

Et godt praksisfellesskap

*En kvalitativ studie av unge voksne, som ikke har fullført
videregående opplæring, som i dag er etablert i
varehandelen*

Robert Lorang Hansen



Masteroppgave i Organisasjon, ledelse og arbeid

Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi

Det samfunnsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

15.05.2014

© Robert Lorang Hansen

2014

Et godt praksisfellesskap/En kvalitativ studie av unge voksne som ikke har fullført videregående opplæring, som i dag er etablert i varehandelen

Robert Lorang Hansen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: CopyCat, Oslo

Sammendrag

Bakgrunn

Bakgrunnen for denne oppgaven, er blant annet den stadig pågående debatten omkring frafall i videregående opplæring. På tross av at det stadig poengteres at ungdom som ikke fullfører videregående, har større sjanse for å ikke komme inn i arbeidslivet, viser forskning at de aller fleste allikevel klarer det.

Formål

I lys av dette, var oppgavens formål å forstå nærmere hvorfor og hvordan, unge voksne lykkes i arbeidslivet, på tross av manglende formell utdanning på videregående nivå.

Problemstilling

Problemstillingen for oppgaven var ”hvorfor lykkes enkelte unge voksne, som ikke har fullført videregående opplæring, med jobb i varehandelen?

Metode og teori

Med en empirisk tilnærming til å forstå fenomenet som oppgaven ser mot, ble det utført kvalitative intervjuer. Funnene i intervjuene ble så analysert, og et resultat av denne prosessen var at noen få teoretiske perspektiver ble valgt ut som analyserammer. Det utvalgte teoretiske rammeverket baserer seg på sosiokulturell teori om identitetsutvikling og motivasjon.

Utvalg

Utvalget baserer seg på tre unge voksne, som ikke har fullført videregående opplæring, men som i dag er ansatte i varehandelen. De har også avansert i stillingshierarkiet, hvor en av informantene er assisterende butikksjef, og de to andre er butikksjefer.

Analysens funn

Hovedfunnet fra analysen, er at informantene har fått tilgang til et praksisfellesskap, som de av ulike grunner har identifisert seg med. Og at det først og fremst er de uformelle og verdimessige aspektene ved yrke, som har gjort dem motiverte til å satse.

Forord

Denne oppgaven er et resultat av flere forhold. Våren 2013 gjennomførte jeg og en gruppe medstudenter, i forbindelse med Prosjektforum, et prosjekt på oppdrag fra Hovedorganisasjonen Virke. Kontakten med Virke førte videre til at jeg på høsten 2013, tok kontakt for å høre om de var interessert i at jeg skrev en masteroppgave innen et felt også de kunne trenger mer kunnskap på. Dialogen som ble opprettet, og den da pågående samfunnsdebatten om frafall i videregående, resulterte i at vi fant et tema for oppgaven, som både var relevant for meg, og for dem.

Problemstillinger knyttet til frafall har lenge interessert meg, både i lys av min bachelorgrad i spesialpedagogikk, hvor temaet ofte var oppe, men også i lys av mitt samfunnsengasjement. I tillegg har jeg tidligere selv jobbet i varehandelen, i en periode på 5 år, både som deltid og heltid. Min tilnærming til dette studiet, har derfor vært å forstå nærmere, hvordan det oppleves å ikke fullføre videregående opplæring, og samtidig lykkes i varehandelen.

Jeg vil derfor benytte anledningen til å takke Virke og gjengen på Arbeidslivspolitik, for gratis lån av kontorplass og spennende samtaler.

Dette studiet hadde ikke blitt like spennende, hadde det ikke vært for den meget kunnskapsrike og reflekterte hovedveilederen min, Torgeir Nyen på Fafo. Din lange erfaring fra dette feltet har vært til god hjelp. Også bi-veileder Arvid Fennefoss, selv om det bare ble med det ene møtet, har dine tips om struktur og redelighet blitt fulgt opp så godt jeg har klart. Og takk til seminarleder Inger-Marie Hagen, som minnet meg på at dette tross alt *bare* er en litt utvidet eksamensform.

Som seg hør og bør, OLA-gjengen, mine medstudenter, det har vært to spennende år, både faglig og sosialt!

Sist, men aller viktigst, tusen takk til min kjære kone, Silje. Takk for at du holdt ut den siste perioden, tok vare på vår datter når jeg har måttet bo på lesesalen, og at det lille mirakelet i magen ikke kom før tiden. Her skal også våre foreldre takkes, som har stilt opp med middag og barnepass!

Innholdsfortegnelse

1	Utdanning og arbeid.....	1
1.1	Tema og problemstilling.....	2
2	Teoretisk rammeverk	4
2.1.1	Utdanning, arbeid og identitet.....	4
2.1.2	Motivasjon og læring i praksisfellesskap	6
2.1.3	Opplevelse av sammenheng.....	7
2.1.4	Verdimessige aspekter i yrket.....	9
2.1.5	Ulike arbeidsmarkeder.....	11
3	Metodologi og metode	13
3.1	Metodologisk utgangspunkt.....	13
3.2	Egen for forståelse	13
3.3	Kvalitativ forskning.....	14
3.3.1	Kvalitativt intervju	15
3.3.2	Planlegging av intervjuguide	15
3.3.3	Utvalg og gjennomføring	16
3.4	Analysen	17
3.5	Etikk.....	18
3.6	Pålitelighet og gyldighet	20
4	Nærmere Beskrivelse av felt.....	21
4.1	Videregående opplæring	21
4.2	Varehandelen	21
4.3	Historisk blikk.....	22
5	Presentasjon av funn	24
5.1	Informant 1.....	24
5.1.1	Tiden på videregående	24
5.1.2	Veien inn i arbeidslivet.....	26
5.2	Informant 2:	29
5.2.1	Tiden på videregående	29
5.2.2	Veien inn i arbeidslivet.....	30
5.3	Informant 3:	34
5.3.1	Tiden på videregående	34
5.3.2	Veien inn i arbeidslivet.....	35
6	Analyse	39
6.1	Hvorfor fullførte de ikke videregående opplæring?	39
6.1.1	Skolelei og feilvalg	39
6.1.2	Ingen interesse, ingen mening?	40
6.1.3	Sosial trivsel	40
6.1.4	Så hvorfor fullførte dem ikke?.....	42
6.2	Hvorfor har de lyktes i varehandelen?	42
6.2.1	Motivasjonen for å jobbe	42
6.2.2	Trivsel.....	43
6.2.3	Tilbakemeldinger	43
6.2.4	Å gjøre noe ordentlig.....	44
6.2.5	Karrieremuligheter	44

6.2.6	Å ikke fullføre videregående opplæring, en utfordring?	45
6.2.7	Et feil inntrykk av yrket?	45
6.3	Hvorfor lykkes dem?	46
6.3.1	En gradvis inngang til praksisfellesskapet	46
6.3.2	Praksisfellesskapets rolle	48
6.3.3	Kamp mellom flere praksisfellesskap?	49
6.3.4	Utfordringer?	49
6.3.5	Oppsummering	50
7	Oppsummerende avslutning	51
	Litteraturliste	53
	Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet	56
	Vedlegg 2: Intervjuguide	58

Word did not find any entries for your table of contents.

1 Utdanning og arbeid

Utdanning blir i det 21. århundre ansett som et av de viktigste prosjektene for både individer og samfunnet. Det er igjennom utdanning og formell kompetanse at vi skal realisere oss og kvalifisere oss til dagens og morgendagens, arbeids- og samfunnsliv. Like muligheter for alle individer har vært fellesskolens premiss, igjennom fellesskolen skal vi utjevne sosiale forskjeller. I reform 94 fikk alle elever i grunnskolen rett til å gå på videregående skole, en rettighet som raskt har utviklet seg til å bli en norm. Når i snitt 95% av alle i grunnskolen søker seg rett inn til videregående, er det i realiteten ikke lenger snakk om et valg (Falch og Nyhus 2009:7). Valget om å starte på videregående skole, er blitt en del av det normative livsløpet (Markussen m.fl. 2006:40), det er en forventning i samfunnet om at dagens 16-19 åringer skal være i utdanning.

Videregående skole og frafall

Selv om nærmest alle elever i grunnskolen starter på videregående, har det i nesten 20 år (etter innføringen av Reform 94) vært et stabilt frafall på 30% (Falch og Nyhus 2009:7). Det vil si at ca. 30% av de som starter, ikke oppnår formell kompetanse på videregående nivå. Frafall i videregående opplæring er kanskje et av de temaene innen utdanningspolitikken som er mest oppe til debatt, både i medier og i politikken. Blant annet argumenteres det med at de som ikke fullfører videregående skole er mer tilbøyelige til å få uføretrygd, og er mer synlige i sosialstatistikken og kriminalstatistikken (Regjeringen 2010). Frafallproblematikken er også omtalt i den nye regjeringserklæringen fra Frp og Høyre, som uten å tidfeste det, har satt seg et mål om at gjennomføringsprosenten for videregående skole skal opp til 90% (Regjeringserklæringen, 2013:55).

Behovet for ufaglært arbeidskraft

Argumentene vi oftest møter i denne debatten er at samfunnet har økt behov for kompetanse og at behovet for ufaglært arbeidskraft er fallende. Behovet for ufaglært arbeidskraft har blitt forsøkt tallfestet i mange sammenhenger, og tallene har variert en del (se Kunnskapsdepartementet 2009:13, Arbeidsdepartementet 2013:116).

Fallende behov for ufaglært arbeidskraft har vært et av hovedargumentene i de siste 30-40 år med utdanningspolitikk (Haaland, 1984). Men selv om de siste tiårene med utdanningspolitikk har lent seg på argumentet om at ufaglærte ikke vil komme i arbeid, finner vi ingen empiriske belegg for dette.

I et studie utført av Høst og Michelsen (2010), sammenligner de ungdommers overgang fra skole til arbeid i hhv. 1994 og 2008, og konkluderer blant annet med: ”Det ser ikke ut til å ha blitt vanskeligere for ungdom under 20 år uten fullført utdanning å få seg jobb. Arbeidslivet har fremdeles rom for disse.”(Høst & Michelsen, 2010:187). De henviser i den sammenheng til at spesielt detaljvarehandelen, etter liberaliseringen av åpningstidene på 1980-tallet, har utviklet seg til å bli det største enkeltstående arbeidsmarkedet for ungdom.

Barth og von Simson (2013:313) viser at mer enn 70 % av dem som ikke fullfører videregående skole, er i studier eller jobb når de er 26 og 31 år gamle. Av de som fullfører, er 85% i jobb eller studier. Andre undersøkelser (Frønes, 2010) viser også at ungdom som i tenårene slutter på videregående, og relativt raskt kommer i arbeid, også er i arbeid når de er i midten av 20-årene. De som derimot slutter, men ikke kommer i arbeid, er også mest utsatt for å forbli utenfor arbeid senere i livet.

1.1 Tema og problemstilling

I lys av temaet skissert over, vil jeg i denne oppgaven se nærmere på unge voksne som ikke har fullført videregående opplæring, men som i dag er i arbeid.

Hovedproblemstilling: Hvorfor lykkes enkelte unge voksne, som ikke har fullført videregående skole, i varehandelen?

Å lykkes kan forstås som å oppnå det en ønsker, ha fremgang, eller å være heldig (Språkrådet 2014). Noe som kan være subjektivt betinget. Min tilnærming, er å betrakte ”lykkes”, som å oppnå fremgang i arbeidslivet, som her vil si å avansere til andre stillinger. Oppgaven dreier seg om unge voksne, som ikke har fullført videregående opplæring, men som har etablert seg og avansert i *varehandelen*.

Gjennom delproblemstillingene og oppgavens teoridel, avgrensers jeg meg nærmere til hvilke perspektiver og innfallsvinkler jeg ønsker å se nærmere på.

Delproblemstillinger:

- Hvorfor fullførte ikke enkelte unge voksne, videregående opplæring?

For å svare på denne problemstillingen, avgrensers jeg meg til å se på forhold knyttet til motivasjon, mening og identitetsutvikling i et sosiokulturelt perspektiv. Der jeg fokuserer på motivasjon og opplevd mening, ved å skulle fullføre videregående opplæring.

- Hvorfor har de lykket i varehandelen?

Denne problemstillingen avgrensner seg også til det samme som over, hvor jeg ser på hvordan ulike erfaringer og opplevelser i arbeidslivet, har påvirket og gjort det mulig for motivasjon, mening og identitetsutvikling.

Oppgavens avgrensning

Oppgaven avgrensner seg til se på temaet fra et individperspektiv, med varehandelen som empirisk felt. Det er de unge voksnes opplevelser og erfaringer som er i fokus.

Tematisk dekker denne oppgaven en rekke ulike forskningstradisjoner og fagmiljø, og det har vært naturlig å gjøre en del teoretiske avgrensninger. Oppgavens teoridel (kapittel 2) redegjør nærmere for hvilket perspektiv og hvilke teorier som ligger til grunn.

Samfunnsmessig og faglig relevans, og formål

Forholdet mellom utdanning og arbeid er svært relevant både i et samfunnsperspektiv, og også innen fagområder tilhørende organisasjon, ledelse og arbeid. Det er en forventning i samfunnet om at overgangen fra skole til arbeidsliv skal skje via utdanningssystemet, og da i det minste igjennom videregående opplæring. Det som tidligere var ansett som en tradisjonell vei inn i yrkeslivet, nemlig å gå rett inn i arbeidslivet som ufaglært, er ikke lenger anerkjent på samme måte. Erfaringer og opplevelser knyttet til et slikt livsløp er derfor av interesse både faglig, og samfunnsmessig. Selv om oppgavens problemstilling bli løst ved å primært se på enkeltmenneskers erfaringer og opplevelser knyttet til fenomenet, ligger det også et bakenforliggende ønske og formål, om at studiet skal bidra til et mer nyansert syn på det vi ofte omtaler som dropouts, eller frafallselever.

2 Teoretisk rammeverk

Med utgangspunkt i oppgavens problemstillinger, presenterer jeg her noen aktuelle teoretiske perspektiver og analytiske rammer som kan hjelpe oss på veien (Fremstillingen må også sees som et resultat av analysen, se kapittel 3.4). Formålet er altså skape et grunnlag for forstå analysen, målet er ikke å vurdere de ulike teoriene og begrepenes troverdighet eller utbredelse. I litteraturen finnes det mange ulike, og dels motstridene syn på enkelte av begrepene som presenteres. Slik at fremstillingen av enkelte begreper ikke må forstås som en endelig definisjon, men en mulig definisjon. Problemstillingene handler tematisk om hvilket grunnlag hhv. skolen og arbeidslivet, her varehandelen, har for utvikling av motivasjon og yrkesidentitet. I den sammenheng trekker jeg inn et sosiokulturelt perspektiv på motivasjon og identitetsutvikling, med utgangspunkt i Lave & Wenger (1991). I tillegg trekker jeg inn Antonovsky (2012) sin teori om ”opplevelse av sammenheng”. Jeg velger å kort skissere noen vesentlige utviklingstrekk knyttet til overgang mellom utdanning og arbeid, og hvordan dette påvirker identitetsutviklingen. Begrepene organisasjon og institusjon blir også redegjort for, dette er for å skape et analytisk skille mellom arbeidets tekniske side og verdimeslige side. Avslutningsvis ser jeg kort nærmere på hvordan vi analytisk kan skille mellom ulike arbeidsmarked.

2.1.1 Utdanning, arbeid og identitet

Identitet

Identitet blir her sett på som et sosialt konstruert begrep som klassifiserer eller kategoriserer individer til ulike roller (Webb 2006:10, Jenkins 2008:17). Analytisk kan vi skille mellom personlig og sosial identitet (Braun, Kirpal & Rauner 2007:21). Personlig identitet forstås her som et individs personlige oppfatning av hvem han er. Den sosiale identiteten er derimot den identiteten våre omgivelser legger på oss. Identitet plasserer oss i en rolle, der det er knyttet spesifikke forventninger til rollen (Braun m. fl. 2007:17). Forventningene som er knyttet til vår rolle, skaper også normative føringer for hvordan vi bør handle i en gitt situasjon. Hvis det er samsvar mellom vår personlige identitet og vår sosiale identitet, kan det skape et behov hos individet for å følge disse forventningene, vi har et konformitetsbehov. Det vil si, hvis vi opptrer og følger de forventningene som er gitt oss i vår rolle, så forventer vi at det kan gi annerkjennelse og aksept hos de andre medlemmene i en gruppe (Braun m. fl. 2007:17-22). Hvis det ikke er samsvar, vil vi kunne oppleve en fremmedgjøring, og som kan bidra til at vi ikke ønsker å følge forventningene (Jenkins 2007:51/132)

Endringer i overgangen fra utdanning til arbeid

Endringer i overgangen fra utdanning til arbeid, har i løpet av det siste århundre endret de tidligere tradisjonelle livsløpene (Markussen m.fl. 2006:40). Tidligere var det tradisjonelt tre ulike livsløp som ble anerkjent, det vanligste var å gå rett ut i arbeid som ufaglært rett etter folkeskolen. Det nest vanligste var å ta yrkesfaglig utdanning på videregående nivå. Et siste alternativ, som gjaldt de færreste, var å studere videre i høyere utdanning. Dette medførte at yrkene eller arbeidet for de fleste, hadde større plass i identitetsutviklingen, da en gjerne startet å jobbe helt ned i 11 års alderen. Hvilket yrke ungdommene bevegde seg mot, var også sterkt knyttet til hvilket yrke foreldrene hadde. Utviklingen av utdanningssystemet og arbeidsmarkedet har ført til at tidspunktet vi går fra skole og over til arbeid har blitt utsatt, og de fleste møter ikke arbeidslivet før i 20 årene (Brown m. fl. 2007:16-17). En utvidelse av utdanningssystemet og en senere inngang til arbeidslivet, fører også til at utviklingen av en yrkesidentitet blir utsatt. Når de fleste tidligere utviklet en yrkesidentitet allerede tidlig i ungdomsårene, og yrket gjerne gikk i arv, er vi i dag stil ovenfor valg og muligheter hele veien (Brown m. fl. 2007:16-17). Det normative livsløpet i dag, baserer seg på at individene først og fremst skal fullføre videregående skole, før de etablerer seg i arbeidslivet. For at en slik norm skal være virksom, må det være sanksjoner (Markussen m. fl. 2006:40). Sanksjonene som skisseres er; du stiller dårligere på arbeidsmarkedet.

Konsekvenser for identitetsutvikling og yrkesvalg

Et viktig kjennetegn ved dagens utdanningssystem og samfunnsliv, er at vi blir oppfordret til å selv velge våre yrker. Den identitetsprosessen vi finner i dagens samfunn blir i litteratur fra blant annet Beck, Giddens og Bauman (ref. i Braun m. fl 2007, Webb 2006:128, Jenkins 2008) sett på som en stadig mer komplisert prosess, der individene ikke lenger har tradisjonelle "identitetsveier", men i stedet er sine egne agenter som selv må utvikle seg selv og sin identitet. De stiller seg kritiske til hvordan det moderne samfunnet har brutt med tradisjonelle identitetsmønstre, og hvilke konsekvenser dette har (Webb 2006:128). Dette knyttes til individualisering, der individene er sine egne aktører og selv står ansvarlige for hvordan livet betoner seg.

Vår identitet kan knyttes til mange arenaer i livet, utdanning og yrkesliv utgjør derfor bare noen av de arenaer vi kan indentifiserer oss med (Breilid og Sørensen, 2008:543-46). Slik at individualisering og endringer i livsløpene, handler dels om at vi stadig har fått flere valg, og

dels om at vi har fått flere krav og forventinger knyttet til oss. For eksempel, kravet om å være en elev i videregående, er en arena vi forventer at ungdom tar del i, men det betyr ikke at den enkelte elev vil identifisere seg med skolens krav. Andre arenaer kan vi i større grad velge selv, vi kan velge om vi vil være aktive i idrett, og hvilke arenaer vi frivillig oppsøker kan forstås som et ønske om å oppnå identiteten den arenaen representerer.

Det er ikke mulig å gjengi kort, hvordan dette henger sammen. Men vi kan legge til grunn at identitetsutvikling kan sees som en kompleks konstruert prosess, som påvirkes av strukturelle, institusjonelle, relasjonelle og individuelle faktorer. En prosess som består av at et individ påtar seg og utvikler ulike roller. Noen av disse rollene kan vi påta oss frivillig, andre vil vi i større være et resultat av for eksempel normative føringer i samfunnet. Samtidig som sosiale relasjoner og sosialisering vil være med på å forme prosessen. En av de identitetene vi kan forene oss med, er en yrkesidentitet. En yrkesidentitet blir her definert i vid forstand, og handler om å utvikle en identitet som arbeider, og da tilhøre et yrke (se 2.1.4 for nærmere beskrivelse).

2.1.2 Motivasjon og læring i praksisfellesskap

Men hvordan utvikler vi en yrkesidentitet, og hva motiverer oss? I lys av avgrensingene i oppgaven, skal vi her se nærmere på et sosiokulturelt perspektiv, relatert til Lave & Wenger (1991) sin teori om situert læring og praksisfellesskap.

Lave og Wenger – Praksisfellesskap

Lave & Wenger (1991) fokuserer på hvordan de sosiale omgivelsene er med på å forme og utvikle individer, og deres identitet (Woolfolk 2004:281). Praksisfellesskap er et utviklet fellesskap som representerer et sett med verdier, kunnskaper og ferdigheter, de isolerer det ikke nødvendigvis til et spesifikt yrke. En fagdisiplin kan for eksempel forstås som et praksisfellesskap, også andre sosiale fellesskap, som vennegjenger, kan utgjøre et slikt praksisfellesskap. Et poeng her, er at et praksisfellesskap i seg selv kan representere en identitet. Når jeg ovenfor henviste til ulike arenaer vi kan identifisere oss med, er dette nært knyttet til Lave & Wenger (1998, ref i Breilid og Sørensen, 2008:543-46) sin forståelse av praksisfellesskap. Deres argument er at læring innebærer å konstruere identiteter (Lave & Wenger 1991:53), og at læring og identitet begge er aspekter av det samme fenomenet (Lave & Wenger 1991:115). Med andre ord, praksisfellesskap er et vidt begrep som vi kan knytte til

flere arenaer. Jeg skal her se nærmere på deres teori, og knytte det til yrkesidentitet. Lave og Wenger (1991) mener at yrkesidentitet skapes i en prosess der nykommere etterhvert etablerer seg som erfarne i yrket. Hvor nykommeren lærer seg yrkets ulike kompetansekrav, ferdigheter og verdier, som igjen skaper en tilhørighet til yrket (Lave & Wenger 1991:29). Denne prosessen kaller de å bevege seg fra å være en "legitim perifer deltaker", til å bli et fullverdig medlem av praksisfellesskapet. De legger til grunn at det er i denne prosessen at læring skjer. Noe som igjen er knyttet til motivasjon. Når en nykommer forsøker å etablere seg i yrket, vil han under de riktige betingelsene, motiveres av å skulle bli en fullverdig deltaker i fellesskapet. Lave & Wenger (1991:29) forutsetter at læring er situert, knyttet til konkrete sosiale og kulturelle situasjoner. De er opptatt av at prosessen inn i fellesskapet handler om å delta, og at individet også lærer om de kulturelle praksisene i fellesskapet. Og at en utvidet periode som perifer deltaker, gjør det mulig for deltakeren å anse praksisfellesskapet som en del av sin egen kultur og identitet (Lave & Wenger 1991:95) Å lære av fellesskapet handler her om noe mer enn kun den tekniske kunnskapen som kreves av i praksisfellesskapet, et godt praksisfellesskap stimulerer også relasjonene mellom individene og samfunnet for øvrig, og gir det hele et ytterligere meningsinnhold (Lave & Wenger 1991:97-8).

Med Lave & Wenger sitt bidrag, legger jeg til grunn at å oppnå en yrkesidentitet, er en sosial prosess der individet søker fellesskapets identitet. Forutsetningen for at dette skal skje, er at individet først blir en legitim perifer deltaker av fellesskapet, der han har lov til å prøve og feile. Vi kan tenke oss at et praksisfellesskap representerer en identitet, en identitet nykommeren fremdeles ikke er en del av. For at individet skal kunne innta en posisjon som legitim perifer deltaker, er det avgjørende at det etablerte praksisfellesskapet anerkjenner at nykommeren fremdeles ikke har tilstrekkelig kompetanse til å være et fullverdig medlem, og at nykommeren derfor skal få anledning til å utvikle seg i fellesskapet. Når vi her ser på dette i forhold til yrker, vil det variere mellom ulike yrkesgrupper hvorvidt et individ kan komme inn som legitim perifer deltaker (se punkt 2.1.5 for nærmere forklaring).

2.1.3 Opplevelse av sammenheng

Lave & Wenger (1991) sin teori kan brukes for å forstå nærmere hvordan individer utvikler en yrkesidentitet og blir funksjonelle arbeidere. En grunnleggende forutsetning for å ta del i denne prosessen, slik jeg tolker det, er at individet selv ønsker eller finner en mening med å skulle ta del i fellesskapet. For en nærmere forståelse av hvordan det å oppleve noe som

meningsfullt påvirker oss, skal vi her se mot Antonovsky (2012) sin teori om Opplevelse av sammenheng. Antonovsky (2012:38-44) sin teori om ”opplevelse av sammenheng”, består av tre komponenter; begripelighet (1), håndterbarhet (2) og meningsfullhet (3). Hvor den første komponenten handler om i hvilken grad en person opplever livet som begripelig. I hvilken grad stimuli man utsettes for er kognitivt forståelig, velordnet, sammenhengende, strukturert og klart, eller på den andre siden kaotisk, uorganisert, tilfeldig, uventet, uforståelig. En person som opplever livet som begripelig, vil kunne plassere det han utsettes for i en sammenheng og forklare det. En person som ikke opplever livet som begripelig, vil ikke klare å sette opplevelsene i en sammenheng, men oppleve det som kaotisk, tilfeldig, og uventet. Den andre komponenten, håndterbarhet, handler om i hvilken grad man har tilstrekkelig ressurser til rådighet til å takle kravene man blir stil ovenfor av stimuliene en møter. Med ”til rådighet” kan det bety ressurser som man selv kan kontrollere over, eller som kan kontrolleres av en ”legitim annen”. Når en møter utfordringer og krav, så vil en person med sterk håndterbarhet ha ressurser til å takle situasjonen, bearbeide den, og gå videre. En med lav grad av håndterbarhet, vil ha større utfordringer med å takle ulike typer stimuli. Den siste komponenten, meningsfullhet, kan også sees som teoriens motivasjonselement. Som i følge Antonovsky (2012:41) er teoriens viktigste komponent. Meningsfullhet handler om i hvilken grad en person føler at livet er forståelig rent følelsesmessig. At noen krav og utfordringer er verd å bruke krefter på, at det er verd engasjement og innsats. Hvis de krav og stimuli en utsettes for oppleves som meningsfulle, gir det med andre ord mulighet for engasjement og innsats. Dersom ulike krav ikke oppleves som meningsfulle, kan det føre til at en ikke er villig til å gjennomføre eller imøtekomme kravene som stilles.

Basert på de tre komponentene, definerer Antonovsky OAS på følgende måte:

Opplevelsen av sammenheng er en global innstilling som uttrykker i hvilken grad man har en gjennomgående, varig, men også dynamisk følelse av tillit til at (1) stimuli som kommer fra ens indre og ytre miljø, er strukturerte, forutsigbare og forståelige, (2) man har ressurser nok til rådighet til å kunne takle kravene som disse stimuliene stiller, og (3) disse kravene er utfordringer som det er verd å engasjere seg i. (Antonovsky 2012:41)

Bidraget til Antonovsky, er først og fremst å vise at dersom et individ ikke opplever en aktivitet eller et krav som meningsfullt, kan det føre til at han ikke vil gjennomføre aktiviteten. Et viktig poeng her, ifølge Antonovsky (2012:40-41), er at en person kan ha tilstrekkelig ressurser tilgjengelig for å håndtere et krav, men så lenge han ikke opplever det som meningsfullt, kan han allikevel forsøke å unngå kravet. Men dette kan også være omvendt, en person kan oppleve en aktivitet som lite meningsfull, men høy grad av

håndterbarhet kan få han til å allikevel gjennomføre den. Antonovsky (2012:82) mener at vi kan måle et individs ”opplevelse av sammenheng”, som igjen vil kunne hjelpe oss med å forstå ulike atferder og tanker hos individet. I dette studiet brukes ikke teorien med det som formål, formålet er å ha en ytterligere analyseramme i forhold til å forstå hvordan individets opplevde meningsfullhet påvirker atferden. For å plassere dette i lys av det som allerede er redegjort for hittil i kapitlet, kan vi si at å oppleve noe som meningsfullt, kan handle om å et ønske om konformitet i forhold til en identitet eller rolle. For eksempel et ønske om å bli med i et praksisfellesskap handler om et ønske om å knytte seg til fellesskapets identitet. Når vi ikke opplever noe som meningsfullt, for eksempel deltakelse i et praksisfellesskap, kan det være et uttrykk for fremmedgjøring, hvor vi ikke ønsker å ta del i fellesskapets identitet.

2.1.4 Verdimessige aspekter i yrket

Vi skal nå se nærmere på praksisfellesskap i lys av å representere et yrke. Når jeg her omtaler yrke, er det fremdeles i en vid forstand, i den form av at et yrke her relaterer seg til en hver form for arbeid, som utføres i et praksisfellesskap. I bidraget fra Lave & Wenger (1991) har jeg allerede presentert at å oppnå en yrkesidentitet, både handler om å utvikle tekniske kunnskaper og ferdigheter, men også om kulturelle verdier og praksiser i fellesskapet. Et viktig bidrag for analysen, er derfor å tydeliggjøre et skille mellom et yrkes tekniske side, og kulturelle/institusjonelle side. For å få en forståelse av hva jeg legger i dette, velger jeg å se dette i lys av skille mellom organisasjon og institusjon, slik det fremkommer hos Selznick (1997). Men der Selznick (1997:18) benytter organisasjon som begrep, benytter jeg yrke, slik det er forklart over.

Før vi ser til Selznick (1997), finner jeg det naturlig å se til en nærmere forståelse av institusjonsbegrepet først. I dagligtalen bruker vi gjerne institusjonsbegrepet om fysiske institusjoner, som for eksempel sykehus eller universitet. I en teoretisk forstand, er institusjoner noe som representerer ett sett med normative, regulative og kultur-kognitive føringer og verdier, som gjennomføres av bestemte tankesett, holdninger og verdier, som igjen kan påvirke individers atferd (Scott 2008:48-9). En institusjon kan med andre ord forstås som *noe*, som representerer en bestemt identitet, med ulike normative føringer. Jeg skriver *noe*, ettersom at det i en utstrakt betydning, er mye forskjellig som kan forstås som en institusjon. For eksempel et statsborgerskap, eller en bestemt regulert militæruniform, er begge to eksempler på *noe* som kan gi normative føringer ovenfor individet som bærer rollen eller identiteten. Når jeg innledningsvis henviste til at endringer i utdanningssystemet har

endret individenes identitetsutvikling, er dette også knyttet til institusjonsbegrepet. Når det i dag i utgangspunktet er *frivillig* å skulle starte på videregående skole, men allikevel oppleves som et krav, så vil vi i tråd med institusjonsbegrepet si at dette er en normativ konsekvens, av et institusjonalisert verdisyn.

Vi skal nå se nærmere på dette i lys av praksisfellesskap, knyttet til et yrke. Jeg tar her utgangspunkt i Selznick (1997). For når vi snakker om praksisfellesskap i et yrke, vil naturlig nok de tekniske oppgavene i yrke være en viktig del av yrke. For eksempel, at en snekker bygger hus, og en lege behandler syke. Et yrke har med andre ord en teknisk side, med en rekke ulike arbeidsoppgaver (Selznick, 1997:18). Men et yrke vil også representere et sett med kulturelle og institusjonelle verdier. Dette er deler av yrket som ligger utenfor den tekniske oppgaven, det handler om de ulike verdiene og meningene som ligger i yrket. Jeg henviser her til Selznick (1997), som formulerer dette godt:

”organisasjoner begynner som redskap, men får en ytterligere mening ved de psykologiske og sosiale funksjoner de fyller. Da får de en verdi i seg selv” (Selznick, 1997:28). Og videre, ”når en organisasjon får et ”jeg”, en klar identitet, blir den en institusjon. Dette omfatter å godta verdier, handlemåter og oppfatninger som ansees for å være viktige i seg selv”(Selznick, 1997:29). Med andre ord, igjennom institusjonalisering utvikles det uformelle normer og kulturer, som et resultat av sosiale behov og påtrykk. Den kanskje beste formuleringen av dette er ”*to infuse with value beyond the technical requiremenst of the task at hand*”(Selznick 1957:17, ref i. Selznick 1997:8). Poenget her, med å se til Selznick (1997), er at vi kan analytisk skille mellom de tekniske ferdighetene i et yrke, og de verdimesige sidene. Vi kan eksemplifisere dette ved å tenke oss at en arbeidsoppgave i seg selv kan ha en bestemt verdi knyttet til seg, men det behøver ikke være sånn. For eksempel, å koste et gulv kan i seg selv oppleves som kjedelig og uinspirerende. Med mindre personen som koster, har en personlig tilknytning til oppgaven, det er for eksempel mulig at en person opplever det som meningsfullt å koste et gulv, fordi han av personlige grunner identifiserer seg med rollen som ”koster”. Antagelig er det ikke mange som isolert sett liker å koste. Men hvis det at vi koster et gulv, også betyr at vi får lønn for oppgaven, vil oppgaven kunne få en ytterligere verdi knyttet til seg, men denne vil være svært materiell. En ytterligere verdi vi kan knytte til oppgaven, er at det bidrar til et bedre innemiljø på arbeidsplassen, kolleger kan sette pris på at oppgaven utføres, og det tilføres dermed en ytterligere verdi. Selv om en arbeidsoppgave i seg selv, kan konstrueres til å ha ytterligere verdi knyttet til seg, vil vi også påvirkes av den sosiale settingen arbeidsoppgaven utføres i. Hvis arbeidsoppgaven med å koste, blir utført i et

større praksisfellesskap, der en rekke individer samarbeider om oppgaven, kan dette sosiale fellesskapet i seg selv utgjøre en verdi. Hvilke verdier og normer som eksisterer i et yrke, eller her et praksisfellesskap, vil variere. Jeg tok utgangspunkt i en relativt monoton arbeidsoppgave. En annen arbeidsoppgave i et annet yrke, vil for eksempel for en ambulansesjåfør være å redde et menneskets liv, hans arbeidsoppgave kan isolert sett forstås som en teknisk ferdighet. Men ferdigheten i seg selv har naturlig nok en ytterligere verdi knyttet til seg, uten at vi nødvendigvis må konstruerer en slik verdi, å redde et menneskeliv er i seg selv meningsfullt. Et ytterligere analytisk skille vi kan gjøre her, er å se at det er en forskjell mellom det vi kan kalle interne verdier og eksterne verdier (Selznick 1997:19-20). De interne er de verdimeslige aspekter som utvikles internt i yrket, de eksterne, er de verdimeslige aspektene som av for eksempel samfunnet for øvrig knytter til yrket.

2.1.5 Ulike arbeidsmarkeder

Bidraget over er med andre ord ment for å vise at vi kan skille mellom et yrkes tekniske og kulturelle/verdimeslige side. Hvordan dette fortoner seg, vil følgelig variere mellom ulike yrker. Vi trenger derfor å også analytisk kunne skille mellom ulike yrker, og her er det selvfølgelig mange måter å skape et skille på. Jeg tar her utgangspunkt i Marsden (1986), som viser hvordan det i arbeidsmarkedet oppstår ulike segmenteringer. Her ville det selvfølgelig vært interessant å se hvordan og hvorfor dette oppstår, men jeg avgrenser meg til å vise til det analytiske skille mellom yrkesbaserte arbeidsmarkeder og interne arbeidsmarkeder (Marsden 1986:233) I de yrkesbaserte markedene er det en viss regulering av hvilke formelle kvalifikasjoner som kreves. Slik at det meste av opplæringen og yrkesoppgavene er standardisert, som gjør at det meste av den grunnleggende utdannelsen er knyttet til offentlige utdanningssystemer. En form for standardisering kan være et juridisk krav om at en lege må ha bestått en offentlig godkjent utdanning før han kan jobbe som lege, eller en snekker må ha bestått en svenneprøve for å kunne ta på seg ansvaret for et husprosjekt (Marsden 1986:234) I de yrkesbaserte markedene er derfor kompetanse overførbar mellom bedriftene. En følge av dette, er at bedrifter i det yrkesbaserte markedet vil måtte rekerutere arbeidskraft som har bestemte formelle kvalifikasjoner. I den delen av arbeidsmarkedet som vi analytisk kan kalle interne arbeidsmarked, er ikke kompetanse og ferdigheter standardisert i samme grad. Dette medfører at bedrifter i det interne markedet kan rekerutere arbeidskraft, uten at arbeidskraften på forhånd må ha formell kompetanse. Varehandelen er en del av det markedet vi kan kalle interne arbeidsmarked (se kapittel 4.2).

Formålet med å vise til dette skille, er at dette igjen har konsekvenser for utviklingen av en yrkesidentitet. For det første, i yrkesbaserte markeder, vil mye av identiteten knyttet til yrke, være felles for alle som deler dette yrke. For eksempel, yrkesidentiteten elektriker, er en svært bred yrkeskategori. De som utdanner seg til å bli elektrikere, vil naturlig nok identifisere seg med mange av de verdimeslige sidene som er felles for yrket.

Yrkesidentiteten i de interne markedene, vil ikke på samme måte ha en felles yrkesidentitet å knytte seg til, og identiteten til yrket vil derfor i større grad knytte seg til firmaet en arbeider i (Olberg 2003:191-2). En siste implikasjon dette analytiske skille har, er at når vi tenker på praksisfellesskap, og muligheten for være en legitim perifer deltaker, så vil også dette utarte seg forskjellig mellom de ulike arbeidsmarkedene. I yrkesbaserte markeder, hvor det er en viss standardisering av kvalifikasjoner, vil nødvendigvis nykommere i yrket måtte inneha en viss kvalifikasjon for at de skal kunne være legitimt perifere deltakere, hvor mye kunnskap og ferdigheter som kreves, vil også innen ulike yrkesbaserte markeder variere. Men i de interne arbeidsmarkedene derimot, vil det ikke kreves en viss kvalifikasjon, og en kan derfor bli ansatt der uten formell kompetanse (Bore m. fl. 2012:7).

3 Metodologi og metode

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for hvilken fremgangsmåte jeg har benyttet for å besvare problemstillingen. Formålet er å få en kjennskap til de anvendte metodene, og samtidig få en redelig forståelse for hvordan prosessen har vært, og noen av de vurderingene som har blitt gjort underveis.

3.1 Metodologisk utgangspunkt

Problemstillingen som oppgaven er bygget er; Hvorfor lykkes unge voksne, som ikke har fullført videregående opplæring, i varehandelen?

For å besvare en samfunnsvitenskapelig fundert problemstilling, er det nødvendig å velge en metode og et design for studiet. Min tilnærming til design, er å ta utgangspunkt i Ragin (1994) sin forståelse av hvordan forskning på sosiale fenomener kan, og bør, foregå. Ragin (1994:55) argumenterer for at når en forsker studerer sosiale fenomener, involverer det en dialog mellom teori og empiri. Teori hjelper oss å gi mening til empirien, samtidig kan empirien gi ny mening til teorien, og beste fall gi en ny forståelse av fenomenet som forskes på. Ragin (1994:72) mener at når en forsker bestemmer seg for å studere et sosialt fenomen, er det umulig operere rent induktiv eller rent deduktivt. Forskeren vil uansett, ubevisst eller bevisst, ha visse forkunnskaper om fenomenet. Disse forkunnskapene kan både ha form av en teoretisk forståelse og en empirisk forståelse. Det vil derfor alltid være en interaksjon mellom teori og empiri, både før, under og etter undersøkelsen. Derfor mener Ragin (1994:72) at vi bør forstå samfunnsforskningen som en retroduksjon. Retroduksjon skiller seg fra rene induktive eller deduktive metoder, hvor en igjennom en dialog og et samspill mellom teori og empiri, både analyserer og skaper syntese (Ragin 1994:56). Analysen hjelper oss å dele fenomenet ned i enkelt deler, og syntesen setter delene sammen igjen i en større sammenheng. Ragin (1994:57) illustrere sitt poeng, ved å si at empirien hjelper oss å skape *bilder* på det fenomenet vi forsker på. Teorien vi benytter oss av vil på sin side skape *analyserammer*. Med andre ord, teoriene er med på å lage rammer som kan bidra til å forstå ”bildene” som trekkes ut av dataene.

3.2 Egen forforståelse

I lys av Ragin (1994:72) vil vår forforståelse i stor grad påvirke oss når vi forsker på sosiale fenomener. Å kjenne til og å være nær det fenomenet vi forsker på, kan i mange tilfeller være

avgjørende for at vi faktisk forstår det vi ser (Kvale 2001:53). I denne sammenheng er det derfor relevant å trekke inn at det er en bachelor i spesialpedagogikk som førte meg inn på masterprogrammet jeg nå går på. Igjennom min bachelorgrad, har jeg fått god innsikt i mange ulike utfordringer i skolen. I tillegg har jeg selv, tidligere, jobbet i en dagligvarekjede (ikke samme som i denne undersøkelsen) i 5 år. Dette anser jeg som en styrke, da jeg i større grad har forstått innholdet i yrket. Dette betyr i hovedsak, at jeg på forhånd både hadde teoretiske og empiriske forståelser for fenomenet. Samtidig kan dette selvfølgelig være noe å stille seg kritisk til, jeg har helt bevisst, basert på egenopplevde erfaringer og innsikter, ønsket å studere nettopp de som ikke fullfører videregående, men som i ettertid har avansert i varehandelen. Jeg har derfor, som jeg under forklarer, vært på utkikk etter å studere de som har lyktes, i form av å avansere i stillingshierarkiet. Som jeg skrev over, å være nær fenomenet kan være viktig for å forstå det vi ser, men det kan også være avgjørende for *hva* vi ser på. Som nevnt i forordet, har jeg i dette studiet hatt kontakt med Hovedorganisasjonen Virke. Virkes bidrag i denne sammenheng har vært å tilby studieplass et par dager i uken. Samtidig har Virke vært en inngangsport til bransjen, da jeg ved å kunne synliggjøre at også Virke ønsket å se på dette temaet, lettere har fått aksept. Poenget med å nevne dette her i forforståelsen, er at Virke har flere medlemmer knyttet til varehandelen. Men de har ikke vært delaktige i prosessen utover det nevnte.

3.3 Kvalitativ forskning

Å ha en forståelse for studiets metodologiske utgangspunkt, hjelper oss bare et stykke på veien. Et viktig bidrag for å besvare dette studiets problemstillinger har vært å samle inn empiriske data for å beskrive, og da kan danne *bilder*, av fenomenet. For å samle inn empiriske data har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. Dette er gjort av hensyn til at problemstillingene i stor grad spør etter *hvorfor* og *hvordan*. Studiet kan også sees som et casestudiet (Yin 2003:1-7). Kvalitativ forskning er egnet der en forsøker å få tak i informantenes følelser, erfaringer og opplevelser knyttet til fenomenet en studerer (Tjora 2010:19-18). Det er nettopp disse aspektene ved fenomenet jeg ønsket å belyse. Det er erfaringene av å ikke ha fullført videregående skole, og senere lykkes i arbeidslivet, som var utgangspunktet for studiet. Et kvantitativ studie ville ikke samme grad fanget opp de mange aspektene som knytter seg til temaet. Det er med andre ord erfaringer og opplevelser knyttet til fenomenet, som er fokuset i studiet. Når jeg nevner case, så er det ikke deres arbeidsplass i seg selv som er caset, målet med studiet er å forstå informantene.

3.3.1 Kvalitativt intervju

Kvalitativ metode kan gjennomføres på flere måter, og i denne sammenheng falt valget på intervju. Målet med intervju som datainnsamlingsmetode er nettopp å få beskrivelser fra informantens livsverden (Kvale 2001:21). I motsetning til for eksempel en rekke kvantitative metoder, finnes det ingen standardisert mal for hvordan et kvalitativt intervju skal gjennomføres, det er allikevel noen stadier i prosessen som til en viss grad vil gå igjen (Kvale 2001:47). De viktigste stadiene for dette studiet vil bli gjengitt her.

3.3.2 Planlegging av intervjuguide

Hva intervjuet skal handle om, er nært knyttet til hvilket fenomen studiet undersøker. Det er avgjørende å på forhånd ha definert både hva en vil finne ut, og hvorfor (Kvale 2001:47). I dette studiet var det problemstillingene som dannet grunnlaget for hva intervjuene skulle handle om. Problemstillingene var igjen på sin side dannet på bakgrunn av min forforståelse. Et viktig ledd på veien mot et godt planlagt intervju, er å ha innsikt i temaet. Min bakgrunn gjorde at jeg intuitivt hadde noen antakelser om hva intervjuene burde handle om. Det har både vært en utfordring og en fordel. Utfordringen er at temaet for oppgaven spenner over et stort felt av fagdisipliner og forskningsfelt, til en viss grad hadde jeg innsikt i mye av dette. Noe som gjorde at jeg i første omgang var raskt ute med å definere hvilke perspektiver og teoretiske utgangspunkt jeg skulle belage meg på. Det gjorde at designet for både problemstillinger og intervjuguide nærmest ble deduktivt, hvor jeg tok utgangspunkt i allerede etablerte teorier på feltet. Etter tips om å se til Ragin (1994), ble jeg imidlertid noe mer bevisst på at det kan være vel så fruktbart å ha en mer åpen tilnærming til fenomenet. Dette resulterte i at jeg forsøkte å skape en intervjuguide, som først og fremst skulle fange opp informantenes forståelser og erfaringer knyttet til problemstillingene, slik at designet ble mer induktivt og empirisk (Kvale 2001:55). Målet med intervjuene, ble først og fremst å svare på problemstillingene rent empirisk, og ikke å teste ulike teorier. I lys av denne prosessen, ble til slutt intervjuguiden (Se vedlegg 1) utarbeidet. Ettersom at intervjuguiden ville behandle en del personopplysninger, ble studiet meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Studiet ble godkjent 24.02.2014. Et premiss som ble lagt for intervjuguiden, var at den både skulle dekke temaer som jeg ønsket at informantene skulle svare på, samtidig som det skulle være rom for å skape en naturlig

samtale. Intervjuguiden ble derfor ikke fulgt strengt, men ble mer benyttet som et utgangspunkt for samtalen.

3.3.3 Utvalg og gjennomføring

Antall informanter

Hvor mange informanter som er hensiktsmessig å intervju, avhenger av formålet med studiet (Kvale 2001:58-59). Når dette studiet først ble planlagt, var det i utgangspunktet tiltenkt et utvalg på 5-6 informanter, uten at det var reflektert nevneverdig på om akkurat det antallet skulle være bedre egnet enn noen andre. Beskrivelsen av prosessen under viser at studiet til slutt landet på 3 informanter. En kan i den sammenheng spørre seg om 3 informanter er tilstrekkelig for å gi et svar på problemstillingen. Formålet med intervjuet er å forstå den enkelte informants opplevelser og erfaringer, så lenge dette er hensikten, kunne studiet i utgangspunktet klart seg med én informant (Kvale 2001:59). Med andre ord, det er ikke antallet informanter som er avgjørende i dette studiet. Det som er avgjørende, er om informantene har kjennskap til fenomenet, og da kan gi svar til studiets problemstillinger (Tjora 2010:128).

Strategisk utvalg

For å sikre at informantene har tilstrekkelig kjennskap til fenomenet, var det helt avgjørende å gjøre et strategisk utvalg. For å finne relevante informanter for studiet, hadde jeg på forhånd definert hvilke egenskaper jeg ønsket at informantene skulle ha. De egenskapene jeg i utgangspunktet så etter, var ungdom eller unge voksne (18-25 års alder) som ikke hadde fullført videregående skole, men som i dag var i ansatt i varehandelen. I tillegg var jeg på utkikk etter de som hadde avansert i det interne stillingshierarkiet.

Rekruttering av informanter

For å rekruttere relevante informanter, tok jeg kontakt med ledelsen i noen utvalgte kjeder i varehandelen. Kontakten ble gjort både via telefon og e-post. I e-posten redegjorde jeg for studiet, og la ved informasjonsskrivet (se Vedlegg 2). Bakgrunnen for at jeg tok kontakt på ledelsesnivå i kjedene, var at jeg antok at de kunne ha kjennskap til eventuelle ansatte som kunne vært relevante. Samtidig, så ønsket jeg at bedriften selv godkjente at jeg studerte i deres virksomhet, selv om det ikke er selve virksomheten jeg studerte. Jeg var på utkikk etter de som hadde ”lyktes”. Denne prosessen tok en del tid, da det viste seg at kjedene ikke har

noen spesiell oversikt over hvorvidt deres ansatte har fullført videregående skole eller ikke. En annen utfordring, var at de jeg tok kontakt med i kjedene, var relativt opptatte. Til slutt fikk jeg svar fra én butikkjede i dagligvarehandelen. De stilte seg positive til undersøkelsen, og etter hvert ga de meg kontaktopplysninger på noen ansatte, som kunne være relevante. Butikkjeden hadde da på forhånd pratet med de aktuelle ansatte. Da hadde det allerede gått en del tid. Så jeg ringte direkte til 3 av de personene jeg fikk opplysninger om. Når jeg ringte, hadde personene allerede, via sine ledere, fått høre om studiet mitt, og alle 3 var veldig interesserte i å stille til intervju. Jeg spurte kort om bakgrunnen deres, for å vurdere om de hadde de egenskapene jeg var på jakt etter. Felles for dem, var at de ikke hadde fullført videregående, men de hadde helt ulike forløp. To av dem var i dag butikksjefer, en av dem var assisterende butikksjef. Deres vei inn i arbeid var også noe ulik. De var også veldig spredt i alder, fra starten av 20-årene til starten av 30-årene. På grunn av at prosessen hadde tatt sin tid, vurderte det til at disse tre ville være interessante å intervju, og at de hadde relevante egenskaper for å besvare studiets problemstillinger. Selv om de ikke samsvarte helt med de forhåndsdefinerte egenskapene. Vi avtalte derfor over telefon tid og sted for intervjuene. Det ble bestemt at intervjuene skulle gjennomføres på deres arbeidsplass.

Gjennomføring av intervju og transkribering

Når jeg møtte informantene på deres arbeidsplass, fikk de lese igjennom informasjonsskrivet først. Jeg informerte godt om at all informasjon om dem ville bli behandlet konfidensielt, og at opplysningene om dem ville bli anonymisert. De var innforstått med hvordan rekrutteringsprosessen hadde foregått, og at selv om informasjonen om dem ble anonymisert i oppgaven, kunne det være en viss gjenkjennelsesfaktor hos andre internt i butikkjeden. Dette forholdt dem seg uproblematisk til. De var alle opptatt av at temaet for oppgaven var viktig, og at de ikke hadde noen betenkeligheter om å delta, og at de gjerne ville se oppgaven når den var ferdig. Dette har nok sammenheng med at intervjuet i stor grad handlet om hvordan de har lyktes i arbeidslivet. Intervjuene varte i ca. 60-75 minutter. Det ble benyttet båndopptaker, noe informantene godkjente. Jeg gjennomførte et intervju en dag av gangen. Samme ettermiddag som intervjuene ble gjennomført, ble de transkribert.

3.4 Analysen

Når alle intervjuene var gjennomført og transkribert, satt jeg igjen med noe som jeg vurderer som et rikt materiale. Å analysere handler om å dele opp noe i mindre deler (Kvale

2001:118), og det var det jeg startet med. Med problemstillingene som utgangspunkt, tok jeg fatt på arbeidet. Ettersom at jeg bare hadde 3 transkriberte intervjuer, var det ikke nødvendig å benytte seg av elektroniske analyseverktøy, som kan være til hjelp for å analysere store mengder data. Det hele startet med en koding og kategorisering av innholdet (Tjora 2010:159-60). Jeg leste igjennom innholdet i alle intervjuene flere ganger, og skrev etter hvert ned temaer og sitater som gikk igjen, jeg samlet disse i ulike kategorier som til dels falt naturlige med problemstillingene og tematikken fra intervjuene, men tok også med andre ikke forhåndsdefinerte temaer. Resultatet av denne prosessen, var at jeg i de ulike temaene forsøkte å skape en felles oppfatning fra informantene. Underveis i denne prosessen, søkte jeg hele tiden å finne ulike teoretiske perspektiver som kunne bidra til å se de empiriske resultatene i en større sammenheng. De teoretiske forklaringene som ble ansett som relevante, ble etter hvert mange. Til slutt måtte jeg gjøre et valg, og avgrense meg til noen få teoretiske perspektiver som empirien kunne analyseres med. Resultatet av dette er det som ble presentert i kapittel 2. Det er derfor viktig å igjen påpeke at de valgte perspektivene er en form for avgrensning, da det er svært mange perspektiver som kan ha en forklaringsverdi.

Den neste fasen i prosessen var nå å presentere resultatene fra intervjuene og analysen i denne oppgaven. Noe som først startet med å presentere de ulike temaene fra analysen hver for seg, hvor jeg introduserte med de empiriske funnene (bildene), for så å vise hvordan vi kunne forstå funnene i lys av det teoretiske fundamentet i oppgaven (analyserammene). Etter hvert som at temaene ble plassert inn, fikk jeg en følelse av at det var noe som manglet. Selv om hvert tema ble introdusert med noen av informantenes egne beskrivelser, manglet også sammenhengen de fremkom i. Dette gjorde at jeg måtte ta et skritt tilbake, å se igjennom materialet på nytt. Jeg innså etter hvert at det var informantenes historier som var interessante, hvordan de hadde navigert igjennom skolen, og senere kommet inn i arbeidslivet. Min vurdering var at informantenes narrativ var et viktig bidrag for å forstå analysen, samt at de hadde en empirisk verdi i seg selv. Derfor blir funnene fra intervjuene presentert alene, der jeg formidler de tre informantenes narrativ hver for seg (Kvale 2001:195). Deretter analyserer jeg de viktigste funnene, med sikte på å svare på studiets problemstillinger.

3.5 Etikk

Et studie som dette er underlagt krav om følge etiske retningslinjer. Noen av de etiske betraktningene som er blitt gjort underveis, er allerede påpekt ovenfor. Studiet ble meldt inn

til NSD før datainnsamlingen tok til, studiet ble også godkjent før datainnsamlingen tok til. I henhold til NSD sine krav, er alle personopplysninger blitt behandlet på forsvarlig måte. Notater, lydfiler og transkriberinger er oppbevart i henhold til deres krav. Foruten NSD sine krav om behandling av opplysninger, har jeg også måttet gjøre noen etiske vurderinger under prosessen. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag, jus og humaniora (NESH, 2006) har i den sammenheng vært en god kilde til å bevisstgjøre meg selv om ulike etiske vurderinger og også hvordan jeg skal forholde meg til dette. Selve intervjusituasjonen følte jeg at var god, både for meg og for informantene. Vi var relativt jevngamle, og vi hadde en god dialog, der jeg også forklarte at jeg kjente godt til varehandelen og selv hadde jobbet der. Det gjorde det kanskje lettere å snakke om ulike temaer som angår det å jobbe i butikk. Et tema som omhandler utdanning, kan i seg selv være et vanskelig tema, spesielt her, når det angår å ikke ha fullført videregående. Selv om informantene sine opplevelser knyttet til dette tema, dels bar preg av dårlige opplevelser, opplevde jeg ikke at de følte seg ubekvemme med temaet. Dette har nok sammenheng med at snakket om dette, i lys av deres erfaringer i arbeidslivet. Temaet for intervjuene var selvfølgelig veldig personlige, og i mange sammenhenger kan de historiene jeg har fått tilgang til, være av en slik karakter at historiens eier, altså informantene, vil føle et behov for beskyttelse når det gjelder offentliggjøring av disse. Dette er det selvfølgelig tatt hensyn til, noe som også fremgår av informasjonskrivet. Samtidig, var min opplevelse av intervjuene, og de samtalene jeg hadde, at informantene i stor grad ønsket at deres historie skulle komme frem i lyset. Når jeg forklarte at det var frivillig, og at de når som helst kunne trekke seg, var responsen at jeg bare kunne ta kontakt om jeg ønsket å vite noe mer fra dem. Av forskningshensyn, kan det i mange tilfeller være et ønsket om å ikke anonymisere alle detaljer om et studiet. I denne sammenheng, kunne det selvfølgelig vært en allmenn interesse i at i det minste butikkjedens navn kunne bli offentliggjort. Min vurdering har vært at, selv om informantene var positive til å delta, så måtte hensynet til mest mulig anonymisering måtte gå foran. Dette er også fordi at temaet og fenomenet jeg har sett på, har avgrenset seg til informantenes historie, og har derfor ikke gått detaljert inn i deres konkrete butikkjede. For å beskrive relevante forhold ved deres butikkjede, har jeg lent meg til noen generelle trekk ved det arbeidsmarkedet de er en del av. Samtidig, så ønsket jeg å gjengi informantenes historie i størst mulig grad, noe som gjør at gjengivelsen kan bli veldig detaljert og gjenkjennelig.

I presentasjonen av informantene i kapittel 6, er det noen sitater hvor informantene nevner navnet på for eksempel deres arbeidsplass eller videregående skole, de delene av sitatet er sensurert med en kode #. Informantenes navn er ikke gjort om til fiktive navn, men blir

presentert som henholdsvis informant 1, 2 og 3. Hvor sitater fra dem blir markert med deres nummer først, eksempelvis: ”1: jeg er informant 1”.

3.6 Pålitelighet og gyldighet

Å vurdere hvorvidt et resultat fra et studiet er gyldige, er ikke alltid en lett vurdering (Tjora 2010:179). Spesielt i kvalitativ forskning, blir en stadig offer for at det kvalitative forskningsopplegget gjerne består av svært få informanter. I denne sammenheng har formålet vært å *forstå* og å skaffe til veie kunnskaper om fenomenet i caset. En kan i denne sammenheng selvfølgelig være kritisk til hvor pålitelige resultatene er, hele dette studiet har vært inspirert av å se mot de som har lyktes, og svarene fra informantene må derfor forstås i lys av dette. De visste at dette studiet ble utført i samarbeid med blant annet Virke, og at deres butikkjede hadde godkjent at jeg gjorde et intervju med dem. Slik at svarene kan være påvirket av dette. Å vurdere om hvorvidt resultatene, og da også svarene jeg fikk underveis, er pålitelige, avhenger også mye av min rolle og forståelse. Min vurdering her, er at jeg opplever svarene fra informantene som troverdige, dette fordi jeg har god kjennskap til både utfordringer i skolen og til hvordan det kan oppleves å jobbe i varehandelen. Jeg kjente meg veldig igjen i mange av de beskrivelsene som ble gjort. Foruten dette, er også deler av resultatene veid opp mot tidligere undersøkelser, som igjen bekrefter deler av resultatene. Men selv om deler av resultatene kan bekreftes igjennom andre studier, er ikke formålet primært å skape en gyldig forklaring utover studiets rammer, men derimot å *forstå* dette, som igjen kan være et bidrag til å nyansere synet på frafall.

En svakhet med dette studiet, er at informantenes historie, kun er fremstilt av dem selv. Andre nøkkelinformanter som kjenner til deres historie, som tidligere lærere, arbeidsgivere, venner og foreldre, kunne bidratt med ytterligere informasjon, som både kunne styrket og svekket informantenes historie, og i hvert fall bidratt med relevant kunnskap om fenomenet.

4 Nærmere Beskrivelse av felt

4.1 Videregående opplæring

Videregående opplæring blir omtalt som inngangsporten til videre studier og yrkesliv, og det skiller mellom studieforbereende og yrkesfaglig opplæring (Fylkeskommunene 2014). Over 95% av hvert avgangskull i ungdomsskolen starter rett på videregående. Denne andelen har holdt seg stabil fra 1993 (Falch og Nyhus 2009:7). Andelen som ikke fullfører med formell kompetanse innen fem år, har siden 1993 holdt seg relativt stabil på 30% (Falch og Nyhus 2009:2). Med Reform 94 ble videregående utdanning en lovfestet rett for all ungdom mellom 16 og 24 år. All ungdom som har gjennomført grunnskolen, har rett på tre års videregående utdanning (fire år for yrkesfag med lærling periode).

Vi kan med andre ord legge til grunn at valget om å starte på videregående, ikke er et valg *om* å starte, men et valg om *hva* en skalt starte på. Valget handler blant annet om hvorvidt de ønsker å starte på en yrkesbasert retning, som fører til fagbrev, eller om de ønsker en studieforbereende retning, som gir studiekompetanse og kvalifiserer for høyere utdanning. Yrkesfagene er primært organisert i en to pluss to modell, hvor elevene først har to år med skolebasert undervisning, for så å ha to år i lære, som igjen skal føre til fagbrev i yrket. Alternativet for yrkesfagelevne er å ikke gå ut i læretid, men ta et år med allmennfaglig påbygning som et siste år. Dersom eleven fullfører det siste alternativet, vil han oppnå generell studiekompetanse som kvalifiserer til høyere utdanning. Det finnes også noen alternative løp, som kvalifiserer til kompetanse på lavere nivå (Fylkeskommunen 2014), men disse ordningene faller utenfor dette studiet, da informantene ikke var innom disse.

4.2 Varehandelen

Varehandelen i Norge sysselsatte i 2012 om lag 358 000 personer, og utgjør ca. 14 prosent av alle som er sysselsatt i Norge (SSB 2013). Varehandelen er med det den nest største sektoren i Norge, basert på SSB sine tall, kun helse- og sosialsektoren sysselsetter flere, 545 000 personer. I privatsektor er handelsnæringen den største. Bore m.fl (2012) viser i sin rapport, om ”Internopplæring i varehandelen”, til at varehandelen i 2011 sysselsatte om lag 27 prosent av alle personer i alderen 15-24 år, ca 91 000 personer. Der er både hel- og deltidsansatte medregnet. Hvis vi kun ser på de under 20 år, som jobber 20 timer eller mer i uken, så sto

varehandelen for 17 prosent av sysselsettingen, om lag 5223 ungdommer (tall fra 4. kvartal 2010)

Selv om det igjennom fagbrevordninger i videregående opplæring er forsøkt å gjøre varehandelen mer yrkesbasert, er det fremdeles internopplæring og interne markeder som er gjeldene (Bore m.fl. 2012:8, Mardsen 1986). Varehandelen kjennetegnes derfor med at de rekrutterer ufaglært arbeidskraft inn på grunnplanet i virksomheten, hvor en igjennom arbeidsinnsats og internopplæring kan jobbe seg oppover. Dette betyr at det er gode muligheter intern mobilitet for de ansatte, uten at de trenger å vende tilbake til det formelle utdanningssystemet for å få oppnå det. Kompetanse oppnådd igjennom internopplæring innad i virksomhetene, anses som langt viktigere enn formell kompetanse i form av fagbrev, studiekompetanse eller annen formell utdanning (Bore m.fl. 2012:27-28).

4.3 Historisk blikk

I dette studiet som spenner seg over et stort felt av tidligere forskningsresultater og relevant litteratur, er det selvfølgelig veldig mye som kan trekkes inn, og som kan være relevant for å forstå temaet nærmere. Dette studiet kan på mange måter sees som et bidrag til den allerede vel etablerte samfunnsdebatten på temaet. Av relevant litteratur, finner jeg det interessant å lese hva Liv Mjelde (1984), som er sosiolog med fordypning i utdannings sosiologi, allerede tidlig på 80-tallet skriver:

Debatten om skolen har vært stor i de senere år, men har ofte vært en debatt på overflaten av problemene. Det er en motsetning mellom håndens og åndens arbeid, mellom teori og praksis (...). Mange av argumentene i kritikken mot grunnskolen har gått på at skolen er for teoretisk og dette argumentet har blitt fulgt opp med at man må få inn flere praktiske fag. Men har forsøkt å løse problemene i ungdomsskolen på 100 forskjellige måter, fra alle slags differensieringstiltak til utplassering i arbeidslivet. Problemene er der like fullt og debatten har ofte vært vag, fordi den mangler en forståelse for de problemer som er skissert her. Spørsmålet er om ikke hele skolen er teoriløs fordi den ikke tar hensyn til disse grunnleggende motsetninger (Mjelde 1984:86)

I et notat fra 2014, skriver professor og sosiolog Ivar Frønes:

(...) frafall henger også sammen med manglene forståelse av forholdet mellom praksis/erfaring og forståelse/teori. Kunnskapssamfunnet krever ikke bare "kunnskap", det krever skills, handlingsevner. Å møte dette skills-samfunnet bare med en ekspansjon av de gamle utdanningsordningene, har skapt problemer som vi ser nå. Overutdanning og frafall er to sider av samme sak; det kommer når man blander sammen utdanningslengde og skills (Frønes, 2014:2)

”Utviklingen av praksissnær utdanning er en av kunnskapssamfunnets fundamentale utfordringer” (Frønes, 2014:9). Det har gått 30 år mellom disse uttalelsene. Jeg har valgt dem fordi dem skisserer det samme problemet. Hvis vi ser tilbake til 80-tallet, skriver Rune Svensson (1984:94): ”tar vi det for gitt at 25-30% av 17-åringene ikke ønsker å gå på skole (selv om utdanningstilbud finnes), må det være en målsetting å styrke arbeidslivets evne til å ansette ungdom.” Selv om det også tidlig på 80-tallet var en debatt om hvorvidt ”alle” hadde forutsetninger for å fullføre videregående og evt. høyere utdanning, var synet på de som måtte forbli ufaglærte svært dystre. Svensson (1984) skriver for eksempel dette om ungdommens muligheter som ufaglærte i 1984:

De ufaglærte ungdomsyrkene gir små avansementmuligheter i dag. Utvidelse av ansvarsområder krever at man må ut av jobben og over på skolebenken. En blir ikke sykepleier av å ha vært avdelingshjelp i 20 år, en blir ikke resepsjonsvakt på hotellet etter å ha tatt oppvasken i mange år, en blir ikke postmester med erfaring som postbud osv. Kanskje er den en myte at en i gamle dager kunne bli direktør etter å ha startet opp som visergutt, men dagens utdanningseksplasjon og sterke vekst i forskjellige yrkeskategorier, må nok de unge ufaglærte innse at deres plass vil forbli på bunnen av yrkespyramiden uten mer skolegang. Nå kan en med rette hevde at man innenfor de fleste industriyrker heller ikke har særlig avansementmuligheter, men dette har jo tradisjonelt vært kompensert både av samholdet, solidariteten og kollektive bånd og tenkemåte som ikke finnes i ungdommens serviceyrker. (Svensson i Haaland 1984:112)

Fridtjov Thorkildsen skriver avslutningsvis i samme bok (Haaland, 1984) om hva han tenker om en utvidet rett til å gå på skole, og hva det i realiteten vil medføre i forhold til ungdommens tilknytning til arbeid: ”... ungdomsgarantien vil tilslutt kunne bli ensbetydende med 12-årig ”obligatorisk” skolegang. En slik løsning vil skape store sosiale problemer. Og noen løsning på ungdomsarbeidsløsheten gir den ikke, den bare forskyver problemene til litt høyere aldersgrupper” (Thorkildsen, i Haaland 1984:131).

Med denne introduksjonen som bakgrunn, vil jeg nå i de to neste kapitlene presentere resultatene fra dette studiet. Første kapittel er en presentasjon av empirien, illustrert igjennom tre fortellinger. Der vi følger de tre informantenes erfaringer og livsløp fra starten av videregående, og til der de er i dag. I kapittel 6 presenterer jeg analysen, der jeg først og fremst fokuserer på delproblemstillingene. Analysen avgrenser seg også til å primært se og forstå funnene fra kapittel 5 i lys av det teoretiske rammeverket, uten at analysen forsøker å trekke paralleller til et høyere samfunnsnivå. I kapittel 7, vil jeg derimot se mot hovedproblemstillingen, og svare på denne basert på resultatene i kapittel 5 og 6.

5 Presentasjon av funn

5.1 Informant 1

Informant 1 er en mann i starten av 20- årene. I dag jobber han som assisterende butikksjef.

5.1.1 Tiden på videregående

Informant 1 forteller at han var skolelei på ungdomsskolen, han visste ikke hva han ville bli og var generelt umotivert. Selv om han har hatt vanskelig for å motivere seg i skolen, har han alltid trivdes veldig godt sosialt. ”1: Generelt, veldig bra. Jeg gjorde det. Har sikkert veldig mye med hvordan skolen er da (...) alle vennene mine, altså miljøet var veldig bra, så det sto ikke på det, at jeg ikke trivdes.”

For informanten var den sosiale trivselen og relasjoner til venner veldig viktig. Dette var så viktig, når han skulle søke plass på videregående skole, gjorde han det basert på hvor hans venner skulle gå. Akkurat hvilket studieprogram han startet på, var ikke så viktig.

1: Det var liksom; Okei, jeg går inn på en skole der alle venna mine går. Det er egentlig det. Jeg var rett og slett veldig skolelei. (...) Der gikk jo alle vennene mine, og da tenkte jeg at jeg må jo begynne der jeg og. Om alle går allmennfaglig og jeg går på salg og service, så har ikke det så mye å si for meg

Mangel på motivasjon førte til fravær og avbrudd

Informanten startet på studieprogrammet Service og samferdsel, uten å ha noen spesiell framtidsplan knyttet til det. Dette medførte at han var veldig lite interessert og umotivert for å følge opp skolens forventninger.

1: Prøver og lekser, det interesserte meg ikke, ville ikke ha noe med det å gjøre (...). Mest faglig da, selv om det kanskje ikke var så vanskelig. Det var liksom ikke noe som interesserte meg da. Når du ikke har noe interesse for det, så blir det faglige veldig kjedelig (...). Visse fag skjønnte jeg ikke hvorfor vi lærte. Det var ikke noe der som hjelper meg i dag.

Han la ikke ned noen spesiell innsats i skolearbeidet, og hvis han fikk dårlige karakterer brydde han seg ikke nevneverdig om det, det var først og fremst det å møte venner på skolen som var interessant. Han følte samtidig at lærerne på skolen relativt raskt ga han opp, og at de ikke prøvde å motivere han. Selv om han ikke vil legge skylden på læreren alene.

1: Jeg skal ikke stå her å skylde på lærerne. Men jeg tror det har mye med lærerne å gjøre. De fikk meg ikke motivert. (...). Jeg følte at de liksom prøvde å rakke meg ned, og prøvde å få meg bort fra dem. Det er det jeg føler da, de har sikkert en helt annen, ja (verisjon, min tilføyelse).

Det første halvåret på videregående bar preg av mye fravær, et fravær som stort sett handlet om at han ville møte vennene sine, fremfor å møte til undervisning. Det store fraværet førte til at han etter et halv år ble anbefalt av rådgiverne på skolen om å slutte, og heller komme tilbake til høsten igjen.

1: Rådgivere på skolen sa at "ja jeg ser at du er skolelei og alt det der. Du burde hoppe av nå, også begynne igjen til høsten". Jeg sa jo frivillig ja, for jeg var jo skolelei. Men jeg angrer veldig på at jeg hoppet av. Sånn at jeg liksom måtte ta et år på nytt da.

Sluttet, og fikk seg en jobb

Informanten sluttet derfor på skolen etter et halvt år. Han var bestemt på at han skulle starte på nytt til høsten. I mellomtiden fikk han en jobb i en annen butikkjede enn der han jobber nå. Han trivdes ikke med den jobben, og fikk ingen spesiell tilknytning til den arbeidsplassen. Han forklarer også at på det tidspunktet følte han ikke at det å jobbe i butikk var hans greie. ”1: Det jeg gjorde, det var en annen butikk jeg hoppet på da, det halvåret. Det trivdes jeg ikke særlig godt med. Akkurat der og da, butikk var ikke min greie.”

Startet igjen på videregående

Han startet derfor igjen høsten etter, på samme skole og på samme utdanningslinje. Selv om han heller ikke denne gangen hadde noen spesiell motivasjon knyttet til skolegangen, annet enn at han følte at han måtte. Det var ikke før han nærmet seg slutten på 2. klasse (nesten 3 år etter at han startet) at han fikk en følelse av at han måtte skjerpe seg, og finne ut hva han skulle bli. ”1: Det siste året på videregående, (...) tenkte jeg mer sånn at ”hva er det jeg skal bli? Nå må jeg skjerpe meg”. Så tenkte jeg, jeg skal bli politi.”

Denne endringen av fokus, gjorde at han prøvde å motivere seg for å fullføre, slik at han kunne gå på allmennfaglig påbygning. Da ble det også litt mer meningsfullt å forsøke å fullføre, sammenlignet med tidligere.

1: Som sagt, første året, så nei. Siste året, før jeg gikk ut, så ja, veldig! Jeg skulle ha de karakterene for å bli politimann. Så siste året måtte jeg liksom. Så da betydde det veldig mye for meg, at jeg må skjerpe meg, jeg må ha en jobb når jeg går ut liksom.

Ettersom at informanten, i dag er assisterende butikksjef, var jeg interessert i å høre om han ikke ønsket å ta fagbrev knyttet til butikkarbeiderfaget, som er ment for å være en utdanning rettet mot blant annet dagligvarehandelen. Informanten forklare da at han på det tidspunktet

ikke var så interessert i dagligvarehandelen, samtidig som at han ikke oppfattet undervisningen som direkte relevant for yrket han nå er i.

1: La vekt på det generelle i verden, men som sagt, det passet egentlig ikke meg. Selv om jeg valgte salg & service, og salg & service har kanskje litt med dagligvare å gjøre, men på det tidspunktet var ikke dagligvare helt min greie.

5.1.2 Veien inn i arbeidslivet

Parallelt med tiden på videregående, fikk informanten seg en deltidsjobb i butikkjeden han nå jobber i. Motivasjonen var at han ønsket penger. ”1: Det var kun penger, det var til russebuss.” Å legger til at han ikke visste noe særlig om yrket på forhånd.

1: Ikke noe, #kjeden interesserte meg ikke i det hele tatt. Det var et sted man handla. Og #kjeden hadde jeg ikke satt meg inn i for eksempel, eller dagligvare. Det betydde ingenting.

Kjedelig første inntrykk

Det var med andre ord behov for penger som førte han i arbeid. De første erfaringene med arbeidsoppgavene på jobben, opplevdes ikke som direkte motiverende i seg selv:

1: Jeg husker godt første dagen min for eksempel. Det var relativt slitsomt. Jeg hadde gått med avisen før det, men dagligvare, gå rundt i samme sirkel i evigheter? Det var så lenge. Jeg likte å tjene penger, men jeg likte ikke å jobbe.

Intervjuer: Hva var spesielt utfordrende?

1: Alle som er 16 da, som jeg var da jeg fikk jobben. Har ansvaret for melk da. Iskaldt! Det var det som var utfordrende. Jeg har jo dårlig blodsirkulasjon i henda, det var bare helt jævlig. Det var egentlig det mest krevende. Det var ikke det å møte nye mennesker, eller kunder, det var bare hardt og slitsomt, og det var kaldt. Det var det jeg grua meg til.

Trivsel

Selv om han på den ene siden i starten opplevde jobben som kjedelig, erfarte han også at det var noe der som motiverte han. Først og fremst var det tilbakemeldinger fra lederne på jobb, som sa at han var flink, og at han opplevde å bli tatt godt i mot av de andre som jobbet der. En venn av han jobbet også i butikken sammen med han, og forholdet mellom dem to gjorde at jobben etter hvert ble både morsom og meningsfull. De konkurrerte litt seg i mellom om å være ”best”, i form av å gi den beste innsatsen og samtidig få gode tilbakemeldinger.

1: Det er veldig mange faktorer som spiller inn på hvordan jeg trives da. Jeg hadde en som er like gammel som meg (...). Hadde det ikke vært for han så hadde ikke jeg vært her for eksempel. Med han, det gjorde til at jeg så fram til å jobbe. Og med han så bare eksploderte det, det var helt fantastisk liksom. Så jeg kan nok si at uten han da, så hadde jeg nok ikke blitt assisterende butikksjef og satsa så høyt da.

Tilbakemeldinger viktig

Informanten legger vekt på at trivselen på jobb, kanskje er det viktigste grunnlaget for at han valgte å bli i yrket. Det som har vært viktig for trivselen, er først og fremst gode kolleger. Men også det å få gode tilbakemeldinger fra ledere, har vært en viktig forutsetning. Noe han også er bevisst på i dag, når han selv er leder.

1: Får jeg en positiv tilbakemelding, så vil jeg jo bare gjøre den tingen enda bedre igjen. Så merker jeg jo selv at, positive tilbakemeldinger har så mye å si på hvordan man utfører jobben neste gang (...). Du vil jo ta vare på en ansatt. Jeg har jo vært 16 jeg og jobbet i en #butikk. Når jeg fikk positiv tilbakemelding, så spilte det en veldig stor rolle for meg. Så jeg tenker at det samme gjør det jo for de som er 16 nå. Jeg som leder må jo gjøre igjen mot dem da. Så det spiller en veldig stor rolle, det må jeg si.

Informant 1 forteller om et eksempel på hvordan gode tilbakemeldinger påvirket han. Han forteller om en episode da han og en annen ansatt hadde ryddet et lager. Uten at de visste det, kom tilfeldigvis distriktssjefen innom butikken dagen etter, og han ga dem masse skryt for innsatsen.

1: Og dagen etterpå kom distriktssjefen innom. Han var så imponert da (...). Og det var liksom et av de minnene jeg har da. Bare "oj, yes liksom". Det betydde veldig mye for meg at han fikk se det. Jeg visste jo ikke han skulle komme dagen etterpå.(...) Får jeg så mye skryt av min distriktssjef da, over det. Hva er det neste jeg kan gjøre da så jeg får enda mer skryt?

Overgang skole til arbeid

Når informant 1 var ferdig med 2. klasse (sitt 3. år) på videregående, så han for seg å starte på allmennfaglig påbygning. Han ble samtidig innkalt til militæret, og fikk lyst til det.

Innrulleringen var imidlertid ikke før ut på vinteren, og han hadde et halvt år ledig. Han fikk da tilbud om å jobbe heltid i butikken, noe han takket ja til. Når han hadde jobbet heltid i noen måneder, fikk han tilbud om å bli assisterende butikksjef. En mulighet han fikk veldig lyst til å benytte seg av, og skrinla derfor tanken om å dra i militæret.

1: Etter det halvåret, ble jeg tilbudt en assisterende butikksjefsstilling som 18-åring. Og da, sånn okei, da har jeg ikke fullført videregående (...) Men når denne muligheten kom, som tok jeg den.

Bakgrunnen for at han ønsket å satse på jobben sin, forklarer han med at han trives veldig godt der. Samtidig som at han opplever det som helt vilt, å få ha så stort ansvar i ung alder.

1: Hvorfor? Det er trivsel. Det er det jeg trives med, dagligvare, butikk. At du kan nå og ha så stort ansvar (...), det er jo helt vilt. Hvor lenge? Det er vanskelig å si, men til nå så har jeg ingen planer om å gjøre noe annet.

En ambivalent følelse

Selv om han trives veldig godt med valget om å bli assisterende butikksjef, opplevde han også at det var litt negativt. Følelsen av å ikke ha fullført videregående skole, og ikke skulle gå på skolen med vennene, samtidig som at de fremdeles skulle fullføre, var det som tynget mest.

1: Det var veldig merkelig. Det å ikke gå på skole. Akkurat i de første to tre månedene. Det var en følelse man kanskje ikke kan beskrive. Men det føltes ikke helt riktig. Du har ikke fullført noe, og det er en merkelig følelse. Det var en negativ følelse ved det.

1: Her trivdes jeg. Men det var fortsatt noe, noe jeg savna da. (...) Men jeg savnet kanskje å møte vennene mine. De gikk jo fortsatt på skolen de. Og tanken på at de fullfører. De skal ta en utdanning, men ikke jeg. Den er, akkurat den følelsen er ikke særlig god. Den følelsen er heldigvis forbi.

Intervjuer: Hvorfor er den borte?

1: Hvordan jeg trives egentlig, hadde jeg ikke trivdes (...) hadde jeg hatt den følelsen nå. At jeg kan gå videre i butikkjeden, det er egentlig det.

Samtidig som han knytter noen negative tanker til overgangen, er han klar på at for han personlig ga det mer mening å være i jobb, fremfor å skulle gå tilbake til videregående opplæring.

1: Hvis du tenker at, det er liksom hva du får igjen da. Du får igjen noe der og da. Men skole, må du gjøre så mye, så får du ikke igjen noe da. Jeg tror det spilte en stor rolle for meg, at jeg fikk det der og da. Jeg fikk penger, det var en ting. Jeg fikk liksom skryt på en helt annen måte. Dette var jo ikke jeg vandt med, fra skole.

Når han i dag tenker over hvordan han trives i jobben, opplever han at jobben har blitt en viktig del av han.

1: Jeg føler veldig, som jeg sier da, dette er mitt andre hjem, nærmest første. Men det har jo forandra seg helt vilt egentlig. Ville aldri tro at jeg kunne kommet så langt, selv om jeg bare er assisterende. Men nei, det har vært en kjempe bra kurve da. Så det har forandra seg på en bra måte. (...) Jeg vil si at det er stor mening å dra på jobb. Og for meg personlig, så har jobb alt å si. Det har liksom kommet til det stadiet at jobb er liksom ikke jobb.

Yrkets status

Når det gjelder yrkets status i samfunnet, føler han seg ikke spesielt viktig.

1: Uten om butikken? Da tror jeg ikke det betyr så mye. Det tror jeg ikke.

Intervjuer: Hvorfor tror du ikke det?

1: Nei, en vanlig gutt som løper i butikken hver dag, det har ikke så mye å si for samfunnet. (...) Alle vil jo at han skal bli en politimann, eller ikke politi da, men

lege og på den måten da. Så for samfunnet så betyr jeg stort sett ikke så veldig mye, tror jeg.

Selv om han ikke opplever det som viktig utenfor butikken, er han allikevel stolt av jobben sin og hva han har oppnådd:

1: Jeg er veldig stolt. Men det er sikkert mange som ikke ville tenkt det samme. Men innerst inne, jeg er veldig stolt over hvor jeg er. (...) Jeg har jo kommet langt, jeg har vært assisterende i 2 år, (...) så jeg er veldig stolt over meg selv.

Informant 1 var tidligere litt flau over at han ville satse på yrket sitt. Nå, når han har blitt assisterende butikksjef, og ser for seg at han med tiden selv blir butikksjef, så er han ikke flau lenger:

1: Før så var jeg kanskje, med hånda på hjerte, si at jeg var litt flau over det jeg drev med da, og hva jeg ville bli. Alle skulle studere (...). Jeg ville ikke si at jeg skulle dit, jeg sa bare at "Nei, jeg skal fullføre videregående, og jeg skal ditt og jeg skal datt". Jeg sa aldri hva jeg skulle. Men nå sier jeg, "nei du, jeg skal bli butikksjef jeg". Det sier jeg nå, så jeg er ikke flau lenger.

5.2 Informant 2:

Informant 2 er en mann i midten av 20-årene, som i dag er butikksjef.

5.2.1 Tiden på videregående

Informant 2 var skolelei på ungdomsskolen, og ønsket mest av alt å finne en retning på videregående som ga lite teori, og mest mulig praksis, samtidig som han følte at det var veldig vanskelig å skulle velge. Valget falt på en yrkesfagliglinje, noe han føler de fleste som var skoleleie ønsket.

2: Jeg synes det var veldig vanskelig. Og i hvert fall jeg som var så usikker. (...) De fleste valgte jo allmenn, for det var det letteste valget å ta. Men for de som var skoleleie, de hoppet over på yrkesfag. (...) Så nei, det er utrolig vanskelig å velge da, når du er 16. (...) man er jo redd for å velge feil. For bommer man, så kaster man fort bort 2-3 år.

Følelsen av å ha valgt feil

Han startet på Mekaniske fag, med tanke på å bli bilmekaniker. Møtet med yrket igjennom praksisopphold, ga han en følelse av å ha valgt feil.

2: Jeg skjønte jo allerede etter første året, at det her er ikke det jeg kommer til å drive med. Fordi under mekaniske fag, så ble vi utplassert på bilverksteder, og det å stå inne på et skittent, mørkt verksted og skru bil, og ha veldig liten kontakt med omverden da, ga meg veldig lite.

Følelsen av å ha valgt feil, gikk ut over motivasjonen.

2: Det som gjorde meg mest umotivert var at jeg fant ut mer og mer at jeg hadde valgt feil (...). Jeg hadde påbegynt en utdanning som ikke jeg kom til å fullføre da, og det gjorde jo at jeg ikke, jeg var ikke akkurat kjempe motivert når jeg sto opp om morran da.

Ble allikevel værende

Selv om informanten raskt følte at han hadde valgt feil, forsøkte han å motivere seg til å fullføre de to første årene, slik at han kunne søke seg til allmennfaglig påbygning.

2: Med tanke på at jeg fant ut at jeg ville søke meg over på allmennfaglig påbygning etterpå, så tenkte jeg i hvert fall at jeg måtte fullføre. Det må jeg jo. Hvis ikke så går jo ikke det heller. Og det er jo veldig slitsomt hvis jeg må ta opp fag igjen på vk1 kjøretøy, og så gå allmennfaglig påbygning enda senere igjen. Så da prøvde jeg iallfall å fullføre for å kaste bort minst mulig tid da.

På tross av at han til tider var umotivert når han gikk mekaniske fag, trivdes han veldig godt sosialt. Noe han mener bidro til at han kom seg igjennom det.

2: Da trivdes jeg veldig godt, fordi de fleste vennene mine gikk også der. Og det var veldig sosialt. Sånn sett var det veldig bra. (...) Det var jo veldig godt miljø i klassen da. Som gjorde at vi alle kom igjennom det.

Han opplevde også at lærerne på yrkesfaget bidro til at han ble værende, og følte at yrkesfaglærerne var veldig annerledes enn de allmennfaglige lærerne.

2: De var på et helt annet stadiet enn det de vanlige allmennlærerne var da. Det var jo gamle bilmekanikere som var lærere. Som var veldig morsomme, og det var ikke så alvorlig som når vi drev med allmennfag. (...) De spilte en veldig stor rolle. De var veldig jordnære. Som gjorde at de var veldig menneskelig da. Og, de tullet mye. Som gjorde at det ble veldig, det var kult i klassen da. Ble god stemning ut i fra det.

Han fullførte de to første årene, og startet på allmennfaglig påbygning. Men overgangen til å kun ha allmennfag i et helt år ble for mye, og motivasjonen ble enda dårligere.

2: Jeg falt vel mer og mer ut. Det ble allmenn tredve timer i uka. Det ble alt for mye for meg. Eller teori. (...) Veldig mye allmennfaglig og veldig mye teori igjen, som da gjorde at jeg ikke fullførte det. (...) Jeg begynte vel å få veldig mye fravær også der på slutten.

5.2.2 Veien inn i arbeidslivet

Informanten fullførte hele sitt 3. år på videregående, men han besto ikke alle fag og fikk derfor ikke generell studiekompetanse. Parallelt med tiden på videregående, jobbet han deltid

i en butikk. Motivasjonen var først og fremst å tjene penger, uten at han hadde noen videre forventinger til jobben.

2: Det var jo å tjene såpass mye som man gjorde på den tida når man var såpass ung da(...) Også var det jo å tjene penger til moped. (...) I starten hadde jeg vel egentlig ikke så mye forventinger. Da så jeg på det som en jobb for å tjene penger.

Trivsel og tilbakemeldinger

Informanten opplevde det å jobbe som motiverende, ettersom at det var mange hyggelige ansatte der.

2: Det var veldig motiverende at det var veldig mange hyggelige ansatte, så man ble tatt veldig godt i mot. Og det var veldig godt miljø, som gjorde at man på en måte ville tilbake igjen da.

Det var ikke bare det gode miljøet som gjorde han motivert, han fikk også gode tilbakemeldinger fra hans ledere, som han både da og nå føler er veldig viktig.

2: Det var kanskje noe av den beste følelsen. Det å få annerkjennelse (...), hvis butikksjefen kom bort til meg å sa at melkerommet var helt strøket liksom. I og med at jeg var ansvarlig der også, gjør det jo det noe med en. Jeg vokste jo veldig bare på det. Det tenker jeg faktisk på fortsatt i dag, når jeg selv var deltidsmedarbeider, og hvor mye det betydde for meg da, når en av sjefene kom å ga meg en god tilbakemelding, hvor viktig det egentlig er.

Overgang skole til arbeid

Når informanten var ferdig med sitt 3. år på videregående, ønsket han seg et friår. Han fikk da større stilling i butikkjeden. Overgangen fra å være på skolen til å være i full jobb, opplevde han som noe mer alvorlig.

2: Faktisk mye mer alvorlig. Fordi, der var det ikke noen lærere som kom å sa i fra, eller ga deg anmerkning eller sånne ting. Der kunne man faktisk miste jobben, hvis man ikke kom på jobb. Og på skole, hvis man ikke stilte opp på skolen, så ødela jeg egentlig bare for meg selv. Men når jeg var ute i en jobb, hvor det var mange andre ansatte og mange andre medarbeidere, kom jeg meg ikke på jobb da, så ødela jeg for alle dem. Og for dem som levde av jobben faktisk. Så da følte jeg, kunne fort bli mye mer personlig da. At man ødela ikke bare for seg selv, men alle andre og.

Ønsket om å satse

Selv om informanten så på dette som et friår, fikk han etter hvert lyst til å stase på en karriere i butikkjeden. Noe som skyldes at han etter hvert fikk mer ansvar, samtidig som han fikk informasjon om mulighetene han hadde i butikkjeden.

2: Det var faktisk når jeg fikk 100% stilling i det friåret jeg hadde. For jeg så egentlig på det som et friår, og hadde tenkt å ta opp fag senere. Men i det jeg (...) fikk mer ansvar, så begynte jeg å forhøre meg litt om mulighetene da, for å komme meg oppover. Og da var det faktisk snakk om at man kunne gå en opplæringsperiode for å bli assisterende i #butikken, i tillegg hvor en kunne få betalt utdanning videre da. Så da begynte jo det å høres veldig interessant ut.

Intervjuer: Så det var på eget initiativ at du spurte? Det var ingen andre som...?

2: Jo, han assisterende sa, han nevnte det faktisk for meg og. Det var faktisk han som sa det først. Han var faktisk veldig avgjørende egentlig, totalt sett, for min vei videre i dagligvaren. Hadde det ikke vært for han, er det ikke sikkert jeg hadde vært der nå i dag, fordi han tok såpass godt vare på meg.

Forholdet til hans daværende assisterende butikksjef var viktig, og i perioden etter videregående lærte han mye av han.

2: Så da gikk jeg veldig mye sammen med han på gulvet når jeg jobbet dagtid. (...) for det var en veldig dyktig assisterende som jeg gikk med da, som lærte meg veldig mye om butikkdrift da, om standard og orden.

Når han så for seg en mulig karrierevei i butikkjeden, endret det på måten han forholdt seg til jobben. Han fikk etter hvert en stilling som assisterende butikksjef, og startet å sette seg selv mål.

2: Da begynte jeg å sette meg selv mål. For da følte jeg at, da hadde jeg fått en såpass stor stilling og. Hvor jeg kanskje da faktisk hadde mulighet, fordi jeg ble fortalt av #kjeden, at man har mulighet til å komme seg opp og frem uten utdanning. Og man kan bli butikksjef uten noe skole eller sånne ting, og det trigget meg veldig. Så da valgte jeg egentlig bare å jobbe ekstremt mye, ta på meg mest mulig ansvar, og selvfølgelig mestre det da.

Innsatsen resulterte i at han fikk bli med på butikkjedens interne opplæringsordning, som brukes i et ledd på veien til å bli butikksjef. En del av denne ordningen innebar at han måtte jobbe sammen med en butikksjef i en annen butikk. Noe som innebar at informanten måtte bytte arbeidssted. Å skulle jobbe i en annen butikk opplevde han først som litt trist, da han ikke lenger jobbet med sine tidligere kolleger. Men han innså raskt at han også fant seg til rette og trivdes i den nye butikken.

2: Jeg trodde på en måte at man ikke kunne få bedre miljø enn det man hadde (...), men det så jeg jo, at det kan man jo. Men det tror jeg også har veldig mye å si med #kjeden, hvordan de er på oss som butikksjefer, for å ivareta arbeidsmiljøet

Om å ikke ha utdanning

Valget om å satse på en karriere i butikkjeden, innebar også at han ikke kom til å fullføre videregående opplæring. Det er et valg han selv følte var helt greit, men han opplevde samtidig at spesielt foreldrene hans var litt skeptiske til valget. Selv om de var skeptiske, var han selv aldri i tvil om at det var dette han ville, og i ettertid føler han fremdeles at det var et riktig valg.

2: Foreldrene mine var veldig skeptiske i starten. Fordi at jeg ikke hadde noe studiekompetanse eller fullførte noe skole (...), men jeg var jo veldig sikker med meg selv da, på at jeg ville satse. Gå inn 100% prosent for å satse. Og det har jo ført meg til der jeg er i dag, så sånn sett er jeg veldig fornøyd.

Trivsel i dag

Informanten fullførte butikkjedens interne opplæringsprogram, og ble butikksjef, ca. 3 år etter at han sluttet på videregående. Nå har han blitt noen år eldre, og trives fremdeles godt, og krediterer det til sine medarbeidere og ledelsen i butikkjeden.

2: Det er jo ansatte. De er jo veldig motiverende for meg og, det å ha blide og fornøyde, og flinke ansatte. En god ledelse i kjeden, ekstremt viktig. Og at man føler man bli sett, selv om man er veldig selvstendig som butikksjef da (...), men samtidig som man blir sett og hørt da, høyere oppover. Det har veldig mye å si for motivasjonen.

Når han ser tilbake på sin utvikling fra å være deltidsmedarbeider, til og i dag være butikksjef, sitter han med en følelse av at det bare har blitt bedre og bedre. Og at jobben nå er en livsstil.

2: Nå vil jeg si at jobben, det er ikke en jobb, det er en livsstil. Og uten #kjeden, så hadde jeg jo ikke hatt noen ting. Så det har jo på en måte blitt en del av meg da. Jobben nå, det er jo ikke på grunn av pengene at jeg jobber, det er på grunn av at det er en del av meg, en del av mitt liv.

Stolthet og yrkets status

Informanten er stolt av sitt yrke, men føler samtidig at enkelte har nedlatende tanker om det. Et inntrykk han selv hadde før han startet i dagligvarekjeden.

2: Altså fra jeg var liten så har jeg på en måte hørt et ordtak, sånn, eller hørt folk snakke nedlatende om det å sitte i kassa (...). At det på en måte er en dårlig jobb da, sånn sett. Og mange tror at det bare er å sitte i kassa og pipe varer i kassen liksom, men det er jo så mye mer enn det, når man går i detaljer. Eller hvis dem selv hadde prøvd, så er det mye mer som ligger bak det og mye mer rundt det.

Informanten er derfor stolt av yrket sitt, og mener at det er viktig i samfunnet.

2: For samfunnet, så ja, på sett og vis så syns jeg det er ganske viktig. For mange så er det jo ens første jobb i arbeidslivet, som kommer til meg eller kommer hit til oss. Og da er det ekstremt viktig at vi i hvert fall gjør det vi kan for at de skal få en god opplevelse da. Ikke skremme de bort fra det å arbeide, det er noe av det verste som kan skje. Også er det jo samtidig mange som lever av jobben her, per dags dato. Så det er jo viktig at de også føler at de har en god arbeidsplass da, som de kan gå til, for å tjene til livets opphold. Og at de ikke mistrives.

5.3 Informant 3:

Informant 3 er en mann i starten av 30-årene, som i dag er butikksjef.

5.3.1 Tiden på videregående

Informant 3 var skolelei på ungdomskolen, og hadde generelt ingen interesse av det faglige. Når tiden var kommet for å søke på videregående, var han derimot ganske motivert. Han ønsket å bli kokk, og var derfor veldig klar for å starte på videregående. ”**3:** Jeg var veldig motivert. Trodde jeg hadde valgt veien”

Følelsen av å ha valgt feil

Han startet derfor på en yrkesfagliglinje, som rettet seg mot kokkeyrket. Møte med videregående ble derimot ikke helt slik han forventet. Først og fremst følte han at sammensettingen av klassen ikke var spesielt heldig, da han opplevde at de fleste var umotiverte.

***3:** Sammensettingen av klasse, var helt bak mål. Veldig useriøst. Følte at det var der alle som ikke kom inn andre steder havna. (...). Jeg passet inn i gruppen som var (...) Men den gruppen passet ikke med skolen, og lærerne.*

Som han selv sier, så passet han godt inn i gruppen, og trivdes sosialt. Men klassen i seg selv var preget av mange umotiverte elever. På forhånd trodde han at det var kokk han ønsket å bli, men når han etter hvert var på utplassering, opplevde han derimot at han hadde valgt helt feil yrke. ”**3:** Når jeg var på utplassering og sånn, så følte jeg bare Oj, er det det her jeg skal drive med i 40 år?”. Sammensettingen av klasse og opplevelsen av å hadde valgt feil, gikk sterkt utover motivasjonen hans. Spesielt å følge opp det faglige var utfordrende.

***3:** Jeg hadde ikke lyst, teori er ikke min greie egentlig. Det er teit å si det, men jeg klarer ikke. (...) Hvis du ikke er motivert til noe, så begynner du å gjøre mye annet som ikke er bra. Det er vel der det ligger.*

Trivdes sosialt, men fikk mye fravær

Som han selv sier, mangelen på motivasjon gjorde at han fant på mye annet i stede. Han fikk veldig mye fravær, da han flere ganger skulket skolen. Hvis han dro på skolen, var det mest fordi alle vennene hans var der.

3: Det ga jo ikke noe mening at jeg var der, jeg valgte feil og det som var meningsfullt for meg var at jeg hadde alle vennene mine der, nettverket. (...) Sosialt trivdes jeg veldig godt med det. Faglig det, det var kjedelig da

Informanten forteller at han hadde mange møter med rådgivere og lærere, ettersom at han hadde mye fravær. I den sammenheng forteller han at han alltid har opplevd å ha et utfordrende forhold til lærere, og at han allerede på barneskolen erfarte dette. Han forteller at han tidlig ble utpekt som en bråkmaker, noe som igjen ga han en følelse av å ikke være bra nok.

3: Jeg hadde veldig mye møter, med rådgiver og lærere. Egentlig helt siden barneskolen. (...) Så derfra, følte jeg meg som en sånn dritt liksom, som ødela for alle andre, så da har det på en måte, det har fulgt meg da. Alle lærerne har sagt at " ja men, vi vet du kan, du er smart" og alt det der, men det har liksom bare gått forbi. (...) Generelle dårlige tilbakemeldinger føler jeg (...) følte jeg ble mer tråkka på.

Han følte lenge at han gikk på videregående uten mål og mening, og at han derfor gjorde ting han ikke burde, som å plage lærerne.

3: Ja, men da var jeg så lei at, ja, plagde jeg lærerne og sånn, så fikk jeg ikke være med klassen min til slutt. (...) Jeg var jo ikke så snill, jeg var ikke det. (...) tror nok de var mest glad for å bli ferdig med meg.

Han fullførte første året på videregående. Men to måneder ut i andre skoleår, sluttet han. Da hadde han blitt anklaget av lærerne for å ha gjort ting som han ikke hadde gjort. ”3: Jeg ble anklagd for veldig mye som jeg ikke hadde gjort (...) så da ble det for mye for meg.”

5.3.2 Veien inn i arbeidslivet

Dagen etter at informanten sluttet på skolen, fikk han tilbud om en vikarstilling i en barnehage. Tilbudet fikk han igjennom en bekjent, som hadde fått vite at han hadde sluttet på skolen.

3: Jeg tror det var dagen etter jeg slutta, så ble jeg vikar i barnehage (...) Det funka veldig bra, jeg var der i fem år.

Tidligere hadde han arbeidserfaring fra å gå med avis, og likte å tjene penger. Men når han startet å jobbe i barnehagen, var det ikke lenger penger som motiverte han. Det å jobbe ga en ny mening, utover det å tjene penger. Han begrunner dette med at han for første gang i livet opplevde å gjøre noe som var bra, og at det var helt ny følelse.

3: Det var som jeg fant noe som passa meg da, at det var mer meg. Det var helt sykt. (...) Det at folk satt pris på det jeg gjorde da, og synes jeg gjorde en god jobb. det var nytt for meg (...) Så det var en fantastisk god følelse da, endelig var det noe jeg gjorde som var rett.

Informanten forteller at han trivdes veldig godt med å jobbe der. Han jobbet som vikar frem til sommeren, og fikk 100% assistent stilling etter det. Etter å ha vært assistent i 4 år, ble han avdelingsleder. Han hadde ikke den formelle utdanningen som krevdes, men fikk en dispensasjon fra utdanningskravet, som gjelder i ett år av gangen. Han forteller at han trivdes så godt, at han på det tidspunktet ønsket å bli førskolelærer. Men han ønsket ikke å gå tilbake til videregående, og sendte derfor flere brev til kunnskapsdepartementet, hvor han ønsket å få støtte til å gå førskolelærerutdanning.

3: Hadde jeg hatt utdanningen, eller fått sjansen da, akkurat til rett tidspunkt før jeg bestemte meg for noe annet, da hadde jeg blitt. Fantastisk jobb, veldig givende.

Den muligheten fikk han ikke. Og etter et år som avdelingsleder, fikk han tilbud om en heltidsstilling i en bedrift, som drev med utleie av møbler. Det var en bedrift han hadde jobbet litt deltid i fra før, samtidig som han jobbet i barnehagen. Han følte at jobben i barnehagen ikke var sikker nok, samtidig som lønnen i det nye jobbtilbudet var vesentlig bedre. Han jobbet i dette firmaet noen år. Men for tre år siden sluttet han der, og startet å jobbe i den samme butikkjeden som de to andre informantene jobber i. Her forteller han om hvordan yrkesvalgene fortonte seg:

3: Da ble jeg tilbudt en driftslederstilling der, med vesentlig høyere lønn enn i barnehagen. Og det var noe jeg kunne, der var jeg god, mente jeg selv da. Da begynte jeg med det da. Også nådde jeg dit jeg kunne uten utdanning i barnehagen. Det var litt usikkert, du blir jo ikke avdelingsleder for alltid uten utdanning. Må søkes om hvert år, er ikke garantert å ha det fremover, så da bytta jeg jobb. (...) Så fikk jeg jobb i #kjeden, (...) Jeg gikk jo ned 350,000,- i lønn liksom, for å begynne i #kjeden. Det er fordi, der jeg var, så sto jeg stille (...) begrensa hvor mye man kan utvikle seg og klatre da, den begrensningen finnes ikke i #kjeden.

Informanten forteller at han valgte å slutte i jobben han hadde, fordi han følte at han hadde få utviklingsmuligheter. Han fikk tilbud om å starte som assisterende butikksjef i butikkjeden,

enda han ikke hadde jobbet i dagligvarehandelen fra før. Så han gikk inn i jobben, uten å kjenne spesielt godt til bransjen.

3: Nei, ekstremt mye å sette seg inn i. Bare det, hadde siddet i kassa en gang, bare det var nytt for meg. Alt var nytt. Jeg ble tatt ganske godt i mot (...) Men jeg var veldig åpen om det, og ydmyk da. Jeg kunne mye om ledelse, mot mennesker. Men, alt det praktiske i butikk, hadde jeg null snøring på.

Selv om det var mye å sette seg inn i, trivdes han veldig godt. Han var også veldig målbevisst når han startet, og hadde på forhånd satt seg mål om å relativt raskt bli butikksjef.

3: Jeg satte meg noen mål da, når jeg begynte i #kjeden, at jeg skulle bli butikksjef innen tre år.(...) Det klarte jeg. Innen to og et halvt år, så da har jeg på en måte klart det og fikk butikk, og er kjempe fornøyd. Har en fantastisk vekst, og alt er bare gøy nå da. (...) jeg er veldig takknemlig for muligheten jeg har fått av #kjeden.

Han var veldig ivrig etter å komme med i butikkjedens interne opplæringsprogram, som er et ledd på veien til å bli butikksjef. Første gangen han var til vurdering, ble han imidlertid ikke valgt ut. Butikkjeden mente at han trengte litt mer erfaring først, og ønsket at han skulle prøve seg som assisterende butikksjef i en ny butikk. Det var noe han selv synes var greit, og han følte at det gikk veldig fint å også prøve seg i en annen butikk, selv om det også betydde å bytte arbeidsmiljø.

3: De ville at jeg skulle ha opplevd litt mer, så jeg ble flytta til en annen butikk et halvt år. (...) Det gikk veldig fint. Filosofien til #kjeden er jo lik uansett. Du skal finne de glade, smilene menneskene, om det er her eller der.

Informanten fikk, etter sitt opphold i en annen butikk, tilbud om å være med i det interne opplæringsprogrammet til butikkjeden. Han ble som vi ser i sitatene over butikksjef, og er veldig fornøyd. Når han ser tilbake på sine mange år i arbeidslivet, er det spesielt noen erfaringer han trekker frem som viktige. Erfaringene er gjengitt i de tre sitatene under, og handler om utvikling, trivsel, tilbakemeldinger og anerkjennelse.

3: Ja, det er jo å utvikle meg selv da, og aldri kjede seg. Det er det jeg har opplevd selv da. Jeg har jo jobbet meg opp dit jeg kommer, og det å vite at jeg ikke kan ta steget videre er demotiverende. Så det er på en måte, her kan jeg hele tiden gå videre, det er ikke noe grense for det.

3: Trivsel er det viktigste. Det har jeg merka selv. Og det å bli sett, og få tilbakemeldinger da. Uansett hvilken retning det er. Og at de merker at du ser deg, du føler deg viktig da.

Her forteller han betydningen av gode tilbakemeldinger opp igjennom yrkeslivet.

3: Ja, men det har ufattelig mye å si. Det var det jeg merka i barnehagen og, når alle liksom, det jeg gjorde var bra, det var "yes, endelig". Så det er klart, det har veldig mye å si. Så det er veldig viktig, og det vet jeg jo, i forhold til de som jobber her og. At jeg må ta vare på dem. Hvis jeg skal ha de her, og hvis de skal være motiverte og gjøre en god jobb for og med meg. Så må jeg bygge opp og hjelpe dem. Og det kan være, jeg er veldig påpasselig på å gå å si hei til alle når jeg kommer og går, si 'ha det' når jeg går, sånne ting. Bare de får den følelsen av at jeg ser dem, sånne små ting da.

Når det gjelder hvorvidt han er stolt over sitt nåværende yrke, føler han seg veldig stolt.

Samtidig som han på forhånd opplevde å kanskje ha et litt negativt inntrykk av yrket.

3: Ja, jeg gjør absolutt det. Jeg er kjempestolt av jobben min, virkelig. Jeg har alltid sett på butikkjobb som litt sånn, og det er smålig å tenke sånn, for nå har jeg virkelig sett da, hvor mye det betyr.

6 Analyse

På bakgrunn av funnene presentert over, vil jeg her trekke ut de temaene jeg anser som viktigst i lys av problemstillingene. I første del av dette kapitlet vil jeg se på årsakene til at informantene ikke fullførte videregående, knyttet til den første delproblemstillingen. Det er viktig å påpeke at ikke alle funnene som er presentert over vil bli analysert, da jeg kun konsentrerer meg om de jeg har ansett som viktigst i studiets sammenheng. Analysen avgrenser seg også til de teoretiske rammene som er redegjort for innledningsvis, og til noen utvalgte relevante studier.

6.1 Hvorfor fullførte de ikke videregående opplæring?

6.1.1 Skolelei og feilvalg

Hvis vi går inn i forskjellene mellom informantene, finner vi at det er svært ulike forløp som ligger til grunn for at de ikke fullførte. Det som for meg derimot fremstår som sentralt og felles, er at alle informantene opplevde at de var umotiverte og ”skolelei”, samtidig oppgir informant 2 og 3 at de hadde valgt feil. Informant 1 derimot la ikke vekt på at han hadde valgt feil, men at han aldri var motivert mot et bestemt yrke i sin tid på videregående, hvis vi ser bort i fra at han helt på slutten ønsket å bli politi. Tidligere forskning på frafall i videregående, viser til et stort spekter av årsaksforklaringer (Sletten og Hyggen 2013). De fleste kvantitative undersøkelser retter søkelyset på ulike bakgrunnsvariabler knyttet til de som ikke fullfører (Sletten og Hyggen 2013:18). Dette er et område dette studiet ikke har inkludert, og jeg går derfor ikke nærmere inn på den delen av tidligere forskning. Av kvantitative undersøkelser som er av relevans derimot, finner jeg det interessant at det i en rapport fra 2006 (Markussen m.fl. 2006:116) ble undersøkt hvilke begrunnelser elever som har sluttet selv oppgir når de skal forklare at de ikke fullførte. Undersøkelsen konkluderer med at begrunnelsen ”Skolelei” var den mest oppgitte, samtidig som forklaringen ”De ønsket å jobbe”, var nest viktigst. Kvalitative studier fremhever motivasjonsproblemer og feilvalg som de viktigste betingelsene for frafall (Sletten og Hyggen, 2013:22). Svarene fra informantene samsvarer med andre ord i stor grad med det tidligere studier har konkludert med, de viktigste betingelsene for at informantene ikke fullførte videregående, handler i stor grad om motivasjonsproblemer og feilvalg.

6.1.2 Ingen interesse, ingen mening?

Når informantene forklarer at de var umotiverte, knytter de dette til spesielt to temaer. For det første var dem umotiverte fordi de følte at ”teori” både var uinteressant og utfordrende, for det andre forklarer de at de var umotiverte fordi de hadde valgt feil (Informant 2 og 3) eller ikke visste hva de skulle bli (Informant 1). En litt mer generell tolkning av forklaringen, er at dem sier at de ikke hadde *interesse* av på den ene siden, det/de yrkene deres yrkeslinje siktet mot, og på den andre siden ingen *interesse* for de faglige aspektene ved skolen. Når det gjelder å ikke ha interesse for det faglige, er dette noe de også opplevde i grunnskolen. Spørsmålet er da, hvorfor har de ingen interesse av yrket og/eller det faglige?

Hensikten med å skulle gå på videregående skole, er at elevene skal kunne kvalifisere seg til et yrke og/eller høyere utdanning. Slik at den grunnleggende motivasjonen, eller meningen, bak å starte på videregående, burde først og fremst være knyttet til nettopp dette. Informant 2 og 3 hadde på forhånd en viss motivasjon for yrket de siktet mot. Men allerede under deres første praksisopphold i sitt aktuelle yrke, opplevde de å miste interessen for det. Bakgrunnen for den tapte interessen, uttrykkes på en måte som kan tolkes som at, ”det var ikke helt meg”. Eller, ”dette var ikke noe jeg ville gjøre resten av livet”. Dette tolker jeg som at de knytter den manglene motivasjonen til at arbeidsoppgavene i yrket ikke fremsto som interessante.

Når informantene ikke fant det meningsfullt å skulle bli noe innen yrkene på deres linje, er i utgangspunktet fundamentet for læring borte (Lave & Wenger, 1991). De vurderte med andre ord raskt, at de ikke var interesserte, eller ikke identifiserte seg, med yrkene. Hvis vi ser mot Antonovsky (2012), kan en manglende opplevd meningsfullhet gjøre at vi ikke følger opp de krav vi utsettes for. Dette kan vi til en viss grad se hos informantene, da de selv hevder at de i mange sammenhenger kunne klart å imøtekomme kravene fra skolen. Med andre ord, de føler selv at de har anlegg for å håndtere krav i skolen, men at deres lite opplevde meningsfullhet ved å skulle gjøre det, stoppet dem.

6.1.3 Sosial trivsel

Hvorfor startet dem på videregående? Jeg har allerede påpekt (se 2.1.1 og 4.1) at dagens grunnskoleelever ikke nødvendigvis velger *om* de skal starte på videregående skole, men heller spør seg *hvor* og på *hva*. Valget om å starte på videregående kan vi nærmest tolke som en del av den identiteten som er knyttet til rollen som elev. I rollen som elev er også sosialt

samvær med jevnaldrende en viktig del. I kapitel 2.1.2 så vi på et yrke som en del av et praksisfellesskap. I en utvidet tolkning av *praksisfellesskap* (Breilid og Sørensen, i Befring og Tangen 2008:543-46), kan også venner forstås som et eget praksisfellesskap. Der identiteter møtes og utvikles, deres identifikasjon med venner kan i et slikt perspektiv utgjøre en viktig del av deres hverdag i skolen. Når informantene påpeker at de alltid har trivdes sosialt i skolen, kan det være et uttrykk for at de har hatt en sterk sosial, og da også identitet, knyttet til sine jevnaldrende. Når for eksempel informant 1 velger å være med venner, fremfor å delta i undervisningen, har han med andre ord en sterkere tilhørighet til fellesskapet med vennene, enn til det eventuelle fellesskapet som måtte være i undervisningen. Dette viser seg også, når informant 1 var mer opptatt av å komme inn på en skole der hans venner gikk, enn hvilken retning han skulle velge.

Når informant 2 og 3 etter hvert oppdaget at de hadde valgt feil, trekker de frem den sosiale trivselen som viktig. De påpeker at relasjoner til jevnaldrende har hjulpet dem igjennom skolegangen, og motivert dem til å gå på skolen. En kan da tenke seg at så lenge elevene har en sterk sosial tilknytning til skolen, så velger de å bli værene lenger i skolen. Hvis vi ser tilbake til Antonvosky (2012) sin teori om opplevelse av sammenheng, kan vi tolke det slik at: Elevene opplever ikke selve utdanningsretningen som spesielt *meningsfull*, og det er spesielt faglige/teoretiske krav som oppleves som uinteressante. Dette i kombinasjon med at de ikke er sikre på om de har valgt riktig retning og ikke har et klart ønske om et spesifikt yrke. På tross av den lave opplevde *meningen*, gjennomfører de/blir værende i situasjonen. Dette kan vi forstå nærmere med at de allikevel *håndterer* situasjonen. Som nevnt i teorikapitlet, kan en person på tross av lav meningsfullhet, allikevel håndtere en situasjon. Og for at vi skal håndtere situasjonen, må vi enten selv ha ressurser for det, eller at vi ved hjelp av en legitim annen, kan håndtere det. Slik at elevene klarer å håndtere situasjonen, fordi de positive sosiale relasjonene i klassen/på skolen, bidrar til at dem blir værende. Med andre ord, den sosiale trivselen kan bidra til at elevene holder seg lengre på skolen.

En kunne tenke seg at dersom de *ikke* hadde trivdes sosialt, ville de muligens hatt større problemer med å håndtere situasjonen. Men hvilken effekt har egentlig den sosiale trivselen i forhold til å skulle fullføre? Dette er litt interessant, den sosiale trivselen kan også sees som en utfordring. Når den sosiale dimensjonen av skolen blir så viktig, at det er viktigere å møte venner enn å møte til undervisning. Da kan vi analytisk tenke oss at praksisfellesskapet som vennene representerer, utkonkurrerer det som faktisk er hensikten i videregående skole,

nemlig undervisning og opplæring. Slik at den sosiale trivselen var et påskudd for at skolen skulle være et egnet sted å være, men ikke et sted å lære. Med andre ord, vi kan tenke oss at det er deres identitet knyttet til deres sosiale roller som ble viktige for å være i skolen. Og ikke deres identitet som elev, i form av å skulle gjøre en innsats og lære.

6.1.4 Så hvorfor fullførte dem ikke?

Analysen av informantenes tid i videregående begrenser seg noe. I empirien som ble presentert i kapittel 5, fremkommer det også andre temaer som hadde fortjent en nærmere oppmerksomhet, også enkelte temaer fra intervjuene som er utelatt kunne vært trukket inn. Kan kort nevne at relasjoner til lærere, foreldre og andre arenaer utenfor skolen kunne vært forklarende. Det som her ble valgt ut, er valgt i kombinasjon av at det var dette informantene selv vektla, samtidig som det også i lys av anvendt teori og tidligere forskning har fremstått som sentralt. Når det gjelder svar på delproblemstillingen her, kan vi skille mellom det deskriptive svaret og det analytiske svaret. Rent deskriptivt så vil konklusjonen være at; Informant 1 ikke fullførte, fordi han aldri gikk ut i læretid eller søkte seg til allmennfaglig påbygning. Informant 2 besto ikke alle sine fag. Informant 3 sluttet.

Det analytiske svaret, som vi skal være litt mer forsiktige med å kalle en konklusjon, fremhever motivasjonsproblemer og da manglende grunnlag for både læring og deltakelse i de faglige-, og eventuelt, yrkesfelleskapene. Samtidig som jeg har vektlagt at den sosiale trivselen, til en vis grad bidro til at de ble på skolen, men det bidro uansett ikke i at dem fullførte.

6.2 Hvorfor har de lyktes i varehandelen?

I denne delen av analysen skal jeg se nærmere på delproblemstilling to. Her er det en del flere temaer som vil bli trukket frem, noen av de kan fremstå som empiriske oppsummeringer, uten noen teoretiske perspektiver knyttet til seg. Dette er fordi at noen av funnene vil bli analysert sammen senere, og ønsker i den sammenheng å unngå for mye teoretisk repetisjon.

6.2.1 Motivasjonen for å jobbe

Det som er interessant å se på her, er hvordan deres motivasjon har endret seg etter hvert som de har etablert seg i arbeid. Informantene påpeker at når de for første gang ønsket å jobbe, så relaterte det seg til et ønske om penger. Både informant 1 og 2 startet i sine deltidsjobber med en slik motivasjon. Informant 3, hadde erfaring fra å gå med avis, også med samme intensjon.

Informant 1 og 2 hadde ikke på forhånd noen spesielle forventinger knyttet til å jobbe. At informant 1 og 2 ikke hadde noen spesielle ambisjoner på forhånd, må blant annet sees i lys av at de fikk jobben når de fremdeles var under utdanning. Slik at valget om å jobbe, handlet ikke om å velge seg et fremtidig yrke, men et midlertidig. Informant 3 derimot, startet å jobbe i barnehagen som en respons på at han sluttet på skolen. Det var ikke slik at han på forhånd spesielt ønsket å jobbe i barnehage, det fremstår mer som en tilfeldighet. Poenget her, er at jeg tolker det slik at informantens motivasjonen bak å skulle få en jobb, relaterte seg til å tjene penger, eller å fylle tiden med en aktivitet. I lys av Antonovsky (2012), det var behov for penger som gjorde det meningsfullt. I dag derimot, oppgir ikke informantene penger som motivasjon for å jobbe. Hva har endret seg underveis?

6.2.2 Trivsel

En av de erfaringene informantene har trukket frem, er at de opplevde en sosial trivsel på jobb. Hyggelige kolleger og vennskap på jobben, ga dem en følelse av at de ville tilbake igjen. Dette er også en viktig erfaring de trekker på, når de vurderer sin situasjon i dag. Vi har allerede i punkt 6.1.3 sett på hvilken betydning sosial trivsel hadde for informantene i skolen. At en sosial trivsel har hatt samme effekt i jobb, er naturlig. I den sammenheng kunne vi påpekt mange av de samme teoretiske poengene som ble trukket frem i 6.1.3 også her. Det er allikevel to poeng som er verdt å nevne i forhold til trivsel. For det første, informant 3 trekker dette frem som en viktig erfaring sin jobb i barnehagen, slik at vi kan ikke si at dette er spesielt for deres jobb i varehandelen. For det andre, den sosiale trivselen de beskriver fra jobb, favner både kolleger og ledere. Med andre ord, de knytter det til en større del av fellesskapet på jobben. I motsetning til i skolen, hvor de primært knyttet det til sine jevnaldrende.

6.2.3 Tilbakemeldinger

Foruten en sosial trivsel, trekker de frem at positive tilbakemeldinger fra ledere og kolleger, ga inspirasjon til å yte en god innsats. Et påfallende funn her, er at de opplevde denne formen for tilbakemeldinger som noe nytt. De hadde aldri før opplevd å bli anerkjent på denne måten. Dette er erfaringer alle tre informantene har trukket frem, og kan ikke i denne sammenheng sies å være særegent for varehandelen, da også dette var noe informant 3 erfarte i barnehagen. Positive tilbakemeldinger er noe de igjen knytter til det å utføre en god jobb. Slik at positive tilbakemeldinger var noe de fikk når de utførte arbeidsoppgaver. Et

interessant poeng her, som jeg skal se nærmere på senere, er at spesielt informant 1 påpekte at arbeidsoppgavene han utførte i starten, var kjedelige. De første erfaringene hans bar preg av at jobben var kjedelig, han gledet seg ikke til å gå på jobb. Etter hvert som han blant annet fikk gode tilbakemeldinger, så ble han stadig mer motivert for å gjøre sine arbeidsoppgaver enda bedre, slik at han kunne få enda flere positive tilbakemeldinger. Deres refleksjoner rundt tilbakemeldinger er også påfallende like, de forklarer hvordan de selv i starten av arbeidslivet på mange måter ”oppdaget” å få gode tilbakemeldinger, og at dette både var nytt og annerledes fra deres erfaringer i skolen. Samtidig som at de i dag, når de selv er ledere, er opptatt av å gi tilsvarende gode tilbakemeldinger videre til sine ansatte.

6.2.4 Å gjøre noe ordentlig

Et annet poeng som informantene har trukket frem, spesielt informant 1 og 2, er at når de etter hvert gikk over i full jobb, så opplevde de det som noe mer alvorlig. Det var ikke lengre lærere der som ga anmerkninger. De opplevde i større grad at de var ansvarlige, og at de kunne miste jobben hvis de ikke møtte opp. Deres handlinger og valg, gikk ikke bare utover dem selv. Når informant 1 påpeker at jobben ga han noe mer enn i skolen, ser han det i lys av at i skolen måtte han gjøre så mye, men at han fikk så lite igjen. I jobben derimot, opplevde han å få noe igjen der og da, for det første penger, men også tilbakemeldinger. Vi kan tenke oss han fikk raskere respons på sin innsats. Informant 2 påpeker også at det var mer personlig å være på jobb, i den forstand av at hans valg fikk konsekvenser for flere enn seg selv. Vi kan med andre ord si at dem opplevde en viss tilhørighet til fellesskapet på jobben, hvor deres innsats ble ansett som viktig for flere enn dem selv.

6.2.5 Karrieremuligheter

Trivselen som informantene opplevde når de startet å jobbe, fremstår som en viktig betingelse for at informantene i første omgang ble værende i jobb. Men det var ikke trivselen alene som bidro til at de ønsket å satse. For de to informantene som først jobbet deltid, var det informasjonen om at de kunne gjøre ytterligere karriere som gjorde at de virkelig ble motiverte for å satse videre. Det er også den betingelsen informant 3 la til grunn når han valgte å gå fra en fra før bedre betalt jobb, og over til en assisterende butikksjefsstilling i butikkjeden. I varehandelen, som vi analytisk kan forstå som et internt arbeidsmarked (se punkt 2.1.4), med muligheter for intern mobilitet uten krav til videre formell utdanning, er det derfor organisatorisk lagt til rette for at de skal kunne jobbe seg videre i systemet. Et godt

eksempel på hvilken påvirkning dette har, er det når informant 3, på tross av at han likte godt å jobbe i barnehage, valgte å slutte der. Barnehagen er den del av det yrkesbaserte arbeidsmarkedet, hvor formell kompetanse er et krav dersom du ønsker stillinger med ansvar utover assistentnivå. Dersom informant 3 skulle fått fast stilling som avdelingsleder, ville han måttet gått tilbake til det formelle utdanningssystemet først.

6.2.6 Å ikke fullføre videregående opplæring, en utfordring?

Selv om informantene på den ene siden opplever det som positivt at de i dag er godt etablerte i butikkjeden, har det også vært noen utfordrende erfaringer knyttet til deres livsløp. Dette er noe spesielt informant 1 og 2 var opptatt av, men som ikke informant 3 la særlig vekt på. Jeg skal ikke gjøre noe stort poeng ut av forskjellen i opplevelsen mellom informantene her, annet enn å påpeke at informant 3 for det første er eldre enn de to andre. Samtidig, overgangen han opplevde fra å være elev, til å bli en ansatt i barnehagen, kan nærmest tolkes som en befrielse. Hvor han etter mange år med negative erfaringer i skolen, for første gang opplevde at han gjorde noe bra. Informant 1 og 2 sin overgang (selv om informant 1 også en gang opplevde å slutte på skolen midt i ett skole år) derimot, opplevdes som en gradvis overgang. Den negative erfaringen informant 1 og 2 opplevde, var at deres valg om å satse på jobben i butikkjeden, innebar at de ikke ville fullføre videregående. Å fullføre videregående er en vel etablert norm i samfunnet, og signalene vi får fra utdanningsinstitusjonene og politikere, er at utdanning skal sikre både individets og samfunnets utvikling. Å bryte med dette, kan naturligvis være vanskelig.

6.2.7 Et feil inntrykk av yrket?

Funnet over, kan til en vis grad sees i sammenheng med poenget her. Informantene forklarer at de på forhånd hadde et inntrykk av, eller hadde hørt, at yrket de nå er i, var et lite anerkjent sted å jobbe. At det kan knyttes negative assosiasjoner til yrket. Dette inntrykket har informant 2 og 3 i større grad distansert seg fra, da de trekker frem at deres yrket også kan sees som viktig i et større samfunnsperspektiv. Informant 1 derimot, klarer ikke helt å se hvorvidt hans yrke er viktig i en større sammenheng. Dette kan ha sammenheng med at informant 1 er noe yngre enn de to andre, og har kortere erfaring, og ikke har oppnådd den samme tilknytningen som de to andre. Det er også mulig at det er viss forskjell i rollen som butikksjef, kontra rollen som assisterende butikksjef. Felles for dem er allikevel at de alle er stolte av seg selv når de tenker på det i lys av deres stilling internt i butikkjeden. Når de selv

har fått oppleve hvordan det er å jobbe i butikkjeden, har de med andre ord endret oppfatning. Dette kan vi forstå på flere måter, noe jeg vil komme tilbake til i den oppsummerende analysen under.

6.3 Hvorfor lykkes dem?

Over har jeg trukket frem de funnene jeg mener i størst grad har vært sentrale for at de har lykkes. Jeg har delvis knyttet noen av disse funnene til det teoretiske bakteppe for oppgaven. For å oppsummere, og da forsøkte å komme med et sammenfattende svar på denne delproblemstillingen, vil jeg i her i større grad knytte disse funnene til det teoretiske rammeverket som studiet er introdusert med. Under vil jeg derfor presentere noen ulike tolkninger, i et forsøk på å forstå hvorfor de lykkes.

6.3.1 En gradvis inngang til praksisfellesskapet

Lave & Wenger (1991) mener at læring og motivasjon er knyttet til deltakelse i praksisfellesskap. Det ligger i deres teori nærmest implisitt en forventning om at den legitime perifere deltakeren i praksisfellesskapet, i det minste har en interesse om å etter hvert bli en fullverdig deltaker i fellesskapet. Og hvis en interesse for praksisfellesskapet, blant annet handler om et visst samspill mellom individets identitet, og praksisfellesskapets identitet, der vi kan tenke oss at individet på en eller annen måte må klare å identifisere seg med, i hvert fall deler av hva det fellesskapet representerer, så vil det igjen være avgjørende at individet kjenner til noen vesentlige trekk ved praksisfellesskapet. Spørsmålet blir da, hvilke trekk ved praksisfellesskapet, eller yrket, kjenner vi til når vi vurderer et yrke fra ”utsiden”?

Det er her skillet mellom et yrke, eller et praksisfellesskaps, tekniske og verdimeslige side kommer inn (Selznick 1997). Den tekniske siden kan vi for eksempel knytte til de fysiske arbeidsoppgavene. Dette er en side av et yrke vi relativt lett kan få kjennskap til, vi kjenner til hva de fleste yrker rent teknisk handler om. Den andre siden, er den verdimeslige, det er verdien vi tillegger de ulike oppgavene. Den verdimeslige siden, vil som vi innledningsvis så på, kunne påvirkes av både ytre og interne forhold. Jeg vil her først se på de interne forholdene, det som vi kan knytte til opplevelser internt i arbeidet, eller praksisfellesskapet.

Når to av informantene hadde praksisopphold på videregående, fikk dem et innblikk i den tekniske siden av yrket. Som for eksempel at kokker lager mat til mange på en gang på et

kjøkken, eller at mekanikeren ofte står på ett litt mørkt verksted å skruer biler. De første inntrykkene og erfaringene de fikk fra yrket virket svært mekanisk, og ga ingen aspirasjoner til å skulle velge dette yrket som *sitt yrke*. Erfaringen og opplevelsen informant 1 hadde i starten som deltidsansatt, bar preg av det samme, han fikk et innblikk i den tekniske siden av jobben, han opplevde det som kjedelig. Arbeidsoppgavene i seg selv var ikke interessante. Vi kan stoppe opp her, og tenke oss at på dette tidspunktet, har informantene fått oppleve det tekniske i yrket de prøver seg i, men de klarte ikke å identifisere seg med denne delen av yrket. Situasjonen som informant 1 og 3 var i, når de gikk på videregående, var at de fremdeles opplevde at de kunne velge bort yrket de var i. Med andre ord, vi kan tolke det som at de opplevde et misforhold mellom yrkets tekniske side, og deres egne interesse. Til forskjell fra når informant 1 og 3 forsøkte seg i et yrke igjennom praksisopphold, så var informant 1 ansatt i butikkjeden. Som han selv poengterer, så fikk han tross alt betalt for å utføre de da opplevde kjedelige arbeidsoppgavene. Slik at vi kan tenke oss at han tross alt fant det noe meningsfullt å skulle utføre oppgaven.

Når vi ser igjennom informantenes opplevelser, så er det ikke lenger penger som er det meningsfulle ved jobben. Når informantene etterhvert har etablert seg i arbeidslivet, og da også reflekterer rundt hvorfor dem trives i yrket. Så er det ikke primært de rent tekniske arbeidsoppgavene de trekker frem. Det de er opptatt av, er hvor godt arbeidsmiljø de har på jobben, hvor viktig det er med hyggelige kollegaer, gode tilbakemeldinger. Med andre ord, de uformelle sidene av deres yrke. Når informant 1 etter hvert forteller at arbeidsoppgavene i seg selv ikke lenger er kjedelige, men at det er motiverende å utføre dem når han får gode tilbakemeldinger, så tolker jeg det som at den tekniske oppgaven nå har fått en ytterligere verdi.

Disse uformelle verdidimensjonene ved deres yrke, er med andre ord noe de har fått tilgang til etter en viss tid. Hvis vi ser tilbake til Lave & Wenger (1991), så kan vi tenke oss at dette har bidratt til at de etter hvert har identifisert seg med flere sider av praksisfellesskapet på jobben. De har med andre ord fått påført ytterligere verdimeslige opplevelser knyttet til deres rolle som ansatte, som igjen har gjort det mer meningsfullt å skulle bidra på jobben (Antonovsky 2012). Slik at de igjennom sosialisering på arbeidsplassen, stadig har nærmet seg og akseptert identiteten til praksisfellesskapet. De har med andre ord fått bli deltakere i et praksisfellesskap, hvor deres opplevde trivsel utviklet seg i samspill med hyggelige kolleger og gode tilbakemeldinger, slik at det sosiale fellesskapet har fått en verdi i seg selv (Selznick

1997). Dette kan igjen sees i sammenheng med den identitetsutviklingen som Lave & Wenger (1991) sikter til. Når informantene har blitt en del av fellesskapet, så har dette igjen gitt dem motivasjon til å skulle bli fullverdige medlemmer av fellesskapet. Denne prosessen kan vi se hos alle informantene. Informant 1 og 2, ble stadig mer motiverte av å være i jobb. Og når de etter hvert fikk tilbud om at de kunne gjøre en karriere, eller sett i lys av Lave & Wenger (1991), fikk muligheten til å bli ytterligere fullverdige medlemmer av praksisfellesskapet, så ønsket de dette. På samme måte, når informant 3, etter å ha blitt tatt så godt i mot i praksisfellesskapet i barnehagen, så ønsket han å bli et fullverdig medlem. Han ville gjerne kvalifisere seg til å fast kunne jobbe som avdelingsleder. Det som hindret han, var de formelle kravene som krevdes, og han var ikke interessert i å gå tilbake til videregående opplæring.

6.3.2 Praksisfellesskapets rolle

Det jeg med analysen her sikter til, er at deres opplevde mening av arbeidet, i stor grad ble utviklet etter hvert som de opplevde de mange sosiale funksjonene som arbeidet ga dem. Hvis vi tenker tilbake på at det å oppnå en yrkesidentitet, eller å bli ett fullverdig medlem av et praksisfellesskap, blant annet handler om et samspill mellom individets identitet og praksisfellesskapets identitet. Så kan vi tenke oss at det gradvis har oppstått en konformitetsbehov hos informantene (se kap. 2.1.1). De har stadig ønsket å imøtekomme og leve opp til de forventningene som lå i deres rolle som ansatt. Når de så oppfylte de kravene som lå i deres rolle, oppnådde de anerkjennelse for innsatsen. Slik at de stadig fikk påskudd og insentiver, som igjen gjorde at de stadig nærmet seg å bli fullverdige deltakere. I et slik resonnement som det legges opp til her, kunne en jo tenke seg at, så lenge informantene går på jobb, å da får betalt. Og så lenge de også oppfyller de kravene som ligger i deres rolle som ansatte, så ville de automatisk nærme seg rolle som fullverdige deltakere. Men det fremstår ikke som særlig sannsynlig.

Det har vi et eksempel på, når informant 1 i starten på videregående først sluttet, og så fikk seg en betalt jobb for en periode, så opplevde han ikke det som særlig tilfredsstillende. Nå har jeg riktig nok ikke belegg for å vite hvor godt han arbeidet den gang, og hvor vidt han oppfylte kravene i sin rolle som ansatt. Men vi kan uansett spørre oss, hvorfor opplevde han ikke en mening i det arbeidsforholdet, enda han jobbet der i nesten et halvt år?

Ett av premissene Lave & Wenger (1991) legger til grunn, er at det allerede eksisterende praksisfellesskapet må være seg beviste på sin rolle ovenfor nykommere. Skal en nykommer

kunne etablere en identitet og utvikle seg til å bli et fullverdig medlem, så avhenger dette av at praksisfellesskapet legger til rette for en slik utvikling, hvis enkelte medlemmer, eller hele, praksisfellesskapet unngår å gi nykommeren denne muligheten, så hjelper det lite at nykommeren oppfyller kravene i sin rolle.

Nå kan det tenkes at informant 1 i dette eksemplet gjorde en god innsats, og sånn sett kan ha høstet gode tilbakemeldinger også i det praksisfellesskapet han var i på sin første jobb. Men vi kan også tenke oss at praksisfellesskapet han deltok i, ikke ga han den samme responsen. Hvis vi antar at den første antakelsen allikevel skulle være riktig, hvorfor ble han i så fall da ikke motivert og fant mening av den første jobben?

6.3.3 Kamp mellom flere praksisfellesskap?

Da må vi igjen se mot det forbeholdet at individet selv også må ønske å bli en deltaker av fellesskapet. Informant 1 sier at på det tidspunktet var ikke butikk helt hans greie. Med andre ord, han identifiserte seg ikke tilstrekkelig med den jobben, til at han ønsket å bli der. Dette kan vi i så fall kunne relatere til to forhold. For det første, at de mekaniske sidene av yrket fremdeles opplevdes som kjedelige, og at praksisfellesskapet i seg selv ikke ga ytterligere mening for å skulle bli der videre. På den tiden var han også veldig fokusert på at han skulle tilbake til videregående opplæring, enda han ikke helt visste da hva han skulle bli. Men vi kan anta at det sosiale fellesskapet han identifiserte seg med på skolen, var såpass sterkt at det opplevdes som viktigere å komme seg tilbake dit. I tillegg, må vi ta i betraktning at å skulle være en del av videregående opplæring, og å fullføre en slik utdanning, er av en slik normativ karakter, som igjen ga han en følelse av at han burde fortsette med det.

6.3.4 utfordringer?

Over har jeg forsøkt å trekke ut et poeng, nemlig at informant 1 fremdeles ikke identifiserte seg med hele det praksisfellesskapet som jobben hans den gang representerte. Og her er det også et poeng, at hva vi identifiserer oss med i et praksisfellesskap, både må kunne tenkes å relatere seg til interne forhold i praksisfellesskapet, men også til eksterne forhold. Og med eksterne forhold, mener jeg forhold og verdimeslige sider som et yrke representerer i et større samfunnsbilde. Når informant 1 forteller at han på videregående fikk lyst til å bli politi, så kan vi tenke oss at han identifiserte seg med rollen som politiet representerer, uten at han selv kjenner til hvordan for eksempel arbeidsmiljøet for politiet skulle være. På samme måte, når

han i dag forteller at samfunnet antagelig ikke bryr seg så mye om hans yrke, men (at samfunnet) heller skulle ønsket at han hadde blitt en lege, eller noe sånt, så kan vi også tenke at dette handler om å at ulike yrker, sett fra utsiden, representerer ulike verdier. Noen yrker er det derfor lettere å kunne identifiseres seg med enn andre. Men like fullt, opplevelsene som informant 1 har hatt igjennom sin utvikling internt i praksisfellesskapet han nå er en del av, fremstår som veldig viktig for han, slik at hans identifisering med yrket, først og fremst relaterer seg til den butikkjeden han arbeider i. Som igjen kan tolkes som at han mangler en overordnet yrkeskategori å identifisere seg med. Slik at praksisfellesskapets identitet (Selznick 1997), i stor grad er knyttet til organisasjonen. Noe vi igjen må se i lys av Marsden (1986), i den forstand at et kjennetegn ved de interne arbeidsmarkedene, er at de i mindre grad har en overordnet yrkeskategori knyttet til seg.

6.3.5 Oppsummering

Analysen knyttet til delproblemstilling to, har først og fremst handlet om at informantene har fått tatt del i praksisfellesskap, som de etter hvert har identifisert seg med. Analysen har fokusert på et skille mellom de tekniske arbeidsoppgavene, og de verdimeslige sidene, som til sammen utgjør praksisfellesskapet, og at dette må sees i lys av både interne og eksterne forhold. Analysen viser at det ikke først og fremst er de tekniske sidene ved arbeidet som har gjort dem motiverte, men at arbeid har gitt dem tilgang til andre opplevelser som igjen har gitt dem ytterligere motivasjon og mening i arbeidet. I den prosessen informantene har vært igjennom i arbeidet, er det derfor flere faktorer som har fremstått som viktige, men hovedinntrykket er at det i stor grad har handlet om ulike sosiale og uformelle aspekter, som igjen har gitt dem motivasjon for å lære og utvikle seg i yrket. Problemstillingen spør etter varehandelen konkret. Spørsmålet blir da, hva vi egentlig skal mene med ”å lykkes”. Hvis vi forstår det som i å kunne avansere internt i stillingshierarkiet, så er dette et punkt varehandelen skiller seg ut på, ved at de er en del av det interne arbeidsmarkedet. Men hvis det å lykkes, kanskje også burde bety å bli motiverte og finne mening med et yrke, så er dette noe informant 3 også opplevde i barnehagen, igjennom å få tilgang på ulike verdier i praksisfellesskapet.

7 Oppsummerende avslutning

Jeg har nå presentert og analysert funnene fra studiet. Og vil nå forsøke å runde av denne oppgaven. Først kan vi se tilbake til hovedproblemstillingen, og spørre igjen: Hvorfor lykkes enkelte unge voksne, som ikke har fullført videregående opplæring, i varehandelen?

For å komme med et oppsummerende svar på dette, vil jeg presentere noen ulike funn og betraktninger:

Det studiet i hovedsak har forsøkt å vise, er at å utvikle en yrkesidentitet, både handler om å finne en verdi i de arbeidsoppgavene vi utfører, men også å kunne ta del i det praksisfellesskapet som finnes i yrket. Vi kan forstå det som et samspill mellom vår personlige identitet, og praksisfellesskapets identitet.

Informantene opplevde ingen mening med å gå på videregående, de hadde vanskelig for å finne et yrke som de ønsket å knytte seg til. De yrkene de vurderte på dette tidspunktet, fremsto som kjedelige, eller som noe de ikke passet til, eller ikke ønsket. Når de derimot i dag har etablert seg i arbeidslivet, og i dag kan sies å ha lykkes, i den forstand av at de både har avansert i yrket, og at de i stor grad er tilfredse og motiverte. Så har analysen trukket frem at de har fått tatt del i et praksisfellesskap. Hvor hovedfunnet er at de ikke bare har fått tatt del i den mekaniske siden av deres yrke, men at de også har fått merke de mange uformelle og sosiale sidene av yrket. En prosess som har bidratt til at de stadig har ønsket å bli bedre i sitt yrke.

Vi spør ofte om hva som teknisk og formelt kreves i et yrke, og vi er i mange sammenhenger opptatt av å forbedre disse sidene ved individene. Hvis vi bare har den riktige kompetansen, vil vi i større grad kunne etablere oss i arbeidslivet. Det er selvfølgelig riktig, spesielt i de yrkesbaserte delene av arbeidsmarkedet. Men som vi har sett i dette studiet, så er det kanskje vel så viktig å få stimulert og identifisert de også uformelle aspektene i yrket. Altså, at vi må tilgang til helheten i det yrket vi sikter mot, og vi må få bli en del av det praksisfellesskapet som yrket, eller arbeidsplassen representerer.

Det jeg finner interessant med dette studiet, er den helt tydelig forandringen som skjer hos informantene når de går fra skole til arbeid. Det er interessant å se hvordan de opplevde å være umotiverte i skolen, til at de blir motiverte i arbeid. Det er denne effekten som på mange måter er interessant. Vi vet, at hvis en person skal være villig til å lære, må det ligge en interesse for å lære der. Finnes det ingen interesse for læring, skjer det heller ingen læring. Når elever skal orientere seg mot et yrke, og samtidig oppnå en sterk nok interesse for å lære, virker det som at de først (i hvert fall slik det fremkommer hos informantene her), må erfare hva det faktisk vil si å være i arbeid. Og med det mener jeg at de ikke bare må få erfare den tekniske utførelsen av arbeidet, de må også få kjenne på de verdimessige delene. Den sist nevnte erfaringen, fikk ikke informantene tak på umiddelbart, den måtte erfares, på samme måte som at vi må bli kjent med en fremmed før vi kan vurdere om den fremmede kan bli en venn. Dette avhenger igjen på mange måter av at det yrket, eller den arbeidsplassen vi måtte befinne oss i, representerer et godt praksisfellesskap, som klarer å formidle disse delene av arbeidet, som vi kanskje ikke så lett får tilgang til med en gang. Slik at de opplevelsene informantene har hatt, kan vel så mye handle om at praksisfellesskapet de har tatt del i har fungert godt. Det er i så fall noe som vil kunne variere mellom ulike praksisfellesskap, også innen et bestemt yrke. Slik at funnene her må også forstås i lys av at et praksisfellesskap ikke alltid fungerer på den måten det har fungert for informantene i studiet.

7.1.1 I et samfunnsperspektiv

Kan vi lære noe av dette studiet? Ulike forskere som har deltatt i debatten om forholdet mellom utdanning og arbeid de siste 30 årene (se kap. 4.3), har stort sett poengtert noe felles, at det er en forskjell på teori og praksis. Bidraget fra dette studiet er derfor, at det er en forskjell mellom det tekniske og det verdifulle ved et yrke. Og at det antakelig for mange vil være vel så viktig å kjenne de verdifulle sidene ved yrket, før vi klarer å motivere oss for det.

Litteraturliste

- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium*. Til norsk ved Ane Sjøbu. Oslo: Gyldendal akademisk
- Arbeidsdepartementet (2012). *Flere i arbeid*. Meld. St. 46. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/38419303/PDFS/STM201220130046000DDDPDFS.pdf>
- Barth, E. og von Simson, K. *Ulike veier gjennom videregående: Hva skjer de neste ti årene?* Søkelys på arbeidslivet, årgang 30. Nr 4. s. 313-335 hentet fra http://www.samfunnsforskning.no/content/download/97012/1162388/file/WEB_spa-2013-4_sec.pdf
- Språkrådet (2014) Bokmålsordboka, Lykkes <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=lykkes&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>
- Bore, L., Nyen, T., Reegård K. og Tønder A. H. (2012). Internopplæring i varehandelen. *Fafo-rapport 2012*
- Braun, A., Kirpal, S. & Rauner, F. (red) (2007) *Identities at Work*. Dordrecht: Springer
- Breilid, N. Og Sørensen, P. M. (2008) *Skole og læringsbetingelser for ungdom i risiko*. I Befring, E. og Tangen, R. (2008) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm
- Falch, T., & Nyhus, O. H. (2009). *Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkeds-tilknytning for unge voksne*. SØF-rapport 07/09
- Frønes, I. (2014) *Læringslivet; Den norske utfordringen*. Upublisert manuskript. Universitetet i Oslo
- Fylkeskommunene (2014) *Informasjonstjeneste for søkere til videregående opplæring*. www.vilbli.no
- Frønes, Ivar (2010). Status Zero Youth in the Welfare Society. *Child Indicators Research*. ISSN 1874-897X. 3(3), s 313- 326 . doi: 10.1007/s12187-009-9056-4
- Høst, H og Michelsen, S. (2010). *Ungdom, lærlingordning og overgang til arbeidsmarkedet - endringer fra 1994 til 2008*. Søkelys på arbeidslivet <http://www.idunn.no/ts/spa/2010/03/art04>
- Høst, H (2013). *Kan arbeidslivet være et bedre alternativ for skoletrøtte 16-åringere?*. ISSN: 1504-8004. Søkelys på arbeidslivet. <http://www.nifu.no/publications/511817/>
- Haaland, T.(red) (1984) *Ung og arbeidsløs*. Larvik: Pax forlag
- Jenkins, R (2008). *Social Identity*. London: Routledge

- Kvale, S. (2006). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Kunnskapsdepartementet 2009. Stortingsmelding nr. 44. 2008-2009 *Utdanningslinja*
<http://www.regjeringen.no/pages/2202348/PDFS/STM200820090044000DDDPDFS.pdf>
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*,
 Cambridge: Cambridge University Press.
- Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N., og Vibe, N. (2006) *Forskjell på folk – hva gjør skolen?* (NIFU STEP Rapport 3/2006) Hentet fra
<http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2006-3.pdf>
- Marsden, D. (1986). *The end of the economic man? Custom and Competition in Labour Markets*. Brighton: Wheatsheaf Books
- Mjelde, L. (1984). *Arbeid og læring – skolen som problemskapende faktor for dagens arbeiderungdom*. I Haaland, T.(red) (1984) *Ung og arbeidsløs*. Larvik: Pax forlag
- NESH (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer. Hentet fra
 URL: <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Olberg, D. (red). (2003). *Endringer i arbeidslivets organisering*. FAFO-rapport 183. Hentet fra <http://www.faf.no/pub/rapp/183/183.pdf>
- Ragin, Charles C. (1994): *Constructing Social Research. The Unity and Diversity of Method*. California: Pine Forge Press
- Regjeringserklæringen 2013, Høyre og FRP.
<http://www.hoyre.no/filestore/Filer/Politikkdokumenter/plattform.pdf>
- Regjeringen 2010, Konsekvenser av frafall fra videregående skole.
<http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/Nyheter-og-pressemedinger/nyheter/2010/fracfall-fra-videregaende-opplaring--kons.html?id=589822>
- Scott, W. Richard (2008) *Institutions and Organizations*. Thousands Oaks: Sage.
- Selznick, Philip (1997) *Lederskap*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Sletten, M. A. og Hyggen, C. (2013) *Ungdom, frafall og marginalisering*. Temanotat. Oslo: Norges forskningsråd <http://www.kunskapsbanken.org/forskning/ungdom-fracfall-og-marginalisering#sthash.pY5mcZuU.dpuf>
- SSB, 2013. Arbeidskraftundersøkelsen
<http://www.ssb.no/aku/>
- Svensson, R. (1984). *Arbeidsmarkedet for ungdom*. I Haaland, T.(red) (1984) *Ung og arbeidsløs*. Larvik: Pax forlag

- Thorkildsen, F. (1984). *Offentlig tenkning om ungdomsarbeidsløsheten*. I Haaland, T.(red) (1984) Ung og arbeidsløs. Larvik: Pax forlag
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Webb, J. (2006) *Organisations, Identities and the Self*. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk Psykologi*. (M. Nygård, Overs.) Tapir Akademisk Forlag, Norge: Tapir Akademisk Forlag.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. London: Sage Publications

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt

Antall ord: 23120

Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Ungdom som ikke har fullført videregående opplæring, med jobb i varehandelen”

Bakgrunn og formål

Jeg heter Robert Lorang Hansen og i forbindelse med min mastergrad i Organisasjon, Ledelse og Arbeid ved Universitetet i Oslo, skal jeg skrive en masteroppgave. Tema for oppgaven er utarbeidet i samarbeid med Hovedorganisasjonen Virke (Arbeidsgiverorganisasjon). Virke har mange medlemmer innen varehandelen, og er alltid ute etter å lære mer om bransjen.

1/3 elever fullfører ikke videregående skole, og politikere er spesielt opptatt av mulige negative konsekvenser av dette. Jeg ønsker derimot å se hvordan ungdom allikevel kan lykkes i arbeidslivet.

Jeg vil derfor intervju deg som ikke har fullført videregående skole, men som i dag jobber i stor stilling (mellom 80 og 100% stilling), og som har vært ansatt i minst ett år i varehandelen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Dersom du vil delta, vil jeg gjennomføre et intervju med deg (varighet ca. 45-60 min).

Ettersom at jeg gjennomfører intervjuene alene, vil jeg ta opp intervjuet på diktafon.

Intervjuet må gjennomføres en gang i perioden 3. mars til 4. April.

Intervjuene vil primært dreie seg om hvordan du opplevde å gå på videregående skole, og hvordan du nå opplever å være i arbeid.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være jeg som student som har tilgang til informasjonen. Lydopptak og notater fra intervjuet, vil bli lagret på en passord beskyttet mappe, på en privat datamaskin.

Under intervjuet står du fritt til å svare på det du ønsker, og informasjonen vil for eksempel ikke bli gitt videre til din arbeidsgiver eller kolleger. Slik at det du velger å fortelle om i intervjuet, vil ikke få konsekvenser for deg i ettertid. Det vil heller ikke ha konsekvenser i forhold til arbeidsgiver eller arbeidsforholdet ditt om du ønsker å delta eller ikke.

Når oppgaven er ferdig og publisert, vil det ikke komme frem direkte opplysninger om deg, informasjonen fra deg vil bli behandlet anonymt med fiktive navn.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. Mai 2014. Alt datamateriell fra oppgaven, lydfiler og notater, vil da bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Det vil si at du også etter intervjuet, kan trekke deg fra undersøkelsen og informasjonen fra intervjuet vil ikke bli benyttet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål om studien, ta kontakt med Robert Lorang Hansen via e-post robertlorang@gmail.com eller via telefon 955 22 070. Eller ta kontakt med veileder Torgeir Nyen via epost torgeir.nyen@fafo.no eller telefon 95068232

Studien er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide – Unge voksne, uten fullført videregående opplæring, med jobb i dagligvaren

Generell info om:

- Masteroppgaven, samarbeid Virke.
- Anonymitet/Rekruteringsprosessen
- Opptak av intervju og behandling av dataene

Bakgrunnsinfo av informant:

- Alder
- Kjønn

Hvilke betingelser var viktige for at de ikke fullførte VGS?

Om valg av VGS

- Kan du fortelle litt om... Hvordan det var å skulle velge retning på vgs?
- Interesser, drømmer.
- Hvorfor valgte du å starte på det utdanningsprogrammet? (var det førstevalg, tilfeldig? Mål om en bestemt jobb?)
- Var du motivert når du startet? (Hva motiverte, hva motiverte ikke?)
- Hvilke forventninger hadde du?

Om VGS

- Når du startet...Hvordan opplevde du skolen? Var det noe som motiverte deg der? Faglig, sosialt, yrkesmessig?
- Følte du at skolen var godt organisert og seriøs? Eller var det mer tilfeldig og uoversiktlig?
- Generelt...Hva opplevde du som utfordrende med skolen? Faglig, sosialt.
- Utfordringer faglig? (Sto det på vilje eller evner?) Utfordringer sosialt? Relasjoner til lærere, elever..?
- Hvordan løste du utfordringer, og hvem kunne du få hjelp og råd fra (foreldre, lærer, venner..)?
- Var det noe du følte at du mestret på skolen, hvorfor/hvorfor ikke? (vil, men kan ikke. Kan, men vil ikke?)
- Hvilke typer tilbakemeldinger fikk du på skolen, av lærere etc(karakterer, muntlig)? Hvordan opplevde du tilbakemeldinger, og hva ga det deg?
- Hvor mye innsats la du i skolearbeidet? Følte du at det var verdifullt å bruke energi på skolearbeidet? Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Følte du at du lærte noe på skolen? Var det noe du ønsket? Så verdien av?
- Hvilke ferdigheter (teoretiske, praktiske?) følte du at skolen la vekt på? Og hvor godt passet det med dine ferdigheter og verdier?
- Hvilke forventninger følte du at skolen hadde av deg som elev? Og hvor godt klarte du/ønsket du, å imøtekomme disse forventningene?

Trivsel og mening

- Hvordan trivdes du i skolen (spes VGS, men også generelt)? Hva var viktig for trivselen, og hva var evt viktig for mistrivsel? Faglig og sosialt.
- Hvilken rolle/betydning hadde lærere og medelever for trivsel og motivasjon? I hvilken grad følte du at lærerne "så deg"/interesserte seg for deg? Følte du at du ble anerkjent?
- Opplevde du skolen og hverdagen der som meningsfull, evt, hvorfor ikke?
- Gledet du deg til å gå på skolen?
- Følte du at du passet inn på skolen? I hvilken grad følte du at du fikk være deg selv i skolen? (følte du deg *hjemme*?)

Om valget med å avslutte/ikke fullføre vgs:

- Hva var den(de) viktigste årsaken(e) til at du ikke fullførte VGS? (Hvis sluttet: Når kom tanken, og hva var avgjørende for at det ble sånn? Hvis ikke "besto": Var det noe bakgrunn? Hvis ikke "fortsette": Hvorfor ikke fortsette?)
- Tenkte du noe spesielt rundt valget? Konsekvenser for fremtiden? Hvilke tilbakemeldinger fikk du av omgivelsene (lærere, venner, familie) på valget ditt?

Over til arbeid...

Bakgrunnen for å starte i jobb

- Hva var motivasjonen din for å komme i jobb (i dagligvaren)? forventninger, krav fra andre?) Var det tilfeldig?
- Hvordan fikk du jobben?
- Hva var målet med å jobbe akkurat her? (for å få penger? For å starte en karriere? Hvilke forventninger hadde du?)
- Hadde det noen betydning at du ikke hadde fullført videregående?

Om jobben

- Når du startet i jobben... Hva slag arbeidsoppgaver hadde du og hva slags opplæring ble gitt?
- Var det noe som var spesielt utfordrende i starten? Hvordan mestret du oppgavene? Hvis du opplevde utfordringer, hvem kunne du få hjelp fra? Var det lett å be om hjelp?
- Hva var motiverende? (Både i forhold til arbeidsoppgaver, og i forhold til generell trivsel)
- Hva opplevde du som interessant ved jobben (hva var mindre interessant)?

Læring/Kompetanse

- Når du har endret/fått ny stilling internt.. Hvordan har du tilegnet deg ferdighetene som kreves for de nye oppgavene? Hva slags opplæring? Har du deltatt på kurs/opplæring på arbeidsplassen?
- Hva er det som har trigget deg til å ta nye oppgaver/utfordringer?
- Hva har du lært igjennom arbeidet? Hvordan har du lært? Hvilke ferdigheter? Hvorfor har du ønsket å lære?

Trivsel

- Trives du i jobben? – Hvorfor, evt hvorfor ikke? (Betydningen av Arbeide i seg selv, fellesskap?, verdsetting internt/eksternt)

- Hva mener du at er viktig for trivsel/(mistrivsel) på jobb? (støtte fra leder, tilbakemeldinger, medarbeidere, arbeidsoppgaver, ekstern verdi)?
- hvor godt opplever du at kolleger/leder kjenner deg?
- Opplever du at du kan stole på dine kolleger/ledere? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Føler du deg noen gang urettferdig behandlet på jobb? I så fall, hvordan og hvorfor?
- Føler du at du passer inn på jobben? Føler du deg hjemme? Hvorfor? Har dette forandret seg underveis?

Meningsfullhet i arbeidet:

- Hvor mye innsats legger du i jobben? Opplever du det som verdifullt å gjøre det? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Opplever du det som meningsfullt for deg å være på jobb? (Gleder du deg til å gå på jobb?)
- - Hvorfor, evt. hvorfor ikke?

Om å lykkes

- Hva mener du er den viktigste grunnen til at du har blitt værende i jobben? Arbeidet i seg selv, relasjoner på jobb, støtte? Hvor viktig har ledere/kolleger vært?
- Hvilke egenskaper mener du har vært viktig for at du skulle lykkes? Hva er det som kreves?
- Hvilke ferdigheter mener du at denne jobben krever? Og hvor godt føler du at det passer med deg, og dine verdier/ferdigheter?
- Når bestemte du deg for at du ønsket å bli værende i jobben? Har det vært tilfeldig eller målbevisst, hva har trigget deg?
- Opplever du ditt arbeid som viktig?
- Er du stolt av å være der du er? Hvorfor, hvorfor ikke? (Status internt på jobb, status hos nære relasjoner, status i samfunnet)

Status i samfunnet

- Har ditt forhold til dagligvaren (Evt butikken) (og det type arbeid) endret seg etter at du selv fikk jobb her? Hvorfor, hvorfor ikke? Evt, hvordan?
- Snakker du mye med venner/familie om jobben din?
- Hvorfor tror du noen anser denne type arbeidsplass som mindre attraktiv?

Utdanning/fremtid

- Ønsker du å bli værende i denne jobben? Hvorfor, hvorfor ikke?
- Skulle du ønske at du hadde en utdanning, for eksempel fagbrev som var relevant for arbeidet? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvordan opplevde du overgangen fra skole til arbeid? Hvilke forandringer opplevde du? Hva er det viktigste du sitter igjen med?

Eventuelt helt til slutt:

- Hvis du kunne gjort noe annerledes i løpet av skolen og i valg av yrke/utdanning, hva ville du gjort?
- Opplever du et generelt press fra samfunnet (media, venner, lærere, etc) i hva som forventes av ungdom i dag? Med tanke på valg av utdanning og yrke?