt for mobbing er sterkt belastende og kan blant annet føre til emosjonelle problemer, lav selvfølelse og depresjon.

En viktig hjelp i arbeidet mot mobbing og for et bedre sosialt klima i klassen er at lærer og elever sammen lager noen enkle regler mot mobbing (Olweus 1992). Et godt læringsmiljø ivaretar hver enkelt elevs følelse av tilhørighet, trygghet og trivsel, og ved at opplevelsen av

mistrivsel, utrygghet og ensomhet er redusert. Fravær av mobbing og forebyggende tiltak mot mobbing er også kjennetegn på et godt læringsmiljø. Læringsmiljøet må gi elever mulighet til å utfolde seg sammen eller alene, uten risiko for å måtte forsvare seg. Dette betyr ikke at uenigheter, konflikter og mobbing er helt fraværende, men at de håndteres konstruktivt innen et rimelig tidsrom.

3.2 Sosial inkludering

Rådende syn i skolen i dag er ideen om inkludering. I følge Håstein og Werner 2004 innebærer inkludering at hver elev deltar i, og erfarer tilhørighet til et sosialt og lærerikt fellesskap. Det handler om å bli godtatt i en gruppe og få anledning til å delta aktivt i et sosialt samspill. Sosial inkludering defineres av Stensaasen og Sletta (1996) som det å oppnå en rimelig grad av aksept i gruppen eller klassen. Sosial ekskludering er når en person over lengre tid erfarer ikke å få innpass i gruppen. Inkludering fører til at en person føler seg knyttet til gruppen, mens en person som er sosialt ekskludert antakeligvis opplever liten grad av tilhørighet. Det er lærernes hovedansvar å skape et godt, inkluderende læringsmiljø og tilpasse undervisningen til hver enkelt elev (Flem 2003). Inkludering dreier seg videre om at skolen må tilpasse seg alle elevene og ikke bare tilpasse seg nesten alle (Tøssebro 2004). Inkludering betyr at det må skje en endring av hele skolesystemet. For at inkluderingstanken skal realiseres må skolen forandre seg og omfavne alle elever uansett individuelle forutsetninger (Strømstad m.fl. 2004).

Sosial inkludering oppnås ved å skaffe seg en rimelig grad av aksept. Når en person føler seg knyttet til en gruppe snakker vi om gruppetilhørighet, mens vennsksrelasjoner blir dannet når individet knytter seg til en eller flere personer i en gruppe. Begge disse formene er viktige for elever og lærlinger og deres følelse av inkludering. Man kan føle gruppetilhørighet uten å ha venner i gruppen, og en kan ha en eller flere venner i gruppen uten følelsen av gruppetilhørighet (Stensaasen & Sletta 1996). Som Stensaasen & Sletta (ibid.) her viser er det å føle seg akseptert i gruppen eller å ha en eller flere venner svært viktig når det er snakk om å være sosialt inkludert i klassen eller på arbeidsplassen. Sosial inkludering dreier seg om en subjektiv opplevelse, det vil si at det er bare eleven selv som kan svare på om han eller hun er inkludert eller ikke (Skaalvik & Skaalvik 2005).

Sosial kompetanse

Sosial kompetanse defineres av Ogden (2001:196) som *relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap.* Forenklet betyr sosial kompetanse hvordan individ samspiller med andre i ulike situasjoner. Begrepet beskriver hvordan barn og unge forholder seg til omgivelsenes forventninger og hvordan de dekker sine sosiale behov. Sosial kompetanse er en ressurs for å mestre stress og problemer, samt en viktig faktor for å redusere problematferd som vold, mobbing og diskriminering (UDIR 2003).

Sosial kompetanse fremheves som viktig både i læreplanverket for Kunnskapsløftet og i Læringsplakaten. For å utvikle elevenes sosiale kompetanse skal skolen og lærebedriften legge til rette for at elever og lærlinger får øve seg i ulike former for samhandling og problem- og konflikthåndtering. Elevene skal utvikle seg som selvstendige individer som vurderer konsekvensene av, og tar ansvaret for egne handlinger. For at man i skolesammenheng skal få en felles forståelse av sosial kompetanse er det vanlig å ta utgangspunkt i fem dimensjoner. Disse områdene dekker de viktigste gruppene av sosiale ferdigheter som mennesker benytter i samhandling med hverandre. Empati er det første området og omhandler evnen til å sette seg inn i andres situasjoner, og vise omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter. Det andre området er samarbeidsferdigheter og handler i hovedsak om hvordan hver enkelt samarbeider med jevnaldrende og voksne. Selvhevdelse omfatter å utvise sosial kontakt og initiativ, og å kunne markere seg selv sosialt ved blant annet å kunne uttrykke egne meninger og standpunkt. Selvkontroll er den fjerde dimensjonen og handler om evnen til å tilpasse seg fellesskapet og ta hensyn til andre. Viktige egenskaper er evnen til å vente på tur, kunne inngå kompromisser og å kunne vise glede og sinne på situasjonstilpassede måter. Det siste området er ansvarlighet som handler om å kunne vise respekt for egne og andres eiendeler og arbeid, samt kunne utføre oppgaver (Ogden 2001).

I følge Frønes (1995) er de sosiale relasjonene til jevnaldrende svært viktige i utviklings- og læringssammenheng. Det er ikke bare lærere og skolen som institusjon som stiller krav til elever om å vise sosial kompetent atferd. Venner og klassekamerater har også forventninger og krav til hva som er sosialt kompetent atferd. Sosialt kompetente barn og unge er som regel positive og tilpasset i sin samhandling med jevnaldrende og voksne. Blant jevnaldrende dreier det seg for eksempel om å skaffe seg og beholde vennskap. I slike situasjoner blir relasjonsferdigheter og evne til å ta kontakt og initiativ viktig (UDIR 2003). Barn som tidlig avvises av jevnaldrende er risikoutsatt med hensyn til fortsatt avvisning og problemer med antisosial atferd. Behovet for å bli godtatt av andre er en viktig drivkraft for den sosiale atferden. Påvirkninger fra jevnaldrende kan fremme sosial atferd, mens gruppepress og annen negativ atferd kan virke motsatt. Sosialt kompetente elever bruker mer tid sammen med venner, og dette øker igjen deres sosiale læringsmuligheter (Ogden 2001).

3.3 Selvoppfatning

Selvoppfatning er i følge Skaalvik & Skaalvik (2005) enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv. Denne definisjonen viser at begrepet selvoppfatning har mange aspekter og kan brukes i ulike betydninger. Selvoppfatning har både beskrivende, vurderende og emosjonelle dimensjoner. Begrepet selvoppfatning inkluderer selvverd, selvutvurdering og mestringsforventning, og disse vil bli presentert senere i kapittelet. Nært tilknyttet selvoppfatning og selvbildet er identiteten, ”hvem er jeg”. Identitetsbegrepet blir ofte brukt når en skal beskrive en persons tilhørighet til en sosial gruppe eller miljø. Identiteten bestemmes av de forskjellige roller en person har, eksempelvis rollen som kamerat, elev og familiemedlem. Til hver rolle eksisterer det ulike egenskaper og rolleforventninger, noe som gjør at vi kan si at en person har flere identiteter. I tillegg til den reelle selvoppfatning, elevens oppfatning av hvordan han faktisk er, eksisterer også det som kalles ideell selvoppfatning. En elevs ideelle selvoppfatning er hans oppfatning av hvordan han ønsker å være. Forskjellen mellom egne prestasjoner og elevens ønskebilde av seg selv, vil kunne få konsekvenser for selvutvurderingen (ibid.). Skaalvik & Skaalvik (ibid.) sier videre at elevenes faglige selvoppfatning gjelder deres tro på at de behersker skolefagene, deres tillit til at de kan lære skolefagene hvis de anstrenger seg og deres forventninger om å mestre oppgavene de blir gitt.

Selvverd

Noe av en persons oppfatning er knyttet til spesifikke prestasjoner, mens andre oppfatninger har mindre med prestasjoner å gjøre, som for eksempel oppfatning av eget utseende. I tillegg til å ha oppfatninger av seg selv på konkrete områder, kan en også ha et generelt positivt eller negativt syn på seg selv. Denne verdsettingen betegnes som selvverd. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (ibid.) er vårt selvverd et resultat av de vurderingene vi gjør av oss selv på ulike områder. Noen områder betyr mer enn andre. Egenskaper og normer høyt verdsatt av en selv og i det miljøet en tilhører får høyest prioritet. Det er når selvverdet blir truet at en blir opptatt av hvordan en presenterer seg selv og hvordan en virker på andre. Elever som oppfatter seg selv som flinke på skolen, har i følge Skaalvik & Skaalvik (ibid.) høyest selvverd.

Selvvurdering

Begrepet selvvurdering brukes i følge Skaalvik & Skaalvik (ibid.) om elevenes vurderinger av sine egenskaper, for eksempel av egen dyktighet og egne prestasjoner. Vi har selvvurderinger på ulike områder, og det er vanlig å dele de inn i akademisk, sosial, emosjonell og fysisk selvvurdering. Eksempelvis er akademisk selvvurdering elevenes generelle følelse av å gjøre det godt på skolen eller i bestemte fag. I denne masteroppgaven undersøker jeg lærlingenes selvvurdering innenfor frisørfaget. Rosenberg (i ibid.) opererer med fire prinsipper for å forklare hvordan selvvurdering påvirkes: andres vurderinger, sosial sammenlikning, selvattribusjon og psykologisk sentralitet. Vår persepsjon av hvordan andre vurderer oss er en viktig kilde til informasjon om oss selv. Den oppfatningen vi danner av oss selv blir laget gjennom persepsjon av andres oppfatning av oss. Signifikante andre er særlig viktige for utviklingen av et barns selvoppfatning. Viktige signifikante andre er lærere, foreldre og venner (Schiefloer 2003). Sosial sammenlikning er den direkte sammenlikningen en person gjør av seg selv med andre. Utfallet vil alltid være preget av den som foretar sammenlikningen, og den vil alltid være subjektiv. Psykologisk sentralitet handler om vurderinger på områder som er viktig for oss selv og i det miljøet vi tilhører. Selvverdet blir sterkest påvirket av psykologisk sentrale områder (Skaalvik & Skaalvik 2005).

Mestringsforventning

Begrepet mestringsforventning brukes om elevenes forventninger om å mestre konkrete oppgaver (ibid.). Bandura (i Skaalvik & Skaalvik 2005:87) definerer forventninger om mestring, self-efficacy, som en persons bedømmelse av hvor godt han eller hun er i stand til å planlegge og utføre handlinger som skal til for å mestre bestemte oppgaver. Bandura presenterer fire hovedkilder til forventninger om mestring: mestringserfaringer, andres eksempler, verbal overtalelse og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Bandura fremstiller mestringserfaringer som den viktigste kilden. Skaalvik & Skaalvik (ibid.) definerer mestringserfaringer som tidligere erfaringer med å mestre oppgaver tilsvarende de som vurderingene gjelder. Mestringserfaringer øker forventningene om å klare tilsvarende oppgaver, og mislykkede erfaringer reduserer forventninger om mestring.

Attribusjon av egen prestasjon

Attribusjonsteori handler om menneskers forklaringer av sine prestasjoner som et resultat av innsats eller strategi. Å attribuere til strategi eller innsats kan bidra til å bevare eller styrke forventninger om mestring. Denne typen attribusjon krever at elevene opplever at innsats og endring av strategi nytter, altså at de opplever mestring (ibid.). Imsen (1998) sier at alle har en tendens til å verne om sin egen selvoppfatning. Da velger vi oss mål eller verdier som det er mulig å beherske, og vi velger situasjoner og omgangskrets som gir oss positive erfaringer. Å forklare seire og nederlag er en måte å beskytte selvoppfatningen. Forskning viser at personer med høy selvoppfatning forklarer suksess ved indre årsaker (evner), mens personer med lav selvoppfatning har en tendens til å tolke suksess ved ytre faktorer (flaks) som ikke berører selvoppfatningen.

I dette kapittelet har jeg presentert et teoretisk rammeverk for studien, hvor teorier om læringsmiljø, sosial inkludering og selvoppfatning har vært sentrale. De teoretiske perspektivene jeg har presentert i dette kapittelet vil anvendes i analysen av det innsamlede datamaterialet.

4. Metodisk tilnærming

Lærlingenes perspektiv på bortvalg står sentralt i denne oppgaven. For å få svar på problemstillingene som allerede er presentert har jeg valgt å benytte meg av en kvalitativ tilnærming. Kvalitativ metode har som mål at forskeren skal forstå samt løfte frem meningen deltakerne har konstruert i forhold til sin livsverden og erfaringer (Postholm 2005). I dette kapittelet vil jeg beskrive forskningsprosessen slik jeg har gjennomført den trinn for trinn.

4.1 Valg av metode

Hvilken metodisk tilnærming en velger avhenger av forskningsspørsmålet og hva hensikten med oppgaven er. Mitt valg av metode bestemmes ut ifra ønske om å belyse temaet frafall i videregående opplæring, nærmere bestemt blant lærlinger. Dette temaet kan belyses på forskjellige måter. Jeg var tidlig klar over at jeg ville forsøke å få tak i lærlingenes egne historier og opplevelser. For å presentere hvorfor tre frisørlærlinger valgte å bryte sin lærekontrakt og hvilken opplevelse de har hatt rundt dette valget, har jeg valgt å benytte meg av en kvalitativ tilnærming basert på det kvalitative forskningsintervju. Følgende vil jeg kort presentere hva som kjennetegner kvalitativ metode generelt, og deretter det kvalitative forskningsintervju spesielt. Videre følger en vurdering og begrunnelse for valg av metode samt en beskrivelse av hvordan datainnsamlingen foregikk og hvordan det innsamlede materialet har blitt bearbeidet.

4.2 Kvalitative studier

Kvalitativ forskning er en metode som søker å gå i dybden og slik gi mye informasjon om få enheter. Den prøver å forstå og tolke fenomener ut ifra den mening folk gir dem. Kvalitative metoder forsøker å fange opp mening og opplevelser som ikke kan måles i kvantitet eller frekvenser, og vil derfor falle utenfor den kvantitative metodens hensikt som vektlegger store data (Thagaard 2003). Kvalitative studier opererer ofte med et mindre utvalg enn en vil finne i kvantitative undersøkelser (Ringdal 2007). Et mindre utvalg gir forskeren anledning til å gå i dybden på de fenomenene undersøkelsen fokuserer på (Thagaard 2003). I kvalitativ forskning er forskerens mål å prøve å forstå og løfte fram deltakernes perspektiv, også kalt det emiske perspektivet. Det er deltakernes egne opplevelser av fenomenet som er fokus for forskningen

(Postholm 2005). Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. En må som kvalitativ forsker forsøke å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon (Dalen 2004). I mitt tilfelle blir det å få tak i lærlingenes opplevelse av å velge å bryte en lærekontrakt det sentrale. Uavhengig av hva tidligere forskning måtte ha å si om årsaker til at elever og lærlinger velger å bryte videregående opplæring, ville jeg forsøke å beskrive hvordan lærlingene selv opplevde dette. Dalen (2004) sier at begrepet "livsverden" er sentralt for å belyse den kvalitative forskningstilnærmingen. Livsverden innebærer personenes opplevelse av sin hverdag og hvordan vedkommende forholder seg til denne. Kvale (2001) beskriver aspekter ved det kvalitative forskningsintervjuet og sier som Dalen at den intervjuedes hverdagslige livsverden er et sentralt tema i kvalitative studier.

4.3 Det kvalitative forskningsintervju

I denne studien er jeg særlig interessert i hver enkelt lærling sin opplevelse som lærling og refleksjoner og erfaringer de hadde angående det viktige valget de tok, altså å bryte en lærlingkontrakt midt i studietiden.

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er i følge Kvale (2001) å innhente beskrivelser av informantenes livsverden, da spesielt med hensyn til tolkninger av meningen med det som blir beskrevet. Thagaard (2003) påpeker at det kvalitative forskningsintervju er den mest brukte framgangsmåten i kvalitative intervjuer. Kvale (2001) beskriver det kvalitative forskningsintervju som et produksjonssted for kunnskap, altså en utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema av felles interesse. Temaene forskeren skal undersøke er i hovedsak fastlagt på forhånd, mens rekkefølgen av temaene bestemmes underveis. På denne måten kan forskeren følge historien til den som blir intervjuet, men likevel sørge for å få tilstrekkelig med informasjon om de temaene som er fastlagt på forhånd i intervjuguiden (Thagaard 2003). Dalen (2004) presenterer dette som et semistrukturert intervju hvor samtalen på forhånd er sentrert mot bestemte tema. Ved anvendelse av et semistrukturert intervju er det påkrevd å utarbeide en intervjuguide. I mitt tilfelle valgte jeg å utarbeide en intervjuguide (se vedlegg 1) med relativt mange spørsmål, og med en rimelig fast struktur. Intervjuguiden ble formet med bakgrunn i tidligere forskning og

teori om utarbeiding av intervjuguider. Den ble også sendt til veileder og kontaktpersonen i OT i Molde for innspill og vurdering. Grunnen til at jeg valgte å benytte meg av en så detaljert intervjuguide er at jeg med unntak av bacheloroppgaven i sosiologi i 2004 aldri har intervjuet noen før. I tillegg var jeg usikker på hvor mye informantene kom til å fortelle under intervjuene.

En intervjusituasjon stiller høye krav til intervjueren (Thagaard 2003). Kvale (2001) sier at det er intervjueren som er forskningsinstrumentet. Kunnskapsrik, strukturerende, vennlig, følsom, åpen og kritisk er noen kvalifikasjoner Kvale presenterer som kriterier for intervjueren. Å bli en god intervjuer er noe som skjer gjennom egen praksis. Kvale (ibid.) anbefaler rollespill som god trening. I forkant av intervjuene fikk jeg trening i å intervju ved å la to gode venner svare på spørsmålene jeg hadde utarbeidet i intervjuguiden. På forhånd ba jeg den ene personen spille en veldig taus informant, mens den andre fikk i oppgave å være veldig snakkesalig. Dette ga nyttig innblikk i hvordan noen intervjuobjekter kan være, noe jeg også fikk erfare under datainnsamlingen. Den første lærlingen jeg intervjuet var veldig interessert i å prate, men dessverre så var ikke alt hun sa like relevant for meg. Hun sporet veldig ofte av temaene jeg prøvde å peile inn på, og snakket heller mer om seg selv privat enn om erfaringene hun hadde ved å bryte en lærekontrakt. Der og da opplevde jeg situasjonen som veldig vanskelig, da jeg var usikker på om jeg skulle avbryte henne eller ikke. Jeg valgte å la henne prate, men ser i ettertid at jeg burde ha gjort mer for å få henne til å fokusere på det aktuelle tema.

4.4 Utvalg og datainnsamling

Av utvalgsstrategier har jeg valgt å benytte meg av strategiske utvalg (Thagaard 2003). Med dette menes at det velges forskningsdeltakere som har kvalifikasjoner eller egenskaper som er strategiske i forhold til problemstillingen. I utvelgelsen av informanter var det flere alternativ som dukket opp. Skulle jeg ha med både lærlinger og lære kandidater? Skulle begge kjønnene være representert og sett opp mot hverandre? Ville det ha en hensikt å intervju de som hadde hovedansvaret for hver enkelt lærling? Konklusjonen ble å ta utgangspunkt i tre jenter som hadde vært frisørlærlinger. Det viktigste for meg var at informantene gjerne ville bidra i forskningen og at de deltok frivillig.

Det er stor uenighet i forskningen angående hvor stort utvalg en bør ha i slike studier. I følge Kvale (2001) er antall intervjupersoner avhengig av studiens formål, og en skal intervju så mange personer som er nødvendig for å få svar på det en ønsker. Dalen (2004) hevder at antall informanter ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre gode analyser. Dukes (1984) foreslår at utvalget bør ligge et sted mellom tre og ti personer, og at i en mindre forskningsstudie kan tre personer være formålstjenelig (i Postholm 2005). Ønsket om å finne kvalitet i historiene og å kunne gå i dybden ble også vektlagt. Med dette, og med masteroppgavens rammer i tankene, falt valget på tre informanter.

Det første jeg gjorde når jeg hadde bestemt meg for å skrive om frafall i videregående var å ta kontakt med Pedagogisk Psykologisk Tjeneste i Møre og Romsdal Fylkeskommune for å høre om de var interessert i et samarbeid. Etter et par telefonsamtaler og mail ble jeg henvist til OT som var veldig interessert i et samarbeid med meg. Fra første stund ble jeg møtt med imøtekommenhet og interesse. Jeg fikk jeg frie tøyler, og hvordan jeg ville vinkle oppgaven og samle inn data ble helt og holdent min avgjørelse. OT i Molde har hjulpet meg meget i å få tilgang til tidligere forskning og å finne informanter. Allerede i januar 2009 fikk jeg en mail fra kontaktpersonen min i OT med navn og telefonnummer på fire jenter som hadde sagt seg villig til å delta i studien. Jeg hadde da tenkt å bruke det ene intervjuet som et prøveintervju. Det neste jeg gjorde var å ringe informantene. Jeg fikk kontakt med tre av de som fremdeles var interessert i å stille opp. Den fjerde informanten kom jeg aldri i kontakt med. Jeg fikk samlet inn gode data på de tre intervjuene jeg hadde, og trengte ikke å benytte noen av dem som et prøveintervju. Etter at jeg hadde telefonkontakt med forskningsdeltakerne sendte jeg et informasjonsskriv (se vedlegg 2) som inneholdt nødvendig informasjon om studien. Jeg valgte å ha datainnsamlingen i uke sju. Dette tidspunktet var hensiktsmessig siden jeg da hadde hatt god tid på å sette meg inn i tidligere forskning og å utarbeide intervjuguide.

Intervjuene ble gjennomført på en kafè, hjemme hos en informant og på arbeidsplassen til en informant. Alle intervjuene varte omtrent en time. Innledningsvis ble det informert om kravet om konfidensialitet (NESH 1999) samt hensikten med studien. Intervjusituasjonen opplevdes som oversiktlig, og min oppfatning er at det var en avslappet og uformell tone mellom informantene og meg. Jeg valgte å ta opp intervjuene på en digital diktafon, noe som ingen av forskningsdeltakerne så ut til bry seg nevneverdig om. Ved bruk av diktafon unngikk jeg å

sitte med penn og papir under hele samtalen, noe som gjorde at jeg kunne ha fullstendig fokus på informanten under hele intervjuet.

4.5 Fra tale til tekst

Transkribering er å gjøre intervjumaterialet klart for analyse, altså å transkribere muntlig tale til skriftlig tekst (Kvale 2001). Dalen (2004) og Postholm (2005) anbefaler at forskeren selv utfører transkriberingen da denne prosessen er viktig for å bli kjent med sine data. Ved å transkribere egne datainnsamlinger vil en komme nærmere det innsamlede materialet, og en kan oppdage sider ved samtalen en nødvendigvis ikke ville oppdaget ved å delegerer bort transkripsjonsarbeidet. I løpet av dette arbeidet vil det foregå kontinuerlige analyser, noe som også poengterer viktigheten av at forskeren selv transkriberer data. Den gjentatte spoling og det store fokuset på å få med komma på rett sted, mimikk, pauser, stemmebruk og avbrytelser gjorde meg ekstra godt kjent med datamaterialet.

Postholm (2005) påpeker viktigheten av å transkribere så mye som mulig umiddelbart rett etter hver enkelt datainnsamling. Intervjuene er da fremdeles friskt i minnet og en unngår å glemme viktig informasjon som kan være relevant for forskningen. Siden jeg måtte ha tre intervju på to dager, hadde jeg ikke mulighet til å transkribere intervjuene umiddelbart etter hvert intervju. Intervjuene ble gjennomført i to andre byer enn Trondheim, noe som også bidro til at det ble vanskelig å transkribere rett etter hvert intervju. Jeg valgte å transkribere uken etter intervjuene. Jeg var da tilbake i Trondheim, og kunne jobbe med datamaterialet uten avbrytelser. På et senere tidspunkt ble transkripsjonen gjennomlest en gang til og opptakene av intervjuene ble dobbeltsjekket for å sikre at ingen viktige elementer eller uttalelser ble utelatt. I transkriberingen benyttes informantens dekknavn, som vil være gjeldende gjennom hele oppgaven. Informasjon som forskningsdeltakerne ga under intervjuet som kunne avsløre deres identitet, har også blitt anonymisert. Da jeg har informanter fra forskjellige byer med ulike dialekter, valgte jeg å skrive teksten på bokmål. Dette ga også en mer enhetlig tekst, og bidro i tillegg til å sikre anonymiteten til informantene.

4.6 Forskerrollen

Forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i forskningsprosessen gjennom at han eller hun inntar en fortolkende rolle (Postholm 2005). Dette er noe som gjør forskerrollen til et sentralt aspekt som er viktig å diskutere i en kvalitativ studie. Det er viktig at forskeren er klar over sin egen subjektivitet gjennom å reflektere over sin egen rolle og møter forskningsfeltet med et åpent sinn. Dette vil si at han eller hun har med seg sin egen forforståelse inn i forskningsprosessen (ibid.). Det kan ofte dukke opp uventende hendelser eller temaer under forskningsprosessen, og dette er noe man må være åpen for om man skal kunne gjennomføre en god kvalitativ forskning.

Som kvalitativ forsker kan en selv påvirke intervjuet ved å stille de spørsmålene og følge opp de temaene en selv finner mest interessant (ibid.). Videre sier Postholm at det i noen tilfeller kan være fristende å stille ledende spørsmål. Da vil det være forskerens perspektiv som blir fremtredende, og ikke deltakernes. Samtidig kan det være verdifullt for forskningen at forskeren styrer samtalen i en retning som er relevant for forskningens fokus. I følge Gudmundsdottir (1992) er det viktig at forskeren i tolkningen av intervjuene er klar over at det er informantene som beskriver sine synspunkter og dermed må legge vekk sitt eget syn. Det blir samtidig viktig å være klar over at informantens sannhet aldri blir forskerens sannhet uten teoretisk grunnlag. Studiens tematikk og problemformulering er valgt med utgangspunkt i mine egne interesser og i samarbeid med OT, og dette kan være med på å prege de tolkninger jeg gjør av datamaterialet. Jeg må klargjøre min subjektivitet for å kunne angripe forskningsfeltet så åpent som mulig. I dette ligger det at jeg må legge bort mine ideer rundt lærlingenes årsaker til slutting, og går inn i samtalen med et åpent sinn.

4.7 Reliabilitet, validitet og generalisering

Reliabilitet viser til hvor pålitelig resultatene er (Kvale 2001). I følge Ringdal (2007) er det normale kriteriet at forskningen er etterprøvable og at den kan måles flere ganger. Dette kan ofte være vanskelig i kvalitative intervju, da det er umulig for informanten å gjenta og huske det som ble sagt i det første intervjuet. Postholm (2005) sier at begrepet pålitelighet er mer hensiktsmessig i kvalitativ forskning, og viser da til hvorvidt undersøkelsen er metodisk gjennomført og relativt stabil over tid og på tvers av forskere og metoder. Reliabiliteten kan

trues av flere faktorer. Kvale (2001) viser til at kvaliteten på transkripsjoner kan variere. Det kan være en stor utfordring å få teksten til korrekt å gjenspeile det som skjer i intervjusituasjonen. Jeg tok opp alle intervjuene på bånd, for deretter å transkribere materialet. Jeg fant det også hensiktsmessig å utarbeide et lite refleksjonsnotat etter hvert intervju hvor oppsummeringer av den generelle stemningen og viktige punkter var med. På et senere tidspunkt ble transkripsjonen lest over en gang til samtidig som opptakene av intervjuene ble lyttet til. Dette for å sikre at ingen viktige elementer eller ytringer ble glemt.

Kvale (ibid.) presenterer intervjuerens reliabilitet, og med dette mener han at intervjueren kan stille ledende spørsmål som kan påvirke svarene. Videre sier han at ledende spørsmål ikke nødvendigvis reduserer intervjuerens reliabilitet, men kan snarere styrke den. Under transkriberingen av intervjuene fikk jeg erfare at jeg ved et par anledninger stilte ledende spørsmål til informantene. Et eksempel er når jeg intervjuet Mali og hun fortalte at hun lærte masse på den ene salongen og at sjefen ofte kunne komme bort til henne og positivt bemerke jobben hun gjorde. Da svarer jeg henne med å si ”da vil du si at de tok veldig hensyn til dine evner og muligheter og du fikk utvikle deg?”. Mali svarer da kort ”ja” på dette spørsmålet, og når jeg da ikke kommenterer svaret hennes, legger hun til ”jeg har hatt det helt perfekt”. I ettertid ser jeg at jeg var så opptatt av å få henne til å fortelle om hun følte at hun mestret oppgavene eller ikke. Dette var et tema jeg på forhånd hadde tenkt ut ville være relevant å analysere, og derfor preget det også spørsmålet jeg stilte informanten.

Validitet angir hvorvidt en intervjustudie undersøker det den er ment å skulle undersøke (Kvale 2001). Postholm (2005) sier at hvor godt du måler det du vil undersøke er vesentlig for oppnåelse av meningsfulle resultater. Når det gjelder validitet som omhandler innholdet i informantens utsagn, blir det viktig å ha i bakhodet at disse kan være både sanne og falske. Tolkningen av informantens utsagn har en sammenheng med gode forskningsspørsmål og om spørsmålene som stilles i intervjuet er gyldige. Jeg valgte å benytte meg av en intervjuguide (vedlegg) under intervjuene, som jeg finner relevant og gyldig i forhold til forskningsspørsmålet. Jeg hadde fokus på problemstillingene under intervjuene, noe som hjalp meg til å holde samtalen på rett spor. En annen utfordring er at enkelte informanter er flinkere til å uttrykke seg enn andre. Gode intervjupersoner vil i følge Kvale (2001) gi lange og levende beskrivelser og forteller historier som egner seg godt til rapportering. Eli var et

godt eksempel på en god informant. Hun startet med å si ”det blir en ganske lang historie det her”. Hun hadde ei meget interessant historie angående hvorfor hun valgte å bryte lærekontrakten, og fortalte det på en tilfredsstillende åpen og beskrivende måte. Under dette intervjuet benyttet jeg meg minimalt av intervjuguiden. Jeg fikk alle svarene jeg trengte ved å la henne fortelle, og ved å stille oppfølgings spørsmål som falt seg naturlig underveis.

Generalisering, eller overførbarhet, går på om resultatene fra undersøkelsen også kan være relevant i andre situasjoner (Ringdal 2007). Lincoln og Guba (1985 i Dalen 2008) viser til overførbarhet som en form innenfor validitet i kvalitativ metode. Validitet brukes for å sjekke kvaliteten i et forskningsprosjekt (Kvale 2001). Dette gjelder kvaliteten i våre tolkninger av elevenes opplevelse av det alternative skoletilbudet. Kvale nevner videre pragmatisk validitet som er en vurdering av om forskningsresultatene er anvendbare. Intensjonen med studiet har vært å løfte frem deltakernes opplevelse av å velge å bryte en lærekontrakt. Jeg har derfor ikke hatt noen ambisjon om å konkludere sannheter, men heller vise hvordan en slik erfaring kan oppleves. Innholdet i studien kan ha videre betydning ved å se sammenhengen i tilknytning til andre kontekster.

4.8 Dataanalyse

Et særtrekk ved kvalitative studier er at analysearbeidet starter allerede under datainnsamlingen. Etter fullførte intervju og transkribering får analysen en dominerende posisjon og kommer i fokus. Analyse handler om å dele opp materialet for å få en bedre forståelse og innsikt av helheten (Postholm 2005). Jeg kodet og kategoriserte dataene jeg hadde samlet inn basert på meningsinnhold. Kategorier oppstår gjennom hele forskningsprosessen og underveis i kodingsprosessen (Kvale 2001). Kategoriseringsarbeidet foregikk ved at jeg flere ganger gikk gjennom det transkriberte materialet, og skrev stikkord i marginen som sammenfattet meningen med det som stod i avsnittene. Kategoriene ble laget på bakgrunn av lærlingenes utsagn om bortvalget og deres opplevelse rundt det. Sammen med teorien dannet kategoriene grunnlaget for analysen. Dette la til rette for en prosess der jeg kunne sammenlikne datamaterialet og drøfte opp mot teorigrunnlaget.

4.9 Etiske refleksjoner

Postholm (2005) viser til viktigheten av at forskeren formulerer etiske problemstillinger både før, under og etter at prosjektet er avsluttet. Etiske vurderinger er viktig å reflektere over i alle studier, og da særlig i situasjoner hvor man kommer inn på aspekter av personlig karakter for deltakerne. Bortvalg av videregående opplæring er for den enkelte et valg av en slik personlig art. Forskerens viktigste prioritet gjennom hele prosessen er forskningsdeltakerne, og som forsker må en i forkant av forskningsarbeidet bestemme seg for hvilken rolle han eller hun vil ha i arbeidet. Å møte deltakerne med en empatisk holdning var viktig for meg. Jeg valgte bevisst å unngå spørsmål eller kommentarer som kunne oppfattes fornærmende og sårende. Informert samtykke er det vesentligste grepet man tar for å sikre studiens etiske kvalitet. Informert samtykke går ut på at intervjupersonene informeres om hva undersøkelsen innebærer og hensikten med den. Videre innebærer også informert samtykke at informanten deltar på frivillig basis og at han kan trekke seg fra undersøkelsen når som helst uten videre konsekvenser (Kvale 2001). I min studie var det følgebrevet jeg sendte i forkant av intervjuene (se vedlegg 2) som fungerte som informert samtykke. Det var viktig for meg å gi dem en innføring i hva prosjektet gikk ut på, hensikten med intervjuet og få poengtert at alt blir anonymisert. For å anonymisere informantene har jeg laget et ”dekknavn” til hver av informantene. Alt av innsamlede data ble slettet da jeg var ferdig med å transkriperer materialet. Før gjennomføring av intervjuene sikret jeg meg samtykke fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

5. Tre fortellinger

Dette kapittelet har til hensikt å gjøre leseren kjent med deltakerne og deres fortellinger om sine bortvalg. Elevene peker på forskjellige årsaker til at de valgte å avbryte opplæringen. For å få frem de subjektive erfaringene deres har jeg valgt å sortere disse i kategorier jeg fant relevante ut fra min gjennomlesning av materialet fra de tre dybdeintervjuene. For å få frem en best mulig opplevelse av deltakernes erfaringer har jeg valgt å presentere deres historie hver for seg. Kapittelet legger videre grunnlaget for analysen i kapittel 5.

5.1 Mali "Vi ble egentlig bare enige"

Jeg traff Mali på en kafè i hennes nærmiljø. Hun gikk først tre år på idrettslinjen, deretter frisørinja på en privatskole i hjembyen hennes. Mali har fullført lærlingtiden som frisør, men valgte å bytte salong i løpet av de tre årene hun var lærling. I dag jobber Mali i en barnehage. Hun sier at hun vil studere mer, men er usikker på hva. Om hvorfor hun valgte å skifte frisørsalong midt i lærlingtiden sier hun blant annet: *Jeg kranglet med den ene lærlingen. Vi gikk ikke noe godt overens. Hun er veldig svak, hadde psykiske problem, hadde psoriasis, trodde hun var gravid. Ja, det var så masse.. Hun var sykemeldt ofte. Når hun er så mye sykemeldt og ikke kommer på jobb, er det vi andre som må jobbe dobbelt så mye. Sjefen der er også veldig svak.. egentlig.. Så hun hadde litt mer forståelse for henne. Jeg har aldri hatt problemer hjemme med familie eller noe slik. Ikke har jeg noe forståelse for det heller. Jeg klarer ikke å skjønne det. Det synes sjefen var litt sånn.. Ja.. vi ble egentlig bare enig om at jeg skulle slutte.*

Mali sier videre at hun hadde en ny salong hun kunne få begynne i med en gang. På spørsmål om hun hadde kommet til og fullføre lærlingtiden på den første salongen om det ikke hadde vært for konflikten svarer hun: *Ja.. Off.. det skjer i salongen.. mye jentedrama.*

Mali er opptatt av hvordan frisøryrket ikke passer inn i det livet hun vil leve. Hun sier hun har lyst på en jobb der hun kan være ferdig før sen ettermiddag/kveld. Hun har også erfart at en må jobbe mye overtid. Mali påpeker kraftig at i forhold til hvor mye hun jobbet var det ikke verdt det. Hun synes også at lønna er dårlig.

Relasjonen til det faglige

Mali forteller mye positivt om begge salongene hun har jobbet på. Hun har jobbet lengst i den første salongen, så mesteparten av det faglige har hun lært der. Mali skildrer en positiv læringssituasjon med god og tett oppfølging: *På ... var egentlig alt helt perfekt. Jeg fikk ikke begynne med kunder før jeg hadde hatt mange ulike modeller. De ville at jeg skulle lære mest mulig først.*

På spørsmål om hvordan oppfølgingen fra instruktøren har vært sitter Mali igjen med gode erfaringer: *Hun kom aldri og blandet seg borti når jeg hadde kunder.. Det var heller aldri noe negativt. Når jeg spurte henne om råd, uansett om hun hadde det kjempetravelt, kom hun alltid og hjalp meg.* Mali forteller ivrig videre om hvor mye hun har lært som lærling. Arbeidet Mali gjorde ble ofte presentert for de andre ansatte. Det hendte ofte at hun fikk spørsmål om hvilke farger hun hadde brukt på håret til kundene, og hvordan hun hadde gått frem på de ulike frisyrene. Mali var også den eneste lærlingen som hadde fulle lister på jobb. Jeg oppfatter henne som ei kunnskapsrik jente, som mestret frisørfaget eksemplarisk. Det virker som om Mali var fornøyd med opplæringen og at hun opplevde mestring. Denne antakelsen forsterkes av følgende ytring:

I: Vil du si at de tok hensyn til dine evner og muligheter og at du fikk utvikle deg?

Ja! Jeg har hatt det helt perfekt. Å være lærling der inne er det beste som kunne ha skjedd. Men jeg er også glad for at jeg byttet.. Da fikk jeg utviklet meg mer.

I: Ble det stilt krav som du følte at du hadde mulighet til å mestre?

Jeg har aldri fått noen uoppnåelige oppgaver.

Overgangen fra å være elev til å bli lærling bød ikke på store utfordringer for Mali sin del. På spørsmål om hvordan det var å begynne som lærling forteller hun følgende: *I begynnelsen måtte vi trene veldig mye på ulike klipper. Men vi hadde jo kunder når vi gikk på frisørskolen og.. Da var det jeg som hadde flest kunder. Vi måtte trene på dukker, også måtte vi vaske. I og med at jeg hadde jobbet der som ryddehjelp før var det en grei overgang. Jeg kjente jo*

salongen og de ansatte så godt. Når jeg ber henne fortelle kort om en typisk arbeidsdag som lærling sier hun: Jeg har egentlig ikke fungert så veldig masse som lærling. Jeg hadde kunder fra morgen til kveld. Det begynte seks lærlinger etter meg, og de kunne ikke klippe. Det ble slik at de satt i farge og vasket håret til mine kunder. Jeg var nesten ikke lærling.. Jeg hadde flere kunder enn de som var svenn som jobbet der.

Valg av studieretning

Om hvorfor Mali valgte å gå idrettsfag, svarer hun følgende: *Jeg ville ha generell studiekompetanse, og der jeg kommer fra er det allmenn eller idrett som tilbyr det. Jeg spiller håndball, så valget ble egentlig ganske lett. Videre forteller Mali at både familie og venner hadde en viktig rolle før valget ble tatt: Søstera mi anbefalte meg å ta generell studiekompetanse og videregående først. Alle vennene mine skulle også gå på videregående. Jeg ville gå på skole sammen med dem. Vi var en hel gjeng som spilte håndball sammen som begynte i lag. Da jeg spurte Mali om hvorfor hun ville bli frisør, svarer hun: Alle vil bli frisører. Det er veldig kjekt da. Jeg angret ikke et sekund.*

Bortvalget

På spørsmål om hvordan hun resonnerer før hun valgte å slutte i den første frisørsalongen dukker tanker om framtiden opp:

Jeg tenkte at jeg kanskje bare skulle ta ferdig lærlingtiden min her, så er jeg ferdig med det.. Men så begynte jeg å tenke litt.. Hvis jeg skulle fortsette å være frisør etterpå var det mye bedre for meg å skifte før lærlingtiden var over. Da hadde jeg rukket å opparbeide meg en kundekrets det året. Når jeg begynner som svenn så har jeg allerede kundekretsen min der. I stedet for at jeg skulle gjøre ferdig lærlingtiden min der for så å bytte salong. Jeg hadde egentlig tenkt på det en god stund om jeg skulle slutte eller ikke.

I: *Snakket du med sjefen din om dette?*

Ja.. Jeg var veldig åpen om hvordan jeg hadde det.

I: *Hva skjedde?*

De ville at jeg skulle fortsette på en av salongene deres. Jeg tok jo inn masse penger og hadde mange kunder.

Avsnittene sitert ovenfor viser at prosessen bak valget var nøye overveid. Mali tenkte langsiktig, og på hva som ville vært mest fordelaktig for henne i lengden. Å jobbe opp en kundekrets tar tid, og dette var en avgjørende faktor i prosessen. For Mali ble det riktig å skifte frisørsalong. Den direkte årsaken til at Mali skiftet frisørsalongen midt i lærlingtiden var uoverensstemmelsene med den ene ansatte.

Relasjonen til jevnaldrende

Mali er ei sosial og aktiv jente. Hun har et stort nettverk, og har aldri hatt problemer med å få seg venner. Hadde det ikke vært for at Mali har en kjæreste som hun bor sammen med, hadde hun dratt til utlandet for å gå på skole.

Sosialt arbeidsmiljø

På spørsmål om hvordan miljøet var på de to frisørsalongene hun jobbet, svarte Mali at miljøet hadde vært helt supert. Hun forteller at hun fremdeles har god kontakt med mange av de ansatte, og at de ofte er ute på byen sammen. Mali understreker at uoverensstemmelsen med den ene kollegaen ikke gikk utover miljøet i salongen: *Nå høres det egentlig ut som det var det dramaet, men det var det ikke. Det ble ikke noe styr ut av det. Vi stod aldri og kranglet. Hun ble bare et slikt irritasjonsmoment.*

Relasjonen til selvet

Jeg oppfatter Mali som ei utadvendt og selvsikker jente. Flere ganger under intervjuet kommer det frem at hun er vant med å få mye positiv respons fra lærere og ansatte, og jeg vil anta at det har hatt en effekt på henne. Mali sammenlikner seg selv med andre, og uttrykker

flere ganger at hun er flinkere enn de andre lærlingene. Hun er ikke redd for å si det hun mener, og gjør det ofte.

5.2 Kine ”ting var ikke som de skulle ha vært”

Jeg traff Kine i leiligheten hennes i en mellomstor by på vestlandet. Kine begynte først på helse og sosialfag, og begrunner dette med at hun ville bli sykepleier. Kine fullførte studiene, men hadde hele tiden i bakhodet at hun ville jobbe med noe mer kreativt, som hun selv uttrykker det. Etter et år i utlandet, begynte Kine på en privat frisørskole i Oslo. Hun fikk lærlingplass i hjembyen sin, men valgte å skifte salong allerede etter 6 måneder. Om hvorfor hun tok dette valget sier hun blant annet:

Hadde det vært et bedre miljø hadde jeg ikke sluttet. Jeg hadde sikkert lært mye der etter hvert.. Men det er denne baksnakkingen som er grunnen til at jeg valgte å slutte. Ja, og at jeg kom på jobb og jobbet alene fra 9-13 som lærling. Nei, ting var ikke som de skulle ha vært.

Avsnittet sitert ovenfor viser at det var ulike grunner til at Kine valgte å skifte frisørsalong midt i lærlingtiden. Flere tanker rundt endelig avgjørelse om å avslutte læreforholdet kommer senere i kapitlet.

Relasjonen til det faglige

Kine forteller om et læreforhold hvor hun kommuniserte dårlig med sjefen på salongen. Som lærling har du krav på en instruktør/fadder som har hovedansvaret for opplæringen i læretiden. I løpet av de seks månedene Kine jobbet på den aktuelle frisørsalongen, fikk hun aldri tildelt en instruktør. På spørsmål om hun tok opp med sjefen at hun ikke fikk tildelt en ansvarsperson, sier Kine følgende:

Ja, jeg spurte henne om jeg ikke skulle få en veileder snart. Ja, du skal få det svarte hun da. Men jeg fikk aldri det. Jeg visste aldri hvem jeg skulle spørre når jeg lurte på noe. Ofte var

sjefen opptatt, og da måtte jeg få en annen lærling til å se over klippen min. Hun hadde vært lærling i et år.

Kine uttrykker en del frustrasjon over opplæringen hun fikk på salongen. Hun stod veldig mye for seg selv, og ble ofte veldig frustrert over at hun ikke hadde en instruktør å forholde seg til. Det var ingen som tok ansvaret for at hun lærte det alle skal i løpet av lærlingperioden. På salongen eksisterte det ingen mal over hvordan opplæringen av lærlinger skal være. Kine forteller at hun ville lære mest mulig, men slik ble det dessverre ikke. *Det var ingen som lærte meg grunnklippene engang. Jeg måtte se i en bok om hvordan jeg skulle dele inn håret og slik.*

Da Kine begynte som lærling i en annen frisørsalong, måtte hun begynne helt på nytt igjen. Hun sier at de første seks månedene som lærling var bortkastet. Da intervjuet fant sted hadde Kine igjen et halvt år av lærlingtiden sin. På grunn av den manglende opplæringen på den første frisørsalongen hun jobbet på, sier hun at hun ikke føler seg klar til å gå opp til svenneprøven. Hun uttrykker frustrasjon i henhold til usikkerhet tilknyttet om hun vil klare å bestå på prøven eller ikke.

På spørsmål om hvordan overgangen fra å være elev til å bli lærling har vært, har Kine bare positive erfaringer. Hun synes det var kjempekjekt å få lære mer, og begynne å ha kunder. Da jeg ber Kine fortelle om en typisk arbeidsdag som lærling, beskriver hun følgende:

En typisk arbeidsdag som lærling er at du har 2-3 kunder per dag som har bestilt time på forhånd. Mellom kundene leser jeg litt teori og slik. Ja, også må vi vaske håret på kunder og hyller og slik.

I: Er dette oppgaver du har fått tildelt?

Nei, det er slik jeg gjør på eget initiativ. Det er veldig bra å rydde litt ekstra når en er lærling. Ja, for å få plass etter lærlingtiden.

I: Vet du hva du skal gjøre når du kommer på jobb?

Ja, jeg har alltid en plan. Jeg står også ofte og øver meg på de ulike klippene på dukkene. Ofte har jeg en dag der jeg bare går rundt og observerer. Det lærer jeg veldig masse av.

I: Er det slik at de sier "gjør ditt, gjør datt"?

Ja, det er det. Du blir nå litt slave da. Må ofte vaske produkthyller og slik. Men det er jo positivt å rydde og hjelpe til. Det er jo en del av det å være lærling tenker nå jeg.

Eksempelet viser at Kine er en pliktoppfyllende lærling, som gjør det hun får beskjed om i tillegg til at hun er flink til å søke kunnskap på eget initiativ.

Opplevelse av mestring i lærlingtiden

Kine forteller om to ulike mestringsopplevelser i løpet av den tiden hun har vært lærling. *På den første salongen sa de at jeg var flink. Nå føler jeg meg ikke flink i det hele tatt. Jeg tenker at... Åh, Gud! Nå må jeg skjerpe meg!! Jeg føler ikke at jeg har kommet så langt som jeg burde. De sier at jeg må skjerpe meg og at jeg må stå på om jeg skal klare svenneprøven.* Selv om Kine hadde dårlig oppfølging på den første salongen, opplevde hun at hun mestret arbeidsoppgavene. De stilte lite krav til henne som lærling, og var lite kresen som Kine selv uttrykker det. *Jeg følte ofte at de sa at det var bra, men så var det kanskje ikke så bra likevel. De var liksom ikke så kresen på ting.* På spørsmål om dette hadde betydning for selvfølelsen hennes sier hun: *Ja, jeg fikk egentlig litt bedre selvtillit når de sa jeg var så flink og alt det der.*

Det kommer frem under intervjuet at Kine synes det er en stor påkjenning å bli konstant kontrollert og evaluert. Selv om hun trives og sier at hun i fremtiden vil være i frisøryrket, synes hun kravene er høye. Det virker som om Kine ikke helt takler gangen i det å være lærling. Denne antakelsen styrkes av følgende ytring:

Når jeg klipper hjemme, kjæresten min og slik, føler jeg at det går mye bedre enn på salongen. Da er det ingen som sjekker og følger med hele tiden, noe som stresser meg.

Bortvalget

Prosessen frem til endelig avgjørelse om å gå ut av læreforholdet var for Kine sin del preget av en del usikkerhet. Selv om hun mener at hun henger et halvt år etter som lærling, hadde hun ikke sluttet hvis hun ikke hadde fått fortsette lærlingtiden sin. Hun hadde da vært lærling i seks måneder, og var ikke interessert i å begynne helt på nytt igjen. Allerede etter to måneder som lærling begynte Kine å mistrives på arbeidsplassen. Hun var veldig mye alene, og gikk konstant rundt med en magesfølelse på at det var noe som ikke stemte. Hun snakket med ansatte på en annen frisørsalong, og fikk vite at de trengte lærlinger. Avsnittet nedenfor beskriver usikkerheten til Kine rundt bortvalget:

Jeg visste ikke hva jeg skulle gjøre. Jeg ville på en måte fortsette der jeg hadde begynt. Jeg ville ikke bytte. Det blir så dumt å bytte, føler jeg... Det var litt fram og tilbake om hva jeg skulle gjøre. Jeg snakket også med ei som jeg jobbet med på salongen. Jeg følte at jeg kunne stole på henne. Hun sa at jeg måtte fortsette, og at ting kom til å bli bedre. Så jeg fortsatte i to måneder til. Men ting ble ikke noe bedre.

I: Angrer du på at du sluttet:

På en måte angrer jeg, på en måte ikke. Jeg vil egentlig ikke ha på papirene at jeg har hatt to forskjellige lærlingplasser. Det ser ikke så veldig bra ut.

Kine forteller om god støtte fra kjæreste og venninner på denne tiden. Hun snakket mye med dem om hva hun skulle gjøre. De var veldig klare ovenfor Kine om hva hun burde gjøre, og sa hele tiden at hun burde skifte lærlingplass. Da Kine fortalte sjefen på salongen at hun sa opp stillingen sin, ble sjefen lei seg og ville at hun skulle fortsette. Sjefen mente at Kine burde vist det bedre om hun hadde hatt det så forferdelig som hun sa. Selv om sjefen likte dårlig at Kine ville slutte, slapp Kine tre måneders oppsigelsestid og fikk gå på dagen.

Relasjonen til jevnaldrende

Kine syntes det var vanskelig å komme inn i det sosiale miljøet på den første frisørsalongen hun jobbet på. Hun hadde ei god venninne der, noe hun i ettertid har uttrykt stor glede over. Da intervjuet fant sted hadde de fremdeles god kontakt, og Kine ser på henne som en av hennes beste venner. På fritiden har Kine et stort sosialt nettverk, og beskriver flere ganger under intervjuet hvor mye både venner, familie og kjæreste har støttet henne i løpet av den vanskelige tiden.

Sosialt arbeidsmiljø

Kine beskriver et veldig dårlig bilde av miljøet og de sosiale relasjonene på frisørsalongen:

Miljøet var ikke noe bra der. Det var mange som baksnakket hverandre. Ja, det var skikkelig sånn jentedrama. Det er ikke meg i det hele tatt. Det hendte ofte at jeg sto med kunder selv og hørte at de snakket om meg på bakrommet. Det var veldig ekkelt... For meg var det veldig vanskelig å skulle forklare dette for sjefen. Jeg fikk null forståelse. Hun sa at dette hadde ikke hun merket og at det måtte være noe jeg hadde misforstått.

I: Så du prøvde å snakke med sjefen om dette?

Ja, men hun er veldig naiv. Hun var ikke med på baksnakkingen selv, men hun så det heller ikke. Hun stod ofte og hadde kunder, og dro ofte hjem tidligere. Hun fikk ikke med seg ting som skjedde på bakrommet.

Kine forteller videre at hun følte seg veldig utenfor og at det var tungt for henne å gå på jobb. Hun ene som jobbet der snakket aldri med meg. Jeg prøvde å småprate med henne, men fikk kun ja og nei svar tilbake. Jeg fikk også høre at jeg spurte alt for mye om ting og tang. Men når en er lærling skal en jo spørre. Det virket som jeg gikk henne på nervene. Kine tror alt hadde blitt mye bedre om sjefen på salongen hadde grepet fatt i problemene og snakket med alle, og ikke bare oversett det. På spørsmål om hun vil kalle oppførselen til de andre ansatte på salongen for mobbing, svarer Kine ja.

Under intervjuet forteller Kine ved flere anledninger hvor viktig miljøet er på en arbeidsplass. Hun tror at mye kunne vært annerledes på den første salongen hun jobbet på om de hadde vært flere ansatte. På den nye salongen er det 25 ansatte, noe Kine ser både fordeler og ulemper med. *Nå synes jeg egentlig vi er litt for mange. Men siden vi er så mange kan jeg velge å være sammen med dem jeg kommer best overens med.*

Relasjonen til selvet

Kine virker som ei selvsikker jente, men mye av hennes historie viser at det ikke alltid har vært slik. I løpet av den tiden Kine valgte å skifte lærlingplass, var det også mye annet som skjedde i livet hennes:

På den tiden der gikk det veldig dårlig med kjæresten. Det var veldig mye styr. Jeg kjente at det fikk en ekstra påkjenning for meg i tillegg. Jeg var ikke den personen da som jeg er i dag. Jeg føler at jeg har forandret meg veldig mye i løpet av et år. At jeg har blitt veldig mye sterkere. For et år siden var jeg ganske svak. Hadde dette skjedd i dag, hadde jeg vært sterk og holdt ut. Nå hadde jeg kanskje passet bedre inn hos de som jobber der og. Men, slik som det var for et år siden... Jeg hadde null selvtillit. Hadde dette vært i dag hadde jeg gått rett på bakrommet og sagt at nå er det nok!!

Hennes faglige usikkerhet kommer til uttrykk da jeg spør hva de strenge kravene gjør med hennes selvtillit: *Nei, det blir jo slik at jeg føler at jeg må skjerpe meg. Men jeg føler også at det er litt deres feil. Fordi at i mai og i sommer hadde jeg ingen kunder. Jeg føler at jeg har gått glipp av mange måneder med kunder. Det er ikke noe artig..* Kine sammenlikner seg selv med de andre lærlingene, og måler sine egne prestasjoner i forhold til dem. Hun uttrykker også en del frustrasjon over at det bare var halvparten av de faste kundene hennes som fulgte henne til den nye salongen.

5.3 Eli "jeg føler jeg ikke hadde noen mulighet til å fortsette"

Eli er tjuefire år, og har vært innom ulike retninger i løpet av sin studietid. Etter ungdomsskolen gikk hun to år salg og service, men valgte ikke å gå lærlingtiden. Dette begrunner hun med at hun *ikke hadde lyst å gå som lærling i butikkfaget*. Hun valgte i stedet å gå negldesingskole, og etter endt utdanning fikk hun seg jobb på en skjønnhetssalong. Eli jobbet et par dager i uken, og erfarte tidlig at det ikke var nok. I løpet av denne tiden begynte Eli å se for seg en fremtid der hun kunne jobbe med negler og som frisør samtidig. Året etter fikk hun plass på den norske frisørskolen i Trondheim. Eli fikk ikke lærlingplass i Trondheim som hun ønsket, så hun valgte å flytte hjem igjen for å gå lærlingtiden. Etter et år som lærling sluttet hun, og begrunner dette med at hun havnet i konflikt med sjefen på frisørsalongen. På spørsmål om hva hun legger i dette sier hun blant annet: *Jeg hadde vært sykmeldt en stund, og da jeg kom tilbake ville hun at jeg skulle begynne ved en annen frisørsalong hun driver. Det var visst bedre oppfølging av lærlinger der. De sa at det var for min egen del. Jeg skjønnte ikke hvorfor jeg måtte bytte salong. Det var ingen som så over klippene mine lenger, og jeg hadde en del faste kunder. Jeg hadde ikke noe lyst å bytte salong. Men de hadde visst allerede bestemt seg... Det virket som jeg ikke hadde noe valg.*

Relasjonen til det faglige

Eli har positive erfaringer rundt det faglige og opplæringen hun fikk på salongen. Om opplæringen sier hun blant annet: *Jeg fikk kjempegod opplæring. De har så mange lærlinger der at de har en fast person som har hovedansvaret for lærlingene. Hun går over klippene og følger opp hele veien*. Eli forteller videre om alt hun lærte som lærling, og om de positive tilbakemeldingene hun fikk fra sjefen og andre ansatte. Hun ble kåret til årets lærling på salongen, og var den eneste i hennes klasse som hadde fått toppkarakter på frisørprøven.

På spørsmål om hun opplevde mestring, svarte hun blant annet:

Ja. Jeg hadde veldig mange kunder. Jeg hadde flest kunder av alle lærlingene. Andre lærlinger vasket håret til mine kunder når jeg ikke rakk det selv. Men da ble de andre sure på meg. Lærlinger blir på en måte sure hvis de må vaske håret til de andre. Det er liksom en skitjobb.

Valg av studieretning

Selv om Eli ikke fullførte salg og serviceutdanningen, sitter hun igjen med en følelse av at den ikke var bortkastet. Hun sier at hun lærte mye som hun har hatt nytte av i ulike arbeidssammenhenger. Om hvorfor hun valgte å gå frisør, sier hun følgende: *Frisør skulle jeg i hvert fall ikke bli. Det var mamma, og hun var hele tiden dårlig i ryggen. Det var noe av det siste jeg skulle bli. Det var på en måte noe jeg bestemte meg for når jeg holdt på meg negler. Men jeg hadde veldig store ambisjoner om det å være frisør. Jeg hadde ikke tenkt å bli en vanlig frisør, jeg hadde tenkt å bli en frisør som vant NM og slike ting.*

Bortvalget

Da Eli hadde vært lærling et år opplevde hun at kroppslige plager ble et hinder i opplæringen. Frem til da hadde Eli vært en eksemplarisk lærling uten en eneste dag med fravær. *Jeg fikk til og med en premie fordi jeg ikke hadde vært sykemeldt.* Eli beskriver dager med lite energi og konstant hodepine. Legen hennes kunne fortelle at hun hadde veldig høye leververdier, og sykemeldte henne i en uke. *Jeg prøvde å jobbe i 2-3 dager, men så klarte jeg ikke mer. Til slutt måtte jeg bare ringe og si at jeg ikke kunne komme. Jeg prøvde da..sto i dusjen og gjorde meg klar til å dra, men klarte så vidt å holde meg oppe. Så ble jeg sykemeldt i 3 uker.* Eli forteller videre om gjentatte sykemeldinger og sjefens reaksjon på dette. *Midt oppi alt det her fant jeg ut at jeg var gravid. Jeg var mye kvalm.. Jeg husker ikke hvor lenge jeg var sykemeldt, men jeg tror jeg var tre måneder på vei da jeg begynte på jobb igjen. De høye leververdiene forsvant da jeg ble gravid. Det var bare graviditeten og kvalmen som hang igjen. Så jeg begynte å prøve på igjen på arbeid. Da hadde jeg masse energi. Jeg var glad for at jeg var frisk igjen, og glad for at jeg var gravid.*

Det lange fraværet på jobb hadde ført til problemer for arbeidsgiveren til Eli og kundene som ventet på henne. Hun mistet mange av sine faste kunder, og listene som brukte å være fulle, var heller det motsatte. Uenigheter samt en følelse av å være utfrysnet på arbeidsplassen ledet frem til en vanskelig avgjørelse. Etter rådgøring med advokat ble det klart at på det tidspunktet stilte Eli svakt i sin sak og hun valgte å gi opp den potensielle frisørkarrieren.

Relasjonen til jevnaldrende

Eli er ei sosial jente som lett kommer i kontakt med andre mennesker. Hun har aldri hatt problemer med å få seg venner, og hun stiftet mange nye bekjenskaper i løpet av den tiden hun var lærling. Eli ble sammen med kjæresten sin på den samme tiden. Hun er tydelig stolt av han, og forteller om hvor mye han har betydd for henne. *Jeg har fått mye støtte og hjelp fra han. Hadde det ikke vært for han så hadde jeg ikke hatt noe annet valg enn å gå tilbake dit.*

Sosialt arbeidsmiljø

Eli beskriver et godt arbeidsmiljø fra det første året hun var lærling. Hun sier hun trivdes kjempegodt og følte at hun virkelig hadde funnet et arbeid hun trivdes med. På spørsmål om hun var en del av det sosiale nettverket på jobb, sier hun: *Ja, alle som jobbet der var mine venninner. Det var de jeg var sammen med på fritiden.* Eli forteller om hvordan alt plutselig hadde endret seg da hun kom tilbake etter en lang sykdomsperiode. *Det var dårlig stemning da jeg kom tilbake. Det var ikke det samme miljøet som det var før jeg ble sykemeldt. Det var allerede noe rart der.. Men jeg vet ikke om det var fordi jeg hadde kommet tilbake, og folk var irritert fordi jeg var gravid eller fordi... Nei, jeg vet ikke.*

Eli fikk klar beskjed om at hun skapte dårlig stemning blant kolleger, og slik bidro til et mindre godt miljø på arbeidsplassen. Sjefen til Eli ville at hun skulle begynne på en annen frisørsalong i samme kjede, men dette var noe Eli ikke var interessert i. *Hun hadde laget en underskriftskampanje om at de ikke ville ha meg der mer.* Da jeg spurte henne om hvorfor overflyttingen ikke var interessant svarer hun følgende:

Jeg hadde ikke noe lyst ned dit. Jeg trodde kanskje at det skulle bli slik som det hadde vært før jeg ble syk.. Det var her jeg hadde vennene mine. Der nede hadde jeg måttet begynt på nytt. Det er en helt annen gjeng som jobber der. Jeg skjønner ikke at hvis jeg var så grusom som hun sa, hvorfor ville hun da ha meg på en annen salong som hun driver. Og hvis jeg ikke var serviceinnstilt, ikke var flink med kundene, ja ingenting. Hvorfor i all verden ville hun ha meg som lærling da?

Eli og sjefen hennes hadde en lang diskusjon, og hun forteller trist om en episode som gjorde sterkt inntrykk på henne. Eli hadde gjentatte ganger protestert på overflyttingen uten å bli hørt. *Så.. jeg satt der og skrek, visste ikke hva jeg skulle si.. Til slutt kom hun med et speil som hun satt foran ansiktet mitt. Også sa hun: Se på deg selv! Se hvorfor folk ikke orker å jobbe sammen med deg. Jeg satt der og skalv og skjønnte ikke hvorfor hun gjorde dette. Så sa jeg, dette orker jeg ikke nå, nå er det nok, jeg drar hjem. Bare dra hjem du fikk jeg til svar.*

Relasjonen til selvet

Eli har alltid sett på seg selv som en ambisiøs jente med store planer for fremtiden. Hun beskriver hvordan hun ville komme seg *opp og frem*, og at hun ville være alt annet enn *den vanlige*. Eli sammenlikner seg selv med jevnaldrende, og måler sine egne prestasjoner i forhold til dem. Hun forteller at hun alltid har vært den som har fått gode karakterer, både på ungdomsskolen og videregående opplæring. Selv om hun valgte å slutte som frisørlærling uttrykker hun en del frustrasjon over at de har ødelagt utdannelsen hennes. Hun føler at hun har kastet bort masse penger på privatskole, og at motivasjonen til å være frisør er helt borte.

Eli beskriver hvordan hendelsen har påvirket henne i ettertid:

Da jeg satte meg ned for å se over notatene jeg har skrevet merket jeg det godt. Det er tungt. Jeg har hatt mange mareritt om det, og jeg har slitt masse psykisk. Bare tanken på at jeg skulle begynne å jobbe der igjen etter permisjonen gjorde at jeg begynte å skrike.

I dag føler Eli at hun er ferdig med det som skjedde, men sier det tok lang tid å bearbeide den vonde opplevelsen.

6. Analyse

I dette kapittelet vil beretningene analyseres og drøftes opp mot de teoretiske perspektivene presentert i kapittel 2 og 3. Overskriftene er forsøk på å fange inn og konkretisere temaer som dukket opp i intervjuene, og som synes å være kjernepunkter i fortellingene. Innledningsvis analyseres og diskuteres de funn som er knyttet til jentenes valg av videregående utdanning og lærlingplass. Deretter analyseres og drøftes jentenes hverdag som lærling og læringsmiljøet på arbeidsplassen. Her ser jeg på oppfølging av lærlingene, opplæringstilbudet og det sosiale og faglige miljøet. Videre diskuteres betydningen av sosial inkludering og et sosialt nettverk på arbeidsplassen. Til slutt vil jeg se på selve bortvalget, både hvordan jentene opplevde dette, og andre faktorer som kan ha spilt inn.

6.1 Bakgrunnen for valg av videregående utdanning og lærlingplass

Valg av videregående utdanning er en beslutning som kan forme resten av livet til den enkelte. Det finnes en rekke forskjellige veier man kan gå, og unge bærer et stort ansvar når det gjelder valg av utdanning og yrke. Jentene i denne studien forteller om beslutningsprosessene frem til valg av videregående utdanning og senere valg av lærlingplass.

Valg av videregående utdanning

Jentene i min studie har valgt ulike utdanningsprogrammer før det endelige valget om å bli frisør. Kine og Eli prøvde ulike yrkesfaglige utdanningsprogrammer før frisørskolen. I historiene de forteller kommer det frem at det var en del usikkerhet tilknyttet valg av videregående utdanning. Kine forteller om hvordan et friår i utlandet ble viktig for å finne hvilken studieretning som passet henne. Eli jobbet mye ved siden av studiene, og det var på denne måten hun fikk interesse for frisørfaget. Å få prøve seg innenfor ulike yrker ble et viktig ledd i prosessen med å ta et endelig valg. Mali var mer sikker i sitt valg, og var hele tiden bestemt på at hun ville oppnå generell studiekompetanse. I ettertid ser hun nytten av denne kompetansen, da dette byr på flere muligheter til å skaffe seg høyere utdanning. Ingen av jentene hadde samtaler med rådgiver om sine valg. Å få veiledning virker ikke som et tilbud de fant nyttig og som eventuelt kunne bidratt med forebygging av feilvalg. Jentene rådførte seg med familie og venner ved valg av videregående utdanning. Dette kan man knytte opp

mot Schiefloe (2003) sin teori om sosiale relasjoner og nettverk. Positiv tilhørighet i et nettverk kan være av vesentlig betydning når man skal ta viktige valg i livet. Valg av videregående utdanning er en beslutning som kan være med på å danne et grunnlag for yrkesliv og eventuell videre utdanning.

Kunnskapsløftet vektlegger et godt samarbeid mellom skole og arbeidsliv, hvor et underliggende punkt er at grunnskole- og videregående opplæring skal betraktes som en helhet. For å styrke elevenes beslutningsgrunnlag ble ”Programfag til valg” innført høsten 2008 som et nytt obligatorisk fag på grunnskolens ungdomstrinn. Faget skal være med å gi elevene kunnskap om de ulike utdanningsprogrammene i videregående opplæring, samt sikre tilpasset opplæring og bedre læringsutbytte ved et mer helhetlig 13-årig løp. Dette faget kan gi elevene et godt grunnlag for å ta motiverte og bevisste utdanningsvalg (UDIR 2008). ”Programfag til valg” var ikke innført som et obligatorisk fag da mine informanter gikk på ungdomsskolen. Likevel kan man se nytten av et slikt fag. En større helhet og sammenheng mellom ungdomsskole og videregående kan føre til at elevene foretar mer overveide valg av utdanning og yrker. I tillegg er det av stor betydning at elever får prøve seg i ulike yrker for å finne ut hva som passer den enkelte.

Det er grad av interesse som er den sterkeste faktoren når jentene velger frisøryrket. Tanken om å gjøre noe som er gøy og kreativt står sentralt. Valget avgjøres derfor i stor grad av deres ønsker om å gjøre noe som de verdsetter høyt, og som oppleves positivt for deres identitet og livsstil. Usikkerheten som tidligere preget jentenes valg av utdanning virker å være fraværende. De ga alle uttrykk for at frisørutdannelsen var riktig valg. Det gis indikasjoner på at prøving og feiling kan gi et positivt utslag. Å tilegne seg erfaringer innenfor ulike utdanningsprogram kan være avgjørende for å redusere bortvalg av videregående utdanning. ”Prosjekt til fordypning” er et fag på yrkesfaglige utdanningsprogram som skal gi elevene mulighet til å prøve ut enkelte eller flere sider av aktuelle lærefag. På denne måten kan elevene få erfaring med innhold, arbeidsmåter og oppgaver som karakteriserer de ulike yrkene innen utdanningsprogrammene (UDIR 2006).

Valg av læreplass

Det er lærlingens ansvar å skaffe seg læreplass, noe som ikke bød på problemer for informantene i min studie. I tillegg til skole jobbet Mali i helgene på en frisørsalong som ryddehjelp. Mali gjorde en så god jobb at bedriften bestemte seg for å tilby henne læreplass i den samme salongen. Kine leverte søknader på alle frisørsalongene i byen, og fikk tilbud fra to salonger. Eli fikk ikke læreplass i den byen hun ville, men søkte og fikk plass i en annen by. Mitt inntrykk er at de tre jentene behersket frisørutdannelsen på en tilfredsstillende måte, samt at de er reflekterte over egne valg. På bakgrunn av dette ligger alt til rette for at jentene skulle fungere optimalt i de nevnte opplæringsbedriftene.

6.2 Opplevelsen av arbeidsdagen som lærling

Lærlingenes opplevelse av arbeidsdagen vil i de fleste tilfeller ha stor betydning for deres utbytte av lærlingtiden og et eventuelt bortvalg. Jentene i denne avhandlingen forteller om utfordringer i arbeidsdagen, som kan knyttes til et lite tilfredsstillende lærings og arbeidsmiljø samt vansker med å tilpasse seg sosialt.

Lærlingenes møte med arbeidslivet

Overgangen fra å være elev til å bli arbeidstaker kan være utfordrende og krevende. Man er fortsatt under videregående opplæring, men samtidig arbeidstaker med alle de rettigheter og plikter det medfører. Det er en vanlig antakelse at lærlinger blir satt til de minst utfordrende oppgavene, som rydding og kosting. Dette er ikke i overensstemmelse med min studie hvor det fremkommer at lærlingene høster positive erfaringer i møte med arbeidslivet. Overgangen fra elev til arbeidstaker var uproblematisk for jentene som fant prosessen tilfredsstillende. Ingen av jentene hadde typiske oppgaver tiltenkt lærlinger og hadde arbeidsomfang på lik linje med de andre ansatte. De tok full pris på klippene, noe som betyr at arbeidsgiver gikk langt utover kravene til hvordan opplæringen skulle foregå. Kine fortalte at hun fikk beskjed om ikke å fortelle kundene at hun var lærling, og at de i salongen visste at dersom det ble kjent at hun jobbet som om hun var faglært, ville de miste godkjenningen som opplæringsbedrift. Selv om Kine hadde et positivt møte med arbeidslivet, er det mye som tyder på at hun ikke helt behersket gangen i det å være lærling. For å kunne vite hvordan man

står i forhold til kompetansemålene i Kunnskapsløftet, skal lærlingene vurderes underveis. Kine fortalte at hun opplevde vurderingen som stressende.

Mali og Eli forteller en historie som kan gi innblikk i hvordan et læreforhold kan fungere ideelt sett. Dette dreier seg om meget motiverte lærlinger som selv hevdet at de var godt fornøyd med opplæringen og det faglige tilbudet. De ble tatt godt vare på da de startet og fikk tildelt en dyktig instruktør som hadde hovedansvaret for opplæringen av lærlingene. De fikk mye ros og positive tilbakemeldinger, og beskrev seg selv som flinke og pliktoppfyllende lærlinger. I utgangspunktet høres dette ut som det perfekte læreforholdet, men i disse jentenes beretninger er det også mye som ikke er optimalt. De viser gjennom sine utsagn at det har vært manglende oppfølging fra både instruktør og utdanningssystemet. Instruktørene har ansvar for å skape et godt læringsmiljø for lærlingene. De skal skape et inkluderende opplæringsmiljø, samt sørge for at lærlingene tilegner seg sosial, faglig og etisk kompetanse. Det er mye som tyder på at svak ledelse ikke har virket positivt inn på jentenes liv som lærlinger. Hver fylkeskommune er pålagt å ha en oppfølgingstjeneste (Opplæringslova). Oppfølgingstjenesten kan hjelpe elever med tilbud om opplæring, praksisplass eller arbeid, samt gi råd og veiledning om utdannings- og yrkesfag. Kine nevner i et sitat at OT burde kontakte lærlingene for å høre hvordan de har det. Videre mener hun at det burde være en rutine på å besøke lærlingene på de ulike arbeidsplassene. Det er mye som tyder på at det eksisterer mange læreplasser som ikke har den kompetansen som kreves, samt at regelverket de skal forholde seg til blir oversett.

Opplevelsen av det relasjonelle i læringsmiljøet

I lærebedriften er det som nevnt en instruktør som har hovedansvaret for å følge opp lærlingene. Relasjonen mellom instruktør og lærling har stor betydning for jentenes generelle trivsel, og for utviklingen av et godt læringsmiljø på arbeidsplassen. En kan da diskutere hvordan kvaliteten er på opplæringen i bedrifter hvor instruktøren og lærlingen ikke kommer overens. Eksempler her kan være dårlig kommunikasjon og at de ikke kommer overens på en positiv måte. Lærebedriftene er pliktet til å skape et godt læringsmiljø. I tillegg er det lovfestet i St. meld nr 30 (2003-2004) at alle skal få gode muligheter til å mestre, lære og utvikle seg i et sosialt og inkluderende læringsmiljø. Lærlinger som ikke trives i en

lærebedrift, eller ikke kommer overens med instruktøren, får muligheten til å skifte lærebedrift. Dette er opplæringskontorets ansvar. Ingen av jentene i min studie fikk besøk fra opplæringskontoret. Opplæringskontoret skal ivareta lærlingen når det ikke fungerer som det skal i en lærebedrift. Da Eli valgte å bryte lærekontrakten opplevde hun lite hjelp fra opplæringskontoret. St. meld nr 16 (2006-2007) sier at gjennom et nærmere samarbeid mellom skole og oppfølgingstjenesten vil det være mulig å forebygge en del av avbruddene i videregående opplæring. Dette samsvarer med det Eli sier. Hun prøvde flere ganger å få hjelp fra ulike instanser, og opplevde responsen hun fikk som hjelpeløs. Dessverre endte det med at Eli ikke så noen annen mulighet enn å avbryte den videregående opplæringen.

Forholdet mellom to parter i arbeidslivet defineres av Schiefloe (2003) som en sekundær relasjon. Dette forholdet har liten verdi samt mangelfulle følelsesmessige bånd. I min studie kommer det frem at det har vært mangel på gode relasjoner mellom partene. Dette kan ha artet seg på ulike måter. Lærlingene i min studie viser med sine utsagn at relasjonen til instruktøren har hatt stor betydning for trivsel, faglig og sosial læring, samt personlig utvikling. De har opplevd forholdet til instruktøren som personlig og emosjonelt, og mer likt det Schiefloe (2003) beskriver som en primær relasjon. Kine fikk som sagt aldri tildelt en instruktør, men presenterer et dårlig læreforhold til sjefen på salongen. Hun tok lite hensyn til henne både faglig og sosialt. Kine var lærling på den nevnte salongen i seks måneder. Gode relasjoner tar riktignok tid å bygge, men Kine sier at det er mye som kunne vært gjort annerledes for å skape et mer tilfredsstillende arbeidsmiljø. Hun hadde ønsket at sjefen på salongen hadde grepet fatt i problemene og snakket med alle, og ikke bare oversett det. Instruktøren er i følge Opplæringslova pålagt å forhindre negativ atferd på arbeidsplassen. Et godt læringsmiljø trenger ikke å være helt fritt for konflikter og uenigheter, men de må håndteres konstruktivt innen rimelig tid.

Opplevelsen av faglig mestring i læringsmiljøet

I Kunnskapsløftet fremheves det i læringsplakaten at skolen og lærebedriften skal gi alle elever og lærlinger like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre. Videre legger kunnskapsløftet føringer for at opplæringen skal tilpasses hver enkelt lærling, slik at de ut fra sine forutsetninger oppnår fullverdig kompetanse som

frisør. Dette krever at den som har ansvaret for opplæringen kjenner til lærlingenes kunnskap og behov, og kan se disse i forhold til innholdet i opplæringen. Min studie viser at prinsippet om tilpasset opplæring kan være mangelfull og at lærlingene ikke får den undervisningen de har krav på. Kine forteller om et lite tilfredsstillende opplæringstilbud. Hun vurderte kvaliteten på opplæringen som så dårlig at hun begynte å tvile på om hun ville klare fagprøven. Skaalvik & Skaalvik (2005) hevder at elever som ikke opplever å mestre, vil ha mindre tro på seg selv enn elever som opplever mestring. Kine ble for det meste overlatt til seg selv, og større deler av opplæringen skjedde på eget initiativ. På bakgrunn av dette kan en spørre hvor det blir av opplæringen? Kine forsøkte gjentatte ganger å få til endringer, uten å bli hørt. Dette er et brudd på kunnskapsløftets intensjoner om tilpasset opplæring. Tilpassing er i følge Skaalvik & Skaalvik (2009) nødvendig for å nå regjeringens mål om at alle elever og lærlinger skal oppleve mestring. Mali og Eli derimot, presenterer positive læringssituasjoner, og hadde en helt annen opplevelse av den faglige opplæringen. De behersket opplæringen i frisørfaget på en tilfredsstillende måte, og opplevde mestring samt en god faglig utvikling. Som nevnt tidligere i oppgaven er sosial sammenlikning, andres vurdering og opplevelse av mestring viktige kilder til faglig selvoppfatning. Det er også mye som tyder på at jo bedre undervisningen er tilpasset den enkelte elev, jo mer positiv faglig selvoppfatning vil eleven få.

Selvvurdering er som nevnt elevenes vurderinger av sine egenskaper. Akademisk selvvurdering defineres som elevens generelle følelse av mestring i skolen eller i bestemte fag. Jentene i min studie viser med sine utsagn at de sammenlikner seg selv med andre frisørlærlinger. Eli og Mali forteller om hvordan persepsjon av andres vurderinger er en viktig kilde for deres selvvurdering. De skildrer historier om hvordan instruktør og andre lærlinger vurderte arbeidet deres på en positiv måte. Hvordan jentene har mestret frisørfaget er derfor et psykologisk sentralt område som kan påvirke selvverdet. Kine skiller seg til dels fra de to andre ved å karakterisere seg selv som en stille og rolig lærling. Kine måler seg med de andre i klassen, og reagerer med frustrasjon og usikkerhet når hun gjengir historier fra læretiden. Hun forteller om faglige problemer, og sier at hun ikke har utviklet seg så mye som hun burde ha gjort i løpet av lærlingtiden. Kine føler seg utilpass i flere undervisningssituasjoner, og sier at mye av omstendighetene rundt det å være lærling stresser henne. Skaalvik & Skaalvik (2005) hevder at det er når selvverdet blir truet at man blir opptatt av hvordan en virker på andre. Dette faller godt sammen med Kines fortelling. Mye i hennes beretning viser at hun har

hatt lav selvoppfatning. Mangelfull opplæring og negative tilbakemeldinger har hatt innvirkning.

6.3 Betydningen av sosial inkludering og sosiale relasjoner

Tidligere i denne oppgaven har jeg beskrevet viktigheten av å være akseptert i en gruppe og ha venner rundt seg. Det å ha venner og å være godtatt av sine klassekamerater er viktig for alle, og Ogden (2001) sier at dette er en drivkraft som er essensiell for den sosiale atferden. Sosial inkludering innebærer at alle skal føle seg som fullverdige medlemmer av et sosialt fellesskap. En sosialt inkludert elev er en elev som føler seg verdsatt av medelever og lærere, og som har en skolehverdag fri for overgrep og trakassering. Både under opplæring i bedrift og skole vil det finnes sosiale kontekster og relasjoner som virker inn på læringen. Sosial inkludering kan lett mislykkes når elever mangler viktige sosiale ferdigheter som jevnaldrende anser som viktige i ulike sammenhenger.

En eller annen form for sosialisering er gjennomgående i all type læring, enten den er teoretisk eller praktisk orientert. At de sosiale omgivelsene har innvirkning på læring er en nokså generell og innlysende påstand. Omgang med jevnaldrende og viktigheten av dette er et sentralt tema i jentenes beretninger, og et godt fungerende sosialt liv virker essensielt for læring og trivsel. Mali opplevde det sosiale miljøet som godt og følte seg inkludert. Hun var en del av nettverket på salongen, og følte seg akseptert av de andre. Selv om Mali har en positiv opplevelse når det gjelder sosial inkludering, gis det indikasjoner på manglende empati. Hun klarte ikke å sette seg inn i situasjonen til en annen ansatt, og viste lite omtanke for denne personen. Sosial kompetanse blir fremhevet i Kunnskapsløftet. Som nevnt tidligere skal lærebedrifter legge til rette for at lærlinger får øve seg på problem- og konflikthåndtering. Mali og den nevnte jenta hadde et negativt samspill med hverandre, og det endte med at Mali valgte å bytte lærlingplass. Her kan det spekuleres i viktigheten av sosial inkludering for å redusere frafallet.

Sosial ekskludering var et gjennomgangstema for Eli og Kine. Dette handlet om egne opplevelser der de aktivt var blitt holdt utenfor av andre lærlinger eller sjefen sin.

Opplevelsen av å være helt alene og uten hjelp fra noen til å løse konfliktene, hadde fått jentene til å avbryte utdanningen. Følelse av tilhørighet avhenger både av lærlingens forhold til medelever og deres forhold til instruktører og andre ansatte. Et godt læringsmiljø ivaretar hver enkelt elevs følelse av tilhørighet. Eli og Kine opplevde den sosiale ekskluderingen som meget vanskelig å håndtere. Begge forteller om negative handlinger som beskrives som mobbing. Kine nevner i et sitat at hun ved flere anledninger fikk erfare at de andre jentene på salongen baksnakket henne. Å oppleve en hverdag uten å være betydelig involvert i sosiale aktiviteter vil ikke være gunstig for personen det gjelder. Lærere, instruktører og ledelse bør være oppmerksomme på dette og arbeide med inkludering, både forebyggende og som tiltak hvis noen har falt utenfor det sosiale fellesskapet. Det er av stor betydning at man gjør noe med mobbingen. Ved ikke å gjøre noe, signaliserer man at mobbing er greit. Lærere og instruktører bør snakke med elevene om mobbing, samt markere/ta avstand fra det. Her er dialog mellom instruktør og lærling viktig for å klargjøre hvilke regler som gjelder, samt snakke om hva som kan gjøres for å skape et godt læringsmiljø med fravær av mobbing. Det teoretiske rammeverket til Olweus vektlegger åpen dialog blant elever og lærere. Med utgangspunkt i Eli sine uttalelser virker dette vanskelig og meningsløst. Hun følte seg mobbet og sosialt utstøtt av instruktøren sin. Det er tankevekkende at Eli ved flere anledninger prøvde å få hjelp, uten å lykkes. Konsekvensene for å bli utsatt for mobbing kan være meget alvorlige og kan blant annet føre til lav selvfølelse og tvil i forhold til evner og mestringsfølelse. Dette kan man se i sammenheng med det Kine forteller.

Gjennom min studie finner jeg at manglende sosial støtte i læringsmiljøet har virket inn på jentenes liv som lærlinger. Schiefloe (2003) påpeker viktigheten av å ha tilhørighet i et nettverk. Manglende tilhørighet kan være med å skape usikkerhet i et læringsmiljø, noe som kan føre til at elever og lærlinger ser etter nye muligheter. Instruktører og andre ansatte har et ansvar for å skape trygge omgivelser der lærlingene føler det er rom for innspill.

6.4 Begrunnelser for bortvalg

Jentenes begrunnelser for bortvalg er komplekse og befatter flere aspekter ved opplæringssituasjonen. Gjennom situasjonsbeskrivelsene presentert tidligere i oppgaven har jeg fremhevet noen gjennomgangstemaer. Det dreier seg om utilstrekkelig faglig veiledning,

sosiale inkluderingsproblemer, manglende sosial støtte og et lite tilfredsstillende lærings og arbeidsmiljø. Jentene opplever sine avgjørelser om bortvalg som et resultat av en aktiv prosess. Bruken av begrepet bortvalg, fremfor begrepene frafall eller dropout stemmer godt overens med valget til to av jentene i min studie. Mali og Kine plasserer ansvaret for eget bortvalg på seg selv, mens Eli følte seg mer eller mindre presset til å slutte.

Alle lærlinger har rett til en tilpasset opplæring ut i fra evner, forutsetninger og behov. Kine opplevde opplæringen som svært mangelfull, og sier at dette har vært en avgjørende faktor for bortvalget. I tillegg opplevde Kine ved flere anledninger å være sosialt ekskludert fra fellesskapet. Kine prøvde gjentatte ganger å snakke med sjefen sin om hvordan hun opplevde læresituasjonen. Sjefen tok ikke tak i noe av det Kine fortalte henne. Dette er et klart brudd med Opplæringslova som sier at den som har ansvaret for lærlingene er pålagt å forhindre negativ atferd. Markussen og Sandberg (2005) påpeker i sin rapport *stayere, sluttete og returnerte* at elever slutter fordi de ikke har fått et tilpasset opplegg, og fordi skolen ikke er inkluderende nok. Dette samsvarer med det Kine sier. NOU 2008:18 *Fagopplæring for framtida* sier at økt bruk av tilsyn som grunnlag for kvalitetssikring av fag- og yrkesopplæringen skal prioriteres. Det er mye som tyder på at større oppfølging av lærebedrifter kan bidra til at flere lærlinger fullfører utdannelsen sin.

Eli og Mali forteller om relasjonsproblemer som har hatt stor betydning ved begrunnelse for bortvalg. Eli kom inn i en betydelig konflikt med arbeidsgiveren. I dette eksempelet er det vanskelig å hevde at hun hadde reelle valgmuligheter i forhold til spørsmålet om å fullføre eller ikke. Eriksen (2008) mener at ungdommer ikke velger skoleavbrudd, men at de blir tvunget til å slutte for å komme seg ut av en meningsløs og nedbrytende tapsarena. Eli prøvde å få til et positivt samspill med sjefen sin, men opplevde dette som lite nyttig. Eli viser med sine utsagn at hun følte seg mobbet av sjefen sin. De negative handlingene har vært sterkt belastende for Eli, både da det skjedde og i senere tid. Dette samsvarer med det Nordahl sier om konsekvenser for å bli utsatt for mobbing. Eli opplevde også at de andre ansatte på salongen aktivt ekskluderte henne fra det sosiale miljøet. Hun var ikke lenger godtatt i gruppen, og den sosiale inkluderingen hun tidligere hadde erfart, var helt fraværende. Som tidligere poengtert er det å føle aksept i en gruppe eller å ha en eller flere gode venner, av stor betydning når det er snakk om sosial inkludering. Mali følte seg sosialt inkludert i gruppen, men et negativt samspill til en annen lærling gjorde at hun valgte å bytte lære plass. Hun

nevner i et sitat at det ikke var noe dramatisk rundt dette valget. Hun hadde allerede fått seg ny læreplass, noe som forenklet valget.

7. Avsluttende refleksjon

Arbeidet med denne studien har vært en interessant og lærerik prosess fra start til slutt. Det har gitt økt kunnskap innen et felt jeg interesserer meg for, og som er veldig aktuelt i dag. Selv om det til tider har vært utfordrende, har det også økt motivasjonen min da jeg anser situasjonen til elever og lærlinger i videregående utdanning som særdeles betydningsfull for hvordan dagens samfunn og fremtid vil være. Hensikten med denne studien var å gi en beskrivelse av hvorfor frisørlærlinger har valgt bort videregående utdanning og hvilken opplevelse de hadde før og etter dette valget. Jentene som deltok i min studie bidro med gode og reflekterte tanker om hvordan de hadde det som frisørlærling som jeg kunne ta tak i og bringe videre. De bidro med beretninger fra lærlingtiden, samt sterke meninger om hva som kunne vært gjort annerledes. Jentenes forklaringer er mange og sammensatte, likevel er det flere fellestrekk som går igjen. De fortalte om lite tilfredsstillende læringsmiljø hvor opplæringen ikke ble tilpasset den enkelte elev, og hvor det eksisterte sosial utstøting og mobbing.

Valg av videregående utdanning er betydningsfullt, og kan for mange være både vanskelig og utfordrende. Gjennomgående for lærlingene i min studie er at de prøvde ulike studieretninger før de bestemte seg for å bli frisør. Dette tydeliggjøres i kategorien *bakgrunnen for valg av videregående utdanning og lærlingplass*. Det er mye som tyder på at elever som står ovenfor videregående utdanningsvalg har behov for rådgivning. NOU 2008:18 *fagopplæring for framtida* foreslår som tiltak mot frafall og blant annet å styrke rådgivningstjenesten, både i grunnskolen og i videregående opplæring. Basert på denne studien bør rådgivningstjenesten være lettere tilgjengelig for alle elever på ungdomsskolen. Det eksisterer mange ungdomsskoler som ikke har en egen rådgivningstjeneste. Mange elever mangler tilhørighet til et sosialt nettverk, og har dermed færre personer de kan rådføre seg med. Av den grunn bør det være lovpålagt med en rådgivningstjeneste på alle ungdomsskoler. Tjenesten kan bidra med klargjøring av interesser, ferdigheter, kunnskap om de ulike studieretningene, og dermed gi elevene bedre innsikt om videregående opplæring før de tar en beslutning. Dette kan trolig bidra til å redusere antall elever som velger bort videregående utdanning.

Kategorien *opplevelsen av arbeidsdagen som lærling* viser hvordan jentene opplever at undervisningen ikke er tilpasset hver enkelt, og at lærestedene ikke følger de lover og regler en opplæringsbedrift er pliktig å følge. De viste med sine beretninger at det er for lite oppfølging av elever i bedrift, samt lærestedene. Hernes (2010) påpeker at oppfølging er veldig viktig. Funnene i min studie viser at lærlinger blir overlatt til seg selv. Det er mye som tyder på at større krav til lærested og instruktører kan være forebyggende for at lærlinger ikke velger bort videregående utdanning. Jentene ga klare uttrykk for at det var for dårlig oppfølging av lærlinger, samt at det eksisterer mange læreplaner som ikke følger de kravene som er lovpålagt. Her kan et tiltak være stikkprøver av lærestedene. Dette kan bidra til at bedrifter skjerper sine rutiner, samt at opplæringen blir tilpasset hver enkelt.

Sosiale relasjoner er komplekse og det er vanlig at de endrer plassering over tid. Dette er noe jentene i min studie fikk erfare. Gode relasjoner mellom lærlingen på den ene siden og instruktører og andre ansatte på den andre, virket inn på jentenes læring, trivsel og gruppetilhørighet. Dette tydeliggjøres i kategorien *betydningen av sosial inkludering og sosiale relasjoner*. Fordi inkludering i stor grad omhandler individuell opplevelse er det vanskelig å oppnå full inkludering uten å spørre lærlingene hvordan de har det og opplever læresituasjonen. Her ser jeg nytten av medarbeidersamtaler og tett oppfølging av hver enkelt lærling. Elever er forskjellige, og man vil stadig møte på nye utfordringer som instruktør i en lærebedrift. Bedrifter som er godkjent som læreplan må derfor ha et bedre system for hvordan de skal bli kjent med lærlingene, og hva som kan gjøres for å skape et positivt læringsmiljø. Basert på de funn som presenteres i denne studien kan derfor et økt fokus på relasjonsbygging og et godt læringsmiljø bidra til å bekjempe bortvalg av videregående utdanning.

Den siste kategorien *begrunnelser for bortvalg* tar for seg underliggende årsaker for hvorfor jentene valgte å bytte læreplan eller slutte som frisørlærling. Som nevnt tidligere har jentene ulike begrunnelser for bortvalg, men ulike faktorer i læringsmiljøet er gjennomgående i alle beretningene. Tar en dette i betraktning kan det være forståelig hvorfor lærlingene valgte bort videregående utdanning helt eller delvis. Negative opplevelser hadde satt sine spor, noe som gjorde det enkelt å bryte en lærekontrakt. Ved et par av tilfellene kan det være grunn til å sette spørsmålsteget ved hvor lett det faktisk var å slutte. Tettere dialog mellom instruktør og

lærling, samt bedre oppfølging av lærestedene kunne bidratt til at lærekontraktene ikke ble brutt. I lys av dette vil jeg argumentere for at det er for lett å bryte en lærekontrakt og at bortvalget i flere tilfeller kunne vært unngått.

Som nevnt innledningsvis er det behov for forskning om elever i bedrift, samt kvalitative studier som kan forklare årsaker til at elever slutter i videregående opplæring. Jeg håper dermed min studie kan bidra til å rette et større søkelys på forskning knyttet til elever i lærebedrift og gi en beskrivelse av hvordan læringsmiljøet og kvaliteten kan være på ulike læreplasser. Videre håper jeg at beretningene til lærlingene kan ha nytteverdi i forhold til tiltak som kan redusere bortvalg av videregående utdanning. Som resultatene fra min studie viser, er det stor variasjon i relasjonene mellom lærling og instruktør. Skulle jeg ha videreutviklet studien min ville jeg ha inkludert instruktørene i større grad. En mulighet kunne være å observere lærlingene i relasjon med instruktørene for slik å studere grad av kommunikasjon. Et observasjonsstudie vil også gi innsikt i hvordan opplæringen tilpasses hver enkelt elev. I tillegg kan det vise seg nyttig med dybdeintervju av instruktørene for slik å få et mer nyansert bilde, samt grunnlag for sammenlikning og kontroll av utsagn. Videre kunne det vært spennende med en mer omfattende studie. Slike undersøkelser kan bidra til synliggjøring av variasjon mellom elevene og deres beretninger. Samtidig ser jeg fordelene med kun å ha sett på tre informanter da jeg fikk gå i dybden. Som nevnt over er det mye spennende variasjon og ulikheter mellom jentene som jeg ikke fanger opp med dette utvalget. Med et så lite utvalg er det vanskelig å konkludere generelt om bortvalg. Avhandlingen gir imidlertid leseren et grundig innblikk i tre jenters begrunnelser rundt bortvalg av læreplass, samt tiltak som kan gjøre det enklere for elever å fullføre videregående utdanning.

Litteraturliste

- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, E. M. (2008). *Bortvalg, frafall eller utstøting?* *Spesialpedagogikk*, nr. 3/2008 35-41.
- Flem, A. (2003). En studie av hva en lærer gjør for å lykkes med den inkluderende skolen. I Petterson, T. og M. B. Postholm (red.). *Klasseledelse* (s. 88-110). Oslo: Universitetsforlaget.
- Frønes, I. (1995). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gudmundsdottir, S. (1992). Den kvalitative forskningsprosessen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5, s 266-276.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Fafo rapport 2010:03. Allkopi AS. Hentet 28.05.2010 fra <http://fafo.no/pub/rapp/20147/20147.pdf>
- Håstein, H. & Werner S. (2004). Spesialpedagogikk i en inkluderende skole. I Befring, E. & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk* (s. 406-436). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Imsen, G. (1998). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tano Aschehoug.
- Kunnskapsløftet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. Interface Media as.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Kapittel 3. Videregående opplæring. Hentet 18.03.2010 fra <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-003.html>

Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* Kapittel 4. Vidaregåande opplæring i bedrift. Hentet 18.03.2010 fra <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-004.html>

Markussen, E. og N. Sandberg (2005). *Stayere, slutttere og returnerte*. NIFU-skriftserie 6/2005.

Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N. og Vibe, N. (2006). *Forskjeller på folk, hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter*. NIFU-STEP rapport 2006:3. Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

Markussen, E., M. Wigum Frøseth, B. Lødding og N. Sandberg (2008). *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. NIFU STEP rapport 2008:13.

Markussen, E. (2009). *Videregående opplæring for nesten alle*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Martinussen, W. (2001). *Samfunnsliv. Innføring i sosiologiske tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget.

NESH (red.) (1999). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsfag og humaniora.

NOU 1997:21. *Offentlige anskaffelser*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet 03.05.2010 fra

<http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/1997/1997/021/PDFA/NOU199719970021000DDDPDFA.pdf>

NOU 2008:18. *Fagopplæring for framtida*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet 03.05.2010 fra

<http://www.regjeringen.no/pages/2116889/PDFS/NOU200820080018000DDDPDFS.pdf>

Nordahl, T. (2007). *Gutter og jenters situasjon og læring i skolen*. Hentet 02.05.2010 fra http://www.skolenettet.no/nyUpload/Moduler/LOM/dokumenter/GutterOgJenter_Nordahl_2007.pdf

Nordahl, T. (2009). *Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø*. Hentet 24.04.2010 fra <http://www.udir.no/Store-dokumenter-i-html/Helhetlig-materiell-for-bedre-laringsmiljo/>

Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Schiefloe, P. M. (2003). *Mennesker og samfunn. Innføring i sosiologisk forståelse*. Trondheim: Fagbokforlaget.

Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2009). *Elevenes opplevelse av skolen: sentrale sammenhenger og utvikling med alder*. Spesialpedagogikk, nr. 8/2009 36-47.

Statistisk Sentralbyrå (SSB) (2009). *Starter på yrkesfag, ender med studiekompetanse*. Hentet 01.05.2009 fra <http://www.ssb.no/vis/emner/04/02/30/vgogjen/main.html>

St. meld. nr.16. (2006-2007). *... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St. meld. nr. 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Det Kongelige Utdannings- og Forskningsdepartement.

St. meld. nr. 44. (2008-2009). *Utdanningslinja*. Oslo: Det kongelige Kunnskapsdepartement.

Stensaasen, S. og Sletta, O. (1996). *Gruppeprosesser. Læring og samarbeid i grupper*. Oslo: Universitetsforlaget.

Strømstad, M., Nes, K. og Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Vallset: Oplandske Bokforlag og Norges forskningsråd.

Støren, L.A., Helland, H. & Grøgaard, J.B: (2007). *Og hvem stod igjen? Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående i årene 1999-2001*. NIFU STEP rapport 14 2007.

Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tøssebro. J. (red.). (2004). *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur AB.

UDIR (Utdanningsdirektoratet) (2003). *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen*.

Hentet 15.04.2010 fra

http://skolenettet.no/nyUpload/Moduler/LOM/dokumenter/Veil_Sos_kompetanse.pdf

UDIR (Utdanningsdirektoratet) (2005). *Læringsmiljø i skole og lærebedrift. Strategi for læringsmiljøet i grunnopplæringen (2005-08)*. Hentet 08.04.2010 fra

http://www.skolenettet.no/nyUpload/Moduler/LOM/dokumenter/Strategiplan_for_laringsmiljo_05-07_Endelig%20versjon.pdf

UDIR (Utdanningsdirektoratet 2006). *Prosjekt til fordypning – Kunnskapsloftet*. Hentet

15.06.2010 fra http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/Prosjekt-til-fordypning---

Kunnskapsloftet/

UDIR (Utdanningsdirektoratet) (2008). *Høring om rammer for læreplanarbeid i programfag til valg på ungdomstrinnet*. Hentet 12.06.2010 fra

[http://www.udir.no/Artikler/_Hoeringer/_ferdigbehandlet/Horing-om-rammer-for-](http://www.udir.no/Artikler/_Hoeringer/_ferdigbehandlet/Horing-om-rammer-for-lareplanarbeid-i-programfag-til-valg-pa-ungdomstrinnet/)

[lareplanarbeid-i-programfag-til-valg-pa-ungdomstrinnet/](http://www.udir.no/Artikler/_Hoeringer/_ferdigbehandlet/Horing-om-rammer-for-lareplanarbeid-i-programfag-til-valg-pa-ungdomstrinnet/)

Videregående opplæring (2009). *Lærebedriftens rettigheter og plikter*. Hentet 28.05.2010 fra:

http://www.vilbli.no/4daction/WA_Artikkel/011144?Bok=&Artikkel=011144&Tid=V2010&Niva=V&ASP=15583283&Ran=31986&Area=16&Return=WA_FAGGRUPPER&TP=28-05-10

Vedlegg 1: Intervjuguide

Innledning

- Litt om meg selv.
- Forklare hensikten med intervjuet.
- Antyde hva jeg er interessert i å få vite noe om.
- Anonymitet.
- Tid; 1 time +/- 10 minutter
- Båndopptaker for å lettere huske hva som blir sagt.

Åpningsspørsmål

- Hvilken studieretning gikk du på?
- I hvilken bedrift var du lærling?
- Hvor lenge har du vært lærling der?
- Fortell hvordan du hadde det som lærling.
- Hva gjør du nå? Jobb/studier?
- Hvilke planer har du på kort sikt?
- Hvilke planer har du på lang sikt?
- Hvordan ser du på deg selv som elev/lærling?

Årsaken til at de velger å slutte som lærling

- Hva er årsaken til at du valgte å slutte som lærling?
- Er dette noe du har tenkt på i lengre tid? Snakket med andre om situasjonen?
Foreldre/venner/sjefen/andre ansatte/lærer fra skolen

Angående valg av studieretning

- Hvilken studieretning valgte du å gå, og hvorfor akkurat denne?
- Innfridd førsteønsket?
- Hvem bestemte hva du skulle gå? Innflytelse fra andre?

Angående valg av lærlingplass

- Innfridd førsteønsket?
- Var det usikkerhet rundt valget?
- Hvordan skaffet du deg lære plass?

Sluttprosessen

- Hvordan gikk du fram da du hadde bestemt deg for å slutte?
- Hva ble gjort av hvem?
- Snakket du med noen om valget ditt i forkant? Familie/venner/lærer/ansatte osv
- Hvilken rolle hadde foreldrene dine i sluttprosessen?
- Hvilken rolle hadde vennene dine i sluttprosessen?
- Hvordan reagerte sjefen/veilederen når du sa at du hadde bestemt deg for å slutte?
- Er det andre grunner til at du sluttet?

Skolens rolle

- Hvordan var oppfølgingen fra skolen?
- Opplevde du at tilretteleggingen i skolen er god nok?
- På hvilken måte føler du at skolen har tatt hensyn til dine evner og muligheter?
- Har du benyttet deg av rådgivertjenesten på skolen? Hvorfor/Hvorfor ikke?

Lærebedriftens rolle

- Fortell kort om en typisk arbeidsdag som lærling.
- På hvilken måte føler du at lære plassen tok hensyn til dine evner og muligheter?
- Hvordan ble du behandlet av sjefen og de andre ansatte?
- Hvordan var miljøet? Godt/Dårlig?
- På hvilken måte ble dine evner og muligheter tatt hensyn til/ikke tatt hensyn til?
- Hvordan var veiledningen fra instruktøren sin side?
- Hvordan har overgangen fra å være elev til å bli lærling vært?
- Fikk du besøk fra opplæringskontoret eller andre?

Arbeidsoppgaver

- Hvilke arbeidsoppgaver ble du satt til å gjøre? Ensformig? Var dette oppgaver alle andre også gjorde i løpet av arbeidsdagen?
- Beskriv hvordan opplæringen av deg som lærling var.
- Hvilke krav ble stilt til deg som lærling? Var det krav som du føler at du hadde mulighet for å mestre?
- Hvordan var kvaliteten på opplæringen?
- Hvilke tilbakemeldinger fikk du fra instruktøren og andre?
- Hadde du noen innflytelse i hvordan arbeidsdagen skulle være og hvilke arbeidsoppgaver du skulle gjøre?
- Hva har du lært i løpet av den tiden du var lærling? Hvilken kunnskap sitter du igjen med?

Sosiale relasjoner

- Kan du beskrive forholdet ditt til sjefen din/instruktøren?
- Kan du beskrive forholdet ditt til de andre ansatte?
- Hvordan var kommunikasjonen mellom deg og instruktøren?
- Hvordan hadde du det sosialt som lærling? På arbeid/fritiden
- På hvilke måter følte du deg inkludert/ikke inkludert på arbeidsplassen?
- Hvordan var forholdet mellom deg og de andre ansatte på fritiden? Sosiale aktiviteter?

Avslutning

Er det noe du vil tilføye (historier/erfaringer)?

Takke for tiden, interessant samtale som har vært til stor hjelp.

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til informanter

Hei!

Jeg er ei jente på 27 år som studerer master i spesialpedagogikk ved NTNU (universitetet i Trondheim). I forbindelse med min masteroppgave som jeg skal skrive dette året, kunne jeg gjerne ha tenkt meg å intervju deg angående hvorfor du har valgt å slutte som lærling og utfordringer og opplevelser vedrørende dette. Det som blir fortalt under intervjuet vil bli mellom deg og meg som forsker, og i selve oppgaven vil du bli anonymisert.

Jeg kunne tenkt meg å få gjort dette så fort som mulig. For min del passer det veldig godt i begynnelsen av uke 7, så om du har anledning da hadde det vært kjempefint.

Problemstillingene til oppgaven er; Hvorfor velger lærlinger å avbryte lærlingtiden sin?

Hvilke utfordringer opplever lærlinger om sitt studieavbrudd?

Intervjuet vil ta ca en time +/- 10 minutter.

Når det gjelder sted håper jeg at det passer for deg om intervjuet vil foregå i fylkeshuset sine lokaler i Molde eller eventuelt hjemme hos deg. Om dette ikke passer finner vi selvfølgelig en annen plass. Da jeg har bil er jeg veldig fleksibel og kan møte (nesten) hvor som helst.

Tidspunkt kan avtales nærmere over telefon når den tid kommer. Om du har noen spørsmål angående intervjuet eller oppgaven kan jeg nåes på tlf.nr 41339740

Ha en fortsatt fin dag!

Med vennlig hilsen

Marit Nøsavik