

MASTEROPPGAVE

Master i yrkespedagogikk

Mai 2022

Frafall i læretiden

En kvalitativ studie på faktorer rundt årsaker til heving av lærekontrakt
sett fra perspektivene til tidligere lærlinger, lærebedrifter og opplæringskontor

Beate Jørstad & Gøril Nordlie

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for yrkesfaglærerutdanning

INNHALDSFORTEGNELSE

Innholdsfortegnelse	ii
Tabell og figuroversikt	iv
Sammendrag	v
Summary	vi
Forord	vii
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av oppgave.....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3 Begrepsavklaring	3
1.4 Vår forforståelse	4
1.5 Oppbygging og struktur.....	5
2 Feltbeskrivelse.....	7
2.1 Fag- og yrkesopplæringen i Norge	7
2.2 Fag og yrkesopplæring i andre land	12
2.3 Organisering av læretid i bedrift.....	13
2.4 Slutting i lære og heving av kontrakt.....	16
2.5 Tidligere forskning	18
3 Teori	25
3.1 Overgangsforskning.....	25
3.2 Læring gjennom deltakelse i et praksisfellesskap	27
3.3 Faktorer som påvirker læring i læretiden	29
3.4 Veiledning av lærlinger	32
4 Metode.....	36
4.1 Valg metode og vitenskapsteoretisk ståsted	36
4.2 Utvalg av informanter.....	37
4.3 Utforming av intervjuguide	40
4.4 Gjennomføring av intervju	42

4.5	Transkribering	43
4.6	Analyse	44
4.7	Vurdering av undersøkelsens kvalitet.....	46
4.7.1	Vurdering av oppgavens pålitelighet.....	46
4.7.2	Vurdering av oppgavens gyldighet	49
4.8	Etiske refleksjoner	51
5	Funn.....	54
5.1	Brå overgang og ikke-møtte forventninger til læretiden	54
5.2	Lærling eller arbeidstaker?	58
5.3	Skuffende og dårlige erfaringer rundt veiledning i læretiden.....	62
5.4	Opplevelse av ensomhet og usikkerhet i arbeidsmiljøet	66
5.5	Opplæringskontorets betydning.....	70
6	Drøfting	75
6.1	Årsaker til heving av lærekontrakter sett fra perspektivet til tidligere lærlinger, representanter fra lærebedrift og representanter fra opplæringskontor	75
6.2	Betydningen opplæringskontor har for lærlinger og lærebedrifter som opplever en lærekontraksheving	83
6.3	Oppsummering og svar på problemstilling	88
7	Konklusjon	92
7.1	Implikasjoner – veien videre	92
7.2	Kritisk blikk/vurdering	97
7.3	Ideer til videre forskning	98
	Litteraturliste	100
	Vedlegg	106
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeskjema.....	106
	Vedlegg 2: Intervjuguider	109
	Vedlegg 3: NSD meldeskjema	115

TABELL OG FIGUROVERSIKT

Tabell 1: Restriktive og ekspansive faktorer i arbeidsmiljøet (Fuller & Unwin, 2003)..... 30

Tabell 2: Informasjon om intervjuene 43

Tabell 3: Utdrag fra den første kodingen 45

Figur 1: «The Yo-yo-ization of transitions between youth and adulthood»(Walther, 2006).. 26

SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven er et kvalitativt forskningsprosjekt, bestående av elleve semistrukturerte intervju, som ble gjennomført våren 2021. Oppgaven handler om årsaker til slutting i læretiden sett fra perspektivene til tidligere lærlinger og representanter fra lærebedrifter og opplæringskontor. Informantene i dette prosjektet representerer tre ulike grupper innenfor fagopplæringssystemet i Oslo: seks er tidligere lærlinger som på intervjutidspunktet nylig var part i en hevet lærekontrakt, tre er representanter fra ulike lærebedrifter og som på intervjutidspunktet daglig jobbet med lærlinger. De to siste informantene er representanter fra to ulike opplæringskontor. De to sistnevnte aktørene har også erfaring med heving av lærekontrakter, men på et mer generelt nivå enn de tidligere lærlingenes personlige erfaringer.

Det teoretiske utgangspunktet for denne oppgaven er forskjellige perspektiver på lærling og sosialisering gjennom deltakelse i et praksisfellesskap, som Lave og Wengers situerte læringsteori, Fuller og Unwins perspektiver på restriktive og ekspansive læringsmiljø, samt perspektiver på veiledning i en arbeidskontekst (Billett, Eikeland, Reegård) og på overganger fra skole til arbeid. Det finnes mye forskning på frafall generelt i Norge, men lite forskning på frafall i læretiden, derfor baserer tidligere forskning seg i stor grad på forskning fra flere europeiske land, i tillegg til Australia. Noe norsk forskning er likevel med.

Funnene er delt inn i fem kategorier: brå overgang og ikke-møtte forventninger til læretiden; lærling eller arbeidstaker?; skuffende og dårlige erfaringer rundt veiledning i læretiden; opplevelse av ensomhet og usikkerhet i arbeidsmiljøet; opplæringskontorets betydning. Resultatene peker i retning av at lærlingene ikke følte seg godt nok forberedt på læretiden, et perspektiv de øvrige informantene delte. Forventningene oppfattes av lærlingene som for høye. Funnene indikerer også at fagopplæringssystemet er komplisert for alle involverte aktører - ikke bare for lærlingene, og informasjonsflyten mellom disse oppfattes som utilstrekkelig. Når det gjelder kvaliteten på opplæringen, peker lærlingene spesielt på mangelfull og skuffende veiledning, og at dette har bidratt til heving av lærekontrakt. Samlet sett er manglende innsikt i systemet, skuffende erfaringer med veiledning, opplevelsen av for høye forventninger, lite planlagt og tilrettelagt opplæring noe som har hindret læring og en optimal sosialiseringssprosess i læretiden, og påvirket heving av lærekontrakt. Avslutningsvis i oppgaven diskuterer vi implikasjoner som tar sikte på hvordan unge voksne kan bli forberedt på overgangen fra skolen til læretiden; samarbeid og koordinasjon mellom de ulike aktørene; rekruttering av lærlinger i bedrifter.

SUMMARY

This master's thesis is a qualitative research project, consisting of eleven semi-structured interviews, which were conducted in the spring of 2021. The thesis provides insight into the reasons for why apprenticeship contracts are terminated from the perspectives of former apprentices as well as representatives from apprenticeship companies and training agencies. The informants in this project represent three different groups in vocational education and training (VET): six former apprentices who recently had been a part of a terminated apprenticeship contract at the time of the interview, three representatives from apprenticeship companies and who at the time of interview worked with apprentices daily. The last two informants were representatives from two different training agencies. The latter two groups also have experience in apprenticeship contract termination, but at a more general level than the personal experiences of previous apprentices. The study is situated in Oslo. The theoretical view for this thesis is related to different perspectives on apprenticeships and socialisation through participation in communities of practice, such as Lave and Wenger's theory on situated learning, Fuller and Unwin's perspectives on restrictive and expansive learning environments, as well as perspectives on guidance in the workplace (Billett, Eikeland, Reegård), and on the transition from school to work. There is a lot of research on dropout from upper secondary school in Norway, however, there is not much available research related to dropout from the company-based part of upper secondary education. Therefore, this study is mainly drawing on previous research from several European countries, as well as Australia. The findings are divided into five categories: unfulfilled expectations for the apprenticeship; apprentice or employee?; disappointing and poor experiences with regards to guiding during the apprenticeship; experience of loneliness and uncertainty in the work environment; the perceived importance of training agencies. The results indicate that the apprentices did not feel well prepared for apprenticeships, a perspective shared by the other informants. Furthermore, the apprentices experienced that the expectations to them were too high. The findings also indicate that the system of VET is complex for all involved actors - not just for the apprentices. Additionally, the flow of information between these involved actors is perceived as insufficient. As for the quality of the training, the apprentices in particular point to inadequate and disappointing guidance, and that this contributes to the termination of the apprenticeship contract. Overall, a lack of insight into the system of VET; disappointing experiences with guidance; the experience of too high and unfulfilled expectations; lack of plans, guidance, and adaptation with regards to training, have all hindered learning and an optimal socialisation process during apprenticeships, and further influenced premature apprenticeship contract termination. Finally, in this research project we discuss implications that aim towards how young adults can be prepared for the transition from school to apprenticeship, then collaboration and coordination between the different actors in VET, and lastly, we discuss implications regarding the recruitment process of apprentices in companies.

FORORD

En maraton er et heftig løp over 4,2 mil. Det er både tungt, krevende og med store utfordringer underveis. Det handler om å planlegge og disponere krefter for å nå et personlig mål, og i enden av løpet venter målstreken, velfortjent hvile og følelsen av seier.

For fire år siden gikk startskuddet for vår maraton, som er den masteroppgaven i yrkesfagpedagogikk som du nå leser de første linjene av. I dag har vi satt punktum for et langt studieløp ved OsloMet – storbyuniversitetet. Vi ser nå tilbake på studieperioden som startet høsten 2018, og som ender her. Vi har møtt på oppoverbakker, beveget oss langt opp i blindgater, løpt litt for mange runder i samme rundkjøring og støtt på rødt lys. Men med tiden har vi utviklet utholdenhet og teknikker, vi har lært å løfte hverandre frem og vi har funnet en god rytme og effektiv takt. Når vår maraton nå er over, er det med tilfredshet og ikke så rent lite stolthet over sluttresultatet. På mange måter har dette prosjektet vært noe av det mest inspirerende, givende og lærerike vi har gjort.

Den kunnskap og nye forståelse vi har ervervet gjennom studiet, vil fremover sette preg på vår egen yrkesutførelse. Den har satt viktigheten av samarbeid og samspill med elever, foresatte, kolleger, ledere og samarbeidspartnere i et klarere lys. Den har til dels også påvirket oss personlig. Vi har møtt og blitt kjent med, lært og utviklet oss sammen med, mange motiverende og kunnskapsrike mennesker. I arbeidet har vi fått møte velvillige informanter som i stor grad er sårbare unge voksne. De har møtt oss med faste blikk, og har ærlig åpnet seg om såre fortellinger om oppvekst, erfaringer og opplevelser fra skolen og læretid. Sånt er det vanskelig å ikke bli berørt av, og vi er svært takknemlig for hver eneste samtale. Det alene har gitt oss stor motivasjon.

I tillegg ønsker vi å takke informantene fra lærebedrifter og opplæringskontor, som har funnet tid til å snakke med oss i en travel hverdag. Engasjementet for fagopplæringen og den enkelte lærling har gitt oss en trygghet og bekreftelse på at mange unge voksne blir godt ivaretatt i den bedriftsbaserte opplæringen, og at de fleste lærlinger stort sett trives i læretiden.

Vi er to studenter som har skrevet denne masteroppgaven sammen. Til daglig jobber vi på samme videregående skole i Oslo, i samme team og med undervisning i de samme klassene. Vi kjenner hverandre godt etter mange år som nære kolleger, og ikke minst gjennom et nært samarbeid gjennom dette fireårige studiet, der vi har arbeidet skulder ved skulder og skrevet

tre av fire emner sammen. Vi besitter ulike egenskaper, og har gjensidig tillit og respekt for hverandre. Dette gjør at vi har kunnet utfylle hverandre, og utnyttet begges sterke sider.

Avsnitt for avsnitt har vi lest, diskutert og analysert alle artikler sammen. For å komme i mål har vi benyttet oss av tilgjengelige pauser i løpet av arbeidsdagen, tiden etter arbeid, helger og fridager og på vei til og fra studiesamlinger ved Kjeller. Foruten transkripsjonene fra intervjuene, har vi skrevet alle sidene i oppgaven sammen. Vi har byttet på å skrive når vi har diskutert tanker og refleksjoner rundt teori, artikler og funn. Å jobbe på denne måten har skapt et felles eierskap til hele undersøkelsen. Samarbeidet har vært en inspirasjon og glede, ettersom den felles interessen for undersøkelsens tema oppleves som svært viktig og sentral. Gjennom fire år har vi løftet hverandre opp uten store uoverensstemmelser, men med naturlige uenigheter og utfordringer en slik prosess gir. Vi er overbevist om at dette i sum har gitt et langt bedre resultat enn hva vi ville prestert i en individuell oppgave, også med tanke på vårt separate læringsutbytte.

Tusen takk til vår fremragende veileder gjennom studieårene, Evi Schmid. Hun har sekundert oss gjennom emne etter emne med en kløkt og ro som enhver pedagog vil misunne henne. Hun har evnet å utfordre uten å presse, og engasjere uten å stresse. Hennes solide kunnskap og klokskap har vært uvurderlig. Tusen takk, Evi!

Vi vil også takke våre medstudenter i læringsgruppene som har bidratt til et fruktbart studiemiljø med stort læringstrykk både gjennom fysiske og digitale samlinger. Det har vært hardt arbeid, krydret med latter, humor og selvironi. Hjertelig takk også til ledere og kolleger på Holtet videregående skole for avgjørende støtte og tilrettelegging av timeplaner slik at dette studiet var gjennomførbart. Takknemlighet også til Jan Tvedt for imøtekommenhet og hjelp for å forstå fagopplæringssystemet i Oslo kommune, Marianne Bjørndal for språklige innspill, og Klaus Jøran Tollan ved biblioteket på OsloMet.

Sist, men ikke minst: En inderlig takk til våre familier. Sverre og Jonas, barna, foreldrene våre og dere andre som tålmodig har tilrettelagt for alle timer med arbeid uten å få dårlig samvittighet. Heiaropene, interessen og støtten gjennom disse fire, fine årene vil ikke bli glemt. Denne oppgaven er også deres.

Oslo, 15.05.2022

Gøril Stokke Nordlie og Beate Jørstad

1 INNLEDNING

Denne masteroppgaven omhandler frafall i læretiden hos unge voksne i yrkesfaglig opplæring. Vi er interessert i å finne ut hvilke faktorer knyttet til lærlingenes læring og sosialisering inn i et praksisfellesskap som kan bidra til å forklare avbrudd i læretiden. Vi benyttet oss av en kvalitativ metode, og har gjennomført seks intervju med tidligere lærlinger som nylig var part i et hevet lærekontraktsforhold. I tillegg har vi intervjuet tre representanter fra ulike lærebedrifter. Alle med erfaring fra opplæring av lærlinger og heving av lærekontrakt i bedrift. Vi har også intervjuet to representanter fra ulike opplæringskontor. Begrunnelsen for valget av disse tre ulike gruppene, var å innhente data fra flere involverte aktører i lærlingeløpet, for på den måten å få et bredere og mer nyansert perspektiv på temaet og problemstillingen. Videre i innledningen vil vi begrunne valg av temaet i undersøkelsen. Vi presenterer problemstillingen med forskningsspørsmål, samt en redegjørelse av vår for forståelse rundt oppgavens tema. Avslutningsvis presenterer vi oppgavens oppbygging og struktur.

1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

Hovedmodellen for yrkesfaglig opplæring i Norge starter med to år i skole, etterfulgt av to år i lærebedrift (også kalt 2+2 modellen). Elevene søker seg inn på selvvalgt programområde for Vg1, for deretter å søke seg inn på Vg2 innenfor de programfagene som springer ut fra det grunnkurset de valgte i Vg1, om man ser bort fra kryssløp (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I løpet av Vg2 søker eleven læreplass. Om eleven tegner lærekontrakt i en godkjent lærebedrift, vil overgangen fra elev til lærling som oftest starte på sensommeren/høsten etter Vg2. Opplæringen foregår altså på to svært ulike læringsarenaer. *Den skolebaserte opplæringen* skjer i all hovedsak i offentlig skole. *Opplæringen i læretiden* vil i hovedsak skje i godkjente lærebedrifter, både private og offentlige.

Det finnes mye forskning på frafall generelt i Norge, og da spesielt frafall fra den skolebaserte delen av utdanningsløpet, men vi vet svært lite om årsaker til frafall i den bedriftsbaserte opplæringen. Det eksisterer imidlertid en del internasjonal forskning på frafall i læretiden; *dropout from apprenticeship training*. Denne forskningen kommer fra land hvor den yrkesfaglige opplæringen i stor grad foregår ute i bedrift, som f.eks. Tyskland, Østerrike, Sveits eller Australia.

Ved en hevet lærekontrakt, blir lærlingen bedt om å oppgi en begrunnelse til årsaken for hevingen i VIGO (søkeportal for videregående opplæring). Begrunnelsen i VIGO baserer seg i all hovedsak på få og generelle svaralternativ, og er på et mer overordnet nivå. De gir derfor lite informasjon om prosessen som ligger bak. Dessuten vet vi fra forskning fra andre land at lærlinger og ansvarlige i lærebedrift ofte har svært ulike perspektiver på hva som har ført til at lærekontrakten ble hevet (Negrini et al., 2016; Wettstein et al., 2017). Derfor ønsker vi å se nærmere på hvilke forklaringer som skjuler seg bak disse generelle og overordnede svaralternativene lærlinger oppgir, når de er i en hevingsprosess.

En hevet lærekontrakt kan være starten på noe som trekker den unge voksne vekk fra utdanning, og vi anser nytteverdien for å øke fullføringsgraden som stor, både for den enkelte og for samfunnet som helhet. Om en lærling slutter i læretiden vil den unge voksne, til tross for gjennomført tolvårig skolegang og påbegynt læretid, sitte igjen med verken fagbrev eller utdanning. I 2020 sto så mye som 21 prosent av alle søkere til lærlingeplass uten tilbud om kontrakt (SSB, 2020b). Dette gjelder søkere som søkte året etter endt Vg2.

Opplæringsmyndighetene har derfor over flere år jobbet med å øke antall læreplasser i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2016; NOU 2018:15). Fra Sveits vi vet at flere lærebedrifter trekker seg fra lærlingeordningen etter erfaring med hevet lærekontrakt (Negrini et al., 2016). Dette øker viktigheten av å forebygge heving. Det er altså av avgjørende betydning at vi evner å bevare de lærlingplassene som allerede eksisterer. Om vi ser på frafallstall generelt, ser vi at én av tre yrkesfagelever ikke fullfører utdanningsløpet (NOU 2019: 25, 2019; SSB). Det største frafallet skjer i den skolebaserte delen av utdanningsløpet, eller i overgangen til læretiden (NOU 2018:15). Frafall skjer imidlertid også i den bedriftsbaserte delen av opplæringen, men vi vet lite om årsakene rundt dette. Intensjonen med denne oppgaven er å se nærmere på nettopp de årsakene som ligger bak heving av lærekontrakt under lærlingetiden.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Da vi startet med utformingen av denne masteroppgavens problemstilling, var frafall i læretiden overordnet tema. Vi ønsket å innhente erfaringer og refleksjoner fra flere av de involverte partene som inngår i opplæringen i læretiden, for på denne måten å belyse problemstillingen fra tre parter. Både tidligere lærlinger med en nylig hevet lærekontrakt, representanter fra lærebedrifter med erfaringer fra heving av lærekontrakter på et mer generelt nivå, samt representanter fra opplæringskontor.

Med utgangspunkt i dette, har vi kommet frem til den problemstillingen og de forskningsspørsmål som presenteres under.

Problemstilling:

Hvilke faktorer knyttet til lærlingens lærling og sosialisering inn i praksisfelleskapet i en lærebedrift bidrar til å forklare avbrudd i læretiden?

Forskningsspørsmål:

- 1. Hvilke forklaringer har tidligere lærlinger på hvorfor lærekontrakten ble hevet?*
- 2. Hvilke forklaringer har representanter fra lærebedrifter og representanter fra opplæringskontor på hevinger av lærekontrakter?*
- 3. Hvilken betydning har opplæringskontor for lærlinger og lærebedrifter som opplever avbrudd i læretiden?*

Vi ønsker å presisere at forskningsspørsmål 1 omhandler forklaringene de tidligere lærlingene hadde på hvorfor lærekontrakten ble hevet. Forskningsspørsmål 2 omhandler lærebedriftene og opplæringskontorenes forklaringer. Forskningsspørsmål 3 har til hensikt å belyse hvilken betydning opplæringskontorene har for lærlinger og lærebedrifter som opplever kontraktheving.

Vi har begrenset denne undersøkelsen til å omhandle opplæring av lærlinger i Oslo kommune. Samtlige informanter som inngår i denne oppgaven hadde erfaringene sine fra, eller har sitt virke i Oslo. Fag- og yrkesopplæringen i Oslo skiller seg ut i forhold til resten av landet, både når det gjelder søkere til et yrkesfaglig utdanningsprogram (Utdanningsetaten, 2022), og gjennomføring i videregående opplæring blant lærlinger (SSB, u.å.-b). I Oslo søker kun ca. én av fire sammenlignet med landet som helhet, der nesten halvparten søker seg til et yrkesfaglig utdanningsprogram.

1.3 Begrepsavklaring

Frafall i læretiden. I NOU 2019: 25, brukes begrepet frafall om slutting, både når det gjelder å slutte i skole eller i læretiden. Markussen m.fl. foretrekker begrepet bortfall, for de mener at frafall signaliserer noe viljeløst, man faller utenfor noe nærmest ved et uhell. Vi foretrekker i liket med NOU 2019: 25 likevel å stort sett bruke begrepet frafall (dropout) i oppgaven, da det

er et kjent og utbredt begrep i litteraturen. Vi bruker begrepene slutting, avbrudd og frafall litt om hverandre i oppgaven. Vi bruker begrepet avbrudd i problemstillingen, for å omfavne litt bredere, altså ikke kun de som slutter i eller faller fra videregående opplæring, men også de som tegner en ny lærekontrakt i en annen lærebedrift.

Heving av lærekontrakt Dette er et teknisk, juridisk og administrativt begrep, og definerer at en lærekontrakt er avsluttet (Opplæringslova, 1998). Dette handler nødvendigvis ikke om frafall eller slutting i læretiden, men kan være et avbrudd, der lærlingen i ettertid tegner ny kontrakt i en annen lærebedrift.

1.4 Vår for forståelse

Med henholdsvis åtte og ti års arbeidserfaring som yrkesfaglærere i Osloskolen, har vi opparbeidet oss en inngående kjennskap til den skolebaserte opplæringen for yrkesfagelever. På bakgrunn av denne erfaringen er det vanskelig å være helt nøytrale eller objektiv rundt utdanningsløpet til yrkesfagelever. Vi innehar naturlig nok et elevperspektiv, fordi det er elevene vi jobber med, er opptatt av og det er deres narrativ vi daglig blir presentert for når det gjelder hva som ofte møter de av utfordringer i privatliv og skole- og arbeidsliv i faget yrkesfaglig fordypning (YFF). Vi er også klar over at lærebedriftene kan ha et annet syn enn elevene, og har vært bevisste på dette i arbeidet med denne oppgaven. Gjennom mange år har vi opparbeidet oss en forståelse rundt hvordan arbeidsdagene er ute i praksisbedriftene, særlig knyttet til vårt programområde helse og oppvekst. Vi vet at alle elever er ulike, med forskjellige mål, interesser og bakgrunn, men det eksisterer fellestrekk som definerer elevene vi jobber med. De er unge voksne, gjerne i slutten av tenårene. I tillegg har elevene varierende faglige, sosiale og språklige ferdigheter. På vår arbeidsplass kommer majoriteten av elevene inn på skolen med grunnskolepoeng under 35, og kan derfor kategoriseres som risikoelever med større fare for å falle ut av videregående opplæring (NOU 2018:15). En stor andel av våre elever er minoritetspråklig, og majoriteten har liten eller ingen arbeidserfaring.

Storparten av vårt virke som lærere har vært på Vg2, som er skoleåret elevene søker læreplass. Gjennom mange år som kolleger på samme arbeidsplass har vi diskutert og reflektert over hvilken hverdag elevene møter etter fullført Vg2. Vi kjenner godt til viktigheten av en tett, personlig og empatisk relasjon med hver enkelt elev, i tillegg til det store behovet mange av våre elever har rundt trygghet, etablerte rammer og forutsigbarhet. Også jevnlig dialog kan være avgjørende for at de ikke gir opp målene de har satt seg i livet. Som praksislærere i YFF har vi etablert en bred og lang erfaring rundt oppfølgingsbehovet

elevene har når de er ute i praksis i bedrift. Dette faget krever at vi følger elevene tett, med daglig oppfølging. Vi vet at den enkelte elev trenger pedagoger som tilrettelegger YFF på detaljnivå, og vi forsøker derfor alltid å plassere den enkelte på avdelinger der eleven egner seg best, og vil oppleve størst mulig mestring. Vi fungerer som et talerør for elevene inn mot bedriftene, der vi formidler elevenes tilretteleggingsbehov og er daglig til stede med oppfølging av elevenes progresjon, og justerer fortløpende bedriftenes forventninger til eleven. På bakgrunn av våre egne erfaringer, har vi reflektert over hvordan elevene får det i læretiden, når pedagoger uteblir og støtten de er vant til fra skolen forsvinner. I læretiden må lærlingen orientere seg i et nytt og ukjent system og miljø, uten den differensierte undervisningen og støtten skolen har tilbudt de siste tolv årene. Til tross for denne forforståelsen, har vi forsøkt å være åpen og objektive til de perspektivene informantene fra lærebedrifter og opplæringskontor hadde. Vi har lang arbeidserfaring som sykepleiere i det norske helsevesenet, med hektiske arbeidsdager, høyt tempo og uforutsette arbeidsoppgaver. Dette er en hverdag som preger mange bransjer. På bakgrunn av dette vet vi hva som kan møte den unge voksnes inntog i arbeidslivet; med krav, stress og forventninger til at lærlingen skal bidra til verdiskapning i lærebedriften. Videre gir denne forforståelsen oss et kjennskap til feltet vi undersøker.

1.5 Oppbygging og struktur

I kapittel to beskriver vi feltet som danner bakgrunnen for denne oppgaven. Først presenteres fag- og yrkesopplæringen i Osloskolen og i Norge, som vi deretter sammenligner med fag- og yrkesopplæring i andre land. Gjennom det påfølgende underkapittelet, gjennomgår vi organisering av opplæringen i lærebedrift. Videre presenterer vi underkapittelet som omhandler slutting i lære, og heving av lærekontrakter i læretiden i Osloskolen. Avslutningsvis i kapittel to presenterer vi nasjonal og internasjonal forskning, rundt avbrudd i læretiden.

I kapittel tre redegjør vi for relevant teori knyttet til masteroppgavens problemstilling. Hensikten med dette er å belyse teoretiske perspektiver som er knyttet opp mot undersøkelsens sentrale tema og begrep. Innledningsvis ser vi på overgangsforskning, som i denne sammenhengen i stor grad handler om overgangen fra å være elev i skolen til en mer moden rolle som lærling i arbeidslivet. Videre presenterer vi teorier rundt læring gjennom deltagelse i praksisfellesskapet. Dette står sentralt for vår problemstilling, da sosialiseringprosessen er av viktig betydning for den nyansatte lærlingen. Videre har vi

fordypet oss i teorier rundt restriktive og ekspansive faktorer som påvirket læringen i læretiden. Teoriene vil gi oss svar på hvordan lærebedriftene bør tilrettelegge opplæringen for i størst mulig grad sørge for at læretiden er en tid for utvikling, mestring og trivsel.

Teorikapittelet vil avslutningsvis omhandle viktigheten av veiledning av lærlinger - et sentralt element for opplæring og utvikling i læretiden.

I kapittel fire beskriver vi de forskjellige fasene i forskningsprosessen. Vi begrunner valg av metode, utvelgelse av informanter og innsamling av datamaterialet. Vi har etterstrebet å være så transparent som mulig gjennom hele kapittelet, og forsøkt å være åpen rundt alle valg vi har tatt, utfordringer vi har møtt, og prosessen rundt analysearbeidet. Kapittelet avsluttes med en redegjørelse for hvordan vi har ivaretatt undersøkelsens gyldighet og pålitelighet, samt etiske hensyn.

Kapittel fem presenterer resultatene fra undersøkelsen gjennom å synliggjøre de fem hovedkategoriene fra analysearbeidet. Vi har valgt å presentere kategoriene i fem underkapittel, én for hver kategori. For at funnene skal presenteres så transparent som mulig har vi gjennomgående vist til utvalgte sitat fra intervjuene som tolkes og kommenteres, ofte med henvisning til teori og tidligere forskning. Vi har holdt uttalelsene fra intervjuene opp mot hverandre, og sammenstilt og sammenlignet for å identifisere likheter og forskjeller. Kapittelet avsluttes med en oppsummering.

Gjennom kapittel seks har vi drøftet funnene på bakgrunn av resultatene vi satt igjen med fra de elleve intervjuene. Funnene blir drøftet i lys av presenterte teorier og tidligere forskning. Kapittelet er strukturert med tre underkapitler; et for de to første forskningsspørsmålene og et eget for forskningsspørsmål tre. Kapittelet avsluttes med en oppsummering.

Konklusjonen for denne undersøkelsen presenteres i kapittel sju, som springer ut fra temaene vi drøfter i kapittel seks.. På bakgrunn av dette presenterer vi noen implikasjoner for veien videre rundt oppgavens problemstilling.

2 FELTBESKRIVELSE

I dette kapittelet vil vi gi en nærmere beskrivelse av «feltet» vi undersøker samt tidligere forskning på området. Vi innleder kapittel 2.1 med en beskrivelse av fag- og yrkesopplæring i Norge, så i kapittel 2.2 til fag- og yrkesopplæring i andre land. I 2.3 beskriver vi organisering av læretiden i Norge og Osloskolen, og videre i kapittel 2.4 om slutting i lære og heving av lærekontrakt i Norge og i Osloskolen. Avslutningsvis, i kapittel 2.5, presenterer vi tidligere forskning rundt temaene årsaker til slutting i lære.

2.1 Fag- og yrkesopplæringen i Norge

Alle elever bosatt i Norge har rett til videregående opplæring, dette ansvaret er det fylkeskommunen som innehar. Fylkeskommunen er skoleeier og også ansvarlig for opplæring i bedrift. Videre skal fylkeskommunen bidra til at ungdom fullfører og består videregående opplæring. Opplæringen er ikke obligatorisk, men gjennom Reform 94 fikk alle rett til videregående opplæring gjennom den såkalte ungdomsretten. Denne retten gjorde at alle elever uavhengig av fravær og karakterer fikk rett til en studieplass i videregående opplæring (NOU 2018:15, 2018; Nyen & Tønder, 2014). Med ungdomsretten har de rett til tre års videregående opplæring eller den opplæringstiden som er fastsatt i læreplanen. Retten må brukes innen utgangen av det året eleven fyller 24 år. Med Reform 94 kom også en ny hovedmodell for yrkesfag der elever går to år i skole og deretter arbeider som lærlinger i en bedrift i to år, referert til som 2+2 modellen. Opplæringskostnadene blir delt mellom staten, bedriftene og lærlingene selv, før dette var det arbeidslivet som hadde opplæringsansvaret for lærlingen (Markussen, 2019; Nyen & Tønder, 2012).

Ungdomsretten er noe de fleste benytter seg av, og hele 98 prosent av elevene som fullførte grunnskolen i 2020, gikk rett over i videregående opplæring (SSB, 2021c). I 2020–21 var det 69 441 elever på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene, inkludert alle trinn, og totalt var 94 prosent av alle 16–18 åringer i videregående opplæring dette skoleåret (Utdanningsdirektoratet, 2021h).

Som en videreføring av Reform 94 og 2+2-modellen ble det i 2020 innført nye læreplaner i grunnskolen og i videregående opplæring, kalt Kunnskapsløftet 2020 (LK20) eller Fagfornyelsen. I LK20 står kompetansebegrepet sterkt, hvor dybdelæring og verdiutvikling kommer sterkere til uttrykk. Med LK20 fulgte også en ny tilbudsstruktur. Elevene har nå flere

muligheter til å bytte mellom utdanningsprogrammer underveis i løpet (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Forskjellen mellom utdanningsprogrammene er stor når det gjelder antallet sluttkompetanser elevene kan velge mellom. Fra 55 på utdanningsprogrammet for teknikk og industriell produksjon til fire fagbrev på de nye utdanningsprogrammene for salg, service og reiseliv, og informasjonsteknologi og medieproduksjon, om vi ser bort fra kryssløp. Alle de yrkesfaglige programområdene på Vg2 inngår i ordningen rundt kryssløp. Ordningen gjør at elever kan søke seg fra Vg1 studiespesialisering til det yrkesfaglige Vg2-tilbudet de ønsker. Det er frivillig for skoleeier å tilby ordningen med kryssløp fra Vg1 studiespesialisering til alle yrkesfaglige programområder på Vg2. Læreplanene for LK20, Fagfornyelsen, ble innført trinnvis. Elever på Vg2 og Vg3 fulgte læreplanene for Fagfornyelsen fra skoleåret 2020–2021, mens Vg1 fulgte nye læreplaner i alle fag fra skoleåret 2019–2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

På de yrkesfaglige utdanningsprogrammene er fag- og timefordelingen lik i alle utdanningsprogrammene. Fagene er delt i tre kategorier: fellesfag, programfag og yrkesfaglig fordypning (YFF) (Meld. St. 21 (2020–2021)). YFF er et obligatorisk fag for alle elevene på Vg1 og Vg2 og faget har som formål å gi elevene mulighet til å prøve ut ett eller flere lærefag og legge til rette for at elevene tidlig kan fordype seg (Utdanningsdirektoratet, 2021i). Videre skal YFF bidra til å introdusere elevene til arbeidslivet og gi de en mulighet til å få kontakt med potensielle lærebedrifter (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Det er ulikt hvordan YFF organiseres på skolene, fra utplassering i bedrift én dag i uken, til bolkevis utplassering for eksempel to uker hvert halvår. Enkelte steder foregår YFF i sin helhet inne på skolene (Aspøy & Nyen, 2015; Nyen & Tønder, 2012). Lærlingeundersøkelsen fra 2021, viser at halvparten av lærlingene var i praksis både på Vg1 og Vg2, mens 16 prosent svarte at de ikke var utplassert i bedrift i det hele tatt i løpet av Vg1 og Vg2 (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Det eksisterer også to ordninger for å oppnå en grunnkompetanse, altså kompetanse på et lavere nivå enn yrkeskompetanse, selv om dette er lite utbredt både i Oslo kommune og i landet ellers. Disse to ordningene er lærekandidat- og praksisbrevordningen. Det er også mulig å oppnå fag- og svennebrev gjennom praksiskandidatordningen. En praksiskandidat går opp til fagprøve uten å ha gått i lære som lærling, men dette krever fem års erfaring i et lærefag (Oslo kommune, u.å.-c). Over halvparten av beståtte fag- og svenneprøver i Oslo i 2019 var det praksiskandidater som sto bak. Avslutningsvis er det verdt å nevne at man kan velge en yrkesfaglig vei til fag- eller svennebrev, en såkalt 0+4 -ordning. Denne ordningen er blant annet for dem som har tatt studieforbereidende og vil bli fagarbeider. Da foregår hele

opplæringstiden på fire år i en godkjent lærebedrift (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2020). Dette gjelder to av informantene i denne undersøkelsen.

Nasjonalt er det rundt halvparten av elevene som søker seg til et yrkesfaglig utdanningsprogram på Vg1, men mange velger overgang til studieforbereende utdanningsprogrammer etter Vg2 istedenfor å gå ut i lære (NOU 2019: 25, 2019). Etter innføringen av 2+2 modellen, har regjeringen tilrettelagt det offentlige tilbudet slik at yrkesfagelever kan ta påbygging for å få generell studiekompetanse og dermed søke seg inn til høyere utdanning. Dette gjelder for elever som har fullført og bestått Vg1 og Vg2 fra et yrkesfaglig utdanningsprogram, eller som har oppnådd yrkeskompetanse. Å ha yrkeskompetanse, vil si at man er utdannet til å utøve et yrke (NOU 2019: 25, 2019).

Andel elever/lærlinger som fullførte med enten studie- eller yrkeskompetanse i løpet av 5/6 år (2014–2020) er på 79,6 prosent, mens fullføringsprosenten, for dem som startet på et yrkesfaglig utdanningsprogram (enten med yrkes- eller studiekompetanse), er på 68,3 prosent (SSB, 2021a). For de yrkesfaglige utdanningsprogrammene er det restaurant- og matfag som har lavest gjennomføringsgrad på 44 prosent. Samtlige fylker har økt andelen som fullfører og består fra 2006 til 2013-kullet, men Oslo har hatt lavest økning (Utdanningsdirektoratet, 2021). I Oslo kommune var det i 2020 (seks år etter start i Vg1) 6,7 prosent av de som gikk opp til fagprøven eller som gjennomførte Vg3, som ikke bestod. Dette er høyere enn tallene for landet for øvrig, der 4,9 prosent ikke bestod i samme tidsrom (SSB, u.å.-a). I Osloskolen er det i forhold til resten av landet også betraktelig lavere andel *søkere* til yrkesfag. Tall fra 2021 viser at det i Oslo var 27 prosent som søkte seg til et yrkesfaglig utdanningsprogram (Utdanningsdirektoratet, 2021f). Samtidig viser tall fra Utdanningsdirektoratet at søkere til yrkesfag har gått noe opp de to siste årene etter en nedadgående trend over tid. Søkere til læreplass utgjør 10 prosent av det totale søkertallet til videregående opplæring, mens i Oslo er tallet under 6 prosent (Utdanningsdirektoratet, 2021g).

Færre fullfører en yrkesfaglig utdanning på normert tid i Norge sammenlignet med andre OECD land. 46 prosent av elevene som startet i yrkesfaglig videregående opplæring i Norge høsten 2012 fullførte på normert tid i motsetning til i OECD-landene, der 62 prosent fullførte på normert tid (SSB, 2020a).

Totalt var det nesten 45 000 lærlinger i Norge høsten 2020, en nedgang på 360 fra året før. Den største andelen lærekontrakter ble inngått innenfor bygg- og anleggsteknikk. Lavest

andel inngåtte lærekontrakter er innenfor service og samferdsel og helse- og oppvekstfag (Utdanningsdirektoratet, 2021h).

De som fullfører med en yrkesfaglig sluttkompetanse, er i stor grad i arbeid eller i videre utdanning, og statistikk fra Utdanningsdirektoratet viser at 3 av 4 lærlinger som avla fag- eller svenneprøve, var i arbeid per 1. november året etter at de fikk formell kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Likevel er det mange lærlinger som faller fra i løpet av læretiden, eller de får ikke tilbud om læreplass. I 2020 var det nær 28 800 som søkte om læreplass, men kun 79 prosent av disse fikk en lærekontrakt eller opplæringskontrakt og startet opplæring i bedrift dette året, 2 prosentpoeng færre enn i 2019. Det vil si at det var 21 prosent som søkte om læreplass i 2020 som ikke fikk dette samme år. Tall fra SSB viser at det er mindre sjanse for å gjennomføre videregående opplæring for elever som ikke får læreplass samme høst som de søker om dette (SSB, 2020b).

Det er såkalt læreplassgaranti i Oslo, og den gjelder for yrker innenfor disse fagene: helse- og oppvekstfag, teknikk og industriell produksjon, service og samferdsel, restaurant og matfag og bygg- og anleggsteknikk. En læreplassgaranti innebærer at elever med ungdomsrett, og som har fullført og bestått Vg2, er garantert en læreplass i en lærebedrift. Læreplassgarantien gjelder likevel kun så lenge antallet søkere til læreplass i disse fagene er lavere enn måltallet. Altså at det ikke er flere søkere enn det er læreplasser (Oslo kommune, 2021).

For elever som har fullført Vg2, men som står uten læreplass, plikter fylkeskommunen å tilby et alternativt Vg3-løp i skole. Mens dagens alternative Vg3 i skole ofte går over ett år, har lærlingene i bedrift en læretid på to år (NOU 2019: 25, 2019). Med begge ordningene kan man gå opp til fag-/svenneprøve. Men det er betraktelig flere som slutter eller ikke består fag/svenneprøve i alternativ Vg3 i skole sammenliknet med lærlinger i toårig løp. For 2012–13-kullet, var det kun 60 prosent av elevene som startet alternativ Vg3 i skole, som hadde oppnådd et fag- eller svennebrev fem år etter oppstart, mens for lærlinger i toårig løp, var tallet 84,5 prosent. Antallet elever i et alternativt Vg3-løp i skole, har økt betraktelig på få år. I 2011 var det 306 elever, mens det i 2018 var 1129 elever (NOU 2019: 25, 2019).

Konsekvensene blir at de unge voksne kan oppleve at de står uten læreplass og fagbrev via Vg3 i skole selv om sysselsettingsgraden for fagbrev etter Vg3 i skole faktisk er større enn dem som slutter etter Vg2 (Markussen, 2019).

Overgangen fra Vg2 til læretid er sårbart for avbrudd, og flere faller fra her (NOU 2019: 25, 2019). For de elevene som tegner en lærekontrakt, er det som nevnt mange som enten ikke

fullfører opplæringstiden, ikke melder seg opp til fag- eller svenneprøve eller som bruker ekstra år. Overgangen fra Vg2 til læretid på yrkesfaglige studieprogram er betydelig. Da går man fra å være elev i skole med den støtten og det sosiale fellesskapet man har der, til å bli lærling og arbeidstaker med de forpliktelsene som medfølger. Selv om mange faller fra i overgangen fra Vg2 til læretid, er det også elever som faller fra *i løpet av* læretiden som nevnt innledningsvis i dette kapittelet. Total andel avlagte fag-/svenneprøver som er bestått, er på 87,4 prosent av dem som inngikk lærekontrakt i Oslo kommune i 2019. Antall lærlinger fra Oslo som har avlagt fag-/svenneprøver totalt, er på 2821, og av disse var det 1572 praksiskandidater som avla fag-/svenneprøven. Til sammenlikning er det avlagt 25 kompetanseprøver (lærekandidater) og praksisbrevprøver (praksisbrev) i Oslo i 2019 (Utdanningsetaten, 2020). Det er overraskende for oss at over halvparten, altså 55,7 prosent av avlagte fag- og svenneprøver i Oslo er av personer som ikke har fulgt et normert opplæringsløp. Samtidig er det overraskende at kun 25 stykker, altså 0,8 prosent av personene som har avlagt fag-/svenneprøver i Oslo, er kompetanseprøver og praksisbrevprøver (jf. lærekandidater eller praksisbrevkandidater).

Blant dem som ikke får tilbud om læreplass, er det en høyere andel elever med innvandrerbakgrunn eller elever som er født utenfor Norge sammenliknet med øvrig befolkning, men årsaksforholdet er sammensatt (NOU 2019: 25, 2019). Det er også strukturelle årsaker til at ikke alle får en læreplass, som store skolekull på Vg1- og Vg2 eller endringer i bedriftenes etterspørsel etter lærlinger (Aspøy & Nyen, 2015).

Det finnes ikke en nasjonal definisjon på hva en kvalifisert søker til lærekontrakt er, men hovedregelen er at «lærlingesøkeren» har bestått alle fag som det framgår av fag- og timefordelingen fra Vg2. Bedriftene velger likevel selv hvem de vil ta inn som lærlinger, og forskning viser at de i noen tilfeller vektlegger mengde fravær og motivasjon framfor karakterer og ståkarakter i alle fag (Aspøy & Nyen, 2015; Flåten, 2019). Man kan si det fungerer som «bedriftenes marked» der etterspørselen etter læreplass er større enn etterspørselen etter lærlinger. Noen elever kan til tross for gode karakterer og lite fravær stå uten læreplass fordi det er flere søkere enn ledige læreplasser innenfor deres fagfelt, eller elevene selv har vært lite aktive i å finne læreplass (Aspøy & Nyen, 2015). Det er sammenheng mellom karakterer, fravær og det å tegne en lærekontrakt. Har man relativt gode karakterer og lite fravær, øker det sjansen for å få læreplass (Utdanningsetaten, 2018).

Den 2. juni 2021 ble Fullføringsreformen vedtatt i Stortinget, en reform som har mål om at flere skal fullføre og bestå videregående opplæring. Spesifikt er målet at ni av ti skal fullføre og bestå videregående opplæring innen 2030 (Meld. St. 21 (2020–2021), 2021). Noe av begrunnelsen for en slik reform er endringene i samfunnet siden Reform 94, hvor arbeidslivet som elevene skal inn i, er blitt stadig mer internasjonalt, og med et samfunnsliv som er preget av økt mangfold, flere har minoritetsspråklig bakgrunn, og med et arbeidsmarked i endring. Videre for at mange nok kan oppdatere og utvikle sin kompetanse for å fylle nye jobber som oppstår når nye grønne næringer skal utvikles. Det har dessuten blitt stadig vanskeligere å klare seg i arbeidsmarkedet uten videregående opplæring (Fullføringsreformen) ((Meld. St. 21 (2020–2021), 2021). Konkret innebærer dette blant annet at tidsbegrensningen på retten til videregående opplæring skal tas bort, slik at alle har rett til opplæring frem til studie- eller yrkeskompetanse uavhengig av hvor lang tid man bruker. Retten til videregående opplæring utvides altså til en fullføringsrett i stedet for dagens ungdomsrett. Videre er det verdt å nevne at lærlinger nå skal få rett - og tilgang til rådgiving gjennom skolen de var elever. Dette fordi lærlingens ikke bare en ansatt i en bedrift, men også under opplæring. (Meld. St. 21 (2020–2021), 2021). Flere av tiltakene i Fullføringsreformen vil kreve lovendring. Fristen for å gi høringsuttalelse til ny opplæringslov gikk ut 20. desember 2021. Lovforslag om ny opplæringslov ventes å legges fram for Stortinget våren 2023. Ny lov vil tidligst tre i kraft skoleåret 2023–2024 (Ryan & Harlem Eide, 2021).

2.2 Fag og yrkesopplæring i andre land

Som beskrevet i forrige kapittel, er videregående opplæring i Norge underlagt opplæringslova og opplæringen styres etter denne. Læretiden er også en del av videregående opplæring, men siden opplæringen foregår ute i bedrift, må man i tillegg forholde seg til arbeidsmiljøloven. Norge er ett av de få landene i Europa der arbeidslivet tar en stor del av opplæringsansvaret, og der de aller fleste fagene er organisert i lærlingeløp (NOU 2019: 25, 2019). Ettersom mye av forskningen om slutting i læretiden er blitt gjennomført i andre land som har lignende modeller for fag- og yrkesopplæring som Norge, vil vi i dette underkapittelet kort beskrive systemet for fag- og yrkesopplæring i noen utvalgte land.

Selv i Norden, som har et forholdsvis likt skolesystem, er læretiden og utdannelsen innen fag- og yrkesopplæring ulikt mellom landene (Nyen & Tønder, 2020). Det som likevel er likt, er at alle de nordiske landene ser på fag- og yrkesopplæringen etter likhetsprinsippet og at utdanningssystemet skal fungere som en måte å redusere sosial ulikhet på. Også

fagforeningenes sterke innflytelse og posisjon står sterkt i fag- og yrkesopplæringen i Norden. Men Norge tok en annen retning enn sine nordiske naboer med Reform 94 – hvor arbeidslivet da fikk en stor del av opplæringen med to år ute i bedrift, gikk Sverige i retning av at skolen holder mye av ansvaret i opplæringen av fagarbeidere. Danmark har, i likhet med Tyskland og Sveits, et lærlingssystem der lærlingen har et mer selvstendig ansvar for opplæringen sammen med fagforeningene og bedriftene. I Norge er det utdanningsmyndighetene som definerer innholdet i opplæringen gjennom kompetansemål for Vg3 (Nyen & Tønder, 2020).

Opplæringssystemet for lærlinger i Australia er basert på en todeling mellom skolesystemet med læreplaner for opplæringen, og opplæring i bedrift, med en lærekontrakt for lærlingen (Powers & Watt, 2021). Læretiden varer vanligvis mellom to til fire år. Lærlingen kvalifiserer til det yrket de blir lærlinger i. I Australia er de fleste ungdommer enten i utdanning eller arbeid, mens fag- og yrkesopplæring er den sektoren med flest studenter. Det finnes både private og offentlige systemer for fag- og yrkesopplæring i Australia, og i likhet med systemet i Tyskland, Danmark og Sveits, har lærlingen et mer selvstendig ansvar for opplæringen (Einboden et al., 2021). Det er lite kontroll og regulering av opplæringen ute i bedriftene i Australia, noe forskningen peker på som problematisk sett fra en lærlings perspektiv (Bednarz, 2014; Einboden et al., 2021; Powers & Watt, 2021).

2.3 Organisering av læretid i bedrift

En lærling er etter opplæringslova §4-1 definert som: «den som har skrive ein lærekontrakt med sikte på fagprøve eller sveineprøve i fag som har læretid etter forskrifter gitt med heimel i § 3-4»(Opplæringslova, 1998).

Etter §4 i opplæringsloven, er det fylkeskommunen som har det overordnede ansvaret for lærlinger. I Oslo kommune er det Utdanningsetaten som innehar dette ansvaret, og avdeling for fagopplæring har ansvaret for lærlingordningen og opplæringskontorene. Det er mellom 50 og 60 opplæringskontor i Oslo, men bare ett er kommunalt. Også det kommunale opplæringskontoret har enkelte medlemsbedrifter som er privat eid. En del av opplæringskontorene er godkjent i flere fag på ulike utdanningsprogram (etter e-post fra Jan Tvedt, seksjonssjef i Utdanningsetaten, 10. mai 2021). Et opplæringskontor hjelper medlemsbedriftene sine med det praktiske rundt lærlingordningen og mottar for denne jobben en andel av lærlingtilskuddet. Noen av arbeidsoppgavene et opplæringskontor har, er å rekruttere lærlinger, skrive lærekontrakt, ha et juridisk ansvar gjennom læretiden, tilrettelegge for dokumentasjonsverktøy for å påse at opplæringen skjer i tråd med læreplanene, og å følge

opp at virksomheten oppfyller opp sitt opplæringsansvar når det gjelder lærlingen. Det er også opplæringskontor som melder lærlingen opp til fagprøve og omplasserer lærlinger ved behov. Videre skal opplæringskontor tilby kurs til og følge opp faglig leder/instruktør/veileder. Opplæringskontor skal også fungere som en støttespiller for lærlinger og virksomheter og bistå i intern fagopplæring. Det skal også markedsføre yrket og bransjen og sikre ny rekruttering til faget. Opplæringskontoret har også kontakt med fylkeskommunen og andre aktuelle instanser (Utdanningsdirektoratet, 2016). Opplæringskontorene spiller trolig en noe ulik rolle i ulike deler av fagopplæringssystemet, og der det fungerer kan reguleringen og oppfølgingen ha legitimitet i lærebedriftene (Høst et al., 2015, s. 19). Opplæringskontorene er eid av bedriftene, har den direkte bedriftskontakten og bidrar i sterk grad til å formalisere og standardisere opplæringsarbeidet i bedriftene (Høst et al., 2015).

I Opplæringslova (1998§4-8) opplæringslova, står det at «Fylkeskommunen skal leggje fram for yrkesopplæringsnemnda saker som har betydning for fag- og yrkesopplæringa, før fylkeskommunen gjer vedtak i saka.» Yrkesopplæringsnemnda i Oslo er oppnevnt av byrådet og består av åtte representanter. Seks representanter fra partene i arbeidslivet, én representerer Utdanningsforbundet og én representerer Elevorganisasjonen (Oslo kommune, u.å.-d).

I opplæringslova §11-4, står det at bedrifter som tar inn lærlinger, mottar tilskudd fra myndighetene, og dette tilskuddet gis fordi bedriftene påtar seg et opplæringsansvar. Det er fylkeskommunen som har finansieringsansvaret for alle inngåtte lærekontrakter. Midlene inngår i rammetilskuddet til fylkeskommunen i den fylkeskommunen lærlinger er bosatt, ikke i den fylkeskommunen de har en lærekontrakt (Opplæringslova, 1998). Men opplæringsfylket har ansvar for å godkjenne og følge opplæringsforholdene og betale tilskudd til lærebedriften. Det er departementet som fastsetter tilskuddet, og fylkeskommunene regner ut de månedlige satsene. Tilskudd til bedrifter gjelder for tolv måneder og fordeles utover opplæringstiden, som normalt sett går over 24 måneder, inndelt etter et såkalt opplæringsår og ett verdiskapningsår. Det gis ikke tilskudd for verdiskapingsdelen, men tilskuddet fordeles jevnt over hele læretiden i bedrift, det vil si også for verdiskapingsdelen. Tilskuddsordningen gjelder uavhengig av om det er avbrudd underveis som fører til en forlengelse av læretiden (Utdanningsdirektoratet, 2021e). Lærlinger kan også søke støtte fra Statens lånekasse for utdanning på lik linje med andre elever under utdanning (Statens lånekasse for utdanning).

Elever søker lære plass på godkjente lærebedrifter i selvvalgt fylke. En lærebedrift er en bedrift, offentlig etat eller institusjon. For å bli godkjent lærebedrift av en eller flere lærlinger,

må bedriften søke gjennom aktuelle fylkeskommuner (Fagopplæringsloven – fagoppl., 1981). Som godkjent lærebedrift for lærlinger, forpliktet man seg til å følge opplæringslovens §1-1 formålet med opplæringa:

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng. Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad (Opplæringslova, 1998).

Lærebedriftene som inngår arbeidskontrakt med lærlingen, vil som regel ha ulike representanter fra bedriften som er involvert i opplæringen. Opplæringslova pålegger lærebedriftene å ha én eller flere faglig kvalifiserte personer som sammen skal ha ansvaret for opplæringen, og sørge for at opplæringsloven, med forskrifter skal være oppfylt. I mindre lærebedrifter kan instruktør/veileder, faglig leder og daglig leder være én og samme person, men i større bedrifter kan det være flere instruktører/veiledere og flere faglige ledere, dette varierer altså etter størrelsen på lærebedriften (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Opplæringen inkluderer at instruktør/veileder følger og gir opplæring i den interne opplæringsplanen i henhold til kompetansemålene i Vg3-læreplan. Veileder/instruktør skal sørge for at lærlingen får varierte arbeidsoppgaver og at lærlingen får nye utfordringer etter hvert som vedkommende er klar for det. Det er også instruktør/veileders oppgave å motivere lærlingen til å gjøre en innsats for å nå målene for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Til tross for denne lovbestemte rettigheten, svarer hele 33 prosent av lærlingene i bedrift nei/vet ikke på spørsmål om kjennskap til intern opplæringsplan i lærebedriften (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Som lærling er man under opplæring samtidig som man er arbeidstaker. Lærlingen har rettigheter og plikter knyttet til både opplæringsloven og arbeidsmiljøloven, og lærlingen tegner både en arbeidsavtale med bedriften, og en lærekontrakt. Lærlingen har arbeidskrav og ansvar som knytter seg opp mot kontrakten som inngås mellom lærlingen og lærebedriften, og opplæringskontoret (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2021).

En stor andel lærlinger trenger lenger tid enn normalt og oppnår fag- eller svenneprøve mellom 24 og 30 måneder etter at opplæringen startet (NOU 2019: 25). Det gis ikke tilskudd for avbruddsperioder (Utdanningsdirektoratet, 2021e). Om lærlingen stryker til praktisk prøve, har ikke bedriften forpliktelse til å gi videre opplæring, men lærlingen har krav til å

framstille seg til ny prøve, og da plikter bedriften å medvirke i dette. Hvis bedriften likevel ønsker å beholde lærlingen til ny prøve skal avholdes, må bedriften inngå en frivillig forlengelse av lærekontrakten. Det inngås da en ny midlertidig ansettelsesavtale. Hvis bedriften ikke ønsker å beholde lærlingen, er det fylkeskommunens ansvar for gjennomføring og bekostning av ny fag- og svenneprøve (Opplæringslova, 1998).

Forskning viser at det er komplisert å styre og kontrollere kvaliteten på fag- og yrkesopplæringen i Norge, for det er så mange involverte aktører, og krever et finstemt samarbeid både fra lærebedrift, innenfor utdanningssystemet og blant alle aktører som befinner seg mellom disse (Høst et al., 2015).

2.4 Slutting i lære og heving av kontrakt

I Opplæringslova §4-6 står det følgende om heving av lærekontrakt:

Lærekontrakten, opplæringskontrakten eller kontrakten om fagbrev på jobb kan hevast av partene dersom dei er samde om det og etter at lærebedrifta har orientert fylkeskommunen skriftleg om det. Kontrakten om fagbrev på jobb fell bort dersom arbeidskontrakten fell bort (Opplæringslova, 1998).

Lærlingkontrakten som inngås, kan heves både av arbeidsgiver og lærlingen selv, men det ligger føringer for ansvaret en instruktør/veileder eller faglig leder i en lærebedrift har for lærlingen. Det er fra Utdanningsdirektoratets side noen oppgaver en instruktør/veileder/faglig leder har som ansvarlig for lærlinger, samt råd og tips for hvordan en lærebedrift kan planlegge og gjennomføre opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Blant annet står det at en lærebedrift skal skape gode relasjoner på arbeidsplassen og et arbeidsmiljø med rom for å prøve og feile, og at lærebedriften skal håndtere vanskelige situasjoner umiddelbart dersom de oppstår, for å hindre heving av kontrakt. Lærebedriften må ha flere samtaler med lærlingen samt en mulighet til å forbedre seg *før* bedriften kan iverksette hevingen, og føringene videre sier at lærebedriften bør strekke seg langt for å få lærlingen til å delta i opplæringen igjen og gjøre sitt beste for å fullføre den. Lærebedriften skal også årlig rapportere til fylkeskommunen om opplæringen av lærlingen (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Etter at kontrakten er hevet, er avdeling for fagopplæring ansvarlig for å lage kompetansebevis til lærlingen samt å sende brev til lærling og lærebedrift om hevingen. Videre, har bedriften ansvar for å gi en oversikt til lærlingen over hvilke kompetansemål lærlingen har fått opplæring i. Til slutt er det lærlingen selv som er ansvarlig for å ta kontakt med oppfølgingstjenesten ved skolen eleven

gikk på før læretiden startet, om det er et behov (Oslo kommune, u.å.-a).

Oppfølgingstjenesten skal hjelpe ungdom som har rett til videregående opplæring til og med det året de fyller 21 år og som har avbrutt opplæringen før den er ferdig og heller ikke har fast arbeid (Oslo kommune, u.å.-b).

Vi skiller mellom midlertidige avbrudd av lærekontrakt og heving av lærekontrakt.

Midlertidige avbrudd kan skyldes at lærlingen bruker lengre tid enn normert for å fullføre læretiden. Dette kan være på grunn av sykdom, militærtjeneste eller svangerskap (Helland, 2006). Årsakene til midlertidige avbrudd kan også handle om omvalg eller fordi de ble forsinket med fag- eller svenneprøven eller stryker på første forsøk. Ved avbrudd er ikke læreforholdet avsluttet, men her er planen at lærlingen skal vende tilbake for å fullføre kontrakten (Utdanningsdirektoratet, 2021d). Det er en høyere andel avbrudd blant kvinnelige lærlinger i forhold til mannlige. Det er videre ubetydelige forskjeller mellom lærlinger med etnisk majoritetsbakgrunn og minoritetsgrupper, og ubetydelige forskjeller mellom lærlinger i offentlig og privat sektor (Helland, 2006).

I Osloskolen er det ifølge Statistisk sentralbyrå 24,2 prosent som ikke har bestått fag-/svenneprøve i perioden 2014–2020. Statistikken er basert på optellinger av tallet på fullførte utdanninger og antall registrerte elever og lærlinger (SSB, u.å.-b). Tall fra Utdanningsdirektoratet viser at for kullet som startet læretid i 2014, var det i 2020 13,3 prosent som var ute av lære uten å ha fullført (Oslo kommune, u.å.-e). Etter telefonsamtale med Jan Tvedt, seksjonssjef ved avdeling for fagopplæring (1. oktober 2020), forklarer han Utdanningsetatens tall med at ikke alle hevinger er «reelle» hevinger, men hevinger som skyldes endring av arbeidssted, navn på arbeidssted og at disse hevingene bare er midlertidige hevinger og ikke avbrudd i læretiden. Videre viser tall fra fag- og yrkesopplæringen i Oslo (tilsendt i e-post fra Jan Tvedt 29. oktober 2020) at majoriteten av årsakene til hevede kontrakter var personlige årsaker, feilvalg og brudd på arbeidslivets regler. Registreringen av hevede kontrakter er basert på enkle svaralternativ i VIGO. VIGO er et verktøy for søknad og administrasjon for videregående opplæring, inkludert lærekontrakter og alle oppmeldinger til fag-/svenneprøver. VIGO eies av fylkeskommunene (vigo.no, u.å.).

Schmid (2017), poengterer at det er vanskelig å få eksakte tall på årsaker til hevinger av lærekontrakt, og at det finnes forskjellige definisjoner og beregningsmåter. Lærlinger som har endret lærested eller yrke etter en hevet kontrakt, og som er i et nytt kontraktsforhold, er ofte ikke med i beregningene over antall hevede lærekontrakter. Det betyr at hevede kontrakter

totalt kan være høyere enn rapporterte tall fra Utdanningsdirektoratet. Vi har ikke lyktes i å finne offisielle tall på hvilke lærefag som har flest hevinger hverken nasjonalt eller fra Oslo kommune, Schmid (2017) viser til tall fra Akershus fylkeskommune fra 2013, at slakterfaget, maler, frisør og heste- og hovslagerfaget har så mye som 30 prosent hevinger.

Den vanligste årsaken til at en kontrakt avsluttes, er at kontraktperioden er over og lærlingen har avlagt fag- eller svenneprøve. Det er også en del unge voksne som avslutter læreforholdet uten først å avlegge fagprøve. Når det kommer til å registrere og definere årsakene til midlertidige avbrudd av lærekontrakt og heving av lærekontrakt, er registreringspraksisen svært varierende fra fylke til fylke. Vi kan derfor ikke peke på konkrete registrerte grunner til dette (Helland, 2006).

Som nevnt, registreres hevinger etter enkle svaralternativ i Vigo. I denne oppgaven ønsker vi å finne ut av hva som ligger bak disse enkle svaralternativene. I den forbindelse har vi også sett på den årlige rapporten til elev- og læringsombudet i Oslo som omhandler lærlingers arbeidsmiljø. 21 prosent av henvendelsene til elev- og lærlingombudet i Oslo handler om arbeidsmiljø. I 2019 svarte 7,6 prosent av lærlingene at de har blitt mobbet to til tre ganger i måneden eller oftere på jobb. Ser vi på samme prosentandel for hele Norge, var andelen av mobbing på arbeidsplassen den siste måneden på 4,06 prosent, nesten halvparten av tallene fra Oslo kommune (Elev- og lærlingombudet i Oslo, 2019). Elev- og lærlingombudet i Oslo viser til at 14 av de 129 henvendelsene i lærlingssakene de mottok i 2019, handlet om et psykososialt arbeidsmiljø som opplevdes negativt for lærlingen. I tillegg forklares det at flere av de andre sakene som kommer inn, men under andre kategorier, har psykososialt arbeidsmiljø som én av flere utfordringer (Elev- og lærlingombudet i Oslo, 2019).

Selv om det er mange lærlinger som opplever et negativt psykososialt arbeidsmiljø, viser Lærlingundersøkelsen fra 2021 at lærlingene i stor grad trives og er motiverte for å lære i læretiden. Så mange som 8 av 10 gleder seg til å gå på jobb i lærebedrift. Like mange svarer at de liker arbeidsoppgavene de blir satt til å gjøre. Dette er gledelige resultater, men likevel er det altså 2 av 10 som ikke deler den positive opplevelsen med å være lærling. (Utdanningsdirektoratet, 2022).

2.5 Tidligere forskning

I dette kapitlet har vi lest både nasjonal og internasjonal forskning rundt avbrudd i læretiden, og vi vil presentere dette med særlig søkelys på årsaker. Vi ser på faktorer som kan bidra til at

yrkesfagelever respektive lærlinger ikke fullfører utdanningsløpet (læretiden), samt hva forskningen sier om beskyttende faktorer for avbrudd i læretiden. Mens det finnes mye forskning på avbrudd i videregående opplæring når ungdommen fortsatt er i videregående skole, er det relativt lite forskning i Norge på avbrudd i overgangen fra skole til læretid og i læretiden. Vi har imidlertid funnet en del forskning på dette fra andre land, og da land som har lignende systemer for fag- og yrkesopplæring som Norge (se kapittel 2.2). Den internasjonale forskningen er fra land som Sveits, Tyskland, Nederland og Australia, men noe av forskningen er også større kvantitative studier, gjort på bakgrunn av empiri fra et tosfifret antall europeiske land i tillegg til Israel. Noe norsk forskning har vi likevel funnet og tatt med i dette kapittelet. Vi har valgt å presentere den norske forskningen sammen med den internasjonale siden den viser til funn som er i tråd med den internasjonale forskningen.

Årsaksforholdet knyttet til avbrudd i læretiden er selvsagt sammensatt. Det er i de fleste tilfeller ikke én årsak til at en lærling opplever avbrudd i læretiden, men det er likevel noen faktorer vi ser går igjen i forskningen som til slutt kan kulminere i et avbrudd. Årsaker er knyttet til både lærlingens egenskaper og personlige utgangspunkt, opplæringssystemet samt årsaker knyttet til både psykososiale og fysiske forhold i den enkelte bedrift.

Å ha tanker om å slutte er en faktor som kan bidra til avbrudd i læretiden (Powers & Watt, 2021). Videre er forhold som assosieres med at lærlingen følte at arbeidsgiveren misbrakte, mobbet, utnyttet eller trakasserte dem da de var i lære også tydelige risikofaktorer for avbrudd i læretiden (Dagsland et al., 2015; Powers & Watt, 2021; Snell & Hart, 2008). Dårlige arbeidsforhold som lange arbeidsdager, lav lønn, usikkerhet knyttet til å få jobb, samt urealistiske forventninger til lærlingen er også faktorer tidligere lærlinger oppgir som medvirkende årsaker (Bednarz, 2014; Dagsland et al., 2015; Einboden et al., 2021; Snell & Hart, 2008). Mange lærlinger slutter også fordi de ikke har råd til å fullføre læretiden (Bednarz, 2014; Snell & Hart, 2008) eller rett og slett fordi de kjedet seg og følte det var bortkastet tid (Snell & Hart, 2008). Å bli behandlet som nybegynner i den forstand å ikke slippe til, ikke blir tatt på alvor eller ansett som uviktige i bedriften, samt opplevelse av mangel på respekt for deres ferdigheter og fagkunnskaper, kan spille en rolle i mange lærlingers avbruddsprosess (Bednarz, 2014; Dagsland et al., 2015; Einboden et al., 2021; Snell & Hart, 2008). Utfordrende arbeidsforhold med tanke på lærlingens egen sikkerhet (Snell & Hart, 2008), lærlingens opplevelse av mangel på det å bli fulgt opp; individuell veiledning fra bedriftene; hjelp til profesjonell yrkesutvikling og læring er ytterligere risikofaktorer for avbrudd i læretiden (Bednarz, 2014; Dagsland et al., 2015; Einboden et al.,

2021; Skogseid, 2013; Snell & Hart, 2008). Dessuten er det slik at de fleste som opplever avbrudd i læretiden, gjør dette tidlig i opplæringsløpet (Bednarz, 2014).

Med andre ord, det kan være flere medvirkende faktorer, og ofte ikke én faktor alene som forklarer avbrudd i læretiden. Det er likevel et gjennomgående og tydelig tema vi ser fra forskningen – den unge voksne ser ut til å ha utilstrekkelig informasjon om læretidens forventninger og krav. Den unge voksne har rett og slett høye og ofte vage forventninger til læretiden, og deres forventninger sammenfaller ikke med hva de erfarer (Bednarz, 2014; Dagsland et al., 2015; Feij et al., 1999; Powers & Watt, 2021; Skogseid, 2013; Taris et al., 2006). Riktignok kan disse endre seg noe etter hvert, og noen regulerer også ned forventningene og forsøker å tilpasse de til eksisterende praksis i bedriften (Dagsland et al., 2015; Feij et al., 1999), men likevel er opplevelsen av ikke-møtte forventninger en tydelig risikofaktor for avbrudd i læretiden sett fra lærlingens ståsted.

Etter fullført opplæring i skole vil den kommende lærlingen ha en form for forventninger til læretiden. Dette kan være forventninger basert på egeninteresser, erfaringer fra praksis i videregående opplæring, eller etter samtaler med rådgivere eller tidligere lærere. Det er også slik at mange elever gleder seg til læretiden, men forventningene blir ikke alltid møtt, og dette gjelder på flere plan, og handler blant annet om respekt og inkludering (Dagsland et al., 2015; Powers & Watt, 2021; Taris et al., 2006). For en nybegynner, slik en lærling er, er disse forventningene i stor grad avgjørende for om hen finner seg til rette i jobben som lærling (Taris et al., 2006). Det er også et viktig å poengtere at forventningene bedriftene har til en lærling, heller ikke alltid sammenfaller med virkeligheten (Powers & Watt, 2021).

Forskningen har noen implikasjoner for hvordan forventningene fra begge parter kan justeres, noe vi vil komme tilbake til senere i dette kapitlet.

Lærlinger kan møte mange tøffe arbeidsmiljø i læretiden, noe som kan gå utover deres mentale helse. Ifølge en studie av Einboden et al. (2021) er dårlige arbeidsforhold og følelsen av å ikke være uerstattelig, faktorer som påvirker deres mentale helse mest. Men lange arbeidsdager, lav lønn, usikkerhet knyttet til å få jobb, dårlig kvalitet på opplæringen, urealistiske forventninger til lærlingen, hierarkisk system på arbeidsplassen og mobbing er alle eksempler på arbeidsforhold som gjør at lærlinger «lider i stillhet» i læretiden og som igjen påvirker deres mentale helse (Einboden et al., 2021).

Et annet viktig poeng når det gjelder læretid i bedrift, er hvordan lærlingen og bedriftene oppfatter lærlingenes innsats ulikt, og også det kan forklare noe av årsakene til slutting i lære.

Flere studier viser også at det kan være et sprik mellom lærlingenes og bedriftenes forklaringer på årsaker til avbruddet i læretiden (Negrini et al., 2016; Skogseid, 2013; Wettstein et al., 2017). En norsk studie viser at det kan virke som at den unge voksne kan ha en tendens til å nedvurdere verdien av sin egen innsats samt kvaliteten på eget arbeid når det kommer til kravene i arbeidslivet (Skogseid, 2013). Videre viser forskningen at det er en uoverensstemmelse mellom veiledere i bedrift og lærlingers syn på tilbakemeldingen og på kvaliteten i opplæringen (Negrini et al., 2016; Wettstein et al., 2017). Det å unngå uoverensstemmelser mellom veileder/bedrift og lærlingen sine forklaringer på hvordan de vurderer kvaliteten på opplæringen, samt å tilby høy kvalitet på opplæringen kan minske frafallet i læretiden (Negrini et al., 2016).

Faktorer som påvirker beslutningen om å heve kontrakt kan videre være lærlingens oppfatning av at kvalitet på opplæringen var lav, mangel på gode instruktører/veiledere eller at det ikke var noe veiledning i det hele tatt. Mangel på veiledere i sin helhet er en faktor som bidrar til at flere slutter i lære, sammen med dårlig kvalitet på opplæringen. Ifølge forskning gjort av Bednarz (2014); Einboden et al. (2021), er det flere lærlinger som omtaler opplæringen som å «hake av på en liste», uten engasjement eller støtte fra veileder/instruktør i bedrift.

Forskning fra flere land viser at de fleste som opplever avbrudd i læretiden, gjør dette i løpet av det første året. Derfor er råd og støtte til både lærlinger og bedrifter viktig tidlig i læretiden (Bednarz, 2014; Wettstein et al., 2017). Videre har lærlinger med høy motivasjon for yrket, lavere sannsynlighet for å falle fra enn de som opplever en ambivalens for yrket de har valg, eller som ved en tilfeldighet har havnet i dette yrket (Bednarz, 2014). For å hindre frafall pekes det også på at bedriftene bør ta seg tid til å kartlegge den kommende lærlingens egnethet, interesse og faglige nivå for å avdekke om lærlingen passer inn i bedriften. Forskning viser videre at elever trives bedre i læretiden om forventningene sammenfaller med det som forventes av arbeidet i læretiden (Feij et al., 1999). Den kommende lærlingen bør bli gjort kjent med og få informasjon om hva læretiden vil kreve av lærlingene, men dette må altså skje før de vurderer opplæring i bedrift (Bednarz, 2014).

Forskning fra Norge viser at det er noen unge voksne som av forskjellige grunner har problemer med å møte kravene i arbeidslivet. Skogseid (2013) har gjennom sin studie konkludert og pekt på to behov; tidlig identifisering av faktorer som øker sannsynligheten for

avbrudd og tettere oppfølging av lærlinger i læretiden. Når slike faktorer er identifisert, må det umiddelbart iverksettes tiltak (Skogseid, 2013).

Forskningen peker på at lærlingens interesse for faget og forventninger til arbeidslivet bør ivaretas gjennom lærlingtiden ved hjelp av tilstrekkelige ressurser i arbeidsmiljøet. Dette vil øke lærlingens motivasjon. Om lærlingen føler at de blir møtt med tilstrekkelig støtte og engasjement fra bedriften, samt tilpassede krav, demper dette lærlingens negative følelser, og risikoen for å slutte som lærling blir lavere (Powers & Watt, 2021). I denne overgangsfasen som læretiden er, er det viktig for lærlingen å få støtte og veiledning (Einboden et al., 2021).

Ikke bare lærlingens forventning til bedriftene, men også bedriftenes forventninger til en lærling er ikke alltid sammenfallende med virkeligheten. Hvis en lærebedrift kan gjøre seg kjent med forventningene til en nybegynner, kan den prøve å forme arbeidsmiljøet slik at det bedre kan møte deres behov (Taris et al., 2006). Hvis både elevenes og bedriftenes forventninger justeres, kan dette gjøre overgangen lettere for alle involverte. Det er altså svært viktig for involverte parter å huske at overgangen fra skole til arbeidslivet er stor og krevende for mange, og når forventningene ikke samsvarer, kan man fort miste motet. «Ikke-møtteforventninger» kan være en årsak til avbrudd i læretiden. Forskning indikerer at dette også gjelder sosiale relasjoner og personlig kjemi mellom lærlingen og de «voksne» i lærebedriften, og at dette har en stor betydning. Spesielt når det gjelder menneskelige relasjoner og sosialisering, er en dissonans rundt forventningene til læretiden og de faktiske erfaringene viktige å unngå for at en lærling skal lykkes i læretiden (Feij et al., 1999; Skogseid, 2013; Taris et al., 2006). Forskningen viser også at bedrifter med høy gjennomføringsgrad, altså bedrifter der mange lærlinger fullfører læretiden, har en streng rekruteringspraksis, gjerne med flere intervjuer (Bednarz, 2014). Det er viktig at bedriftene på sin side er klar over både ressursbruken den enkelte lærling har behov for og at de har kapasitet til å tilby dette i bedriften. Her kan store bedrifter ha bedre kapasitet til velorganiserte opplæringsystem enn mindre bedrifter. Mindre bedrifter med mindre erfaring med lærlinger har større risiko for hevinger fordi de har mindre evne til å håndtere opplæringen. De trenger følgelig mer oppfølging fra opplæringsmyndighetene. De større bedriftene trenger ikke hjelp til å lære opp veiledere da de gjerne har interne programmer for dette, mens små bedrifter ofte ikke har det. Videre kan høy kvalitet på opplæringen bidra til færre hevinger i bedrift (Bednarz, 2014), og det å se på læretiden som et sted for læring og utvikling av nye ferdigheter og ikke se på lærlingene som arbeidstakere og en utgift, gjøre

kvaliteten på opplæringen bedre og således at flere lærlinger fullfører læretiden (Einboden et al., 2021; Pohl & Walther, 2007).

For lærebedrifter vil det økonomiske aspektet ved opplæringen av lærlinger være styrende i stor grad, både for private aktører, men også innen statlig og kommunal sektor.

Lærebedriftene kan oppleve at de ikke har tilstrekkelig anledning eller økonomi til å følge de forpliktelsene de har til å følge opplæringen i læretiden selv om de får tilskudd for opplæringen (Pohl & Walther, 2007).

Flere viser til at motivasjon og engasjement for den lærende i bedriften ikke alene er nok for læring, for læring er en aktiv prosess i et krevende miljø. Ofte er det organisatoriske faktorer og mangel på ressurser som hindrer læring (Nägele & Stalder, 2019). Organisatorisk læring fungerer best om læring blir et mål for organisasjonen, og det må være rom for veiledning og mulighet for selvbestemmelse og refleksjon for alle involverte. Organisasjonsstrategier bygger et miljø som hjelper de ansatte i å bli mer motivert og engasjert. Disse strategiene kan innebære en gjennomtenkt sosialiseringsprosess, en positiv og åpen læringskultur, arbeidsoppgaver som tillater at man lærer på jobb, samt et støttende sosialt miljø. Disse strategiene er essensielle både for individuelle læringsprosesser, men også for en produktiv og nytenkende organisasjon (Nägele & Stalder, 2019; Pohl & Walther, 2007). Læring på jobben kan være motiverende i seg selv om arbeidsoppgavene er reelle. Men dette er ikke nok. For å hjelpe et individ i å lære, er samspillet mellom mennesker, arbeidsoppgaver, teknologi og organisering av læringen viktig for å hjelpe individet til å lære å hjelpe seg selv til å varig bli engasjert i læringen som skjer (Nägele & Stalder, 2019).

Læretiden bør være en periode der lærlinger skal utvikle ferdigheter og kunnskap, og sånn sett kan fungere som en bro mellom skole og arbeidsliv og på denne måten gjøre det mulig for både mennesker og bedrifter i å fullføre sitt potensial (Pohl & Walther, 2007). Men fagopplæringen i Norge er et komplisert system, noe som gjør det vanskelig å vurdere kvaliteten på fag- og yrkesopplæringen (Høst et al., 2015). Det forutsetter et finstemt samarbeid mellom aktørene og det ligger flere utfordringer i dette samarbeidet (Dagsland et al., 2015; Høst et al., 2015).

Som beskrevet i kapittel 2.1, er gjennomstrømningen i videregående opplæring viktig sett fra både samfunnsmessige, økonomiske og individuelle perspektiver. Markussen et al. (2007) har et forslag til bekjempelse mot slutting i lære. Det innebærer en bedre tilpasset tilrettelagt opplæring, slik at flere unge voksne får opparbeidet seg yrkes- eller studiekompetanse. En

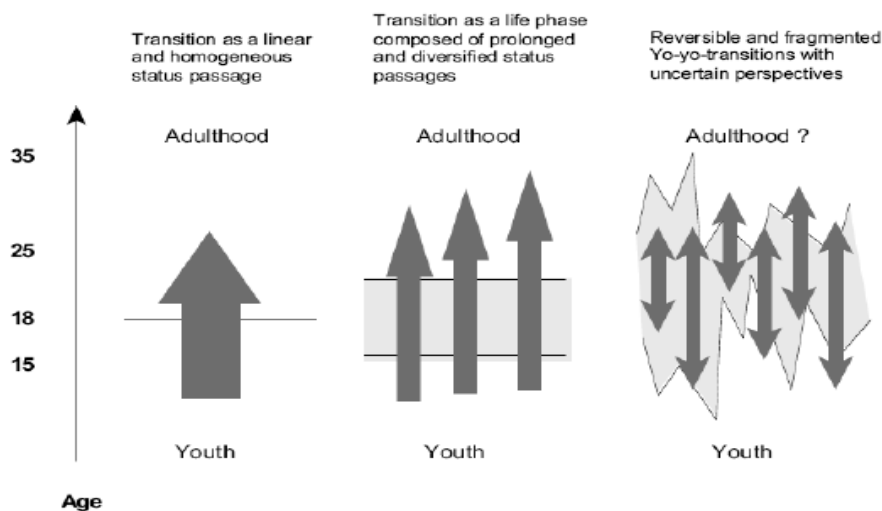
studie gjennomført av Schmid og Stalder (2012), viser imidlertid at avbrudd i læretiden også kan føre noe godt med seg. For lærlinger som har havnet i feil yrke/fag eller i en lærebedrift han/hun ikke trives i, vil et avbrudd og en fortsettelse i et annet fag/annen lærebedrift ofte resultere i høyere tilfredshet med opplæringen. Heving av lærekontrakt kan derfor også ses på som en måte å løse utfordringer eller problem i opplæringen på. Det er imidlertid viktig at lærlingene får en ny lærekontrakt og får fortsette opplæringen.

3 TEORI

I dette kapitlet vil vi presentere og redegjøre for relevant teori rundt masteroppgavens problemstilling. Hensikten er å gjøre rede for de ulike teoretiske perspektivene som knyttes opp mot sentrale begreper og fenomener i problemstillingen, samt forskningsspørsmålene i undersøkelsen. Problemstillingen fordrer at vi jobber med teorier som gir oss perspektiver rundt overgangen fra skoletiden til arbeidslivet. Lave og Wenger bidrar i sin teori om praksisfellesskapet til å forklare situert læring belyser hvordan læring foregår i et arbeids- og praksisfellesskap i bedrift. De påpeker videre at læring alltid er en del av en sosialiseringssprosess. Vi presenterer Fuller og Unwins perspektiv på ekspansive og restriktive faktorer for læring på arbeidsplassen. Avslutningsvis presenteres teorier som omhandler veiledning av lærlinger.

3.1 Overgangsforskning

I løpet av de siste tiårene har unge voksnes overgang til voksenlivet og arbeidslivet endret seg. Overgangen varer lenger og er mindre standardisert nå enn den var tidligere. Unge voksne i dag er lenger i utdanning, har en større bredde i mulige jobber og stillinger i arbeidsmarkedet, flere retninger å velge i livet samt at det er en økende trend mot individualisering i samfunnet. Aldersspennet for unge voksnes overgangsfase kan variere mellom 15–35 år, og overgangen er også i økende grad karakterisert av en reversibilitet i motsetning til den tidligere lineære retningen (Walther, 2006). Det vil si at unge voksne i dag kan skifte og endre retning opptil flere ganger underveis mellom studier og arbeidsliv. Walther (2006) hevder at denne endringstendensen øker sjansene for å falle fra underveis. For unge voksne som faller fra utdanningsløpet og/eller læretiden, vil risikoen for å stå utenfor utdanning eller arbeid øke – også på lenge sikt (OECD, 2018). Overgangen for unge mennesker er også blitt mer fragmentert, da unge mennesker i dag har vanskelig for å definere seg som enten ung eller voksen, i forhold til tidligere da det var lettere å definere seg inn i en konkret alder. Denne formen for destandardisert overgang er etter Walther (2006) referert til som «The Yo-yo-ization of transitions between youth and adulthood» – Jojo-effekten rundt overgangen mellom det å være ungdom og voksen (figur 1).



Figur 1: «The Yo-yo-ization of transitions between youth and adulthood»(Walther, 2006)

De siste tiårene har unge voksne hatt en lengre periode hvor de skifter mellom ungdom- og voksenliv. Nye faktorer i overgangen for unge voksne er i dag også representert med større variasjon i etnisk og sosial bakgrunn, utdanning, kjønn og hvor du bor. Unge voksne er i større grad nå enn tidligere, satt overfor viktige og ulike valg de selv må ta for framtiden (Walther, 2006). Til sammenlikning hadde tidligere generasjoner færre valgmuligheter både når det gjaldt utdanning og jobbmuligheter (Nyen & Tønder, 2014).

I europeisk forskning som handler om overgang fra skole til arbeidsliv, er ordet *activation* (Pohl & Walther, 2007, s. 534) et nøkkelbegrep. Dette begrepet blir brukt i diskusjoner som omhandler strategiutvikling som skal sørge for at utsatt, unge voksne skal bli mer inkluderte og aktive i utformingen av eget liv i den sårbare fasen som overgangen til arbeidsliv er. Flere land i Europa jobber med ulike tiltak med mål om å balansere rettigheter og plikter som arbeidsledig, og disse landene foreslår fem suksessfaktorer for å lykkes (Pohl & Walther, 2007). Én faktor handler om økt tilgang, og en mer fleksibel deltakelse i arbeidslivet, i forhold til at byråkratiske regler i arbeidslivet er gjeldende. Her er god kommunikasjon mellom ulike institusjoner i overgangsfasen også sentral. En annen suksessfaktor omhandler tilgangen til tilstrekkelige ressurser og midler, satt til side både til den unge voksne selv og til opplæringen eller utdanningen. Her er veiledere i lærebedrift trukket frem som et viktig insentiv for at de sårbare unge skal lykkes i overgangen mellom skole og arbeidsliv. Tilstrekkelige ressurser og midler vil i konteksten av denne oppgaven for eksempel være lærlingelønn, antall ansatte med oppfølgingsansvar fra opplæringskontor, pedagogisk materiell og verktøy som benyttes av lærlinger og veiledere i lærebedrift. Videre henvises det som viktig å betale lønn til veiledere/bedrifter, som et sentralt insentiv for strategiutviklingen (Pohl & Walther, 2007). Til

slutt påpekes behovet for at det kartlegges og tas hensyn til hva den unge voksne trenger av tilrettelegging for å kunne delta i arbeidslivet i stedet fra å utelukkende se behov fra arbeidsmarkedets side og hva de søker etter i en ansatt (Pohl & Walther, 2007). Ved å etterstrebe de fem nevnte suksessfaktorene, kan dette bidra til at den unge voksne blir mer aktiv og inkludert i overgangen fra skole til arbeidsliv.

3.2 Læring gjennom deltakelse i et praksisfellesskap

For at lærebedriften skal forstå sitt ansvar rundt opplæringen av lærlingen, må det først etableres en forståelse av hva læring er. En stor del av individets behov for kunnskap, ferdigheter og innsikt læres uten at individet tenker over det. De aller fleste lærer mye av å kommunisere og omgås mennesker som en del av de hverdagslige erfaringene som kommer naturlig gjennom å omgås andre, som i en familie, med venner eller i et arbeidsmiljø. Dette er arenaer som er avgjørende ressurser for utvikling, altså læring (Säljö, 2016). Læring er ifølge Nilsen og Kvale (1999) Nilsen og Kvale (1999) en kompleks, transformerende fasett i hverdagslivet. Læring er ikke bare en individuell prosess da mye av den kunnskapen et individ har, kommer til uttrykk gjennom samarbeid og gjennom å bygge opp sammensatte og kunnskapsrike miljøer, satt sammen av mennesker med ulike kompetanseområder (Säljö, 2016). Ved at lærlingen er til stede i praksisfellesskapet på en arbeidsplass, vil læringen utvikles gjennom deltagelse i arbeidsmiljøet. Lave og Wenger (1991) ser også på læring fra et praksisperspektiv der kunnskap og læring er situert i menneskelige aktiviteter. Kunnskap er integrerte deler av forskjellige praksiser med de ulike praksisenes tradisjoner, redskaper og stedbundne forutsetninger som finnes for individet (Lave & Wenger, 1991). I det sosiokulturelle læringsperspektivet står begrepet *situert* sentralt. Situert læring er læring tett opp til den situasjonen læringen inngår i (Lave & Wenger, 1991). I overført betydning vil den nyansatte lærlingen lære ved å delta i praksisfellesskap på arbeidsplassen og ved å delta i de felles aktivitetene som gjør at kunnskap blir benyttet og gjort synlig for lærlingen. Læringen starter forsiktig ved at lærlingen begynner med perifere roller og oppgaver for deretter stadig å få mer ansvar og utfordringer. Lærlingen vil på denne måten vokse seg inn i praksisfellesskapet. Ved å være en del av dette fellesskapet som består av kolleger, ledere og andre fagutdannede yrkesutøvere, vil lærlingen få mulighet til å gå fra å være en legitim perifer deltager, som en nyansatt lærling er, mot å bli et fullverdig, kompetent medlem (Lave & Wenger, 2017). I begynnelsen kan lærlingen delta, men ha en perifer rolle i virksomheten. Den nyansatte lærlingen beveger seg etter hvert i retning av fullverdig deltager i praksisfellesskapet ved trinnvis å innlemme deler av de sosiale prosessene og

sammenhengene som lærlingen er involvert i. Læring skjer gjennom deltagelse i overlappende praksisfellesskap, og læring finner sted i en bestemt situasjon eller sammenheng, og det er i den gitte situasjonen at læring skjer. I et arbeidsmiljø vil altså læringen til den nyansatte lærlingen kunne beskrives som en læreprosess. Den nyansattes tilegnelse av kunnskap, ferdigheter, holdninger, synspunkter og identitet skjer gjennom en legitim perifer deltagelse. Dette betyr at den nyansatte lærlingen bør forplikte seg til et engasjement for læring. Videre blir meningen med og av opplæring utformet gjennom prosessen av å bli en fullstendig deltaker i den sosiokulturelle praksisen for yrket og på arbeidsplassen (Lave & Wenger, 1991).

Identitetsutvikling står sentralt for den nyansatte lærlingens karriere i praksisfellesskapet, og dermed også sentralt for legitim perifer deltagelse. Identitetsutvikling betegnes av Reegård (2015) som lærlingens prosess mot å lære å bli noe, en tilblivelsesprosess. Denne prosessen kjennetegnes ved at lærlingen utvikler en personlig og moralsk forpliktelse rundt arbeidsoppgavene hen er satt til å gjøre, samt forpliktelser til arbeidsplassen. Denne prosessen fører igjen til at den som gjennomgår denne identitetsutviklingen, vil få en tilfredsstillende følelse av forpliktelse og ansvar rundt det å fullføre aktuelle arbeidsoppgaver (Reegård, 2015). Denne identitetsutviklingen er viktig for lærlingen da den lettere kan føre til en økt sosial deltagelse på arbeidsplassen, som igjen er viktig for den prosessen det er å bli noe (learning as becoming) (Colley et al., 2003). Det er ikke sosial deltakelse i et begrenset rom eller tid, men en mer omfattende prosess hvor lærlingen er en aktiv del i et sosialt praksisfellesskap som hen utvikler identitet til. Til eksempel er deltakelse i en arbeidsgruppe både en form for handling og en form for tilhørighet. Dette former ikke bare hva vi gjør, men også *hvem vi er* og hvordan vi *fortolker det vi gjør* (Wenger, 2017). Identitetsforming er en sentral del av progresjonen mellom veileder og lærling, og innenfor det situerte perspektivet legges det stor vekt på rollen identitetsforming spiller for læring og profesjonell utvikling. Om veileder tilrettelegger for positive erfaringer og tillit, kan lærlingen bevege seg fra det perifere til en økende grad av sentrale funksjoner og arbeidsoppgaver i bedriften. Dette gjør at lærlingen gjennomgår den tidligere nevnte identitetsutviklingen, som er av sentral betydning for lærlingen og gruppen hen er en del av (Säljö, 2016). Identitetsutviklingen handler i stor grad om å få lærlingen til å etablere et sett nye emosjonelle aspekter som nye følelser og ny moral, i tillegg til nye tanker og handlinger.

Veileders initiativer til å påvirke lærlingens læring i form av å bli noe bør være en dominerende og retningsgivende faktor for all veiledning (Colley et al., 2003). Når lærlingen

innlemmer disse nyervervede verdiene/aspektene og jobber ut ifra disse i arbeidsfellesskapet, former det lærlingens nye evner til å reagere på komplekse følelsesmessige påvirkninger og krav innenfor yrkeskulturen (Lave & Wenger, 1991). Slike transformasjoner viser det komplekse og gjensidige forholdet mellom yrkeskulturen på arbeidsplassen og utviklingen av yrkesidentitet. Sosialiseringsprosessen innebærer at lærlingen tar med seg de verdiene og holdningene som kjennetegnes i det aktuelle praksisfellesskapet fra begynnelsen av læretiden. Etter hvert som lærlingen tilegner seg faktorene som tidligere presentert, er målet at lærlingen utvikler seg fra å være en legitim perifer deltager til etter hvert å kunne påta seg mer og mer krevende oppgaver (Lave & Wenger, 1991).

Det som kjennetegner læring gjennom praksisfellesskap, er at man etter hvert både ser og forstår deler og etter hvert helheten av fagets sammenheng. Lærlingen utvikler da en yrkesforståelse for aktuell bransje og dens vilkår. Om veileder gir instruksjoner og tilbakemeldinger til lærlingen umiddelbart etter en arbeidsoppgave, vil læring opptre gjennom situert erfaring. I det situerte læringsperspektivet skjer læring både individuelt og kollektivt, og alle som er involvert i aktivitetene, lærer eller kan lære (Lave & Wenger, 2017). Som perifer, men legitim, deltager får lærlingen lov å delta, men både lærlingen og gruppen hen jobber sammen med, vet at nybegynneren er der for å lære. Etter hvert utvikler og forandrer denne identiteten seg, og personen vil da kunne bli en anerkjent yrkesrepresentant med en yrkesidentitet (Säljö, 2016). Det er viktig at bedriftene gir rom til de fellesskapene som bidrar til at mennesker kan arbeide/bidra kreativt og kan trives. Bedriftene bør også utvikle en oppbygging av fellesskapet og sikre at deltakere har tilgang til de ressursene de trenger for å lære det de skal, og for at de skal kunne handle og ta beslutninger som utnytter deres kompetanse fullt ut (Lave & Wenger, 2017).

3.3 Faktorer som påvirker læring i læretiden

Fuller og Unwin (2003) har forsket på overgangen fra situert læring til perifer deltagelse i praksisfellesskapet blant lærlinger i Storbritannia, og har kommet frem til ulike faktorer innenfor læringsmiljø som omtales som ekspansive (utviklende) eller restriktive (begrensende) for læring på arbeidsplassen. De har lagt vekt på hvordan forskjellige aktiviteter, strukturelle prosesser og muligheter for læring kan forstås ut fra ekspansive og restriktive dimensjoner. Disse dimensjonene karakteriserer de ulike mangfoldene ved ulike læringsmiljø og kan avdekke og analysere kvaliteten på utviklende eller begrensende tilnærminger i den pedagogiske praksisen på arbeidsplassen. Dimensjonene gir oss et funksjonelt rammeverk som lettere kan identifisere ulike pedagogiske og organisatoriske

faktorer som vitner om hvilken grad den aktuelle arbeidsplassen hemmer eller fremmer muligheter for læring (Fuller & Unwin, 2003). Perspektivene hjelper oss til å forstå barrierene og muligheten som ligger i utvikling av sterke og utviklende læringsmiljø for lærlinger i et praksisfellesskap og er derfor svært relevant for vår problemstilling.

Vi presenterer et utvalg av de faktorene Fuller og Unwin diskuterer, og vil forklarer disse i teksten under. Tabellen er fritt oversatt fra engelsk til norsk av oss (tabell 1).

Tabell 1: Restriktive og ekspansive faktorer i arbeidsmiljøet (Fuller & Unwin, 2003)

Ekspansive (utviklende) læringsmiljø	Restriktive (hemmende) læringsmiljø
Faste, kjente veiledere som er dedikerte støttespillere for lærlingen	Tilfeldig veiledning fra tilfeldige kolleger
Deltagelse i flere praksisfellesskap, på og utenfor arbeidsplassen	Begrenset deltagelse i praksisfellesskap
Gradvis overgang til å arbeide som fullverdig arbeidstaker. Mål: Ferdig utlært etter endt læretid	Så rask overgang som mulig inn i arbeidslivet. Mål: Delvis utlært etter endt læretid
Tilgang til hjelp fra flere kolleger med ulik kompetanse og fagområde	Tilgang til hjelp kun fra kollega med erfaring og kunnskap fra eget fagområde
Jevnlige planlagte møter med veileder for støtte- og refleksjonssamtaler	Liten/fraværende støtte og/eller refleksjonssamtaler
Opplæringsstrukturen i læretiden fremmer muligheter til å utvikle yrkesidentiteten gjennom grensekryssing (<i>boundary crossing</i>).	Opplæringsstrukturen i læretiden begrenser muligheten til å utvide yrkesidentitet; liten erfaring i grensekryssing (<i>boundary crossing</i>)
Perspektivet rundt kompetansenivå etter læretiden er bredt og med store karrieremuligheter.	Perspektivet rundt kompetansenivået etter læretiden er smalt og kun tilpasset lærebedriften.
Lærlingen opplever at eksisterende kunnskap og kompetanse blir anerkjent og støttet av andre.	Lærlingen opplever ikke at han blir tilstrekkelig anerkjent for den kunnskapen og kompetansen han har.
Læretiden brukes til å samordne målene for å utvikle lærlingens individuelle samt organisatoriske evner.	Læretiden brukes til å skreddersy lærlingens rolle, basert kun på organisasjonens behov.

Samarbeidet mellom kolleger kan sees på som et utgangspunkt når arbeidsfellesskap beskrives som praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991), og gjennom praksisfellesskapet kan læring skje gjennom deltagelse i ulike aktiviteter og læringsprosesser. Om lærlingen deltar i disse, er det sammenfallende med å bli en deltager. Kolleger og ledere kan bidra til den enkelte lærlings tilgang til deltagelse og/eller læring, og de er således viktige bidragsytere for å fremme læringsdynamikken som handler om den inviterende kvaliteten i praksisfellesskapet (Billett, 2001). Sosialisering inn i arbeidslivet kan defineres som den læreprosessen unge voksne trenger for å utvikle de nødvendige ferdighetene, holdningene, verdiene og adferden

som er nødvendig for å fungere som en verdsatt ansatt eller et fullt integrert medlem av arbeidsorganisasjonen. Det handler i stor grad om å gi de nyansatte lærlingene muligheter til å kunne bli en del av praksisfellesskapet og samtidig gi lærlingene tilgang til flere praksisfellesskap. Dette være seg identitetsutvikling på og i arbeidsplassen, men også på tvers av organisasjonsgrensene, altså både læring som gir dybde og bredde innenfor det aktuelle fagområdet (Fuller & Unwin, 2003).

Sentrale faktorer i den ekspansive tilnærmingen er at lærlingen har kjente, faste veiledere og opplever å ha mange og tilpassende oppgaver samt opplevelsen av å være del av et team. Lærlingen bør bli anerkjent for den kunnskapen og kompetansen lærlingen besitter, uavhengig om dette er tilstrekkelig for lærebedriften. På denne måten kan mestringsfølelsen og tryggheten øke og lettere føre lærlingen videre i utviklingen for nødvendig kunnskap og kompetanse på arbeidsplassen. I tillegg bør det være tilrettelegging for refleksjon med en erfaren veileder eller kollega, tilstrekkelig støtte og målstyrt utvikling og en læretid som gir rom for utvikling av yrkesidentitet. Her vil det være sentralt at lærlingen får bevege seg rundt i de forskjellige miljøene internt på arbeidsplassen og ikke være isolert sammen med en eller få andre kolleger. På denne måten vil lærlingen lettere integrere nye verdier, visjoner og kompetanse på en bredere og dypere måte enn sammen med noen få tilfeldige kolleger.

En annen ekspansiv faktor vil også være en gradvis overgang fra nybegynner til fullverdig medlem av praksisfellesskapet med god støtte i arbeidsmiljøet. De restriktive faktorene handler blant annet om at lærlingen har få og kjedelige oppgaver, manglende opplevelse av å være del av et team, liten tilrettelegging for refleksjon, liten støtte eller målstyrt utvikling eller at prosessen fra nybegynner til full deltakelse i praksisfellesskapet går for fort (Fuller & Unwin, 2003). Videre diskuterer Fuller og Unwin (2003) at opplæringsperspektivet på arbeidsplassen ikke utelukkende skal omhandle hvilke kompetanseområder som er sentrale på gjeldende arbeidsplass, men at oppmerksomheten bør være å utvikle lærlingens kompetansenivå slik at lærlingen vil være attraktiv også for andre bedrifter: altså ha som mål å optimalisere læretiden for å øke lærlingens karrieremuligheter også i etterkant av læretiden. Innenfor dette perspektivet bør også lærlingens organisatoriske evner ligge, ikke utelukkende individuelle evner (Fuller & Unwin, 2003). Om den enkelte nyansatte lærling opplever arbeidsmiljøet som utviklende eller hemmende, avhenger i stor grad om hvordan arbeidsplassen har kartlagt de ulike arbeidsoppgavene og hvilke ferdigheter lærlingen må besitte for å mestre disse. Lærebedriften bør også ha utviklet et pedagogisk program (*workplace curriculum*) slik at veiledere og faglige ledere tilrettelegger for muligheter for at

lærlingen opplever dybde- og breddelæring. En kartlegging om hvordan kunnskap og arbeidsoppgaver bør struktureres i praksisfellesskapet, kan bidra til en lettere integrering for en etablert praksis for den nyansatte lærlingen. Kartleggingen vil også hjelpe lærebedriftene til å se at læring ikke er tilfeldig, men drevet på en organisatorisk og mer kommersiell hensiktsmessig måte (Fuller & Unwin, 2003).

3.4 Veiledning av lærlinger

Overgangen fra å være elev til å bli lærling kan for mange oppleves som krevende. en skolehverdag har ofte elevene en gruppe selvvalgte venner i klassen som man er sammen med i friminuttet og gjerne føler en sterk identitet med, både gjennom interesse, kjønn og alder (Schmid et al., 2021) Som nyansatt lærling er man en del et arbeidsmiljø uten den samme kjennskapen til og/eller tilhørigheten til sine kolleger. Lærlingen kan også ha en utilstrekkelig forståelse for fagterminologien som blir brukt og være mindre trygg i sin egen rolle. Dette krever et større ansvar rundt lærlingens egen sosialisering (Perrot et al., 2014). Lærlingen er ikke lenger kun under opplæring, men er også en arbeidstaker (NOU 2019: 25, 2019). Denne doble rollen må tilrettelegges av veileder, og veileders tilrettelegging, relasjon til lærlingen, veiledning av lærlingen og arbeidsmetoder og progresjon vil være av sentral betydning for læring og utvikling i læretiden (Billett, 2001).

Om vi benytter oss av Eikeland (2015) sin avgrensning av begrepet yrkespedagogikk til mesterlæringstradisjonen, forklarer han at mesterlære som læringsprinsipp sier noe om hvordan en sosial og mellommenneskelig relasjon, situasjon og organisasjon best mulig bør organiseres for å fremme en konkret ønsket læring og/eller en kompetanseutvikling. Eikeland (2015) peker på to viktige forhold rundt veiledning av lærlingen, som står sentralt rundt mesterlære som læringsprinsipp. Det første dreier seg om opplæring ved hjelp av veiledning i en praksissammenheng, altså samtaler med en som mestrer sitt yrke - såkalt mesterlære. Gjennom samtaler, veiledning, spørsmål og svar samt distinksjoner, øves lærlingen opp til å mestre praksisen på egen hånd: autonomt. Øvelse er middelet, og øvelse gjør mester. Det andre forholdet er at mesteren er et praktisk forbilde. Mesteren eller den kompetente faglige veilederen, er den kyndige utøveren av det som skal læres og innøves. Lærlingen kan og bør imitere det mesteren gjør fordi mesteren presumptivt mestrer det som lærlingen har som mål og standard for sin utvikling. Mesteren viser lærlingen gjennom sin tale og handling hvilken praksis lærlingen skal tilegne seg (Eikeland, 2015). Om vi tar utgangspunkt i situert læring, handler ikke mesterlære kun om hva som skjer mellom mesteren og lærlingen, men også om lærlingens deltakelse i det sosiale praksisfellesskapet på arbeidsplassen (Wenger, 2017). Det

er altså ikke utelukkende veilederens ansvar alene å sørge for opplæring av lærlingen, men også arbeidsmiljøet på arbeidsplassen bør tilrettelegge for opplæringen. Kolleger, avdelingsledere og/eller faglige ledere er inkludert i arbeidsmiljøet og innehar ulike roller som bidrar til å inkludere og tilrettelegge for lærlingen. Eikeland (2015) mener videre at de sosiale og mellommenneskelige relasjonene og situasjonene, samt organisasjonen (lærebedriften) bør utformes for å være i stand til å fremme lærlingens læring og kompetanseutvikling (Eikeland, 2015).

For å optimalisere læreprosessen under læretiden, er det viktig at veilederen, fra begynnelsen av læretiden, tilrettelegger arbeidsdagene slik at arbeidsmåter og arbeidsoppgaver blir tilrettelagt etter lærlingens progresjon (Billett, 2001). Det er avgjørende for læringsutbyttet at veileder aktivt jobber med lærlingens læreplan i aktuelle programfag i de to årene læretiden pågår. Læreplanen er veiledende for læringsutbyttet under hele læretiden og spesifiserer hva læringen skal nå av ulike kompetansemål (Billett, 2006). Det er veileders oppgave å organisere og utnytte de læringsmulighetene som lærlingen kan bruke i opplæringsøyemed og å monitorere de ulike fasene lærlinger er i, for så å utvikle opplæringen videre. På denne måten vil veilederen få lærlingen til å delta i mer og mer krevende arbeidsoppgaver etter hvert som lærlingen er klar for det. Om dette skjer på lærlingens ståsted, vil lærlingen lettere engasjere seg i aktiviteter og arbeidsoppgaver på læreplassen, som igjen vil øke ansvarligheten og autonomien (Billett, 2001). Veiledningen må altså være tilpasset denne prosessen; ansvaret skal komme trinnvis og være tilpasset den enkelte lærling. Lærlingen skal ikke føle på for mye ansvar for tidlig, men heller ikke for lite, noe Reegård (2015) problematiserer når hun omtaler mengden av ansvar som pålegges lærlingen som et tveegget sverd. På den ene siden kan mye ansvar i læretiden øke tilblivelsesprosessen, på den andre siden kan mangelen på veiledning og for mye ansvar for tidlig, begrense læringen - som igjen kan føre til stagnasjon, lav grad av initiativ og økt isolasjon (Reegård, 2015).

Refleksjonssamtaler mellom veileder og lærlingen står sentralt i læretiden da refleksjon kan heve læring, det kan hjelpe lærlingen til å knytte personlig erfaring med etablert faglig kunnskap, som igjen kan være med på å skape en faglig og personlig trygghet og øke yrkesidentiteten (Støten, 2008). Refleksjon er en prosess, en mental gjennomgang av erfaringer som relateres opp mot faglig kunnskap, verdigrunnlag og erfaringer. Gjennom refleksjonsprosesser, kan lærlingen forberede seg til nye erfaringer (Støten, 2008). Refleksjon kan hjelpe lærlingen til å sette ord på praksiskunnskap slik at kunnskapen artikuleres og gjøres bevisst for lærlingen. Gjennom refleksjonssamtaler og/eller logger, kan lærlingen

lettere utvikle egen personlig kunnskap da hen bevisstgjøres for hva som har skjedd og kan beskrive følelser knyttet til erfaringen. Veileder bør sørge for at refleksjonsarbeidet bli veiledet da dette er en forutsetning for å bearbeide erfaringene og stimulere lærlingens faglige utvikling (Støten, 2008). Lauvås og Handal (2000) beskriver pedagogisk veiledning som refleksjon over en bestemt handling/situasjon der lærlingens erfaring, verdier og kunnskap står i sentrum. Støten (2008) forklarer at det er viktig å bruke *gode* situasjoner som utgangspunkt for reflekterende veiledning. For at lærlingen skal oppleve tilstrekkelig faglig og personlig trygghet i læretiden, bør veilederen ta utgangspunkt i lærlingens forståelse av sin yrkesutøvelse gjennom en form av læring som tilrettelegger Dette læringsrommet skal gi lærlingene mulighet til å bearbeide, distansere seg fra, og reflektere over opplevelser i praksisfeltet. Å tilrettelegge for refleksjon er av sentral betydning, og i læringsammenheng brukes refleksjon som prosessen rundt der lærlingen tenker grundig over eller bearbeider erfaringene sine. De erfaringene lærlingen reflekterer rundt, vil danne grunnlag for videre kunnskapsutvikling. Veiledning av lærlinger er en forutsetning for å bearbeide erfaringer i tillegg til å stimulere lærlingenes faglige utvikling i læretiden. En veileder bør derfor aktivt bruke refleksjonsarbeid i arbeidet med lærlingen da det er helt nødvendig for å øke bevisstgjøringen rundt lærlingens egen yrkesutøvelse (Nilsen & Sund, 2008). Som tidligere nevnt vil det være variasjoner rundt de faglige nivåene på den enkelte lærling. Det er da avgjørende at veileder kartlegger nivået til den enkelte lærling (Billett, 2001; Gerardi et al., 1998). Veiledningen bør baseres på den enkeltes lærlings progresjon gjennom de ulike arbeidsoppgavene. Om lærlingen skal ha ansvaret for ulike arbeidsoppgaver, med økende kompleksitet, er det avgjørende at en erfaren veileder tilrettelegger arbeidsoppgavene på det læringsnivået som er tilpasset lærlingen, for deretter å ta steg videre når ønsket utvikling av de ulike ferdighetsnivåene er tilfredsstillende oppnådd (Billett, 2001). Om veilederen viser lærlingen tillit og ansvar underveis i denne trinnvise utviklingen, kan dette føre til en mer aksepterende posisjon for lærlingen i arbeidsmiljøet. Det vil bli lettere for lærlingen å bli en mer akseptert deltager blant kolleger etter hvert som veiledningens retning nærmer seg nivået til mer erfarne kolleger på arbeidsplassen (Billett, 2001). Behovet for instruksjonene og tilbakemeldingene fra veileder vil sakte, men sikkert reduseres etter hvert som lærlingen tilstreber seg en bedre gjennomføringsgrad rundt de ulike arbeidsoppgavene. Veilederens rolle innebærer altså mer enn kun å tilegne lærlingen kunnskap, men også å direkte eller indirekte gi lærlingen det hen trenger av tekniske ferdigheter og lærestrategier. Om veiledningen skjer på denne måten, vil det være retningsgivende og støttende for den unge voksne. Det er av avgjørende viktighet at veilederens rolle til å tilrettelegge for læresituasjoner og gjennom å

monitorere lærlingens deltagelse i de dagligdagse aktivitetene som skjer på arbeidsplassen etter hvert som lærlingen er klar for det. Om dette skjer, vil lærlingen utvikle en større ansvarlighet på jobb, som igjen bidrar til at lærlingen utvikler selvstendighet og uavhengighet (Nilsen og Sund, 2008). Om veiledningen gis uten denne tilstrekkelige støtten og denne bestemte retningen i opplæringen, kan det føre til stagnasjon og økende isolasjon for lærlingen (Reegård, 2015). Læring er en konsekvens av menneskelige erfaringer og aktiviteter og krever en eller annen form for personlig engasjement fra både lærling og veileder i læresituasjoner. Den bør foregå i et pedagogisk miljø der alle aktører tester kunnskapers og påstanders verdier, holdbarheter og normer i egalitære samtaler (Säljö, 2016). Reegård (2015), ønsker derimot et mer nyansert syn på om mangel på veiledning er hemmende for læring da noen personer med de «riktige» egenskaper og at de er i et arbeidsmiljø som oppleves som trygge og støttende, kan lære og utvikle seg gjennom det å få mye ansvar uten tilstrekkelig veiledning. Disse lærlingenes opplever av mestring, økt selvtillit og følelsen av at de er viktig for bedriften, kan likevel gjøre at de på bakgrunn av sine egenskaper engasjerer seg i ansvaret de har fått og således lærer og utvikler seg fra novise til ekspert (Reegård, 2015).

4 METODE

I dette kapittelet redegjør vi for valgene vi har tatt i forbindelse med planlegging og gjennomføring av datainnsamling, samt analysen knyttet til prosjektet. Vi vil gi en beskrivelse av de ulike fasene i prosessen og begrunne hvorfor vi valgte en kvalitativ tilnærming. Valg og begrunnelse av metode beskriver vi nærmere i kapittel 4.1. I kapittel 4.2 beskriver vi hvordan utvelgelsesprosessen av informanter har foregått. I kapittel 4.3 redegjør vi for utformingen av intervjuguiden, før vi i kapittel 4.4 gir en beskrivelse av gjennomføringen av de ulike intervjuene. I kapittel 4.5 synliggjør vi arbeidet med transkriberingen. Videre viser vi hvordan vi analyserte datamaterialet (kap. 4.6) før vi gjennomgår noen vurderinger rundt undersøkelsens gyldighet (validitet) og pålitelighet (reliabilitet) (kap. 4.7). Kapittel 4 avsluttes med de etiske avveiningene vi gjorde underveis i prosessen.

4.1 Valg metode og vitenskapsteoretisk ståsted

For å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene i prosjektet valgte vi en kvalitativ forskningstilnærming. Konkret har vi gjennomført intervjuer av elleve informanter. Dette masterprosjektet er gjort med utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk vitenskapsteoretisk perspektiv (Anker, 2020; Thagaard, 2018). Vi har valgt semistrukturerte intervjuer fordi vi ønsket å frambringe narrativet til involverte i prosessene rundt heving av lærekontrakter og videre fortelle om og framstille deres virkelighet. Gjennom intervju med de tidligere lærlingene, samt med bedrifter og opplæringskontor, ønsket vi å se prosesser og samspill i den virkeligheten våre informanter opplever. Vi er klar over noen begrensninger denne metoden gir oss, og at vi framstiller ikke en absolutt, men en relativ, sannhet (Anker, 2020). Begrensningene diskuterer vi videre i kapittel 4.7 og 4.8.

Intervjuer brukes når hensikten er å studere meninger, holdninger og erfaringer. Thagaard (2018) oppsummerer videre det kvalitative forskningsintervjuet med at det er en samtale mellom forsker og informant, som styres av temaene forskeren søker kunnskap om, samt de temaer informantene selv bringer frem. Gjennom intervjuer kan vi nå frem til verden gjennom informantens ståsted (Tjora, 2021). Vi valgte å ikke benytte oss av en kvantitativ metode som for eksempel spørreskjema da det ikke ville gitt oss de nyansene vi søker i denne undersøkelsen. Gjennom intervjuene ønsket vi å finne ut hvilke tanker, erfaringer og refleksjoner informantene hadde rundt heving av lærekontrakt og avbrudd i læretiden. Tjora påpeker at gjennom intervju kan man utelukkende utforske forhold knyttet til informantens

subjektive opplevelse av verden, og det er dette vi er opptatt av å finne ut. Videre skriver Tjora (2021) at intervjuene likevel ikke bare handler om informantene, for man kan også se sammenhenger utover informantene som individer. For å ha mulighet til å se en større sammenheng og for å belyse problemstillingen fra flere sider, valgte vi ut tre grupper informanter: tidligere lærlinger, representanter fra bedrift som til daglig jobber med lærlinger samt representanter fra opplæringskontor. Hovedvekt var likevel på de tidligere lærlingenes narrativ.

For å lykkes med intervjuer, er det avgjørende at man klarer å skape en avslappet stemning, slik at informantene kan snakke åpent om personlige erfaringer (Tjora, 2021). Vi var oppmerksomme på at det var viktig med en god trygghet mellom oss og informantene i forkant av og under intervjuene, siden avbrudd av utdanning er et sensitivt tema. Vi anså derfor en kvalitativ tilnærming som passende. Det er først gjennom en fortrolig og «intim» samtale at en informant som har gått gjennom en slik opplevelse, åpner opp og forteller (Tjora, 2021). Denne tryggheten søkte vi ved å utvikle et detaljert informasjonsskriv alle involverte fikk lese i forkant av samtale, samt én eller flere muntlige samtaler før gjennomføring av datainnsamlingen, noe vi beskriver mer inngående i kap. 4.4

Gjennom kvalitative intervjustudier får forskeren tak i menneskers livsverden og opplevelser samt hvilke tanker og meninger de har om en bestemt sak (Nilssen, 2014). Ved å benytte intervju skriver Thagaard (2018) at man i intervjuet både kan følge med på informantenes fortelling og samtidig sørge for at temaene som ønskes belyst i problemstillingen, kommer frem. På den måten kan vi lettere komme med tilleggsspørsmål som konkret kan følge opp informantens tanker og svar. Gjennom denne tilnærmingen fikk informantene fritt fortelle om opplevelser og erfaringer før, under og etter avbrutt læretid og arbeidet som eventuelt ble gjort i lærebedriften for å unngå eller forhindre hevingen, samt det administrative arbeidet som ble gjort i for- og etterkant av hevingen. Videre fikk de tidligere lærlingene, representanter fra lærebedrift og representanter fra opplæringskontor mulighet til å gi forklaringer på utfordringer de alle har erfart i læretiden, dessuten beskrive faktorer som kan ha vært avgjørende for avbrudd.

4.2 Utvalg av informanter

Begrepet *informant* brukes om en person som svarer på spørsmål i et kvalitativt intervju (Tjora, 2021). Hovedregelen for utvalget er at man velger informanter som kan uttale seg på en reflektert måte om teamet som forskningen skal omhandle (Tjora, 2021). I dette prosjektet

ønsket vi i *utgangspunktet* å finne årsakene til hvorfor en lærekontrakt ble hevet, basert på samtaler med *både* tidligere lærlinger, deres tidligere veiledere samt ansatte fra ulike opplæringskontor i Oslo kommune. Det eksisterer noe tidligere forskning om lærlingers opplevelser i læretiden, men mindre om forskning som også inkluderer bedrifter, opplæringskontor og/eller opplæringskvaliteten i læretiden – kvalitet vi vet er sentralt for å unngå heving (Negrini et al., 2016). Det viste seg imidlertid å være vanskelig å få rekruttert tidligere veiledere til prosjektet. Vi vet fra forskningslitteraturen (Wettstein et al., 2017) at det kan være et sårbart tema for både ungdommene og bedriftene å bli intervjuet om temaet da begge parter kan stå igjen med vanskelige følelser over å ikke ha mestret/gjort en god nok jobb før hevingen av lærekontrakten. Vi utformet et informasjonsskriv med et samtykkeskjema (vedlegg 1) og søkte på bakgrunn av dette til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Vi fikk godkjennelse, men under forutsetningen om at lærling og veileder samtykket i at de kunne omtale hverandre. NSD begrunnet dette i at dette er sensitiv informasjon for de involverte. Vi utførte en pretest av intervjuguiden med en tidligere lærling som hadde vært part i en hevet lærekontrakt, og vi ble da klar over at det nok ville bli vanskelig og for sensitivt å intervju noen som var i samme kontraktsforhold til tross for forsikringer om anonymitet. Denne klarheten ble tydeligere i metasamtalen etter pretesten med den tidligere lærlingen, som var svært overbevist om at hen så det som lite sannsynlig at tidligere lærlinger ville godkjenne at respektive veileder uttalte seg om kontraktsbruddet. Vi endret derfor søknaden til NSD samt informasjonsskrivet. Etter endringen bestemte vi oss for et utvalg bestående av lærlinger som har vært i et hevet kontraktsforhold, og en veileder/instruktør som også har vært part i et hevet kontraktsforhold, men med en lærling som *ikke* deltar i studien. Det betyr at vi i tillegg til tidligere lærlinger har intervjuet tre representanter fra tre ulike bedrifter som daglig arbeider med lærlinger, og som kunne uttale seg om sine erfaringer med veiledning og oppfølging av lærlinger og eventuelle kontraktsbrudd. Rekrutteringen av disse informantene viste seg å by på utfordringer. Vi kontaktet flere bedrifter som igjen formidlet forskningsprosjektet på sine respektive intranett eller via e-post til aktuelle kandidater, men ingen tidligere veileder tok kontakt. Vi lyktes derimot med å etablere kontakt med tre informanter som hver representerer sin bedrift, og som har erfaring med hevede lærekontrakter, men på et mer generelt grunnlag. Det er stor variasjon innenfor faggrenene mellom disse bedriftene, men for å sikre personvernet har vi valgt å anonymisere hva slags type bedrifter dette dreier seg om.

Den største gruppen av informanter er likevel tidligere lærlinger som nylig har hevet lærekontrakten, og da helst i løpet av de siste seks måneder. Sistnevnte fordi vi ønsket at minnene, følelsene, refleksjonene og detaljene rundt hevingsprosessen skulle være så detaljerte og ferske som mulig, slik at ikke viktig informasjon blir glemte. For å komme i kontakt med tidligere lærlinger som nylig har vært part i et hevet kontraktsforhold, startet vi først ved å benytte oss av egne nettverk. Vi tok kontakt med kolleger på egen arbeidsplass og andre videregående skoler i Oslo kommune. Alle de spurte ønsket å hjelpe, men det viste seg å være vanskelig å finne tidligere lærlinger som nylig hadde vært part i et hevet lærekontraktsforhold, og vi endte til slutt opp med kun én informant på denne måten. Vi henvendte oss derfor til Utdanningsetaten i Oslo, som stilte seg positivt til å bidra med informanter. Vi fikk tilsendt en liste med navn på tidligere lærlinger, som i forkant hadde fått informasjon via SMS om at de ville bli spurt om å delta i en undersøkelse. Vi formulerte en kortversjon av informasjonsskrivet om prosjektet og sendte dette ut til de aktuelle kandidatene via SMS. De som svarte på SMS, ringte vi opp og informerte ytterligere samt avtalte tidspunkt for intervju. Vi endte vi opp med fem informanter fra listen vi fikk fra Utdanningsetaten, herunder avdeling for fagopplæring i Oslo. Vi ønsket egentlig flere, og noen av informantene valgte vi å ikke inkludere i prosjektet, fordi årsakene til kontraktshevingen ikke var relevante for vårt prosjekt. Disse var heving på grunn av flytting, at de gikk opp til fagprøven før planlagt tid eller at de var voksne. Vi ville ha informanter til prosjektet som ligner mest på de ungdommene vi til daglig jobber med. Vi var opptatt av å følge unge voksne som følger et normert opplæringsløp. Det, er den virkeligheten vi er nysgjerrige på. Voksne lærlinger har et helt annet utgangspunkt enn det unge voksne har. Vi endte da til slutt opp med seks informanter som nylig hadde avbrutt læretiden.

Gjennom prosjektet ønsket vi også å intervju representanter fra ulike opplæringskontor i Oslo kommune. Disse informantene opprettet vi kontakt med via vårt nettverk på vår arbeidsplass og via andre bekjente på OsloMet. Av personvern hensyn ønsker vi ikke å oppgi hvilke opplæringskontor de representerer, men de to kontorene representerer svært ulike faggrener og samarbeider således med ulike type bedrifter. Vi endte til slutt opp med et utvalg på til sammen elleve informanter. To informanter fra opplæringskontor, tre informanter fra bedrifter og seks tidligere lærlinger. Disse seks informantene er unge voksne som på intervjutidspunktet hadde, i løpet av de siste seks månedene, vært part i et hevet kontraktsforhold. De tidligere lærlingene representerer ulike fag, og utvalget består av to kvinner og fire menn. Fire av lærlingene hadde direkte overgang fra et yrkesfag på Vg2, mens

to hadde fulgt et studieforberedende utdanningsløp og ble lærlinger etter dette. De fikk på grunn av dette en forlenget læretid, forklart i kapittel 2 som 0+4-modellen. I et prosjekt som dette er det normalt med et omfang på ned mot ti informanter, men det er ingen øvre eller nedre grense. Det kommer an på intervjuets kvalitet og at utvalget er stort nok til at det kan belyse prosjektets problemstilling (Johanessen et al., 2019).

4.3 Utforming av intervjuguide

En intervjuguide er ikke et spørreskjema, men en liste over temaer som skal gjennomgås (Johanessen et al., 2019). Tidlig i forskningsprosessen leste vi ulike teorier, tidlige forskning og artikler som omhandlet samme tema som vi ønsket å undersøke for vårt eget prosjekt. På bakgrunn av denne nyetablerte forståelsen forfattet vi en problemstilling og tre forskningsspørsmål som rammet inn hva vi ønsket å finne ut, og retningen i forskningsprosjektet. Dette gav oss en nyervervet forståelse som var nødvendig for å utforme en intervjuguide. Det er viktig å planlegge godt, slik at man både stiller spørsmål om de sentrale temaene og samtidig legger til rette for å være fleksible overfor intervjupersonens utsagn (Thagaard, 2018). Vi utformet tre forskjellige intervjuguides (vedlegg 2), én til hver gruppe av informanter. De tre intervjuguidene ble utformet med spørsmål og oppfølgings spørsmål. I utarbeidelsen av spørsmålene i de tre intervjuguidene var målsettingen å utforme den slik at informantene kunne beskrive med egne ord sine individuelle opplevelser og betraktninger rundt de temaene. Formålet med intervjuene i dette prosjektet er å gjøre oss i stand til å forstå meningen og betydningen av det som blir sagt og forståelsen av problemstillingene informantene har blitt stilt ovenfor. Brinkmann og Tanggaard (2015) anfører at man tradisjonelt utfører et semistrukturert intervju på bakgrunn av en intervjuguide.

Intervjuguiden til tidligere lærlinger ble utformet slik at den skulle få de tidligere lærlingenes forklaringer og historier rundt perioden før, under og etter heving av lærekontrakt. Vi formulerte spørsmål rundt den tidligere lærlingens opplevelse av overgangen fra skole til læretid, hvordan lærlingen ble tatt imot i læretiden, hvordan opplæringen ble lagt opp når det gjelder veiledning og arbeidsoppgaver og om tiden rundt kontraktsbruddet. Intervjuguiden har flest åpne spørsmål og det var viktig for oss at lærlingene skulle velge hvor de ville fortelle, hva de ville ha oppmerksomhet om. Intervjuguiden til representantene fra bedrift ble utformet slik at den ble tilpasset intervjuguiden til tidligere lærlinger, altså samme spørsmål, men med et bedriftsperspektiv. Som nevnt tidligere, ønsket vi opprinnelig tidligere veileders refleksjoner på forklaringer fra erfaringer med tiden før, under og etter heving av

lærekontrakt. Vi endret denne noe da vi ikke kom i kontakt med tidligere veiledere, og formulerte den i en retning som var mer tilpasset representanter i lærebedrift generelt. Intervjuguiden til representantene fra opplæringskontor ble også utformet i hovedsak ut ifra forskningsspørsmål *tre*, som omhandler opplæringskontorets rolle, men informantene fra opplæringskontorene hadde mulighet til å komme med innspill rundt læretiden ellers også. Gjennom denne intervjuguiden ønsket vi å finne svar på opplæringskontorets rolle rundt en lærekontrakt, spesielt med søkelys på heving.

Som en kvalitetssikring valgte vi å teste de tre intervjuguidene i forkant av datainnsamlingen. Vi gjennomførte tre pretester, én per intervjuguide. Pretesten for intervjuet med tidligere lærlinger gjennomførte vi ved hjelp av en tidligere elev på egen arbeidsplass, men som vi ikke kjente fra før eller hadde snakket med. Vi fikk kontakt med vedkommende ved hjelp av en lærerkollega som gav oss navn og telefonnummer på en elev hun visste hadde avbrutt lærekontrakt for en tid tilbake. Vår kollega hadde først avklart med den tidligere eleven at hen ønsket å bidra til dette. Pretesten ble gjennomført per telefon. Spørsmålene ble gjennomgått og den tidligere lærlingen kom med mange relevante innspill rundt arbeidsoppgaver og hvordan arbeidsdagen var lagt opp, noe som gav oss ytterligere mulighet til å forberede oss til de kommende intervjuene med tidligere lærlinger. På bakgrunn av denne pretesten la vi til et spørsmål om arbeidsoppgaver i lærlingtiden. Som nevnt i kapittel 4.2, kom det også fram i denne pretesten at det ville bli vanskelig å intervjuer lærling og veileder som var part i samme hevede kontraktsforhold.

For å preteste intervjuet til representant fra lærebedrift, kontaktet vi en bekjent. Han jobber som ortopeditekniker i Oslo og har hatt ansvaret for flere lærlinger de siste årene. Han kom med mange gode refleksjoner underveis i pretesten, både når det gjelder intervju spørsmålene i intervjuguiden og måten han opplevde å få spørsmålene stilt. Blant annet følte han at noen av spørsmålene var for direkte mot tidligere veileder og at dette lett kunne føles som om vi var ute etter å finne personlige feil eller mangler. På bakgrunn av tilbakemeldingene endret vi ordlyden i noen av spørsmålene slik at de ikke opplevdes så direkte, men mer mot en generell opplevelse. Denne erfaringen bekreftet at vi beveger oss i et potensielt sårbart område, ikke bare for tidligere lærlinger, men også for informanter fra bedrift.

En kollega stilte opp i pretesten av intervjuet som retter seg mot informanter fra opplæringskontor da vi ikke har personlig kjennskap til noen med tilknytning til opplæringskontorene i Oslo. Også etter denne pretesten fikk vi tilbakemeldinger på

spørsmålene og gjorde dertil nødvendige endringer før vi startet datainnsamlingen. Endringene ble gjort for å gjøre spørsmålene mer forståelig for informanten. Vi utformet intervju spørsmålene til en enklere ordlyd og med større fravær av fag- og akademiske begrep.

4.4 Gjennomføring av intervju

Kvalitative intervjuer gjennomføres gjerne gjennom tre faser: oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avrundningsspørsmål. Dette gjøres for å forsikre om at stemningen mellom informant og forsker tilrettelegger for refleksjonen, at informanten opplever trygghet og at opplevelsen til informanten tilrettelegges og gjennomføres skånsomt og hensiktsmessig, slik at vedkommende er villig til å dele privat eller sensitiv informasjon fra eget liv (Tjora, 2021). Lov om personopplysninger krever at informantene får tilstrekkelig informasjon om hensikten med intervjuet, om konfidensialitet/anonymitet samt om retten til å trekke seg når som helst under eller etter intervjuene (Grønmo, 2016). Vi informerte informantene både muntlig og skriftlig om dette i forkant av intervjuet. Informantene samtykket også både ved skriftlig å signere et informasjonsskriv og ved muntlig å bekrefte deltakelse. Vi presiserte både i informasjonsskrivet og i samtalen(e) i forkant av intervjuet at vi ikke var ute etter personlige feil eller mangler, men at vi hadde søkelys på mer overordnede årsaker til heving av lærekontrakt og systemene rundt opplæringen.

Vi startet intervjuene med enkle spørsmål før vi gikk dypere inn i tematikken i prosjektet. Uavhengig av hvordan intervjuene ble gjennomført, var vi opptatt av å tilrettelegge for trygge rammer rundt samtalen. Dette gjorde vi ved hjelp av rolig og tydelig kroppsspråk, aktiv lytting og en nøytral respons til det informanten fortalte. Vi fulgte så godt vi kunne informantens «tråd» gjennom samtalen, og vi var fleksible med hensyn til *når* informasjonen ble fortalt, uavhengig av intervjuguiden. Noen ganger svarte informanten uoppfordret på tema som var planlagt å ta opp senere i intervjuguiden, og vi lot informantene være initiativtaker i gjennomføringen, om det var naturlig.

Gjennomføringen av intervjuene startet i mars 2021 og varte frem til juni samme år. På grunn av smitteverntiltak under pandemien opplevde vi en del utfordringer rundt gjennomføringene. Vi ønsket i utgangspunktet å gjennomføre alle intervjuene med fysiske møter, men det lot seg ikke gjøre. Sju av intervjuene ble gjennomført via Teams, et program i Office-pakken som tilbyr videomøter over internett. På denne måten kunne vi både se og høre hverandre. Tre av intervjuene ble gjennomført gjennom telefonsamtaler. Kun ett intervju ble gjennomført ved fysisk møte. Alle intervjuene ble tatt opp med lydopptaker for å gi oss en visshet om at vi fikk

med oss alt som ble sagt, samt at vi lettere kunne konsentrere oss om samtalen og å komme med korrekte oppfølgingsspørsmål når det var behov for det (Thagaard, 2018; Tjora, 2021). Vi fikk informantenes muntlige og skriftlige samtykke til tillatelse for bruk av lydopptak i forkant av intervjuet, og forsikret dem om at opptakene ble kryptert, lagret og anonymisert på en korrekt måte. Vi brukte programmet Nettskjema som datainnsamlingsverktøy. Dette er en app på mobiltelefonen hvor opptakene kryptertes før de sendtes til lagring i en lokal server hvor de automatisk slettes etter en gitt tid. Intervjuene hadde en gjennomsnittstid på 45 minutter, der de lengste varte i overkant av én time (Tabell 2).

Tabell 2: Informasjon om intervjuene

INFORMANT	PSEUDONYM	HVOR FOREGIKK INTERVJUET	VARIGHET INTERVJU
Tidligere lærlinger			
Informant 1	Lars	Teams-møte	37:17 min
Informant 2	Geir	Teams-møte	55:38 min
Informant 3	Ola	Telefonsamtale	33:08 min
Informant 4	Knut	Telefonsamtale	44:54 min
Informant 5	Sara	Teams-møte	29:21 min
Informant 6	Anita	Telefonsamtale	28:19 min
Bedrift			
Informant 7	Informant bedrift 1	Teams-møte	53:06 min
Informant 8	Informant bedrift 2	Fysisk møte	60:41 min
Informant 9	Informant bedrift 3	Teams-møte	38:29 min
Opplæringskontor			
Informant 10	Informant opplæringskontor 1	Teams-møte	57:02 min
Informant 11	Informant opplæringskontor 2	Teams-møte	31:49 min

Gjennom intervjuene opplevde vi stor velvilje og tillit fra alle informantene, som villig delte sine refleksjoner, erfaringer og tanker med oss. Alle uttrykte begeistring for temaet i oppgaven, og flere uttalte at de var takknemlig for å kunne delta i prosjektet med mål om å forbedre læretiden for kommende lærlinger. Flere av informantene, ikke bare lærlingene, reflekterte over egen innsats med høy grad av selvinnsikt rundt utfordringene de hadde fra tiden rundt heving av lærekontrakt – selv om flere fortalte at dette var vanskelig å snakke om. Noen av de tidligere lærlingene ble stille og snakket saktere og lavere underveis i intervjuet.

4.5 Transkribering

Hensikten med å transkribere lydopptakene er å klargjøre intervjumaterialet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Det innebærer å gjøre om lydopptakene fra tale til en nøyaktig, skriftlig tekst av det som faktisk ble sagt under intervjuene. Vi startet transkriberingen kort tid

etter at intervjuene ble foretatt slik at vi klarere kunne huske hva som hadde blitt sagt. I tillegg var det lettere å huske måten ting ble sagt på, stemningen og eventuelle emosjoner som ble uttrykt nonverbalt. Det er en stor fordel at den som foretar selve intervjuet, også er den som transkriberer (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Da vi er to studenter bak denne oppgaven, valgte vi derfor å transkribere våre egne intervjuer separat. Under transkriberingen brukte vi parenteser i teksten som understreker informantens uuttalte ord som eksempelvis kroppsspråk, latter og tenkepauser samt om de avbrøt informantens spørsmål. På denne måten unngikk vi å gå glipp av vesentlig informasjon under transkriberingen (Brinkmann & Tanggaard, 2015). I tillegg brukte vi klammeparentes for å utdype informantens svar når de brukte forkortelser, ungdomsspråk eller dialekt i muntlig tale som måtte utdypes i transkriberingen.

Transkriberingen foregikk på et rom uten forstyrrelser. Vi benyttet oss av det transkriberingsprogrammet OsloMet har kjøpt lisens til å bruke; *F4-transkript*, for opptakene gjort med mobilappen Diktafon. Selve gjennomføringen foregår ved hjelp av å lytte til lydfilen lastet opp i programmet samtidig som vi skrev inn programmet det som ble sagt. Det informanten fortalte under intervjuet som inneholdt navn, navn på bedrift, stedsnavn eller liknende, anonymiserte vi ved å anføre det oppgitte navnet som pseudonym. Gjennom denne metoden for transkribering har vi ivaretatt det personvernet NSD krever (Vedlegg 3).

4.6 Analyse

Å analysere betyr å dele det vi skal datamaterialet ned til mindre biter eller mindre elementer (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi startet analysearbeidet med en grundig gjennomgang av transkripsjonene fra intervjuene med de tidligere lærlingene. Deretter gjennomgikk vi hver transkripsjon hver for oss før vi leste høyt for hverandre. På denne måten kunne vi iverksette refleksjoner over funnene i rådataen. Gjennom denne innledende prosessen dannet vi oss en klarere oppfatning og forståelse av den transkriberte teksten. I analysearbeidet er det viktig å redusere datamengden slik at den blir håndterlig å jobbe med. Det er av sentral betydning å lage et rammeverk som formidler innholdet på en ryddig og forståelig måte. Det er viktig å kvalitetssikre kvalitative data, og det bør derfor være samme person som samler inn, som også analyserer og tolker datamaterialet da kvalitative data ikke taler for seg selv, men må tolkes (Johanessen et al., 2019).

Koding av datamaterialet er en ofte brukt fremgangsmåte i kvalitativ forskning. Dette innebærer at forskeren deler teksten opp, definerer kodeord og ved hjelp av kodene kan vi finne igjen utsnitt i teksten som beskriver ulike tema som kodene i teksten gir uttrykk for.

Hvilke koder og kategorier man avdekker og bruker, avhenger av forståelsen forskeren får av materialet underveis. Kodeprosessen kan ikke skilles fra fortolkningsprosessen (Thagaard, 2018).

Vi benyttet oss av en empirinær koding, det Tjora (2021) omtaler som en stegvis induktiv og deduktiv metode (SDI). Induktiv tilnærming vi si at en begynner med empirien og deretter ved hjelp av teori etter hvert kommer frem til en generell konklusjon, mens med en deduktiv tilnærming starter man i teorien og med grunnlag i den utleder problemstillinger om det forventede resultat og sammenligner med empirien. Empiri er en annen betegnelse på forskningsdata (Tjora, 2021). I det første steget brukte vi en ren induktiv strategi, såkalt åpen koding, for å redusere påvirkning av forventninger og teorier. Tjora (2021) poengterer at jo mer empirinær kodingen er, jo mer gir man rom til det som springer ut av teksten, til det som informantene sier. Videre, for å unngå en sorteringsbasert koding, men få til en koding som er mer åpen og induktiv, satte vi transkripsjonene inn i tabeller og kodet deretter. Dette for å få fram hva som faktisk framkommer i intervjuet, for vi ville fokusere mer på hva informantene faktisk sier, ikke hva de snakker om (Tjora, 2021).

Her er et eksempel på hvordan vi utførte den aller første kodingen:

Tabell 3: Utdrag fra den første kodingen

Likte ikke jobben!	G: Du grudde deg til å gå på jobb, hva var det du grudde deg til?
Følte det utrygt	I: Bare det å være på jobb. Jeg likte ikke jobben i det hele tatt, også jeg var alene for det meste, også var det litt sånn utrygt noen ganger hvis det var veldig mange ungdommer som man skulle prate til, da, også var de veldig tøffe i trynet. Det gikk alltid fint, men det var alltid sånn ekstra tanke bak i hodet som sa at "det kan gå gærent".
Mye alene	
tanke bak i hodet som sa at "det kan gå gærent"	

Vi innledet analysearbeidet med denne åpne kodingen, og inkluderte transkripsjoner fra våre seks lærlingintervjuer. Vi fikk med denne metoden gått gjennom hvert transkriberte dokument, ett og ett etter tur, og antallet koder ble stort, fra hele 70–100 koder per intervju. Vi la alt dette inn i Nvivo, samtidig som vi skrev ut og klipte opp alle kodene fra tabellene i papirbiter og sorterte kodene i bunker vi opplevde som samsvarige til hverandres koder. Nvivo er et dataanalyseprogram som gjør det lettere å ha oversikt når man jobber med et stort datamateriale. I neste steg i analyseprosessen foretok vi en kodegruppering og sorterte kodene tematisk for å få en slags struktur i den videre analysen. Her kvittet vi oss også med mange koder vi anså som ikke relevante for å belyse problemstillingen. Vi endte opp med 47 kodegrupper. Deretter gikk vi gjennom disse og sikret at hver bunke representerte samme

innhold/mening. Dette parallelt med at vi hadde alle transkriberte intervjuer i analyseverktøyet Nvivo. Vi valgte å flytte noen av kodene til andre kodegrupper, men majoriteten av de opprinnelige kodene var nå gruppert, og dermed utgjorde de en mer forståelig og meningsbærende gruppering. I det neste steget jobbet vi mer deduktivt og hadde teori og tidligere forskning i bakhodet. Dette kalles en abduktiv tilnærming. Det er en tilnærming som starter fra empirien, men som aksepterer betydningen av teori og tidligere forskning etter hvert (Tjora, 2021). Vi arbeidet nå videre med de 47 kodegruppene. Disse leste vi høyt for hverandre, diskuterte opp mot teori og tidligere forskning og reflekterte over funnene. Etter denne gjennomgangen slo vi sammen kodegrupper og fikk med dette antall kodegrupper ned til 19, som igjen gjorde oversikten tydeligere; vi hadde blitt ytterligere kjent med datamaterialet, og retningen på kodingen ble tydeligere, mer forståelig og enda mer håndterbar. Deretter jobbet vi videre med de 19 kodegruppene og endte opp med følgende fem kategoriene: 1. Brå overgang og ikke-møtte forventninger til læretiden; 2. Lærling eller arbeidstaker?; 3. Skuffende og dårlige erfaringer rundt veiledning i læretiden; 4. Opplevelse av ensomhet og usikkerhet i arbeidsmiljøet; 5. Opplæringskontorets betydning.

4.7 Vurdering av undersøkelsens kvalitet

Innenfor forskning brukes gjerne begrepene reliabilitet (pålitelighet) og validitet (gyldighet) som kvalitetskriterier (Tjora, 2021). Det er ifølge Anker (2020) omdiskuterte begreper, spesielt om reliabilitet er egnet til bruk i kvalitativ forskning da det er et begrep som springer ut fra kvantitativ metode og brukes om resultatet av en forskning blir lik om det utføres på nytt. Vi har derfor valgt å bruke de norske begrepene pålitelighet (reliabilitet) og gyldighet (validitet). For å styrke oppgavens kvalitet, har vi vært opptatt av å synliggjøre hvordan vi har jobbet ved å være så transparent som mulig gjennomgående i oppgaven (Skilbrei, 2019). Synliggjøring av prosjektets pålitelighet og gyldighet er her presentert i hvert sitt underkapittel.

4.7.1 Vurdering av oppgavens pålitelighet

Begrepet pålitelighet (reliabilitet) forklares som forskningsresultatenes konsistens og troverdighet (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Ifølge Tjora (2021) handler pålitelighet om en sammenheng gjennom hele forskningsprosjektet, noe SDI-modellen, som er analysemetoden vi har brukt, underbygger. Gjennom SDI-modellen er det tydelige krav til datagenerering, koding og kodegruppering gjennom en analyse ut ifra empiri og for hvordan teorier gjøres relevant på et mer abduktivt stadium senere i arbeidet. Som beskrevet i kapittel 4.6, har vi for

å sikre at resultatene er pålitelige, framstilt framgangsmåten i metoden så transparent som mulig. Vi har søkt å vise at det er en sammenheng mellom fremgangsmåten vi har brukt, og våre resultater.

Videre har vi tatt flere grep for å styrkes undersøkelsens pålitelighet. For det første har vi intervjuet utelukkende informanter vi ikke kjente fra før. Det er viktig at vi reflekterer over betydningen av hvordan vi framstår for våre informanter (Thagaard, 2018). Når vi ikke har en relasjon fra før, vil informantene sannsynligvis i mindre grad tilpasse svarene etter hva de tror vi ønsker å høre i forhold til om det var en etablert relasjon mellom oss og informantene. Likevel er dette noe vi må ta høyde for – at informantene våre, spesielt de tidligere lærlingene, har tilpasset sine svar. De er yngre, i en sårbar posisjon, og kan ha hatt behov for å imponere. Videre kan de ha vært redd for å si noe de tror vi ikke vil høre, for å sette seg selv i et mer fordelaktig lys, og de kan ha vært redde for å bli pålagt skyld.

Et annet grep vi har gjort for å styrke undersøkelsens pålitelighet, er at vi var to som gjennomførte analysen, helt fra da første opptak av intervju skulle høres gjennom og når transkripsjon skulle leses opp for hverandre, og videre gjennom hele analysefasen. I enkelte faser av analyseprosessen jobbet vi likevel individuelt for å se om vi kom fram til samme konklusjon når vi sammenlignet tolkningene, dette for å styrke påliteligheten ytterligere.

Vi har som nevnt kun intervjuet personer vi ikke hadde kjennskap til fra før. Uten en relasjon til informantene, har det vært noen problemer med å rekruttere informanter bredt. Det hadde vært ønskelig med representasjon av informanter med minoritetsbakgrunn. Statistikk fra Utdanningsetaten og Statistisk sentralbyrå viser oss at det er flere minoritetsspråklige lærlinger som har hevet lærekontrakten. For å øke påliteligheten i undersøkelsen til å gjelde alle lærlinger som har vært i et hevet kontraktsforhold, hadde det vært ønskelig med et mer variert utvalg sett i et mangfoldsperspektiv. Det kan være ulike årsaker til at kun majoritetsspråklige unge voksne ønsket å delta i prosjektet, som språklige utfordringer eller kulturelle forskjeller, men dette er noe vi ikke har sikre forklaringer på. Tjora (2021) skriver at det ikke er uvanlig at det er vanskelig å rekruttere informanter og at man kan sitte igjen med en følelse av at det er erfaringer man ikke får undersøkt. Problemet blir da at man ikke har kontroll over hva personene som ikke deltar i studien, ville ha sagt. Ville de hatt andre meninger og/eller erfaringer, og er det disse som er årsaken til at de ikke ville delta i studien? Man kan frykte å ha mistet noen aspekter fordi en gruppe er vanskelig å rekruttere (Tjora, 2021).

Videre vil vi påpeke at flere intervju ble gjennomført via teams/telefon. Dette kan oppfattes som en svakhet – at vi ikke fikk utført intervjuene ved en personlig samtale ansikt til ansikt. Likevel kan man argumentere for at ved å gjennomføre intervjuene på denne måten var det trygge rammer rundt intervjusituasjonen fordi informanten var hjemme. Tjora (2021) skriver at for en informant som for første gang er med i et intervju, og som blir bedt om å reflektere rundt personlige forhold, er det ekstra stort behov for trygge rammer. Én av informantene opplevde det som tryggest å ta intervjuet over telefon og avslo muligheten for å gjøre intervjuet via FaceTime/Skype/Teams, hvor man kan både se og høre hverandre.

Vi har etterstrebet en pålitelig undersøkelsesmetode ved hjelp av systematisk sammenligning av datainnsamlingen fra egne informanter på området som er relevant for vår problemstilling, opp mot andre forskeres funn fra andre grupper (Skilbrei, 2019). Under arbeidet med sammenligningen av egne og andres funn, har vi hatt en pågående refleksjon rundt hvordan vi leser og begriper sammenligningene da vi lett kan ta med oss verdier og motiver som kan påvirke nøytraliteten i forskningen i og med at vi til daglig jobber med elever som skal bli lærlinger og som jevnlig informerer oss om sin tid som lærling hvis de får en læreplass. Vi snakker også mye med bedrifter om hva de søker etter i en lærling ved at vi stiller som referanse for våre tidligere elever. Vi har gjennom hele prosessen forsøkt å være så bevisste som mulig på dette ved å være bevisste på egen forforståelse av problemstillingen vi ønsker svar på.

Ved å gjøre synlig vår refleksjon over egne rolle i forskningsprosessen har vi søkt å sikre kvaliteten i undersøkelsen. Nilssen (2014) angir at forskerrefleksivitet er en erkjennelse av at all kvalitativ forskning er verdiladet og påvirkes av forskerens subjektive, individuelle teorier. Dette har vært viktig for oss å ha et reflektert forhold til, og det har derfor vært diskutert gjennom hele prosessen. Vi har et reelt og sterkt ønske om å finne et mulig svar på problemstillingen fordi vi i vår yrkesutøvelse føler et sterkt engasjement for de elevene som forlater oss etter fullført Vg2. Vi ønsker at elevene går inn i en læretid som er tilpasset og klar til å møte elevene som forlater skolen og går inn i læretiden. Som engasjerte lærere i Osloskolen er vi begge genuint interessert i å søke i de tidligere lærlingenes historier på godt og vondt og med mål om å sette lys på deres erfaringer og tanker. Et av våre mål for prosjektet er å ende med refleksjoner og svar som i sin tur kan bidra til bedre tilrettelegging for lærlinger i Oslo kommune. Vi har etterstrebet nøyaktighet og profesjonalitet i prosjektet, for at resultatene skal være så relevante og pålitelige som mulig.

For å styrke oppgavens pålitelighet gjennomgående, har vi stilt oss spørsmålene: *Hva* vi vil undersøke og *hvorfor*. Gjennom hele kapittel fire, har vi søkt å være så transparent som mulig rundt *hvordan* vi har gjennomført undersøkelsen for å styrke oppgavens pålitelighet.

4.7.2 Vurdering av oppgavens gyldighet

For at funnene i denne undersøkelsen skal være gyldige, må vi se om resultatene gir svar på problemstillingen (Anker, 2020). Som vi var inne på i kapittel 4.1, er vi klar over at metoden vi bruker ikke vil kunne gi en absolutt, men en relativ sannhet knyttet til svar på problemstillingen. Våre funn er ikke generaliserbare, men kan likevel være overførbare. Vi er oppmerksomme på at informantene representerer seg selv og sin subjektive opplevelse av verdenen de lever i. For å styrke gyldigheten til resultatene av undersøkelsen, valgte vi å inkludere flere aktører som kan være involverte i prosessene som skjer rundt et kontraktsbrudd, og vi ville belyse kontraktshevinger fra ulike perspektiver innenfor lærlingssystemet i Oslo kommune, nærmere beskrevet i kapittel 4.2. Ved å gjøre dette, kan informantene til sammen representere noe felles, et felles syn eller posisjon (Tjora, 2021). Dette kalles kildetriangulering, og er et grep for å styrke undersøkelsens gyldighet (Jacobsen & Postholm, 2018). Når vi bruker triangulering som prosedyre, innhentes og beskrives virkeligheten fra ulike vinkler. På denne måten får vi et mer helhetlig bilde av en kompleks og sammensatt virkelighet. Kildetriangulering gjør oss mindre sårbare for feiltolkninger og skjevheter som kan oppstå om man utelukkende benytter kun én kilde (Jacobsen & Postholm, 2018).

Gyldighet handler ifølge Tjora (2021) om en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og funn og de spørsmål man søker svar på. Kvale og Brinkmann (2015) forklarer at gyldighet (validitet) dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den faktisk skal undersøke. Altså handler gyldighet om metoden fører til at problemstillingen blir besvart Thagaard (2018). For å sike dette måtte vi legge vekt på teoretisk gjennomsiktighet. Vi måtte beskrive vårt teoretiske ståsted som representerer grunnlaget for våre tolkninger, og vise hvordan analysen gir grunnlag for konklusjon og tolkninger vi har kommet fram til. Er tolkningene vi har kommet fram til, gyldige i forhold til den virkeligheten vi har diskutert (Thagaard, 2018)? I kapittel 4.6 som omhandler oppgavens analysearbeid, har vi beskrevet så detaljert som mulig hvordan vi kom fram til koder og kategorier, se også vedlagte tabell for en mer skjematisk oversikt (Vedlegg 4). Videre, i forkant av denne undersøkelsen har vi lest mye tidligere forskning på avbrudd i læretiden, og presenterer denne i kapittel 2.5. Det er lite norsk forskning på området, men en del fra flere europeiske land og fra Australia. Den tidligere

forskningen handler i stor grad om konkrete årsaker knyttet til arbeidsmiljøet og mangel på oppfølging og veiledning, samt om ikke-møtte forventninger til læretiden. Videre leste vi oss opp på aktuelle teorier før vi utformet problemstillingen, forskningsspørsmålene og intervjuguiden, som beskrevet i kapittel tre. Vi har reflektert over om det er samsvar mellom den virkeligheten vi påstår vi studerer og analyserer, og de begreper og teorier vi benytter for å beskrive denne virkeligheten. Anker (2020, s. 110) skriver at teorien som bringes inn i møtet med materialet, bidrar til en overførbarhet ved å vise funn fra andre studier. Dette har vi søkt å gjøre synlig ved å bringe teori og tidligere forskning inn i kapittel 5. Her er funnene illustrert med sitater og teori, og tidligere forskning trekkes fram der det er naturlig. Dette drøfter vi videre i kapittel 6. Tjora (2021, s. 263) mener at den viktigste kilden til høy gyldighet er at forskningen foregår innenfor rammene av faglighet, forankret i relevant annen forskning.

Tjora (2021) påpeker også at man som intervjuer skal være forsiktig med å ta med ord og begreper inn i intervjuet som informantene selv ikke ville benyttet, for intervjuet bør handle om informantens egne opplevelser og erfaringer. Under intervjuene med tidligere lærlinger var det noen av informantene som ikke forsto alle begreper i spørsmålene: begreper som bunnet i teorien vi hadde lest i forkant av undersøkelsen, og som lå til grunnlag i utforming av intervjuguiden. Til eksempel måtte begrepene identitet og hierarki utdypes og forklares. Vi ser at dette til en viss grad kan ha påvirket prosjektets gyldighet.

Tilbake til spørsmålet om metoden vi bruker gir svar på problemstillingen. (Tjora, 2021, s. 263) skriver at metodologisk treffsikkerhet med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål må veie tungt. Som vi innleder kapittel 4 med, skriver vi i valg av forforståelse, metode og teoretisk ståsted. I problemstillingen søker vi årsaker til slutting i lære. Tidligere forskning peker på at årsaksforholdet er sammensatt. I statistikk fra Utdanningsetaten og Statistisk sentralbyrå finner vi overordnede årsaker til slutting i lære, men vi var nysgjerrige på hva som lå bak disse overordnede årsakene statistikken framstilte for oss. For å få svar på dette måtte vi velge en kvalitativ tilnærming. Vi var interessert i å undersøke de sosiale konstruksjonene som finnes i systemet. Retrospekt ser vi at det å intervju representanter fra skolen, også kunne tilført undersøkelsen et bredere perspektiv. Denne erkjennelsen har vi gjort oss i løpet av analysearbeidet da flere av informantene har påpekt skolens påvirkning (eller heller mangel på) når det gjelder forventninger til læretiden. På samme måte er det mulig at gyldigheten i denne undersøkelsen hadde økt med én eller flere representanter i hver «informantkategori.» Likevel, det er ikke sikkert at de hadde tilført ny informasjon da informantene i undersøkelsen, etter vår tolkning, beskriver en felles

virkelighet, og vi opplevde stor åpenhet og interesse for deltakelse under intervjuene. Johanessen et al. (2019) snakker om et metningspunkt når det gjelder hvor stort et kvalitativt utvalg bør være. Antallet er også avhengig av kvaliteten på intervjuene som er gjennomført. Avslutningsvis vil vi igjen nevne at vi ikke har informanter med minoritetsbakgrunn, noe som kan ha bidratt til en viss skjevhet i utvalget, og dermed funnene.

4.8 Etiske refleksjoner

Alle informantene er blitt informert om forskningsprosjektet på forhånd og har skrevet under på et samtykke (Vedlegg 1). Nilssen (2014) forklarer at dette sikrer forståelsen om at deltagerne deltar frivillig og at de er så tilstrekkelig som mulig er informert om hensikten med undersøkelsen. Informantene er gjentatte ganger, gjennom muntlig og skriftlig informasjon, informert om at de når som helst kan si nei til videre deltagelse. På den måten sikrer vi at informantene har fått tilstrekkelig informasjon til å trekke seg om de føler at intervjuene føles ubehagelig eller gir en belastning i etterkant.

Prosjektet ble meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste og er i sin helhet godkjent og gjennomført i henhold til retningslinjene som er beskrevet der. Som nevnt tidligere, har vi gått flere runder med NSD for å tilstrebe en gjennomføring som ivaretar alle involverte og som følger de nasjonale forskningsetiske retningslinjene.

For å finne svar på problemstillingen i prosjektet, var det nødvendig at deler av utvalget var tidligere lærlinger med en nylig hevet lærlingkontrakt, denne gruppen informanter kan betraktes som en sårbar gruppe blant annet på grunn av mulig vanskelige følelser knyttet til hevelsen av lærekontrakt. Når vi velger å forske på en sårbar gruppe, reiser det seg en del viktige problemstillinger vi måtte ta hensyn til (Solbakk, 2014). Det er vanlig å bruke betegnelsen *sårbar gruppe* synonymt med det å være en utsatt gruppe. Eksempler på dette kan være barn, psykisk utviklingshemmede eller personer med demens, og betegnelsen sårbar brukes fordi det kan være grunn til å mistenke at individene som inngår i gruppen, kan ha utfordringer knyttet til det å fritt kunne gi informert samtykke. I tillegg kan det være andre omstendigheter som også kan gjøre individer eller grupper sårbare (Solbakk, 2014). De tidligere lærlingene i denne studien kan betraktes som en sårbar gruppe fordi det kan være mange vanskelige følelser knyttet til hevingen, og noen av dem står utenfor et utdanningssystem og/eller arbeidslivet. Når vi valgte å bruke denne typen informanter, er det viktig å identifisere intervensjoner som kan påføre individer og grupper ekstra sårbarhet (Solbakk, 2014). På bakgrunn av dette reflekterte vi over deres evne til å gi informert

samtykke, ga uttrykkelig informasjon både skriftlig og muntlig om frivillighet og mulighet til å trekke seg når som helst, vi tilrettela for trygghet og forsikret oss, også dette både skriftlig og muntlig, om at vi ville ivareta deres anonymitet. Når vi omtaler våre informanter, har vi anonymisert og utelatt informasjon som mulig kan spores tilbake til informantene. Dette gjelder også de øvrige informantene, ikke bare de tidligere lærlingene.

Siden vi ikke kjente informantene fra før, brukte vi god tid på å formulere en tekstmelding som første kontakt fra oss. Denne var kort og informativ, samtidig som den skulle vekke interesse for prosjektet. Vi sendte de aktuelle informantene tekstmeldingen og ringte deretter vedkommende opp etter ca. 20 min. På denne måten fikk vi nærmet oss personene på en ryddig måte uten å gi dem følelsen av å bli invadert eller pålagt forpliktelser de ikke ønsket. De var nå i stand til å takke nei via tekstmelding, eller la være å ta telefonen da vi ringte. Med dette sørget vi for at selvbestemmelsen og autonomien til den enkelte ble ivaretatt, samt forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv (Johanessen et al., 2019).

Vi har vært bevisste på at informantene kan føle seg stigmatisert både før, under og etter datainnsamlingen. Under rekrutteringen av informanter har vi vært tydelig på bruk av kriteriene som er brukt, for at de bestemte informantene er ønsket/valgt ut som kandidater i undersøkelsen. Vi har unngått å bruke begrep som «å få sparken» eller at de «gav opp» overfor informantene, men snarere valgt å sette søkelys på at vi ønsket å intervju nettopp vedkommende fordi vi ikke ønsker at andre skal oppleve det samme, og at vi ønsker å hindre heving av lærekontrakt for kommende lærlinger.

Gjennom intervjuene måtte vi stille sensitive spørsmål rundt følelser, erfaringer og opplevelser informantene hadde rundt heving av lærekontrakten, og vi kunne merke at flere informanter opplevde en grad av sårhet når de snakket om dette. Med dette som bakgrunn ringte eller tekstet vi informantene dagen etter gjennomført intervju. Dette gjorde vi primært for å innhente samtykkeskjema, men også for å forvise oss om at de ikke satt alene med vonde følelser. Flere av informantene svarte da vi tok kontakt, og gjennom metasamtaler om intervjuet dagen før, ble vi trygget på at de ble ivaretatt på en god måte. Vi har begge lang arbeidserfaring som sykepleiere og med dertil utviklet kommunikasjons- og vurderingskompetanse i og rundt vanskelige samtaler. Derfor følte vi oss kompetente rundt ivaretagelsen av informantene.

I etterkant av datainnsamlingen har vi også vært svært opptatt av at ingen informanter skal føle på faren for å bli gjenkjent eller angre på sensitiv informasjon de har gitt oss. Vi tok flere

grep for å sikre informantenes anonymitet: å bruke pseudonym, å utelate en del av informasjonen og detaljer. Vi har gjennom etiske refleksjoner derfor tilstrebet en stor forståelse for informantenes posisjon i måten vi har behandlet svarene på.

5 FUNN

Denne undersøkelsens empiri stammer fra intervjuer med seks tidligere lærlinger, to representanter fra ulike opplæringskontor samt tre representanter fra ulike lærebedrifter som daglig jobber med lærlinger og har erfaring fra heving av lærekontrakt. Vi bruker sitater fra de tre perspektivene gjennomgående i kapittelet, for å synliggjøre deres tanker, refleksjoner og erfaringer. Sitatene fra lærebedrift og opplæringskontor baserer seg på personlige erfaringer, men ikke knyttet til enkeltsaker. Sitatene fra tidligere lærlinger baserer seg på personlige erfaringer i læretiden og fra tiden rundt hevingen. Presentasjonen av funnene vil være inndelt i fem underkapitler, som representerer de fem tidligere nevnte kategoriene fra analysearbeidet. I presentasjonen har vi brukt utvalgte funn mot tidligere presentert teori og tidligere forskning. Vi har tolket, kommentert og underbygget kategoriene fra analysearbeidet. De tidligere lærlingene er omtalt med pseudonym og med anonymiserte programområder. Representanter fra opplæringskontor og lærebedrift blir henvist til i teksten som opplæringskontor 1 og 2 og lærebedrift 1, 2 og 3. De blir omtalt med kjønnsnøytralt pronomen.

5.1 Brå overgang og ikke-møtte forventninger til læretiden

Etter tolv års skolegang skal den unge voksne starte læretiden i lærebedrift. Om lærlingen følger normert tid, vil læretiden starte det året vedkommende fyller 17 år. For flere vil læretiden være det første møtet med arbeidslivet om man ser bort fra arbeidspraksis i forbindelse med faget yrkesfaglig fordypning (YFF) i den skolebaserte delen av opplæringen. Funnene våre viser at de nyansatte lærlingene ikke alltid opplever å være tilstrekkelig forberedt til forventningene som møter dem i læretiden. Informant Lars beskrev overgangen fra skole til læretid slik: «Jeg følte at jeg ble pressa fra ungdomstiden til ... (tenker). Jeg følte jeg ble pressa fra å være ungdom til å være voksen på veldig kort tid.» Lars uttrykte en motvilje rundt overgangen til voksenlivet, og det fremsto som om han egentlig ikke var klar for denne. På samme måte beskrev Sara overgangen til arbeidslivet som brå:

Når man kom til læretiden, så var det på en måte veldig seriøst. Det var på en måte en vanlig jobb ... som jeg kanskje ikke var helt klar for [...] som for eksempel på skolen sier jeg bare at jeg er syk, som lærling så måtte du bare ... på en måte ... du hadde ansvar.

Begge informantene opplevde en stor overgang fra å være skoleelev med den friheten det gir, til å bli arbeidstaker, en rolle bestående av mer ansvar. Walther (2006) beskriver dagens unge voksnes ambivalens i overgangen til voksenlivet; de har vanskeligheter med å definere seg som enten ung eller voksen sammenliknet med tidligere generasjoner. Det kan fremstå som de foreløpig ikke er klar for voksenlivet å måtte ta fullt ansvar som arbeidstaker og ikke kunne «ta lett på ting» som for eksempel ved å sove lenge, eller å ta en «sykedag» uten at det får konsekvenser. Dette var noe flere av informantene ga uttrykk for. Ola fortalte:

[...] det mest krevende var tidspunktet for når vi måtte stå opp, for det var mye arbeid som måtte gjøres, og vi måtte stå opp tidlig for å komme tidsnok [...] jeg måtte stå opp ca. klokka seks hver dag.

Også Knut bekreftet denne omstillingen til læretiden:

Nei, det er jo det at det å forsove seg, det er noe av det jeg har slitt med over lenger tid. Spesielt at det at man skal møte opp og være klar i uniform, fin på håret, holdt jeg på å si, klokka sju, da. Så har jo det vært vanskelig.

De fleste av de tidligere lærlingene opplevde at det å måtte stå opp tidlig og starte arbeidsdagen med mange arbeidsoppgaver og høye forventninger fra arbeidsgiver, som en krevende overgang til læretiden. Knut følte at det ble forventet for mye av ham, og disse forventningene hadde han vanskeligheter med å innfri: «Det var altfor høye forventninger da ... på en måte.» Det fremstår som de unge voksne hadde for lite informasjon om læretidens forventninger og krav, som kan ha ført til at de mistet motet når forventningene ikke harmonerte med det de i virkelighetens erfarte. Dette er noe som også er tydelig i forskningen på avbrudd i læretiden (Bednarz, 2014; Dagsland et al., 2015; Powers & Watt, 2021; Skogseid, 2013; Taris et al., 2006). Sara fortalte dette om forventningene hun hadde til læretiden:

Eh ... de sier at det [læretiden] blir som en liten pause fra skolebenken [...] og jeg tror ikke jeg hadde innsett før jeg startet hvor krevende det egentlig er å hele tiden være med [...] og det var på en måte aktivitet hele dagen. [...] og jeg ble veldig sliten, jeg var ikke vant til sånt.

Hun ønsket en pause, og trodde læretiden ble roligere og mer avslappende enn det å sitte på skolebenken, men konkluderte under intervjuet at hun opplevde læretiden som krevende og at hun ble veldig sliten av å være i aktivitet hele dagen. Det største programfaget i Vg2 er YFF.

Faget skal blant annet forberede elevene på arbeidslivet, men Sara opplevde overgangen som brå og slitsom. Lars fortalte også om en læretid som ikke svarte til forventningene. Han beskrev krevende arbeidstider med både kvelds- og helgejobbing som gikk utover fritiden og hans sosiale liv:

[...] når jeg gikk på videregående [...] så hadde jeg liksom fritid, nå måtte jeg da komme og jobbe og ikke kunne møte venner på kveldstid. Jeg kunne møte de før, men da hadde de skole, også var jeg veldig utslitt av jobben da. [...] Det var veldig mye annerledes.

Informantene fra lærebedrift og opplæringskontor beskrev også erfaringer rundt lærlingenes vansker i overgangen til læretiden, og så det som nødvendig med ekstra tilrettelegging for de som kommer rett fra skolebenken. Informant fra lærebedrift 2 fortalte:

[...] de er veldig unge som ikke har så mye arbeidserfaring fra før [...] da har jeg en viss erfaring med at det kanskje ikke går så fort, da [...] å komme inn i arbeidslivet som gjerne 17–18-åring, det er jo et stort hopp! Fra skole til arbeidsliv.

Informant fra lærebedrift 1 forklarte mye av det samme:

Det kan jo være at grunnen til at de faller fra; at vi har for høye krav til de, rett og slett. At det er for mye for de, ikke bare at de skal lære seg det yrket de har valgt, men det er jo selve arbeidslivet. [...] det er veldig stor forskjell på skolen og arbeidslivet.

Informant fra opplæringskontor 1 fortalte videre om utfordringene knyttet til overgangen og presiserte at dette var noe de jobbet med: «Så vi gjør jo alle en jobb med å forberede de som skal bli lærlinger på at det er en annen virkelighet enn det å være elev.» Det fremstår som informantene fra både opplæringskontor og lærebedrifter er klar over den brå overgangen lærlingen opplever, og at dette er noe de jobber med allerede fra før oppstart av læretiden.

Til tross for denne tilretteleggingen, beskrev imidlertid alle tidligere lærlinger en opplevelse av å ikke ha fått nok informasjon og/eller at de ikke var tilstrekkelig forberedt. Lars fortalte at han angivelig hadde fått lite informasjon i forkant av læretiden: «Jeg synes det var veldig dårlig, jeg synes det var veldig dårlig introduksjon til lærlingssystemet på videregående. Jeg visste ikke. [...]. Læreren vår ga veldig lite informasjon hvert fall som jeg fikk med meg [...].»

Også informantene fra lærebedriftene pekte på skolens manglende opplæring som en viktig årsak til at noen av elevene ikke var tilstrekkelig forberedt til læretiden med de krav og

forventninger som stilles i arbeidslivet. Når en godkjent lærebedrift ansetter en lærling, ligger det forventninger rundt lærlingens faglige nivå, basert på vitnemål fra Vg2. Vitnemålet skal gjenspeile både praktisk og teoretisk kunnskapsnivå, som igjen kan fortelle noe om hvor godt forberedt eleven er til læretiden. Informant fra lærebedrift 3 undres over i hvilken grad lærlingene egentlig er forberedt på det faglige som kommer i læretiden: «Hvor mye har de fulgt med på skolen, og hvor god har skolen vært? Har de fått det de egentlig har krav på? Der setter jeg mine tvil ganske ofte på det jeg ser.»

Også informantene fra opplæringskontor uttrykte erfaringer med at nyansatte lærlinger ikke alltid er tilstrekkelig rustet til å møte arbeidslivets krav og forventninger. De virket indignert over manglende samsvar mellom elevenes karakterer og de faglige og språklige ferdighetene lærlingene viser i læretiden. Informanten fra opplæringskontor 2 fortalte: «[...] lærlingen kommer ut i lærebedrift og lærebedriftene sier ‘Men dette her er jo bare tull. Lærlingen kan jo ingenting?!’ De kjenner ikke engang til de ulike verktøyene, og så har de høye karakterer. Det møter vi veldig ofte.» Begge informantene fortalte at noen av de nyansatte lærlingene ble ansatt på bakgrunn av et vitnemål som ikke stemmer overens med opplevelsene i lærebedrift, som igjen skapte vanskeligheter for opplæringen. Våre funn viser dermed at ikke-møtte forventninger i overgangen til læretid ikke bare gjelder for lærlingens, men også fra lærebedriftenes ståsted (jf. Powers & Watt, 2021). Informant fra lærebedrift 1 reflekterte over forventningene lærebedriftene har til elevene:

Men det kan altså hende vi forventer for mye. Og når det kommer til instruktøren; de kommer jo til meg og sier «Herregud, de kan jo ingenting!» [...] Så da må vi sette forventningene til der de er. Så kanskje burde vi bli bedre på å kartlegge dem før vi kaster dem ut.

Informanten foreslo selv at en kartlegging av lærlingene kunne ha senket noen av de ikke-møtte forventningene og dermed bedret arbeidsdagen til lærlingen når de starter læretiden. Dette sammenfaller med Billett (2001) sine tanker om at kartlegging av lærlingene bør være sentral og avgjørende. Kartleggingen bør være veivisende for progresjonen og utviklingen til den enkelte lærlingen. Informant fra opplæringskontor 2 hadde noen konkrete tanker rundt hvordan overgangen til læretiden burde gjennomføres:

Jo, for den overgangen fra skole til lærebedrift, den er enorm, altså. [...] De fleste lærebedrifter starter åtte og slutter fire, og det er ikke noe rom for å komme klokken ni, på en måte. Og det er det jo på skolen, rett og slett. Så jeg tror at om det hadde vært

et tettere samarbeid, og en smidigere overgang fra skole til lærebedrift, så tror jeg det hadde vært færre hevinger.

Informanten ønsket økt informasjonsflyt rundt den enkelte elev i forkant av signering av lærekontrakt. Hen foreslo overgangsmøter der utfordringer, fysiske/psykiske diagnoser og annen viktig informasjon ble lagt frem. På den måten vil man oppleve å øke kjennskapen til den enkelte slik at lærlingen lettere får differensiert opplæringen i læretiden.

I dette underkapittelet har vi forsøkt å gi en beskrivelse av ikke-møtte forventninger i den brå overgangen til læretid, som kan bidra til heving av lærekontrakt. Her ser vi innledningsvis de tidligere lærlingene som gikk rett fra Vg2 til læretid sine beretninger rundt overgangen som stor og brå. De forklarer at læretiden ga mindre frihet, mer ansvar og for høye forventninger i forhold til hvordan de hadde det på skolen. Også lærebedriftene og opplæringskontorene bekrefter i stor grad dette. De er unge, har lite arbeidserfaring, og dette virker krevende. De sa at kanskje har de for store krav. De ser at det kan være mye for lærlingene å håndtere arbeidslivets krav og forventninger. Videre opplevde de at skolen ikke alltid forbereder lærlingene tilstrekkelig til læretiden, og at karakterene ikke nødvendigvis gjenspeiler lærlingens faglige og språklige nivå. Nettopp dette fremsto som overraskende da hensikten med YFF er jo å forberede elevene på overgangen i læretiden.

5.2 Lærling eller arbeidstaker?

Læretiden er en del av videregående opplæring, der opplæringen foregår ute i en lærebedrift. En lærling er altså under opplæring samtidig som hen er arbeidstaker (NOU 2019: 25, 2019). Tidligere forskning viser til at denne utfordringer rundt rolleforståelsen i læretiden har et stort potensial for å forbedres da lærlinger ofte blir sett på som lavest på rangstigen med dertil manglende respekt fra andre ansatte, og lærlingene følte de ble brukt som slaver (Dagsland et al., 2015). Lærlingens rettigheter og plikter er beskrevet både i opplæringsloven og i arbeidsmiljøloven, et spenningsforhold som alle involverte parter bør, og skal være klar over. Ved inngåelse av lærekontrakt tegner lærlingen en *arbeidsavtale* med lærebedrift og opplæringskontor med dertil arbeidskrav og ansvar (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2021). I tillegg er lærlingen under en *opplæringsavtale* med de rettigheter og krav som beskrives i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998 §4-5). Våre funn viser at dette doble lovverket lærlingordningen innbefatter, kan by på utfordringer både i læretiden og ved hevelser av lærekontrakt. Representant fra opplæringskontor 1 problematiserer nettopp dette:

Jeg tenker det er en dissonans mellom opplæringsloven og arbeidsmiljøloven i forhold til oppsigelse. Jeg tenker sånn at hvis lærlingen mister sin læreplass fordi bestemmelsene i arbeidsmiljøloven er brutt, så tenker jeg det er en selvfølge at opplæringsloven tar hensyn til det, men sånn er det ikke.

Oppsummert pekte informanten på at brudd på arbeidsmiljøloven i større grad må sees med lærlingens opplæringsrolle som bakteppe. Hen uttrykte at brudd alene ikke bør være tilstrekkelig grunnlag for heving av kontrakt ettersom lærlingen er under opplæring, og ikke i samme grad som en arbeidstaker kan forventes å ha nødvendig kjennskap til arbeidslivets regler.

Flere av de tidligere lærlingene fortalte om nettopp dette; at lærekontrakten deres ble hevet på grunn av brudd på arbeidsmiljøloven. Geir sa følgende om årsaken til heving av egen lærekontrakt: «Jeg synes det var veldig urettferdig med tanke på at jeg hadde hatt lite veiledning.» Han refererer til en bestemt situasjon som var utgangspunktet for heving av lærekontrakten. Av hensyn til informantens anonymitet, kan vi ikke beskrive hendelsen, men informanten erkjente under intervjuet av han hadde brutt en sentral del av arbeidsmiljøloven, men at han manglet tilstrekkelig opplæring og kompetanse i denne delen av lovverket. Likevel valgte lærebedriften/faglig leder i bedrift å heve lærekontrakten i etterkant av denne hendelsen. Dette viser kompleksiteten det innebærer å agere mellom forskjellige lovverk. Lars fortalte om liknende perioder fra den første tiden i lærebedrift: «Jeg ble ikke opplært. De mente jeg hadde lært nok siden jeg var i praksis [YFF] hos dem» Han hadde fått læreplass i samme lærebedrift som han hadde arbeidspraksis. Ifølge informanten fikk han beskjed fra lærebedriften om at opplæringen opphørte etter praksisperioden, og at læretiden ikke rommet ytterligere opplæring. Dette er ikke i tråd med regelverket, som fastslår at første året i stor grad er opplæring og at verdiskapningen starter i læretidens andre år (Opplæringslova, 1998).

For eldre og mer erfarne arbeidstakere er arbeidslivets regler forstått, akseptert og innarbeidet i større grad. For unge voksne kan arbeidslivets regler etter all sannsynlighet være vanskeligere å orientere seg i, og dette er av sentral betydning når vi peker på funnene i undersøkelsen knyttet til den todelte rollen en lærling har i læretiden. Representant fra lærebedrift 1, fortalte følgende:

Det kan jo være noe med lederne? Det er jo sånn at de [lærlingene] er ansatt, men det er jo lederne i avdelingene som har personalansvar og skal følge de opp. Og der

svikter det nok fremdeles ganske ofte. De [lederne] vet ikke helt klart hva en lærling er ... Nei, det blir bare administrert på en måte, uten at de bryr seg om lærlingene.

Informanten undret seg videre over ledernes administrative tilrettelegging for lærlinger og hvilken kompetanse de har i å håndtere lærlinger i avdelingen. Nettopp denne kompetansen ønsker opplæringskontorene å fremme ved å tilby ulike kurs til lærebedriftene, men representant fra opplæringskontor 2 forklarte at det er langt fra alle lærebedrifter som lar ansatte delta:

De har ikke tid til å være borte fra arbeidsplassen rett og slett, så det er nok en del lærebedrifter og instruktører som kunne hatt godt nytte av flere kurs og påfyll [...] Noen er veldig flinke og andre bør helt klart bli mye flinkere. Nå er det blitt obligatorisk at alle nye lærebedrifter og alle faglige ledere MÅ ta et slikt nettkurs da.

Mange av de samme tankene hadde representant fra opplæringskontor 1, da hen problematiserte noe av det samme:

For det er så mange aktører som manøvrerer mellom dette ansvaret. Ulikt ansvar mellom opplærings ... assa lærekontrakten og arbeidskontrakten. Eh, du har nivåer hos arbeidsgiver, du har relasjonen til skole, de er jo alle i samme flyten egentlig, også er det jo lærebedriften i tillegg som skal gjøre mye av opplæringen. Det er komplekst og med mange aktører som skal, hva skal jeg si ... som skal drilles i å tenke likt rundt dette her. Selv om man har ulike roller, ikke sant, så det er kjempekrevene.

I opplæringslovens § 4-5 er verdiskaping definert som det lærlingen skaper av produkter og/eller tjenester lærebedriften selger eller tilbyr kunder eller brukere (Opplæringslova, 1998). Lærebedriftene vil i læretiden ha forventninger om en gradvis økning av verdiskapningen fra den enkelte lærling. Representant fra opplæringskontor 1 fortalte om tidvis manglende tilrettelegging rundt opplæringsforpliktelsene lærebedriftene har ovenfor lærlinger: «Vi får av og til beskjed om at lærlingen ikke får lov til å delta på workshops på grunn av arbeidsforpliktelsene den dagen.» Hen henviste til situasjoner der lærlingen ikke kunne delta i opplæring/kurs tilrettelagt av opplæringskontoret fordi lærebedriften var avhengig av lærlingens deltagelse i den daglige driften. Videre fortalte hen om tiltakene opplæringskontoret gjør i slike situasjoner: «Da må vi snakke med faglig leder, og si at det er viktig at de deltar, og får fri de dagene.» Dette utsagnet vitner om opplæringskontorets overordnede blikk mot lærebedriftenes tilrettelegging av opplæringen, og henviser til

verdskapningen lærlingene forventes å bidra med. Ola bekreftet dette når han fortalte om kravene fra lærebedriften: «Som lærling var det mye krav om hva vi skulle gjøre. Det var ikke krav til hva vi skulle vite når vi kom fra skolen, men krav om at vi skulle hoppe inn og gjøre så mye som mulig.» Informanten opplevde at forventningene om gjennomføring av arbeidsoppgavene han fikk i lærebedriften, var viktigere enn å observere og bygge på den kompetansen og kunnskapen han faktisk hadde. Han opplevde å bli kastet inn i arbeidet med en tilsynelatende for stor forventning til hva han faktisk kunne utføre. Den samme informanten fortalte videre:

Jeg kunne ikke være syk. Eller jeg kunne, men da fikk jeg høre det på jobben dagen etter [...] jeg kunne heller ikke søke om å ta fri, for da fikk jeg hele tiden høre at de andre måtte gi bort fridagene sine.

Han fortalte videre om vakter annenhver helg og at det ikke var uvanlig å jobbe 24 timer i løpet av to døgn. Det fremstår som om lærebedriften var avhengig av lærlingen for å dekke opp vakter. Samme lærling fortalte at han gikk lange vakter alene, ofte uten veileder og/eller andre kolleger hos seg. Denne lærlingen valgte selv å heve lærekontrakten. Hans mangel på opplæring var tydelig under hele intervjuet: ingen veileder, ingen oppfølging og ingen krav til skriftlige innleveringer eller refleksjonssamtaler. Kun krav om å bidra i bedriftens daglige drift. Han oppsummerer erfaringen slik: «Jeg vet ikke hvordan jeg skulle tatt det fagbrevet uansett. Hvis jeg hadde fortsatt i lærebedriften.» Basert på informantens fortellinger er det tydelig at han ble sett på som en arbeidstaker i større grad enn en lærling under opplæring, som er aspekter vi kan finne igjen hos flere av de andre tidligere lærlingene.

Sara berettet også om erfaringer knyttet til det å få for mye ansvar for tidlig i læretiden: «Det var på en måte litt for mye press på meg, som allerede var usikker fra før av.» Videre fortalte hun: «Jeg synes de gav meg for mye ansvar, for tidlig.» Det fremstår som at de tidligere lærlingene ikke fikk starte som en legitim perifer deltager i praksisfellesskapet, men at lærlingene ble sett på som fullverdige deltagere altfor tidlig (Lave & Wenger, 2017). Sara opplevde at opplæringen ikke var tilpasset det nivået hun befant seg på, noe som kan være utslagsgivende for hvorfor hun ønsket å heve kontrakten. For lærebedrifter vil naturligvis det økonomiske aspektet ved å ta imot en lærling være sentral. De må tilrettelegge tid og ressurser for å gi lærlingen det hen har krav på av forpliktelser, oppfølging, veiledning og støtte. Lærebedriftene får som nevnt kun tilskudd for opplæringen av lærlingen. Det fremstår som om lærebedriftene erfarer at opplæring av lærlinger er for tidkrevende, og at denne tidsbruken

går på bekostning av lærebedriftens verdiskapning. Representant fra lærebedrift 3 fremsto som oppgitt da han sa følgende: «Vi er ikke her for å drive Røde Kors. Vi driver med det vi driver med for å tjene penger, og vi ønsker å hjelpe andre til å bli fagarbeider.»

I dette underkapittelet har vi presentert funn som viser kompleksiteten rundt det å være lærling. Vi har vist til funn som beskriver utfordringene som ligger i å manøvrere seg mellom to lovverk. Begge informantene fra opplæringskontor problematiserer nettopp dette, og de ønsker å heve kompetansenivået til dem som arbeider med lærlingene i lærebedrift. Informantene fra lærebedriftene så utfordringene rundt lærlingens rolle i avdelingen, samtidig som de pekte på lærebedriftenes manglende tid og kapasitet til opplæring av lærlinger som kanskje er tilstrekkelig rustet for arbeidslivet. De tidligere lærlingene fortalte om opplevelser av å bli kastet inn i arbeidslivet uten rom for tilstrekkelig opplæring.

5.3 Skuffende og dårlige erfaringer rundt veiledning i læretiden

Ifølge §4-3 i Opplæringslova (1998) skal enhver godkjent lærebedrift ha én eller flere faglig kvalifiserte ansatte som har ansvaret for at opplæringsloven og forskrifter blir fulgt.

Informanten fra opplæringskontor 1 problematiserer dette når hen forteller om erfaringer rundt det å finne tilstrekkelig mange og egnede veiledere:

De [lærebedriften] sliter med å finne instruktører, den gode fagarbeideren. Den [fagarbeideren] som kunne ta rollen som veileder er i ferd med å gå over i pensjonsalderen, og er mye syk ... sliten etter et langt arbeidsliv. Mange jobber i små stillinger og er mindre til stede for lærlingen.

Vi tolker utsagnet som at det gjerne er de eldste, mest erfarne fagarbeiderne som tar på seg veiledningsansvaret for lærlingen. Utfordringen er at denne gruppen blir mindre og mer fraværende for hvert år. Informanten fortalte videre om at «det er et uendelig behov for kompetanseheving rundt det å gi veiledning [...] vi kjører kurs ute i lærebedriftene, men det er stor utskifting og arbeidspress i den opprinnelige jobben de gjør.» Informanten fortalte videre at innholdet i kursene er en kort introduksjon om læretiden i lærebedriften uten tanke på *hvordan* lærlingene skal få opplæring i lærebedrift; altså fravær av metodikk og didaktikk.

På spørsmål om det å være veileder er en frivillig eller en pålagt arbeidsoppgave fra overordnet, svarte informant fra lærebedrift 1:

Det er som oftest frivillig [...] men de siste årene har jeg slitt veldig med å få opp engasjementet og få folk til å si ja. Nå er det bare sånn «Nei, nei. Det vil jeg ikke!»

[...] og da må bare lederen plukke ut en. Men da blir det gjerne sånn «Nå kan noen andre ta de.» Jeg savner engasjementet i disse som skal være veileder.

Det fremstår som om veilederrollen oppleves som stor og krevende for ansatte i lærebedrift. Dette kan basere seg på tidligere erfaringer som veileder. Fagarbeideren vet hvor mye arbeid som ligger i veiledningsrollen og/eller det allerede eksisterende arbeidspresset på jobb. Veilederrollen kommer på toppen av de vanlige arbeidsoppgavene som skal utføres i løpet av arbeidsdagen. Informant fra lærebedrift 1 ønsker en kompensering for veiledere i lærebedrift: «For noen år siden var det en ordning med at de [veiledere] fikk et ekstra lønnstrinn så lenge man hadde lærling [...] men det har bare blitt borte. Jeg har etterlyst det.» Hen tror økt lønn vil være en motiverende faktor for fagarbeidere som påtar seg ansvaret som veileder. Dette sammenfaller med forskningen til Pohl og Walther (2007), som foreslår lønn til veiledere som kompensasjon for opplæringen av lærlinger. Videre fortalte informant fra lærebedrift 1 om samtaler hen har hatt med lederne i lærebedriftene. «De [lederne] vet at de skal sette av tid til opplæring og veiledning [...] likevel så er det vanskelig å sette av denne tiden da ...» Dette gir oss en beskrivelse av en travel hverdag med mange arbeidsoppgaver for de ansatte i en lærebedrift. Å forvente at en ansatt skal påta seg den ekstrabelastningen opplæringsansvaret for en lærling er, uten å bli kompensert med ekstra lønn eller tilstrekkelig avsatt tid til opplæringsjobben, gjør at det kan være vanskelig å finne tilstrekkelig motiverte veiledere.

I tråd med skildringene fra faglige ledere og representanter fra opplæringskontor, tegnet også de tidligere lærlingene et bilde av det de opplevde som en usystematisk og tilfeldig form for veiledning. Lars fortalte om en god start med fast veileder, men at dette endret seg underveis i læretiden:

Men assa, det startet med en fast veileder [...] det var meg og to andre lærlinger som starta samtidig, og vi hadde samme veileder. Men etter hvert så sklei dette veldig ut. Hun som var veileder hadde ikke tid, så det ble veldig mye frem og tilbake om hvem som var vår [...] det var flere forskjellige som egentlig ikke hadde så mye erfaring med å være veileder for lærlinger, så det ble en veldig ujevn opplæring.

Lars fortalte at han hadde hatt fem ulike veiledere i løpet av læretiden, før heving av lærekontrakt. Dette sammenfaller med Fuller og Unwin (2013) (Fuller & Unwin, 2003) sine faktorer rundt restriktive (hemmende) læringsmiljø, der veiledningen til den nyansatte ofte er tilfeldig og gis fra tilfeldige kolleger. Samme opplevelse hadde Sara: «Ja, jeg hadde en

veileder, men jeg jobbet ikke sammen med henne. Jeg jobbet med en annen, fordi vi var tre lærlinger. Eh, så ja. Jeg var ikke med min veileder, men jeg var med en annen.» Det fremstår som om veiledningen var tilfeldig og ble gitt fra den kollegaen Sara ble satt til å jobbe med.

Ola bekrefter også tilfeldige ansatte som veiledere: «Jeg hadde ikke en fast veileder jeg var sammen med hver dag. Jeg var med noen mer enn andre, men for det meste var jeg med forskjellige folk.» Slike tilfeldige avtaler kan bidra til at kvaliteten på veiledningen blir tilfeldig, usystematisk og uten en naturlig progresjon for den unge voksne som er under opplæring. Billett (2001) påpeker viktigheten av at lærlingens veileder koordinerer de dagligdagse aktivitetene på arbeidsplassen etter individuelle kartlegginger av hvilket faglig ståsted lærlingen befinner seg på til enhver tid. Lars opplevde også mangelfull veiledning: «[...] veilederen min ... dette fant jeg ikke ut før det hadde gått ett år senere, at veilederen min var eieren av lærebedriften, tror jeg. Men han var aldri til stede. Jeg så han én eller to ganger gjennom hele lærlingeåret.» Det fremstår som Lars hadde en læretid uten veileder og at han ikke kjente til den lovbestemte rettigheten rundt veiledning i læretiden. På spørsmål om hvilket råd han ønsket å gi kommende lærlinger, svarte han: «Eh, nei assa ... Det eneste rådet som jeg ønska at jeg fikk, det er at jeg har krav som lærling. Jeg har krav på veiledning.» Dette gir oss et bilde av en ung voksen som ser tilbake på en hevet lærekontrakt og reflekterte over egen manglende forståelse for hvilke krav og rettigheter han faktisk hadde i læretiden. Det fremstår som om han nå besitter en større forståelse og kunnskap for hva han *burde* fått, men ikke fikk. Lars opplevde ikke det verdifulle initiativet som utvikles gjennom en bevisst veileders evne til å koordinere retning- og læringsutvikling mot å *bli noe* (Colley et al., 2003). Hans mangel på veiledning og oppfølging i læretiden førte til isolasjon og stagnasjon i læreprosessen, noe som sammenfaller med (Reegård, 2015).

Vi ønsker å fremheve informant fra lærebedrift 2, som viste til varme og empatiske rutiner ved mottak av nye lærlinger:

Om det for eksempel er veldig unge som ikke har så mye arbeidserfaring fra før ... Eh, det er i alle fall veldig fint for meg å vite, for da har jeg en viss forståelse for at ting kanskje ikke går så fort da, og at de trenger litt tid på seg til å ... altså kanskje de trenger at jeg har litt flere samtaler med dem, og at jeg kanskje, utover opplæringen, prater litt med dem og «hvordan har du det?» og «hvordan går det?»

Informanten la stor vekt på å etablere gode relasjoner til lærlingene, og mente dette ville føre til større grad av tillit og trygghet. Hen påpekte at dette bør stå sentralt i opplæringen da

begge parter er avhengig av hverandres innsats for at arbeidsforholdene blir optimale. Denne informanten hadde selv en vanskelig læretid å se tilbake på, og ga gjennomgående uttrykk for viktigheten av en empatisk og trygg læretid fra første dag.

Informant fra lærebedrift 3 fortalte også om viktigheten av gjensidigheten for en best mulig veiledningsprosess:

Så lenge du kommer tidsnok om morran, og gjør jobben din, så blir det satt pris på. Og hvis de [lærlingen] viser at de vil ... altså alle kan ha en dårlig dag, men om du føler at han vil lære noe, da er det givende for veilederen, det er givende for meg. Da har jeg lyst til å sette av tid til å jobbe med dem.

Flere av de tidligere lærlingene forklarte at relasjonene de hadde hatt med de forskjellige veilederne ikke alltid var god, men kunne være tilfeldig og sporadisk. Geir fortalte:

For du *får* veldig mye ut av det hvis du har en god veileder, så får du veldig mye ut av de veiledningstimene. Og jeg hadde egentlig krav på mange timer som jeg mista fordi andre ting skjedde [...] jeg hadde jo egentlig krav på å få de igjen, men jeg spurte aldri om de, og det angret jeg veldig på.

Dette gir oss en fornemmelse av lav ansvarsfølelse for opplæringen av denne lærlingen. Han hadde mange forskjellige veiledere med ulike relasjoner til den enkelte, og veiledningen ble kanskje ikke koordinert tilstrekkelig. Geir fortalte også om usikkerhet når han skulle spørre veileder om hjelp:

Det var jo måten man fikk hjelp på da. Typ at man nesten måtte løpe for å grave litt mer da, når man lurte på noe. Ja, jeg holdt litt tilbake. Sikkert fordi jeg tenkte at «dette er et dumt spørsmål» for eksempel, eller «det har jeg spurt om før.» Og man får høre «det burde du vite», ikke sant? Og så har man glemt det. Og når man hører det en gang, så vil man ikke høre det igjen. Så da vil man hvert fall ikke spørre igjen.

Dette sammenfaller godt med Knuts forklaringer på holdningene han møtte når han trengte hjelp: «[...] hvis jeg ringte og spurte hvordan jeg skulle gjøre noe, så sa de 'gjør sånn', men ringte jeg en gang til, så sa de 'dette her burde du kunne nå'.» Det er lett å se for seg at motivasjonen til å be om hjelp reduseres etter slike opplevelser. Videre fortalte Knut: «Noen ganger fikk jeg bare videoer, slik at jeg kunne huske det til neste gang.» Dette er et eksempel på det Fuller og Unwin (2003) omtaler som et restriktivt (begrensende) læringsmiljø, der læretiden brukes til å tilpasse opplæringen kun rettet mot organisasjonens behov. Det motsatte

av et ekspansivt læringsmiljø som tilrettelegger for utvikling av lærlingens individuelle evner. Disse eksemplene viser at noen av informantene sitter igjen med problematiske opplevelser. De forteller om utfordrende følelser knyttet til opplevelsen av ikke å mestre nok og behov for å ikke være til for mye *bry*. Informant fra lærebedrift 1 bekreftet dette når hen sa:

Det er så mye de [lærlingene] skal bli trygge i når de starter, for å gå ut og utføre en arbeidsoppgave på egen hånd. Så det tar jo litt tid, og det varierer hvor lang tid det tar. Noen er veldig raske og noen trenger mer tid, og det må det være rom for.

Hen viser forståelse for at den nyansatte lærlingen trenger kartlegging rundt hvilket faglig ståsted hen har ved oppstart av læretiden. I tillegg ser hen viktigheten av å skape et trygt miljø rundt lærlingen. Det samme sa informant fra opplæringskontor 1: «Det krever faktisk litt kunnskap. Det er ikke bare å veilede, du må vite hva du gjør.» Informantene fra opplæringskontor og lærebedrift er uten tvil enig om at den nyansatte lærlingen trenger tid til å bli trygg, bli kjent med miljøet og arbeidsoppgavene. I tillegg ser de behovet for differensiert opplæring, spesielt den første tiden.

I dette underkapittelet har vi presentert funn fra datainnsamlingen som viser at de tidligere lærlingene har dårlige erfaringer rundt veiledningen de fikk i læretiden. De forklarer at instruksjoner og oppfølging ofte ble gitt fra tilfeldige ansatte, og om en mangelfull oppfølging rundt refleksjonsarbeid. Flere av de tidligere lærlingene fortalte om usikkerhet knyttet til det å spørre om hjelp. De opplevde tilbakemeldingene som krenkende og at de følte at det var en forventning om at kunnskapsnivået og/eller selvstendighetsnivået burde være høyere, noe som igjen påvirket motivasjonen for å spørre om hjelp neste gang situasjonen tilsa at rådgivning/veiledning var påkrevet. Flere av informantene forteller at de ikke var klar over at de hadde krav på veiledning før etter heving av lærekontrakt. Årsakene til de vekslende erfaringene med veiledning er mange og komplekse; det er krevende å finne fagarbeidere som frivillig påtar seg veiledningsrollen. Informantene fra lærebedrift og opplæringskontor maler et bilde av bransjer med kontinuerlig utskifting av personalet og liten tilrettelegging av tid til veiledning.

5.4 Opplevelse av ensomhet og usikkerhet i arbeidsmiljøet

Samtlige informanter, både lærlingene og de øvrige hadde beretninger som knyttet seg til lærlingenes opplevelser av ensomhet og usikkerhet på arbeidsplassen. Informant fra opplæringskontor 1 hadde flere erfaringer med heving av lærekontrakt. Hen oppfattet det ofte

slik at begge parter (lærebedrifter og lærlingene) spiller en rolle i dette. Hen kom med et eksempel på dette:

Ehm, lærlingen har eh ... fortalte skrøner om sin ... om hvorfor en ikke kom på jobb [...] også har det vært lite raushet på den andre siden og veldig sånn kjeftete, ikke sant ... Sånn at lærlingen kanskje har gruet seg. Også er det mange steder det er fryktelig dårlig arbeidsmiljø. Fort gjort å bli fryst ut.

Flere av lærlingene har fortalt oss om sine opplevelser av usikkerhet. De var ofte ikke klar over hvem de skulle forholde seg eller henvende seg til, eller de opplevde veiledere som lite forståelsesfulle. Geir berettet hvordan han angivelig ble tatt imot av de andre ansatte i lærebedriften:

På [lærebedriften] så jobber du med én person, og av og til så er ... kan den personen være sjenert ... eh ... og ... jeg kan ikke alltid vite hvordan han eller henne har det, og jeg har litt vanskelig med å ta initiativ til å prate [...].

Geir oppleve usikkerhet knyttet til det å kommunisere med de andre ansatte i lærebedriften og fortalte at det er litt opp til han selv å ta denne kontakten. Det er lett å tenke seg at det kan være vanskelig for en ung voksen å vite hvordan man skal ta initiativ til å konversere med voksne man ikke kjenner. Det kan man tenke seg kan bidra til at man blir usikker og oppleve å stå alene i arbeidsfellesskapet. Flere av lærlingene fortalte også om følelsen av usikkerhet med utspring i følelsen av å ikke bli tatt på alvor for sine ferdigheter. Sara sa at hun ikke følte seg inkludert i faglige diskusjoner, noe som bidro til at hun trakk seg litt unna. Samtidig hadde hun er opplevelse av at hun ikke ble tatt på alvor. Hun opplevde at hun var nederst på rangstigen i lærebedriften og opplevde at hennes meninger ikke hadde en betydning.

[...] jeg putta meg selv litt sånn på siden hvis du skjønner hva jeg mener. Eh, for du blir jo liksom sett på litt som sånn en som ikke vet så altfor mye. Som en lærling, ikke sant. Og det er på det samme som en ... Til og med en assistent på en måte, selv om en assistent ikke har noe ... vet ingenting om [faget], så har de på en måte litt sånn fordi de har jobbet der litt lenger.

Hvis en lærling blir behandlet som nybegynner ved ikke å slippe til, ikke blir tatt på alvor eller ansett som uviktig i lærebedriften samt opplevelser mangel på respekt for deres ferdigheter og fagkunnskaper fra arbeidskollegaene, kan dette spille en rolle i mange

lærlingers avbruddsprosess (Bednarz, 2014; Dagsland et al., 2015; Einboden et al., 2021; Snell & Hart, 2008).

Lars opplevde også mye ensomhet og usikkerhet i læretiden. Han stod angivelig mye alene i vanskelige situasjoner som gikk utover hans psykiske helse. Samtidig kunne han fortelle om et dårlig arbeidsmiljø på arbeidsplassen: «Det var faktisk veldig mye baksnakking, da. På arbeidsplassen.» Videre fortalte informanten at han har følt seg utrygg på jobb. Han har jobbet ute i felt, og stått mye alene med arbeidsoppgavene. «Det har skjedd mye ekle, ja assa veldig mye nesten skumle ting, da. Men det har alltid gått fint.» På spørsmål om på hvilken måte han ba om hjelp hvis noe var vanskelig, svarte han: «[...] Eh, det måtte jeg finne ut av selv. [...] Ja, og hvis de ikke svarte, så sleit jeg litt.» Alt dette; at det var mye baksnakking på jobb, og at han hadde opplevelse av å stå mye alene i utfordrende situasjoner, bidro til at Lars til slutt bestemte seg for å avbryte dette læreforholdet.

Ifølge forskning gjort av Einboden et al. (2021) er et hierarkisk system på arbeidsplassen og mobbing eksempler på arbeidsforhold i læretiden som påvirker lærlingens mentale helse, noe også Anita hadde forklaringer rundt. Hun fortalte om et dårlig arbeidsmiljø med opplevelse av mobbing og utfrysing som påvirket hennes psykiske helse og som til slutt gjorde at hun sluttet som lærling og ga opp drømmen om fagbrev. Spesielt var det relasjonen til én ansatt som var avgjørende: «[...] jeg starta i den [lærebedriften], der kjente jeg ingen egentlig, og det starta veldig bra, og så ble det bare dårligere og dårligere, og så bytta de sjef, og da ble det snudd på hodet.» Informanten opplevde stor mistrivsel: «Trivdes ikke der og ... nei, det var bare møkk, rett og slett.» Anita hadde flere såre beretninger rundt årsaker til heving og opplevelsen rundt et dårlig arbeidsmiljø med lite støtte.

Ola hadde en opplevelse av å ikke passe inn, og fortalte om et arbeidsmiljø med stor aldersforskjell mellom ham selv og de øvrige ansatte: «[...] aldersforskjellen mellom lærling og ansatt er veldig stor, så det kan føles at de ansatte som du snakker med ikke tenker på samme måte som du gjør. Så det er kanskje litt vanskelig å kunne snakke med dem.» Ola følte seg velkommen og akseptert, men det var ikke nok: «På en måte ble jeg akseptert, men jeg hadde ikke mye til felles med dem, så det var ikke mye jeg kunne snakke med dem om.» Ola identifiserte seg ikke med de andre ansatte på arbeidsplassen. Han opplevde at de hadde lite til felles og lite å konversere om. Ifølge Lave og Wenger (1991) står identitetsutvikling sentralt for den nyansatte lærlingens karriere i praksisfellesskapet og dermed også sentralt for legitim perifer deltagelse. Hvis lærlingen ikke opplever sin rolle som legitim, men heller har

vanskeligheter med å finne sin plass fordi hen ikke identifiserer seg med de andre i lærebedriften, kan dette gå ut over læring og hindre lærlingen å bli et fullverdig medlem av fellesskapet.

I motsetning til erfaringene de andre tidligere lærlingene berettet om, hadde informanten fra lærebedrift 2 et godt arbeidsmiljø høyt på agendaen. Dette på bakgrunn av lang erfaring med lærlinger i bedriften. Hen fortalte at lærebedriften gjør tilpasninger der det er nødvendig fordi de er en stor bedrift og har dermed mulighet til dette. Hen reflekterte også over erfaringer rundt en lærlings opplevelse av ensomhet og usikkerhet:

[...] vi [lærebedriften] har det sånn at kommer du [lærlingen] i en avdeling hvor du føler at du ikke passer inn, så prøver vi å finne en annen avdeling hvor de kanskje passer mer inn. Så vi prøver alltid å tilpasse det, for miljøet er jo forskjellig på de ulike plassene. [...] Enten så sklir man rett inn, eller så vet man ikke helt hvem man har med å gjøre, og så sliter [lærlingen] kanskje litt med å finne sin plass.

Informanten fortalte om det hen har erfart – hvordan noen lærlinger taklet å komme inn i et helt nytt miljø bedre enn det andre lærlinger gjør. Likevel fortalte hen at det tar tid å finne seg til rette: «Jeg tror egentlig ingen lærlinger sitter med følelsen av å passe inn de først seks månedene.» Informant fra opplæringskontor 2 har gjort seg erfaringer med lærlingens vansker med å komme inn i et arbeidsmiljø og hvordan de kan oppleve usikkerhet og ensomhet. Hen fortalte ikke om spesielle tiltak, mer en oppfordring til begge parter, og at det både er opp til lærebedriftene og lærlingen selv å involvere seg i det sosiale miljøet:

Ja, den ligger nok mer på lærebedriften, tenker jeg. At de har en oppgave der, i å få de inkludert i arbeidsdagen og det sosiale miljøet, på en måte. Så vi gjør ikke noe annet enn at lærlingen selv må ta en del av det sosiale da [...]. Så det snakker vi med lærlingene om, og det samme sier vi til lærebedriftene, at «ta de med i det sosiale.» Og det opplever vi at går ganske greit de fleste steder. Så det krever en del av lærebedrift og lærling, egentlig, at de involverer seg, begge to.

Informant fra lærebedrift 1 fortalte at hen har sett viktigheten av at lærlingene blir inkludert i arbeidsmiljøet for å forebygge lærlingers opplevelse av ensomhet og usikkerhet: «Men det vi fant ut for noen år siden, det var at det at lærlingen fikk beskjed om at 'Nei, nå kan du gå

hjem. Nå skal vi ha personalmøte'. Det skjer ikke hos oss lenger [...]» Dette har informanten fått en slutt på, for at lærlingen skal trives bedre og føle seg mer inkludert. Sitat fra informant i lærebedrift 3 viser at et godt arbeidsmiljø på arbeidsplassen er noe de prioriterer. Også lærlingens trivsel er viktig for dem, og om det er tilfeller der det enten er lærlinger eller andre ansatte som er utsatt i så måte, settes det i gang intervensjoner så snart de finner ut av det: «Vi har hatt tilfeller der det på en måte ... skal ikke si at det er direkte mobbing, men det er i alle fall starten på et eller annet ... da går daglig leder med en gang på de det gjelder.» Begge sitatene viser tydelig at arbeidsmiljøet for lærlinger er noe bedriftene prioriterer. Det framstår som om informantene fra bedriftene forstår at lærlingen må oppleve inkludering og trygghet i arbeidsmiljøet, for å bidra til hindring av heving. I dette kapittelet har vi presentert funn knyttet til lærlingens opplevelse av ensomhet og usikkerhet i arbeidsmiljøet. Her har vi sett at lærlingens opplevelse av å stå mye alene og opplevelsen av usikkerhet i sin rolle i lærebedriften kan være en viktig grunn til avbrudd i læretiden. Opplæringskontorene og lærebedriftene fremhevet også at et godt arbeidsmiljø er viktig og kan bidra til inkludering, trivsel og læring i læretiden.

5.5 Opplæringskontorets betydning

Opplæringskontorenes arbeidsoppgaver er å hjelpe medlemslærebedriftene sine med praktiske oppgaver rundt lærlingordningen, men skal fungere som støttespillere for begge parter, også lærlingene ute i lærebedriftene (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Opplæringskontorets betydning og rolle har vært et viktig tema i intervjuene, med alle tre aktører.

Alle tidligere lærlinger fortalte om en angivelig liten kontakt med opplæringskontoret som var knyttet til deres lærebedrift underveis i læretiden. Kontakten besto, ifølge de tidligere lærlingene, i stor grad av digital kommunikasjon via en læringsplattform. De fleste av lærlingene fortalte videre om et ønske om en større involvering fra opplæringskontorene når ting begynte å bli vanskelig. Flere av lærlingene reflekterte til og med over det faktum at årsakene til hevingen kunne vært unngått om opplæringskontoret hadde kommet inn som en objektiv tredjepart i en konflikt på arbeidsplassen. Under har vi plukket ut et par eksempler som beskriver lærlingenes perspektiv og opplevelsen når det gjelder kontakten de hadde med opplæringskontoret som var knyttet til den lærebedriften de var lærlinger i. Geir fortalte:

Den [kontakt med opplæringskontoret] var veldig minimal. Det var møter veldig sjeldent, eh, for den mest normale formen for kontakten er jo når du sender inn oppgaver eller du sender inn logg som du får en liten ... et lite svar på hva de synes var bra med det og det du har gjort og hva du kan jobbe med, men det var veldig lite kontakt, det var møter innimellom med veileder og opplæringskontoret.

Geir opplevde, til tross for at han hadde møter med veileder og opplæringskontor, denne kontakten som «veldig minimal» og «veldig lite kontakt.» Også Anita beskrev kontakten med opplæringskontoret som sparsom: «Jeg hadde ikke så mye kontakt der, det var mest gjennom sjefen.» På spørsmål om hun hadde digital kontakt, svarte hun: «Ja, sånne moduler man bare må ta. Men det var ikke mange av dem, da.» Lignende beretninger finner vi hos Ola. Han fortalte om kontakten han hadde med opplæringskontoret: «Eh ... Jeg hadde ikke noe særlig kontakt. Jeg hadde kontakt med dem [opplæringskontoret] når noe gikk galt, eller når det var lærlingsmøte [...]. Men utenom det så var det ikke så mye snakk med opplæringskontoret.» Da vi snakket med Anita, reflekterte hun på spørsmålet om hun hadde ønsket mer støtte fra opplæringskontoret i sitt turbulente møte med sin sjef som ifølge henne var hovedårsaken til hevingen: «Ja, når det gjelder den delen der, så hadde jo det vært litt bedre. Men jeg hadde det jo sånn at jeg nesten ikke visste hvem jeg skulle ta kontakt med en gang.» Sara fortalte også om lite kontakt med opplæringskontoret som var knyttet til hennes bedrift:

Eh det var bare digitalt, bortsett fra det ene møtet hvor de delte ut sånne flasker hvor de snakka litt om faget. [...] også ene gangen så måtte jeg møte den ene, jeg vet ikke hvem det var, kanskje den var kontaktpersonen min, eh, når jeg skulle signere en sånn oppheving av kontrakt, da, da møtte jeg den personen. Ellers så var det ikke så veldig mye med dem å gjøre.

Det framstår som at heller ikke Sara visste hvem hun kunne kontakte fra opplæringskontoret. Dette er det noe flere lærlinger påpeker, at de ikke vet hvem de skal ta kontakt med om de trenger det. Samstemt er Lars når han forteller at heller ikke han visste hvem fra opplæringskontoret som var knyttet til hans lærebedrift. Det tok angivelig et halvt år før en representant oppsøkte denne lærlingen, som dialogen med Lars viser:

Lars: Jeg fikk da halvveis inn i læretiden en sånn veileder, eh for det hadde jeg ikke fra før av. Nei, ikke veileder, men kontaktperson i sånn derre ... elev ... i en sånn organisasjon ... Fagforbundet?

Intervjuer: Ja, Opplæringskontoret, kanskje?

Lars: Ja, Opplæringskontor, ja.

Intervjuer: Så etter et halvt år, sa du?

Lars: Ja, jeg hadde ikke noen fra før av. De samarbeidet ikke med noen i lærebedriften min.

Lars fortalte likevel at når opplæringskontoret først kom på banen, var deres innsats uvurderlig: «Ja, og da snakket jeg med dem. Eh ... de passa på, for de sa selv at rettighetene mine ikke ble fulgt opp av de i lærebedriften.» Lars gikk lenge og mistriivdes og hadde tidlig tanker om å slutte, men opplevde å stå alene i mange av utfordringene. På spørsmål om han tror ting hadde vært annerledes hvis han hadde hatt kontakt med opplæringskontoret tidligere, svarte han: «Ja, det tror jeg. Jeg hadde trodd at de da kanskje kunne hatt mulighet til å flytte meg til en ny lærebedrift.» Involvering fra en nøytral tredjepart var som Lars beskriver noe som kunne gjort at han hadde fullført læretiden. Da vi spurte Anita om hun hadde savnet en objektiv tredjepart i håndteringen av den vanskelige læretiden, svarte hun: «Ja, veldig, en som ikke har så mye med de andre å gjøre.» Geir fortalte at han trodde hevingen kunne vært unngått om oppfølgingen hadde vært bedre, han tror da læretiden hadde vært bedre organisert, og hadde fått bedre informasjon om sine rettigheter: «Det er jeg veldig sikker på at det ville vært unngått hvis jeg hadde fått bedre oppfølging. Og hvis vi hadde gått gjennom ... eh ... lærlingeopplegget sånn det egentlig skal gås gjennom ordentlig.» Sitatene fra lærlingene her beskriver deres opplevelse av en mangel på oppfølging fra lærebedriftene og opplæringskontorene. Forskning hevder at lærlingens opplevelse av mangel på det å bli fulgt opp er risikofaktorer for avbrudd i læretiden (Bednarz, 2014; Einboden et al., 2021; Snell & Hart, 2008). Vi vil samtidig understreke at dette er lærlingenes opplevelse. Forskning viser at lærlinger og ansvarlige lærebedrift ofte har svært ulike forklaringer og fortolkninger på hvorfor lærekontrakten måtte heves (Negrini et al., 2016; Wettstein et al., 2017), og vi har ikke/mangler perspektivet til lærlingenes tidligere veiledere.

I samtale med opplæringskontorene er det vilje til å besøke lærlingene ut i lærebedriftene, men det er angivelig mangel på ressurser som hindrer dem i å følge opp slik de ønsker.

Informant fra opplæringskontor 1, reflekterte over dette: «[...] assa vi har mange lærebedrifter

å ... [...] men vi har ... vi besøker lærebedriftene, vi startet veldig ambisiøst å ha to besøk i året, men det blir så mange at vi klarer ikke det.» Informanten fra opplæringskontor 2 hadde dette å si om lærebedriftsbesøk: «Vi er ute og følger opp lærlingen i lærebedrift hver femte uke.»

Rutinene rundt heving, forklart av informant fra opplæringskontor 1, viser at det ikke er opp til opplæringskontoret, men opp til lærebedriftene og lærlingene selv å ta tak når noe begynner å bli vanskelig, men at opplæringskontoret vil bli involvert først hvis de ikke finner en løsning:

Ja, og vi er ofte, eller alltid helt avhengig av at lærebedriften, eh ... og eller lærlingen tar kontakt. Så vi sier jo til lærlingen at hvis de har en utfordring, må de snakke med de nærmeste. [...] vi sier først, finn en løsning ... forsøk og finn en løsning på lavt nivå selv, hvis det ikke går, så må det løftes opp, og vi blir brakt inn.

Informanten fra opplæringskontor 2 fortalte at det er mange ulike opplæringskontor, og de følger opp lærlingene ulikt: «Det er jo veldig individuelt hvordan de forskjellige opplæringskontorene arbeider.» På spørsmål om hvordan oppfølgingen er når en lærling melder fra om vanskeligheter i læretiden, svarte hen:

[...] da er det jo slik at man får beskjed om at ting ikke fungerer [...] så er det et møte da, hvor man prøver å finne ut av hva som ikke fungerer da, og så følger man opp litt tettere lærlingen og lærebedriften, for å høre mer om hvordan dette fungerer.

Informanten fra opplæringskontor 2 innrømmet likevel at opplæringskontoret har kommet for sent inn i en konflikt på arbeidsplassen. Informanten fortalte videre at de jobber med å hindre hevinger når en lærling melder fra om vanskeligheter:

[...] vi prøver jo å finne grunnen til at lærlingen vil heve. Og da er det som oftest at lærlingen sier at dette (programfaget) ikke er *noe jeg vil* på en måte, og da er det ikke så mye man får gjort da, på en måte. For hvis de ønsker å gjøre noe helt annet enn det det de har begynt på, så støtter vi jo det – at de ønsker å heve kontakten [...].

Hen fortalte at de prøver også å finne ny lærebedrift ved en hevet kontrakt: «[...] så hører vi med andre lærebedrifter, for det har jo skjedd tidligere det, at vi har en lærling som ikke fungerer i én lærebedrift, og så blomstrer de i en annen lærebedrift [...].»

Forskningen til Schmid og Stalder (2012) poengterer at heving av lærekontrakt kan ses på som en måte å løse utfordringer eller problem i opplæringen på, men dette forutsetter en fortsettelse i en annen lærebedrift. Fortsettelse i en annen lærebedrift resulterer ofte i høyere tilfredshet. Det var kun en av de tidligere lærlingene som hadde funnet seg en ny lære plass.

Vi snakket også med lærebedrifter og deres syn på opplæringskontorets involvering i opplæringen av lærlinger. Informanten i lærebedrift 1 fortalte at hen er fornøyd med involveringen fra opplæringskontoret, men at det noen ganger kan bli litt mye involvering, og for høye krav til lærlingen:

Nei, jeg synes egentlig det er veldig greit, men noen ganger synes jeg opplæringskontoret styrer litt for mye. [...] og de forventer litt for mye av dem, det er ikke alle ... Altså det er jo en grunn til at folk har søkt seg yrkesfag? Kanskje fordi de ikke er så veldig glad i å skrive? Det tenker jeg. [...] noen ganger er det litt for mye.

Geir og flere av de tidligere lærlingene, poengterte nettopp dette da han fortalte om de skriftlige kravene i læretiden: «[...] jeg har alltid hatt mangel på motivasjon i skolen [...] den loggføringa var på en måte ... det følte litt som det samme som å sitte på en skolebenk.»

Informanten fra lærebedrift 3 fortalte oss at opplæringskontoret kommer på besøk hvert halvår for å sjekke at informanten får tilbudt en bredde i opplæringen: «Så da har vi jevnlig møter med dem ca. hvert halvår for å sørge for at vi fyller de kravene, da [...]. Jeg synes de følger opp ganske bra.»

Det er over 50 opplæringskontor i Oslo kommune, og det er sprikende forklaringer på behovet for, og på hvor mye de følger opp. Det er nok svært ulik praksis blant de ulike opplæringskontorene, samtidig framstår det som at lærlingenes behov ikke nødvendigvis er likt behovet bedriftene og opplæringskontorene ser for seg.

I dette kapittelet har vi presentert informantenes refleksjoner rundt opplæringskontorets rolle, involvering og betydning. Alle de tre aktørene i undersøkelsen har fortalt oss at denne betydningen er viktig. Det er verdt å merke seg synes vi, informantenes refleksjoner rundt årsaker til heving knyttet til opplæringskontorets betydning, og om dette kunne vært unngått om opplæringskontoret hadde kommet inn tidligere og fungert som en objektiv tredjepart på arbeidsplassen. Opplæringskontorene på sin side forteller om begrensede ressurser for å få til dette, og at det er ulik praksis i de forskjellige opplæringskontorene.

6 DRØFTING

I følgende kapittel vil vi gjennomgå resultatene fra analysen av de elleve intervjuene, som danner grunnlaget for drøfting av funn. Gjennom problemstillingen for denne undersøkelsen har vi belyst faktorer knyttet til lærlingenes læring og sosialisering inn i yrket og lærebedrift, som kan bidra til å forklare avbrudd i læretiden.

Vi vil drøfte de fem hovedfunnene fra analysedelen opp mot den teorien og den tidligere forskningen vi har benyttet oss av i denne oppgaven. Kapittelet er strukturert etter tre underkapitler, basert på forskningsspørsmålene.

I kapittel 6.1 inngår drøfting rundt både forskningsspørsmål én og to som handler om årsaker til heving av lærekontrakt sett fra alle informanters perspektiv. I kapittel 6.2 drøfter vi funn opp mot forskningsspørsmål tre, som handler om opplæringskontorets betydning for heving av lærekontrakter. I kapittel 6.3 oppsummerer vi drøftingen og svarer på problemstillingen.

6.1 Årsaker til heving av lærekontrakter sett fra perspektivet til tidligere lærlinger, representanter fra lærebedrift og representanter fra opplæringskontor

I dette kapittelet skal vi drøfte de to første forskningsspørsmålene som handler om å finne årsaker til heving av lærekontrakt, sett fra perspektivet, fortellingene og forklaringene til samtlige informanter. Det var mest naturlig og hensiktsmessig å drøfte disse samlet, da vi ser at informantenes svar i stor grad samsvarer. Vi vet fra forskning at forklaringer og tolkninger fra læredrift og lærlinger rundt årsak til heving kan være svært ulike (Negrini et al., 2016; Skogseid, 2013; Wettstein et al., 2017). Vi vil poengtere at lærlingenes forklaringer er personlige og handler om deres egne erfaringer med å være part i et hevet kontraktsforhold. De øvrige informantenes forklaringer er også personlige, men ikke knyttet til en enkeltsak. Basert på funnene ser det ut til at årsaker til heving av lærekontrakt kan deles inn i tre hovedtemaer:

- Brå overgang som lærlingene ikke føler seg tilstrekkelig forberedt på
- Fraværende eller manglende veiledning
- Lærlingen; under opplæring eller på arbeid?

Brå overgang som lærlingene ikke føler seg tilstrekkelig forberedt på

Det første hovedtemaet, og ett av de sterkeste funnene i denne undersøkelsen, er den brå og krevende *overgangen* de unge voksne opplever når de går fra å være skoleelev til å bli lærling og arbeidstaker i læretiden. Den brå overgangen er noe både de tidligere lærlingene, lærebedriftene og opplæringskontorene framhever som krevende, og som alle har erfaringer med; at lærlingene ikke alltid virker forberedt på omstillingen dette innebærer. Årsakene til at de ikke er klare, ser vi kan stamme fra arbeidslivets forventning om tilstedeværelse, og at lærlingene ikke er godt nok forberedt fra skolens side både når det gjelder informasjon eller gjennom faget YFF. Lærlingene er ikke tilstrekkelig kartlagt, og rekrutteringsprosessen i bedriftene baserer seg i utstrakt grad på karakterer og fravær (Utdanningsetaten, 2018) uten gode kartleggingsrutiner eller en standardisert informasjonsflyt mellom aktørene.

De tidligere lærlingenes forklaringer på denne omstillingen i overgangen fra skole til arbeidsliv, dreier seg i stor grad om de krav og forventninger arbeidslivet setter for sine arbeidstakere: At de er på plass tidlig om morgenen, gjerne en time eller to tidligere enn når skolen startet; de kan ikke komme for sent; arbeidsdagen er lang uten rom for å ta mange pauser i forhold til skoledagen som er kortere, med hyppige pauser; på skolen kan de sjekke mobiltelefonen når de vil, en mulighet de i mindre grad har som lærling. De opplever at de må prestere og bidra til verdiskapningen i lærebedriften, og er forpliktet til å møte på arbeid hver dag. Alle gruppene av informanter berettet om mangelfull informasjon rundt overgangen fra skole til læretid. De tidligere lærlingene mente skolen ikke hadde gitt tilstrekkelig informasjon om læretiden, eller hadde forberedt dem godt nok på arbeidslivets krav, forventninger og arbeidsoppgaver. Forventningene de møtte i læretiden, var i stor kontrast til forventningene de opplevde i skolen. Sara bekreftet dette da hun sa: «Når man kom til lærlingtiden så ble det på en måte sånn seriøst. Eh det var på en måte en helt vanlig jobb. Det *er* jo en helt vanlig jobb eh ... som jeg kanskje ikke var helt klar for.» Sara hadde en forventning om at læretiden skulle være en pause fra skolebenken, men opplevde det motsatte – at det tvert imot ble stilt høyere krav og forventninger til det hun beskrev som en vanlig jobb. Opplevelsen av ikke-møtte forventninger er en tydelig risikofaktor for avbrudd i læretiden sett fra lærlingens ståsted. Når lærlingens forventninger ikke sammenfaller med hva de i virkeligheten erfarer, kan de fort miste motet og gi opp. Dette er noe studier fra flere land har beskrevet som en viktig risikofaktor/forklaring på avbrudd i læretiden (Bednarz, 2014; Dagsland et al., 2015; Feij et al., 1999; Powers & Watt, 2021; Skogseid, 2013; Taris et al., 2006). Samtlige informanter, ikke bare de tidligere lærlingene, fremhevet dette i intervjuene. I den skolebaserte delen av

fagopplæringen tilbringer elevene på Vg2 ca. 26 klokke timer per uke, ikke inkludert friminutt (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Dette er en stor kontrast til de 37,5 timene det er forventet at lærlingen skal tilbringe i lærebedrift løpet av en uke. Det er ikke vanskelig å se for seg at et økt krav om tilstedeværelse av denne størrelsen bidrar til å gjøre overgangen brå og krevende. Det var uventet for oss at de tidligere lærlingene opplevde dette, og at overgangen i så stor grad bidro til heving av lærekontrakt. Hele 23 prosent av Vg2 er avsatt til YFF (Utdanningsdirektoratet, 2021a), og dette faget skal blant annet gi elevene en introduksjon til hva arbeidslivet innebærer og på den måten forberede elevene til læretidens krav og forventninger, og gjøre dem rustet til å ta et godt valg. Fra bedriftenes side kan faget YFF fungere som en rekrutteringsarena for å ansette nye lærlinger (Utdanningsdirektoratet, 2021i). Risikoen rundt dette kan bli at bedriftene får forventninger om at lærlingene skal bidra med verdiskapning fra oppstart av læretiden - at praksisperioden brukes som en opplæringsperiode. En tidligere lærlingene fikk beskjeden: «Nå er du ferdig med praksis her, så nå må du jobbe som alle andre.» De fleste informantene fra alle de tre intervjugruppene fortalte om manglende innsikt og forståelse av hva som ventet lærlingene i læretiden. En av informantene fra opplæringskontorene beskrev YFF som en arena der yrkesfagelever skal gjøres kjent med arbeidslivet de skal inn i som lærlinger. Likevel fortalte samtlige av våre tidligere lærlinger at dette ikke var tilfellet; YFF hadde angivelig ikke gitt den introduksjonen som ligger i intensjonen til faget (Utdanningsdirektoratet, 2020c, 2021i). Vi vil poengtere at disse funnene utelukkende konsentrerer seg på forklaringene til informantene i denne studien, og ikke på generelle betraktninger rundt praksisfaget YFF. Det vi kan si er at faget framstår som ikke tilstrekkelig standardisert (Høst et al., 2015), noe som kan føre til ulik praksis for hvordan den enkelte skole organiserer dette. Det eksisterer ingen krav om at elevene skal gjennomføre praksisfaget ute i bedrift (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Noen skoler klarer ikke å skaffe, eller velger å ikke etablere praksisplasser, og gjennomfører faget lokalt på skolen (Nyen & Tønder, 2012). Her ligger det åpenbart et stort potensial for forbedring, slik at hensikten med faget blir bedre ivarettatt og gir elevene på Vg2 en større innsikt i hva og læretiden og arbeidslivet dreier seg om. På denne måten kan forventningene elevene har til læretiden justeres. I skolen bruker vi mye tid på kartlegging og tilrettelegging i YFF, da vi vet at dette er sentralt for å optimalisere elevens læring og sosialisering i praksisperioden. I praksisperiodene er vi i daglig dialog med avdelingsledere og den enkelte praksisveileder, for å sikre faglig progresjon og trivsel for elevene. Å finne en praksisplass tilrettelagt den enkelte elev vurderer vi som svært sentralt for gjennomføringsgraden i YFF. Vi har ofte undret oss over hvordan våre elever opplever læretiden når tilretteleggingen muligens uteblir. Forskning viser at

kartlegging av lærlingens styrker og behov, samt påfølgende tilrettelegging, er sentralt for å oppnå den mest hensiktsmessige faglige progresjonen i læretiden (Billett, 2001; Reegård, 2015).

Videre når det gjelder overgangen, fortalte både representantene fra lærebedrift og opplæringskontor om egne ambisjoner og ønsker for å etablere metoder og strategier som tilrettelegger for at denne blir smidigere. Samtidig ser vi i funnene en tendens til en for tidlig forventning rundt verdiskaping i bedrift. Det er kjent at dette kan påvirke lærlingenes overgang til arbeidslivet (Pohl & Walther, 2007). Representantene fra lærebedriftene og opplæringskontorene la vekt på at det eksisterer store utfordringer rundt forventningene til lærlingens kompetansenivå, som ifølge dem ikke alltid er tilpasset lærebedriftenes behov for verdiskaping. Kritiske og til dels negative beskrivelser fra representantene fra lærebedrifter og opplæringskontor, blant annet knyttet til enkelte lærlingers språkutfordringer, og mangelfulle faglige og praktiske ferdigheter, kan tyde på manglende kartlegging av lærlingesøkeren. Ifølge forskning bør bedriftene ta seg tid til å kartlegge den kommende lærlingens egnethet, interesse og faglige nivå for å avdekke om lærlingen passer inn i bedriften (Feij et al., 1999). Det kan framstå som at representantene fra lærebedrift og opplæringskontor blir indignert over det de opplever som lærlingens utilstrekkelige kompetanse til å mestre læretiden og bidra til verdiskaping. Det ble påpekt at den faktiske kompetansen ikke alltid samsvarer med den forventede kompetansen vitnemålet tilsier at lærlingen skal inneha. Dette innebærer at lærebedriftene må hente elevene på et annet nivå enn de hadde forventet. Lærlingene kan ha behov for økt tilrettelegging for å tette gapet mellom lærlingens ferdighetsnivå og bedriftenes behov. Bedriftene på sin side opplevde det som svært ressurskrevende å tilrettelegge for dette behovet i en allerede travel arbeidshverdag. Dette støttes av forskning, som påpeker at enkelte lærebedrifter kan oppleve at de ikke har tilstrekkelig anledning til å følge de forpliktelsene som opplæringen av lærlinger krever, selv om de får tilskudd til dette (Pohl & Walther, 2007). Skogseid (2013) skriver at noen unge voksne har problemer med å møte kravene i arbeidslivet og mener at tidlig identifisering og tettere oppfølging av lærlinger i læretiden kan øke gjennomføringsgraden. Vår erfaring fra skoleverket er at de første ukene i hvert skoleår bør basere seg på kartlegging, etablering av trygge og tillitvekkende relasjoner og en nøye gjennomgang av hvordan skoleåret er bygget opp. Slik kan elevene gjøres oppmerksom på skolens forventninger til dem, og tilsvarende, at skolen gjøres oppmerksom på elevenes tilretteleggingsbehov. Rutiner som dette bør etableres i større grad i den bedriftsbaserte delen av opplæringen. Godkjente lærebedrifter er pålagt å ha en intern opplæringsplan som skal

baseres på kompetansen lærlingene har fra skolen (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Vi har ikke spurt direkte om dette, men funnene våre peker mot at dette kravet ikke er fulgt opp i tilstrekkelig grad.

Representanter fra opplæringskontor og lærebedrifter poengterte det de oppfattet som mangelfull dialog om tilretteleggingsbehovet lærlingene hadde da de var elever i skolen som problematisk. De ønsket en mer formalisert informasjonsflyt fra skolen rundt den enkelte søker. Opplæringskontor og lærebedrift mente dette kunne bidra til en større forståelse rundt behovet for tilrettelegging. Dette dreide seg ikke utelukkende om språk- eller faglig nivå, men også om psykiske og fysiske diagnoser, samt informasjon rundt den unge voksnes familie- og bosituasjon. Forskningen peker på viktigheten av at det kartlegges og tas hensyn til hva den unge voksne trenger av tilrettelegging, framfor at det *utelukkende* er den unge voksne som skal tilpasse seg bedriftens behov (Pohl & Walther, 2007). Likevel framstår det for oss som at bedrifter er villige til å tilrettelegge for lærlinger ute i bedrift, men at informasjon om behovet for tilrettelegging må komme tidligere, gjerne gjennom en dialog med avgiverskole, lærebedrift og lærlingen selv. Det kan være for sent å tilrettelegge når lærlingen er uker eller måneder inne i læretiden, da forskning viser at de fleste som opplever avbrudd i læretiden, gjør dette tidlig i opplæringsløpet (Bednarz, 2014; Wettstein et al., 2017). Det vil derfor være rimelig å anta at tidlig innsats er av stor betydning for å hindre heving av lærekontrakt. På bakgrunn av denne angivelig manglende tilretteleggingen, setter vi spørsmålsteget ved rekrutteringspraksisen i lærebedriftene som ansetter lærlinger. Når en lærebedrift vurderer søknader til lærlingplass og skal kalle inn til intervju, viser forskning at det er søkerens karakterer og fravær som i stor grad legges til grunn (Aspøy & Nyen, 2015). Vår erfaring tilsier at et vitnemål ikke sier så mye om lærlingen faktisk passer inn i bedriften, da dette alene ikke gir tilstrekkelig informasjon om søkeren. Evner bedriften og søkeren å gjøre seg kjent med hverandres forventninger og behov for tilrettelegging ved ansettelsen? Forskning forteller oss at bedrifter med stor gjennomføringsgrad har etablert en streng rekrutteringspraksis med flere intervjuer (Bednarz, 2014). Vi stiller spørsmål om lærlingene i denne undersøkelsen utelukkende ble ansatt for å passe bedriftens behov, eller om det ble kartlagt hvilke forventninger som lå i den enkelte lærling ved ansettelsesprosessen. Vi antar at det ligger et forbedringspotensial i rekrutteringsprosessen av nye lærlinger. Forskningen viser at lærebedriftene bør gjøre seg kjent med forventningene til en lærling, og deretter forme arbeidsmiljøet for å bedre møte den enkelte lærlings behov (Fuller & Unwin, 2003; Taris et al., 2006). At arbeidsmiljøet skal formes etter lærlingenes behov, er kanskje

mye å forvente. Man bør imidlertid kunne forvente at også lærlingen skal tilpasse seg arbeidsmiljøet, ettersom læring krever et personlig engasjement ikke bare fra bedrift, men også fra lærlingen selv (Säljö, 2016). Likevel kan en større tilrettelegging fra lærebedriftene være nødvendig for å optimalisere sosialiseringprosessen.

Fraværende eller manglende veiledning

Undersøkelsens andre hovedtema, er fraværende eller mangelfull veiledning i læretiden. Forskning viser at det i overgangen til læretiden er svært sentralt at lærlingen får tilstrekkelig støtte og veiledning for å gjøre denne smidigere (Billett, 2001; Einboden et al., 2021; Fuller & Unwin, 2003; Nägele & Stalder, 2019; Reegård, 2015). Samtlige av de tidligere lærlingene i denne undersøkelsen opplevde nettopp fravær av tilstrekkelig støtte og veiledning og fortalte at dét i stor grad bidro til avgjørelsen om å heve lærekontrakten. Dette sammenfaller med forskningen rundt faktorer som påvirker beslutningen om å heve lærekontrakt (Bednarz, 2014; Einboden et al., 2021; Wettstein et al., 2017). De tidligere lærlingene hadde hverken faste veiledere med faste veiledningsmøter, koordinering av en naturlig faglig progresjon eller etablerte rammer rundt refleksjonsarbeid. Dette vet vi fra forskning er av sentral betydning for å tilpasse og tilrettelegge for læring (Billett, 2001; Fuller & Unwin, 2003; Reegård, 2015). Én av de tidligere lærlingene omtalte opplæringen de hadde hatt i lærebedrift, som «frie tøylere.» Det fremsto som hen ikke opplevde fravær av veiledning som et stort problem, men kanskje nøt friheten rundt det å ikke ha tydelige rammer og struktur i læretiden, og ikke forsto at dette ikke er en holdbar strategi over tid. Det fremstår på oss som om lærebedriftene ikke alltid evner å utføre opplæringen etter lovens bestemmelse; at de skal ha én eller flere veiledere som har ansvaret for opplæringen, jf. opplæringsloven § 4-3, med de rettigheter og krav som beskrives her (Opplæringslova, 1998). Manglende opplæringsstruktur og lite systematisk veiledning, kan påvirke kvaliteten på opplæringen som igjen kan påvirke beslutningen om å heve lærekontrakten (Bednarz, 2014; Einboden et al., 2021; Negrini et al., 2016). Om veiledningen ble gitt av en fast, frivillig, trygg og kompetent fagarbeider er det lett å se for seg at lærlingen ville fått en større opplevelse av legitimitet fra de andre i bedriften. Dette kunne bidratt til at lærlingen følte seg sett, hørt og inkludert i større grad under vingene til den kompetente voksne. Det å bli betraktet som en legitim perifer deltager i praksisfellesskapet, gir rom for at lærlingen trinnvis kan utvikle seg gjennom sosiale prosesser, med stadig mer komplekse arbeidsoppgaver og større grad av ansvar som følger lærlingens progresjon (Lave & Wenger, 2017). Samtlige lærlinger i denne undersøkelsen manglet i større eller mindre grad monitoreringen fra et kompetent fullverdig medlem av praksisfellesskapet, noe som fratok

dem muligheten for trinnvis integrering inn i lærebedriften – både faglig og sosialt. Om vi ser nærmere på faktorene de tidligere lærlingene fortalte rundt sosialiseringen i lærebedriften, er den mangelfulle veiledningen sentral. Mangel på veiledning og ansvar kan stå i veien for tilblivelsesprosessen (Reegård, 2015).

Representantene fra opplæringskontorene fortalte at de tilbyr en rekke kurs og workshops for å styrke veiledningskompetansen i lærebedriftene. Informant fra opplæringskontor 1 fortalte: «Selv om vi gir mye opplæring, så har vi jo opplevd at det har vært et uendelig behov for kompetanseheving i det å gi veiledning.» På bakgrunn av denne uttalelsen, er det nærliggende å anta at lærebedriftenes kompetanse rundt veiledning og opplæringsstruktur kan være mangelfull. Funnene fra vår undersøkelse harmonerer med forskning gjort av Bednarz (2014), og kan peke mot at mindre lærebedrifter fremstår som mer statiske og mindre fleksible når det kommer til opplæringen sammenliknet med større bedrifter. Større bedrifter har bedre kapasitet til velorganiserte opplæringssystem da de ofte har interne programmer rundt dette, og trenger mindre støtte fra opplæringsmyndighetene enn det mindre bedrifter har behov for. I denne undersøkelsen stammer de tidligere lærlingenes erfaringer fra små og mellomstore bedrifter. De tidligere lærlingenes erfaringer rundt arbeidsmiljøet i læretiden, kan i stor grad sees på som restriktive/hemmende (Fuller & Unwin, 2003). Fuller og Unwin (2003) peker på at en begrenset deltagelse i praksisfelleskapet er en hemmende faktor for lærlingens sosialisering og utvikling i praksisfelleskapet. Ifølge Fuller og Unwin (2003) skal opplæringsstrukturen i læretiden fremme muligheter til å utvikle yrkesidentitet gjennom grensekryssing. Med dette menes at lærlingen bør få tilgang til kompetanse og innsikt også fra andre nærliggende faggrupper som inngår i praksisfelleskapet. Lærlinger kan ha begrenset evne eller kunnskap til å forstå viktigheten av dette. Tilgangen bør derfor initieres fra lærebedriftens side. Det er lærebedriftene som kjenner til den tverrfaglige kompetansen og de mulighetene som er i bedriften og som oppstår i løpet av en arbeidsdag. Om vi ser tilbake på den tidligere lærlingens refleksjoner rundt det hun omtaler som «frie tøyler» er det lett å se for seg at hen vil få en snever tilnærming til deltagelse, en begrenset tilgang til arbeidsoppgaver og dermed en begrenset mulighet til å utvikle en tilstrekkelig faglig identitet (Fuller & Unwin, 2003).

Lærlingen; under opplæring eller på arbeid?

Det tredje hovedtemaet dreier seg om funn knyttet til årsaker til heving av lærekontrakt på bakgrunn av lærlingens uavklarte rolle mellom det å være under opplæring eller å være ansatt. Funnene peker på konsekvensene som kan oppstå om man blir sett på som en ansatt med krav

til verdiskaping, og ikke som en legitim perifer deltager i praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 2017). Lærlingene signerer to kontakter; én med opplæringskontoret hjemlet i opplæringsloven, og én med lærebedriften, hjemlet i arbeidsmiljøloven (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2021). Utfordringen ligger i den kompleksiteten det innebærer å manøvrere mellom to lovverk. På den ene siden er lærlingen under opplæring, på den andre siden er de på jobb. Samtlige informanter redegjorde for utfordringer knyttet til dissonansen som oppstår mellom de to lovverkene. Våre funn peker tydelig mot at denne kombinasjonen av forventninger og krav rundt den delte rollen, er uheldig. Norge er et av få land i Europa hvor arbeidslivet tar en så stor del av opplæringsansvaret, samtidig som at opplæringsmyndigheten styrer utformingen av opplæringen (NOU 2019: 25). Mye av forskningen lagt til grunn i denne undersøkelsen, er fra det som for oss framstår som mindre kompliserte system. Sverige har et system der skolene holder i mye av ansvaret i fagopplæringen, mens det i Sveits, Tyskland og Danmark er arbeidslivet som i større grad styrer fagopplæringen (Nyen & Tønder, 2020). I Norge, i likhet med Australia, er det lite kontroll og regulering av opplæringen ute i bedrift. Forskningen fra Australia peker på dette som problematisk sett fra en lærlings perspektiv (Bednarz, 2014; Einboden et al., 2021; Powers & Watt, 2021). I Norge, der fagopplæringen er delt mellom opplæringsmyndighetene og arbeidslivet, oppstår slik vi ser det en form for pulverisering av ansvar. Dette på grunn av uklare rammer og manglende kontroll av opplæringen i bedrift.

Informanter fra alle tre gruppene framhevet at lærebedriftene i for stor grad er opptatt av arbeidskontrakten og forventer at lærlingene raskt skal bidra til verdiskaping i bedriftene. Dette må balanseres på det Reegård (2015) omtaler som et tveegget sverd, der kravene og forventningene til verdiskaping må tilpasses den enkelte. Lærlinger med de rette egenskapene kan lære og utvikle seg gjennom mye ansvar, mens lærlinger med andre egenskaper kan stagnere og trekke seg unna med for mye ansvar (Reegård, 2015). Forklaringene fra de tidligere lærlingene i denne undersøkelsen peker mot at de muligens passer best under den siste kategorien da de mente det ble stilt krav til dem som til de øvrige ansatte. Dette bekreftes i stor grad av informant fra lærebedriften 3 som uttalte: «[...]. Når vi må gjøre jobben to ganger, så blir det dyrt.» Informanten omtalte situasjoner, basert på erfaringer der lærlingen ikke evnet å gjøre en arbeidsoppgave på en tilfredsstillende måte, slik at bedriften må gjøre jobben på nytt. Det fremstår på oss som at lærlingens bidrag til verdiskaping i bedriften er avgjørende for at lærebedriften ansetter lærlinger – altså blir det problematisk om opplæringen blir for krevende og tar for mye tid. Dette kan igjen gå ut over verdiskapingen

fordi det krever ekstra ressursbruk i lærebedriftene. Lærebedriftene jobber under strenge budsjett/krav om inntjening, som på sin side kan påvirke velviljen og tiden de må bruke på den enkelte lærlings opplæring. Det kan reises spørsmål rundt lærebedriftenes syn på lærlingen som arbeidstaker. Når de blir sett på som en utgift, blir ikke læretiden et sted for læring og utvikling av nye ferdigheter som igjen går ut over kvaliteten på opplæringen. Dårlig kvalitet på opplæringen er en tydelig risikofaktor for avbrudd i læretiden (Einboden et al., 2021; Pohl & Walther, 2007; Wettstein et al., 2017).

Videre snakket lærlingene om opplevelser av å ikke bli tatt på alvor, og at dette ga de en følelse av utrygghet og av å stå alene. Flere av de tidligere lærlingene fortalte om en arbeidshverdag der deres mentale helse ble dårligere, i form av depresjon, angst og uro knyttet til det å gå på jobb. Lærlingens opplevelse av dårlige arbeidsforhold, kombinert med at lærlingen ikke klarer å uttrykke dette, vet vi kan påvirke lærlingenes mentale helse (Einboden et al., 2021). Hvis det ikke er etablert gode relasjoner med én eller flere av medlemmene i praksisfellesskapet, øker dette sannsynligheten for at lærlingen ikke ber om tilstrekkelig hjelp og støtte, og ender opp med å lide i stillhet (Einboden et al., 2021). De tidligere lærlingene hadde ulike forklaringer på hva som var utfordrende på arbeidsplassen. En arbeidsplass er et praksisfellesskap, og lærlingens sosialiseringssprosess inn i praksisfellesskapet starter allerede første dag av læretiden (Lave & Wenger, 1991). Alle de tidligere lærlingene beskrev en følelse av ensomhet og usikkerhet som gjorde at de ikke identifiserte seg med de andre medlemmene i praksisfellesskapet. De tidligere lærlingene beskrev denne opplevelsen, men uttrykte forskjellige årsaker til at de ikke identifiserte seg med de andre medlemmene. Eksempel på dette var aldersforskjell og manglende referansepunkt rundt felles interesser mellom de og andre ansatte. Flere av de tidligere lærlingene var i stor grad overlatt til seg selv store deler av arbeidsdagen. De fortalte alle om erfaringer med mangelfull veiledning, noe som ytterligereforsterket følelsen av å stå utenfor praksisfellesskapet. Ifølge Eikeland (2015), er nettopp de sosiale og mellommenneskelige relasjonene og situasjonene viktig, og de bør utformes slik at de er i stand til å fremme lærlingens læring og kompetanseutvikling.

6.2 Betydningen opplæringskontor har for lærlinger og lærebedrifter som opplever en lærekontraksheving

I dette kapitlet vil vi drøfte forskningsspørsmål tre som omhandler opplæringskontorets betydning rundt lærekontraksheving. Dette er noe alle informantene hadde refleksjoner og erfaringer rundt. De tidligere lærlingene har i varierende grad hatt kontakt med

opplæringskontorene. Lærebedriftene gav uttrykk for et godt samarbeid, mens opplæringskontorene selv uttrykte et ønske om større involvering, men at det ikke alltid var ressurser tilgjengelig for å få til dette. Ett av de viktigste punktene vi vil drøfte når det gjelder opplæringskontorets betydning, er at deres rolle ser ut til å være uavklart, kompleks og varierende etter hvilke informanter vi snakket med. Videre drøfter vi funnene som peker på at opplæringskontorene ofte kommer for sent inn i de sakene der det går mot heving, og at heving av lærekontrakt er ressurskrevende.

Det er over 50 opplæringskontorer i Oslo kommune, og vi har ikke detaljert kjennskap til hvordan disse gjennomfører oppfølgingen av sine lærlinger. Våre funn baserer seg kun på forklaringene til de to opplæringskontorene og de øvrige informantene som inngår i denne undersøkelsen. Funnene viser en svært ulik praksis. Ett opplæringskontor forsøkte å besøke læringene hvert halvår, mens det andre hadde som mål å gjennomføre ett bedriftsbesøk hver femte uke. På bakgrunn av den ulike praksisen mellom de to opplæringskontorene, som samsvarer med erfaringene til de tidligere lærlingene, mener vi det må være betimelig å stille spørsmål om hvor oppfølgingsansvaret ligger. Hvordan kan ett opplæringskontor erfare at møter hver femte uke er nødvendig, mens et annet hevder ett eller to bedriftsbesøk per år er tilstrekkelig? Vi antar dette handler om tilgjengelige ressurser i det enkelte opplæringskontor, men vi har ingen gode forklaringer på hvorfor det er slik. Det kan tenkes at det bør systematiseres hvordan opplæringskontorenes oppfølgingsansvar bør være, eller om andre kan inneha dette ansvaret. Et tydelig tema som går igjen i funnene, og spesielt noe informantene fra opplæringskontorene påpekte, var utfordringene de opplevde rundt det å manøvrere lærlingens opplæring som er underlagt to forskjellige lovverk – opplæringsloven og arbeidsmiljøloven. Informanten fra opplæringskontor 1 reflekterte rundt denne krevende balansen: «Fagopplæring er noe av det mest komplekse du kan drive med, for det er så mange aktører, og du må manøvrere mellom lærekontrakten og arbeidskontrakten.» Hen henviste til hvor komplekst systemet for fagopplæring er organisert, og kompleksiteten som ligger i å få alle aktører til å tenke likt rundt opplæringen. Denne kompleksiteten bekreftes av forskning, og at dette kan gå utover kvaliteten (Høst et al., 2015). Aktørene spenner seg fra den enkelte veileder og leder i lærebedriftene, som igjen kan være underlagt større organisasjoner. Videre har du aktørene i opplæringskontoret, deretter Utdanningsetaten i Oslo, eller fylkeskommunen i resten av landet, som til syvende og sist er den endelige beslutningstakeren rundt lærekontraktsheving (Opplæringslova, 1998 §4-6). Samtidig har vi avgiverskoler som skal samarbeide med opplæringskontor og lærebedrifter i forkant av inngått lærekontrakt.

Konsekvensene av denne komplekse mengden aktører kan gi en mangelfull «rød tråd» i opplæringen til lærlingene. Det hjelper ikke med kompetanse i ett ledd i opplæringskjeden om et annet ledd ikke fungerer. Da blir det brudd i kjeden, som går utover kvaliteten på opplæringen. Opplæringskontorene anerkjenner langt på vei denne utfordringen, og vår oppfatning er at de søker å forberede og tilrettelegge, men at det ikke er tilstrekkelig. Det er ifølge representantene fra opplæringskontorene det som daglig foregår i den enkelte lærebedrift, som til slutt blir gjeldende. Forskning bekrefter at oppfølgingen fra opplæringskontorene er svært ulik (Høst et al., 2015). De fleste av de tidligere lærlingene i denne undersøkelsen visste ikke hva et opplæringskontor er. De hadde heller ikke kunnskap til hvor, eller med hvem de kunne kontakte om ting begynte å bli vanskelig. De som visste hva et opplæringskontor er, kunne fortelle om digital kontakt via en læringsplattform hvor logg eller annet skriftlig arbeid skulle leveres inn. Samlet sett hadde de tidligere lærlingene angivelig lite kontakt med opplæringskontorene. Det fremstår som de tidligere lærlingene i denne undersøkelsen var under et system de hverken forsto eller evnet å manøvrere seg i. Det er lett å se for seg at lærlinger opplever kontrasten mellom den eksisterende forståelsen de har for den skolebaserte delen av opplæringen, kontra den bedriftsbaserte opplæringen de nå skal manøvrere i. Funnene i vår undersøkelse som samsvarer med forskning, indikerer at de unge voksne er avhengig av støtte og hjelp fra kompetente voksne gjennom hele opplæringsløpet, for å forstå dette nye systemet (Billett, 2001; Powers & Watt, 2021). De tidligere lærlingene opplevde fravær av denne støtten. På bakgrunn av dette, kan man anta at det bør etableres en annen kvalitetssikring av opplæringen i den enkelte lærebedrift. Man kan se for seg at opplæringskontorene kunne stått for ansvaret for støtte og hjelp, da de sannsynligvis har legitimitet til å utføre dette, samtidig som de har den lokale forankringen som kreves (Høst et al., 2015). Mandatet til opplæringskontorene er å støtte og bistå lærebedriftene i opplæringen av lærlinger og løse de mot et fagbrev (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Representantene fra begge opplæringskontorene fortalte at de organiserte nettbaserte oppstartskurs for veiledere og faglige ledere i godkjente lærebedrifter. Disse kursene er nettbaserte med en kort og enkel innføring i fagplaner og rammer i læretiden. En av informantene kunne fortelle at kursene tidligere var frivillig, men at de grunnet lav deltakelse nå er blitt obligatoriske. Dette ser vi på som en fruktbar utvikling. Likevel kan våre funn indikere at de involverte aktørene i lærebedrifter sannsynligvis har ytterligere behov for økt kompetanse rundt læretiden, både når det gjelder lovmessige forpliktelser, veiledningskompetanse, didaktisk forståelse og relasjonskompetanser. I tillegg til kurs rettet

mot lærebedriftene, organiserer opplæringskontorene workshops og/eller teoridager for lærlingene. Denne organiseringen er ulik mellom de to opplæringskontorene representert i denne undersøkelsen, men handler i stor grad om å styre lærlingen inn mot den sluttkompetansen som er nødvendig for å bestå fagprøven, jfr. opplæringsloven § 4-1 (Opplæringslova, 1998). Representantene fra opplæringskontorene problematiserte også her en lav grad av påmelding og deltagelse, og mente at noe av grunnen til den lave oppslutningen var høyt arbeidspress og stort fokus på verdiskapning i lærebedriftene. Informantene gikk langt i å hevde at lærebedriftene ikke tilrettela for at lærlinger kunne delta på kursene på bakgrunn av manglende forståelse for viktigheten. Informant fra opplæringskontor 1 understreket dette da hen sa: «Kravene til verdiskapning fra lærlingene er enorm!» Basert på disse funnene er det lett å se for seg at opplæringskontorene forstår og erkjenner utfordringene lærlingene møter av krav og forventninger i arbeidslivet, men at bedriftene ikke evner å tilrettelegge opplæringen da hverdagene er for hektisk og for krevende (Dagsland et al., 2015; Pohl & Walther, 2007). Alle de tidligere lærlingene fortalte om ulike skriftlige krav fra sitt respektive opplæringskontor via en digital læringsplattform. Alle omtalte de skriftlige arbeidsoppgavene som krevende og kjedelig, og noen beskrev innleveringene som for vanskelig. Andre igjen klagde over liten eller ingen tilbakemelding på innleveringene, og noen fortalte at dette var arbeidskrav de valgte å ikke gjøre uten at det fikk konsekvenser. Vi undrer oss over denne ensretningen rundt opplæringskontorenes skriftlige, digitale arbeidskrav. Det er en risikofaktor for heving av lærekontrakt om opplæringen oppfattes som «å hake av på en liste» (Bednarz, 2014; Einboden et al., 2021). I motsetning til de tidligere lærlingene, var informantene fra lærebedriftene jevnt over fornøyde når de fortalte om oppfølgingen og tilretteleggingen fra opplæringskontorene. Vi sitter dermed igjen med spørsmål om hvem opplæringskontorene i hovedsak henvender seg til. Er dialogen i hovedsak med ansatte i lærebedriften? Om opplæringskontorene hadde henvendt seg i like stor grad til lærlingene; ville de også vært tilfreds med samarbeidet med opplæringskontorene, slik lærebedriftene i denne undersøkelsen oppgir? Opplæringskontorene skal sørge for lærlingenes opplæring i bedrift (Utdanningsdirektoratet, 2016, 2021b), men lærlingene har lav eller ingen kjennskap til interaksjonen som var forventet etablert fra opplæringskontorets side. Vi undrer oss over det funnene våre indikerer; at hovedvekten på oppfølging fra opplæringskontorene er basert i hovedsak mot lærebedrifter – ikke lærlingene. Som forskning påpeker bør begge parter bli ivaretatt, som en indikator for kvalitet (Høst et al., 2015; Negrini et al., 2016; Wettstein et al., 2017).

Informantene fra opplæringskontorene hadde erfaringer med tidvis dårlig arbeidsmiljø ute i lærebedriftene og erkjente at lærlingene i noen tilfeller står alene i arbeidsmiljøet. Dårlig arbeidsmiljø er en tydelig risikofaktor for avbrudd i læretiden (Dagsland et al., 2015; Powers & Watt, 2021; Snell & Hart, 2008). Informantene fra opplæringskontorene ser behov for at noen lærlinger og bedrifter trenger støtte i arbeidet med tilrettelegging, men at *de selv* likevel ikke involverer seg for at lærlingen skal bli inkludert i arbeidsmiljøet. Informant fra opplæringskontor 1 sa det slik: «Nei, det [å jobbe med arbeidsmiljøet] skjer ute i bedrift, men vi sier jo til bedriftene at det som er viktig er å bygge tillit. Og vi sier det samme til lærlingen.» Dette sitatet forteller oss at opplæringskontorenes bidrag til et godt arbeidsmiljø stort sett dreier seg om informasjon til lærlinger og lærebedrifter rundt viktigheten av å jobbe med arbeidsmiljøet. Det framstår ikke helt unaturlig da det er tross alt lærlingene og lærebedriftene som skal ha daglig kontakt og en relasjon. Opplæringskontorene fortalte at de er avhengig av at lærebedriftene eller lærlingene selv tar kontakt om noe er vanskelig. Informantene fra opplæringskontorene viser derimot en vilje til å bidra til et godt arbeidsmiljø og en trygg og god læretid, men at det er mangel på ressurser for å få til dette. Pohl og Walther (2007) peker på tilgangen til tilstrekkelige ressurser og midler til opplæringsmyndighetene som en suksessfaktor for å lykkes med læretiden. Det er lett å se for seg at større ressurser til opplæringskontorene, øremerket et utvidet oppfølgingsansvar for å sikre et godt arbeidsmiljø, hadde gjort læretiden mer oversiktlig og lettere å manøvrere seg i for en lærling og lærebedriftene. Når lærlinger og lærebedrifter som har stått i situasjoner der spørsmålet om heving av lærekontrakten reiser seg, viser funnene våre at opplæringskontorene blir varslet for sent. Både de tidligere lærlingene og representanter fra lærebedrifter fortalte og reflekterte rundt konflikter som over tid har utviklet seg til uløselige floker. Når opplæringskontorene har kommet på banen, har floken vært vanskelig å løse. På bakgrunn av de tidligere lærlingenes tilsynelatende manglende forståelse av opplæringssystemet i læretiden, visste ikke lærlingene hvilke rettigheter og støtte de kunne ha hentet fra sitt respektive opplæringskontor. Det førte til at lærlingene ble passive rundt å engasjere hjelp i forkant av hevingen. De visste ikke at hjelpen var tilgjengelig, eller at de selv måtte strekke ut hånden og be om hjelp. Nägele og Stalder (2019) peker på at organiseringen av læringen og samspillet mellom mennesker og arbeidsoppgaver er viktig for hjelpe lærlingen i å lære å hjelpe seg selv, for på den måten å engasjere seg i læringen som skjer på arbeidsplassen. Når opplæringskontorene først blir koblet på, ønsker de å hindre heving, men opplæringskontorene fortalte at dette er svært ressurskrevende og er noe av det de bruker mest tid på. Den vanligste årsaken lærebedriftene oppgir til heving, er brudd på arbeidslivets regler.

Informant fra opplæringskontoret 1 sa at heving av kontrakter er noe av de vanskeligste sakene de jobber med da opplæringsretten står sterkere enn arbeidsforholdet. Videre forklarte representantene fra opplæringskontorene at det er Utdanningsetaten i Oslo som har siste ord rundt hevingen og at de kan komme med en annen konklusjon enn opplæringskontoret, altså overprøve beslutningen om heving. Basert på disse uttalelsene, er det nærliggende å tenke seg at opplæringskontorene i slike tilfeller må finne en annen, bedre egnet lærebedrift som vil være mer hensiktsmessig for lærlingen å fortsette lærlingtiden i. Det kan medføre større tilfredshet i opplæringen, om lærlingen får mulighet til å fortsette opplæringen i en ny lærebedrift (Schmid & Stalder, 2012). Representantene fra opplæringskontorene forteller at de har hatt erfaringer med lærlinger som ikke har fungert ett sted, men som kan blomstre i en annen lærebedrift. Men det har angivelig vist seg å være svært vanskelig å finne slike egnede, villige nye lærebedrifter.

De tidligere lærlingene i denne studien, har savnet en objektiv tredjepart i opplæringen og spesielt når ting begynte å bli vanskelig på arbeidsplassen. Det er nærliggende å anta, som også flere av informantene i studien bekrefter, at man kunne hindret enkelte hevinger om en objektiv tredjepart kunne kommet inn for å rydde opp i eller å avklare uoverensstemmelser mellom lærlinger og veileder/bedrift (Negrini et al., 2016). Det er ikke opplagt at det er opplæringskontorene som bør ha denne utvidede funksjonen, men slik systemet er i dag, er det slik vi ser det, mest naturlig at det er de som bør ha dette ansvaret. I arbeidet med ny opplæringslov ligger det forslag om at avgiverskole skal ha ansvar for å gi lærlinger tilgang til rådgiving ute i bedrift (Meld. St. 21 (2020–2021)). Dette opplever vi som en svært positiv utvikling da det kan bidra til å gi lærlingene den støtten og tilretteleggingen som funnene våre indikerer at de trenger. Slik opplæringssystemet for lærlinger fremstår for oss, kan det virke som om det er for mange aktører involvert, og uklart hvem som innehar det overordnede ansvaret rundt lærlingens sosiale og faglige progresjon. Opplæringskontoret betydning er sentral, og med riktige ressurser, tidligere innsats og involvering kunne de fungert som en enda viktigere og avgjørende bidragsyter for å hindre heving.

6.3 Oppsummering og svar på problemstilling

I dette kapittelet vil vi oppsummere drøftingen og presentere svar på problemstillingen. Her spør vi hvilke faktorer knyttet til lærlingens læring og sosialisering inn i et praksisfellesskap som bidrar til å forklare avbrudd i læretiden. Vi ser at årsaker til heving av lærekontrakt er sammensatt, og kombinasjonen av faktorene bidrar negativt til læring og sosialisering inn i et

praksisfellesskap. Dette er noe samtlige informanter i stor grad har sammenfallende perspektiver på.

For det første peker alle informantene på *overgangen* som en av de mest framtrede risikofaktorene som kan bidra til heving av lærekontrakt. Denne overgangen er krevende for lærlingen. De har forventninger som ikke sammenfaller med det de erfarer, og overgangen er i for liten grad blitt tilrettelagt av skolen, lærebedriftene og opplæringskontorene i forkant – og i begynnelsen av læretiden. Skolehverdagen og arbeidshverdagen fremstår som to diametrale motsetninger for den nyansatte, uten en grundig planlagt tilvenningsperiode som gjør overgangen smidigere og lettere. De tidligere lærlingene opplevde rollen som lærling som svært krevende da lærebedriftenes krav til verdiskapning ofte kom i veien for opplæringen. Dette bidro til at lærlingene utviklet opplevelser av ensomhet og usikkerhet. Slike følelser ble ytterligere forsterket i mangelen på en kompetent og engasjert veileder. I denne overgangsfasen som læretiden er, er det viktig for lærlingen å få støtte og veiledning (Billett, 2001; Fuller & Unwin, 2003; Lave & Wenger, 2016; Pohl & Walther, 2007; Wenger, 2017).

For det andre peker representantene fra opplæringskontorene og lærebedriftene på en manglende informasjonsflyt fra avgiverskole om lærlinger som har behov for tilrettelegging i både forkant av og i løpet av læretiden. Bednarz (2014) sin forskning peker på at lærebedriftenes rekrutteringspraksis bør brukes til å utforske lærlingens behov for tilrettelegging. Vi har all grunn til å tro at denne muligheten bør utnyttes i større grad. De tidligere lærlingene fortalte om urealistisk høye krav fra lærebedriftene. De evnet angivelig ikke å differensiere tilstrekkelig og tilpasse opplæringen til lærlingenes behov, eller å tilrettelegge for denne gjennom veiledning, refleksjonsarbeid og rollen som legitim perifer deltaker som er en forutsetning for læring i praksisfellesskapet (Billett, 2001; Lauvås & Handal, 2000; Lave & Wenger, 2017; Støten, 2008). Dette resulterte i at det var lærlingene som måtte tilpasse seg bedriftenes behov, i større grad enn motsatt.

Videre viser drøftingen vår at rollen som lærling er kompleks da de skal *manøvrere under to ulike lovverk*. Det kan ikke forventes eller kreves at tenåringer fullt ut skal evne dette, og de har lovmessige rettigheter som i tilstrekkelig grad ikke innfris (Utdanningsdirektoratet, 2021b). På den andre side bør man likevel kunne forvente at den unge voksne tar et visst selvstendig ansvar og gjør seg kjent med det som inngår i læretiden når det gjelder rettigheter og plikter. Samtidig kan en kyndig kompetent voksen ivareta og tilpasse denne kompleksiteten. De tidligere lærlingene har gjennomgående reflektert rundt mangelen på

denne koordinerte støtten, og de oppgir at om denne hjelpen i større grad hadde eksistert, kunne det i noen tilfeller bidratt til hindring av heving. Ofte er det organisatoriske faktorer og mangel på ressurser som hindrer læring (Nägele & Stalder, 2019). Det er ikke opplagt hvem som skal inneha rollen som objektiv tredjepart eller koordineringen av støtte til opplæringen av lærlinger, men slik systemet er i dag er verken avgiverskole eller utdanningsetaten involvert i særlig grad. Derfor er det opplæringskontorene som for oss fremstår som den mest aktuelle aktøren til dette.

Alle de nevnte forklaringene våre informanter oppgir, tyder på at læring og sosialisering inn i praksisfellesskapet ofte kan være svært tilfeldig og med få faktorer for kvalitetssikring (Høst et al., 2015). Det framstår for oss som at den bedriftsbaserte opplæringen er for lite planlagt, og for tilfeldig og personavhengig. Den er avhengig av lærlingen selv, veileder i bedrift, andre ansatte i bedriften og oppfølgingen fra opplæringskontoret. En positiv og åpen læringskultur, med arbeidsoppgaver som tillater at man lærer på jobb samt et støttende sosialt miljø, er elementer som er essensielle for læring og bidrar til en gjennomtenkt sosialiseringsprosess (Fuller & Unwin, 2003; Lave & Wenger, 1991, 2016, 2017). Identitetsutvikling er en stor og sentral del av sosialiseringsprosessen da den øker tilblivelsesprosessen til den enkelte lærling (Colley et al., 2003). For at lærlingen skal utvikle en yrkesidentitet, må hen ha et personlig engasjement, hen må ønske det, samtidig som bedriften må tilrettelegge for det (Reegård, 2015). Ansvar er altså delt – begge parter må streve og tilrettelegge for denne prosessen. Når arbeidsstedet ikke tilrettelegger for dette, øker sjansen for at hverken lærlingen trives på arbeidsplassen, eller at lærebedriften trives med lærlingen (Reegård, 2015). Det er også mulig at de tidligere lærlingene i denne undersøkelsen ikke var tilstrekkelig motiverte for eller interesserte i denne integreringen av nye verdier og holdninger. Flere av dem oppgir ulike grunner, og fortalte at de ikke utviklet tilstrekkelig engasjement. På bakgrunn av dette er det lett å se for seg at sosialiseringsprosessene stagnerer. Lærlingen på sin side kan være lite villig og/eller interessert, kanskje på grunn av få identitetsmarkører, gode rollemodeller eller tilgang til læresituasjoner som er tilpasset den enkeltes nivå og faglig progresjon. På den andre siden har vi lærebedriftene som ikke har innsett viktigheten av individuell kartlegging og tilrettelegging, systematisk opplæring i form av tilstrekkelig og tilgjengelig veiledning, samt et arbeidsmiljø som ikke har bidratt i tilstrekkelig grad til trygghet og følelsen av å være en del av et fellesskap.

Vi ser også at Fuller og Unwin (2003) sin forskning på barrierene og mulighetene som ligger i utvikling av sterke og utviklende læringsmiljø for lærlinger i et praksisfellesskap, i stor grad

sammenfaller med våre informanters forklaringer og perspektiver i denne studien. De hadde alle erfaringer fra arbeidsmiljø med hemmende faktorer i læretiden. Eksempel på disse faktorene var mangelfull veiledning, at opplæringen skjedde på bakgrunn av bedriftens behov for verdiskaping, lite tilgang til bredde – og dybdeerfaring og at de fikk i liten grad fikk anledning til å være legitime perifere deltakere. Samlet sett hindret dette sosialiseringprosessen og lærlingene utviklet ikke tilstrekkelig identitet til yrket eller arbeidsplassen.

Oppsummert representerer de tre hovedtemaene drøftet i dette kapitlet de faktorer og forhold som sammen bidrar til å forklare heving av lærekontrakt knyttet til lærlingens læring og sosialisering inn i praksisfellesskapet.

7 KONKLUSJON

Hensikten med denne masteroppgaven var å finne hvilke faktorer knyttet til lærlingens lærling og sosialisering inn i et praksisfellesskap som bidrar til å forklare slutting i læretiden. Vi visste lite om dette da vi startet med denne oppgaven, og var nysgjerrige på hvordan våre egne elever i Vg2 klarer seg når de blir lærlinger. Det finnes også begrenset norsk forskning på årsaker til slutting i læretiden, så vi forstod tidlig at vi sto ovenfor relativt upløyd mark. Det eksisterer imidlertid en del internasjonal forskning på slutting i læretiden, og dette er i stor grad lagt til grunn.

I tillegg til de tidligere lærlingenes stemme knyttet til årsaker til heving av lærekontrakt, har vi perspektivene til både representanter i lærebedrifter og opplæringskontor. Vi spurte samtlige informanter om hvilken betydning opplæringskontorene har for lærlinger og lærebedrifter som opplever en lærekontraksheving. Dette har gitt oss et mer nyansert bilde av årsaksforholdet.

I kapittel 7.1 sier vi noe om hvilke implikasjoner vi ser for oss som sentrale i videre praksis. I kapittel 7.2 legger vi oppgaven under lupen og fester et kritisk blikk på funnene, og i kapittel 7.3 legger vi frem noen idéer til videre forskning.

7.1 Implikasjoner – veien videre

Arbeidet med denne undersøkelsen har vært kompleks og omfattende, og det har gitt mange svært interessante funn. Våre funn gir grunnlag for mange implikasjoner for alle aktører som er involvert i opplæring av lærlinger, som lærebedrifter, opplæringskontor, Utdanningsetaten og videregående skoler. I det følgende vil vi presentere våre refleksjoner knyttet til fire temaene, og implikasjonene springer ut fra disse; faget YFF, rekrutteringsprosessen av lærlinger, varierende veiledningskompetanse og manglende eller fraværende informasjonsflyt mellom aktørene i et komplisert system. Avsnittene i dette kapittelet er inndelt etter disse fire temaene.

Da vi startet med dette prosjektet, så vi ikke for oss at utfordringer knyttet til praksisfaget YFF ville være et funn. Ingen informanter fikk direkte spørsmål om dette i intervjuene. Det var overraskende for oss at YFF likevel var et tema flere av informantene fra alle gruppene fremhevet. Informantenes forklaringer dreide seg i stor grad om at fagets intensjon ikke hadde innfridd; å gi elevene en relevant og reel arbeidserfaring i en bedrift, som vil gi et godt

grunnlag for å velge riktig lærefag og å komme i kontakt med mulige lærebedrifter. De fleste informantene fra alle de tre gruppene forklarte at denne intensjonen i stor grad uteble. Konsekvensen av dette var at overgangen ble karakterisert som svært brå og krevende. Vi mener at fagets intensjon er god og viktig, men for oss fremstår det som at faget har et åpenbart forbedringspotensial som med fordel kan utvikles og forbedres i skolen. Bør det være opp til skolene å velge om YFF-opplæringen skal skje i skole eller i bedrift? Vår erfaring fra helse- og oppvekstfag er at dette faget krever omfattende tilrettelegging fra alle involverte parter. Denne jobben er krevende, og det kan by på store utfordringer å innfri fagets intensjoner. Derfor velger en del skoler å organisere faget inne på skolen framfor ute i bedrift. Vi vil hevde at denne delen av opplæringen er så sentral at den bør organiseres likt for alle skoler. Videre bør faget etter vår oppfatning standardiseres ytterligere, blant annet ved at faglærere får tilstrekkelig tid til planlegging, tilrettelegging og gjennomføring. Dessuten står det klart for oss at faget må organiseres ute i bedrift. YFF-faget bør etter vårt skjønn bli løftet opp som det viktigste faget i yrkesopplæringen, og de andre fagene bør i større grad tilrettelegges deretter. Men dette forutsetter en større forståelse fra opplæringsmyndighetene og den enkelte skoles ledelse. Hvis intensjonene for faget innfris, kan det bidra til en mindre krevende og brå overgang til arbeidslivet, og dermed gjøre elevene mer forberedt på læretidens forventninger og krav. Forskning viser at overganger er mindre standardisert nå enn tidligere, og det er krevende for elevene å stå ovenfor mange og viktige valg de selv må ta for framtiden. Denne endringstendensen øker sjansen for å falle fra underveis (Pohl & Walther, 2007; Walther, 2006). Om intensjonene for YFF innfris, vil det gi elevene på Vg2 en større innsikt i systemet de skal inn i ved oppstart av læretiden, og dermed minimere sjansene for at elevene velger et lærefag som er ugunstig eller feil for dem. En annen intensjon ved faget YFF er at elevene skal gjøres kjent med lærebedriftene og i tillegg fungere som en rekrutteringsmulighet for bedrifter. Om elevene ikke er utplassert i bedrift i YFF, fratras de begge denne muligheten.

Dette bringer oss videre til implikasjonene knyttet til rekrutteringsprosessen av lærlinger. Funnene våre impliserer at det er et større behov for kartleggingen av lærlinger i denne prosessen enn det som praktiseres i dag. Vår erfaring er at YFF benyttes som en rekrutteringsmulighet for bedriftene. De elevene som fungerer godt i praksisfellesskapet i YFF, er gjerne de som blir rekruttert som lærlinger til bedriftene. Men for de elevene som ikke er ute i bedrift i YFF, elever som ikke blir rekruttert eller ønsker å være lærling i praksisbedrift, er dagens rekrutteringspraksis i for stor grad basert på vitnemål, altså

karakterer og fravær. Vi foreslår at lærebedriftene bruker mer ressurser på rekrutteringsprosessen i form av flere intervjuer som kan bidra til en bedre kartlegging av den enkelte lærlingesøker. Gjennom dette kan man lettere avdekke om søkeren vil passe inn i praksisfellesskapet, og i tillegg bidra til at den unge voksne blir bedre kjent med bedriften. Dette være seg turnusordninger, fagområder, arbeidsoppgaver med mer. Både representanter fra opplæringskontor og de tidligere lærlingene i denne undersøkelsen peker på utilstrekkelig forarbeid og for dårlig samarbeid med skole, opplæringskontor og lærebedrift med tanke på unge voksne med behov for tilrettelegging. Alle informantene ønsket en større involvering fra skolene og pekte på et stort behov for formalisering av informasjon om elevene som skal bli lærlinger. Hadde det vært hensiktsmessig om lærebedriftene i rekrutteringsprosessen avholdt møter med skole og søker, eventuelt erstattet med et standardisert overføringsnotat etter tillatelse fra den aktuelle lærlingesøkeren? Notatet kunne beskrevet eventuelle behov for tilretteleggingen eleven hadde i skolen, og som kan være sentral for videre opplæring i lærebedrift.

Det tredje store temaet som kom fram i drøftingen, og som vi har noen implikasjoner knyttet til, er den varierende veiledningskompetansen som angivelig eksisterer i den bedriftsbaserte delen av fagopplæringen. De tidligere lærlingene opplevde varierende veiledning i læretiden, som flere beskriver som skuffende. Dette forsterket informantenes opplevelse av den brå og krevende overgangen fra skole til læretid. Vi vet at veiledningskompetanse er svært sentralt for opplæring i bedrift, men både representanter fra opplæringskontor og lærebedrift omtalte det som vanskelig å rekruttere villige, kompetente veiledere. De indikerte i stor grad at mye av årsakene til dette handlet om travle arbeidshverdager. Samtidig fortalte representantene fra opplæringskontor og lærebedrift om liten grad av forståelse fra ledelsen i lærebedriften rundt behovet for avsatt tid til veiledningsjobben. Det framstår som at dette kan føre til at godt egnede veiledere vegrer seg for å ta på seg rollen som veileder. Vi tenker det er hensiktsmessig om veiledere i lærebedrifter blir kompensert for veiledningsrollen i form av økt lønn og redusert arbeidstid. Denne reduksjonen av arbeidstiden øremerkes tiden de bruker til opplæringen. I tillegg bør de delta på obligatoriske veiledningskurs. På denne måten kan veiledningsrollen endre karakter og bli mer attraktiv. Det er rimelig å anta at fravær av veiledning påvirket kartleggingsrutinene. Denne bør være etablert, gjerne i forkant av læretiden som et utgangspunkt for bedriftens interne opplæringsplan. Det framstår for oss som at lærebedriftene ikke hadde intern opplæringsplan for de nyansatte lærlingene. Utarbeidelsen av en intern opplæringsplan skal ta utgangspunkt i det lærlingen har med seg fra skolen,

lærlingen har krav på en tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Det er lett å se for seg at fravær av muligheten til å starte som en nybegynner, eller en trinnvis økende integrering i praksisfellesskapet, er vanskelig å få til uten denne interne opplæringsplanen, eller uten en kompetent og villig veileder. Vi vet både fra teori og forskning at utvikling av yrkesidentitet og en optimal sosialisering, forutsetter at lærlingen kan være en legitim perifer deltaker (Lave & Wenger, 2017). Hadde det vært hensiktsmessig med en utvidet kvalitetskontroll når det gjelder lærebedriftenes opplæringsansvar? Opplæringsmyndighetene bør etter vår oppfatning i større grad enn i dag sikre at enhver lærebedrift har interne opplæringsplaner og kompetente veiledere/instruktører. Der dette ikke er mulig, må opplæringsmyndighetene støtte bedriftene ytterligere for å bedre kvaliteten i opplæringen. Det er naturlig å anta at dette kan bidra til færre hevinger. Et ytterligere tiltak kan være at opplæringskontorene i tillegg til at de vurderer kvalifiserte lærlingesøkere, også kan vurdere kvalifiserte lærebedrifter. Denne vurderingen bør skjer i mer utstrakt praksis enn i dag, og fra år til år. Som påpekt i drøftingen i kapittel 6, er det de minste bedriftene som sannsynligvis vil dra størst nytte av økt kontroll og vurdering fra opplæringsmyndighetene.

Avslutningsvis vil vi presentere noen implikasjoner knyttet til det vi oppfatter som en manglende eller fraværende informasjonsflyt mellom aktørene i et komplisert system. Å orientere seg i systemet for fagopplæringen i Norge har vært komplisert for oss, og våre informanter indikerer det samme. Vi synes en av våre informanter beskrev det godt som et «mikrokosmos». Informantene i denne studien har pekt på behov for et bedre og mer strømlinjeformet samarbeid mellom skole, lærebedrift og opplæringskontor, for å bedre kunne tilby tilpasset opplæring. Når lærebedriftene gjennom en intern opplæringsplan skal ta utgangspunkt i lærlingens kompetanse fra skolen, og videre sikre at opplæringen tilpasses den enkelte lærlings evne og forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2021b), er dette vanskelig uten et tett og godt samarbeid mellom skole, lærebedrift og opplæringskontor. Det er ikke vanskelig å se for seg at en mer standardisert og systematisk informasjonsflyt hadde bidratt til en bedre tilpasset opplæring. Vi ser at dette er ressurskrevende, men nødvendig. Hevinger av lærlingekontrakter er også ressurskrevende og belastende for de involverte. I forslag til ny opplæringslov er avgiverskole anbefalt i større grad å involveres i fagopplæringen gjennom å tilby veiledning til lærlinger ute i bedrift (Ryan & Harlem Eide, 2021). Våre tidligere lærlinger har gjennomgående savnet en objektiv tredjepart, spesielt gjaldt dette når arbeidshverdagen begynte å bli utfordrende. Vi har drøftet opplæringskontorenes mulighet for å ta på seg denne rollen, fordi de har en legitimitet for dette gjennom kjennskap til bedriftene

og systemet som sådan (Høst et al., 2015). På denne måten bringer man ikke inn enda en part i dette fra før kompliserte systemet. Våre implikasjoner er uansett at det etableres en mulighet for at lærlingene får denne veiledningen eller den involveringen som er nødvendig gjennom en objektiv tredjepart. Dette være seg en representant fra opplæringskontor eller avgiverskole. Vi har også drøftet opplæringskontorenes ulike praksiser ute i lærebedriftene, og på bakgrunn av dette sett behovet for at det bevilges flere ressurser. Hadde opplæringskontorene hatt en utvidet rolle i fagopplæringen helt fra starten av og i løpet av læretiden, ser vi for oss at tilretteleggingen kunne vært bedre. Som en konsekvens av dette også kvaliteten på opplæringen. Opplæringskontorene kunne sikret informasjonsflyten mellom aktørene og gjort fagopplæringen mer forståelig for alle involverte parter. Vi antar at dette spesielt vil gagne lærlingene som funnene våre viser ikke evner å orientere seg i dette systemet av rettigheter og plikter. Opplæringskontorene har pekt på at arbeidet med hevinger har vært tidkrevende, og at de blir for sent involvert i denne prosessen. Med en større forståelse av fagopplæring for alle involverte parter gjennom økt og systematisert informasjonsflyt, samt økt kontroll av kvaliteten på opplæringen, er det rimelig å anta at flere lærlinger fullfører læretiden. Slik det er i dag, er det ifølge utdanningsetaten 13,3 prosent av dem som startet i læretiden som ikke har fullført fem år etter oppstart (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Det er ikke vanskelig å forestille seg at frafall har store konsekvenser for det enkelte individ. I tillegg er det også lite bærekraftig i et samfunnsøkonomisk perspektiv. Ungdom som står utenfor arbeid og utdanning, og der utenforskapet har vart lenge, blir hengende etter i inntektsutviklingen og er i større grad avhengig av støtteordninger fra det offentlige (SSB, 2021b).

Arbeidet med denne undersøkelsen har gitt oss ny innsikt i fagopplæringen i Norge. I retrospekt, til tross for at vi er yrkesfaglærere og innehar en viss innsikt, ser vi at vi visste lite før vi startet. Det har vært tankevekkende å innse at systemet er såpass komplisert å forstå også for oss som er voksne. Da er det lett å se at dette er særlig krevende å forstå for en ung voksen. Denne økte forståelsen gjør oss nå bedre i stand til å forberede våre egne elever i Vg2 som skal ute i læretid, på det de har i vente. Denne nye innsikten er noe vi skal ta med oss videre til våre kollegaer og ledelsen ved skolen. Likevel er det mye vi alene ikke kan forandre, men i skrivende stund foregår det flere forbedringstiltak av fag- og yrkesopplæringen i Osloskolen. Det utarbeides blant annet ny lokal læreplan i YFF, og det er bevilget ressurser til lærlingkoordinatorer ved de yrkesfaglige skolene i Oslo. I tillegg kommer det i løpet av de neste årene ny opplæringslov, som ytterligere kan bidra til en forbedring.

Avslutningsvis er det viktig for oss å påpeke at selv om de tidligere lærlingene vi har snakket med i denne undersøkelsen har opplevd mye vondt i læretiden, går det for de aller fleste lærlinger veldig bra, og de fleste trives i læretiden. Det er ingen grunn til å svartmale fagopplæringen, men fokuset fra våre funn kan bidra til at færre opplever hevinger. Gjennom vårt samarbeid med lærebedrifter erfarer vi at de fleste gjør god jobb, og mange er svært engasjerte for opplæring av lærlinger. Det er et lite mindretall som ikke evner dette, men for dette mindretallet kan det ha store konsekvenser for den enkelte lærling. Dette er det derfor viktig å rette søkelys på. Dessuten viser forskning også at ikke alle hevinger må forhindres: Heving kan også være et riktig tiltak for å løse utfordringer eller problemer i opplæringen om det er knyttet til opplæringen i bedriften eller feilvalg (Schmid & Stalder, 2012).

7.2 Kritisk blikk/vurdering

Gjennom arbeidet med denne undersøkelsen har vi som tidligere nevnt, blitt overrasket over hvor komplisert og omfattende fagopplæringen i Norge er. Denne rommer mange aktører, kryssende lovverk og med mange mulige utdanningsmuligheter og retninger for de unge voksne. Vi kunne med fordel studert dette feltet i mer omfattende grad, og dermed kommet frem til en dypere forståelse. Analysen av datamaterialet fra de tre intervjuede gruppene, ga oss mange interessante funn, og betydelig mer enn våre implikasjoner omfavner. Det var utfordrende for oss å danne retningen for implikasjonene da det var så mye vi gjerne skulle pekt på. Dette bekrefter i stor grad hvor viktig det er at feltet undersøkes ytterligere, for det er åpenbare behov for kontinuerlig evaluering og forbedring.

Som nevnt i kapittel fire, hadde vi problemer med rekruttering av informanter. Vi skulle gjerne inkludert informanter med minoritetsbakgrunn i gruppen av tidligere lærlinger, da dette kunne gitt oss perspektiver som ikke blir trukket frem i denne undersøkelsen. Vi ser også at det hadde vært hensiktsmessig med flere informanter fra alle gruppene. I tillegg ser vi at det hadde vært formålstjenlig å inkludere informanter fra skolen og Utdanningsetaten i Oslo kommune. Ettersom vi ikke har informanter fra skolen eller Utdanningsetaten og informanter fra kun to opplæringskontor, er det grunn til å anta at det er flere aspekt ved fagopplæringen som ikke blir belyst i tilstrekkelig grad.

Det vi ønsker å bemerke er den samstemte kritikken alle de tre gruppene informanter rettet mot den skolebaserte opplæringen. Både de tidligere lærlingene, representantene fra opplæringskontor og lærebedrift opplevde at den skolebaserte delen av opplæringen ikke hadde forberedt dem tilstrekkelig til læretiden. Samtidig vet vi som jobber i skolen i dag at

skolen ikke utelukkende er en lærende institusjon, men rommer mye mer. I Oslo skolen, i denne konteksten videregående opplæring, skal skolehverdagen være et sted for språkoppplæring, integrering, kompenseringarena for manglende familiær og sosial støtte, og et sted for identitetsutvikling. Likhetsstanken står fortsatt sterkt i vårt samfunn selv om mangfoldet er større enn noen gang; alle skal gjennom det samme systemet. Samtidig eksisterer det et press om at flest mulig elever skal gjennomføre og bestå. Skolene blir kartlagt og målt på gjennomføringsprosent, noe justert etter elevenes inntakspoeng, botid og/eller andre markører som indikerer risikofaktorer for gjennomføringsgrad. Det faller likevel på sin egen urimelighet at problemene som oppstår for noen lærlinger i læretiden, utelukkende skal peke på kvaliteten i den skolebaserte opplæringen. Noen ungdommer er ikke i tilstrekkelig grad modne for det arbeidet som utdanningen krever. Personlige valg og personlig innsats er noe skolen absolutt skal bidra med og forsøke å påvirke, men de unge voksne må selv bidra. Kan det være at skolen i for stor grad aksepterer manglende innsats og manglende tilstedeværelse, men likevel lar elevene stå i fag de egentlig ikke har tilstrekkelig kompetanse i? Norges velmente velferdssystem er ikke nødvendigvis uforbeholdent positivt for alle. Antallet unge som står utenfor arbeidslivet, ble i Statsministerens 1. mai-tale i år karakterisert som alarmerende. Det er et tankekors når det var registret 100 000 ledige stillinger pr. 1. kvartal i år – det høyeste som er målt i statistikkens historie (Gading, 2022). Dette i kombinasjon med lav arbeidsledighet, som pr. 1. kvartal i år var nede i 3,1 prosent, laveste andel arbeidsledige målt på 14 år (SSB, 2022). Flere unge voksne bør i større grad stilles krav til, og særlig på områder som danner grunnlag for egen framtid.

7.3 Ideer til videre forskning

I innledningen til denne undersøkelsen var vårt ønske å gå dypere inn i perspektivene til informanter på begge sider av en hevet lærekontrakt; altså både fra lærlingen og veileder i bedrift. Dette viste seg imidlertid å bli for sensitivt, da det ville være vanskelig å berøre uten å risikere å komme inn på personlige og taushetsbelagte forhold.

For å skape et mer nyansert bilde av lærlingers perspektiv på fagopplæringen, ville det også vært interessant å intervju flere lærlinger med ulike synspunkt og erfaringer fra læretiden. I tillegg til intervjuene med våre tidligere lærlinger, som har vært part i et hevet kontraktsforhold, kunne vi ha inkludert perspektivene til lærlinger som har vært part i et hevet kontraktsforhold, men som senere hadde fått ny lære plass. I tillegg ville perspektivene fra lærlinger som har bestått fagprøven medvirket til å tegne et bredere bilde. På denne måten

hadde vi sannsynligvis fått et mer nyansert bilde på lærlingers perspektiver på fagopplæringen. Vi kunne dermed ha holdt årsaker til heving og årsaker til fullføring av læretiden opp mot hverandre. I tillegg ville vi også kunnet intervju lærlinger som har byttet lærested, med spørsmålet om det spiller noen rolle om de hever en kontrakt så lenge de får en ny? Hadde informantene med ulik erfaring i læretiden hatt de samme forklaringene på det som faktisk fungerer og det som kan bidra til heving av lærekontrakt? Dette er noen av en del perspektiver vi har stor interesse for og ønske om å dykke dypere ned i.

LITTERATURLISTE

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm.
- Aspøy, T. M. & Nyen, T. (2015). *Godt, men ikke for godt. Evaluering av forsterket alternativ Vg3 for elever som ikke får læreplass. Sluttrapport*. fafo.
- Bednarz, A. (2014). Understanding the non-completion of apprentices. *National Centre for Vocational Education Research (NCVER)*.
- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace - Strategies for effective practice*. Allen & Unwin.
- Billett, S. (2006). Constituting the workplace curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, (38(1)), 31-48. <https://doi.org/10.1080/00220270500153781>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder : en grundbog* (2. udg. utg.). Hans Reitzel.
- Colley, H., James, D., Diment, K. & Tedder, M. (2003). Learning as becoming in vocational education and training: Class, gender and the role of vocational habitus. . *Journal of Vocational Education & Training*.
https://www.researchgate.net/publication/27399222_Learning_as_becoming_in_vocational_education_and_training_Class_gender_and_the_role_of_vocational_Habitus
- Dagsland, Å. H. B., Mykletun, R. J. & Einarsen, S. (2015). “We’re not slaves – we are actually the future!” A follow-up study of apprentices’ experiences in the Norwegian hospitality industry. *Journal of Vocational Education & Training* 67:4, 460-481.
<https://doi.org/10.1080/13636820.2015.1086411>
- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. (2020, 10.11.2020). *Full opplæring i bedrift*. Utdanning.no. Hentet 01.12.2021 fra
https://utdanning.no/tema/utdanning/full_opplaering_i_bedrift
- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. (2021, 13.04.2021). *Hva er en lærling?* Hentet 11.11.2021 fra https://utdanning.no/tema/nyttig_informasjon/laerling
- Eikeland, O. (2015). Om det allmenne ved yrkespedagogikken. I H. H. E. S. I O. Eikeland (Red.), *Yrkespedagogiske perspektiver* (s. 13-32). Gyldendal akademisk.
- Einboden, R., Choi, I., Ryan, R., Petrie, K., David, J., Harvey, S. B., Glozier, N., Wray, A. & Deady, M. (2021). ‘Having a thick skin is essential’: mental health challenges for young apprentices in Australia. *Journal of Youth Studies*, (24:3), 355-371.
<https://doi.org/10.1080/13676261.2020.1728240>
- Elev- og lærlingombudet i Oslo. (2019). *Årsrapport 2019*.
<https://elevombud.no/public/assets/documents/%C3%85rsrapport-2019-Elev-og-l1%C3%A6rlingombudet-i-Oslo.pdf>
- Fagopplæringsloven – fagoppl. (1981). *Lov om fagopplæring i arbeidslivet*. lovdata.no.
https://lovdata.no/dokument/NLO/lov/1980-05-23-13/KAPITTEL_2#%C2%A74
- Feij, J. A., van der Velde, M. E. G., Taris, R. & Taris, T. W. (1999). The Development of Person-Vocation Fit: A Longitudinal Study Among Young Employees. *INTERNATIONAL JOURNAL OF SELECTION AND ASSESSMENT*, 7(1), 12-25.
- Flåten, K. (2019). *Hvorfor får ikke alle søkere læreplass?* Utdanningsetaten.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/hvorfor-far-ikke-alle-sokere-lareplass/>
- Fuller, A. & Unwin, L. (2003). Learning as Apprentices in the Contemporary UK Workplace: creating and managing expansive and restrictive participation. *Journal of Education and Work*, 407-426. <https://doi.org/DOI:10.1080/1363908032000093012>
- Gading, R. (2022). *Over 100 000 ledige stillingar*. SSB. <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/sysselsetting/statistikk/ledige-stillingar/artikler/over-100-000-ledige-stillingar>

- Gerardi, S., Nicolini, D. & Odella, F., . . (1998). Toward a social understanding of how people learn in organizations: The notion of situated curriculum. *Management learning*. . <https://doi.org/http://doi.org/10.1177/1350507698293002>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Helland, H. (2006). *Progresjon og kompetanseoppnåelse i yrkesfagopplæring*. NIFU STEP.
- Høst, H., Michelsen, S., Olsen, O. J., Reegår, K., Seland, I., Skålholt, A., Nore, H., Lahn, L. C., Nyen, T. & Tønder, A. H. (2015). *Sluttrapport, Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen*. FAFO. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Kvalitet-i-fag--og-yrkesopplaringen/>
- Jacobsen, D. I. & Postholm, M. B. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Johanessen, A., Tuft, A. & Chistoffersen, L. (2019). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Samfunnskontrakt for flere læreplasser*.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (7. utg.). Cappelen.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situert læring og andre tekster*. Hans Reitzels forlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (2016). *Læring i et situert perspektiv* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (2017). Situert læring -legitim perifer deltakelse. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (4. utg., s. 127-136). Samfundslitteratur.
- Markussen, E. (2019). Videregående opplæring – ikke for alle! . I *Kunnskapsreiser. Innblikk og overblikk fra NIFUs historie 1969-2019* (s. 37-48). NIFU.
- Markussen, E., Lødding, B. & Sandberg, N. (2007). *Bortvalg og kompetanse i videregående opplæring*. NIFU STEP. <https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa90/sa90.pdf#page=112>
- Meld. St. 21 (2020–2021). (2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/?ch=1>
- Negrini, L., Forsblom, L., Gurtner, J.-L. & Schumann, S. (2016). Is There a Relationship between Training Quality and Premature Contract Terminations in VET? *Vocations and Learning* 10.1007, 361–378 <https://doi.org/10.1007/s12186-016-9158-3>
- Nilsen, K. & Kvale, S. (1999). *Mesterlære - læring som sosial praksis*. Gyldendal.
- Nilsen, S. E. & Sund, G. H. (2008). *Læring gjennom praksis: innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen* PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Nilssen, V. (2014). “Analyse av kvalitative studier – den skrivende forskeren” (Bd. 2). Universitetsforlaget.
- NOU 2018:15. (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert. Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2019: 25. (2019). *Med rett til å mestre - Struktur og innhold i videregående opplæring*. R. Lied. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-25/id2682947/>
- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2012). *Fleksibilitet eller faglighet? En studie av innføringen av faget prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet*. [Fafø-rapport 2012:2047]. Fafø. <https://www.fafø.no/zoo-publikasjoner/fafø-rapporter/fleksibilitet-eller-faglighet>
- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2014). *Yrkesfagene under press*. Universitetsforlaget.
- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2020). Capacity for reform: the changing roles of apprenticeship in three Nordic countries. *European Review of Labour and Research*, 26(1), 43-56. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1024258919896903>

- Nägele, C. & Stalder, B. E. (2019). Motivation and Engagement of Learners in Organizations. I S. M. e. a. (eds.) (Red.), *Handbook of Vocational Education and Training* (s. 848-857). https://doi.org/10.1007/978-3-319-94532-3_106
- OECD. (2018). *Investing in Youth: Norway*. OECD. O. Publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/investing-in-youth-norway_9789264283671-en#page1
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Oslo kommune. (u.å.-a). *Lærekontrakt, lønn og arbeidsavtale*. Hentet 30.01.2022 fra <https://www.oslo.kommune.no/skole-og-utdanning/fag-og-yrkesopplaring/larling/larekontrakt-lonn-og-arbeidsavtale/#gref>
- Oslo kommune. (u.å.-b). Oppfølgingstjenesten i Oslo. <https://www.oslo.kommune.no/skole-og-utdanning/videregaende-skole/soke-videregaende-skole/utdannings-og-yrkesveiledning/oppfolgingstjenesten/#gref>
- Oslo kommune. (u.å.-c). *Slik tar du fagbrev som praksiskandidat*. Hentet 11.02.2022 fra <https://www.oslo.kommune.no/skole-og-utdanning/fag-og-yrkesopplaring/fagbrev-som-voksen/fagbrev-som-praksiskandidat/>
- Oslo kommune. (u.å.-d). *Yrkesopplæringsnemnda i Oslo*. Hentet 30.01.2022 fra <https://www.oslo.kommune.no/skole-og-utdanning/fag-og-yrkesopplaring/yrkesopplaringsnemnda/#gref>
- Oslo kommune. (u.å.-e). *Årsberetning 2020. Mål 7 Flere elever og lærlinger skal fullføre og bestå videregående opplæring og være godt forberedt til høyere utdanning og arbeidsliv*. <https://www.oslo.kommune.no/etater-foretak-og-ombud/utdanningsetaten/arsberetning-2020/?del=4-5>
- Perrot, S., Bauer, T. N., Abonneau, D., Campoy, E., Erdogan, B. & Liden, R. C. (2014). Organisational socialization tactics and newcomers adjustment: Perceived organizational support. <https://doi.org/10.1177/1059601114535469>
- Pohl, A. & Walther, A. (2007). Activating the disadvantaged: Variations in addressing youth transitions across Europe. *International Journal of Lifelong Education*, 26 (5), 533-553. <https://doi.org/10.1080/02601370701559631>
- Powers, T. E. & Watt, H. M. G. (2021). Understanding why apprentices consider dropping out: longitudinal prediction of apprentices' workplace interest and anxiety. *Empirical Res Voc Ed Train* (2021) 13:9 <https://doi.org/10.1186/s40461-020-00106-8>
- Reegård, K. (2015). Sales assistants in the making: Learning through responsibility. *Vocations and learning*, 8(2), 117-133. <https://doi.org/http://doi.org/10.1007/s12186-015-9129-0>
- Ryan, K. & Harlem Eide, E. (2021, 26.08.2021). *Høyring Forslag til ny opplæringslov og endringer i friskolelova*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-opplaringslov/id2868810/?expand=horingsbrev>
- Schmid, E. (2017). Apprenticeship contract termination and dropout from VET: a comparison of educational-political challenges and strategies in Norway and Switzerland. *Revista Española de Educación Comparada*. , 29 (enero-junio 2017), 129-147. <https://doi.org/10.5944>
- Schmid, E., Jørstad, B. & Nordlie, G. S. (2021). How schools contribute to keeping students on track: Narratives from vulnerable students in vocational education and training. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 11, 47-65. <https://doi.org/https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2111347>
- Schmid, E. & Stalder, B. E. (2012). Dropping Out from Apprenticeship Training as an Opportunity for Change IP. T. e. a. (eds.) (Red.), *Transitions and Transformations in Learning and Education* (s. 117-130). https://doi.org/10.1007/978-94-007-2312-2_8

- Skilbrei, M. L. (2019). *Kvalitative metoder. Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. . Fagbokforlaget.
- Skogseid, E. T., Skogseid, Ernst M., Kovac, Velibor B., (2013). "Jeg vil, jeg vil, men hva skal til?" Kvalitativ studie av frafall på yrkesfag. *FoU i praksis*, 3.
- Snell, D. & Hart, A. (2008). Reasons For Non-completion And Dissatisfaction Among Apprentices And Trainees: A Regional CaseStudy. *International Journal of Training Research*, 6:1, 44-73. <https://doi.org/10.5172/ijtr.6.1.44>
- Solbakk, J. H. (2014). Sårbare grupper. *Forskningsetisk bibliotek (FBIB)*. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/bestemte-grupper/sarbare-grupper/>
- SSB. (2020a). *Fortsatt lav gjennomføring av yrkesfag i Norge*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/fortsatt-lav-gjennomforing-av-yrkesfag-i-norge>
- SSB. (2020b). *Hvordan går det med elever som ikke får læreplass?* SSB. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-elever-som-ikke-far-laereplass>
- SSB. (2021a). *Gjennomføring i videregående opplæring*. SSB. <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- SSB. (2021b). *Unge som faller utenfor og deres inntektsutvikling*. <https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/inntekt-og-formue/artikler/unge-som-faller-utenfor-og-deres-inntektsutvikling>
- SSB. (2021c). *Videregående opplæring og annen videregående utdanning. Tabell 09382*. SSB. <https://www.ssb.no/statbank/table/09382>
- SSB. (2022). *Fakta om arbeidsmarkedet*. <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/faktaside/arbeid>
- SSB. (u.å.-a). *13012: Gjennomføring i videregående opplæring, etter fullføringsgrad og alder (F) 2006-2012 - 2014-2020* [tabell 13012]. <https://www.ssb.no/statbank/table/13012/>
- SSB. (u.å.-b). *Gjennomføring i videregående opplæring. 13014: Gjennomføring blant lærlinger i videregående opplæring, etter gjennomføringstid (F) 2006-2012 - 2014-2020*. SSB. <https://www.ssb.no/statbank/table/13014/>
- Statens lånekasse for utdanning. *Lærling*. Hentet 30.01.2022 fra <https://lanekassen.no/nb-NO/stipend-og-lan/norge/larling2/>
- Støten, K. (2008). *Yrkeskunnskap og utdanningsstrategier i helsearbeiderfaget*. . Gyldendal.
- Säljö, R. (2016). *Læring - en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm AS.
- Taris, T. W., Capel, S. & Feij, J. E. (2006). Great expectations - and What Comes of it: The Effects of Unmet Expectations on Work Motivation and Outcomes Among Newcomers. *INTERNATIONAL JOURNAL OF SELECTION AND ASSESSMENT*, 14, 256-268, Artikkel 3.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (Bd. 4). Gyldendals akademiske.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Opplæringskontor i fag- og yrkesopplæringa*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Fag--og-yrkesopplaring/opplaringskontor-i-fag--og-yrkesopplaringa/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). 8 av 10 nyutdannede fagarbeidere er i jobb. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/sysselsetting-av-fagutdannede--analyse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Ny tilbudsstruktur skoleåret 2020-21*. Hentet 15.10.2020 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2020/udir-1-2019/endringer/#nye-lareplaner-og-ny-tilbudsstruktur-skolearet-2020-2021>

- Utdanningsdirektoratet. (2020c, 03.11.2020). *Yrkesfaglig fordypning for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (YFF)*. <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/felles-for-fagopplaringen/yrkesfagleg-fordjuping/yrkesfaglig-fordypning-for-de-yrkesfaglige-utdanningsprogrammene-yff/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2021*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2021/vedlegg-1/3vgo/#3.4-yrkesfaglig>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b, 21.12.2021). *Følg opp lærling i bedrift*. <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/folg-opp-larlinger/#arlig-rapport>
- Utdanningsdirektoratet. (2021c). *Gjennomføring av læretiden*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/gjennomforing-av-laretiden/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021d, 14.06.2021). *Indikatorveiledning – Ståstedsanalysen og Tilstandsrapporten for videregående: Gjennomføring i læretiden*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/indikatorveiledning-stastedsanalysen-og-tilstandsrapporten-videregaende/gjennomforing-i-laretiden/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021e). *Rutiner for tilskudd til bedrifter*. <https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/Tilskudd-til-bedrifter-som-tar-inn-larlinger-og-larekandidater/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021f). *Søkere til videregående opplæring – utdanningsprogram*. [https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/sokere-vgs/sokere-utdanningsprogram/?rapportsideKode=VGO Soeker UtdprogAar&filtre=FylkeID\(-10\) KjoennID\(-10\) ProgramomraadeID\(-13 -10\) TidID\(202107\) TrinnID\(-12 -10 10 11 12\)&radsti=F!\(-10\) \(*\) \(-10.5.*\) \(-10.*\)](https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/sokere-vgs/sokere-utdanningsprogram/?rapportsideKode=VGO Soeker UtdprogAar&filtre=FylkeID(-10) KjoennID(-10) ProgramomraadeID(-13 -10) TidID(202107) TrinnID(-12 -10 10 11 12)&radsti=F!(-10) (*) (-10.5.*) (-10.*))
- Utdanningsdirektoratet. (2021g). *Søkertall for videregående opplæring skoleåret 2021–22*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/analyser/sokertall-for-videregaende-opplaring-skolearet-20212022/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021h). *Utdanningsspeilet 2021* <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2021/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021i, 09.09.21). *Yrkesfagleg fordjuping*. <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/felles-for-fagopplaringen/yrkesfagleg-fordjuping/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 16.02.2022). *Lærlingundersøkelsen 2021, Lærlingene er motiverte for å lære på arbeidsplassen*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-fag-og-yrkesopplaring/analyser/larlingundersokelsen/>
- Utdanningsetaten. (2018, 29.11.2018). *Utdanningsspeilet 2018, Del 2 Hvilke faktorer påvirker om ungdommer får lære plass?* <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet/laereplass/>
- Utdanningsetaten. (2020). *Årsberetning 2019*. Oslo kommune,. <https://www.oslo.kommune.no/etater-foretak-og-ombud/utdanningsetaten/arsberetning-2019/>
- Utdanningsetaten. (2022). *Søkere til videregående opplæring – utdanningsprogram 2020-2022*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/sokere-vgs/sokere-utdanningsprogram/>
- vigo.no. (u.å.). *Om oss og kontakt*. <https://www.vigo.no/nyvigo/vigo/contact>
- Walther, A. (2006). Regimes of youth transitions Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. *Young, Nordic Journal of Youth Research*, Vol 14, 119–139.

- Wenger, E. (2017). En sosial teori om læring. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 140-151). Samfundslitteratur.
- Wettstein, E., Schmid, E. & Gonon, P. (2017). *Swiss Vocational and Professional Education and Training (VPET). Forms, System, Stakeholders.*

VEDLEGG

Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeskjema

Beate Jørstad s293857@oslomet.no

Gøril Nordlie s129368@oslomet.no

Masterstudenter i yrkespedagogikk ved OsloMet

Oslo, 10. Desember 2020

Vil du delta i forskningsprosjektet

“Yrkesfaglig læring og sosialisering – årsaker til heving av lærekontrakt i Oslo kommune, fra lærlinger og bedrifters perspektiv”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få forklaring på hvilke årsaker som ligger bak en hevet lærekontrakt. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi er masterstudenter i yrkespedagogikk ved storbyuniversitetet i Oslo, OsloMet, og ønsker å gjennomføre et prosjekt om frafall i læretiden i Oslo kommune. Vi ønsker å avdekke årsaker til heving av kontrakter, både fra lærlingen og bedriftenes perspektiv, ikke kun basert på statistiske, overordnede årsaker. Vi registrerer at det er lite forskning på frafall i læretiden, til tross for stort frafall der, mens det er mye forskning på frafall i videregående skole. Tall fra SSB viser at av 1462 lærlinger (2013-2019), var det 338 som ikke fullførte innen fire år i Osloskolen, som tilsvarer 23.1% (SSB). Vi ønsker også å snakke med opplæringskontorene for å se på oppfølgingen av lærlinger og bedrift i læretiden og tiden rundt hevingen.

Problemstilling og forskningsspørsmålene for prosjektet

Som sagt ønsker vi å få svar på årsaker til heving av lærekontrakter og hvordan tiden før og tiden rundt hevingen var, fra begge kontraktholderes ståsted. Problemstillingen for prosjektet er formulert som følger:

“På hvilken måte er det sammenheng mellom lærlingens sosialisering inn i yrke og bedrift, og beslutningen om å heve lærekontrakten?”

Vi har formulert forskningsspørsmål som retter seg mot forklaringer lærlingen og veileder i bedrift oppgir som årsaker for avbrutt lærekontrakt. Vi har også forskningsspørsmål som omhandler læring og sosialiseringprosessen i bedrift for lærlingen, for å se om det er noe av forklaringen til avbrudd som ligger der. Det siste forskningsspørsmålet retter seg mot opplæringskontoret, og hvilken rolle de innehar i prosessen før, under og etter at lærekontrakten ble hevet. Vi har kommet frem til følgende tre forskningsspørsmål:

1. *Hvilke forklaringer har veileder i bedrift og lærlingen på hvorfor lærekontrakten ble hevet?*
2. *Hvordan opplevde veiledere i bedrift og lærlinger, lærlingens sosialisering inn i praksisfellesskapet i bedrift?*
3. *Hvilken rolle har opplæringskontor i tiden før og tiden rundt heving av lærekontrakter?*

Hva innebærer deltakelsen i prosjektet?

Undersøkelsen vi spør deg om å delta i, vil bestå av at du blir intervjuet om temaene over.

Spørsmålene vil for lærlingene omhandle overgangen fra skole til læretid, opplevelser (både faglige og sosiale) i læretiden, og spørsmål rundt årsaker til heving av lærekontrakt. For veiledere i bedrift vil

spørsmålene omhandle oppfølging og veiledning av lærlinger, lærlingens faglige og sosiale utvikling, samt årsaker til heving av lærekontrakten. For opplæringskontorene vil spørsmålene være rundt rutiner og oppfølging av veileder og lærlinger i opplæringen, samt rutiner når en bedrift/veileder eller lærling vil heve en lærekontrakt.

Intervjuet vil trolig vare mellom 30-60 minutter og vil bli tatt opp med lydopptaker.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alt du forteller under intervjuet, vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alt av informasjon vil anonymiseres slik at du som informant ikke vil bli gjenkjent. Vi vil selvsagt ikke røpe noe informasjon veileder gir oss om lærlingen eller omvendt. Vi er kun ute etter forklaringer på årsaker til heving, slik at det kan være mulig å forberede praksis for å hindre at så mange lærlinger faller fra i løpet av læretiden.

Lydopptakene vi gjør under intervjuene vil slettes etter prosjektslutt, og fram til da vil lydfilene kun benyttes av dem (våre navn?) som jobber med prosjektet. Planlagt prosjektslutt er juni 2022.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Evi Schmidt, Førsteamanuensis ved OsloMet – Storbyuniversitetet, institutt for lærerutdanning YLU.

E-post: evis@oslomet.no

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Beate Jørstad s293857@oslomet.no og Gøril Nordlie s129368@oslomet.no ved OsloMet – Storbyuniversitetet, institutt for lærerutdanning YLU.

Vårt personvernombud:

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Beate Jørstad og Gøril Nordlie
(Forskere)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: “Yrkesfaglig læring og sosialisering – årsaker til heving av lærekontrakt i Oslo kommune, fra lærlinger og bedrifters perspektiv”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at [våre navn?] kan gi opplysninger om meg til prosjektet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguider

Intervjuguide, til opplæringskontoret

Fase 1. Preintervju.

Her utveksles bakgrunnsinformasjon til, og av informanten før selve intervjuet starter. Vi snakker kort om informantens tidligere skole/utdanningsløp. Deretter går forskeren gjennom følgende informasjon, før selve intervjuet starter:

Hensikten med intervjuet	Informanten blir informert om at intervjuet danner en del av datainnsamlingen til et masterstudium. Det er en kvalitativ undersøkelse som avsluttes våren 2022. Formålet er å finne årsaken til de hevede Lærekontrakten(e) for deretter prøve å finne faktorene som kan bidra til at flere lærlinger gjennomfører og fullfører læretiden.
Anonymitet/konfidensialitet	<u>Anonymitet.</u> Alt informanten sier vil bli anonymisert i oppgaven. Navn og/eller tittel vil ikke bli nevnt. Informanten får tilbud om å lese transkriberingen. <u>Konfidensialitet.</u> Masterstudenten gir informanten forsikring om at informasjonen kun blir brukt i gjeldende oppgave. I tillegg blir informanten opplyst om at oppgaven ikke vil bli offentliggjort uten informantens godkjenning. Informanten blir opplyst om muligheten for å trekke seg fra intervjuet når som helst i prosessen, også i etterkant av intervjuet.

Fase 2. Intervjuet.

Spørsmål til informanten som kan belyse de spesifikke forholdene problemstillingen reiser:

Forskningsspørsmål	Intervjusørsmål
Hvilken rolle har opplæringskontoret når lærekontrakter blir hevet?	<ol style="list-style-type: none">1. På hvilken måte forbereder opplæringskontoret lærlingen og veileder/bedrift på læretiden?2. Hvordan følger opplæringskontoret opp og tilrettelegger for lærlinger og veiledere i bedrift underveis i opplæringen?

	<ol style="list-style-type: none"> 3. På hvilken måte tilrettelegger opplæringskontoret for at lærlingen blir inkludert i arbeidsmiljøet? 4. Hvordan er oppfølgingen fra opplæringskontoret når/om en lærling/bedrift melder fra om vanskeligheter illa læretiden? 5. Hvilke rutiner har dere når en lærling sier hen vil heve lærekontrakten? 6. Hvilke rutiner har dere når bedrift/veileder vil avslutte et arbeidsforhold til en lærling? 7. Hvordan følger opplæringskontoret opp lærlinger og veiledere i bedrift rundt heving av kontrakt? 8. Når får dere beskjed om heving? 9. Hva skulle dere ønske var annerledes rundt heving av en kontrakt?
--	--

Fase 3. Postintervju.

Her har masterstudenten og informanten en metasamtale om selve gjennomføringen av intervjuet.

1. Hvordan synes du dette intervjuet gikk?
2. Var spørsmålene enkle å svare på?
3. Er det noe annet/mer du ønsker å informere om når det gjelder problemstillingen?
4. Ønsker du å lese oppgaven når den er ferdig?

(Kvale og Brinkmann, 2015)

Intervjuguide, til tidligere veiledere fra bedrift

Fase 1. Preintervju.

Her utveksles bakgrunnsinformasjon til, og av informanten før selve intervjuet starter. Vi snakker kort om informantens tidligere skole/utdanningsløp. Deretter går forskeren gjennom følgende informasjon, før selve intervjuet starter:

Hensikten med intervjuet	Informanten blir informert om at intervjuet danner en del av datainnsamlingen til et masterstudium. Det er en kvalitativ undersøkelse som avsluttes våren 2022. Formålet er å finne årsakene(e) til hevede lærekontrakter, for deretter å prøve å finne faktorer som kan bidra til at flere lærlinger gjennomfører og fullfører læretiden.
Anonymitet/konfidensialitet	<u>Anonymitet.</u> Alt informanten sier vil bli anonymisert i oppgaven. Navn og/eller tittel vil ikke bli nevnt. Informanten får tilbud om å lese transkriberingen. <u>Konfidensialitet.</u> Masterstudenten gir informanten forsikring om at informasjonen kun blir brukt i gjeldende oppgave. I tillegg blir informanten opplyst om at oppgaven ikke vil bli offentliggjort uten informantens godkjenning. Informanten blir opplyst om muligheten for å trekke seg fra intervjuet når som helst i prosessen, også i etterkant av intervjuet.

Fase 2. Intervjuet.

Spørsmål til informanten som kan belyse de spesifikke forholdene problemstillingen reiser:

Forskningsspørsmål	Intervjusørsmål
1. Hvilke forklaringer har veileder i bedrift og lærlingen på hvorfor lærekontrakten ble hevet?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hvilken utdanning, stilling og jobberfaring har du? 2. Har du tidligere selv vært lærling? 3. Fikk bedriften selv velge den lærlingen dere ønsket? 4. Ønsket du å være veileder til lærlingen, eller ble det en pålagt arbeidsoppgave, gitt fra lederen din? 5. Har du vært veileder for lærlinger tidligere? 6. Kan du beskrive hvordan du planla arbeidsdagen-/uken til lærlingen du hadde ansvaret for? 7. Hadde du ansvaret for lærlingen alene, eller delte du veilederrollen med andre? 8. Hadde lærlingen alltid samme vakter/arbeidstid som deg? Om ikke, hvem fulgte lærlingen opp når du ikke var til stede? 9. Hvordan la du opp opplæringen til XX når det gjelder arbeidsoppgavene xx fikk?

	<p>10. Har du tanker for hvorvidt opplæringen var årsak til heving?</p> <p>11. Har du tanker for hvorvidt relasjoner/sosialt var årsak til hevingen?</p> <p>12. Når begynte det å bli vanskeligheter rundt lærlingens tid hos dere?</p> <p>13. På hvilken måte har pandemien påvirket opplæringen/heving av kontrakt?</p> <p>14. Kan du fortelle/forklare hva du mener er hovedgrunnen til at lærekontrakten ble hevet?</p>
Forskningsspørsmål	Intervju spørsmål
<p>2. Hvordan opplevde veiledere i bedrift og lærlinger, lærlingens sosialisering inn i praksisfellesskapet i bedrift?</p>	<p>1. Hvordan ble lærlingen tatt imot fra i begynnelsen av læretiden?</p> <p>2. Hvordan fungerte XX sammen med deg og bedriftens ansatte?</p> <p>3. På hvilken måte ble lærlingen inkludert inn i arbeidsmiljøet? Både faglig og sosialt?</p> <p>4. Hvordan tror du lærlingen trivdes på arbeidsplassen?</p> <p>5. Tror du lærlingen hadde opplevelse av å passe inn i arbeidsmiljøet?</p> <p>6. Opplevde du noen endring av lærlingens yrkesidentitet i løpet av læretiden? Forklar.</p>
Forskningsspørsmål	Intervju spørsmål
<p>3. Hvilken rolle har opplæringskontoret når lærekontrakter blir hevet?</p>	<p>1. Gjennomførte du noen kurs i regi av opplæringskontoret i forkant av oppstarten for lærlingen?</p> <p>2. Hvordan foregikk samarbeidet mellom deg og opplæringskontoret rundt opplæringen av lærlingen og det administrative arbeidet rundt lærekontrakten?</p> <p>3. Hvilken kontakt/oppfølging hadde du med opplæringskontoret underveis og etter hevet lærekontrakt?</p> <p>4. Har du fått noen oppfølging fra opplæringskontoret i etterkant av den hevede lærekontrakten med xx?</p> <p>5. På hvilken måte var det kontakt mellom opplæringskontoret og deg/bedrift, da situasjonen med opplæringen begynte å bli vanskelig?</p>

Fase 3. Postintervju.

1. Hvordan synes du dette intervjuet gikk?
2. Var spørsmålene enkle å svare på?
3. Er det noe annet/mer du ønsker å informere om når det gjelder problemstillingen?
4. Ønsker du å lese oppgaven når den er ferdig? (Kvale og Brinkmann, 2015)

Intervjuguide, til tidligere lærlinger

Fase 1. Preintervju.

Her utveksles bakgrunnsinformasjon til, og av informanten før selve intervjuet starter. Vi snakker kort om informantens tidligere skole/utdanningsløp. Deretter går forskeren gjennom følgende informasjon, før selve intervjuet starter:

Hensikten med intervjuet	<p>Informanten blir informert om at intervjuet danner en del av datainnsamlingen til et masterstudium. Det er en kvalitativ undersøkelse som avsluttes høsten 2022.</p> <p>Formålet er å finne årsakene(e) til hevede lærekontrakter, for deretter å prøve å finne faktorer som kan bidra til at flere lærlinger gjennomfører og fullfører læretiden.</p>
Anonymitet/konfidensialitet	<p><u>Anonymitet.</u> Alt informanten sier vil bli anonymisert i oppgaven. Navn og/eller tittel vil ikke bli nevnt. Informanten får tilbud om å lese transkriberingen.</p> <p><u>Konfidensialitet.</u> Masterstudenten gir informanten forsikring om at informasjonen kun blir brukt i gjeldende oppgave.</p> <p>I tillegg blir informanten opplyst om at oppgaven ikke vil bli offentliggjort uten informantens godkjennelse.</p> <p>Informanten blir opplyst om muligheten for å trekke seg fra intervjuet når som helst i prosessen, også i etterkant av intervjuet.</p>

Fase 2. Intervjuet.

Spørsmål til informanten som kan belyse de spesifikke forholdene problemstillingen reiser:

Forskningsspørsmål	Intervju spørsmål
1. Hvilke forklaringer har veileder i bedrift og lærlingen på hvorfor lærekontrakten ble hevet?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kom du inn på førstevalget ditt på VGO? Husker du karaktersnittet ditt fra Vg2? 2. Hvilket programfag fulgte du i Vg2, og hvilke programfag startet du i som lærling? 3. Hvorfor ville du bli lærling? 4. Når startet du som lærling? 5. Kan du beskrive, så detaljert som mulig hvordan en vanlig arbeidsdag var for deg som lærling? 6. Hadde du én, eller flere faste veiledere? Forklar så detaljert som mulig hvordan veiledningen/dette samarbeidet forgikk. 7. På hvilken måte ba du om hjelp hvis noe var vanskelig?

	<p>8. Hvilke rutiner for oppfølging var det mellom deg og veilederen i løpet av en arbeidsuke? (Veiledningsmøter, krav til skriftlig arbeid, logg, refleksjon etc.)</p> <p>9. Når tenkte du for første gang at lærekontrakten må/burde heves? Hvem var det som tok avgjørelsen? Hvordan gikk det for seg, hvem tok kontakt med hvem?</p> <p>10. På hvilken måte har pandemien påvirket læretiden eller heving av kontrakt?</p> <p>11. Hvordan var tiden etter hevet kontrakt? Hvordan går det med deg i dag? Jobber/studerer du?</p>
Forskningsspørsmål	Intervju spørsmål
<p>2. Hvordan opplevde veiledere i bedrift og lærlinger, lærlingens sosialisering inn i praksisfellesskapet i bedrift?</p>	<p>12. Hvordan foregikk/opplevde du overgangen fra Vg2 til læretid?</p> <p>13. Gjennom læretiden, hvordan ble du tatt imot av de andre ansatte på arbeidsplassen?</p> <p>14. Hvordan opplevde du å være på jobb under lærlingtiden?</p> <p>15. På hvilken måte følte du deg inkludert inn i faglige/sosiale diskusjoner?</p> <p>16. Hvordan var din relasjon til veilederen og de andre ansatte?</p> <p>17. Hvordan påvirket opplæringen din identitet/måten du så på deg selv som person?</p>
Forskningsspørsmål	Intervju spørsmål
<p>3. Hvilken rolle har opplæringskontor i tiden før og tiden rundt heving av lærekontrakter?</p>	<p>18. Hvilken kontakt hadde du med fagopplæringen/opplæringskontoret under læretiden?</p> <p>19. Hvilken støtte og hjelp fikk du fra opplæringskontoret i tiden før, under og etter heving av lærekontrakten?</p>

Fase 3. Postintervju.

1. Hvordan synes du dette intervjuet gikk?
2. Var spørsmålene enkle å svare på?
3. Er det noe annet/mer du ønsker å informere om når det gjelder problemstillingen?
4. Ønsker du å lese oppgaven når den er ferdig? (Kvale og Brinkmann, 2015)

Vedlegg 3: NSD meldeskjema

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

830674

Prosjektittel

Yrkesfaglig læring og sosialisering – årsaker til heving av lærekontrakt i Oslo kommune, fra lærlinger og bedrifters perspektiv

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for yrkesfaglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Evi Schmid, evi.schmid@oslomet.no, tlf. 67235396

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Gøril Nordlie og Beate Jørstad, s129368@oslomet.no s293857@oslomet.no, tlf. 92229874/93247436

Prosjektperiode

01.02.2021 - 31.10.2022

Vurdering (2)

30.04.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringene registrert 25.3.2021 og 29.4.2021.

Prosjektopplegget er noe endret, ved at det ikke innhentes samtykker fra både veileder og lærling til at disse kan omtale hverandre. I stedet er intervjuguiden revidert slik at det ikke legges opp til registrering av opplysninger om identifiserbar tredjeperson. Det treffes spesielt tiltak for å sikre at veileders taushetsplikt overholdes, ved at vedkommende uttaler seg generelt om sine erfaringer som veileder.

Prosjektstutt utsettes samtidig til 31.10.2022 (opprinnelig 15.5.2022).

NSD har for øvrig ingen innvendinger mot endringene. Det er dermed vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet fortsatt vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 30.4.2021. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raas

Lykke til med prosjektet!

19.02.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 19.2.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. For du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold samt alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.5.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra deltakerne til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlige grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlige grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at deltakerne får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen som deltakerne vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge deltakerne kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Nettskjema, OsloMets skytjenester og Zoom/Teams er databehandlere i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raas
Tlf. personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)