



Article

# Å velge bort læring i skolen til fordel for læring i praksis: En casestudie om veien frem til fagbrev via praksisbrev

**Åshild Tårnesvik**

Etterstad videregående skole, Oslo

Email: [ashild.tarnesvik@osloskolen.no](mailto:ashild.tarnesvik@osloskolen.no)

**Evi Schmid**

Oslo Metropolitan University, OsloMet

Email: [evi.schmid@oslomet.no](mailto:evi.schmid@oslomet.no)

## Abstract

This article focuses on the training practice scheme, a two-year apprenticeship scheme that was implemented as a measure to reduce dropouts from vocational education and training (VET). After completing a two-year apprenticeship, apprentices may continue their training to obtain a full trade certificate. In this article, we examine how the scheme contributes to inclusion in regular VET. Based on interviews with ten apprentices who continued their education and training in a regular apprenticeship after a two-year apprenticeship, and interviews with their supervisors in apprenticeship training, this article presents two case studies. The apprentices' narratives about school reveal negative educational experiences, feelings of disengagement, failure and exclusion, leading both of them to withdraw from school and construct an identity as practically-oriented learners. During the first year of upper secondary education, both were offered a two-year apprenticeship in sales. The two case studies show how practice-oriented learning provided opportunities to experience success and mastery, a sense of belonging, and the feeling of being members of communities of practice. The article argues that these experiences contributed to a shift in the apprentices' self-view and thereby created opportunities for learning and motivation to continue education and training.



©2022 Åshild Tårnesvik & Evi Schmid. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

**Keywords:** vocational education and training, dropout, apprenticeship training, learner identity

## Innledning

Etter flere år med forsøk ble praksisbrevordningen høsten 2016 innført som et tilbud fylkeskommunen er pliktig til å tilby. Ordningen er et tilbud om toårig praktisk opplæring i bedrift som avsluttes med et såkalt praksisbrev. Elevene får opplæring i bedrift fire dager i uken og undervisning i fellesfag én dag i uken. Sammenlignet med ordinær yrkesfaglig videregående opplæring som i all regel består av to år i skole etterfulgt av to år i bedrift og som avsluttes med fag- eller svennebrev, inneholder ordningen med praksisbrev dermed grovt sett halvparten av den faglige kompetansen (Høst, 2016). Praksisbrevet regnes dermed som en “alternativ modell” eller et “alternativt opplæringstilbud” som gir kompetanse på et lavere nivå enn ordinær videregående opplæring (Høst, 2016; Schmid, 2020; Tårnesvik, 2021).

I videregående opplæring finnes det i dag to ordninger som gir kompetanse på lavere nivå (såkalt grunnkompetanse). Til forskjell fra praksisbrevordningen følger lærekandidatordningen i hovedsak 2+2-modellen, der to år i skole er etterfulgt av to år i bedrift. Løpet er individuelt tilpasset, fører frem til en individuelt fastlagt sluttkompetanse og dokumenteres med et kompetansebevis (for mer informasjon om lærekandidatordningen se Markussen et al., 2018). I denne artikkelen rettes søkelyset mot praksisbrevordningen.

Bakgrunnen for innføringen av praksisbrevet, først som forsøksordning og siden som fast ordning, er frafallet i videregående opplæring, særlig på yrkesfag. Rundt én av tre elever på yrkesfag fullfører ikke videregående opplæring i løpet av seks år (SSB, 2021). Det tallet har vært overraskende stabilt over mange år – til tross for at man har prøvd å øke gjennomføringen med mange ulike tiltak (f.eks. Markussen, 2016; NOU 2018: 15). Forskning viser at frafall i videregående opplæring er slutt punktet på en lang prosess som ofte har startet langt tidligere. Det er mange faktorer som spiller inn i denne prosessen. Både nasjonale og internasjonale studier konkluderer med at lave skoleprestasjoner er blant de faktorene som har sterkest betydning for frafall i videregående opplæring, med en betydelig indirekte effekt fra elevenes familiebakgrunn (f.eks. Lamb et al., 2011; Markussen, 2016; Rumberger, 2011). For Norge viser en nyere utredning at det går en kritisk grense ved et karaktersnitt fra tiende trinn på 3.5 (NOU 2018: 15). Mens 90 prosent av elevene med et karaktersnitt på 3.5 eller høyere fullfører videregående opplæring i løpet av seks år, er denne andelen på under 50 prosent blant dem med et snitt lavere enn 3.5 (SSB, 2020). Yrkesfagene har derfor fått kritikk for å være for teoritung, spesielt etter Reform 94 hvor skole- og teoriandelen har blitt økt (for en diskusjon se Hegna et al., 2012). “For mye teori og for lite praksis” er et argument som også trekkes frem i forskning som bygger på kvalitative intervjuer med unge som har droppet ut av videregående opplæring: Skoletrøtthet, lav motivasjon, motstand mot teori og stillesitting er blant de hyppigste årsakene

### 3 Å velge bort læring i skolen til fordel for læring i praksis

til slutting sett fra de unges perspektiv (Lødding, 2006; Seland, 2012; Thrana, 2016). Thrana (2016, s. 100), som har intervjuet over 50 "frafalne ungdommer", beskriver unge som slutter på yrkesfag som ungdom som "i utgangspunktet liker praktiske fag", som drømmer om praktiske jobber og som ønsker å lære gjennom å jobbe.

Opplæringsloven gir flere muligheter til å tilpasse opplæringen for elever som ønsker å ta en større del av opplæringen i bedrift (se § 6A-7. Avtale om annen organisering av opplæringa). En av disse mulighetene er praksisbrevordningen. I rundskrivet fra Utdanningsdirektoratet (2017, s. 1) er målgruppen definert som elever som "kan ha svake karakterer, høyt fravær, men som ikke har lærevansker eller særskilte opplæringsbehov, og som man antar over tid vil kunne oppnå kompetansemålene ved en mer praktisk opplæring i bedrift." Dette innebærer at praksisbrevet skal være et godt grunnlag for å fortsette frem mot fag- eller svennebrev. Samtidig er fylkeskommunene sammen med partene i arbeidslivet ansvarlige for å identifisere lærefag der praksisbrevet vil være et nyttig kompetansenivå, slik at praksisbrevkandidater står igjen med en kompetanse som arbeidslivet har behov for (Utdanningsdirektoratet, 2017). Basert på rundskrivet til Utdanningsdirektoratet er formålet med praksisbrevet dermed todelt: Det skal være en kompetanse på lavere nivå og gi mulighet til å gå inn i arbeidslivet. Samtidig er det et første skritt på vei mot fagbrev for dem som ønsker å fortsette utdanningen sin.

En fersk studie om praktiseringen av praksisbrevordningen i fylkeskommunene viser at flertallet av kandidatene som gjennomfører det toårige praksisbrevløpet, fortsetter opplæringen og fullfører med fagbrev (Schmid & Breilid, 2022). Ordningen ser dermed ut til å være et godt alternativ for elever som trenger et mer praktisk opplæringsløp, men som på sikt ønsker å oppnå full yrkeskompetanse, slik også Høst (2016) konkluderte i evalueringen av forsøket. Likevel har ordningens omfang vært svært liten etter den nasjonale innføringen i 2016 (Schmid & Breilid, 2022). Det kan være flere grunner til det: For fylkeskommunene er ordningen komplisert å organisere og kostbar ettersom målsettingen er at elevene skal gå i fire år og avslutte med fag- eller svennebrev (Schjønberg, 2022). Noen fylkeskommuner vurderer dessuten at målgruppen blir ivaretatt av andre ordninger, som f.eks. lære kandidatordningen, og ser derfor ikke behov for praksisbrevet (Schmid & Breilid, 2022). Videre påpeker noen fylkeskommuner at næringslivet viser liten interesse for ordningen (jf. Schjønberg, 2022), og LO har tidligere gitt uttrykk for en frykt for at innføringen av et slags "fagbrev light" skulle bidra til en forenkling og svekkelse av yrkesfagopplæringen. Samtidig støtter LO ordningen imidlertid hvis den fungerer som inngang til å finne motivasjon for å gjennomføre et fullt fagbrev (Brækhus, 2020b). Både Lied-utvalget (NOU 2018: 15) og tidligere kunnskapsminister (Brækhus, 2020a) har påpekt at ordningen bør kommuniseres ut bedre.

Hensikten med denne artikkelen er å se på tilbudet med praksisbrev ut fra et perspektiv om inkludering av kandidatene i fag- og yrkesopplæringen. Spørsmålet vi stiller er hvordan praksisbevet kan bidra til inkludering i ordinær fag- og yrkesopplæring – og dermed til å forebygge frafall i videregående opplæring. Artikkelen bygger i all hovedsak på kvalitative intervjuer med tidligere praksisbrevkandidater som hadde gått over i ordinær lærekontrakt. Ved hjelp av to kasusstudier vil vi analysere på hvilken måte denne alternative veien kan bidra til inkludering av ungdom som har droppet ut eller som er i fare for å droppe ut av videregående opplæring.

## Læring og læringsidentitet i ulike kontekster

Fra et teoretisk perspektiv er spørsmålet vi stiller i denne artikkelen knyttet til spørsmål rundt læring på ulike arenaer, de unges opplevelse av tilhørighet til ulike læringsfellesskap og deres opplevelse av mestring i ulike kontekster. Hvordan foregår læring i arbeidslivet, til forskjell fra læring i en skolekontekst? Og på hvilken måte påvirker erfaringer og opplevelser fra forskjellige læringskontekster de unges motivasjon til læring, deres mestringsforventning og deres forståelse av seg selv? Betydningen av konteksten og samspillet med omverdenen for læring ble løftet frem av Lave og Wenger gjennom begrepet *situering* og boken *Situated learning* fra 1991. Ut fra et situert læringsperspektiv er kunnskap en integrert del av ulike praksiser med deres tradisjoner, redskaper og stedbundne forutsetninger. Dermed betones betydningen av sosiale situasjoner og sosialt situerte handlinger, og læring forstås som en prosess der individet får en aktiv og deltakende rolle i et lærings- eller praksisfellesskap. En lærende person tilegner seg kunnskaper og ferdigheter ved å få lov til å bevege seg fra perifere til stadig mer sentrale funksjoner og arbeidsoppgaver. Samtidig tar den lærende til seg de verdiene og holdningene som kjennetegner et bestemt praksisfellesskap. Læring innebærer dermed også en identitetsutvikling, eller sagt på en annen måte: “[...] learning involves the construction of identities” (Lave & Wenger, 1991, s. 53).

I et situert perspektiv på læring forstås læring dermed ikke bare som tilegnelse av kunnskap. Læring er noe som former oss og som gir nye muligheter for handling og refleksjon. Læring og identitet forstås som to sider av samme sak og konstituerer hverandre gjensidig. I denne prosessen kan identitetsendringer være knyttet til forskjellige prosesser. For Lave og Wenger (1991) handler identitetsendrende prosesser mest om utviklingen av en identitet som fremtidige yrkesutøvere og om yrkesrelaterte holdninger, verdier og væremåter. Identitetsendringer kan imidlertid også handle om hvordan individet ser på seg selv som lærende person. Alle læringsaktiviteter og læringsresultater påvirker hvordan vi ser på oss selv som lærende person, og læring innebærer derfor også endringer i hvordan vi forstår og definerer oss selv. Denne typen identitet omtales i litteraturen med begrepet *learner identity* (f.eks. Antikainen, 2006; Weil, 1986; Wortham, 2006) eller *læringsidentitet* (Kondrup, 2017). Weil (1986), som var den første til å introdusere begrepet *learner identity*, definerer det som følger:

## 5 Å velge bort læring i skolen til fordel for læring i praksis

[...] the ways in which adults come to understand the conditions under which they experience learning as 'facilitating' or 'inhibiting'; 'constructive' or 'destructive'. Learner identity suggests the emergence or affirmation of values and beliefs about 'learning', 'schooling' and 'knowledge'. The construct incorporates personal, social, socio-political, experiential and intellectual dimensions of learning, as integrated over time. (s. 223)

Læringsidentitet er dermed noe som utvikler seg over tid, gjennom interaksjoner i og på tvers av ulike læringskontekster. Weil (1986) fremhever betydningen av tidligere erfaringer med læring, innenfor så vel som utenfor formale læringskontekster, for hvordan vi møter nye lærings situasjoner. Tidligere lærings erfaringer former og preger hvilke forventninger vi har til nye lærings situasjoner og læringskontekster, hvilke følelser nye situasjoner utløser og hvordan vi møter nye utfordringer. Ifølge den finske sosiologen Antikainen (2006) er lærings erfaringer fra både utdannings- og arbeidskontekster en av de viktigste forklaringene på ulik deltakelse i utdanning blant voksne. Basert på intervjuer med voksne beskriver han hvordan lærings erfaringer fra ulike kontekster preger menneskers lærings interesser, deres syn på utdanning og arbeid og deres selv bilde – og på den måten former vår lærings identitet gjennom livsløpet. Gjennom å intervjuer menn og kvinner fra forskjellige generasjoner og klasser har Antikainen identifisert forskjellige mønstre eller trekk ved folks lærings identitet, og et av de mest slående funnene finner han mellom folk med det han kaller en “teoretisk-orientert” eller en “praktisk-orientert” lærings identitet. Mens positive skole erfaringer og gode skole resultater ofte bidrar til utviklingen av en teoretisk-orientert lærings identitet, har mennesker med negative skole erfaringer en tendens til å knytte seg til en praktisk-orientert lærings identitet (Antikainen, 2006). Gjennom å prege orienteringer mot utdanning eller arbeid og på den måten påvirke beslutninger vi tar senere i livet, får lærings identiteten dermed en sentral betydning i menneskers liv.

I tillegg til tidligere lærings erfaringer og signifikante lærings opplevelser har også signifikante andre en viktig rolle for hvordan et individ ser på seg selv som lærende person. Identitets utvikling skjer alltid i forhold til andre, og vi velger ut hvem vi sammenligner oss med, hvem vi orienterer oss mot eller hvem vi tar avstand fra (Antikainen, 2006; Erikson, 1968). I en skole kontekst er det lærere og medelever som kan være av sentral betydning for unge mennesker, deres læring og selv bilde. En som har beskrevet dette er den amerikanske utdannings forskeren Wortham (2006) som har observert interaksjoner i klasserom og tett fulgt opp lærings identiteten til noen få elever. Han skildrer hvordan elever ofte blir “gitt” en lærings identitet av lærer og medelever (f.eks. å være lovende, den som alltid forstyrrer eller den stille), hvordan slike identitets kategorier påvirker rolle og posisjon i klasserommet – og over tid preger elevenes syn på seg selv som lærende individer. Også Hegna (2019) beskriver hvordan opplevelser og erfaringer i skolen bidrar til å forme de unges selv bilde og lærings identitet – og dermed påvirker karriere valg og videre utdanning. Basert på intervju med unge menn om deres vei ut i lære beskriver hun hvordan negative

hendelser i læringssituasjoner, krenkelses eller negative opplevelser med lærere gjennom skoleløpet kan prege de unges syn på seg selv som en som mislykkes og som ikke får til skolen. Alle unge menn i studien til Hegna hadde valgt å gå ut i lære, til fordel for en videre karriere i skolen. Og overgangen til læretiden førte til en vending i informantenes fortellinger: Hvor det var historier om "skadede" identiteter og skildringer av seg selv som skoletaper tidligere, var det nå opplevelser av fellesskap, motivasjon og ansvar for egen læring som preget fortellingene. Guttene fortalte stolt om hardt arbeid og egen produktivitet, og fortellingene viste at de ikke bare var dyktige, men også følte seg dyktige og kunnskapsrike. Den sterke fellesskapsfølelsen guttene opplevde i lære ser Hegna (2019) som en kilde til suksess for de unge.

## Metode

### Prosjekt og datagrunnlag

Denne artikkelen bygger på et masterprosjekt som ble gjennomført på storbyuniversitetet i Oslo, OsloMet, fra 2019 til 2021 (Tårnesvik, 2021). Hensikten med prosjektet var å finne ut hvordan ungdommer opplever praksisbrevet som arena for læring, motivasjon og mestring. Informantene i prosjektet var lærlinger i et ordinært lærekontraktforhold som hadde funnet veien inn i ordinær fag- og yrkesopplæring gjennom et praksisbrevløp. Alle informanter hadde dermed fullført et toårig praksisbrevløp før de ble lærlinger. I forbindelse med prosjektet ble det gjennomført kvalitative intervjuer med ti lærlinger fra to fylker. Med tillatelse fra informantene ble også deres faglige ledere i bedrift intervjuet, og lærlingenes foreldre ble bedt om å svare på noen spørsmål rundt tilbudet med praksisbrev og ungenes utvikling på e-post. Dette datamaterialet ble imidlertid ikke inkludert i masteroppgaven, analysen i masteroppgaven bygger utelukkende på kvalitative intervjuer med lærlinger som har vært tidligere praksisbrevkandidater (Tårnesvik, 2021). I denne artikkelen vil vi bruke data fra alle tre kilder, det vil si kvalitative intervjuer med lærlinger som har vært tidligere praksisbrevkandidater, kvalitative intervjuer med deres faglige ledere i lærebedrift og skriftlige tilbakemeldinger fra lærlingenes foreldre.

Funn fra masterprosjektet viste at informantene opplevde praksisbrevløpet ganske likt: For alle var den praktiske opplæringen i praksisbrevet en viktig kilde til motivasjon og mestring (Tårnesvik, 2021). I denne artikkelen vil vi gå et skritt lenger og undersøke hvordan praksisbrevet kan bidra til inkludering i ordinær fag- og yrkesopplæring. Hensikten med denne artikkelen er derfor å analysere lærlingenes fortellinger og historier med blikk på hele opplæringsløpet, både tilbake på tiden før praksisbrevet og frem mot fagbrevet.

Informantene i studien var ti gutter mellom 19 og 23 år fra to fylker som hadde gjennomført et praksisbrevløp og gått over i ordinær lærekontrakt. Informantene hadde ulik nasjonal bakgrunn, men alle var født i Norge, og alle snakket godt norsk. Ettersom en av artikkelforfatterne selv jobber som lærer for praksisbrevkandidater, ble noen av informantene kontaktet direkte, mens informanter fra det andre fylket

## 7 Å velge bort læring i skolen til fordel for læring i praksis

ble forespurt gjennom ansvarlig for praksisbrevet i fylket. Prosjektet er godkjent av NSD, og alle informanter ga skriftlig samtykke til å delta, basert på utfyllende informasjon i tråd med forskningsetiske retningslinjer. Lærlingene har også gitt skriftlig samtykke til at faglig leder i bedrift og foresatte kan gi informasjon om dem. Ettersom det er svært få praksisbrevkandidater både i enkelte fylker og i Norge totalt (jf. Schmid & Breilid, 2022), har alle lærlinger i tillegg gitt skriftlig samtykke til at opplysninger kan publiseres slik at de kan gjenkjennes.

Intervjuene med både lærlingene og faglige ledere i bedrift ble gjennomført mellom høsten 2019 og våren 2020 på informantenes arbeidsplass. I intervjuene med lærlingene ble det valgt en biografisk tilnærming. Lærlingene ble bedt om å fortelle om grunnskoletiden, familie, oppvekst og overgangen til videregående opplæring. Flere spørsmål handlet så om informantenes opplevelse av praksisbrevløpet, læring på arbeidsplassen, samarbeid med andre ansatte og oppfølging av faglig leder i bedrift. Etter noen spørsmål om overgangen til læretiden ble informantene til slutt bedt om å fortelle om deres fremtidsplaner. Intervjuene med faglige ledere i bedrift handlet om deres oppfølging av lærlingene og lærlingenes faglige utvikling. Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker og transkribert. Identifiserende informasjon er anonymisert, og informantene ble gitt pseudonymer.

### **Casestudie-tilnærming og utvalg av caser**

I denne artikkelen velger vi en casestudie-tilnærming. Vi vil presentere to såkalte anekdotiske kasusstudier (jf. Kazdin, 2011) av to unge menn som har funnet veien inn i fag- og yrkesopplæringen gjennom et praksisbrevløp, og dermed analysere hvordan praksisbrevet kan bidra til inkludering i ordinær fag- og yrkesopplæring. Informantene er valgt ut på bakgrunn av følgende kriterier: For det første vil vi presentere caser som ut fra flere hensyn er representative for hele utvalget og som dermed kan bidra til å belyse utfordringer og erfaringer som er aktuelle for alle eller flertallet av de tidligere praksisbrevkandidatene i utvalget. For det andre vil vi beskrive to caser som i vesentlige punkter skiller seg fra hverandre og som dermed bidrar til å belyse ulike aspekter ved praksisbrevkandidatenes erfaringer. Videre legger hensynet til informantenes anonymitet føringer for utvalget av caser. Selv om alle informanter har gitt skriftlig samtykke til at opplysninger kan publiseres slik at de kan gjenkjennes, bestreber vi oss på å sikre deres anonymitet så godt som mulig. Det overordnede målet bør alltid være at forskningsdeltakere ikke kan ta skade av å delta i forskningen. Å anonymisere ved å ta bort identifiserende detaljer kan imidlertid føre til at man mister verdifull kontekst og at analysen av den grunn blir «grunnere» (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 39). For oss som forskere er det derfor en vanskelig balansegang mellom hensyn til å sikre informantenes integritet og samtidig bevare et rikest mulig datamateriale som sikrer forskningens troverdighet. Vi har valgt å ta følgende hensyn i utvalg av informanter og i presentasjon av funn: Ettersom over halvparten av

alle praksisbrevkontrakter mellom 2016-2021 ble tegnet i salgsfaget, og det i mange av de andre fagene kun ble tegnet én eller to kontrakter (Schmid & Breilid, 2022), velger vi å presentere to caser som har gått et praksisbrevløp i salgsfaget. I de fleste andre fag ble det tegnet såpass få praksisbrevkontrakter at vi ikke kan sikre informantenes anonymitet. Videre har vi valgt å ikke skrive noe om informantenes familiebakgrunn, og vi utelater også informasjon om utdanningsprogrammene informantene kom inn på og om informantenes lærebedrift.

Med utgangspunkt i disse føringene, vil vi i det følgende presentere to caser som har fått pseudonym Simon og Tom. Både Simon og Tom fortalte om mange av de samme erfaringene som alle andre informanter i utvalget. Samtidig har de ulike fortellinger, og ulike grunner og motiver har ført dem inn i et praksisbrevløp og videre i en ordinær lærekontrakt. Beskrivelsen av de to kasusstudiene bygger på intervjuer med de tidligere praksisbrevkandidatene, deres faglige ledere i lærebedrift, og – for Simon sin del – også på en skriftlig tilbakemelding fra faren hans.

## Forskerroller

Artikkelforfatterne har hatt ulike roller i forskningsprosessen som har påvirket arbeidet. En av forfatterne er selv lærer for praksisbrev, har dermed god kjennskap til denne gruppen ungdom og bidratt i prosessen med et innenfra-blikk på forskningsspørsmålet. Den andre forfatteren har vært medveileder for masteroppgaveprosjektet og bidratt i arbeidet med et utenfra-blikk på data og forskningsspørsmål. I kvalitative studier er nærhet til feltet og informantene en forutsetning, og forskerens egne erfaringer med forskningstemaet anses som en ressurs. Samtidig er det nødvendig med en bevisstgjøring av egen rolle og en refleksiv holdning for å kunne utføre en analytisk fortolkning av dataene (Skilbrei, 2019). Vi anser våre ulike posisjoner i feltet og våre ulike roller i prosjektet som en ressurs som gjennom felles diskusjoner gjennom hele forskningsprosessen har bidratt til å styrke studiens pålitelighet.

## Simon

I intervjuet fortalte Simon at han hadde hatt et ønske om å jobbe i en butikk siden han var liten. Etter ungdomsskolen kom han imidlertid ikke inn på ønsket utdanningsprogram og måtte takke ja til sitt tredjevalg, og han kom heller ikke inn på ønsket skole. Dette la en skikkelig demper på motivasjonen hans etter en ungdomsskoletid som han opplevde som slitsom. Simon beskrev seg selv som en “helt vanlig unge” og fremhevet at han ikke egentlig hadde hatt “skolevansker”. Hvis han hadde anstrengt seg mer, kunne han ha klart seg bedre. Han var imidlertid “skolelei”, “litt pøbelaktig” og “ikke motivert til å gjøre lekser eller gjøre det skikkelig bra på prøver og sånn”. Konsekvensen var en del fravær og et karaktersnitt som ikke ga ham mange muligheter ved opptak til videregående opplæring. En kort stund prøvde Simon å finne motivasjon for faget han hadde kommet inn på, men det viste seg ganske raskt at det ikke gikk. I løpet av



## 9 Å velge bort læring i skolen til fordel for læring i praksis

første semester bestemte Simon seg derfor for å slutte på skolen. I intervjuet fortalte han hvor vanskelig denne tiden hadde vært for ham: “/.../ Det var veldig blankt. Jeg visste ikke helt hvor jeg var i livet. Jeg visste ikke helt hva jeg skulle gjøre.”

På det tidspunktet ble rådgiver på skolen koblet inn, og Simon fikk tilbud om praksisbrev relativt kort tid etter at han hadde sluttet. Han var kritisk til tilbudet og ikke motivert i starten, men gikk med på å prøve det. Simon kom inn i en stor salgsbedrift med mange ansatte og flere lærlinger. Han fortalte at alle hadde tatt ham godt imot. Likevel var starten på praksisbrevløpet ikke lett for ham:

Jeg visste ikke helt hvordan jeg skulle te meg på jobb, og hvordan man skal oppføre seg og sånn. Så jeg fikk jo en liten ‘reality check’ når jeg gikk inn i arbeidslivet som en nyfylt 16-åring. Så det var jo, jeg var litt nervøs og slikt.

At han likevel følte at han “kom [seg] fort inn i arbeidslivet”, skyldtes medarbeidere som var “flinke til å ta imot nye som ikke kunne noen ting som helst.” På samme måte fortalte Simon at han hadde fått støtte og god oppfølging fra faglig leder i bedrift. Simon ble satt på enkle oppgaver i starten, som å fylle opp hyller og være med i salgssituasjoner. En stor opplevelse var det for ham, da han for første gang solgte noe selv:

Jeg fikk jo kjenne på det å selge og det å hjelpe kunder da, så det var jo, jeg fikk jo en mestringsfølelse når jeg klarte mitt første salg for eksempel. Det var kjempegøy. /.../ Det er jo ikke så mye penger, men det er jo et salg. Det har ikke jeg gjort før. Så man får jo en mestringsfølelse. /.../ Jeg føler at jeg har fått til noe, noe jeg kanskje ikke har følt på i min tidligere skolegang, når jeg slet på skolen og sånn.

Slike opplevelser bidro til at Simon klarte å bygge seg opp og var motivert til å jobbe og lære mer om salgsfaget. Etter noen måneder i bedrift møtte han opp uten fravær. Samtidig var han på skolen én dag i uken og fikk undervisning i fellesfagene. Der var det vanskeligere for ham å møte opp på morgenen, og Simon fortalte at han hadde hatt en del fravær fra skolen det første året: “Jeg var jo fremdeles skolelei på en måte. Men det gikk seg til. Men det var ikke at jeg var lei ordningen, men selve skolen.” I andre år av praksisbrevløpet var fraværet fra skolen betraktelig lavere, og Simon hadde funnet motivasjon til å legge ned en innsats også i skolen. Det var noe som også faren til Simon fremhevet i den skriftlige tilbakemelding sin, og han begrunnet det slik: “I teorifag gjorde han en ekstra innsats fordi det var relatert til en jobb.”

I løpet av andre året ble det klart for Simon at han ønsket å fortsette opplæringen og fullføre med fagbrev. På spørsmålet om hva som hadde motivert ham, svarte han:

Jeg synes det er gøy å jobbe. Jeg gleder meg hver dag til å gå på jobb. Det er ikke noe jeg gruer meg til. Det er nok motivasjon for meg. Jeg synes det er gøy å jobbe.

For faglig leder i bedrift var det klart at Simon skulle fortsette opplæringen og få lærekontrakt hos dem. I den toårige praksisbrevtiden hadde han utviklet seg mye og var blitt en viktig ressurs i bedriften, som han

forklarte: "Simon er en kjempedyktig selger og kan nå langt hvis han vil." At bedriften var fornøyd med ham, følte også Simon. I intervjuet fortalte han at han mer og mer hadde fått følelsen av å være en viktig del av bedriften, og det var viktig for ham å fremheve at han etter hvert var blitt en medarbeider på lik linje som alle andre: "Jeg har de samme krava, arbeidsgiver krever det samme av meg som av de andre ansatte." I løpet av læretiden ble han sendt på flere kurs sammen med andre medarbeidere, noe som faren til Simon fremhevet som en viktig bekreftelse for Simon: "Han opplevde at [kurs] var en personlig tillit til han, og at bedriften ville satse på han fremover."

På intervjutidspunktet var Simon på siste år i lære, og det var et par måneder igjen til fagprøven. Som grunnen til at han hadde klart seg så bra, nevnte Simon følelsen av fellesskap og støtte på arbeidsplassen, mestringsopplevelser og muligheten til å kunne jobbe praktisk. Det at han hadde sluppet å gå på skolen mer enn én dag i uken, opplevde han som avgjørende: "Skole er ikke noe for meg, jobb er noe for meg. Så selv om jeg gikk på skolen en dag i uken, så var det greit, for det var ikke fem dager i uken." Samtidig var han også åpen om at han som praksisbrevkandidat til tider hadde følt seg annerledes:

Jeg har jo følt meg annerledes når de andre går på skolen fem dager i uken. Så jeg føler meg annerledes, men jeg føler meg annerledes på en positiv måte. Men ikke annerledes som person, men annerledes på de valgene jeg har tatt.

På intervjutidspunktet fortalte Simon at han etter fagprøven kunne tenke seg å ta mastergrad innen salg eller åpne egen bedrift.

## Tom

I likhet med Simon fortalte også Tom om en ungdomsskoletid preget av utfordringer. Også Tom forklarte at det egentlig ikke var lærevansker som var problemet. Den største utfordringen var konsentrasjonsvansker: "Jeg er en gutt med energi og lopper i blodet. Så det å sitte i et klasserom med andre medelever som prøver å konsentrere seg, har vært vanskelig til tider." Uro og dårlig evne til å konsentrere seg og jobbe med skolearbeid førte til at Tom ble tatt ut av klasserommet og satt på et eget rom, sammen med andre elever som forstyrret undervisningen. Tom forklarte det slik: "Slik at bråkmakerne i klassen ikke forstyrret de normale elevene." I intervjuet fortalte han hvordan dette hadde preget ham. Tom følte seg "utenfor felles undervisningen", og han opplevde at han bare ble sett på som den som forstyrrer. Dette hadde store konsekvenser for motivasjonen hans, og han ble mer og mer borte fra undervisningen. Som Tom forklarte, var han bekymret for fremtiden og kjente på et prestasjonspress på den tiden, han visste at han med lave karakterer ikke stilte godt ved opptak til videregående opplæring. Samtidig visste han ikke hva han ville, han visste ikke hva han skulle søke på.

## 11 Å velge bort læring i skolen til fordel for læring i praksis

Resultatet ble et tilfeldig valg som Tom takket ja til, uten store forhåpninger. Selv om det var et nytt skolemiljø, nye medelever og en helt annen skolehverdag, hadde situasjonen imidlertid ikke endret seg etter ungdomsskolen, og Tom slet fortsatt med lav motivasjon og konsentrasjonsvansker: “Jeg var på vei til å droppe ut av første videregående grunnet det at jeg ikke hadde noe motivasjon til å være på skolen.” Ettersom han hadde mye fravær, ble etter et par måneder oppfølgingstjenesten koblet inn, og Tom fikk tilbud om praksisbrev innen salg. I likhet med Simon var også Tom skeptisk til tilbudet, men for ham hadde det andre grunner: Han hadde aldri vært spesielt interessert i salgsfaget. At han likevel gikk med på å prøve det, begrunnet han slik: “Jeg hadde jo ikke noe annet å gjøre.”

Oppstarten i praksisbrev var vanskelig, spesielt å stå opp tidlig på morgenen og møte presist var en stor utfordring for Tom. I intervjuet hadde han likevel nesten bare positive minner om praksisbrevtiden. Tom kom inn i en salgsbedrift med mange ansatte og beskrev tilbudet med praksisbrev som “helt perfekt for meg”: “Jeg fikk mye mer ut av dagene og lærte mye mer i praksis enn ved å sitte på skolen og lese i en bok.” Det han likte best, var muligheten til å “jobbe selvstendig uten å bli pirket på”. Han forklarte at han hadde lært mye av tilbakemeldinger fra andre og at han alltid hadde prøvd å ta til seg tilbakemeldinger og forbedre seg. Dette førte til at Tom ble en viktig medarbeider i bedriften, og han fikk etter hvert andre arbeidsoppgaver og mer ansvar. I intervjuet fortalte han stolt om arbeidsoppgavene og tilbakemeldingene han hadde fått:

Når jeg også hadde ansvar i avdelingen, så hadde jeg mange oppgaver som skulle gjøres i løpet av en dag. Og når jeg da skal ta ‘sjefsrollen’ og fordele arbeidsoppgaver utover dagen til de andre ansatte, og får en tilbakemelding dagen etter om at det var utført perfekt, så blir jeg veldig glad.

Likevel var Tom også i praksisbrevløpet stilt overfor utfordringer. Han visste at det ikke var selger han skulle bli, og dette hadde han vært åpen om, også overfor faglig leder i bedrift. Dette gjorde at relasjonen deres var vanskelig, og Tom hadde innimellom fortsatt utfordringer med lav motivasjon og med å møte opp i tide. Likevel var det mot slutten av det andre året i praksisbrevet klart for ham at han ville takke ja til ordinær lærekontrakt i samme salgsbedrift. Situasjonen mellom ham og den faglige lederen hans ble imidlertid vanskeligere og vanskeligere, og et par måneder ut i læretiden ønsket arbeidsgiver å heve lærekontrakten. Som Tom beskrev, var dette en skuffelse og samtidig en befrielse. Det tok flere måneder før han med hjelp av opplæringskontoret fant en ny lærebedrift som var villig til å gi ham en lærekontrakt for den resterende læretiden.

På intervjutidspunktet var Tom på siste år i lære i en mindre salgsbedrift, og han fortalte at han stortrives selv om salg fortsatt ikke var drømmejobben. Han likte imidlertid å “jobbe”, å være aktiv, og han trivdes sammen med de andre ansatte som han betegnet som “venner”. Arbeidsfellesskapet han opplevde med de

andre ansatte var ifølge Tom en viktig grunn til at han valgte å fortsette, og ikke slutte. Som viktig motivasjonsfaktor trakk han dessuten frem mestringsfølelsen han opplevde på jobb:

Jeg har utviklet meg mye under praksistiden. Jeg har på en måte blitt mer voksen, noe jeg aldri trodde jeg skulle bli. Jeg føler jeg kan brette opp ermene og faktisk utføre arbeid som en profesjonell ville gjort. Jeg kan om jeg vil.

For den nye faglige lederen var det viktig at Tom allerede hadde erfaring innen salg. Samtidig passet han inn i teamet. At han fikk lærekontrakt til tross for at den tidligere bedriften ikke ville fortsette opplæringen til Tom, forklarte den nye faglige lederen som følger:

Han var ærlig på hva som hadde gått galt i sitt tidligere opplæringsforhold, og han forklarte hvordan han hadde tenkt å opptre på en fremtidig arbeidsplass for å nå sitt mål om å bli faglært i salgsfaget. Tom er en ung mann som kan få til veldig mye. Han har gode læreforutsetninger og er særdeles serviceinnstilt i sitt arbeid. Han trives i arbeid og inngår i arbeidsfellesskapet på en veldig positiv måte.

På intervjutidspunktet var det kort tid igjen til fagprøven, og både Tom og hans faglige leder var sikre på at han skulle klare det, til tross for at han hadde gått mange omveier. Tom forklarte at det hadde mye å gjøre med at han hadde lært å ta seg sammen og se på motivasjon som noe "relativt": "Jeg prøver å like det jeg driver med uansett hvordan arbeidet er eller hvordan det skal utføres. Jeg vil komme meg videre i livet." Det å ha et mål bidro til at han klarte å holde ut, og han betegnet fagbrevet som et "springbrett videre". På intervjutidspunktet var målet hans å ta påbygg til generell studiekompetanse etter fagbrevet.

## Diskusjon

Hensikten med denne artikkelen var å undersøke hvordan tilbudet med praksisbrev kan bidra til inkludering i ordinær fag- og yrkesopplæring, og dermed bidrar til å forebygge frafall i videregående opplæring. Vi har presentert kasusstudier av to unge menn som etter det toårige praksisbrevløpet har gått over i ordinær lærekontrakt, og som på intervjutidspunktet var på siste år i lære. Simon og Tom har mange felles opplevelser som de også deler med de andre informantene i utvalget. Samtidig har de begge ulike fortellinger som i vesentlige punkter skiller seg fra hverandre. For både Tom og Simon var tiden i ungdomsskolen preget av lav motivasjon og lav mestring. Begge informantene fremhevet at de ikke var "skolesvak" eller hadde "skolevansker". I fortellingene sine tok imidlertid begge to avstand fra læringen som de hadde opplevd i skolen, og forklarte at skolen ikke var det rette for dem. De ville heller jobbe, og lære gjennom å jobbe og være i praksis. Det er mange utsagn i intervjuene med de to lærlingene som indikerer at de begge to knyttet seg til det som Antikainen (2006) kaller en praktisk-orientert læringsidentitet, samtidig som de tok avstand fra en teoretisk-orientert læringsidentitet. I sin forskning beskriver Antikainen hvordan utviklingen av en praktisk-orientert læringsidentitet ofte er et resultat av negative skoleerfaringer. Dette finner vi også i fortellingene til de to lærlingene. Fortellingene deres vitner på mange måter om to gutter som ikke fant seg til rette i skolen – selv om de ifølge egne vurderinger ikke

### 13 Å velge bort læring i skolen til fordel for læring i praksis

hadde kognitive utfordringer til å mestre skolen. Både Tom og Simon beskrev seg selv som bråkmakere med mye fravær, og for Tom sin del hadde mye av frustrasjonen også å gjøre med at han ofte ble tatt ut av den ordinære undervisningen for ikke å forstyrre “de normale elevene”. Han følte at han ble sett på som den som forstyrrer de andre, og i intervjuet ble det tydelig hvordan det å bli “gitt” en slik læringsidentitet av lærere og medelever påvirket hans syn på seg selv og hans motivasjon for skolen (jf. Wortham, 2006). Dette er også i tråd med Hegna (2019) som har beskrevet hvordan slike negative opplevelser i skolen kan føre til “skadede læringsidentiteter” og til at elever utvikler en forståelse av seg selv som “ikke god nok” og “ikke som de andre”.

Med utgangspunkt i fylkeskommunenes beskrivelse av hvordan praksisbrevet brukes og hvem ordningen er til for, er Simon og Tom med en slik skolebakgrunn midt i målgruppen for praksisbrevet (Schmid & Breilid, 2022). For begge to representerte praksisbrevet et vendepunkt og begynnelsen på en positiv utvikling. Selv om situasjonen deres var forskjellig, skiller det seg ut to faktorer som avgjørende for de to lærlingenes positive utvikling:

For det første var den praktiske opplæringen for de to guttene kjennetegnet av opplevelser av læring og mestring. Begge to opplevde raskt at de var flinke til å jobbe og til å utføre de arbeidsoppgavene som de fikk tildelt, og de beskrev hvordan de utviklet seg og tilegnet seg kunnskaper og ferdigheter frem til stadig mer sentrale funksjoner og arbeidsoppgaver og mer ansvar (jf. Lave & Wenger, 1991). I intervjuene fortalte de begge stolt hvordan de klarte det som var forventet av dem, hvordan de klarte “å brette opp ermene” og “utføre arbeid som en profesjonell”. For Simon og Tom var dette opplevelser som de ikke hadde hatt på samme måte tidligere. Tvert imot var fortellingene deres om tiden i ungdomsskolen preget av opplevelser med lav mestring, svake karakterer og også følelsen av å være annerledes enn de andre elevene. I praksis opplevde begge to imidlertid at de presterte på lik linje med de andre ansatte i bedrift. De to kasusstudiene tyder på at slike positive opplevelser bidro til at de to lærlingene etter hvert utviklet et nytt syn på seg selv, fra en som ikke er som “de normale elevene” og som ikke får til skolen til en som klarer å ta ansvar og levere som alle andre.

For det andre viser de to kasusstudiene hvor viktig arbeidsfellesskapet på jobben var for de to lærlingene. Der de tidligere hadde følt seg annerledes enn de andre, hadde de i praksisbrev- og læretiden funnet sin plass i arbeidsfellesskapet. Simon og Tom fortalte hvordan de følte seg som en del av et fellesskap og hvordan de klarte å ta ansvar ikke bare for seg selv, men også for de andre ansatte. For begge to var det viktig å fremheve at de jobbet som alle andre, og de fortalte om støtte på arbeidsplassen, om samarbeid med andre ansatte og om å føle seg som del av et team. For Simon og Tom, som begge to hadde følt at de

ikke hadde passet inn i skolen sammen med de andre elevene, var denne følelsen av fellesskap og tilhørighet en viktig faktor til suksess.

Historiene til de to lærlingene illustrerer dermed hvordan mestring og følelsen av fellesskap og tilhørighet kan bidra til en ny forståelse av seg selv og ny tillit til egen lærings- og mestringsevne. De to kausstudiene tyder på at både Tom og Simon gjennom å ha fått muligheten til å lære og utvikle seg i en ny læringskontekst og i et nytt lærings- og arbeidsfellesskap har utviklet et nytt syn på seg selv. Hegna (2019) beskriver denne prosessen som en transformasjon der den "skadede elevidentiteten" erstattes av en identitet, der de identifiserer seg med den dyktige arbeideren (*working man identity*). Slik kan det se ut til at den nye identiteten har skapt engasjement og motivasjon for videre læring. Begge informantene valgte å fortsette opplæringen etter praksisbrevet, og på intervju tidspunktet vurderte begge to å ta påbygg til generell studiekompetanse og studere videre etter fagbrevet.

Funn fra denne studien understreker betydningen av identitetskonstruksjoner for læring og motivasjon for læring (Antikainen, 2006; Lave & Wenger, 1991). Samtidig peker funnene også på viktigheten av konteksten og følelsen av tilhørighet til ulike lærings- eller praksisfellesskap. Læring foregår i mange ulike kontekster som kjennetegnes av ulike kulturer, verdier og holdninger. Å ha tilbud om praksisbaserte opplæringsløp frem mot fag- eller svennebrev kan derfor ses på som en mulighet til å ta hensyn til mangfoldet av elevene og kan være et viktig bidrag i arbeidet med å redusere frafall i videregående opplæring. Samtidig kan slike praksisbaserte opplæringsløp også medføre svakheter eller utfordringer for den lærende. I kritikken mot det situerte læringsperspektivet trekkes det blant annet frem at læring i slike modeller blir til noe instrumentelt, der individets utdanning og utvikling styres av økonomiske motiver og underordnes produksjonen i bedriften (f.eks. Vann & Bowker, 2001). Dette innebærer også faren for at opplæringen kan være rettet inn mot et relativt snevert sett av bedriftsspesifikk kompetanse, på bekostning av generelle kunnskaper og ferdigheter som kan brukes i mange kontekster. Av slike og andre grunner fremstår slike praksisbaserte opplæringsløp ikke som et attraktivt alternativ for flertallet av elevene. Våre funn tyder imidlertid på at tilbudet med praksisbrev for noen elever kan være avgjørende for å kunne fullføre videregående opplæring.

## Referanser

- Antikainen, A. (2006). Participation in adult education in a Nordic context. I A. Antikainen, P. Harinen & C. A. Torres (Red.), *In from the Margin: Adult Education, Work and Civil Society* (s. 131-145). Sense Publishers.  
[https://doi.org/10.1163/9789087901196\\_012](https://doi.org/10.1163/9789087901196_012)
- Brækhus, L. A. (2020a, 5.10.). Kun 50 elever i hele Norge er i ordningen mot frafall i skolen. Ap skylder på regjeringen. *FriFagbevegelse*. <https://frifagbevegelse.no/nyheter/kun-50-elever-i-hele-norge-er-i-ordningen-mot-frafall-i-skolen-ap-skylder-pa-regjeringen-6.158.733147.fa3802baae>

## 15 Å velge bort læring i skolen til fordel for læring i praksis

- Brækhus, L. A. (2020b, 17.9.). LO om praksisbrevet: – Bra for skoletrøtte ungdommer, men ikke et alternativ til fagbrevet. *FriFagbevegelse*. <https://frifagbevegelse.no/nyheter/lo-om-praksisbrevet--bra-forskoletrotte-ungdommer-men-ikke-et-alternativ-til-fagbrevet-6.158.729965.058cbe53b1>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. W.W. Norton & Company.
- Haugen, H. Ø. & Skilbrei, M.-L. (2021). *Håndbok i forskningsetikk og databehandling*. Fagbokforlaget.
- Hegna, K. (2019). Learner identities in vocational education and training – from school to apprenticeship. *Journal of Education and Work*, 32(1), 52-65. <https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1593330>
- Hegna, K., Dæhlen, M., Smette, I. & Wollscheid, S. (2012). «For mye teori» i fag- og yrkesopplæringen – et spørsmål om målsettinger i konflikt? Europeiske utdanningsregimer og den norske modellen. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 53(2), 217-232. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-291X-2012-02-04>
- Høst, H. (2016). Praksisbrev i arbeidslivet – et vellykket tiltak mot frafall. I K. Reegård & J. Rogstad (Red.), *De Frafalne. Om frafall i videregående opplæring – hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (s. 173-198). Gyldendal akademisk.
- Kazdin, A. E. (2011). *Single-case research designs. Methods for clinical and applied settings* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Kondrup, S. (2017). Relationen mellom arbeide og læringsidentitet – Et bud på en kvalitativ analysemodell. *Tidsskrift for arbeidsliv*, 19(4), 55-70. <https://doi.org/10.7146/tfa.v19i4.109052>
- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N. & Polese, J. (Red.). (2011). *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-9763-7>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lødding, B. (2006). Samtaler med ungdom utenfor videregående opplæring. I E. Markussen, B. Lødding, N. Sandberg & N. Vibe (Red.), *Forskjell på folk – hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter* (s. 119-157) (NIFU rapport 2006:3). NIFU STEP.
- Markussen, E. (2016). Forskjell på folk! I K. Reegård & J. Rogstad (Red.), *De Frafalne. Om frafall i videregående opplæring – hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (s. 22-61). Gyldendal akademisk.
- Markussen, E., Grøgaard, J. B. & Hjetland, H. N. (2018). «Jeg vet ikke hva alternativet skulle vært». *Evaluering av lære kandidatordningen og av ordningen med tilskudd til opplæring av læringer, praksisbrevkandidater og lære kandidater med særskilte behov* (NIFU rapport 2018:8). NIFU.
- NOU 2018: 15. (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert. Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping Out: Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done About It*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674063167>
- Schjønberg, W. (2022, 17.1.). Praksisbrev: Lovpålagt – men nesten ingen vil ha det. *Utdanningsnytt*. <http://www.utdanningsnytt.no/fagopplaering-laerlinger-opplaeringsloven/praksisbrev-lovpalagt-men-nesteningen-vil-ha-det/309415>

- Schmid, E. (2020). Upper Secondary Education for Youth at Risk: A Comparative Analysis of Education and Training Programmes in Austria, Norway, Sweden and Switzerland. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(1), 21-44. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.7.1.2>
- Schmid, E. & Breilid, N. (2022). For dem som ønsker å gå en annen vei: Implementering og praktisering av praksisbrevordningen i fylkeskommunene. *Søkelys på arbeidslivet*, 39(2), 1-15. <https://doi.org/10.18261/spa.39.2.2>
- Seland, I. (2012). Hvorfor slutter ungdommer fra videregående skole? I E. Markussen & I. Seland (Red.), *Å redusere bortvalg – bare skolens ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011* (s. 32-48) (NIFU rapport 2012:6). NIFU.
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder. Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.
- SSB (2021, 14. juni). *Gjennomføring i videregående opplæring*. <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- SSB (2020). *Gjennomføring i videregående opplæring*. <https://www.ssb.no/statbank/table/11592/>
- Thrana, H. M. (2016). Ungdommens forklaringer på hvorfor de ikke fullfører videregående opplæring. I K. Reegård & J. Rogstad (Red.), *De Frafalne. Om frafall i videregående opplæring – hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (s. 89-111). Gyldendal akademisk.
- Tårnesvik, Å. (2021). *Fra drop-out til fagbrev. En kvalitativ undersøkelse om elevers opplevelse av praksisbrevordningen* [Masteroppgave]. Oslo Metropolitan University.
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Praksisbrev*. Utdanningsdirektoratet.
- Vann, K. & Bowker, G. C. (2001). Instrumentalizing the truth of practice: Social epistemology and knowledge management. *Social Epistemology*, 15(3), 247-262. <https://doi.org/10.1080/02691720110076567>
- Weil, S. W. (1986). Non-traditional learners within traditional higher education institutions: Discovery and disappointment. *Studies in Higher Education*, 11(3), 219-235. <https://doi.org/10.1080/03075079.1986.10721160>
- Wortham, S. (2006). *Learning identity. The joint emergence of social identification and academic learning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511810015>