

**Et yrkesdidaktisk
aksjonsforskningsprosjekt om ungdom
som har falt ut av skolen, men som velger
lærekandidatordningen mot fagbrev i
salgsfaget gjennom et læringscenter**

Ragnvald Holst-Larsen



Avhandling for graden Philosophiae Doctor
Institutt for yrkesfaglærerutdanning
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
OsloMet – storbyuniversitetet

Vår 2025

CC-BY-SA versjon 4.0

OsloMet Avhandling 2025 nr. 25

ISSN 2535-471X

ISBN 978-82-8364-670-2

OsloMet – storbyuniversitetet

Universitetsbiblioteket

Skriftserien

St. Olavs plass 4,

0130 Oslo,

Telefon (47) 64 84 90 00

Postadresse:

Postboks 4, St. Olavs plass

0130 Oslo

Trykket hos Byråservice

Trykket på Scandia 2000 white, 80 gram på materiesider/200 gram på coveret

Førord med takk for alle hjelp.

Arbeidet med denne avhandlingen og aksjonsforskningsprosjektet har vært spennende, lærerikt men også utfordrende slik at jeg har hatt behov for mye hjelp og støtte. Jeg vil derfor få bruke denne anledningen til å takke alle som har hjulpet meg.

Gjennom mine 17 år i videregående skole hadde jeg sett altfor mange ungdommer gi opp skolen. Det å tenne håp og hjelpe folk har alltid vært en del av min natur og tro. Det var allikevel mange år i skolen hvor jeg møtte ungdom som slet, og som av ulike grunner avsluttet opplæringen. Når de sluttet, tenkte jeg ofte på «*hva om..*». Hadde vi gjort noe galt, og hva kunne vi gjort for å hjelpe dem videre. Det var tungt å se at mange ikke hadde noe godt alternativ å gå til, og foreldrene var ofte svært fortvilet.

Dessverre har frafallet i videregående opplæring vært stabilt – og altfor høyt – i mange år. Det er fortsatt nødvendig med innsats i skolen for å minske frafallet, men for meg var engasjementet ***først og fremst for dem som allerede hadde gitt opp***. Jeg ønsket å gi dem en ny sjanse og et håp for fremtiden gjennom en tilpasset yrkesopplæring mot en jobb. Perspektivet kan jeg takke rådgiver Thorbjørg Kalsæg for som aldri ga opp noen.

Jeg startet gjennom et lokalt utviklingsprosjekt på Eidsvoll Videregående med et kurs i utviklingspedagogikk og videre et engasjerende masterstudium i yrkespedagogikk på Høyskolen i Akershus, begge med Jan Stålhane som lærer. Jeg skjønte fort at aksjonsforskning var hensiktsmessig måte å forske på for gjennom medvirkning og utvikling finne gode løsninger sammen med elever og kollegaer. Jeg og min kollega fikk prøve ut metoder og opplegg i salgsfaget hvor vi så at et verksted eller en butikk hvor ungdom fikk prøve seg som ekte selgere kunne gi motivasjon gjennom en mer relevant opplæring. Tusen takk til skolen, og spesielt rektor Ivar Nesheim som satte dette i gang.

Prosjektbeskrivelsen var viktig, og jeg hadde i utgangspunktet fokus på de praktiske rammene for en god yrkesdidaktisk tilpasset opplæring på et salgsverksted – noe jeg lenge hadde savnet. Jeg fikk god hjelp helt fra starten av mine veiledere, som sørget for en solid forskningsmessig innpakning med rammer for teori, analyse, grovplan, metode og datainnsamling. Jeg fikk til både et fysisk læringssenter og praksis bedrifter samt et samarbeidende opplæringskontor som ble virkelighet gjennom tett samarbeid med lokalt næringsliv. Jeg vil spesielt takke Jørn Fraurud, Sven Ivar Tomren, Åse Lomsdalen og Tom Orhagen som alle bidro sterkt i prosessen.

Det var flott å møte gode folk både i NAV, BUP og OT, som bidro til prosjektet, og de videregående skolene i området var svært positive. Men én ting er å legge til rette for en opplæring – noe helt annet er å finne ungdommer som faktisk vil være med. Ungdom som har gitt opp skolen, har sjelden lyst på så mye kontakt. Til slutt var det innlegg på Facebook rettet mot mammaene som gjorde utslaget. Hadde det ikke vært for dere, som svarte og sendte tenåringene deres til prosjektet, ville dette aldri ha blitt en realitet. **Heia mammaer, dere skulle bare visst hva deres tydelige prat med ungdommene betyr !**

Mine veiledere, Hilde Hiim og Catrine Halås, fortjener en stor takk for deres faglige innsikt, kloke råd og støtte gjennom hele prosessen. Deres engasjement og veiledning har vært

avgjørende for at dette prosjektet kunne gjennomføres. De har ikke bare vært tålmodige i veiledningen, men også vært tydelige på å få frem det sentrale og tydelige forskningsbidraget. Jeg er veldig takknemlig for den hjelpen og støtten.

Et særlig takk går til de 14 ungdommene som deltok i aksjonsforskningsprosjektet og delte av sine erfaringer og liv. Deres bidrag har vært selve kjernen i denne forskningen. Spesielt vil jeg takke Alfred Eccles, som fulgte prosjektet fra start til slutt. Hans innsats i oppfølgingen og opplæringen av ungdommene, samt hans konstruktive ideer til fasene, har hatt stor betydning. Han insisterte på at ungdommene i prosjektet skulle starte med å gjøre noe gøy, og hans lange erfaring med ungdom bidro til at dette ble en suksess.

Prosjektet hadde aldri blitt det samme uten bedriftslederne som så verdien av å gi ungdommene praksisplasser og engasjerte seg aktivt i deres læring. Deres innsats var helt avgjørende for å få dette til, og det er rørende å se hvordan dere deler fra hele livet.

Videre vil jeg takke NAFOL forskerskolen og spesielt Kari Smith, som ga meg verdifull kompetanse innen forskning, noe som var helt nødvendig for å gjennomføre denne studien. En stor takk også til instituttleder Anna Hagen Tønder og min egen leder, Siv-Heidi Ruud, for god tilrettelegging og støtte underveis. Jeg er heldig som har fått være en del av det sterke fagmiljøet ved Yrkeslærerutdanningen (YLU). Det er et inspirerende fellesskap av dyktige mennesker som på ulike måter har vært med på å forme denne avhandlingen. Jeg vil også takke forskningsgruppa *Samarbeid skole – arbeidsliv – universitet*, som i dag ledes av Halvor Spetalen, men som i 2018 ble ledet av Hilde Hiim. Det var her jeg søkte på en stilling som stipendiat, og samtidig fikk muligheten til å jobbe på PPUY-teamet, siden jeg skulle ta min PhD over fire år. Takk til Oslomet for muligheten.

Det er mange flere jeg skulle takket, men det man mest av alt trenger i en sån prosess er en tålmodig kone og familie. Mamma og pappa samt snille barn og svigerbarn, fortjener også en stor takk – nå får dere endelig mer oppmerksomhet! Min kjære Elin har vært utrolig tålmodig, utholdende og alltid støttet meg. **Tusen takk.**

Sammendrag

Frafall har i mange år vært et problem i yrkesfaglig videregående opplæring i Norge, og det er et stort behov for kunnskap om og eksempler på hvordan man kan gi en riktig oppfølging og en relevant opplæring til de som har falt ut av skolen. Min bakgrunn for å sette i gang et praktisk aksjonsforskningsprosjekt var utallige møter med ungdom i en slik situasjon gjennom mine 17 år som lærer på videregående og samtidig ungdomsarbeider i en frivillig organisasjon.

Utdanningssystemet har samfunnsforpliktelser når det gjelder tilpasset opplæring og inkludering av elever i yrkesutdanning som forskning viser ikke blir fulgt opp tilstrekkelig (Haug, 2020; Markussen et al., 2008; NOU 2019: 25). En gjennomgang i et systemperspektiv synliggjør behovet for å finne nye tilnærminger til å ivareta disse forpliktelsene, og viser hvilken rolle et læringscenter kan spille i så måte. Jeg har benyttet Goodlads (1986) teori om læreplananalyse og Bronfenbrenners systemteori (1979) for å beskrive systemene rundt de elevene som er knyttet til læringscenteret. Avhandlingens kunnskapsbidrag er syntese av en modell og teori for et læringscenter, og et forslag til en læringscenterdidaktikk

Denne avhandlingens forskningsmål er å bidra med ny, forskningsbasert kunnskap om læringscenter, opplæringskontor og lærekandidatordningen som en alternativ lærings- og kompetanseutviklingsarena for yrkesfagelever som er i faresonen for å falle ut av opplæringsløpet, innen salgsfaget og mer generelt. Den vil bidra med kunnskap om hvilke muligheter og utfordringer en slik læringsarena kan inneholde, og om hvilke organisatoriske og didaktiske kvalitetskriterier som må oppfylles for at den skal fungere godt.

Det teoretiske grunnlaget er sterkt fundamentert i yrkesdidaktikken og den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe, 2001), og erfaringslæring (Dewey, 1938) gjennom helhetlig yrkesopplæring (Sund, 2005; Haaland & Nilsen, 2020). For å skape motivasjon og engasjement var det nødvendig å tenke nytt i forhold til innlæring og metoder. Målgruppen var ungdom mellom 18 og 23 år. Gjennom opplæring i salgsfaget, grunnleggende nøkkelkompetanse og psykososial støtte skulle de komme i gang med en yrkesfaglig karriere som salgssarbeidere (Sylte, 2017). Freires (2005) frigjørende pedagogikk og kritisk teori fra blant annet aksjonsforskning er med å gi føringer for deltakelse, refleksjon og demokratiske prosesser (Carr & Kemmis, 1986).

Problemstillingen for ph.d.-avhandlingen er: Hvilke yrkesdidaktiske, psykososiale og organisatoriske betingelser skal til for å utvikle og drive et læringscenter tilpasset elever som er falt ut av skolen, rettet mot å gi dem mulighet til å bli lærekandidater i salgsfaget?

Ut ifra denne problemstillingen er det tre forskningsspørsmål:

1. Hvilke sentrale yrkesdidaktiske betingelser må være oppfylt for å oppnå meningsfylt, erfaringsbasert og relevant opplæring i salgsfaget på læringscenteret, opplæringskontoret og i bedriften?
2. Hva er de psykososiale betingelsene som skal til i en utviklingsprosess for at ungdom som er falt ut av skolen skal delta i yrkesopplæring rettet mot at de skal få mulighet for å bli lærekandidat?
3. Hvordan kan læringscenteret organisere samarbeid med involverte parter som opplæringskontor, bedrifter, NAV, frivillige organisasjoner og ulike støttesystemer for å skape gode læringsbetingelser for ungdom som er falt ut av skolen?

Min forskningstilnærming er pedagogisk aksjonsforskning inspirert av Educational Action Research i Storbritannia, samt praktikerforskning (Hiim, 2010). Tilnærmingen er begrunnet ut fra et ønske om å utvikle kunnskap om pedagogisk virksomhet i samarbeid med de som er involvert i virksomheten, gjennom en form for praktiske «eksperimenter». Aksjonsforskeren med sin profesjonskompetanse deltar selv i prosessen i dialog med brukerne og andre som er aktive i forskningsområdet.

Prosjektets problemstilling favner vidt, og forskningsspørsmålene vedrører aktører med mange forskjellige roller: læringscenteret, bedriftene og ungdommene selv, men også de som står rundt. I tillegg er perspektiver fra skole, helseinstitusjoner og Nav, og samarbeidet mellom disse inkludert. Systemperspektivet er viktig å få frem for å synliggjøre samfunnets ansvar. Det er også sentralt å vise hvilken rolle organisasjonen har for at ungdommenes meninger skal bli tatt på alvor gjennom deres aktive deltakelse i prosessen for å bli agent i eget liv (Shier, 2001; Bandura, 2006). Inkludering står sterkt i opplæringsloven blant annet gjennom praksisbasert tilpasset opplæring (Haug, 2020; Kunnskapsdepartementet, 2017).

Datainnsamlingen ble gjort i form av logger og notater fra observasjoner og samtaler i læringscenteret og praksisbedriftene. I tillegg utgjorde resultater fra elevoppgaver, gruppesamtaler med elevene og referater fra møter i bedrifter et viktig materiale. Ved å kombinere disse metodene ble det mulig gjennom egen tilstedeværelse og deltakelse i aksjonene å få innblikk i hvordan arbeidet og opplæringen i læringscenteret og lærebedriftene faktisk foregikk, og å finne begrunnelser for valg av tiltak.

Mine hovedfunn viser at det er et behov for et læringscenter. De organisatoriske rammene for et læringscenter må legge til rette for langsiktig oppfølging med mindre grupper, profesjonell

yrkesdidaktisk opplæring, et verksted, og tett samarbeid med næringslivet og frivillige organisasjoner. Forskingen min antyder også nødvendigheten av en ny læringscenterdidaktikk som har fokus på sosial støtte, psykososiale utfordringer, arbeidsinkludering og yrkesdidaktikk. Den praktiske organiseringen foreslås gjennomført gjennom fire faser som jeg har prøvd ut i prosjektet. **Første fase** gir en mulighet for å bli kjent og få et interessant og meningsfullt syn på læring gjennom øvelser som gir glede, inspirert av lek og utforskning. Vi forsøker samtidig gjennom autonome valg å snu motivasjonen for videre opplæring fra en påtvunget, ytre regulert til en internt regulert motivasjon, ved å la elevene jobbe med hobbyer eller faglige oppgaver de har interesse for (Ryan & Deci, 2000), og ved å bygge mestringsstro på flere ulike områder gjennom mestringserfaringer, modellering, imitasjonslæring og veiledning (Bandura, 2006) sammen med praktiske øvelser i salgsfaget. **Andre fase** har gjennom interessedifferensiering fokus på at nøkkelkompetanse og kunnskaper om salgsfaget må finnes for å få en jobb. Hvis innholdet innrettes mot helhetlige læreprosesser i samarbeid med en organisasjon, vil elevene se at faget ikke er fragmenterte øvelser uten sammenheng, men relevant for å bygge den spesifikke kompetansen og kunnskapen de selv trenger. **Tredje fase** har fokus på tett samarbeid med praksisbedriftene for å få til en arbeidspraksis som er relevant og meningsfull for alle parter. Ved et slikt tett samarbeid, blir ungdommene en ressurs istedenfor en byrde. **Fjerde fase** kan gjennomføres på ulike måter, men må være basert på ungdommenes ønsker, videre planer for livet, og mulighetene som er lagt i det interprofesjonelle samarbeidet. Læringscenteret må legge til rette for ulike former for grunnkompetanse som en vei mot et fullt fagbrev.

Et læringscenter vil gjennom læringscenterdidaktikken også jobbe med trening i livsmestring og gi hjelp ved psykososiale problemer. Didaktikken må inneholde en bredde og variasjon av virkemidler, som må tilpasses individuelt i møte med den enkelte ungdom. Viktige begreper som resiliens, motstand mot læring og hverdagsbevissthet kan hjelpe til å finne fokus og sette ord på noen utfordringer og muligheter for dem som skal drive et slikt arbeid (Rutter, 2006; Illeris, 2012). Teorier rundt arbeidsinkludering, drivkraftsdimensjonen og innholdsdimensjonen må forenes med den didaktiske relasjonsmodellen (Spjelkavik 2016; Spjelkavik et al., 2020).

En hovedhensikt i prosjektet har vært at elevene skulle få nytt håp for fremtiden, styrke sin selvstendighet, og at elevene gjennom yrkesdidaktisk opplæring skulle utvikle en begynnende, helhetlig yrkeskompetanse innen salg (Freire, 2005; Bandura, 2006; Sund, 2005; Hiim, 2013).

Summary

Students dropping out of vocational upper secondary education has been an issue in Norway for many years and there is a great need to attain knowledge about the causes and to provide appropriate examples in order to support the affected students with the most fitting follow-up and training for the individual. My background for starting a practical action research project was 17 years as a teacher at upper secondary school as well as in the position of youth worker in a voluntary organization.

It has been central to elucidate which societal obligations the education system has in terms of differentiated instruction and inclusion to meet the needs of students in vocational education. I have used Goodlad's (1986) theory of curriculum analysis and Bronfenbrenner's system theory (1979) to describe the systems around the students who are connected to the learning center. The dissertation's contribution to knowledge is a synthesis of a model and theory of a learning center, and a proposal for a learning center didactics.

This dissertation's research aim is to contribute new, research-based knowledge of a learning centre, apprenticeship training agency (opplæringskontor) and the training candidate scheme (lærekandidatordningen) as an alternative learning and competence development arena for vocational students who are at risk of dropping out of the educational system, within the sales module and more generally in society..

The theoretical basis is strongly grounded in the vocational didactics and the didactics relationship model (Hiim & Hippe, 2001), and experiential learning (Dewey, 1938) through comprehensive vocational training (Sund, 2005; Haaland & Nilsen, 2020). In order to create motivation and commitment, it was necessary to use a new approach in relation to learning and methods. The target group was young people between the ages of 18 and 23. Through training in the sales profession, basic key competences and psychosocial support, the goal for the students was to achieve a career in the sales profession. Freire's (2005) liberating pedagogy and critical theory from action research contribute to guidance for participation, reflection and democratic processes (Carr & Kemmis, 1986).

The problem statement for the PhD thesis is: Which vocational didactic, psychosocial and organizational conditions are needed to develop and run a learning center adapted to students who have dropped out of school, aimed at giving them the opportunity to become apprentice candidates in the sales profession?

Based on this problem statement, there are three research questions I attempt to answer:

1. Which central vocational didactic conditions must be met in order to achieve meaningful, experience-based and relevant training in sales at the learning center, apprenticeship training agency and in the relevant training establishment?
2. What are the psychosocial conditions needed in a development process for young people who have dropped out of school to participate in vocational training aimed at giving them the opportunity to become apprentices?
3. How can the learning center organize cooperation with the relevant parties such as the apprenticeship training agency, participating establishments, NAV, voluntary organizations and various support systems to create good learning conditions for young people who have dropped out of school?

My research approach is educational action research inspired by Educational Action Research in the UK, as well as practitioner research (Hiim, 2010). The approach is based on a desire to develop knowledge about educational activity in collaboration with those involved in the activity, through a form of practical "experiments". The action researcher, with his professional expertise, participates in the process himself in dialogue with the users and others who are active in the research area.

The project's issues are wide-ranging, and the research questions concern participants with diverse roles: the learning centre, the participating establishments and the young people themselves as well as other supportive participants involved. In addition, inputs from schools, health institutions and Nav, and the collaboration between these are included. It is important to emphasize the system perspective in order to make society's responsibility visible. It is also central to show what role the organization has in ensuring that young people's opinions are taken seriously through their active participation in the process of personal agency (Shier, 2001; Bandura, 2006). Inclusion features strongly in the Education Act, for example through practice-based adapted education (Kunnskapsdepartementet, 2017).

The data collection was done in the form of logs and notes from observations and conversations in the learning center and the training establishments. In addition, results from student assignments, group discussions with the students and minutes from meetings of companies constituted important material. By combining these methods, it became possible through the researcher's own presence, observation and participation in the actions to gain an insight into how the work and training in the learning center and the training establishments actually took place, and to find justifications for the choice of measures.

My main finding demonstrate that there is a need for a learning center. The organizational framework for a learning center must facilitate long-term follow-up with smaller groups, professional vocational didactics training, a workshop, and close cooperation with training establishments and voluntary organizations. My research also highlights the necessity for a new learning center didactics that focuses on social support, psychosocial challenges, work inclusion and vocational didactics.

The practical organization is proposed to be carried out through four phases which was carried out in the project. The first phase provides an opportunity to get to know each other and gain an interesting and meaningful view of learning through exercises that bring joy, inspired by play and exploration. At the same time, through autonomous choices, we try to turn the motivation for further education from a forced, extrinsic motivation to an intrinsic motivation, by letting the students work on hobbies or professional tasks they are interested in (Ryan & Deci, 2000), and by developing self-efficacy in several different areas through mastery experiences, model learning, imitation learning and guidance (Bandura, 2006) together with practical exercises in the sales profession. The second phase, through interest differentiation, focusing on the importance of social competences and knowledge of the sales profession must be present in order to get a job. If the content is geared towards holistic learning processes in collaboration with an organization, students will see that the subject is not fragmented exercises without context. The third phase focuses on close cooperation with the practice establishments to achieve a work practice that is relevant and meaningful for all parties. With such close cooperation, the young people become a resource instead of a burden. The fourth phase can be carried out in various ways, but must be based on the young people's wishes, further plans for their lives, and the opportunities that have been created in the interprofessional collaboration.

Through the learning center didactics, a learning center will also work with training in coping with life and provide help with psychosocial problems. The didactics must contain a breadth and variety of tools, which must be individually adapted to meet the individual young person. Important concepts such as resilience, learning resistance and awareness of daily life challenges can help to find focus and put into words some challenges and opportunities (Rutter, 2006; Illeris, 2012).

The main aim of the project has been that the pupils should strengthen their independence, and that through vocational didactics training the students can develop a basic, overall vocational competence in sales (Sund, 2005; Haaland & Nilsen, 2020; Hiim, 2013).

Innhold

Ordforklaringer.....	8
1 Innledning.....	9
1.1 Utviklingsmål med prosjektet.....	11
1.2 Forskning på frafall	12
1.3 Forskning rundt tiltak for ungdom som har gitt opp skolen	13
1.4 Forskning om yrkesopplæring og psykososialt arbeid rundt elever som faller fra.....	14
1.5 Forskningsmålet: Hva skal jeg utvikle av ny kunnskap?	16
1.6 Problemstilling og forskningsspørsmål	18
1.7 Oppbygging av avhandlingen.....	18
2 Et system- og læreplanteoretisk perspektiv på styringsdokumenter og formelle rammer for opplæring.....	21
2.1 Introduksjon av Goodlads rammeverk for læreplananalyse	22
2.2 Introduksjon av Bronfenbrenners utviklingsmodell	23
2.3 Styringsdokumenter for yrkesopplæringen: Opplæringsloven, overordnet del og læreplaner for fag 25	
2.3.1 Opplæringsloven og overordnet del	25
2.3.2 Yrkesfag	28
2.3.3 Salgsfaget	29
2.4 Ungdommenes utgangspunkt	31
2.5 Oppfølgingstjenesten (OT) og pedagogisk og psykologisk rådgivingstjeneste (PPT).....	32
2.6 Lærekandidater og opplæringskontor.....	32
2.7 NAVs betydning for utsatt ungdom	37
2.8 Sosiale entreprenører	38
2.9 Oppsummering	40
3 Forskning på feltet.....	42
3.1 Metoder for å finne relevant forskning.....	42
3.2 Forskning om elever som faller ut av skolen.....	43
3.3 Hvordan møte ungdommer med sosiale utfordringer.....	45
3.4 Hvilke oppgaver har en organisasjon som arbeider med frafallselever, hva slags kompetanse kreves, og hvem er viktige samarbeidspartnere?.....	46
3.5 Forskning med fokus på yrkesdidaktisk opplæring.....	49
3.6 Forskning på lærekandidater	51
3.7 Inkludering, mentorskap og frivillighet.....	54
3.8 Alternative prosjekter i samarbeid med nav	56
3.9 Interprofesjonalitet	59

3.10	Tilsvarende prosjekter som læringssenteret presentert i avhandlingen	60
3.11	Eksempel på helhetlige organisering av opplæring i en fylkeskommune	61
3.12	Oppsummering	63
4	Grovplanen og utgangspunktet for mitt aksjonsforskningsprosjekt	64
4.1	Avgrensninger av grovplanens oversikt i prosjektet.....	64
4.2	Utfordringer med formell organisering	65
4.3	Grovplanen for prosjektet formidlet gjennom den didaktiske relasjonsmodellen	66
4.4	Mål med å skape et læringssenter og et opplæringskontor.....	67
4.5	Innhold.....	67
4.6	Rammefaktorer: lokaler, utstyr og samarbeidspartnere.....	68
4.7	Elever til prosjektet og deres læreforutsetninger.....	68
4.8	Utviklingstiltak, læreprosess og oversiktlig plan for en aksjon.....	69
4.9	Vurdering.....	75
4.10	Oppsummering.....	75
5	Yrkesdidaktikk, læringsteori og arbeidsplasslæring: De teoretiske rammene for opplæring på læringssenteret.....	78
5.1	Innledning.....	78
5.2	Yrkesdidaktikk på læringssenteret	78
5.3	Progresjon fra novise til ekspert som yrkesutøver.....	81
5.4	Refleksjon i og gjennom praksis	82
5.5	Mesterlæring og læring i praksisfelleskap.....	85
5.6	Kritisk yrkesdidaktikk og frigjørende pedagogikk.....	88
5.7	Opplæringsplan for læring i bedrift.....	90
5.8	Oppsummering.....	93
6	Psykososiale utfordringer knyttet til læring.....	95
6.1	Drivkraftsdimensjonen	95
6.2	Agent i eget liv, mestringstro og deltakelse.....	98
6.3	Selvbestemmelsesteori og motivasjon.....	102
6.4	Andre begreper knyttet til psykososialt arbeid.....	104
6.5	Mestring, livsmestring og inkludering	105
6.6	Læring gir en identitet i utvikling.....	107
6.7	Oppsummering.....	108
7	Forskningstilnærmingen aksjonsforskning med et pragmatisk og kritisk perspektiv på forskning og kunnskapsutvikling.....	110
7.1	Aksjonsforskning.....	110
7.2	Unik praktisk lærerkunnskap med et kritisk perspektiv	112

7.3	Aksjonsforskning i mitt forskningsprosjekt	113
7.4	Medvirkning i utforming av prosjekt fra ungdommene	114
7.5	Dialogmøte som kritisk midtveisvurdering	115
7.6	Troverdighet	115
7.6.1	Relevans og kvalitet	115
7.6.2	Gyldighet og pålitelighet	116
7.6.3	Analyse ut fra Winters prinsipper	117
7.7	Oppsummering	120
8	Metode, datainnsamling og analyse	121
8.1	Refleksjon mellom meg og min kollega.....	122
8.2	Datainnsamling fra ungdommene.....	122
8.2.1	Observasjon og refleksjonsnotater	123
8.2.2	Erfaringslogg fra ungdommene	123
8.2.3	Referat fra gruppesamtaler med ungdommer	124
8.2.4	Utførte arbeidsoppgaver og innleveringer som datamateriale.....	125
8.3	Datainnsamling fra bedrifter og samarbeidspartnere.....	126
8.4	Etiske betraktninger og maktperspektiv	126
8.5	Roller i forskningsprosjektet	129
8.6	Hvordan jeg har valgt å strukturere analysen	131
8.7	Plan for videre presentasjon av data	134
8.8	Oppsummering	135
9	Aksjon 1: Læring og motivasjon gjennom autentiske yrkesoppgaver.....	137
9.1	Fase 1: Introduksjon: aktiviteter som gir motivasjon relatert til salgsfaget.....	139
9.1.1	Plan for fase 1	139
9.1.2	Yrkesdidaktiske læringsøvelser for å skape motivasjon og interesse.....	140
9.1.3	Negative læringsopplevelser og motivasjon gjennom markedsføringsoppgave i nettavis 142	
9.1.4	Oppgave med markedsføring av klær som motivasjon	144
9.1.5	Psykososiale utfordringer – angst og «tankekjør».....	144
9.2	Vurdering av læringsøvelser, motivasjon og utfordringer med dårlig psykisk helse i fase 1 146	
9.2.1	Erfaringslæring på oppstartstur skaper interesse og motivasjon	146
9.2.2	Prosess knyttet til å nærme seg indre motivasjon.....	147
9.2.3	Utfordringer med psykisk helse.....	148
9.2.4	Utfordringer rundt demokratisk medvirkning fra ungdommene	149
9.2.5	Oppsummering fase 1	149

9.3	Fase 2: Jobbforberedelse og autentiske øvelser i salgsfaget.....	150
9.3.1	Plan for fase 2.....	150
9.3.2	Autentiske arbeidsoppgaver som inneholder rutineoppgaver.....	151
9.3.3	Rollespill om salgssamtaler tilpasset elevenes læreforutsetninger.....	151
9.3.4	Ungdomsbedrift, markedsføring og salgsarbeid.....	152
9.3.5	Utfordringer med forståelse av økonomi i ungdomsbedriften.....	153
9.3.6	Markedsføring av biler gir motivasjon.....	154
9.3.7	Sjefens rolle på arbeidsplassen og krav til ansatte.....	155
9.3.8	Utfordringer med tid og oppmøte.....	156
9.3.9	Manglende utholdenhet knyttet til øvelser med å følge opp avtaler i et yrke.....	158
9.4	Vurdering av praktisk yrkesopplæring i fase 2.....	159
9.4.1	Autentiske øvelser i salgsfaget.....	159
9.4.2	Ungdomsbedrift.....	160
9.4.3	Forståelse av sjefens rolle.....	161
9.4.4	Utfordringer med tid.....	161
9.4.5	Utfordringer knyttet til medvirkning.....	162
9.4.6	Oppsummering fase 2.....	163
9.5	Fase 3: Praksistrening i bedrift for å utvikle elevens yrkeskunnskap i samarbeid med læringssenteret.....	163
9.5.1	Plan for fase 3.....	164
9.5.2	Forberedelser før praksis.....	164
9.5.3	Opplevelser av stolthet og mening.....	166
9.5.4	Læringsbehov for matematikk i bedriften.....	167
9.5.5	Opplevelse av motgang.....	168
9.5.6	Oppfølging i praksis.....	169
9.5.7	Integritet, arbeid og rusproblem.....	170
9.5.8	Yrkesvalg og læreforutsetninger – å finne et yrke man passer til.....	171
9.6	Vurdering av praksis i fase 3.....	173
9.6.1	Yrkespraksis har betydning for faglig og sosial utvikling.....	173
9.6.2	Forberedelser før praksis.....	174
9.6.3	Oppfølging i praksis.....	175
9.6.4	Mesterlære og praksisfelleskap.....	176
9.6.5	Opplevelser av motgang.....	177
9.6.6	Medvirkning og felleskap i vanskelige prosesser.....	180
9.6.7	Oppsummering fase 3.....	181
9.7	Fase 4: Avklaringer før man kan bli lærekandidat.....	182

9.7.1	Plan for fase 4.....	182
9.7.2	Utfordringer som hindrer unge å bli lærekandidat via læringscenteret	183
9.7.3	Medvirkning gjennom dialogmøte med fagpersoner, bedriftsledere og foreldre	184
9.8	Samarbeid med NAV, helseetater og andre i aksjon 1	185
9.8.1	Samarbeid med helseetater	185
9.8.2	Utfordringer med å gi kompetent hjelp ved rus og psykiske lidelser	187
9.8.3	Samarbeid med NAV	188
9.8.4	Samarbeid med Oppfølgingstjenesten og helseetater	189
9.8.5	Behov for interprofesjonelt samarbeid	190
9.9	Oppsummering og evaluering av aksjon 1	191
9.9.1	Gjennomgang ut fra analyse kategoriene	191
10	Aksjon 2: Læringscenter med fokus på helhetlige yrkesoppgaver	198
10.2	Fase 1: Introduksjon og oppstart	200
10.2.1	Plan for fase 1	200
10.2.2	Aktivitet knyttet til interesser og hobby som motvekt til tidligere skoleopplevelser ..	201
10.2.3	Markedsføringsfilm og Instagrambilder gir motivasjon og drivkraft.....	202
10.2.4	Utfordringer med livsmestring knyttet til bruk av mobil i arbeidstid.....	203
10.3	Vurdering av hobby, og drivkraftsdimensjonen i fase 1	204
10.3.1	Betydningen av å få jobbe med en hobby.....	204
10.3.2	Agent i eget liv gjennom yrkesopplæring og selvregulering.....	205
10.3.3	Medvirkning innenfor tydelige rammer	206
10.3.4	Oppsummering fase 1	206
10.4	Fase 2: Helhetlige yrkesøvelser i samarbeid med bedrift eller organisasjon.....	206
10.4.1	Plan for fase 2.....	207
10.4.2	Læring basert på helhetlige yrkesprosesser på læringscenteret	208
10.4.3	Samarbeidsprosjekt om musikkvideo.....	208
10.4.4	Ekke medbestemmelse, tilhørighet og mening.....	210
10.4.5	Lønn som motivasjon og mulighet for å gå ut i jobb.....	211
10.4.6	Privatisteksamen for å få kompetanse for senere fagbrev	212
10.4.7	Utfordringer med praksis i en elektrobutikk – vansker med nye rutiner	212
10.5	Vurdering av helhetlige oppgaver med organisasjoner i fase 2	213
10.5.1	Samarbeidsprosjekt som alternativ til fragmentert salgsoplæring.....	213
10.5.2	Livsmestring og resiliens.....	215
10.5.3	Motivasjon ved å jobbe med salg rundt en interesse	216
10.5.4	Medvirkning inn i frivillige organisasjoner.....	218

10.5.5	Oppsummering fase 2.....	218
10.6	Fase 3: Praksis i bedrifter	218
10.6.1	Planen for fase 3	219
10.6.2	Aina får tilbud om praksis mot lærekandidatordningen i bedrift	219
10.6.3	Gunnar jobber med nettside om personvern.....	221
10.6.4	Oppfølging i praksis	222
10.6.5	Motivasjonssamtaler om nøkkelkompetanse og holdninger.....	222
10.6.6	Muligheter i samarbeid med NAV	224
10.7	Vurdering av utvikling av helhetlig yrkeskompetanse i fase 3.....	224
10.7.1	Praksistrening kombinert med refleksjon på læringssenteret	224
10.7.2	Kan ungdommene få for mye ansvar i medvirkning	226
10.7.3	Oppsummering fase 3.....	226
10.8	Fase 4: Avklaringer før man kan bli lærekandidat.....	227
10.8.1	Plan for fase 4.....	227
10.8.2	Mulighet for å bli lærekandidat i opplæringskontor	227
10.8.3	Gunnars mulighet å bli lærekandidat.....	228
10.8.4	Ainas vansker med å velge utdanningsvei.....	230
10.8.5	Samarbeid med OT.....	230
10.8.6	Behov for interprofesjonelt samarbeid og koordinering mellom involverte parter.	230
10.9	Vurdering om de siste avklaringene før læretiden starter fase 4	233
10.9.1	Behovet for å følge opp ungdom i bedrift	233
10.9.2	Psykiske problemer som utfordring for utdanning	233
10.9.3	Lærekandidat i opplæringskontor.....	234
10.9.4	Utfordringer i forholdet mellom NAV, bedrift og læringssenter	234
10.9.5	Medvirkning til å gå ut av ordninger og inn i jobb – selvbestemmelses fare?	236
10.9.6	Oppsummering fase 4.....	236
10.10	Oppsummering og evaluering av Aksjon 2	237
10.10.1	Gjennomgang ut fra analysekategoriene	237
11	Et læringssenter basert på yrkesdidaktiske og psykososiale prinsipper	242
11.1	Innledning.....	242
11.1.1	Grunnlaget for et læringssenter	242
11.1.2	En læringssentermodell - struktur for diskusjonen av resultatene.....	245
11.2	Fase 1: Oppstart – Praktiske mestringsoppgaver og etablering av relasjoner	248
11.2.1	Muligheter ved praktiske aktiviteter som elevene trives med	248
11.2.2	Muligheter gjennom interessedifferensiering og autonome valg	250

11.2.3	Utfordringer med å møte elevens psykososiale problemer.....	251
11.3	Fase 2: Yrkesdidaktisk arbeid på læringssenterets verksted.....	253
11.3.1	Muligheter med verksted i salgsfaget.....	253
11.3.2	Yrkesoppgaver som ikke oppleves meningsfulle	254
11.3.3	Ulike pedagogiske tiltak tilpasset den enkelte.....	256
11.3.4	Nøkkelkompetanse og verdier i yrkesopplæring	257
11.3.5	Fra fragmenterte yrkesoppgaver i aksjon 1 til helhetlige yrkesprosesser i aksjon 2 ...	259
11.3.6	Ungdommer som har hovedfokus utenfor skolen.....	262
11.4	Fase 3: Læringsarbeid ute i bedrift	264
11.4.1	Forberedelsen og planlegging sammen med bedriftene før praksis	264
11.4.2	Sammenheng mellom øvelser på læringssenteret og arbeid i bedrift	267
11.4.3	Ungdommer og bedriftsledelse trenger hjelp for å forstå hverandres perspektiv.....	271
11.4.4	Psykososiale utfordringer i arbeidspraksis	272
11.5	Fase 4: Muligheter og hindringer for å bli lærekandidat, for arbeid eller utdanning	276
11.5.1	Utfordringer i selve lærekandidatordningen.....	276
11.5.2	Læringssenteret må veilede individuelt mot videre utdanning og yrke.....	279
11.5.3	Muligheter og utfordringer i interprofesjonelt samarbeid med NAV og BUP.....	282
11.6	Konklusjon	284
11.6.1	Behovet for et tilbud til de som er falt ut av skolen	284
11.6.2	Kjernen av forskning og teori; yrkesdidaktisk, organisatorisk og psykososialt	286
11.6.3	Forslag om en læringssenterdidaktikk.....	287
11.6.4	Presentasjon og diskusjon av hovedfunn fra prosjektet.....	288
11.6.5	Et overordnet blikk på kunnskapsbidraget samt videre forskning.....	291
	Litteraturliste	293

Figurer

Figur 2.1	Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell (tilpasset fra Helsedirektoratet, 2015).	24
Figur 3.1	Kompetanse og personlige egenskaper til læringssenteransatte (Hentet fra Tilson & Simonsen, 2013, s 135)	48

Tabeller

Tabell 4.1	Modell for arbeidet på læringssenteret ut fra grovplan før første aksjon.....	76
Tabell 11.1	Læringssenterets modell for yrkesdidaktisk opplæring (Revidert modell for læringssenteret.	247

Ordforklaringer

En *lærling* er en ungdom som har gjennomført Vg1 og Vg2 på yrkesfag og som er i ferd med å gjennomføre to års opplæring og arbeid i en bedrift frem mot en fagprøve (Udir, 2020a).

Oppfølgingstjenesten (OT) er et fylkeskommunalt organ som sammen med pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) har ansvar for dem som avslutter skolegangen uten å fullføre. Der det er behov for spesialundervisning ifølge opplæringsloven, har PPT spesielt ansvar for tilrettelegging i skole eller bedrift. De skriver i slike situasjoner en sakkyndig vurdering (Opplæringslova, 1998)

En *lærekandidat* er en ungdom som ikke klarer eller ønsker å fullføre normert opplæringsløp med 2 år på yrkesfag og 2 år som lærling i bedrift, men som i første omgang går for en *grunnkompetanse* (Udir, 2020d). Lærekandidaten går opp til en *kompetanseprøve* etter 2 eller 3 år i bedrift og får et *kompetansebevis* som skal være utgangspunkt for å få jobb i en bedrift. Etter ytterligere 2–3 år er det mulig å gå videre til ordinær *fagprøve* og fullt *fagbrev* ved først å ta eksamen for *praksiskandidater* med de fordeler det innebærer i arbeidsmarkedet. (Udir, 2022b) Alle med 5 års praksis kan ta fagbrev gjennom denne ordningen.

En *lærebedrift* er en bedrift som har en godkjent faglig leder og som har søkt fylkeskommunen om godkjennelse for å ta imot lærlinger mot en godtgjørelse. En lærebedrift kan kun ha ungdommer i bedriften som har signert lærekontrakt med fylkeskommunen og bedriften. Ungdommene er da lærlinger i 2 år før de får tittelen *fagarbeider*. *Lærlinger og lærekandidater* under 21 år kan ikke ha prøvetid eller være i praksis før de starter læretiden.

Et *opplæringskontor* har som hovedoppgave å hjelpe elever til å bli lærlinger i bedrifter samt bistå med kurs for lærlinger i bedrift. Flere *medlemsbedrifter* er tilknyttet opplæringskontoret og hver av dem må ha en *instruktør* som følger lærekandidaten daglig i bedriften. (Udir, 2022a)

1 Innledning

Avhandlingen dreier seg om et aksjonsforskningsprosjekt hvor hensikten har vært å gi ungdom som er falt ut av videregående opplæring og ikke er i jobb, muligheter for et alternativt yrkesdidaktisk læringsopplegg med mål om å komme ut i arbeidslivet som lærekandidater i salgsfaget, i samarbeid med et opplæringskontor. Frafallet i videregående opplæring er stort selv etter mange år med reformer og forsøk på å endre tilbudet mot mer tilpassede opplegg, praktisk undervisning, yrkesretting og relevante læreplaner (Dahlback et al., 2011; Hiim, 2017; Wahlgren & Aarkrog, 2012). Flere rapporter viser at den ordinære yrkesfagopplæringen i videregående skole med to år i skole og 2 år i lære (2 + 2 modellen) ikke fungerer for alle (NOU 2018:15; Lillejord et al, 2015; Falch & Strøm, 2009). Fokuset i denne avhandlingen er derfor den gruppa som etter noen forsøk i skolen faller utenfor den offentlige oppfølgingen og blir sittende hjemme (Bunting & Moshuus, 2017).

Nyere forskning basert på ungdomsundersøkelsen og elevundersøkelsen setter fokus på at mange av problemene starter tidlig i grunnskolen, og at en trend de siste årene går mot at ungdom på ungdomsskolen har større mistriivsel og flere utfordringer faglig og sosialt (Bakken, 2022; Dahl, 2022). Utfordringen med ungdommene i målgruppen for dette prosjektet er at de er vanskelige å få tak i etter mange nederlag, og at de mangler et tilbud. Ungdommene som endte opp med å delta i prosjektet har ikke tidligere mottatt spesialundervisning og har derfor heller ingen dokumenterte diagnoser som gir dem krav på hjelp. Hverken NAV eller oppfølgingstjenesten har klart å gi denne gruppen et tilbud.

Prosjektet forsøker å ta utgangspunkt i ungdommenes egne ønsker og drømmer for oppfølging og opplæring, hvor de ut ifra samtaler og diskusjoner får være med å forme sine egne opplæringsplaner både i forhold til innhold og gjennomføring. Ungdommene blir utfordret på hvilke kompetanser som er nødvendige i arbeidslivet og hva de kan lære, sett i forhold til sin egen situasjon og de krav som stilles fra bedrifter og samfunnet generelt gjennom lover og regler. Min viktigste bakgrunn for arbeidet med det læringscenteret som utgjør materialet for denne avhandlingen, er 17 års erfaring som lærer, de siste 12 på yrkesfag på Service og samferdsel, hvor jeg også skrev min masteroppgave om praktiske opplegg og yrkesretting ved aksjonsforskning og utprøving av opplegg for å oppnå en mer relevant og meningsfull skolehverdag (Holm og Larsen, 2011). Gjennom min profesjonelle yrkeslærerkompetanse bruker jeg den didaktiske relasjonsmodellen for planlegging av yrkesopplæring, hvilket innebærer kritisk analyse av yrkesspesifikk utdanning, undervisning og læring (Hiim & Hippe, 2001).

Bronfenbrenners (1979) systemperspektiver gjør det enklere å skille mellom noen av de overordnede utfordringene og utfordringer på individnivå, samt få hjelp til å identifisere behovet for et koordinerende ledd mellom de ulike systemene som er involvert. Det kan f.eks. være et sprik mellom utdanningssystemets og læreplanens intensjoner og ungdommenes erfaringer med opplæringen (Goodlad, 1986). Utfordringene må analyseres både som mangler i et system og på det personlige planet (Bronfenbrenner, 1979). Opplæringslovens krav om tilpasset opplæring til alle er en rettighet som lov, og gjelder uansett evner eller forutsetning. For å møte utfordringene som er beskrevet, har jeg opprettet et læringscenter hvor ungdom som har gitt opp skolen får tilbud om å få formell grunnkompetanse som lærekandidat i samarbeid med en lærebedrift og opplæringskontor. Hensikten med et læringscenter er å gi et tilbud til dem som faller utenfor eksisterende ordninger. Opplæringsloven og overordnet del av læreplanen er tydelige på elevenes rett til inkludering og tilpasset opplæring, og det er særlig i yrkesopplæringen elever faller ut av ordinær videregående opplæring. Et læringscenter kan være bindeledd mellom elever og bedrifter. Det er ikke tilstrekkelig med opplæringskontor og lærebedrifter for mange av disse elevene, fordi bedriftene er skeptiske til elever med mye fravær og frafall, og loven gir heller ikke rom for prøvetid. Ungdommene selv har lite erfaring med praksis i bedrift og kjenner lite til arbeidslivet. De trenger hjelp til å lære om grunnleggende fag- og nøkkelkompetanse.

Organisatorisk og økonomisk har det å opprette et eget læringscenter vært krevende, siden man har ansvar for alt fra lokale, læremateriell og personale, til å oppfylle formelle krav fra myndighetene. Valget er gjort for å kunne styrke ungdommenes muligheter for å kvalifisere seg både faglig og sosialt til å delta i arbeidslivet. Valget har også blitt kritisert av enkelte opplæringskontor og representanter for fagopplæringen i fylkeskommuner, som mener at man i hovedsak bør forske på og forbedre eksisterende tilbud.

I aksjonsforskningsprosjektet som denne avhandlingen bygger på, har jeg i tillegg til å etablere et læringscenter gjennomført og dokumentert ulike yrkesdidaktiske forsøk med praksisbasert opplæring i salgsfaget. Dette har skjedd i nært samarbeid med kollega, ungdommer, bedrifter og et opplæringskontor. Dokumentasjonen bygger på empiri fra deltakende observasjon, logger, elevsamtaler, gruppesamtaler, elevoppgaver og samtaler med praksisbedrifter og opplæringskontor.

Avhandlingen gir forskningsbasert kunnskap om hvordan yrkesopplæring utenfor videregående skole kan tilpasses for å gi ungdom faglig og sosial mestring og erfaringer som kan få dem videre inn i arbeidslivet, og hva slags muligheter og hindringer man står overfor.

Teoretiske perspektiver er primært knyttet til erfaringslæring og refleksjon over handling (Dewey, 1938; Schön, 1983), yrkesdidaktikk (Hiim, 2013; Hiim & Hippe, 2001; Sund, 2005; Dreyfus & Dreyfus, 1986), teori om kritisk didaktisk aksjonsforskning (Hiim, 2010; Carr & Kemmis, 1986), samt teori om psykososial utvikling og læring (Bandura, 2006; Ryan & Deci, 2000; Illeris, 2012). Begreper fra systemteori (Bronfenbrenner, 1979) og læreplanteori (Goodlad, 1986), samt perspektiver på inkludering (Haug, 2020), blir benyttet for å belyse arbeidet med læringscenteret i et samfunnsperspektiv i relasjon til blant annet opplæringsloven og læreplanverket, som setter tilpasset opplæring og medvirkning sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er allikevel det yrkesdidaktiske og psykososiale arbeidet med elevene på læringscenteret som er hovedfokuset i avhandlingen. Avhandlingen har ikke et eksplisitt spesialpedagogisk perspektiv, men plasserer seg i forskningsfeltet rundt yrkesdidaktikk med vekt på tilpasset opplæring.

1.1 Utviklingsmål med prosjektet

Utviklingsmålet med aksjonsforskningsprosjektet var å etablere og drive et læringscenter for ungdommer som har avsluttet skolegangen uten å fullføre og bestå. Læringscenteret skulle gi nødvendig støtte og kompetanse for å få ungdommer ut i arbeidslivet. For at læringen skulle skape motivasjon og engasjement, var det et viktig mål å tenke nytt i forhold til innlæring og metoder. Målgruppen var ungdom mellom 18 og 23 år hvor alle hadde forsøkt å gå på videregående skole. Kriteriet for deltakelse var at de hadde gitt opp skole og satt hjemme. Elevene hadde heller ikke deltatt i spesialundervisning på videregående skole tidligere, og de hadde heller ikke med seg dokumentasjon på utfordringer. Gjennom opplæring i salgsfaget, grunnleggende nøkkelkompetanse og psykososial støtte skulle de komme i gang med en yrkesfaglig karriere som salgsarbeidere. Opplæringen skulle skje gjennom erfaringslæring, i form av mye praktiske øvelser og refleksjon rundt salgsteori. Målet for opplæringen var at ungdommene skulle komme ut i veiledet praksis og etter hvert kunne starte på lærekandidatordningen i samarbeid med et opplæringskontor.

Lærekandidatordningen er lite kjent og lite benyttet. Dette fremgår av flere rapporter (Markussen et al., 2008; Markussen 2009; Markussen, 2014; Markussen et al., 2018). Rapporten «En ressurs for arbeidslivet», laget av Akershus fylkeskommune, (2008), viser at flere bedrifter ønsker og har behov for å ansette ungdommer som ønsker kompetanse på dette nivået: «Undersøkelsen viser at 80 % av bedriftene har behov for arbeidskraft med kompetanse under fag-/svennebrev.» (s. 8). Lærekandidatordningen er ment å være et tilbud

bl.a. for elever som ikke har funnet seg godt til rette på skolen og som ønsker å kvalifisere seg mot et yrke. Det var denne typen elever som var aktuelle som deltakere i aksjonsforskningsprosjektet jeg nå skulle sette i gang. Tett samarbeid mellom læringscenteret og bedriftene/opplæringskontor tilpasset den enkelte elevens læreforutsetninger var et sentralt anliggende i prosjektet. Senere skulle de elevene ha mulighet å fortsette veien frem mot fullt fagbrev i bedriften gjennom ordningen med å bli praksiskandidat etter 5 års praksis.

Jeg ønsket å gi dem kompetanse i salgsfaget, innsikt i arbeidslivet, og ikke minst jobbe med og bygge opp de grunnleggende holdningene og ferdighetene som er nødvendig for å komme i gang med utdanning og arbeid. Det ble viktig å finne ut hvilken kompetanse som manglet fra grunnskolen, som det ville være nødvendig å lære på en praktisk måte for å komme i gang med videre opplæring. Jeg skulle dessuten finne frem til hva som var nødvendig for at elevene skulle oppnå mestring både i skole og arbeidsliv. Læringscenteret skulle gi elevene trygghet, mulighet for samtaler og hjelp til livsmestring og styrking av mestringstro for å bli agent i eget liv. Målet var å utvikle en tilpasset, begynnende yrkesopplæring som skulle bidra til å styrke mulighetene for hver enkelt elev til å bli inkludert i arbeidslivet.

1.2 *Forskning på frafall*

Frafall er et stort problem i yrkesfaglig videregående opplæring i Norge. Tall fra SSB viser at 38 % av ungdommene på yrkesfag som startet sin utdanning i 2013, fortsatt ikke var ferdig etter 5 år (SSB, 2020a). Rapporten *Bortvalg og kompetanse* (Markussen et al., 2008) viser bl.a. at det er en sterk sammenheng mellom problem i ungdomsskolen og frafall på videregående. Siste ungdomsundersøkelse viser at 15 % gir direkte uttrykk for at de er misfornøyde med skolen de går på. Det er et foruroligende utviklingstrekk at stadig flere ungdommer opplever å ha et negativt forhold til skolen, og at dette starter tidlig (Bakken, 2022). Elevundersøkelsen viser at elevene på 7. trinn har blitt mindre motivert, trives dårligere og også opplever noe mindre støtte hjemmefra (Wendelborg og Utmo, 2022). Frafallet kan forklares på mange ulike måter, og forskningen viser at foreldrenes sosiale bakgrunn spiller en stor rolle (Markussen et al., 2008). Dette kan tyde på at utdanningen ikke passer like godt til alle elevgrupper. Forskning på frafall kan tyde på at flere ungdommer opplever at de lovmessige rettighetene til tilpasset opplæring ikke blir fulgt opp så tett som lovverket tilsier. I et overordnet perspektiv setter Opplæringslovens strenge krav til rettferdighet og tilpasning for alle elever, og flere forskere konkluderer at med at skolen har svakheter i sin tilrettelegging, noe som gjør at også bedrifter sliter med å få kontakt med

flinke praktikere.

Forskning på de helsemessige konsekvensene av å gi opp videregående skole i Norge viser klare tendenser til økte problemer på flere områder. «High school dropouts have a strongly increased risk for sickness and disability in young adulthood» (De Ridder et al., 2013, s. 1). Disse resultatene, samt resultater fra flere utvalg og rapporter som *Kostnader av frafall i videregående opplæring* (Falch & Strøm, 2009) og *Liedutvalget* (NOU 2018:15), bidrar til å sette fokuset på å finne tiltak for ungdom som har gitt opp skolen.

Mange av disse elevene trenger tett oppfølging psykososialt og faglig for å fungere i en bedrift, noe også bedriftene etterspør (Markussen et al, 2018). Ut ifra opplæringsloven skal skolen fylle denne funksjonen gjennom god rådgivningstjeneste, Oppfølgingstjeneste (OT) og Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT). Disse tjenestene forsøker å finne løsninger, selv om de også i flere tilfeller står i en vanskelig situasjon i forhold til et regelverk som er for lite smidig, noe jeg vil analysere med systemteori. En ny sammenstilling av norsk forskning konkluderer med at «oppfølgingen av de unge formes av velferdsbyråkratiets sektorinndelte struktur, og at mange unge på den måten faller mellom eller utenfor systemenes forskjellige sektoransvarsområder» (Frøyland et al., 2020, s. 46).

Når elevene har falt ut av skolen, og heller ikke har blitt fanget opp av noe system, blir de ofte stående ensomme i en situasjon hvor ingen spør etter dem eller forsøker å følge dem opp. Læringscenteret må fylle noe av dette rommet og balansere mellom psykososial støtte og faglig opplæring frem til en grunnleggende basis. Når mestringstro og trygghet gjennom bl.a. praksis i bedrift er oppnådd, kan f.eks. et opplæringskontor hjelpe dem videre som lærekandidater i salgsfaget.

Læreplanene kan anses som en samfunnskontrakt med elevene, og iverksettelsen av dem kan analyseres i lys av Goodlads (1986) læreplanteori. Prinsipper om inkludering og tilpasset opplæring i den generelle læreplanen, og faglige føringer i læreplanen for salgsfaget, skal konkretiseres på en slik måte av de opplæringsansvarlige at også elevene erfarer at prinsippene blir ivaretatt (Haug, 2020). Det må stilles sosiale og faglige krav de har realistiske muligheter for å møte og som dermed gir et rimelig læringsutbytte.

1.3 Forskning rundt tiltak for ungdom som har gitt opp skolen

Ulike tiltak er prøvd ut på individ- og systemnivå for å gi ungdom nye muligheter, noe jeg kommer tilbake til i kap. 3. Flere av tiltakene er fylkeskommunale eller også knyttet til NAV, som er en sentral aktør i livet til mange av de ungdommene som har gitt opp skolen.

Liedutvalget (NOU 2018:15) mente det var et positivt fremskritt med NAV-veileder i videregående skole, og at erfaringene fra det tverrsektorielle samarbeidet i forsøket ser ut til å være positive (Scaffit & Mamelund, 2016).

Ungdommers utfordringer har Nordlandsforskning skrevet flere rapporter om knyttet til psykiske problemer, rus, økonomi, bosituasjon og mangel på jobb eller utdanning. I flere tilfeller er det samarbeid mellom ulike hjelpeinstanser og de frivilliges engasjement gjennom organisasjoner eller foreninger som bidrar til løsninger for ungdommene (Thrana et al., 2009; Anvik & Gustavsen 2012). Disse rapportene setter fokuset på behovet for å hjelpe i gang ungdommer som ikke passer inn noe sted. De trenger ofte mye tid og hjelp fra noen utenfor skolen, og i mange tilfeller har ikke NAV mulighet til å følge dem opp så tett som de trenger. Forskningen viser hva ungdom strever med og har grunnleggende behov for, samtidig som problemfeltet er komplekst når man har gir opp skolen (Bunting & Moshuus, 2017).

Ungdommene har behov for noen som kan se, høre og forstå dem (Follesø et al., 2016).

Samarbeid med bedriftene og tett oppfølging er det aller viktigste for å oppnå sosial inkludering. Et prosjekt som ut ifra selvbestemmelsesteorien både fokuserer på kompetanseutvikling i en gradvis progresjon, demokratisk medvirkning, og samarbeid med bedrifter, viser gode resultater (Steig et al., 2019). Forskning viser at virkemidler i arbeidet med utsatt ungdom ser ut til å være kombinasjoner av motivasjons- og mestringsarbeid med rask og målrettet, skreddersydd sosialfaglig oppfølging inn i tilrettelagte skoletilbud, kombinasjoner av arbeid og skole, eller ordinære arbeidsforhold (Frøyland 2012; Frøyland et al., 2016; Frøyland et al. 2022). Fokus i et læringscenter må være å jobbe med slike kombinasjoner.

1.4 Forskning om yrkesopplæring og psykososialt arbeid rundt elever som faller fra

Sammen med min kollega skrev jeg i 2011 masteroppgave i yrkespedagogikk, knyttet til praktiske opplegg på Service og samferdsel (Holm og Larsen, 2011). Masterprosjektet var del av forskningsprosjektet *Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner* (KIP), et omfattende prosjekt som har gjort systematiske, forskningsbaserte forsøk med yrkesforankret, yrkesrelevant skoleopplæring og samarbeid mellom skole og bedrift (Hiim, 2013; 2015; 2017). Resultatene fra prosjektet som helhet viste at det er avgjørende for elevenes læringsutbytte at de opplever sammenheng mellom det som skjer på skolen og i bedriften. KIP-prosjektet ga også mange gode eksempler på relevant yrkesdidaktisk opplæring og bedriftens betydning som læringsarena, der et sentralt funn var at det er motiverende og

styrker elevenes læring når de opplever muligheter for godt planlagt og systematisk oppfølging i arbeidspraksis i bedrift (Hiim, 2013; Dahlback et al., 2011; Sylte, 2017).

Det er imidlertid svært få studier som undersøker hvordan selve den yrkesdidaktiske opplæringen av lærekandidater foregår ute i bedriftene. Tett samarbeid mellom skole og bedrift, bruk av elevens kompetanse, og medbestemmelse og arbeid med sosialt nettverk fremheves i en mindre studie hvor utgangspunktet var elever med spesialundervisning (Breilid & Dyrnes, 2017). Flere masteroppgaver med fokus på lærekandidater forberedt fra skolen påviser muligheter og problemer, som f.eks. hvor viktig praksis i bedrift er mens man er skoleelev, veilederens rolle i bedriften, og viktigheten av det relasjonelle og tilhørighet i et godt arbeidsmiljø. (Bergh, 2013; Kalvik & Kolloen 2014; Kollsete, 2021).

Opplæringskontorene er en viktig bidragsyter til trepartssamarbeidet i fag- og yrkesopplæringen (Nyen & Tønder, 2016). Deres rolle er blitt vurdert i flere rapporter, og konklusjonen er at de gjør en god jobb for samfunnet med sitt engasjement for yrkesopplæringen i bedrift og skole (Høst, 2014; Becken, 2016).

En stor del av lærekandidatene som opplæringskontorene jobber med, har blitt godt forberedt, enten fordi de er tatt inn på tilrettelagt undervisning eller har fått spesialundervisning (Breilid & Dyrnes, 2017). Andre har fått hjelp til å bli kjent med bedrifter og opplæringskontor gjennom yrkesfaglig fordypning, og disse forløpene beskrives av flere som vellykkede, både når det gjelder skolens opplæring, overgangen til bedrift via opplæringskontor, og gjennomføring av planen (Hanssen, 2016; Bergby, 2017).

Det er allikevel en annen gruppe som denne avhandlingen er opptatt av: de som har falt ut av skolen og sitter uten noe tilbud. Her er det både bedriftsledere, foresatte og ungdom som forteller om en problemfylt vei, ikke minst grunnet dårlige økonomiske forutsetninger for bedrift, vanskelig kommunikasjon med foresatte, og et system som ikke er rigget for å følge opp og støtte gjennom de psykososiale problemene mange ungdom har som har gitt opp skolen og vært hjemme en periode (Kalvik, 2014; Ohna, 2013). Forskningen påpeker spesielt hvordan usikkerheten for både bedrifter og lærekandidater skaper problemer økonomisk og praktisk med oppfølging (Markussen et al., 2018). En rapport om opplæringskontorenes rolle og finansiering konkluderer med at mye fungerer bra, men setter også en del spørsmålstegn, f.eks. ved at NAV dekker deler av oppstarten for å få til en prøvetid før læretiden, og at enkelte opplæringskontorer foretrekker kandidater som fungerer bra:

Enkelte opplæringskontorer/ringer forteller at de prøver å unngå kandidater fra NAV da de

opplever at det blir komplekse saker og ofte gir avbrutte opplæringsløp
(Becken, 2016, s. 34)

Et lignende prosjekt for å oppnå økt motivasjon hos elever gjennom en alternativ læringsarena har gitt gode resultater med yrkesdidaktisk trening hos en sosial entreprenør (Larsen, 2016)

1.5 *Forskningsmålet: Hva skal jeg utvikle av ny kunnskap?*

Prosjektet vil bidra med ny, forskningsbasert kunnskap om læringscenteret som en alternativ lærings- og kompetanseutviklingsarena for yrkesfagelever som har falt ut av ordinær opplæring i skole. Et hovedformål er at elevene skal utvikle en begynnende, helhetlig yrkeskompetanse innen salg (Haaland & Nilsen, 2020). Ungdommene kan få tilpassede opplegg som lærekandidat i salgsfaget i samarbeid med arbeidsliv, offentlige etater, frivillige organisasjoner og opplæringskontor.

Dette prosjektet fokuserer på salgsfaget, selv om flere andre yrker innenfor lager, logistikk, IKT og sikkerhet har blitt berørt. Det er flere grunner til at jeg har valgt et smalt fokus på salgsfaget. For det første har jeg min didaktiske og faglige kompetanse innen salgsfaget etter 12 år som lærer på Salg og service. Dertil kommer vanskelighetene forbundet med å realisere et læringscenter som inkluderer mange helt forskjellige yrkesfag. Dermed ville man risikere å gi elevene en opplæring som er for generell og lite faglig fokusert, så mulighetene for å gi elevene en reell yrkesforberedelse bli begrenset. Valget kan samtidig innebære en svakhet, fordi det avgrenser tilbudet til de elevene som er interessert i dette fagområdet, og skaper en risiko for at elever søker seg inn bare for å få et tilbud, uten å være interessert i salg. Disse utfordringene er det viktig å være oppmerksom på i arbeidet, og det har vært viktig å fremheve dem i samtalene med elevene før utvelgelse.

Prosjektet vil likevel kunne bidra med kunnskap om hva slags muligheter og utfordringer en læringsarena rettet mot yrkesopplæring og sosial læring kan inneholde, og om hva slags organisatoriske og didaktiske kvalitetskriterier som må oppfylles for at den skal fungere godt.

Læringscenter brukes i dag fritt om mange ulike private og offentlige bedrifter/organisasjoner hvor det skjer læring. Disse har ingen formell status i offentlige strukturer. I denne avhandlingen brukes «læringscenter» om en organisasjon uten offentlig tilknytning, som gjennomfører veiledning, støtte, yrkesdidaktisk praktisk opplæring og andre tiltak slik at ungdom får utvikling, motivasjon og mulighet til å skaffe seg jobb, kontakt med helseinstanser, støtte fra NAV eller videre utdanning mot å bli lærekandidat eller få lærekontrakt via et opplæringskontor. De siste årene har det skjedd en stor utvikling innenfor

tilbudet fra slike organisasjoner som gjerne presenteres som sosiale entreprenører. Sosiale entreprenører kjennetegnes ved at arbeidet er innrettet etter et sosialt formål der det er et udekket behov, de bidrar med nye løsninger på utfordringene og involverer brukerne for arbeidet, medarbeiderne og andre sentrale interessenter (KMD, 2017). Dette er noe myndighetene de siste årene har begynt å se som en viktig ressurs, og flere tiltak er gjort for å forenkle prosessen for samarbeid med offentlige myndigheter gjennom blant annet en håndbok fra kommunenes sentralforbund (KS) basert på forskning utført av Roskilde universitet (RUC) (Kobro et al., 2018; Andersen et al., 2018). Det er krevende å være sosial entreprenør, og jeg redegjør i metodedelens for utfordringer dette har gitt både i forhold til organisering, økonomi og maktperspektiv i forskningen.

Mitt fokus har ligget på hvilke kvalitetskrav som må finnes både i den fysiske organisasjonen med hensyn til utstyr og opplæringsmuligheter, og – enda viktigere – læringssyn og yrkespedagogisk vinkling, samt muligheter for og handlingsrom til å tilpasse opplegget for hver enkelt ungdom.

Det teoretiske perspektivet omfatter også sosial kognitiv teori som tar utgangspunkt i at mennesket gjennom et tydelig verdifokus kan øve innflytelse i egen situasjon og handle selvstendig for å bli agent i eget liv gjennom selvregulering og mestringstro (Bandura, 2006). En hovedhensikt i prosjektet er også at elevene skal styrke sin mestringstro og selvstendighet. For å utvikle denne kunnskapen måtte jeg undersøke og analysere tidligere empirisk forskning som kan belyse slike betingelser, særlig forskning som er gjort om andre organisasjoner, samt føringer, forpliktelser, muligheter og begrensninger i formelle retningslinjer og i læreplanene. Avhandlingen vil romme gjennomgang og analyse av teori om yrkesdidaktikk, yrkesutdanning, og læringsteori som kan belyse slike betingelser. Teori for å forstå hvordan man kan møte de sosiale utfordringer ungdommene står i, sammen med dem, er også nødvendig (Follesø, et al. 2016). Sentralt for avhandlingen er et system- og læreplanteoretisk perspektiv på styringsdokumenter og formelle rammer for opplæring (Opplæringslova, 1998). Oppsummert vil prosjektet bidra med ny, forskningsbasert kunnskap om læringssteder som en alternativ lærings- og kompetanseutviklingsarena for yrkesfagelever som har gitt opp skolen, innen salgsfaget og mer generelt. Det vil bidra med kunnskap om hva slags muligheter og utfordringer en slik læringsarena kan inneholde i samarbeid med organisasjoner og bedrifter, og om hva slags organisatoriske og didaktiske kvalitetskriterier som må oppfylles for at den skal fungere godt både med hensyn til læring og et psykososialt tilbud.

En ungdom som er i krise, vil trenge hjelp fra en hel rekke forskjellige offentlige etater og tjenester. I denne sammenheng er allikevel fokuset på de sentrale tjenester i fylkeskommunale regi og NAV, selv om også helsetjenester, barne og ungdoms psykiatri (BUP), oppfølgingstjenesten (OT), og andre støttesystemer som barnevern kan bli berørt ved enkelte anledninger.

1.6 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen for ph.d.-avhandlingen er:

Hvilke yrkesdidaktiske, psykososiale og organisatoriske betingelser skal til for å utvikle og drive et læringscenter tilpasset elever som er falt ut av skolen, rettet mot å gi dem mulighet til å bli lærekandidater i salgsfaget?

Ut ifra denne problemstillingen er det tre forskningsspørsmål jeg ønsker å besvare:

4. Hvilke sentrale yrkesdidaktiske betingelser må være oppfylt for å oppnå meningsfylt, erfaringsbasert og relevant opplæring i salgsfaget på læringscenteret, opplæringskontoret og i bedriften?
5. Hva er de psykososiale betingelsene som skal til i en utviklingsprosess for at ungdom som er falt ut av skolen skal delta i yrkesopplæring rettet mot at de skal få mulighet for å bli lærekandidat?
6. Hvordan kan læringscenteret organisere samarbeid med involverte parter som opplæringskontor, bedrifter, NAV, frivillige organisasjoner og ulike støttesystemer for å skape gode læringsbetingelser for ungdom som er falt ut av skolen?

1.7 Oppbygging av avhandlingen

Kap. 2 plasserer prosjektet i en samfunnsmessig kontekst, ved først å sette prosjektet inn i et læreplanteoretisk perspektiv, og analysere styringsdokumentene (Goodlad, 1986). Deretter beskriver jeg systemene rundt elevene knyttet til læringscenteret ut ifra Bronfenbrenners systemteori (1979). Kap. 3 presenterer forskning som belyser utfordringene i problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål. Forskning knyttet til yrkesdidaktikk og psykososialt arbeid med ungdom er i fokus, med eksempler fra nyere forskning, hvor også NAV, bedrifter og organisasjoner er involvert.

I kap. 4 presenteres grovplanen for prosjektet, hvor konteksten og målet for prosjektet

utdypes, rammene klargjøres og utvalg av prosjektdeltagerne begrunnes nærmere. De demokratiske mulighetene for medvirkning og et kritisk perspektiv tydeliggjøres.

Kap. 5 handler om yrkesdidaktiske perspektiver på utvikling, og læring i et læringscenter, opplæringskontor og bedrift. Jeg har lagt vekt på yrkesdidaktisk teori som inkluderer kritiske og pragmatiske perspektiver (Hiim & Hippe, 2001, Hiim, 2013; Sund, 2005), teori om yrkeskompetanse og refleksjon (Schøn, 1987), og teori om læring og utvikling gjennom forståelse av arbeidsoppgaver og utfordringer i jobben (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Jeg har også inkludert teorier knyttet til erfaringslæring (Dewey, 1938) og praksisfelleskap, med vekt på begrepet *legitim perifer deltakelse* (Lave og Wenger, 1991). Perspektiver fra Freires kritisk teori (Freire, 2005) tas også med for å sette fokus på utdanningens frigjørende potensial.

Kap. 6 presenterer teori knyttet til inkludering, livsmestring, mestringstro og det å være agent i eget liv, som er sentralt for å jobbe med elever som ikke har fullført skolen (Bandura, 1997; 2006). Det er også nødvendig å se på teori om psykososiale utfordringer for å forstå hvordan man skal jobbe for at de som sliter med angst og andre psykiske lidelser, skal kunne lære gjennom erfaringer. Erfaringslæring gjennom autonomi og felleskap er viktig, og er utgangspunktet for all trening frem mot en yrkesutøvelse. Jeg vil spesielt ha fokus på motivasjon og autonomi (Ryan & Deci, 2000). I tillegg drøfter kapitlet Illeris' (2012) begrep om drivkraftsdimensjonen, og gjennomgår hvilken betydning det har for å forstå ungdoms utfordringer med læring. Det tar også med utfordringer med manglende inkludering i samfunnet i skole og arbeidslivet (Haug, 2020).

Kap. 7 omhandler aksjonsforskning som forskningstilnærming, med utgangspunkt i et pragmatisk og kritisk perspektiv på forskning og kunnskapsutvikling (Reason & Bradbury, 2008). Verdier som demokrati og deltakelse i prosessen settes i sammenheng med planlegging, gjennomføring og evaluering gjennom flere aksjonsspiraler. I kapitlet går jeg videre til å beskrive det særegne med pedagogisk aksjonsforskning samt hvordan tilrettelegging av utviklingsprosessen blir gjort for å ta hensyn til forskerrollen (Carr & Kemmis, 1986; Hiim, 2010). Det presenteres overordnede perspektiver på analyse av empiri samt drøfting av troverdighet (Winter, 1989).

Kap. 8 beskriver nærmere metoder og prinsipper for innsamling og analyse av avhandlingens empiriske grunnlagsmateriale. Det beskrives hvordan kategoriene har kommet frem med utgangspunkt i empirien og den yrkesdidaktiske relasjonsmodellen. Her forklares også de ulike datainnsamlingsmetodene som er brukt. Empirigrunnet er hovedsakelig planer og refleksjon rundt disse i hele gruppa, deltakende observasjon, logg, elev- og gruppesamtaler,

referat fra samtaler med bedrifter og opplæringskontor, elevenes arbeidsoppgaver, filmer, nettsider og bilder elevene har laget. Kapitlet avsluttes med en diskusjon av maktperspektiver og roller i forskningen samt etiske problemstillinger.

Kap. 9–10 presenterer hele aksjonsforskningsprosessen gjennom to aksjoner som omhandler ulike yrkesdidaktiske og psykososiale opplegg som ble gjennomført med to ulike grupper ungdommer. I hvert kapittel gjør jeg rede for prosjektets utvikling gjennom de ca. 4 måneder hver aksjon varte. Fokus i disse kapitlene ligger på ungdommenes muligheter og utfordringer og på det yrkesdidaktiske og psykososiale arbeidet som blir gjennomført på læringscenteret og i bedriftene. Mine vurderinger og analyser ut fra teori blir systematisk presentert etter presentasjonen av empiri fra hver fase.

Kap. 11 er drøftingskapitlet hvor forskningsspørsmålene og den overordnede problemstillingen besvares. I dette kapitlet inkluderes kritiske perspektiver på både prosjektet, læreplanene og utdanningssystemet. Hensikten er å få fram både muligheter og hindringer for å utvikle utdanningstilbud hvor elever kan få anledning til å kvalifisere seg for arbeidslivet og dermed bli inkludert i samfunnet. Resultatene fører frem til et forslag og rammer for en ny læringscenterdidaktikk og en utvidet yrkesdidaktisk verktøykasse. Til slutt presenteres tanker om videre forskning og arbeid jeg vil gjøre innen feltet.

2 Et system- og læreplanteoretisk perspektiv på styringsdokumenter og formelle rammer for opplæring

Dette kapittelet omhandler den samfunnsmessige konteksten for prosjektet, der jeg beskriver og undersøker læreplanverket som førende styringsdokument for videregående opplæring. Hensikten er på bakgrunn av prosjektets problemstillinger å belyse hvilke samfunnsforpliktelser utdanningssystemet har når det gjelder tilpasset opplæring og inkludering av elever i yrkesutdanning. Gjennomgangen synliggjør behovet for å finne nye tilnærminger til å ivareta disse forpliktelsene, og viser hvilken rolle et læringscenter kan spille i så måte. Jeg vil først benytte Goodlads (1986) teori om læreplananalyse, før jeg så ut fra Bronfenbrenners systemteori (1979) beskriver systemene rundt de elevene som er knyttet til læringscenteret. Jeg vil også legge vekt på å få fram hvorfor det kan være behov for et læringscenter i tillegg til eksisterende systemer for yrkesopplæring.

Goodlads (1986) teori om læreplananalyse benyttes for å få fram ulikheter mellom det som uttrykkes av ideer og verdier i læreplandokumentene som samfunnets mandat for utdanningssystemet, og hvordan dette både blir oppfattet og iverksatt på de ulike nivåene i systemet. Skolemyndigheter, skoleledere, lærere og elever forholder seg kanskje til dokumentene forskjellig, noe som er en grunn til at det er viktig å undersøke tolkninger og implementering på de ulike nivåene. Jeg vil analysere og tolke hva styringsdokumentene ut ifra min oppfatning sier av spesifikk betydning for tilpasset opplæring og inkludering i yrkesutdanning og hvilken betydning dette har for etablering av og opplæring i et læringscenter.

Bronfenbrenners systemteori ser på relasjonene og kommunikasjonen mellom de ulike systemnivåene. Sett fra dette perspektivet vil det være viktig å ha en oversikt over de ulike systemene som omgir elevene, systemenes oppgaver, og samspillet mellom systemene og elevene. I mitt prosjekt vil det være et hovedfokus på deler i utdanningssystemet, som lærebedrifter, opplæringskontor, oppfølgingstjenesten (OT), men også på andre systemer, som f.eks. NAV og Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP). Disse forventes å støtte opp om utdanningens primæroppgave, som er å skape muligheter for at elevene skal kunne delta i arbeidslivet og samfunnsfellesskapet.

Jeg ønsker å få fram kritiske overganger fra f.eks. ungdomsskole til yrkesfag, og videre fra yrkesfag til bedrift, hvor mange stopper opp. Vi vet bl.a. at problemene for manges vedkommende starter på en altfor teoretisk ungdomsskole som best passer barn av foreldre

med høy utdanning og god økonomi (Markussen et al., 2008). Mange unge kommer ikke inn på ønsket yrkesfaglig utdanningsprogram og opplever ikke mening og relevans i utdanningen. I tillegg sliter yrkesopplæring med kvalitet i praksis bl.a. fordi samarbeid med bedrifter er mangelfullt (Hiim, 2020; 2022b). Jeg velger spesielt å se på de delene som i utgangspunktet ligger under fylkeskommunes ansvar for opplæring når ungdom har gitt opp videregående skole: oppfølgingstjenesten, fagopplæringen, opplæringskontor og lærebedrifter. Her vil jeg se på muligheter og utfordringer gjennom å presentere en ordning for grunnkompetanse som kalles lærekandidat. Dette er en ordning jeg vil bruke i prosjektet mitt.

Lærekandidatordningen ligner den ordinære lærlingeordningen, men den stiller ikke noen krav til karakterer fra videregående skole. Lærebedriften sammen med lærekandidaten faststiller mål for et mindre utvalg av den ordinære vg3-læreplanen for faget. Gjennom dette ønsker jeg å få fokus på hvilke elever læringscenteret er relevant for, og hvorfor jeg mener det er behov for det. Lærekandidater knyttes i mange tilfeller til opplæringskontor.

Opplæringskontor er private bedrifter eller organisasjoner, eventuelt fylkeskommunale sammenslutninger, som på vegne av en gruppe lærebedrifter håndterer det praktiske-administrative arbeidet med lærlinger samt i noen grad gir dem kurs og opplæring.

2.1 *Introduksjon av Goodlads rammeverk for læreplananalyse*

Goodlad (1986) opererer med fem nivåer i sitt rammeverk for læreplananalyse: den ideologiske, formelle, oppfattede, gjennomførte og erfarte læreplanen. Den *ideologiske* læreplanen kan betraktes som idéene bak læreplanen og knyttes ofte opp mot stortingsmeldinger og regjeringens arbeid for reformer f.eks. Meld. St. 28 (2015–2016) om fagfornyelsen. Goodlad (1986) får fram hvor sammenvevde beslutningsprosessene er når det gjelder styring av utdanning. Ifølge den overordnede ideologiske læreplanen er inkludering, faglig og sosiale kvaliteter samt rettferdige muligheter for alle viktige grunnverdier som skolen skal jobbe ut ifra. Slike tverrpolitiske ideer med god forankring i skandinavisk skolekultur blir formidlet gjennom opplæringsloven og den overordnede delen av læreplan med forskrifter (Hiim, 2020), og blir dermed det formelle læreplanverket. Her inkluderes også alle læreplanene for de ulike fagene og programområdene.

Den *oppfattede* læreplanen er resultatet av den fortolkning som skjer i skoleverket. Tolkninger og oppfatninger som kan få stor betydning, formes på ulike nivåer og starter på fylkes- og skoleeivnivå. På samme måte vil det lokalt på skoleledernivå og hos den enkelte

faglærer/underviser gjøres tilsvarende tolkninger. Læreplanene gjelder også for opplæring i bedrift, hvilket betyr at også de må tolke planene ut ifra *deres* kontekst.

Dette blir så brukt i den *gjennomførte* læreplanen når lærer/instruktør underviser, og blir oppfattet av elevene som den *erfarte* læreplanen (Goodlad, 1986).

I min analyse vil jeg fokusere på noen av Goodlads fem nivåer, for å illustrere den diskrepans som i dag finnes særlig på yrkesfaglige utdanningsprogrammer, hvor elevene søker seg inn til en *praktisk* utdanning, men i stor grad erfarer en *teoretisk* skole med få opplevelser av arbeid i det yrket de ønsker å utdanne seg til (Hiim, 2013; Dahlback et al., 2011).

Goodlads angir tre særlig viktige analyseområder. Det første er det substansielle: læreplanens innhold, kompetansemål og arbeidsmåter. Det kan benevnes som læreplanens «hva» (Olsen, 2010).

Goodlads andre område er det sosialpolitiske: læreplanens «hvorfor». Jeg oppfatter denne delen av analysen som viktig for å sette fokus på forskjellen mellom politikernes ønsker for den *gjennomførte* læreplanen og det flere elever som gir opp skolen, opplever som den *erfarte* læreplanen.

Det tredje området er det tekniske: hvordan læreplanen omsettes i praktisk handling, hvordan den realiseres i undervisningen – læreplanens «hvordan» (Olsen, 2010).

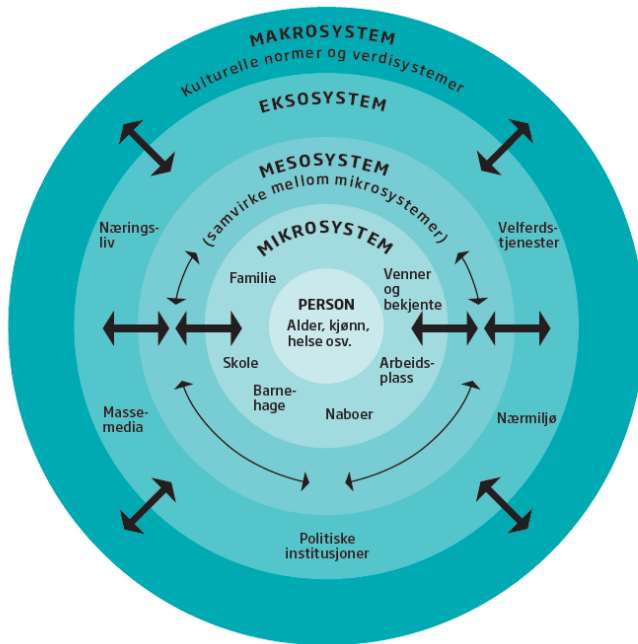
Det er begrenset hvor dypt inn i en læreplananalyse det er mulig å gå innenfor rammene av denne avhandlingen, ut over å knytte an til min problemstilling med noen refleksjoner knyttet til et læringscenter, og spesielt tilpasset opplæring og inkludering.

2.2 Introduksjon av Bronfenbrenners utviklingsmodell

Jeg vil bruke Bronfenbrenners utviklingsmodell for å plassere læringscenteret inn i et sosialt system og se på de ulike delene rundt, som jeg i prosjektet må forholde meg til sammen med ungdommer og andre samarbeidspartnere.

For mitt prosjekts vedkommende er utgangspunktet for bruken av modellen den enkelte ungdom som befinner seg i kjernen av mikrosystemet. Ungdommen betraktes som medspiller i de ulike miljøene som inngår i mikrosystemets umiddelbare, direkte og nære kontekst. Ulike nærmiljø kan være familie, venner og naboer. Mikrosystemene rundt blir også de som kan ha muligheter til å hjelpe dem videre, men som de av flere grunner ikke har direkte kontakt med: skole, opplæringskontor, organisasjoner og bedrifter. I den nest ytterste sirkelen,

eksosystemet, finnes støttesystemer som BUP, OT og PPT. Den enkelte deltageren er ikke selv del av eksosystemet, men her tas i enkelte tilfeller beslutninger som får betydning for personen. F.eks. kan en saksbehandler hos NAV eller i fylkesadministrasjonen som ungdommene nesten aldri møter, ta avgjørelser med stor betydning for en ungdom gjennom å bestemme tiltak i NAV eller utdanningsprogram på videregående skole. Det ytterste systemet er makrosystemet, som i mitt prosjekt f.eks. betyr lover og regler for både skole og NAV.



Figur 2.1: Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell (tilpasset fra Helsedirektoratet, 2015)

I midten av modellen er mesosystemet, som betegner tilpasningen eller kommunikasjonen mellom delene, eventuelt mangel på dette. Deltagerne i mikrosystemene skulle i utgangspunktet ha en tett og positiv relasjon med hverandre gjennom direkte samhandling og kommunikasjon. For ungdommer som har bestått videregående opplæring, vil ofte rådgiver på skolen eller opplæringskontoret fylle denne posisjonen, og f.eks. hjelpe dem med veien videre til fagbrev gjennom en lærebedrift. Mangel på samspill er ofte en stor utfordring for frafall ungdom, da de har et mindre nettverk rundt seg, siden de har sluttet i skolen og ofte ikke kjenner så mange bedrifter eller andre organisasjoner de kan få hjelp av (Strand et al., 2015). Som jeg vil komme nærmere inn på i neste kapittel, om forskning, er årsakene til frafall sammensatte, og én oversikt over forskning på området sammenfatter: «ikke bare én årsak eller ett sett av forklaringer til at unge mennesker havner utenfor opplæring og arbeidsliv. [...] I forskningslitteraturen undersøkes forklaringer på individuelt-, institusjonelt- og på samfunnsnivå» (Sletten & Hyggen, 2013, s. 17).

I forhold til arbeidet jeg igangsetter i læringscenteret, er det derfor avgjørende å tenke helhetlig og å ha et kritisk perspektiv på de ulike nivåene hvor det skal settes inn tiltak. Selv om prosjektet vil dreie seg om grupper med ungdom som vil gjennomføre opplegget nå som en prototype for andre læringscentre, så er analysen her viktig for å vise hvilke samfunnsmessige endringer som må til for å endre situasjonen for ungdommene som faller ut av skolen. Noe må gjøres i institusjonene gjennom blant annet endringsarbeid i skole og NAV for å unngå frafall, men mitt fokus vil nå være på de som allerede har falt ut og som trenger hjelp i en vanskelig situasjon for å komme i gang igjen. Ut ifra Bronfenbrenners (1979) modell ser jeg det koordinerende leddet, det som i modellen kalles mesosystemet, som det naturlige utgangspunkt. Jeg vil videre i kapitlet argumentere for at læringscenteret kan fylle en slik samlende funksjon.

2.3 Styringsdokumenter for yrkesopplæringen: Opplæringsloven, overordnet del og læreplaner for fag

2.3.1 Opplæringsloven og overordnet del

Opplæringsloven har vært nokså lik i 25 år før revisjonen som kommer nå i 2024. Den er formelt forpliktende for alle skoler, og beskriver de generelle reglene og rettighetene for opplæring av barn, ungdom og unge voksne, Dette er basert på et tverrpolitisk syn i Norge som ikke bare setter fokus på en faglig og pedagogisk god utdanning, men hvor man også sier noe om sentrale verdier og normer. Inkludering og tilpasset opplæring står sterkt i loven og i overordnet del. Opplæringsloven sier i § 1-1 at elevene skal møtes med krav som fremmer dannelse og lærelyst, og at opplæringen skal bidra til et positivt selvbilde. Det står også at ungdom skal få «kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Videre understreker den at «alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-2). Overordnet del er tydelig på grunnleggende verdier og holdninger, noe som også står sentralt i prosjektet: «Tilgivelse, nestekjærlighet og solidaritet er nødvendig for at mennesker skal vokse og utvikle seg» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s 5).

Utfordringen er at mange elever ikke opplever å bli inkludert eller at undervisningen blir tilpasset, noe det store frafallet er et tegn på. Ogden (2012) påpeker at «funksjonshemninger, lærevansker og atferdsproblemer blir fremdeles avvist, marginalisert og ekskludert fra skolesystemet» (ibid, s. 27). Det er avstand mellom intensjonen i den formelle læreplanen og

det som elevene oppfatter i sin erfarte læreplan. De opplever ikke at opplæringen er tilpasset til deres læreforutsetninger (Goodlad, 1986). Erfaringene mine som yrkesfaglærer i mange år og deltakende i et forskningsprosjekt om *Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner* (KIP) bekrefter dette (Holm & Larsen, 2011; Dahlback et al., 2011; Hiim, 2013). Oppsummeringen i KIP var blant annet at elevene opplevde manglende yrkesretting og relevans i opplæringen samt lite praktisk undervisning. Dette er viktige satsningsområder i læringscenter, hvor ungdommenes interesser vil være avgjørende for å bygge motivasjon.

Det er viktig å presisere at det er en forskjell mellom *tilrettelagt* opplæring og *tilpasset* opplæring. Tilrettelagt opplæring, eller spesialundervisning, forutsetter en sakkyndig vurdering som de elever som deltar i dette prosjekt ikke har. De er utenfor det formelle rettighetssystemet. Elevene kan eventuelt få en utredning fra PPT i forbindelse med igangsetting av en opplæringsavtale med en lærebedrift eller et opplæringskontor. Det er mange ungdommer som ikke har blitt utredet for diagnoser, men vi ønsker ikke å sette fokus på dette hos oss med mindre det er noe ungdommene spesifikt ønsker hjelp til.

I dette prosjektet tar vi utgangspunkt i de bestemmelsene i læreplanverket som har tilpasset opplæring som overordnet prinsipp som skal bidra til sosial rettferdighet og inkludering:

Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring. [...] Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15)

«Tilpasset opplæring» og «inkludering» er to sider av samme sak og opptrer i par selv om de ikke er det samme (Olsen, 2010). Hensikten med tilpasset opplæring er likeverd, inkludering og sosial rettferdighet. Olsen (2010) beskriver i sin ph.d. en trekant med inkluderingens tre dimensjoner, med eleven som midtpunkt: den faglige, den sosiale og den kulturelle dimensjon. Andre fokuserer på inkludering som et samfunnsmessig begrep som f.eks. NOU 2016:17 *På lik linje* om inkludering: «Individene gis mulighet for å opprettholde sin forskjellighet. Samfunnet skal tilpasses mangfoldet av borgere gjennom individuelt tilpassede ordninger og fleksible løsninger» (NOU 2016: 17, s. 39). Inkludering i pedagogisk sammenheng knyttes også til FNs Salamanca-deklarasjon som ble vedtatt i 1994. Den utgjorde en viktig fokusendring fra kun å se det enkelte barns særskilte behov til å se på hvordan vanlige skoler kan møte alle ungdommer og gi dem en god nok opplæring gjennom inkludering (UNESCO, 1994; Bachmann & Haug, 2006). Læringscenteret vil være opptatt av

tilpassede ordninger og fleksible løsninger, samt å se hver og en av ungdommene som unike og del av felleskapet.

Inkludering som yrkesdidaktisk begrep er knyttet direkte til overordnet del, tilpasset opplæring og læreplanverket, selv om man også ser til perspektivene over. I læringscenteret vil synet på *hvordan* elevene lærer innebære et aktivt arbeid med å prøve ut ulike former for å tilpasse for den enkelte, hvilke yrker og arbeidsoppgaver man kan tilegne seg kompetanse i på ulike stadier av læringsreisen. Tidlige dårlige erfaringer og psykososiale utfordringer som angst, stress og dårlig selvtillit vil i alle lærings situasjoner måtte tas hensyn til (Samdal et. al, 2017; Eriksen et al., 2017). Den didaktiske relasjonsmodellen legger stor vekt på elevens læreforutsetninger og setter den hele tiden i forhold til de mål og arbeidsmetoder som velges. Yrkesdidaktisk planlegging med yrkesprosesser fra ekte arbeidssituasjoner knyttet mot bedrift synes å fremme denne form for læring, og «yrkesdidaktisk» innebærer her inkludering, både arbeidet med å få arbeidsoppgavene tilpasset til ungdommenes evner og muligheter og hvordan bedriften tilpasser oppgavene for den enkelte på jobb.

Overordnet del av læreplanverket er tydelig med hvor viktig variasjon og trygge rammer er for motivasjonen: «For å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.15). Samtidig pekes det på at noe av denne gleden kan oppstå gjennom utfordringer: «Det er skolens oppgave å gi elevene trygghet til å krysse grenser og prøve noe vanskelig» (ibid.). Prosjektet mitt baseres på tanken om at ungdommer må få mulighet til å delta i mange ulike læringsaktiviteter som spenner fra praktiske realistiske øvelser knyttet til salg, digitale utfordringer på pc, og muntlige/skriftlige fremstillinger tilpasset interessene til ungdommene. Differensieringen må gjelde både i forhold til metoder, aktiviteter og innhold for at den erfarte læreplanen skal gi motivasjon slik overordnet del beskriver, noe som igjen krever at man kjenner elevene godt og vet hvordan de lærer best og hvilke interesser de har.

Det er mange elever som strever med at skolen har et rent teoretisk fokus, og at de derfor ikke opplever å bli inkludert (Bachmann & Haug, 2006; Ogden, 2012). Det står i overordnet del at «Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6).

Overordnet del har fokus både på teori og erfaringer: «Hvis ny innsikt skal vokse fram, må etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis»

(Ibid.). En god måte å få frem erfaringer på er å prøve ut læringsoppgaver i praktiske øvelser før man knytter det til teori, noe metoden problembasert læring (PBL) legger opp til. PBL vil være en viktig metode på læringscenteret. Målet må være samsvar mellom de sosialpolitiske ønskene om inkludering og den opplevde erfarte tilpassede opplæringen for eleven i læringscenteret slik forskriften krever: «Skolen skal verdsette og stimulere elevenes vitebegjær og skaperkraft» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

Nysgjerrighet og skaperkraft vil være viktige prinsipper for å skape læringsglede på læringscenteret. Ungdommene må få lov å prøve ut, granske og gjøre praktiske erfaringer rundt temaer de kan ha glede og interesse av (se kap. 5 om yrkesdidaktikk). I grovplanen for prosjektet legger vi vekt på at starten er preget av aktiviteter som er morsomme og åpner et nytt blikk mot læring. Overordnet del vektlegger også prinsippene om praktisk og konkret medbestemmelse gjennom å gi «erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning, både i det daglige arbeidet i fagene ...»

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Her understrekes det at demokrati skal være en del av den didaktiske planleggingen (se også kap. 7 om didaktisk aksjonsforskning med spesielt fokus på demokrati og medvirkning i prosessen; Hiim & Hippe, 2001; Hiim, 2010).

I et læringscenter vil rammene være små grupper med mye mulighet for praksis, hvor elevene kan gjøre mange valg og bidra i en demokratisk prosess. Jeg ønsker å sette prinsippene ovenfor som en overordnet rettesnor på læringscenteret siden vi der har frihet i forhold til timeplan og tverrfaglighet: god tid til hver elev og tilstrekkelig med praktiske oppgaver elevene kan utføre som utforskende oppgaver. Jeg kommer tilbake til dette i grovplanen. hvor Goodlads (1986) fokus på læreplanens *hva* og *hvordan* blir viktig (Olsen, 2010).

2.3.2 Yrkesfag

Opplæringsloven beskriver tre veier gjennom videregående opplæring, og fokuset her vil være yrkeskompetanse og grunnkompetanse, selv om studiekompetanse også er sentralt for mange yrker. For å oppnå yrkeskompetanse må man mestre flere fellesfag som skal gi en basis for å mestre yrkesfagene. Flere yrker etterspør denne kompetansen, siden de for eksempel krever forståelse av viktige opplæringsmanualer på Engelsk eller ferdigheter i matte. Det er derfor i Norge en politisk enighet rundt at flest mulig ungdommer bør få en bred og variert opplæring på videregående, og ikke i utgangspunktet få tilbud om et annet opplæringsløp gjennom en grunnkompetanse. En forskningsrapport foreslår dette som en forklaring på hvorfor nesten ingen elever velger å benytte seg av lære kandidatordningen, siden man gjennom denne

ordningen ikke oppnår full kompetanse. Forskningsrapporten antyder at karakterstatistikker og andre opplysninger fra tidligere skolegang burde tilsi at lærekandidatordningen ville være det riktige tilbudet å gi for å få flere inn i arbeidslivet (Markussen et al., 2008).

Det er indikasjoner på at ordinær skolegang ikke fungerer for alle (NOU 2019: 25), men spørsmålet er om inkludering virkelig er mulig å gjennomføre når man i et læringscenter ønsker å gi et eget tilbud spesielt til de som ikke får det til. Det kan diskuteres om den sosialpolitiske dimensjonen av læreplanen ikke blir oppfylt når man må tilby ungdom noe som er utenfor det ordinære tilbudet. Et problem er at et eget, fysisk atskilt utdanningstilbud for ungdom også *kan* virke både segregerende og stigmatiserende. Inkludering i et læringscenter må skje både faglig, sosialt og kulturelt, noe det må legges vekt på i planleggingen rundt senteret (Olsen, 2010).

Dette kritiske perspektivet må sees i forhold til den situasjonen som svært mange ungdommer hvert år opplever med å gi opp skolen uten en videre vei mot arbeidslivet (se kap. 3). Det å sitte hjemme uten noe tilbud er en verre situasjon enn å få et tilbud som er tilpasset spesielt for de som har gitt opp. Prosjektet har fra starten av derfor hatt de som har gitt opp skolen som klar målgruppe. Dette kan begrunnes med den sosialpolitiske tanken om at tilpasset opplæring og inkludering i utgangspunktet skal skje i et sosialt og kulturelt felleskap med andre jevnaldrende ungdommer (Kunnskapsdepartementet, 2017; Goodlad, 1986).

Når det etablerte utdanningssystemet ikke kan oppfylle det oppdraget som angis i overordnet del av læreplanverket, vil det nærmest være en moralsk forpliktelse overfor disse ungdommene å finne en annen måte for inkludering, f.eks. gjennom et læringscenter eller tilsvarende system som kan ivareta deres rettigheter. Kjernen i prosjektet er derfor tilpasset opplæring med muligheter for å mestre og lykkes, og å få en yrkesutdanning som både gir muligheter for å delta i arbeidslivet og for å bygge på til videre fagutdanning etter hvert. Bedriftenes behov for kompetanse bør være med å forme opplæringen i læringscenteret også i fellesfag som matte og engelsk.

2.3.3 Salgsfaget

Et kjerneelement i læreplanen for salgsfaget er salg og markedsføring. Her vil det være et stort potensielt for ungdommer som kanskje ikke er faglig sterke i fellesfag, men som kan være sosiale og ha en hyggelig innstilling til kunden. Det faglige innhold er selve salgsprosessen og det å skape merverdier i møter mellom tilbydere og kunder, og videre bidra til salg, mersalg og gjensalg. Her har vi på læringscenteret en god mulighet for å jobbe

parallelt med nøkkelkompetanse og faglighet, siden begge handler om sosiale ferdigheter, hvilket er helt sentralt i prosjektet. Overordnet del har et tydelig fokus på disse ferdighetene, og det er viktig at vi i læringscenteret kan gi ekstra mulighet for trening av dette både på senteret og i en ekte yrkessammenheng hvor det er jobbmuligheter.

Dette eksemplet viser et område hvor vi har faglig kompetanse, men kritisk refleksjon rundt et læringscenter må også drøfte om senteret gir et tilstrekkelig faglig tilbud på alle påkrevde områder. Opplæringsloven og overordnet del er tydelige med kravene om faglighet, og kompetanse i faget har derfor vært avgjørende for hvilket tilbud jeg har kunnet gi i aksjonsforskningsprosjektet. Min lange erfaring med salg, og undervisning på salg og service i 12 år ga en naturlig avgrensning av fagtilbudet. At innholdet må være profesjonelt basert fremgår også av den sentrale posisjon Goodlad gir læreplanens substansielle del. Et læringscenter må velge ut fagområder hvor det finnes forutsetninger for å kunne gi en god yrkesopplæring, både i forhold til mulige arbeidsoppgaver i et verksted og kompetanse hos instruktører for praktiske oppgaver. Man kan ikke trekke inn yrker hvor man ikke har kompetanse; dette vil ikke kunne gi tilpasset opplæring. Utfordringen er at man ekskluderer de som ikke ønsker å jobbe med salg. Dette drøftes videre i grovplan og metodedel.

For mitt prosjekt – og spesielt med hensyn til forskningsspørsmålet om meningsfylt, erfaringsbasert og relevant opplæring i salgsfaget – er det viktig å analysere ulike deler av læreplanen for å vise hvordan den må tilpasses til et læringscenter (Goodlad, 1986). Jeg tar med et eksempel rundt de sentrale kompetansemålene knyttet til regnskap og forretningsplan: «tolke og anvende budsjett og regnskap» og «presentere egen virksomhet med vekt på forretningsplan» kompetansemål salgsfaget vg3, (Udir, 2020c). Disse målene rommer igjen mange begreper som må settes i system gjennom teori og bruk og forståelse av avanserte programmer for dokumentasjon. Regnskapsprogrammer eller regneark er noe mange elever på salgsfaget synes er vanskelig å forstå. Når målet er grunnkompetanse, kan man isteden i større grad følge opplæringslovens krav til tilpasset opplæring og endre sammenhengen rundt begrepene slik at de blir forståelige og kan anvendes på enklere nivå. Penger er alle ungdommer opptatt av, og kalles det «hjelp til egen økonomi» istedenfor «regnskap», blir det lettere forståelig. I neste omgang kan man utvide til kjøp og salg og hvordan man holder oversikt. På samme måte kan vi forklare at vi skal jobbe med å finne ut hvordan man kan drive en god bedrift istedenfor å si man har undervisning om forretningsplan. Som faglærer i salgsfaget i 12 år og leder i en salgsbedrift i over 20 år vet jeg at man kan være en god selger

uten hverken å kunne anvende et regnskap eller lage en forretningsplan, men man bør kjenne noe av grunnlaget.

Læringscenteret benytter eksisterende læreplaner i opplæringstilbudet til elevene, slik at de reelt sett får en begynnende kvalifisering i salgsfaget. Enkelte av målene er for avanserte i forhold til flere av yrkene som inngår i programmet og det ikke er slike mål vi vil legge mest vekt på. I samarbeid med både elever og bedrifter vil vi benytte læreplanene og målene for fag på en aktiv måte.

Elevene må gjennom medvirkning få jobbe med case fra bedrifter eller frivillige organisasjoner hvor de kan ha fokus på konkret salg innen et område de er interessert i. Når de har fått praktiske erfaringer, kan man så fordype seg teoretisk i enkeltdeler som har god sammenheng og betydning for å forstå større deler av faget. Her kan de også komme med egne forslag til endring og utbedring. På denne måten overholder vi læreplanverkets regler om tilpasning, og vi øker elevenes kreativitet og lærelyst (mer om dette i kap. 5 om yrkesdidaktisk opplæring).

2.4 Ungdommenes utgangspunkt

Ungdommene i min målgruppe for prosjektet er, som beskrevet i kap. 1, de som sitter hjemme etter å ha falt ut av skolen etter å ha forsøkt videregående opplæring. Studier av gjennomføring av videregående opplæring peker på en rekke faktorer som kan predikere utfallet av videregående opplæring ut ifra opplysninger fra grunnskolen. Barn av foreldre med lengre utdanning tar oftere lang utdanning og klarer seg bra på skolen. På samme måte har sosial og økonomisk status mye å si for fullføringen på videregående skole. Disse faktorene er det ikke så mye man kan endre på, men derimot kan man bruke informasjon om ungdommers faglige og sosiale problemer til å tenke annerledes om tilpassing når de skal starte (Markussen, 2010).

Ungdommene jeg skal jobbe med i prosjektet vil ofte ha flere utfordringer enn bare at de har gitt opp skolen; det ligger gjerne flere andre årsaker bak (Anvik & Gustavsen, 2012). Eksempler på individuelle forklaringer er psykiske plager som angst og depresjon, mangel på søvn og somatiske og subjektive plager. Det kan også omfatte foresattes helse, utdanning, arbeid og bakgrunn, som har mest med familien å gjøre. Fravær kan også skyldes risikofaktorer som misbruk av rusmidler, dårlig skolemiljø, mobbing eller faglige vansker samt stress fra venner, skole og psykososiale belastninger (Eriksen et al. 2017). Lite

gjennomtenkte forsøk på inkludering fra samfunnets side kan også være bidragende årsaker til fraværet (Kjeøy & Lysvik, 2023; Sletten & Hyggen, 2013).

2.5 *Oppfølgingstjenesten (OT) og pedagogisk og psykologisk rådgivingstjeneste (PPT)*

Samarbeid med støttesystemene er sentrale i prosjektet mitt av flere grunner, men ut ifra Bronfenbrenners systemanalyse (1979) ser man at velferdstjenester utgjør en vesentlig del av det såkalte eksosystemet i modellen. Bronfenbrenner beskriver dette som et viktig system, men som ofte kan være vanskelig tilgjengelig siden eleven selv ikke er del av det. Oppfølgingstjenesten (OT) har allikevel store muligheter til å bedre gjennom å hjelpe ungdom over i andre ordninger når de gir opp skolen; eksempler er andre skoler, folkehøyskole eller til læringssenteret og ordninger via NAV. Noen OT-kontor har også kontakt med eksterne aktører som tilbyr egne opplegg for ungdom. Læringssentret kan gjennom et samarbeid med OT få støtte fra fagpersoner som kjenner systemet og vet om ulike muligheter. En saksbehandler i OT har en viktig oppgave i å være en personlig relasjon til ungdommene som sliter; de kan besøke fortvilede ungdommer hjemme og bruke tid sammen med dem for å finne løsninger. Sammen med OT kan læringssenteret være en ressurs for å planlegge utdanningen videre.

Psykologisk rådgivingstjeneste (PPT) har til oppgave å utrede når det er spesielle behov for støtte og tilrettelegging utover tilpasset opplæring. Det er helt egne regler for dette for de som skal bli lærekandidater, og det kan ta lang tid å utrede. Lang utredningstid kan være en stor utfordring for bedriftene, siden de blir usikre på sine muligheter til å få dekket lønnskostnader til ekstra tilpasninger til arbeid og støtte for ungdommen. Selv om UDIR har forsøkt å presisere, er det fortsatt ulike tolkninger rundt om i fylkene (Markussen et al., 2018). I tillegg finnes en rekke andre hjelpetjenester som jeg ikke kan komme inn på her.

2.6 *Lærekandidater og opplæringskontor*

Lærekandidater

Helt fra starten har målet i prosjektet vært å få ungdom inn i en lærekandidatordning som første steg mot det langsiktige målet om fullt fagbrev. Bakgrunnen for dette er at ordningen er fundamentert i opplæringslovens muligheter innenfor grunnkompetanse og gir en dokumentasjon på oppnådd kompetanse som både elever og bedrifter kan ha bruk for. Goodlads (1986) læreplananalyse viser nødvendigheten av at ideene fra opplæringsloven om alternative muligheter kan bli erfart av ungdommer som sliter. Veldig få kjenner til lærekandidatordningen (Markussen, et al., 2018). Ordningen har ingen karakterkrav, ingen prøver og formelle

vurderinger, ut over en kompetanseprøve tilpasset kandidaten. Det eneste kravet i lærekandidatordningen er at man kan gjøre en jobb som en bedrift har behov for, og at den kan knyttes opp mot et eksisterende fagbrev (Rokkones, 2017). I en rapport spesielt om lærekandidater konkluderes det at disse aspektene ved lærekandidatordningen burde vært utnyttet bredere:

Dette funnet indikerer at lærekandidatordningen kan være gunstig for en del elever med svakt prestasjons-grunnlag fra tiende klasse, og at mange lavprestasjonselever i ordinære utdanningsprogrammer kunne hatt fordel av å få dette tilbudet. Ut fra dette perspektivet har lærekandidatordningen for lite omfang. Flere burde vært lærekandidater. (Markussen, et al., 2018, s. 10)

Videre kommer det frem at ordningen kun brukes av 4,4 % i Norge, men at man i de tilfeller hvor et fylke har satset på ordningen, fort har kommet opp i over 13 %, fordi ordningen virker så attraktiv både for ungdommene og for de bedriftene som samarbeider om den. I Østfold var det i 2016 rundt 320 lærekandidater, mens det i Oslo kun var 37.

Flere starter med lærekandidatordningen som et alternativ når de er i ferd med å gi opp, men det er også ifølge opplæringsloven § 3-3 (Opplæringslova, 1998) mulig å planlegge et opplæringsløp mot grunnkompetanse som lærekandidat via en IOP (individuell opplæringsplan) på videregående skole allerede fra Vg1. Dessverre er det få som benytter seg av denne muligheten. Markussen mener flere kunne planlagt grunnkompetanse (Markussen & Sandberg, 2005). Dermed ville flere ungdommer fått en mer positiv opplevelse av å ta utdanning på lavere nivå/grunnkompetanse, uten alle nederlag. Denne grunnkompetansen kan senere i livet bygges ut med et kompetansebevis som lærekandidat, men man får ingen tittel. NHO og lærerorganisasjonene er positive til et nivå mellom fagarbeideren og de ufaglærte, og begge nevner assistentbegrepet, f.eks. kokkeassistent. LO er helt uenig og ønsker ikke å etablere dette, og advarer mot å utvanne den norske fagarbeiderutdanningen (Markussen et al., 2018).

Arbeidsplassene som krever kompetanse på et lavere nivå enn fullført og bestått videregående opplæring, finnes. I to undersøkelser utført av Akershus fylkeskommune med ti års mellomrom, er mellom 250 og 300 arbeidsgivere i Oslo og Akershus blitt spurt om behov for arbeidskraft uten fullført og bestått videregående opplæring. I begge undersøkelsene svarte 80 prosent av arbeidsgiverne at de på sine arbeidsplasser har arbeidsoppgaver som kan betjenes og løses av personer uten fullført og bestått videregående opplæring (Akershus fylkeskommune, 1996; 2008). Det er viktig å ha et kritisk- perspektiv på undersøkelsen, og vurdere om lederne i slike bedrifter kanskje ser for seg mulighet for rimelig arbeidskraft som kan løse enkle oppgaver.

Hovedorganisasjonene i Norge har allikevel gjennom trepartssamarbeidet et tydelig fokus på at fagutdanning for ungdom skal være et satsningsområde.

Opplæringskontor

Opplæringskontoret er en viktig bestanddel på veien mot opplæring for ungdommer som skal ta fagbrev. Frafallsungdom har ofte ikke et forhold til dem siden de ikke har bestått skolen eller deltatt i praksis på skolen gjennom yrkesfaglig fordypning (YFF). I prosjektet har vi fått lokale bedrifter til å starte et opplæringskontor for å ta ansvar for opplæringen som ungdommene skal ha i lærebedriften etter å ha signert kontrakt. Det finnes i dag mange ulike opplæringskontor, og de kan drive relativt fritt. Opplæringsloven med forskrifter stiller visse krav til organisering, de ansattes kompetanse, rapporteringsrutiner, samt kontorets tilknytning til lærebedrifter (Opplæringslova, 1998). NIFU gjennomførte i 2014, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, et prosjekt for å undersøke forholdet mellom opplæringskontorene, lærebedriftene og fagopplæringen. Rapporten viste at rundt 80 prosent av lærebedriftene var medlemmer av et opplæringskontor. Utviklingen gikk i retning av at stadig flere bedrifter valgte opplæringskontor som tilknytningsform til lærlingordningen. Opplæringskontorene så ut til å ha blitt et uunnværlig ledd i formidlingen av lærlinger til bedrifter. Selv om de var styrt av medlemsbedriftene, og måtte ta hensyn til offentlige krav, fungerte samarbeidet med fagopplæringen (Høst et al., 2014). Disse resultatene ble i alt vesentlig bekreftet av Proba samfunnsanalyse for NHO, selv om det var noe uenighet om mandat og tilskuddsordninger mellom partene (Becken, 2016).

Opplæringskontorene har medlemsbedrifter med en godkjent fagkompetanse og flere års erfaring. Dette er en forutsetning for at fylket kan godkjenne dem som lærebedrifter. Videre utbetales det ikke noe tilskudd før kontrakten er signert mellom lærebedrift og fylkeskommune. For ordinære lærlinger fungerer ordningen godt både økonomisk og med hensyn til å skrive kontrakt (Aakernes, 2020). Ordinære lærlinger har, til forskjell fra lærekandidater, med seg et vitnemål fra skolen, som dokumenterer deres faglige utvikling, og som dessuten gir viktig informasjon om orden, oppførsel og fravær fra skolen. I tillegg har disse elevene deltatt i praksis i bedriften gjennom yrkesfaglig fordypning (YFF). Dette gir elevene en god basis for å signere en lærekontrakt med en bedrift gjennom et opplæringskontor.

Ungdommene i mitt prosjekt har et helt annet utgangspunkt som gjør dem lite attraktive for opplæringskontor og bedrifter. Dette en av de avgjørende årsakene til at jeg mener det må finnes et annet tilbud til ungdommer som har falt ut av skolen. Manglende vitnemål og ingen

erfaring fra YFF-praksis gjør at de ikke får en lærekontrakt med en bedrift. Lærekontrakt er ifølge opplæringsloven nødvendig for å delta i et opplæringskontor. Et tiltak som kunne hjelpe ungdom til å vise sine talenter og fagkunnskap i en bedrift, er prøvetid, men prøvetid er ifølge opplæringsloven ikke tillatt for ungdom under 21 år.

Det trengs derfor en egen organisasjon som kan støtte ungdom som har gitt opp skolen i perioden frem til de er klare til å bli fullt opptatt som lærlinger i bedrifter. Bronfenbrenners (1979) systemanalyse bruker jeg for å vise hvordan frafallsungdom uten et koordinerende ledd, et mesosystem, mister mulighet til videre utdanning. Frafallsungdom mangler støtten som skal bidra til kommunikasjonen mellom de ulike mikrosystemene. Ungdommene trenger hjelp til å forstå reglene for å bli lærling. Ungdommene jeg skal jobbe med i prosjektet har hverken faglig dokumentasjon, nødvendig erfaring, eller – i mange tilfeller – psykisk helse til å signere en lærekontrakt. Sett i forhold til Bronfenbrenners teori vil fraværet av et koordinerende system, et mesosystem, føre til at ungdommene heller ikke har noen som kan hjelpe dem med å få kontakt videre i systemet. Et læringscenter vil kunne fylle en slik rolle og bli det nødvendige bindeleddet.

Utfordringer med lærekandidater i opplæringskontor

Det å bli lærling etter den ordinære veien kan for mange være krevende, og Udir har forsøkt å finne ut hvordan man kan få bedre gjennomføring av lærlinger, og deres kunnskapsoversikt *Hvorfor får ikke alle søkere læreplass?* viser noen problemer som spesielt er utfordrende for lærekandidater, og ett svar går igjen: «Bedriftene opplever rammevilkårene som lite gunstige» (Udir, 2019). Det er fagopplæringen som regner ut hvor mye tilskudd bedriften skal ha for en lærekandidat, og hvor lang opplæringen skal være i bedrift. Dette er utregninger som kan være omfattende og ta tid. Dette gir en økonomisk utfordring for bedriften, siden loven tvinger dem til først å signere en lærekontrakt før de vet hvilke kostnader de får.

En utfordring for forskningen er derfor å finne bedrifter som kan samarbeide for å ta imot ungdommer uten papirer i arbeidspraksis. Målet er å få dem i gang som lærekandidater, og dette fordrer spesielt at de økonomiske rammene for bedriftene er forutsigbare. Hvis bedriften skal ta imot en ungdom som lærekandidat, kan den ofte ikke samtidig få støtte fra NAV. NAV kan derimot gi en veldig høy støtte til bedrifter gjennom lønnstilskudd og mentortillegg (NAV, 2019a; 2019b). I mange tilfeller vil bedriftene foretrekke å ha ungdom eller unge voksne hos seg på tiltaksplass eller praksisplass, mens de får lønn fra NAV. Samtidig får bedriften enten lønnstilskudd eller mentortilskudd fra NAV som kompensasjon for det ekstra arbeidet de gjør med å inkludere disse personene i arbeidsmarkedet. De som isteden foretrekker en

lærekandidat, tenker gjerne mer langsiktig gjennom å se at ungdom gjennom god opplæring kan bli trofaste og stabile arbeidere. Selv med noe støtte fra fylket vil dette være en investering på flere hundre tusen. Utfordringen blir å få bedrifter til å jobbe mot å gi kompetanse gjennom en lærekandidatordning selv om de gjennom NAV ville få en rimeligere løsning kortsiktig.

Dette er en av flere grunner til at det er viktig med et aksjonsforskningsprosjekt som kan gjøre forsøk sammen med bedrifter tilknyttet et opplæringskontor.

En stor utfordring med opplæring i bedrift er hvordan oppfølgingen av frafallsungdom skal skje gjennom lokale instruktører med liten pedagogisk kompetanse. Avbrudd i læretid kan ha mange årsaker, men spesielt er det vanskelig når ungdommene ikke klarer å møte opp i tide eller stadig har sykdommer:

Vi finner betydelig variasjon i beretningene om hvordan arbeidsgiver reagerte på gjentatte sykemeldinger eller helseproblemer, fra beskjed til lærlingen om ikke å vise seg mer, til velmenende råd om at lærlingen for sin egen del burde revurdere yrkesvalget (Markussen et al., 2008, s. 19).

For de ungdommene dette prosjektet handler om, er det viktig at man har både relasjonskompetanse og evne til å finne frem til de tingene som kanskje gjør det vanskelig for dem. Bedriftene skal også være med å utvikle danning, noe som krever å forstå prosessen med å bli ansvarlige samfunnsborgere.

Overordnet del tydeliggjør skolens og lærebedriftens ansvar for danning og for utvikling av kompetansen til alle deltakere i grunnopplæringen. Alle som arbeider i grunnopplæringen, må la dette grunnsynet prege planleggingen, gjennomføringen og utviklingen av opplæringen. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1)

Overordnet del fritar ikke de instruktørene som jobber med krevende ungdom fra disse pliktene, men understreker isteden: «Lærebedriftene har, i likhet med skolen, ansvar for at den opplæringen som gis, er i samsvar med opplæringsloven og læreplanverket» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Årsaker til at ungdom slutter kan være sosiale, slik som «sosial utfrysning eller at de ikke har klart å finne seg til rette med gjeldende humor og omgangstone ...[eller] begrensede muligheter for innflytelse på opplæringssituasjonen», hvilket i praksis innebærer at opplæringen ikke skjer i henhold til kravene (Markussen et al., 2008, s. 20).

I et læringscenter vil det være viktig at man er forberedt på slike situasjoner for å kunne følge dem opp tett, slik læreplanverket krever. Sett i forhold til Bronfenbrenners systemanalyse er

det viktige krav som må settes til mesosystemet, læringscenteret, som skal hjelpe frafallsungdom å få faglig opplæring samt arbeidspraksis i en bedrift, her kalt et mikrosystem. Et læringscenter må ta oppgaven med å forhandle og finne løsninger mellom næringsliv og offentlige etater. Bronfenbrenners systemanalyse viser utfordringer i forhold til kommunikasjon mellom mikrosystemer når makrosystemet, her NAV og fylkeskommunen, har lover og forskrifter som gir utfordringer for bedriftene (Bronfenbrenner, 1979). Læringscenteret bør samarbeide med et lokalt opplæringskontor som kan bli godt kjent med ungdommene og hjelpe til med praksisplasser og veien mot høyest mulig kompetanse.

Videre muligheter for formell yrkeskompetanse som et fagbrev

Ungdommer som har gjennomført en opplæring gjennom læringscenteret, kan etter totalt 5 års arbeidserfaring gå videre gjennom ordningen som *Praksiskandidat*. Dette er et tilbud fylket gir for å få en dokumentasjon på at de kan fagene godt nok til å gå opp til en fagprøve. Det er derfor mulig å først være lærekandidat, og få et kompetansebevis, deretter jobbe noen år slik at man totalt har 5 års arbeidserfaring, for så å gå opp til fullt fagbrevprøve etter å ha tatt praksiskandidatprøven (Udir, 2016).

Fullføringsreformen (Meld. St. 21, 2020–2021), kompetansereformen (Meld. St. 14, 2019–2020), samt flere utredninger, har pågått frem mot ny opplæringslov som gjelder fra høsten 2024 og som blant annet inkluderer Modulstrukturert opplæring for voksne (Udir, 2024). Opplæringsløpet planlegges ut fra den yrkeskompetansen den voksne ønsker og kan bestå av en kombinasjon av moduler fra forberedende voksenopplæring og modulisert fag- og yrkesopplæring, noe en fersk rapport bekrefter (Ryssevik et al., 2020). Reformene vil bidra til at enda flere i aldersgruppen dette prosjektet favner, vil få enda bedre tilbud og flere sjanser til å ta utdanning på ulike måter.

2.7 NAVs betydning for utsatt ungdom

Ungdommene som læringscenteret skal gi opplæring og hjelp videre til yrkeslivet, er i Bronfenbrenners (1979) systemanalyse omgitt av ulike mikrosystemer, beskrevet over, som bedrifter og opplæringskontor de kan ta del i. I tillegg viser analysen at de to ytterste lagene er sentrale for en ungdom i en vanskelig situasjon, henholdsvis makrosystem ytterst med lover og regler, og eksosystemet med ulike støttesystemer som BUP, OT og NAV.

Ungdommene får, ut fra behovsprøving, sosialstønad, som dekker husleie og noe ekstra til livsopphold, men støtten setter også ulike krav gjennom et regelverk som skal oppmuntre til

aktivitet og innsats mot en fremtidig jobb. I hovedsak krever NAV at ungdommene deltar i tiltak som f.eks. arbeidspraksis. Flere av ungdommene er avhengige av langvarig støtte, og arbeidsavklaringspenger (AAP) er det som NAV tilbyr unge voksne som har helseproblemer eller økonomiske og sosiale utfordringer. Ungdommer over 18 år med rusproblemer eller problemer knyttet til psykisk helse kan også komme inn i denne ordningen, som også kan kombineres med behandling på ulike institusjoner. AAP innvilges i utgangspunktet for 3 år, og dette skal inkludere tid både til eventuell behandling, arbeidspraksis, jobbavklaring og i noen tilfeller utdanning. Mange av ungdommene som har gitt opp skolen, trenger en tid med utredning før det er helt klart hvilke ordninger de kan ha krav på.

I tillegg til AAP og arbeidspraksis er det flere andre NAV-ordninger, som bostøtte, lønnstilskudd, tiltakspenger, kurs, mentor og integreringstilskudd. Det er vanskelig å overskue hvilke ordninger som hører sammen og hvilke man ikke kan kombinere. I enkelte tilfeller vil en ungdom registrert i NAV kunne få utbetalt penger for å prøve arbeidstrening i en bedrift.

Det er allikevel nødvendig å tenke helhetlig rundt prosessen med å få ungdom til å få en kompetanse, og det er nødvendig å ta med NAV tidlig i prosessen. Arbeidsforskningsinstituttets (AFI) rapport *Sosialt arbeid og oppfølging av utsatt ungdom i NAV* (Maximova-Mentzoni & Frøyland, 2016), som ble bestilt av NAV for å gi tips til sine ansatte om forskningsbaserte tiltak, munner ut i flere anbefalinger som skulle kunne innvirke positivt på en god prosess på læringscenteret og i opplæringskontoret. Ut ifra Bronfenbrenners systemanalyse viser dette også at læringscenteret, for å fungere godt som et mesosystem, må ha kompetanse og forståelse av komplisert regelverk, og evne til å omsette dette til ungdommenes hverdag.

2.8 Sosiale entreprenører

Systemanalysen over har vist hvordan både skole, arbeidsliv og NAV setter krav til ungdom for at de fullt ut skal ta del i de ulike mikrosystemene, ut ifra Bronfenbrenners begrepsapparat. Det er behov for et koordinerende ledd, et mesosystem, og det naturlige punktet for et slikt vil for mange ungdommer være rådgiver på skolen, eller opplæringskontorets veileder. For ungdommene jeg skal jobbe med i prosjektet, mangler dette leddet, og jeg mener at det er nødvendig med en organisasjon som kan ivareta hver enkelt ungdom som har gitt opp skolen, og stille opp på en måte som gjør at de kan få de samme muligheter som andre ungdommer. På den ene side har ungdom noen rettigheter de kan trenge hjelp til å forstå hos fylket og NAV, men det er på den annen side også andre plikter, som deltakelse i systemene, man må jobbe for

at ungdom skal bli motivert for.

Læringscenteret vil være en såkalt sosial entreprenør som søker å finne løsninger, og spesielt fylle ut behovet for støtte til utsatte grupper i samfunnet. Det er de siste årene blitt et helt nytt fokus på å finne løsninger sammen med myndighetene og her brukes begrepet samskaping. Dette har kommet frem gjennom en forskningsrapport og en håndbok laget av KS (kommunenes sentralforbund) og RUC (Roskilde universitet) (Andersen et al. 2018; Kobro et al., 2018). Sosial entreprenører er gjennom aktiviteter i kommuner og fylker aktuelle samarbeidspartnere for utdanningssystemet (Eimhjellen og Loga, 2016). Det kan være tilbud til elever som faller fra i utdanningen, som læringscenteret, eller ulike tiltak for å bedre det sosiale miljøet i skolen for å hindre mobbing og konflikter (Departementene, 2018).

Både håndboka og forskningsrapporten tar frem flere aktuelle problemstillinger som er relevante i mitt prosjekt bl.a. når det gjelder samarbeid med fylker og kommuner. I et kritisk perspektiv på samskaping må man også vurdere de demokratiske sidene. Private interesser med stort frivillig engasjement kan overkjøre demokratiske avgjørelser og ha et ønske om profit. Samskaping kan også iverksettes av kommunen for å spare penger: «Worst case scenario is when co-creation is reduced to the friendly face of public spending cuts that dump public tasks on fragile local communities» (Torfing, et al., 2017, s. 809). For mitt prosjekts vedkommende er det avgjørende at læringscenteret ikke må bli en sovepute for NAV, skolen og kommunen, men at man ser at man ved samskaping kan gi ungdom et bedre tilbud enn det det finnes ressurser til i dag.

Det er krevende å starte et læringscenter som en sosial entreprenør, og de praktiske utfordringene dreier seg om alt fra å forstå lovverk, finne økonomiske ordninger som kan finansiere driften, samtidig som man må lage nettverk og samarbeidskonstellasjoner med andre som kan tenke seg å bidra i arbeidet. Systemanalysen til Bronfenbrenner (1979) viste behov for et koordinerende ledd, som et mesosystem, og læringscenteret skal forsøke å fylle denne rollen. Det er allikevel vesentlig å finne gode kontakter i de nærliggende mikrosystemene, som bedrifter og opplæringskontor, som er nøkkelen til et godt mulighetsområde for ungdommene vi skal jobbe med. I tillegg blir det viktig at man i kommunikasjonen med eksosystemene, støttesystemene rundt, klarer å presentere prosjektet slik at de forstår at læringscenteret jobber sammen med, og på vegne av ungdom som ikke har noen andre de kan få en slik støtte fra.

Kontakten inn til beslutningstakere i organisasjoner og byråkratier er en sentral utfordring, noe jeg spesielt opplevde i oppstarten. En sosial entreprenør trenger også å skape strukturer for å møtes, å få skapt sin egen rolle. Noe av dette handler om å finne naturlige møteplasser hvor

man treffer likesinnede (Kobro et al., 2018). Det har for meg vært viktig å delta på konferanser og seminarer som omhandler ungdom som har gitt opp skolen, samt å drøfte prosjektets yrkesdidaktiske utfordringer med kollegaer på yrkesfaglærerutdanningen på Oslomet, hvor jeg underviser i praktisk pedagogisk utdanning (PPU-Y). Det er sentralt å finne samarbeidspartnere hvor man kan drøfte rollen som tilrettelegger, eller, ut fra Bronfenbrenner (1979): mesosystemets oppgaver og rolle. Det trengs da også en prosess for å diskutere læringscenterets legitimitet som partner i prosjektet for sammen med opplæringskontor, BUP, OT og NAV å gi en ungdom støtte og opplæring frem mot en yrkeskarriere.

2.9 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet sett på noen hovedutfordringer i yrkesutdanning for ungdom som er falt ut av opplæringssystemet ut ifra to perspektiver: en læreplananalyse (Goodlad, 1986), og en systemanalyse (Bronfenbrenner, 1979)

Opplæringsloven og læreplanverket setter strenge krav til inkludering gjennom å gi et godt, tilpasset yrkesdidaktisk tilbud til alle som ønsker å utdanne seg via yrkesfagene.

Systemanalysen viser at noe er galt og at det er et klart behov for et supplerende tilbud, når 20 % av elevene faller fra det ordinære skolesystemet. Mange blir sittende hjemme uten noe tilbud i samfunnet, og de psykososiale belastningene på disse ungdommene er store.

Mobbing, angst, stress fra venner, skole og psykososiale belastninger er noen årsaker til fravær (Eriksen et al., 2017; Havik, 2018). Læreplananalysen kan tyde på at ungdom som har gitt opp skolen, sannsynligvis ikke har erfart tilpasset opplæring ut fra lovens krav (Goodlad, 1986). Tilpasset opplæring tydeliggjøres er et pedagogisk/didaktisk begrep som fokuserer på hvordan selve undervisnings og utdanningsopplegget kan bidra til sosial rettferdighet og inkludering (Kunnskapsdepartementet, 2017; Ogdén, 2012). Dette krever et omfattende arbeid for at *alle* ungdommer skal få en rettferdig mulighet til å gjennomføre videregående opplæring, hvor f.eks. grunnkompetanse som lære kandidat med muligheter for videre utdanning etter hvert kan planlegges (Opplæringsloven, 1998).

Behovet for en sosial entreprenør i form av et læringscenter tydeliggjøres ved å se nærmere på hva en god yrkesdidaktisk opplæring må inneholde for de som har gitt opp skolen. Det må være fokus på verdier i den overordna læreplanen, som medbestemmelse, læringsglede, nysgjerrighet og skaperkraft. Den tilpassede opplæringen skal gi relevant og meningsfull opplæring samtidig som den ivaretar områder med livsmestring i samarbeid med NAV og helseetater. Opplæringskontor kobles på når ungdommene er klar for praksis i bedrift.

Læringssettret har gjennom lære kandidatordningen mulighet til å lage en helt tilrettelagt plan sammen med elev og bedrift, som tar med alle de målene som er nødvendige å mestre på et grunnleggende nivå.

Salgsfaget har en del svært teoretiske læreplanmål slik jeg oppfatter læreplanen.

Kompetansemål om bl.a. regnskap og markedsplaner må derfor tilpasses hver enkelt elevs situasjon og læringsprosess. Det kan likevel argumenteres for at tolkningene av læreplanverket svikter når opplæringen mangler verksted og har lite praksis i bedrift.

Yrkesopplæringen oppleves som lite relevant og inkluderende, og virker ikke meningsfylt for ungdommer som sliter teoretisk (Hiim, 2013; Holm og Larsen, 2011). Læringssettret må tilby praktisk opplæring i en butikk eller annet salgsverksted ut fra elevenes egne ønsker og med henblikk på hva bedriftene ser på som hensiktsmessig kompetanse.

Ut fra Bronfenbrenners systemanalyse (se figur 1) har jeg synliggjort at frafallsungdom sliter med kommunikasjon med de nærliggende systemene og at et læringssett vil fungere som denne linken mellom systemene. Bronfenbrenner kaller dette for et mesosystem, som skal sikre kommunikasjonen mellom mikrosystemene. Læringssettret vil fylle denne funksjonen gjennom samtaler med ungdommer, bedriftsledere og de ulike personene i støttesystemene hos OT, PPT og BUP. En slik funksjon for kontakt og samarbeid mellom systemene mener jeg er nødvendig for at de skal oppnå sine rettigheter etter opplæringsloven, og ikke minst for å få hjelp til å få tilbud de har rett til fra NAV. Hensikten må være å hjelpe dem å forklare vanskelige regler i det såkalte makrosystemet, som Bronfenbrenner beskriver som systemet for lover og regler.

3 Forskning på feltet

Dette kapitlet handler om forskning som kan belyse problemstillingen knyttet til å drive et læringscenter med yrkesdidaktisk opplæring og psykososial oppfølging av elever som er falt ut av den videregående skolen. Jeg ønsker spesielt å se på forskning som viser hvordan man kan gjennomføre dette i samarbeid med bedrifter og andre samarbeidspartnere, hvilke utfordringer man kan møte, og hva slags organisering og tilrettelegging som må til for at den yrkesdidaktiske opplæringen skal kunne gi mestringsopplevelser.

Jeg vil derfor først se på forskning som gjelder hvem ungdommene er og noen av de sosiale utfordringene rundt det å falle ut av skolen. I denne forbindelse er det også naturlig å ta med noe om hvordan man møter ungdommene og får i gang et samarbeid med mestringsopplevelser. Deretter vil jeg se på forskning rundt hvilke oppgaver et læringscenter må ha og så blir fokuset på hvilke yrkesdidaktiske betingelser som gjelder for god yrkesopplæring. Her dreier det seg om opplæring i bedrift, via skole eller gjennom et opplæringskontor, og fokuset her er lærekandidatordningen. Det blir også viktig å få frem forskning rundt sosiale entreprenører, og i den forbindelse er inkludering viktig som et fundament, sammen med ulike støtte- og mentorordninger. Endelig vil jeg se nærmere på hvilke alternativer som kan finnes i samarbeider med frivillige organisasjoner som f.eks. Røde Kors. Frivillige organisasjoner kan gi mulighet til samlokalisering og bedre rammevilkår, samt mulighet for støtte til ungdom i en vanskelig situasjon fra voksne med omsorg. Guttas Campus er et eksempel på kombinasjon frivillighet og kommersielt arbeid både i og utenfor skoleverket, mens UngInvest Aib er helt offentlig. Interprofesjonalitet er en viktig målsetning for alle slike prosjekter.

3.1 Metoder for å finne relevant forskning

I den internasjonale litteraturen som er relevant for min forskning, er begrepet «dropout» sentralt når det gjelder elever som er falt ut av skolen. Jeg søkte i den fagspesifikke databasen innen pedagogikk og utdanning ERIC, (Education Resources Information Centre). (Da begrepet kan brukes i mange sammenhenger måtte jeg ha mange ekskluderinger for å unngå svar som relateres til høyskole, medisinske forsøk m.m.) Søket ble avgrenset til de siste 10 årene med utgangspunkt i «dropout*». Jeg ønsket å finne fagfellevurderte studier og avgrenset derfor til «Peer Reviewed» og søkte etter studier publisert på engelsk eller skandinaviske språk. Etter strenge avgrensninger sto det igjen 51 artikler hvor flere var relevante for temaet, men jeg velger å trekke frem en artikkel senere av Porowski og Passa (2011) som spesielt ser på samhandling mellom skole, samarbeidsorganisasjoner og samfunnet for å minske frafall. Denne trekkes også

frem i en kunnskapsoversikt bestilt av kunnskapsdepartementet (Lillejord et al, 2015). Svært mange av de andre artiklene handlet om utfordringene inne i skolen, eller de bli i for stor grad farget av en kontekst fra land som ikke er så sammenlignbare i forhold til vår skolestruktur.

Lærekandidatordningen og opplæringskontor er spesielle begreper for Norsk opplæring og søk må tilpasses til vår kontekst. Gjennom søk på Idunn og Google Scholar med varianter av norske og engelske søkerord fant jeg flere artikler og en del relevant grått materiale (avhandlinger, forskningsrapporter, antologier og faglitteratur etc.) Jeg nøstet så videre i referanselister til overnevnte kilder etter nyere forskning blant litteraturlister til større utredning og ekspertutvalg, artikler og offentlige rapporter. Spesielt nyttig var Liedutvalgets innstillinger knyttet til frafall og skolens organisering (NOU 2018:15 og NOU 2019: 25) samt annen litteratur hos Udir knyttet til yrkesfag, samt nyere avhandlinger om temaet. Jeg fant på denne måten frem til nyere forskning rundt læring, yrkesdidaktikk og pedagogikk. For å få oversikt over nyere forskning knyttet til sosiale utfordringer tok jeg blant annet utgangspunkt i en grundig oversikt av forskningsrådet (Sletten & Hyggen, 2013): *Temannotat om ungdom, frafall og marginalisering* samt Fafo rapporten *0-24 samarbeidet Et kunnskapsgrunnlag* (Hansen et al. ,2019)

3.2 *Forskning om elever som faller ut av skolen*

Statistikk fra Statistisk sentralbyrå (SSB) i 2020 viser at mer enn 38 % av ungdommer i Norge hvert år avslutter sin utdanning på videregående skole uten å fullføre samtlige fag. Kun 61 % fullfører på normert tid. 75 % har bestått etter 5 år, men det er kun 62 % av yrkesfagelevne som har fullført videregående opplæring i løpet av fem år (SSB, 2020a). Tidligere identifiserte man fravær som en viktig indikasjon på frafall. Ved å stramme inn fraværsreglene til 10 % i alle fag tenkte man at man har løst «problemet». Rapporten *Tilpasninger og konsekvenser av fraværsgrensen i videregående opplæring* kommer til et annet resultat: «for svakere stilte elever med vanskelige hjemmeforhold og/eller psykiske problemer kan fravær over 10 prosent få to utfall [...]. En negativ utilsiktet konsekvens er elever som slutter på skolen etter å ha nådd fraværsgrensen i et fag» (Andresen et al., 2017, s. 7). De elevene som virkelig sliter, får bare større problemer. Delrapport 2 om samme tema tar opp nettopp dette: «Når fraværsgrensen ser ut til å fungere positivt for mange, men likevel går på bekostning av en mindre gruppe, måtte man spørre seg om tiltaket kan kalles en suksess» (Bjørnset et al., 2018, s. 9).

Begrepene «dropouts» og «fracfallselever» kan impliserer at noen «gir opp» – de kan antyde altså en negativ handling fra den lærende. Det er viktig å rette oppmerksomheten mot at det faktisk kan være noe i skoleorganisasjonen som gjør at eleven i stedet blir «presset ut» eller

ikke passer inn i systemet som staten har konstruert, de faller ut. I internasjonal litteratur har man derfor begynt å bruke betegnelsen «NEET» («Not in Education, Employment, or Training») (OECD, 2019). NIFU STEP rapport 13: 2008 tar for seg denne problematikken:

På bakgrunn av våre analyser mener vi at det er riktig med en mer nyansert begrepsbruk i forhold til det fenomenet at unge mennesker slutter i videregående opplæring. Flere begreper bør brukes, avhengig av situasjonen. For sitt formål vil bortvalg være riktig, i andre sammenhenger bør vi heller snakke om push-out, pull-out eller ease-out. Og kanskje det til og med hender at noen bare dropper ut eller faller fra? (Markussen et al., 2008, s. 37)

Det er viktig å presisere at NEET vil dekke en annen gruppe enn bare de som har falt ut av skolen, da også de som er ferdig med videregående skole uten å starte på videre skolegang eller jobb blir med i disse tallene. Av hensyn til menneske- og verdisyn har jeg i hovedsak valgt å bruke betegnelser som «ungdom som har falt ut av skolen» eller «sluttet skole uten å fullføre», men også noen ganger å korte ned til «frafallsungdom» selv om det har et negativt preg. Forskning viser at sosialt utfordringer også utenfor skole, må vektlegges for å kunne forstå skoleavbrudd, og årsakene kan være sammensatte (Bunting & Moshuus, 2017)

Det er dyrt for samfunnet når elever ikke fullfører noen utdanning eller kommer i inntektsgivende arbeid. SØF-rapport nr. 08/09, *Kostnader av frafall i videregående opplæring*, viser alvoret ved å ikke få ungdom gjennom skolegang (Falch & Strøm, 2009). For mitt prosjekt er denne forskningen svært viktig, da den tydelig viser behovet for å gjøre en ekstra innsats for å finne metoder som kan hjelpe ungdommer videre mot en yrkeskarriere. Det er tydelig at det er svært mange ungdommer som ikke får tilstrekkelig ut av opplæringen i skolen, noe som gjør behovet for alternative opplæringsarenaer stort. Temanotatet om frafall beskriver store utfordringer knyttet til elevens læringshistorie og elevenes identifikasjon med og engasjement i skolen, og oppsummerer fire tiltak, hvor de to siste er nært knyttet til mitt prosjekt nemlig økt innslag av praksis i yrkesutdanningene og alternative opplæringsløp (Sletten & Hyggen, 2013)

Ungdataundersøkelsen fra 2022 viser at det er stor variasjon i utbredelsen av psykiske plager. De aller fleste er nokså lite plaget. Mest utbredt er typiske stress-symptomer, som bekymringer eller følelsen av at alt er et slit. En del sliter også med søvnproblemer eller at de er triste og nedstemte (Dahl, 2022). Ungdom sine relasjoner til skolen er også endret. Siden 2015 har det for hvert år blitt stadig færre som trives på skolen:

Det er også blitt langt flere som kjeder seg på skolen, og flere ungdommer enn før skulker. [...] andelen som har brukt cannabis, men også andre narkotiske stoffer, har økt blant elever på videregående. (Bakken, 2022, s 3)

Elevundersøkelsen viser en nedgang i elevenes opplevelse av læringsmiljøet på 5. og 7. trinn

de siste fire årene, en trend som dermed startet før koronapandemien (Dahl, 2022). Elevene på 7. trinn har blitt mindre motivert, trives dårligere og opplever også noe mindre støtte hjemmefra (Wendelborg og Utmo, 2022).

3.3 Hvordan møte ungdommer med sosiale utfordringer

Utdanningsspeilet (Udir, 2018)¹ har gjort undersøkelser rundt ungdommer som ikke får læreplass: «I samtaler med rådgivere, oppfølgingstjeneste og opplæringskontorer tegnes et bilde av ungdommer som trenger hjelp til generell livs- og arbeidslivsmestring» (Udir, 2018, s. 39). Publikasjonen viser også at det er vanskelig for en del ungdommer å forstå hva som kreves i arbeidslivet. De sliter med å ta initiativ, de viser liten interesse for faget, og de møter ikke opp til avtalt tid.

Ungdommer med en dårlig start kan ifølge undersøkelsene hjelpes i gang, men det kreves en innsats litt utover bare å hjelpe dem med det faglige: «Historiene viser at mange ungdommer har et stort behov for individuell oppfølging. Suksesshistoriene om de som har fått læreplass handler ofte om enkeltpersoner som har vist interesse, brydd seg, og strukket seg det lille ekstra for at ungdommen skal lykkes» (Udir, 2018, s. 44). Praksisopplæring i kjente omgivelser og oppfølging fra foreldre er blant det som settes opp som kriterier for å lykkes.

I forhold til hvordan man skal hjelpe ungdommer i en vanskelig situasjon har forskningsprosjektet som først hadde navnet «Nordlandsprosjektet» og så fortsatte som «Ungdom i svevet», jobbet med å finne ungdommenes perspektiv, samtidig som de så på hvilke opplegg som hadde en effekt gjennom samarbeid med offentlige og frivillige organisasjoner. Gjennom åtte år med flere praktiske forsøk i ulike kommuner og fylker så forskerne på sammenhengen mellom de ulike systemene som hjelper der hvor ungdommene sliter, og hvilke tiltak det var mulig å sette inn (Follesø et al., 2011; Halås, 2012; Halås et al., 2015). Resultatene pekte på viktigheten av å bruke ungdommene selv som en ressurs og premissleverandør: «De unge kan lære oss hva som støtter nærvær på skolen, hvordan unge ønsker å bidra i eget lokalsamfunn, hva som skaper utenforskap og hva som inkluderer» (Halås et al., 2015, s 36).

I tillegg la oppsummeringen i prosjektrapporten vekt på å styrke kunnskapsutvikling fra lokale prosjekter gjennom å legge til rette for samarbeid med regionale/lokale undervisnings- og forskningsmiljø. Noen av de praktiske eksemplene har forskerne presentert i boka *Sett, hørt og*

1 Utdanningsspeilet er en analyse av grunnskole og videregående opplæring i Norge. Publikasjonen utgis årlig av Utdanningsdirektoratet (Udir, 2018)

forstått? (Follesø et al., 2016), som beskriver hvordan systemet ofte legger ekstra hindringer i veien for ungdommer som har problemer, og at det er enkeltpersoner i skole, NAV eller andre organisasjoner som får betydning gjennom å gå inn og lytte og forstå. Forfatterne eksempler på hvordan man kan anerkjenne og bruke ungdommenes ressurser i samarbeid med det offentlige og frivilligheten, har vært en viktig inspirasjonskilde for meg i det arbeidet jeg gjorde på læringscenteret.

Markussen og Seland (2012) har ut fra en intervjuundersøkelse laget en oversikt over ulike grunner elever oppgir når de gir opp skolen, og de finner at «psykiske vansker» er den hyppigst angitte årsaken til frafall ved siden av vanskelige hjemmeforhold og problemer med å følge med på undervisningen. Til forskjell fra fysisk sykdom, som man kan tilrettelegge for med ulike hjelpemidler, er det ofte vanskelig å komme frem til hva som hjelper for ungdom som sliter psykisk. I forhold til den yrkesdidaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe, 2001) blir det spesielt viktig å se på kategorien «læringsforutsetninger», som tar for seg elevens utgangspunkt for læring – og utfordringer med angst og psykiske problemer. Vi skal se nærmere på dette i kap. 6.

3.4 Hvilke oppgaver har en organisasjon som arbeider med frafallselever, hva slags kompetanse kreves, og hvem er viktige samarbeidspartnere?

Flere norske prøveprosjekter, som alle hadde som mål å utvikle sosialt arbeid for marginalisert ungdom, er blitt gjennomgått av forskere på AFI (Frøyland, 2017; 2018). Utfordringene og støtten som ble gitt i disse pilotene oppsummerte Frøyland i fire roller,

(1) Sikre basale behov i forhold til bosted, økonomi, helse og aktivitet (Frøyland, 2018, s 2).

Ingen ungdom kan klare seg uten penger, og spesielt vanskelig blir det for dem som sliter etter å ha gitt opp skolen hvis de ikke har familie som kan støtte dem. I rapporten er det samlet en rekke utsagn som viser hvor konkrete ting det er ungdommene ønsker hjelp med:

Hjelp til å søke skole. Få ansvar. Praktisk hjelp med økonomi, søknad, CV. Økonomi, hjelp til å vera sosial. Også på dårlige dagar. Hjelp til det sosiale, det å komme ut. Kunne snakke om alt, praktisk og samfunn. Hjelp til partner (Frøyland, 2017, s. 8).

Rapporten om utenforskap fra Respons Analyse viser at 7 av 10 har problemer knyttet til psykisk helse, og at majoriteten oppgir dette både som en årsak til og en konsekvens av utenforskap. Samtidig har kun 1 av 10 opplevd at en ansatt på skolen har forsøkt å hjelpe dem. De ungdommene som har opplevd flere av risikofaktorene i oppveksten, står i høyest risiko for å falle i varig utenforskap, og dette var et viktig utgangspunkt for arbeidet på læringscenteret

(Horn, 2020).

Frøylands forskning hadde avgjørende betydning også for neste del av mitt prosjekt:

(2) Etablere god kontakt og relasjon (Frøyland 2018, s 2).

Ungdommene Frøyland intervjuer i artikkelen, beskriver viktige egenskaper for den som skal jobbe med ungdom:

Lette å snakke med, glade, ordnar ting. Hjelpsame og støttande. Flinke til å motivere. Alltid der. Gir aldri opp. Fokus på det positive, coaching, åpne, private, sosial kompetanse (Frøyland, 2017, s 8)

Frøylands oversikt gir ingen fasit for hvordan slik kontakt skal etableres, men forsøkene han beskriver, viser en mengde av ulike måter som går utover bare det å ha et møte på et kontor. Artikkelen oppsummerer hva både ungdom og arbeidsgivere er enige om er nødvendig for den støtten som skal gis:

Vera lett tilgjengeleg både fysisk og pr telefon. Men også psykologisk vera til stades for den unge. Ha tid til å snakke med, lytte til den unge. Ha høve til å møte den unge heime og andre stader utanfor kontoret når det er behov for dette. Vera ambulant, romsleg, ikkje for strenge reglar, rom for dårlege dagar, rom for ulike tilnærmingar. (Frøyland, 2017, s. 12)

En viktig del av arbeidet er også gjennom samtale å kartlegge ungdommenes styrker faglig og sosialt.

(3) Muliggjørende arbeid (job enabling) (Frøyland, 2018, s 2).

I Frøylands tredje punkt betones viktigheten av å arbeide med det som kan føre frem til et arbeid.

Frøylands intervjuer med ungdom og arbeidsgivere oppsummeres:

Både «coache» og «pushe». Sørge for framdrift. Handtere nederlag og dårlege rykter. Vere god samtalepartner. Reflektere ope saman med hjelpar. Kunne snakke om det meste. Ta grep, vera drahjelp. Bidra aktivt til at den unge kjem i aktivitet. Følge, hente, vekke om naudsynt – vera «motor». Presse passe hardt. Kunnskap om korleis devaluerte personar handterer utfordringar og kva som krevst for å handtere nederlag og dårlege rykter. (Frøyland, 2017, s 12)

Dette kan være alt fra å gjenoppta en påbegynt utdanning, ta nye kurs eller forsøke å planlegge en langsiktig kompetanse gjennom en lærekandidatordning.

(4) jobbutvikling (job customizing) (Frøyland, 2018, s 2).

Jobbutviklingen vil tilsvarende være viktig hos arbeidsgiverne slik at de i større grad ser mulighetene med en ny ung arbeidstager. Frøyland oppsummerer det arbeidsgiverne gir tilbakemelding om:

Arbeidsgivarane treng kunnskap som gjer dei i stand til å tilrettelegge. Kunnskap om målgruppa, kva for utfordringar som kan oppstå, kva som er mogleg å få til. Kunnskap om bistandsbehov. Dialog med ungdom om informasjon til arbeidsgivar. (Frøyland, 2017, s. 12)

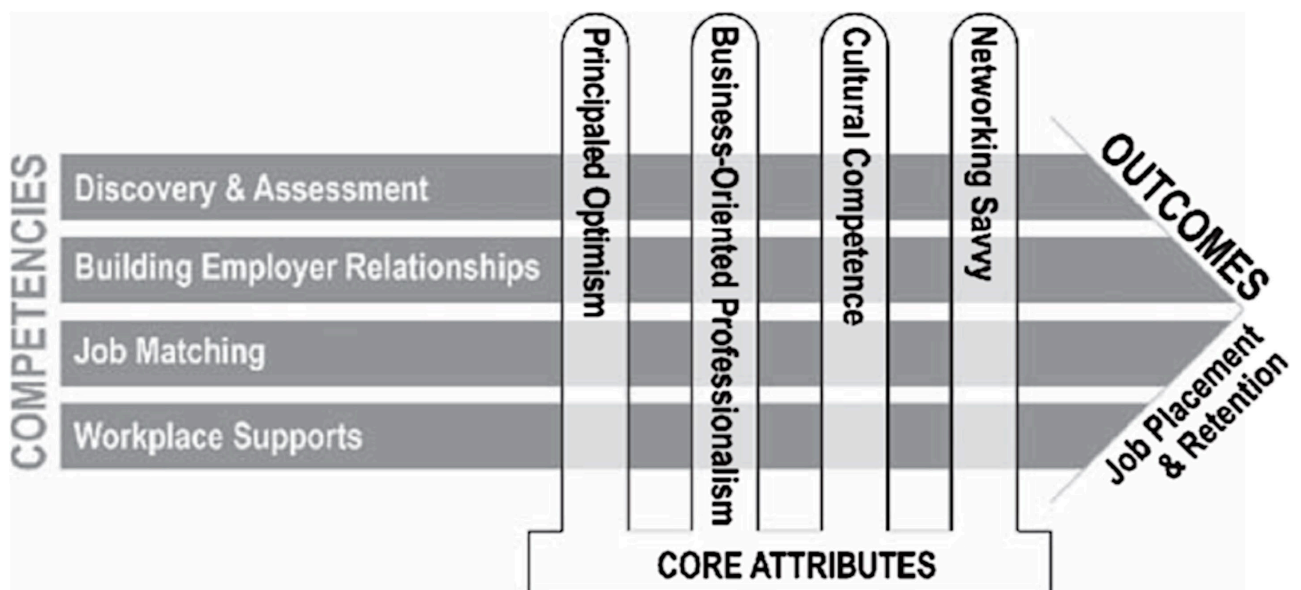
I mitt prosjekt var fokus på at arbeidet skulle ha en verdi for både ungdommene og bedriften; det skulle ikke handle om å formidle tilfeldig valgte jobber.

Frøyland er opptatt av sammenhengen mellom de fire områdene: «Å kombinere rolle 1 og 2 med rolle 3 eller 4 ser ut til å forbedre resultatene, noe som betyr at de forbedrer sårbare unges evner til å finne og mestre en jobb når det er noe de har grunn til å verdsette». (Frøyland, 2018, s 2). Frøyland tar i sine artikler opp hvilke kvaliteter en bedrift eller organisasjon må ha som skal jobbe med ungdommene. I tillegg til å være flinke til å finne tilpassede arbeidsoppgaver må de også kunne nå inn til ungdommene:

Arbeidsgivaren i dette tilfellet oppfatta det slik at det ikkje berre var arbeidsoppgåvene som var utfordringa, men også at det var viktig å styrke sjølvkjensla og sjølvtilliten til jenta. Slik blir dette døme på ungdom som meir har utfordringar knytt til sjølvbiletet sitt [...] både «image-needs» og «competence-needs» (Frøyland, 2017, s 19)

Tilson & Simonsen (2013) har i en empirisk undersøkelse gjennomført en lignende oppsummering av viktige kvaliteter i en amerikansk bedrift som jobber med arbeidsmarkedstiltak:

FIGUR 3.1: Kompetanse og personlige egenskaper til læringscenteransatte (Hentet fra Tilson & Simonsen, 2013, s 135)



Figuren vil illustrere sammenhengen mellom kjernekompetansen en slik organisasjon behøver og de personlige egenskapene de ansatte i organisasjonen bør besitte. Tilsvarende kunne Frøylands fire roller oppdeles i de som vedrører de ansatte og de som vedrører organisasjonen. Selv om det er en glidende overgang mellom de to funksjonene, kan man tenke seg at et læringscenter ikke alltid vil kunne få ansatte som kan dekke alle de nødvendige kompetansene, og ved en slik oppdeling kan man legge til rette for at flere personer sammen kan løse utfordringene, samtidig som man holder fast ved noen grunnleggende, personlige egenskaper hos de ansatte.

De personlige egenskapene kan kategoriseres som prinsipiell optimisme, kulturell kompetanse, forretningsorientert profesjonalitet og kunnskapsrike nettverk.

Disse personlige egenskapene er etter min erfaring vanlige i salgs- og bedriftsmarkedet, men var kanskje ikke så typisk tidligere i en stillingsbeskrivelse for byråkratiske stillinger i det offentlige. Når disse kobles mot grunnleggende kompetanse i å støtte folk i arbeid, matche jobber, relasjonsbygging med næringslivet og kompetanse i avklaring og vurderingsarbeid, får man en god kombinasjon (Tilson & Simonsen, 2013).

3.5 Forskning med fokus på yrkesdidaktisk opplæring

Som jeg gjorde rede for i innledningen, er det de siste årene blitt gjort et stort forsknings- og utviklingsarbeid for å utvikle en god yrkesdidaktisk praksis i videregående skole. Elevenes utbytte av praksis i bedrift styrkes veldig når praksisen er godt planlagt og fulgt opp, både faglig og sosialt (Billett 1992; 2000; Hiim 2013). Dette blir det viktig å ta hensyn til i mitt samarbeid med opplæringsbedriftene.

Flere forskningsrapporter understreker betydningen av god yrkesdidaktisk opplæring. En rapport fra KIP-prosjektet sier f.eks.: «Eksemplene viser at yrkesrelevante praktiske oppgaver, hvor både programfag og fellesfag er integrert, virker motiverende og skaper lærelyst hos elevene» (Dahlback et al., 2011, s. 6). Et grunnleggende prinsipp i fag- og yrkesopplæring er knyttet til nødvendigheten av å lære gjennom eksempler og deltakelse i konkrete praksissituasjoner som elevene er følelsesmessig involvert i og ser hensikten og nytten med (Hiim, 2013; Lave og Wenger, 1991). For mange elever som har gitt opp yrkesfag, har manglende mulighet til selvstendige valg innenfor fagområdet vært et problem. Skolene har satt krav om at elevene på Vg1 og Vg2 skal kunne alle fagområder, også ut over de som eleven har tenkt å ta fagbrev i. KIP-prosjektet viste eksempler hvor dette ble løst på en annen måte: hvor elevenes interesser var i fokus samtidig som det ble gitt en bred grunnleggende kompetanse i det

som var felles for alle yrkesfagene: «Elevene har opplevd interessedifferensiert undervisning som yrkesrelevant og meningsfull opplæring, fordi de får velge læringsinnhold og individuelle læringsmål for sin oppgave med felles mål og introduksjon til arbeidet» (Dahlback et al., 2011, s. 287). Denne modellen var grunnlaget for det arbeidet som læringscenteret skulle tilby elevene frem mot lærekandidat-status.

Som Helgøy og Homme (2012) har påvist med hensyn til gjennomføring av praktisk opplæring i samarbeid med næringslivet, bør det være sammenheng mellom det som skjer i bedriften og i undervisningen. Det gir elevene større nytte av YFF (yrkesfaglig fordypning) hvis læreren stiller spørsmål om hver elevs opplevelse i sin bedrift og får elevene til å reflektere over dette i forbindelse med det teoretiske stoffet som gjennomgås. Et problem i arbeidet med YFF er manglende ressurser til oppfølging, samt vanskeligheter som kan oppstå fordi lærere ikke ønsker å sende såkalte problemelever ut i bedrifter og dermed risikere å ødelegge et godt samarbeid (Bødtker-Lund et al., 2017).

Forskning viser også at mange elever oppfatter det som skjer i programfagene som i for liten grad knyttet til yrket og dermed uinteressant. KIP-prosjektet viste dette tydelig, og vi så i vårt eget prosjekt på Service og samferdsel at det ble nødvendig med mye større interesse-differensiering på oppgavene elevene valgte, slik at disse kunne relateres til de yrkene elevene ønsket å utdanne seg til (Holm & Larsen 2011; Hiim 2017).

Også i internasjonal forskning er det i stigende grad søkelys på viktigheten av sammenheng mellom læringsarenaer i opplæringen. Wahlgren & Aarkrog (2012) har vært opptatt av yrkesforankring og at skole og arbeidsliv samarbeider om utdanningsinnholdet. De bruker begrepet «transfer» som betegnelse på overføring av kunnskap mellom forskjellige læringsarenaer. Når jeg underviser bør jeg med andre ord knytte teori og praksis sammen, og helst bruke elevens egne erfaringer som utgangspunkt for diskusjoner som skal bidra til at de utvikler et mer reflektert og kvalifisert forhold til egne handlingsvalg. Læreplassene blir klart bedre dersom elevene selv setter konteksten, for eksempel gjennom å trekke fram egne eksempler fra praksis (Wahlgren & Aarkrog, 2012).

Porowski & Passa (2011) finner en statistisk signifikant og positiv effekt av programmet Communities in Schools (CIS) på fullføringsraten i videregående. Organisasjonens mål er å hindre frafall i videregående opplæring blant risikoutsatte elever ved å gi dem og deres familier oppfølging i og utenfor skolen og tilgang til private støtteordninger ut fra fem grunnbehov: (1) Sterke og personlige relasjoner til voksne som bryr seg; (2) et trygt sted som oppmuntrer til læring og personlig utvikling; (3) gode rammebetingelser fra et tidlig tidspunkt i ungdommenes

liv; (4) tilegnelse av ferdigheter ungdommene kan ha nytte av senere i livet; og (5) en mulighet til å kunne gi noe tilbake til sine medelever og nærmiljøet som helhet. Avgjørende for de gode resultatene som ble oppnådd i dette prosjektet, var samarbeidet med bedrifter og frivillige organisasjoner (Lillejord et al, 2015).

Lillejords rapport om frafall viser også at det er store muligheter innenfor ordinær opplæring hvis utdanningen blir tilpasset slik opplæringsloven krever: «det er nødvendig å se det faglige og sosiale arbeidet som skjer i skolen i sammenheng, ikke som atskilte aktiviteter. Faglig og sosial læring henger sammen og fungerer gjensidig styrkende» (ibid, s.5). Selv om dette ikke er ny kunnskap sett i sammenheng med overordnet del, så viser det tydelig at tiltak for ungdom som har gitt opp ikke bare må fokusere på det sosiale. Oppsummert er fokuset på tre tiltak: «kontroll av oppmøte, veiledning og kurs som forberedelse til videre utdanning» (ibid, s.6).

Yrkesutdanningen er fireårig, og etter to år i videregående skole følger to år som lærlinger for å ta fagbrev. I sin avhandling om mediegrafikernes vei til fagbrev legger Aakernes vekt på at bedrifter stort sett er positive når de får en god kontakt via en skole:

Flere av instruktørene ga også uttrykk for at de generelt sett er positive til å utvikle et nærmere samarbeid med skoler om arbeidspraksis (Aakernes, 2020, s. 97).

Mediefaget har på samme måte som salgsfaget ikke noe lang tradisjon med lærlinger, og derfor er de svært avhengig av et tett samarbeid med skolen. I avhandlingen kommer hun også inn på at det ikke er noen enkel vei hverken for bedrifter som ønsker lærlinger eller ungdom som ønsker å gå i lære. Det viser seg ofte at det er nødvendig med en litt ekstra engasjert lærer for å være det bindeleddet som trengs. Også Lensjø, som har skrevet avhandling om rørleggerlærlinger, legger vekt på det tette samarbeidet mellom yrkesfaglærerne og bedriften, hvor yrkesfaglæreren skreddersyr teori og praksis tilpasset lærlingenes læreprosess (Lensjø, 2016). Begge disse avhandlingene understreker altså behovet for et tett samarbeid mellom skole og bedrift, både faglig og sosialt, for å lykkes.

3.6 *Forskning på lærekandidater*

Avhandlingene over omtaler arbeid som også er knyttet til opplæringskontor som gir god oppfølging og støtte av lærlinger, noe jeg også understreket i forrige kapittel om opplæringskontorenes viktige rolle for lærlinger (Lensjø, 2016, Aakernes, 2020). Det er allikevel lite forskning på hvordan opplæringskontor håndterer lærekandidater uten noe tidligere dokumentert kompetanse. Dette er de ungdommene som jeg skal jobbe med i mitt prosjekt. De som forskningen viser best resultater på har startet sin opplæring via

spesialundervisning på videregående skole og fått tett oppfølging ut i bedrift (Breilid & Dyrnes, 2017). Positive eksempler med stor fleksibilitet finnes (Rokkones, & Saur, 2016).

Flere masteroppgaver med samme fokus på lærekandidater ut fra spesialundervisning påviser muligheter og problemer rundt ordningen. I en av disse vises det hvor viktig praksis i bedrift er, mens man er skoleelev, som utgangspunkt for ordningen (Bergh, 2013). En annen masteroppgave fokuserer på veilederens rolle i bedriften og på viktigheten av det relasjonelle og tilhørighet i et godt arbeidsmiljø. Veilederen må utfordre lærekandidaten ut fra dennes faglige nivå slik at mestringsfølelsen oppstår, samtidig som lærekandidaten utfordres på oppgaver utover det han kan fra før (Hanssen, 2016). Andre masteroppgaver bekrefter viktigheten av veiledere med empati og faglig dyktighet, sammen med at ungdommene må ha opplevelsen av å bli sett og oppleve mestring (Kalvik & Kolloen, 2014), og at en viktig drivkraft for bedrifter til å gi lærekandidater tilbud om opplæringskontrakt, er samfunnsansvar og muligheten til å åpne for deltaking i arbeidslivet (Kollsete, 2021). Samlet sett påviser disse oppgavene at det finnes et forskningsmessig potensial for å utforske ordningen videre, og et behov for å klargjøre de yrkesdidaktiske, psykososiale og organisasjonelle delene av ordningen, samt å kartlegge samarbeidet mellom skolen, bedriftene og opplæringskontorene. Det er avgjørende for arbeidet med de som skal bli lærekandidater i skolen at man følger ungdommene tett helt til lærekontrakten er signert (Markussen, et al., 2018). En slik kontrakt er først klar når arbeidsgiver, fylkeskommunen og lærlingen har signert arbeidsavtalen for to års læretid.

Det ser ut til å være sammensatte grunner til at det er så få lærekandidater. Ordningen er ikke valgbar fra ungdomsskolen, og systemet er som tidligere nevnt avhengig av at ungdommene får en lærekontrakt med en bedrift. Redselen for å gi feil råd i forhold til fremtidig utdanning har nok dessverre ført til at lærere og rådgivere er forsiktige med å anbefale å sikte mot grunnkompetanse på den måten lærekandidatordningen gjør.

En fylkeskommune sier at «ordningen har et godt renommé i bedriftene, men noe dårligere hos elever, hos deres veiledere og et spesielt dårlig omdømme hos foresatte» (Markussen et al., 2018, s. 48). De mener derfor at det må gjøres et veiledningsarbeid slik at foresatte og andre kan føle seg trygge på tilbudet,

Masteroppgavene referert til over gir et positivt inntrykk der hvor det er tett samarbeid mellom skole og bedrift allerede før elevene går ut i lære. Det er allikevel andre formelle utfordringer når opplæringskontorene skal ha ansvar for lærekandidatene når elevene har falt

ut av skolen. Det er da ofte vansker med økonomi og lærekandidatens kompetanse og generelle holdning til arbeidslivet. Lærekandidaten har ofte ikke noe kompetansebevis eller dokumentasjon på orden og fravær’:

Med direkte referanse til lærekandidatordningen og opplæring i bedrift, understreker en av representantene fra bedrift (personalsjef) at de oftere og oftere sier nei til å ta inn dem som trenger ekstra oppfølging og som ikke har bestått alle fagene i skolen. Han opplever at samarbeidet med fylket er tungt i forhold til å få disse elevene gjennom opplæringsperioden i bedrift. I tillegg stiller bedriften krav til effektivitet, som gjør at de elevene som viser til best resultater, både i teori og praksis, blir foretrukket som lærlinger framfor de elevene som trenger mer oppfølging og mer tid for å lykkes. (Ohna, 2013, s. 53)

En annen rapport om lærekandidater viser problemer med ordningen:

konsekvensen er at bedrifter som kunne tenke seg å ta inn lærekandidater ikke gjør det fordi det ikke er rom for dette i bedriftenes økonomi [...] Det betyr at opplæringen av lærekandidater ofte starter opp før man vet om og hvor mye støtte man få. (Markussen et al, 2018, s. 115)

Problemene er at bedrifter « i hovedsak ikke er fornøyd med dagens ordning, og at det ene viktige ankepunktet er uforutsigbarheten» (ibid, s. 116)

I Rogaland lager de ordninger som forbigår kravet om ikke prøvetid ved å plassere ansvar hos NAV som praksisplass:

Bedrifter som tar inn slike søkere, får 4000 kroner ekstra pr. måned i perioden 15. september til 15. desember. Denne utplasseringen finansieres i et samarbeid mellom fylkeskommunen og NAV, og er å regne som en form for prøvetid der målet er ordinær læreplass. (Høst, 2014, s. 38)

Rapporten viser flere problemer i lærekandidatordningen, og den tar også med en interessant detalj om hvem bedriftene mener har ansvaret for elevens problemer, og hvordan det kan løses: «det er elevenes forhold til skolen som antas å skape de dårlige resultatene, og det antas videre at disse erfaringene kan kompenseres gjennom læretid i bedrift» (ibid, s. 40)

Praksisbrevkandidat

Et alternativt løp er å bli «praksisbrevkandidat», hvilket ender opp i en praksisbrevprøve. Her viser lovende resultater knyttet til ungdommenes mestring og bedre forhold mellom praktisk og teoretisk opplæring gjennom tett samarbeid med bedrifter (Schmid & Breilid, 2022; Tårnesvik, 2021). Tårnesvik gir også en god beskrivelse av ordningen i sin masteroppgave om 15 elever knyttet til praksiskandidatbrev ved en videregående skole (Tårnesvik, 2021). Dessverre er det

få skoler som har ordningen, og den er ikke søkbar, men du kan få tilbud om den etter spesielle kriterier (Tårnesvik et al., 2022). Den vil derfor ikke være et alternativ i mitt prosjekt.

3.7 Inkludering, mentorskap og frivillighet

Inkludering i skolen er omdiskutert, og gjennomgangen i forrige kap viste at skolen har store utfordringer med å følge opp opplæringslovens krav om tilpasset opplæring og inkludering. Forskningen viser flere eksempler på dette og i en artikkel *Norsk skole anno 2013 - Økende ekskludering under dekke av inkludering?* (Nes, 2013) antydes det at arbeidet med tilpasset opplæring er så fraværende at man i stor grad reproducerer sosial ulikheter «Majoritetskulturens dominans gjennom skoleløpet kan for øvrig bidra til at elever med minoritetsbakgrunn blir ”push-outs” snarere enn ”drop-outs”, fordi skolens innhold er fremmed» (ibid, s.42). En hjelp til inkludering viser seg i forskningen presentert under å være ulike former for mentorskap, loser eller samarbeid med andre frivillig organisasjoner (Gundersen et al, 2022; Frøyland et al., 2022),

Også internasjonalt er det å etablere samarbeid med mentorer en av de viktige komponentene i mange prosjekter hvor ungdom får mulighet til å få hjelp fra en voksen, enten som frivillig eller som del av jobben. En mentor støtter ungdommen gjennom mange vanskelige og avgjørende valg.

In conclusion, in the context of an increasingly formalised, professional and targetdriven culture in education, child welfare and youth policy, mentoring is able to offer a complementary but different experience of a relationship to young people at the critical period of their transition to adulthood, young people who also often lack consistent support by their families. Or, as one young person put it, ‘having someone for me’ (Clayden & Stein, 2005, s 81).

En forskningsrapport fra NOVA om ulike oppfølgings og los-ordninger for ungdom, fremhever betydningen disse har , blant annet for å få økt skoledeltakelse:

[...] praktiske tips om søvn som bidro til at ungdommen var mer opplagt og konsentrert i skoletimene: Losen har kommet med mange gode tips når det gjelder søvn. Det å få sove nok, og hvordan jeg kan sove bedre. [...] Jeg er ikke så mye sliten på skolen lenger (Gundersen et al, 2022, s. 103).

Et par av ungdommene mente de ville droppet ut av skolen om det ikke hadde vært for hjelpen de fikk av losen:

Da tror jeg at jeg hadde droppet ut av skolen for lengst. Det var i hvert fall planen min før jeg ble med i Los-ordningen. Jeg hadde nok sikkert startet på videregående, men jeg tror jeg hadde droppet ut i løpet av det første eller andre året. (ibid, S. 103)

En kunnskapssammenstilling gjort på oppdrag fra Nordisk Ministerråd legger vekt på mentor-

og los-ordninger:

Flere studier viser positive virkninger av det å ha en mentor, los eller veileder som oppsøker og er i tett dialog og samarbeid med den unge over tid. Slik oppfølging kan bidra til å trekke den unge med i aktiviteter, skole eller arbeid, samt gi motivasjon, trygghet og mestringstro. (Frøyland et al., 2022, s. 5)

I sin artikkel med oversikt over «grønne tjenester» – her i betydningen for å hjelpe mennesker med sosial inkludering, konkluderer Sollesnes et al. (2017) med at det å åpne for en flora av ulike tiltak, basert på utvikling av partnerskap mellom offentlig og frivillig sektor og med gode systemer for oppfølging og kvalitetskontroll, samt et byråkrati som har oversikt og kan finne fram til tiltak som passer til den enkeltes behov og interesser, er fordelaktig. Sentralt i studien har vært hvordan ulike aktiviteter knyttet til natur og landbruk kan styrke håp, mestring, mening og verdighet og dermed bidra til sosial inkludering. Forfatterne har undersøkt mange ulike prosjekter og funnet at lederens rolle som samtalepartner var viktig. Her som i annet miljøarbeid var også en god gruppeatmosfære viktig. Studien viste at ungdommene la stor vekt på tid til samtale, kontakt med dyr, og å kunne velge arbeidsoppgaver selv. Forskerne oppsummerer hvor viktig samarbeid mellom organisasjoner er:

Da er det også viktig at tiltaket og de offentlige hjelpetjenestene samarbeider slik at ungdommene blir tatt vare på i overgangen fra tiltaket og til andre mer ordinære arbeidsplasser, eller skole og utdanning (ibid, s 263).

Flere av de store prosjektene som har fortsatt å fungere også etter at prosjektmidlene er uttømt, har basert seg på frivillighet i tillegg til deltagelse av profesjonelle. Noen ganger heter det mentorer, andre ganger kalles de loser. Rapporten *Arbeidsinkludering og mentor; Inkluderingskompetanse gjennom samskaping* (Spjelkavik et al., 2020) gir en god oversikt over flere langsiktige NAV-prosjekter hvor målet har vært å finne måter å endre synet på arbeidsinkludering, blant annet gjennom bruk av en hybridmetode som både legger vekt på mentorenes innsats og gir større frihet til saksbehandlere. Forskerne bruker ordet «gjenstridige problemer» (engelsk: «wicked problems») om utfordringene:

Gjenstridige problemer fordrer gjerne bidrag fra en rekke personer tilhørende forskjellige organisasjoner, inkludert kunder og brukere, fordi problemet vanskelig kan innkapsles til en bestemt organisatorisk kontekst eller kun til et formalisert interorganisatorisk samarbeid. (ibid, s 27)

I deres rapport om virkningsfulle tiltak fremhever også Thrana et al. at frivillig organisasjoner kan bidra i arbeidet på flere ulike måter – noe jeg ønsker å ha fokus på i mitt prosjekt:

Det vi merket oss her er at mange av disse de voksne som ble trukket fram, var gjerne i alternative tiltak og foreninger som: Utekontakt, kommunale ungdomsklubber, frivillige organisasjoner som «Røde kors», tiltak som «Ungdom mot vold», trenere i idrettsklubben osv.

Selv om det også var enkeltpersoner i barnevern, NAV og oppfølgingstjeneste som var betydningsfulle for ungdommene, så vil vi her trekke spesielt fram frivillige organisasjoner og andre ikke lovpålagte tjenesters betydning som ulike ungdomsklubber og utekontakt (Thrana et al, 2009, s. 128).

Flere forskere har satt søkelys på viktigheten av at samfunnet måtte stå sammen for å hjelpe ungdom som ga opp skolen, f.eks. i form av samarbeidsprosjekter av den typen som diskuteres her (Decoteau et al., 2013), og mer spesifikt samarbeidet med frivillige organisasjoner og den ekstra verdi dette kan gi (Sandvin et al., 2011). Denne forskningen er særdeles viktig for mitt prosjekt fordi den setter søkelys på samarbeidet mellom profesjonelle og frivillige, som jeg opplever som helt nødvendig for å kunne få til gode prosjekter rundt ungdom som sliter. Det er lang tradisjon i Norge for at frivillige organisasjoner, idrettsforeninger og ungdomsorganisasjoner har tiltak for ungdom i ulike situasjoner. Derigjennom har de også opparbeidet seg kompetanse både på praktiske ferdigheter og på mestringsoppgaver, men også på kommunikasjon med ungdom i en sårbar tid. Flere av arbeidsoppgavene som det trengs hjelp til i et prosjekt med ungdom, handler om nærvær, anerkjennelse, gode holdninger og arbeidsglede – noe som frivillige kan hjelpe til med. Som Hutchison et al. oppsummerer det: «Forståelse og respekt for partenes ulike mandater og roller er en forutsetning. Frivillighetens bidrag vil da ikke representere et supplement til det offentliges arbeid, men et bidrag i et komplementært samarbeid» (Hutchison et al., 2013, s. 46).

I mitt prosjekt vil samarbeid med frivillige organisasjoner både bety kontakt med voksne som kan støtte og hjelpe i deler av prosessen, men også en bedre mulighet for velegnede lokaler til å drive opplæring siden organisasjonen som selger brukte klær lar oss få låne lokalene. Dette gjør at ungdommene kan få lære om butikk og salg av klær, samtidig som de får mulighet til å bli kjent med andre frivillige som er opptatt av å gi hjelp i samfunnet. På samme måte gir samarbeid med en organisasjon som driver sosialt arbeid for å hjelpe folk med mat, andre muligheter. For å samle inn penger til arbeidet holder de ulike konserter, og planen er at ungdommene på læringssenteret skal gjennomføre oppgaver knyttet til både å markedsføre og arrangere konserter, og hjelpe til med vertskapsrollen på andre arrangementer. Arbeidet blir opplæring relatert til kompetansemålene i salgsfaget.

3.8 *Alternative prosjekter i samarbeid med nav*

De fleste som er ansatt i NAV som saksbehandler, har liten tid til å besøke bedrifter regelmessig og til å koble dem sammen med brukernes unike kompetanse og forsøke å få til en tilpasning. Jobbspesialistene er en satsning fra NAV for å prøve å løse disse problemene. En fersk rapport

fra NORCE Samfunnsforskning ved UiT Norges arktiske universitet om jobbspesialister gir mye ros til NAV for nytenkning og gode systemer, samtidig som de peker på noen utfordringer:

Undersøkelsene har vist at jobbspesialister gjør et veldig grundig og godt arbeid når det gjelder kontaktarbeid og relasjonsbygging med sine kandidater og det lokale arbeidsmarkedet. Studien viser imidlertid også at det hittil har vært for liten grad av oppfølging på arbeidsplass for på den måten sikre muligheter for et langvarig arbeidsforhold (Schönfelder, et al, 2020, s. 3).

Denne oppfølgingen er sentral i «Place then train»-tankegangen, som jobbspesialisten bruker. Dette er tiltak som er basert på supported employment-metoden og inkluderingskompetanse (Spjelkavik et al, 2020), hvor personer med større bistandsbehov får øve og utvikle seg på en ordinær arbeidsplass for å komme i jobb. Dette skjer istedenfor avklarings- og treningsarenaer utenfor arbeidslivet (Spjelkavik 2016). Både nasjonale (Langøy, 2018; Tøssebro & Wik, 2015; Spjelkavik, 2012) og internasjonale studier (Corrigan & McCracken, 2005) viser at tidlig utplassering i ordinær virksomhet («place, then train») framstår som de mest vellykkede tiltakene. Den siste forskningsrapporten fra Bakkeli et al. (2020), kvalitetsarbeid i Supported Employment tjenester viser allikevel at metoden støter på flere problemer, selv med tilstrekkelig oppfølging.

Arbeidspraksis i NAV-regi er omdiskutert. Selv om det på papiret burde være en god ide å bruke praktisk arbeidstrening på en faktisk arbeidsplass med mentorer for å bistå de unge ledige for å øke deres videre muligheter i arbeidsmarkedet, ser det ut til at deltakelse i seg selv kan sende feil type signal til arbeidsgivere. Forskningsprosjektet *Etterlater arbeidstrening arr hos unge ledige?* har undersøkt hvilken betydning arbeidstrening kan ha for muligheter for jobb. Prosjektet konkluderer med at arbeidsgivere systematisk vurderer tidligere deltakere på arbeidstrening som mindre attraktive kandidater til utlyste stillinger enn kandidater som har vært arbeidsledige (Hyggen, 2017). Forskeren gir allikevel noen gode råd til NAV for å endre dette:

Dette betyr ikke at aktivitet under ledighet i eller utenfor NAVs regi ikke kan være positivt for deltakerne, men heller være en indikasjon på at man må jobbe mer med kommunikasjon knyttet til for eksempel presentasjon av innholdet i tiltaket. (ibid, s. 247)

I forbindelse med mitt prosjekt har det derfor vært viktig å vurdere hvordan den perioden man har deltatt i læringssenteret, best bør beskrives, så man for eksempel betoner opplæringsdelen istedenfor arbeidstreningen i den teksten ungdommene setter på sin CV. På denne måten blir det fokus på en økt kompetanse i salgsfaget gjennom læringssenteret.

Noen forskriftsendringer har skjedd underveis i mitt prosjekt. Et av de viktige, i

tiltaksforskriften (2019), innebærer at opplæringstiltak etter §7-2 gis som fag- og yrkesopplæring på videregående skole i 3 år selv uten at det stilles krav om nedsatt arbeidsevne. NAV beskriver omleggingen som en del av en større prosess hvor man vektlegger mer samarbeid mellom NAV, fylker, opplæringskontor og bedrifter for å få flere folk i jobb. Dette er også i tråd med budskapet til flere utvalg som sysselsettingsutvalget og utvalget om livslang læring, som vektlegger betydningen av formell yrkeskompetanse for å hindre utenforskap (NOU 2019: 12).

Rapporter fra arbeidsforskningsinstituttet (AFI) indikerte at NAV jobbet tett sammen med mange tiltaksarrangører, samt ulike kommunale prosjekter, vekst bedrifter og frivillige organisasjoner. Det som kom frem i rapportene var at fokuset var noe sosial trening med fokus på å ende opp i arbeidspraksis i bedrift. Ingen av rapportene ga noe særlig fokus på praktisk yrkesdidaktisk opplæring utover at ungdommer fikk delta på CV og søke kurs.

Utfordringen med ungdommer som har falt ut av skolen er at de ofte ikke passer inn i noen av de systemene hvor andre ungdommer fungerer. Flere rapporter, blant annet Nova 13/13 om NY giv prosjektet forklarer:

disse ungdommene «faller mellom ulike stoler», slik at det blir uklart hvilke instanser som har ansvaret for å følge dem opp. Ungdommene dette gjelder utfordrer sektorinndelingen i det offentlige tjenesteapparatet, og den enkelte etat eller instans mangler ofte et relevant tilbud til disse gruppene av ungdom. Ungdommer som oftest nevnes i denne sammenheng er de med psykiske lidelser og rusrelaterte problemer. (Sletten et al., 2013, s. 98)

Samme rapport konkluderer også at ungdom stort sett ønsker samarbeidsopplegg som gir fullført videregående “på sikt” sammen med “annet innhold”. Samtidig er det flere ungdommer som bare ønsker en jobb. Dette er viktig å kjenne til i arbeidet med ungdom som kan være aktuelle for et læringscenter.

Andelen fornøyde er størst blant ungdom som deltar i tiltak som innebærer skolefaglig opplæring og på tiltak der målet er at de på sikt skal fullføre videregående. En dreining mot formell kompetanseheving og gjennomføring av videregående opplæring bør imidlertid ikke fortrenge annet innhold som er viktig for ungdom i målgruppen. Ungdom som har vært utenfor opplæring og arbeid over lengre tid ønsker klart oftere enn andre «tiltaksungdommer», en vanlig jobb de tre neste årene – framfor å fullføre videregående opplæring. (ibid, s. 10)

Forskning viser at samarbeidsfeltet har dårlig struktur for hvem som skal gjøre hva, noe som kan føre til frustrasjon og handlingslammelse:

Dette gir et stort «uregulert» rom der velferdsprofesjonsutøverne selv må finne ut av en rekke typer krysspress mellom disiplinering og varme møter, prioriteringer mellom dem som trenger mye eller mindre bistand, eller hvor langt man skal gå i å få tak i ungdom (som kanskje ikke ønsker å motta hjelp) (Reegård, 2021, s.17)

Artikkelen er basert på intervjuer av mange OT ansatte, og tar opp mange av de samme utfordringer som jeg har møtt i forprosjektet, og drøfter blant annet utfordringer knyttet til profesjonspraksis mellom disiplinering og varme møter. OT sier det er viktig å unngå hjelpeavhengighet for noen, samtidig som de sliter med å få tak i andre (ibid). Dette indikerer at det er behov for et profesjonelt alternativ som kan hjelpe ungdom frem til riktig hjelpeinstans, og faktisk hjelpe dem gjennom prosessen.

Det er få prosjekter som i stor grad klarer å kombinere psykisk helse, støtte fra NAV sammen med yrkesrettet opplæring for å få kompetanse. Forskning som ser på gode prosjekter knyttet til denne ungdomsgruppen finner mye samsvar med det jeg ønsket å få til i læringscenteret. En studie av alternative kvalifiseringstiltak for ungdom utenfor skole og arbeid forklarer:

I beskrivelsene av ”den gode oppfølgingen” løfter de tidligere deltakerne særlig fram nære og positive relasjoner til personale; de forteller om hvor viktig det har vært å få gode relasjoner til voksne som ”ser hele meg” og ”kjenner hele situasjonen min på en måte”, som ikke dømmer dem, som er opptatt av at de skal lykkes, engasjerer seg og ”hjelper meg med alt”. Ansatte vektlegger tydelighet, raushet og varme, fokus på ungdommenes individuelle ressurser og spesifiserer videre hvordan det at ungdommene skal oppleve seg møtt på en positiv måte avhenger av at personalet ikke består av folk som er ”lei av pubertale ungdommer” (Lyng et al, 2010, s. 31)

Utfordringen er at slike prosjekter er kortvarige og tilfeldige. Det er derfor nødvendig å finne frem til stabile ”konstruksjoner”.

3.9 Interprofesjonalitet

Eksemplene over viser tydelig at samarbeid er nødvendig for å finne løsninger når ungdom har falt ut av skolen, men det er et problem at unge og deres foresatte må forholde seg til en mengde ulike «hjelpere»/profesjoner. Hjelpen kan bli veldig usammenhengende og kan oppleves som motstridende, uoversiktlig og slitsom. Det er viktig at ulike profesjoner og etater som har ansvar, samarbeider, og at tiltak blir koordinert på en god måte. Willumsen (2009, s. 21) definerer interprofesjonelt samarbeid som «samarbeid mellom ulike profesjoner som har en felles oppgave eller prosjekt». Der er de engasjert i felles beslutningstaking som innebærer integrering av andre faggruppers kunnskap og ferdigheter. Sammen får de, med hver sine ulike kompetanser, et bedre resultat gjennom samarbeidspartners bidrag. Dette multiplumet av kunnskap kan ikke oppnås av én fagperson alene. Tverrfaglige team bør opprettes, for å sikre samarbeid og deltakelse over tid, spesielt i komplekse og alvorlige saker (Willumsen & Ødegård, 2016). I forhold til mitt prosjekt bør det være fagpersoner som har regelmessig kontakt med ungdommen: skole, fastlege, praksisbedrift, psykologisk rådgivning, OT og NAV.

At slikt tverrfaglig samarbeid forekommer, er ifølge forskning på interprofesjonalitet ofte ikke tilfellet (Hesjedal et al., 2013; Borg, & Drange, 2019). Myndighetene i mange land er derfor blitt stadig mer opptatt av interprofesjonalitet og samarbeid mellom ulike etater/profesjoner, og i et læringscenter vil dette være meget viktig.

Forskning rundt utsatt ungdom anbefaler «kombinasjoner av motivasjons- og mestringsarbeid med rask og målrettet, skreddersydd sosialfaglig oppfølging inn i tilrettelagte skoletilbud, kombinasjoner av arbeid og skole, eller ordinære arbeids-forhold» (Frøyland et al., 2016, s. 1). Et aksjonsforskningsprosjekt på interprofesjonelt samarbeid om elever med spesielle utfordringer på en skole hadde lærende møter som kjerne. Profesjonene som var representert – lærer, psykolog, sosionom, logoped, osv. – var til hvert møte forberedt til å presentere noen av sine viktige erfaringer med den enkelte eleven. Hensikten var å dele informasjon, lære av hverandre og se tiltak i en helhetlig sammenheng. Én av deltagerne hadde ansvar for å være elevens hovedkontakt. Møtene ble ledet av aksjonsforskeren, som dokumenterte prosessen (Borg, & Drange, 2019).

Andre forskningsprosjekter har sett helhetlig fra ledelsen i kommunen. Regjeringen har blant annet finansiert utbyggingen og implementeringen av en spesifikk modell for å øke det tverrprofesjonelle samarbeidet i skolesammenheng, med fokus på ledelse, organisering, og gjennomføring (LOG) (Saltkjel et al., 2018; Malmberg-Heimonen et al, 2020).

En internasjonal forskningsrapport legger vekt på at interprofesjonalitet vil kunne føre til en endring i praksisfeltet hvis eksperter har felles mål for de ungdommene de er satt til å hjelpe:

The transformation of practice which may result from combining and blending specialist knowledge and expertise in pursuit of mutual goals are core features of interprofessionality. (Brooks & Thistlethwaite, 2012, s. 405)

Forskningsfeltet er stort og omfatter ulike disipliner som ser nødvendigheten for å samarbeide. For ungdommer som har falt ut av skolen, vil det være nyttig om man på et læringscenter klarte å få NAV, OT, BUP og bedrifter til å samarbeide mot felles mål.

3.10 Tilsvarende prosjekter som læringscenteret presentert i avhandlingen

Læringscenteret i denne avhandlingen er en tydelig sosial entreprenør som fokuserer mot det store behovet for å gi frafallsungdom en mulighet for å få kompetanse og arbeidstrening. Prosjektet har tydelig sammenheng med mye av forskningen over, men spesielt en forskningsrapport Nå har jeg endelig funnet noe jeg liker å gjøre viser hvordan et tilsvarende tilbud har fungert for ungdom som har gitt opp. Ungdommene fikk et tilpasset opplegg som i

struktur ligner mye på det jeg presenterer i grovplanen i kap 4:

De to første ukene i tilbudet ble brukt til å etablere en tillitsfull relasjon og å etablere regelmessig oppmøte. De neste fire ukene vektla mestringsopplevelser og avklarte hvilke ønsker ungdommene hadde med tanke på arbeidspraksis eller skole. Fra uke 6 var ungdommene i praksis eller tok opp fag med målsetting om å fullføre videregående opplæring. (Steig et al., 2019., s. 30)

I rapporten kommer det frem hva disse ungdommene ønsker av hjelp:

Ungdommene som deltok i vår studie kom lettere i gang igjen når de nå fikk mer personlig tilrettelagte opplæringsløp enn i ordinær videregående opplæring. Tilrettelegging gjaldt både faglige og personlige behov. Individualisert tilrettelegging kan lettere gi passe utfordrende oppgaver, som igjen kan gi en opplevelse av mestring og styrket indre motivasjon. Det kan tenkes at utsatt ungdom som skal ta vanskelige valg ikke skal forventes å utvikle fremtidsstro alene, men bør støttes av hjelpere de har tillit til, og som har tro på at de har noe å bidra med (ibid, s. 40).

Forskerne analyserte ut fra selvbestemmelsesteorien (se kap. 6), og så at alternative opplæringstilbud med autonomi, kompetanse og tilhørighet (Ryan & Deci, 2000) bidro til en opplevelse av motivasjon og sammenheng, og ikke til den fremmedgjøringen som en del elevene har følt overfor skole og utdanning tidligere. Ungdommene ble møtt med tillit, og at de hadde muligheter selv i sin situasjon:

Det som gjorde det lettere var de som «...møter deg med et annet blikk.». Dette er en beskrivelse som uttrykker tillit, en oppfordring til at oppfølgere må se ungdommens behov for å kunne gi god hjelp (Steig et al., 2019, s. 37)

Noe tilsvarende er erfart i et prosjekt knyttet til i alternativ vg 3 i skole hvor en prosjektleder uttalte: «Jeg har møtt mange elever med skolevegring, men ingen med læringsvegring (Aspøy & Nyen, 2015, s. 17). Prosjektene har mange likheter med det fundamentet læringscenteret har, og flere forsøker viser at praktisk trening i en bedrift kan være en god vei mot en yrkesdidaktisk utdanning når det blir gitt god støtte hos en sosial entreprenør som alternativ læringsarena (Larsen, 2016)

3.11 Eksempel på helhetlige organisering av opplæring i en fylkeskommune

Flere av prosjektene som blir omtalt i forskningslitteraturen, dreier seg om rene skole- eller NAV-tiltak eller andre helsefaglige tiltak. Men det finnes også prosjekter med fokus på tverrfaglig samarbeid med helhetlig tenking. For å danne meg en god basis for det nye opplæringstiltaket jeg skulle starte i mitt prosjekt, så jeg det som viktig å undersøke tidligere

vellykkede samarbeidstiltak for elever som ikke har fullført opplæringen.² Jeg valgte UngInvest AIB, som deltok som ett av fem tiltak i en omfattende studie fra Arbeidsforskningsinstituttet av alternative kvalifiseringstiltak rettet mot ungdom i alderen 16–19 år som står utenfor skole og arbeidsliv (Lyng et al., 2010). Dette er et unikt eksempel på samarbeid som er mulig i et fylke. UngInvest AIB er et fylkeskommunalt, praksisnært og styrkebasert opplæringstilbud for ungdom i alderen 16–24 år som har gjennomgått flere positive evalueringer (Ness & Lorås, 2019). Målet er å rekruttere og beholde ungdommer i videregående opplæring (videregående skole og lærlingeløp) eller arbeid, og sikre at flere kvalifiserer seg og blir attraktive for fremtidens arbeidsliv.

UngInvest (2024) bygger på en sosialpedagogisk plattform³ og har fått mange utmerkelser for sitt arbeid og blitt valgt ut som et av seks prosjekter som Kronprinsparets Fond støtter. Veritas (DNV) analyserte bedriften i 2017 og sier blant annet: «For UngInvest AIB er det en 68 % økning i andel deltakere som er i utdanning sammenlignet med en tilsvarende gruppe ungdom» (DNV GL, 2017, s. 38). Arbeidsinstituttet i Buskerud har utarbeidet en rapport som viser økt læringsglede, bedre relasjoner, bedre skolefaglige prestasjoner, større tro på egne evner og ressurser, større tro på framtiden og motivasjon til å nå mål de setter seg hos elever ved UngInvest. I tillegg opplever lærerne større motivasjon i jobben samt bedre relasjon til elever og foreldre (Sjong & Tangaard, 2014).

Arbeidsforskningsinstituttets studie påpeker også enkelte problemområder det kan være viktig å ha med i regnestykket: «Datamaterialet vårt peker likevel på noen utfordringer knyttet til deltakeres videre løp etter endt tiltak. I analysen av surveyen så vi at nesten 40 % av deltakerne står utenfor ordinært arbeid (tiltak eller helt ledig) ett til tre år etter endt tiltak» (Lyng et al., 2011, s. 132). Ungdommer uten fullført videregående opplæring er svært sårbare på arbeidsmarkedet i et kompetansesamfunn der formelle kvalifikasjoner tillegges stadig sterkere vekt, også innenfor bransjer og yrker som man tidligere kunne utøve med utelukkende praktisk opplæring (Bratsberg et al., 2010).

2 Svært mange prosjekter over kort eller lang tidsperiode jobber med å hjelpe ungdom i utenforskap. Noen av disse som Guttas Campus, (www.guttascampus.no), Pitstop Bergen (www.pitstop.no) og [Veidekke prosjektet](#) har høstet lovord for å ha fokus både på sosialt engasjement og utdanning. Se egen oversikt fra NAV for flere slike prosjekter og www.yrk.no som har en oppdatert oversikt.

3 [UngInvest AIB](#) bygger på et teoretisk grunnlag fra Appreciative Inquiry (AI) (Hauger et al., 2008) som er en teori som er fundamentert på positiv psykologi (Seligman et al., 2005). Begge teoriene har mye til felles med begrepene agency, self-efficacy, forethought (Bandura, 1982;2006) som jeg gjennomgår i kap 6

3.12 Oppsummering

For mitt prosjekt var det viktig å finne ut hva man kan gjøre gjennom et læringscenter knyttet til de tre områdene yrkesopplæring, psykososial støtte og arbeidstrening. Jeg har i denne gjennomgangen sett på forskning som viser gode eksempler på dette, og forskningen rundt Unginvest Aib viser at det er mulig å kombinere dette. Med unntak for enkelte mindre prosjekter er det ellers lite forskning på organisasjoner som kombinerer alle tre delene. Det finnes likevel flere ulike samarbeidsprosjekter mellom private, frivillige og offentlige aktører, selv om få av dem har fokus på å få en formell kompetanse som lærekandidatordningen. I de tilfellene hvor lærekandidatordningen har fungert så er opplegget planlagt gjennom flere år i samarbeid med avdeling for spesialundervisning på skolen, og med en gradvis overføring til jobb, også i endel tilfeller med støtte fra vekstbedrifter (Breilid & Dyrnes, 2017).

Mitt prosjekt har kun elever som har falt ut av skolen etter ordinær skolegang uten noen «papirer» eller diagnoser som er dokumentert. For disse elevene er det forskning som viser problemer hos lærebedrifter og opplæringskontor i forhold til lærekandidatordningen. Dette gjelder da både forhold knyttet til økonomi, opplæring og oppfølging som kan svikte. Mangel på karakterer og kompetansebevis gjør det vanskelig for bedriften å tilpasse opplæring siden de ikke har noe kjennskap til eleven (Markussen et al., 2018; Ohna, 2013)

Noen eksempler finnes allikevel på at også ungdom i denne kategorien kan få god hjelp når prosjekter basert på gradvis utvikling knyttet til kompetanse, autonomi og fellesskap blir gjennomført (Steig et al., 2019). En slik yrkesdidaktisk tilnærming har vist seg å kunne gi gode resultater når man kombinerer opplæring i skole og arbeidsliv. KIP-prosjektet har gitt mange gode eksempler på god yrkesdidaktisk opplæring. Det hele dreier seg om å få til yrkesopplæring gjennom mestringsopplevelser. (Hiim, 2013)

Flere i praksisfeltet har tro på «place then train» gjennom inkluderingskompetanse noe som både NAV og andre tester ut (Spjelkavik et al, 2020). Et problem er at bedriftene ofte ikke er forberedt på å skulle håndtere de store menneskelige utfordringene som mange av ungdommene har. Noen faktorer for suksess kan vi likevel identifisere når det gjelder ungdom og mestring mot en jobb i næringslivet. Det gjelder tett individuell oppfølging, individuell tilrettelegging, tverrfaglig samarbeid, positive sosiale relasjoner, en helhetlig tilnærming og ubyråkratiske strukturer som inviterer til kontakt og som gir rask respons (Rambøll, 2009). Andre faktorer er varierte oppgaver med ulik vanskelighetsgrad og nøytrale arenaer (Frøyland et al., 2016), pluss tid, stabilitet og kontinuitet (Lyng et al., 2011; Kristiansen & Skårberg, 2010; Follesø, 2010).

4 Grovplanen og utgangspunktet for mitt aksjonsforskningsprosjekt

I denne delen vil jeg gjøre rede for grovplanen jeg har hatt for prosjektet. Jeg vil knytte dette til problemstillingen «Hvilke yrkesdidaktiske, psykososiale og organisatoriske betingelser skal til for å utvikle og drive et læringscenter tilpasset for elever som er falt ut av skolen, rettet mot å gi dem mulighet til å bli lærekandidater i salgsfaget?»

Systemanalysen i kap. 2 viste hvor stort gap det er mellom intensjonen i opplæringsloven og overordnet del, og det som ungdom opplever i den erfarte læreplan av inkludering og tilpasset opplæring (Goodlad, 1986). Fokus på relevans, medbestemmelse, felleskap, nysgjerrighet og praktiske utfordringer som kan engasjere elevene, bidrar til motivasjon og lærelyst (Kunnskapsdepartementet, 2017). Intensjonen med prosjektet var å gi et tilbud som tok hensyn til de overordnede prinsippene, verdigrunnlaget fra opplæringsloven og samtidig ga elevene en mulighet til en grunnkompetanse via godt planlagt yrkesdidaktisk undervisning som forskningen viste var mulig i kap. 3. Aksjonsforskningsprosjektet skulle være et tilbud hvor de som hadde falt ut av skolen kunne få oppleve inkludering og mestring i et læringscenter frem mot en lærekandidatordning i salgsfaget ved å bli agent i eget liv (Haug, 2020; Bandura, 2006). Planen var også å styrke samarbeidet i systemene rundt elevene, spesielt samarbeid mellom et læringscenter som skulle gi både faglig og sosial opplæring og oppfølging, og bedrifter / opplæringskontor. Andre relevante systemer (OT, NAV, BUP etc) skulle involveres i samarbeidet for å skape en helhet rundt eleven. En helhetlig oppfølging kan være en avgjørende forutsetning for å lykkes med å inkludere elevene i arbeidslivet, som var et overordnet mål i prosjektet.

4.1 Avgrensninger av grovplanens oversikt i prosjektet

Et aksjonsforskningsprosjekt rommer både utvikling, forskning og mange andre nødvendige driftsoppgaver for å få alt til å fungere som sosial entreprenør. Jeg vil forsøke å avgrense slik at både grovplanen og selve avhandlingen kun beskriver det som er vesentlig i forhold til problemstillingen og arbeidet med yrkesdidaktisk utvikling på læringscenter og i bedrift.

Et tydelig kritisk perspektiv på eget utviklingsarbeid og som leder er nødvendig, og jeg kommenterer dette i kap. 8. Som stipendiat hos OsloMet hadde jeg dekning for egne kostnader, men for å gjennomføre prosjektet måtte jeg som sosial entreprenør etablere en organisasjon som håndterte økonomi og forhold knyttet til ulike lovverk, men som ikke ga noe profitt. Slike entreprenører er noe kommunenes sentralforbund (KS) har etterspurt og jobbet frem et

forskningsbasert hefte for å hjelpe frem (Kobro et al., 2018). For aksjonsforskningen? er disse forholdene rundt å etablere en organisasjon, finne samarbeidspartnere og en god medarbeider en sentral prosess ikke minst i forhold til den forskningsmessige rammen rundt arbeidet. Åpenhet og mulighet for å være transparent rundt økonomi og organisering er viktige kriterier forskningsetisk. Det er viktig å presisere at de rent administrative, organisasjonstekniske og økonomiske sidene ved prosjektet ikke blir så mye utdypet i avhandlingen, siden fokuset her er pedagogisk.

I mitt aksjonsforskningsprosjekt vil jeg derfor legge vekt på at jeg i størst mulig grad redegjør for planer, gjennomføring av tiltak og refleksjoner fra deltakerne og lærere. For at strukturen skal klargjøres enda tydeligere som forskningsgrunnlag legger denne grovplanen rammer for yrkesdidaktisk arbeid på læringsentre og i samarbeid med bedrift.

Gjennom forskningsperioden på 4 år ønsket jeg å vise transparens og åpenhet, samt få til deltakelse og demokratisk medvirkning, sett ut ifra overordnet del, yrkesdidaktikk og prinsipper for aksjonsforskning (Kunnskapsdepartementet, 2017; Sylte, 2017; Carr & Kemmis, 1986; Hiim, 2010). Etske betraktninger og refleksjon rundt troverdighet kommer jeg tilbake til i kap. 8 sammen med diskusjon rundt demokrati, maktforhold, deltakelse, medvirkning og rollekonflikter i aksjonsforskningen..

4.2 Utfordringer med formell organisering

Jeg forsøkte å få etablert en kombinasjon av opplæringskontor og læringscenter til prosjektet, men det var ikke mulig å få til siden opplæringsloven ikke åpner for at et opplæringskontor kan jobbe med ungdommer uten lærekontrakt. Jeg mente også det var helt nødvendig å tilby de samarbeidene bedriftene en prøvetid for ungdommene, men det var heller ikke tillatt i loven.

For å få bedre forståelse av systemet, og den praktiske igangsettelsen, tok jeg kontakt med en tidligere leder i et opplæringskontor for salg. Han bekreftet utfordringene med å ha et eget opplæringskontor for lære kandidater, og mente at dette ikke var nødvendig da de kunne bli lærlinger gjennom noe ekstra undervisning. Han hadde prøvd ut mange forsøk med samarbeid med NAV, og var skuffet over at det ikke gikk å få en langvarig avtale med støtte fra NAV. Han forklarte at bedrifter hadde opplevd at NAV plutselig trakk seg ut, og at bedriften sto igjen med hele regningen for lønn til lære kandidaten sammen med alle utfordringene med en ungdom som ikke fungerte i bedriften. De hadde blitt lovet å få støtte fra NAV når de signerte opplæringskontrakten, og de regnet med at det var til ungdommen var stabil i oppmøtet og oppførsel.

Utifra sin lange erfaring bekreftet han at arbeidet med frafallsungdom var vanskelig. Han mente han at PPT burde arbeide tett sammen med opplæringskontor i starten og at det var åpenhet mellom skolemyndighet og opplæringskontor om hvilke utfordringer elevene har. I dag er det ingen mulighet til å vite hvilke problemer frafallsungdom har noe som fører til store utfordringer når man forsøker å plassere dem inn i en bedrift. Rådet fra lederen var å følge opp bedriften godt slik at de opplevde støtte i prosessen. Han forsto behovet for et forskningsprosjekt med et læringscenter, men han var usikker på den økonomiske dekningen av kostnaden. Løsningen for meg ble at jeg fikk lokale bedrifter til å opprette et opplæringskontor, som jeg i læringscenteret samarbeidet tett med. På denne måten kunne bedriftene bli kjent med ungdommene, samtidig som ungdommene fikk en god og gradvis overgang til arbeidslivet.

Alfred Eccles ansatte jeg på deltid som min kollega i prosjektet. Alfred har sin tekniske utdanning fra et universitet i England. Han har lang erfaring med ungdomsarbeid, noe som var svært viktig for dette prosjektet, hvor et hovedmål var å se hver og en med de muligheter de hadde (Follesø & Anvik, 2016). Alfred hadde ansvar for den praktiske gjennomføringen av flere av aktivitetene vi planla sammen med ungdommene. Han ledet også flere av gruppesamtalene vi gjennomførte for å få frem ungdommenes meninger om det vi hele tiden jobbet med i prosjektet. Prosjektet hadde et klart demokratisk aksjonsforskningsfokus, og vi ønsket at alle innspill fra deltakerne i prosjektet skulle være med som grunnlag for utviklingen av læringscenteret, i tillegg til å være datagrunnlag for avhandlingen. Vi la fortløpende til rette for at ungdommene som deltok skulle komme med synspunkter, og ønsker for veien videre for den enkelte og gruppen. Deltakelse og medvirkning fra partene kommer jeg tilbake til i metodekapitlet.

Første gruppen gjennomførte aksjon 1 i fire faser fra august 2018 til desember 2019. Gjennomføringen av andre aksjon, i 2020 til 2021 ble vesentlig forsinket av koronaepidemien. Jeg vil ut fra den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe, 2001) presentere grovplanen slik jeg planla prosjektet i 2018.

4.3 Grovplanen for prosjektet formidlet gjennom den didaktiske relasjonsmodellen

For et aksjonsforskningsprosjekt av denne størrelsen var det viktig å ha en god plan for arbeidet for at det skulle være mulig å gjennomføre det både praktisk og forskningsmessig. Jeg hadde god erfaring med aksjonsforskning fra mitt masterprosjekt (Holm, & Larsen, 2011) og visste at

det var viktig å sette av nok tid til datainnsamling basert på logger, samtaler og drøftinger med kollegaer, bedrifter og ungdommer før, under og etter de ulike aksjonene som utspilte seg mellom de større milepælene i prosjektet.

Jeg ønsket å arbeide ut ifra en helhetlig plan allerede fra begynnelsen av, som så kunne justeres og endres ut fra samarbeidet med deltakerne og deres ønsker og behov. Jeg laget planen ut fra hovedkategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen (se kap. 5): mål, innhold, læreforutsetninger, arbeidsmetoder/læreprosessen, rammefaktorer, evaluering (Hiim & Hippe, 2001). Jeg opplevde at grovplanen på denne måten satte rammene for gjennomføringen av mitt store aksjonsforskningsprosjekt på 4 år.

4.4 Mål med å skape et læringscenter og et opplæringskontor

Systemanalysen fra kap. 2 viste at ungdommer som har falt ut av skolen sitter uten et bindeledd, et mesosystem, som kan hjelpe dem med kommunikasjon med byråkratiet og organisasjonene som kan gi dem hjelp (Bronfenbrenner, 1979). Målet var at derfor at læringscenteret og opplæringskontor skulle være bindeleddet mellom ungdommen, NAV, andre instanser, frivillige organisasjoner og bedriftene. Centeret skulle sørge for at ungdommene fikk en individuell, sosial og faglig oppfølging gjennom det som for mange ungdommer som har falt ut av skolen kan være en lang og krevende prosess frem til å bli en ferdig lærekandidat. Centeret hadde et tilbud i salgsfaget, da dette var den utvalgte faglige retningen i centeret ved oppstart grunnet et viktig kompetansekrav som overordnet del sette for å få til tilpasset opplæring. Senere kunne det være mulig å få med flere medarbeidere med annen kompetanse for å utvide muligheten for å hjelpe flere ungdommer over i andre yrker.

Som nevnt tidligere måtte dessverre læringscenter og opplæringskontor opprettes uavhengig av hverandre. Læringscenteret skulle ha fokus på sosial læring og utvikling og i tillegg planlegge, gjennomføre og evaluere yrkesopplæring på samme måte som andre opplæringskontor (Udir, 2022a). Det skulle forberede elevene for opplæring i bedrift, jobb med inkludering og følge dem opp i praksis i bedriften. Fortløpende skulle centeret utarbeide og følge opp en form for individuell opplæringsplan for hver ungdom. Målet var en yrkesdidaktisk opplæring basert på mestringsopplevelser med virkelige yrkesoppgaver. Opplæringskontoret ble etablert selvstendig med hjelp av tre lokale bedrifter og deres ledere, som var engasjert i ungdom.

4.5 Innhold

I grovplanen min var det et tydelig mål om at ungdommene som kom, skulle ha et klart opplegg

for utvikling gjennom 4 ulike faser frem mot en yrkesutdanning. I begynnelsen var mestringen knyttet til hobbyer eller andre aktiviteter de likte, for å skape motivasjon og interesse. Så skulle de sette egne livsmål og fremtidsdrømmer. Etter hvert ble fokuset dreiet mer og mer i retning mot en yrkesdidaktisk opplæring i salgsfaget og et mål om å bli lærekandidat i en bedrift. I de siste delene skulle opplæringskontoret bli en aktiv samarbeidspartner som også hadde kontakt med flere aktuelle bedrifter. Analysen i kap. 2 fremhever at for å få til god inkludering og tilpasset opplæring vil det være nødvendig å fokusere på noen overordnede prinsipper fra overordnet del gjennom hele prosessen som demokrati, medbestemmelse, læringsglede, nysgjerrighet og skaperkraft.

4.6 Rammefaktorer: lokaler, utstyr og samarbeidspartnere

Jeg hadde gjennom annet sosialt arbeid fått kjennskap til egnede lokaler. Det var visse praktiske problemer knyttet til lokalene, som for eksempel stort behov for oppvarming, men de store arealene gav til gjengjeld gode muligheter for mye praktisk arbeid. Vi måtte finne praktiske løsninger for å få ned leiekostnadene knyttet til de store områdene vi ville disponere, ved å samarbeide med andre foreninger og bedrifter, og gjennom utleie til andre.

Det planlagte samarbeidet med de frivillige organisasjonene som var tilknyttet stedet, ga mange muligheter, men også noen utfordringer. Organisasjonene hadde mange flinke folk, men deres arbeid var basert på frivillighet, og mye var i en oppstartfase. En av organisasjonene solgte brukte klær og ting til gjenbruk og en annen drev med sosialt arbeid for mennesker i nød. Andre organisasjoner vi samarbeidet med var Eidsvoll frivilligsentral samt flere ressurspersoner i Røde Kors og andre frivillige organisasjoner for barn og unge. De hjalp oss blant annet med arenaer for å gjøre ekte bedriftsoppgaver som å selge produkter, holde kurs, hjelpe til med å markedsføre og arrangere konserter, samt utføre salg og markedsføringsoppdrag.

Ut ifra disse planlagte aktivitetene hadde vi ingen problemer med å følge punktene i læreplanen knyttet til salgsfaget. Jeg hadde allerede funnet kunder som vi skulle hjelpe med å holde kurs og formidle informasjon via nettet, konserter som skulle markedsføres, samt flere større prosjekter som skulle planlegges og gjennomføres nært knyttet til salgsfaget. Opplæring og arbeid kunne da gå tett sammen i læringscenteret.

4.7 Elever til prosjektet og deres læreforutsetninger

Tilgang til ungdommer i målgruppa gjennom samarbeid med rådgivere på de tre nærmeste videregående skolene ble avgjørende for å få et godt grunnlag for prosjektet. Det var viktig å

ha god kommunikasjon med skolene for å skille ut de som virkelig trengte oppfølging utenfor skolen, og de elevene som helst burde bruke tilbudet som finnes i det ordinære videregående skoleløpet. Oppfølgingstjenesten (OT) og NAV ville kunne bidra med mange kontakter siden statistikk over frafallselever (SSB, 2020a) viste at det var svært mange i dette systemet som trengte et alternativt tilbud. Forespørsler via sosiale medier til foresatte til ungdom som hadde falt ut av skolen ga god respons. Vi skulle bruke mye tid på å identifisere læreforutsetninger gjennom samtaler, øvelser, praktiske utfordringer og gjennom vår kartlegging. En god forståelse for situasjonen til hver elev, både faglig og sosialt, var nødvendig for å kunne gi et godt tilrettelagt tilbud til hver ungdom. I større grad enn i ordinær skole ville vi også interessere oss for hele livssituasjonen til eleven. I kap. 8 drøftes de overveielser som er gjort i forhold til å gi tilbudet kun til de ungdommene som hadde interesse for salg, samt hvilke etiske problemstillinger samt utfordringer rundt maktperspektiv som dette medfører.

4.8 Utviklingstiltak, læreprosess og oversiktlig plan for en aksjon

Læringscenteret skulle være en bedrift som fungerte med basis i ulike ressurser med fagfolk, pedagoger og andre frivillige hjelpere med ulik yrkeserfaring som mentorer for ungdommene. Utgangspunktet for læringscenterets eksistens var behovet for noen som kunne ha hovedfokus på ungdom som hadde falt ut av skolen. Det finnes ingen tjeneste som har det overordnede ansvaret for disse ungdommene. NAV, oppfølgingstjenesten, helseinstanser og fylkesopplæringen måtte derfor være nære samarbeidspartnere. Mange av disse har noe kontakt med ungdommene, men har for lite ressurser til å kunne følge opp hver enkelt tett og derfor lite mulighet til å opprettholde den daglige kontakten de behøver for å komme i gang (Frøyland et al., 2016; Frøyland, 2012).

Læringscenteret skulle kjennetegnes ved å følge opp ungdommene tett og regelmessig selv når andre tjenester måtte vente, ta pause eller avslutte sine opplegg. Læringscenteret skulle fylle den støttende funksjonen som ifølge flere rapporter verdsettes av ungdommer (Thrana et al., 2009; Anvik & Gustavsen 2012). Det viser seg at slik offentlig hjelp sjelden er stabil, men mer flyktig i form av midlertidige prosjekter og tilfeldige kortvarige opplegg arrangert av kommunale eller statlige organisasjoner. Helsedirektoratet har samlet forskning som nettopp forsøker å forklare kompleksiteten og utfordringene for brukere innenfor de ulike sektorene, og som dokumenterer utfordringene. Et eksempel er dokumentet *Hvor skal man begynne* (Helsedirektoratet, 2019).

Hvordan var aksjonene i utviklingsprosjektet?

Planen var at det i løpet av forskningsperioden på rundt 3 år skulle være flere grupper med ungdommer som skulle gjennomføre opplegget på rundt 3–6 mnd. for hver gruppe frem til de var klare for å bli lærekandidater. Etter dette skulle opplæringskontoret ta over ansvaret, og prosessen her skulle vare mellom 2 og 3 år. Som vi så i forrige kapittel, viser forskning nødvendigheten av at tilbudet skreddersys den enkelte. Det ville derfor være store individuelle variasjoner i forløpene.

Hovedsakelig var planen basert på erfaringer fra mitt læreryrke samt kunnskap jeg har fått fra forskning og teorier innenfor yrkesdidaktikk, livsmestring, entreprenørskap og sosialt arbeid. Dette gjør jeg rede for i de følgende kapitlene. Resultatene fra analysen av læreplanverket med fokus på tilpasset opplæring blir også sentral.

Aksjonene var delt i fire faser med hvert sitt hovedfokus gjennom elevens utvikling. For å sikre kvalitet i opplegget, et helhetlig yrkesdidaktisk opplæringsprogram, og for å kunne vurdere senere hvilken verdi og nytte ungdommene hadde av hver av disse fasene, brukte jeg den yrkesdidaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe, 2001) til å planlegge hver del.

Fase 1: Introduksjon og oppstart (ansvar: læringscenteret)

Det mest grunnleggende delmålet for ungdommene i denne fasen var rett og slett å komme i gang på læringscenteret, bli kjent og møte opp til riktig tid. Samtidig var det viktig at elevene skulle få en grunnleggende forståelse av læringscenteret og den prosessen de nå hadde startet. Denne delen var derfor knyttet til hobbyvirksomhet eller andre (fritids)aktiviteter de likte, for å skape motivasjon og interesse. Her måtte vi skape et miljø som var enkelt og trygt. Elevene måtte oppleve at de hadde et sted de kunne dra til, og drive med utforskning – litt som lek og ha det litt gøy. Her måtte vi ikke utfordre dem for mye, men jobbe med relasjonsbygging og andre viktige elementer i det Bronfenbrenner (1979) omtaler som et mesosystem som ivaretar dem. Vi måtte være forsiktig med å sette krav, og fokusere på at de skulle møte opp og ha en bra opplevelse av å være til stede. Det var viktig å ha søkelys på hvordan vi i denne fasen kunne formidle et lærings- og menneskesyn basert på at alle har verdi og muligheter uansett hva man har fått til i tidligere skolegang. I forhold til den yrkesdidaktiske relasjonsmodellen jobbet vi nå med å analysere læreforutsetninger og bygge en basis for videre opplegg. Analysen i kap. 2 viste at for å få til ekte pedagogisk inkludering er det hensiktsmessig å få et fokus på muligheter og kvaliteter ungdommene har også utover det teoretiske gjennom nysgjerrighet og skaperkraft. Det neste delmålet var å gi grunnleggende ferdigheter, og å føre samtaler rundt livsstil og

elevenes forståelse av læringsprosessen videre. Det var viktig at de nå taklet utfordringer og kunne finne positive egenskaper. De måtte lære å se hva de kunne, og hva de ønsket å lære gjennom erfaring. På dette punktet i utviklingen planla vi å begynne med noen praktiske yrkesoppgaver knyttet til salgsfaget, men vi knyttet det i første omgang til spennende utfordringer; vi hadde ikke fokus på teoriundervisning. Oppgavene var laget ut ifra problembasert læring (PBL), for å løse sammen, oppnå inkludering og få et sosialt felleskap som «løftet sammen» slik overordnet del viste i analysen i kap. 2 (Kunnskapsdepartementet, 2017; Haug, 2020; Bandura, 2006). Demokrati, medbestemmelse og mulighet for kritisk refleksjon var avgjørende i hele prosjektet, men spesielt i denne delen var det viktig å finne frem ungdommenes stemme for å lytte til hva og hvordan de ønsket å lære for at det skulle oppleves relevant for dem. Prosessen var naturlig i pedagogisk aksjonsforskning, men også inspirert fra arbeidet i «Ungdom i svevet» (Freire, 2005; Hiim, 2010; Follesø et al., 2016).

Vi måtte regne med at en del av elevene hadde startet fordi andre hadde sendt dem. De ville altså ha en ytre motivasjon, eller en «a-motivasjon» (Ryan & Deci, 2000). Et sentralt mål i denne fasen av prosjektet var å lage en plan for å forskyve motivasjonen fra ytre mot indre, eller det Ryan & Deci (2000) kaller den «integrert regulerte», hvilket i hovedsak betyr at elevene oppfatter aktivitetene som viktige og at de blir selvdrevne aktører.

Når de var kommet i gang, hadde begynt å møte opp regelmessig, og bestemt seg for å gå videre med prosessen, kunne vi utfordre dem litt. Igjen måtte vi være forsiktige og sørge for at overgangen ikke ble voldsom eller skummel, men at elevene kunne ta det i det tempo som passet dem. Her kunne vi snakke om hvordan man håndterte problemer og utfordringer, og snakke om verdier, livsstil og livsmestring. Det passet også nå å tenke på hvilke typer praksis som kunne fungere for dem, og vi begynte å vurdere den utviklingsplanen vi hadde laget, som var basert dels på Kompetanse Norges mal for yrkesoppgaver i salgsfaget, dels på en mal for lærekandidater i salgsfaget som fylket har utformet, basert på kompetansemål fra lærerplanen.

Fase 2: Jobbforberedelse og autentiske øvelser i salgsfaget (ansvar 1.)

Målet for denne perioden var å klargjøre forventninger til jobb, arbeidsmoral og evne til å fullføre oppgaver. Etter hvert gikk fokuset mer mot en yrkesdidaktisk opplæring i salgsfaget med muligheten for å bli lærekandidat i en bedrift for øye. Dette ville også kreve sterkere fokus på samtaler og øvelser knyttet til mestringstro, og på hvilken selvregulering som var nødvendig for å nå målet (Bandura, 1997). I denne fasen ville det være nødvendig å synliggjøre hvilke nøkkelkompetanser, verdier og holdninger som er nødvendige for å få jobb, og at elevene selv

måtte gjøre verdivalg og finne en strategi for læring og arbeid, som et første skritt mot å bli agent i eget liv (Bandura, 2006)

Opplæringskontoret ville ha kontakt med flere bedrifter som kunne ta imot elever i praksis, og i denne delen ville det gå med tid til å gjennomføre intervjuer og forsiktig begynne med 1–3 praksisdager hver uke. Elevene skulle nå være halvparten av tiden i praksisbedrift og halvparten på læringscenteret. I denne fasen planla vi også teoriundervisning rettet direkte mot salgsfaget, ut fra de læringsmål vi hadde satt i utviklingsplanen. Her skulle vi legge opp til en ærlig vurdering av evner og kompetanse, og planen var også å innlede samtaler med NAV om mulighet for støtte rundt praksisopphold i en bedrift.

Fase 3: Praksistrening i bedrift (ansvar: opplæringskontor og l.)

Målet i denne fasen var at elevene skulle få jobberfaring, som de så kunne bruke til læring i salgsfaget. Elevene skulle nå være fire dager i uken ute i bedrift og én dag på læringscenteret. Vi ville legge stor vekt på at erfaringene fra praksis skulle knyttes til teori og andre praktiske øvelser vi gjorde den dagen de var på læringscenteret. Det skulle være ukentlige møter hos praksisplassen, hvor opplæringskontoret skulle vurdere hvilke deler av utviklingsplanen det skulle jobbes med på læringscenteret. Det var viktig å finne de konkrete områdene av praksisen hvor ledelsen i praksisbedriften så at eleven trengte mer yrkesopplæring. Dette skulle være knyttet til ulike utfordringer de møtte i jobben: alt fra å lære seg mer om utregninger, faglige uttrykk, gjennomføring av prosedyrer, eller faglig forståelse av prosesser som skjedde i en salgsbedrift. En felles dag hver uke på læringscenteret var sentralt for å opprettholde opplevelse av inkludering og felleskap, og skulle brukes både for å opprettholde gruppe –trygghet og tilhørighet mellom ungdommene, og for sammen å trene på faglige utfordringer.

Hvis praksisen fungerte bra, begynte vi prosessen med overføring til opplæringskontoret for å skrive kontrakt med bedriften. Etter at ungdommene hadde gjennomført en lengre praksisperiode i fase 3, kunne opplæringskontoret starte prosessen med å gjøre klart for en kontrakt mellom lærebedriften, opplæringskontoret og lærekandidaten.

Det meste av tiden i denne fasen ville gå med til å fortsette den yrkesdidaktiske opplæringen læringscenteret hadde hatt ansvar for. Bedriften ville etter hvert få hovedansvaret sammen med opplæringskontoret. Opplæringskontoret skulle, istedenfor å ha en fast dag med opplæring hver uke, gå over til faste samlinger hver måned, hvor en gruppe med lærekandidater var samlet på læringscenteret for å gå igjennom ulike temaer som de jobbet med i bedriften. På denne måten ville det ikke bare kunne utvikle seg et sosialt miljø blant lærekandidatene, men det ville også

bli mulig å gjennomføre en yrkesdidaktisk opplæring på samlingene, med god variasjon.

Fase 4 Avklaringer før man kan bli lærekandidat (ansvar: begge)

Målet for siste fase var å gjøre alt klart for å kunne skrive en kontrakt som lærekandidat. For å nå dette målet måtte det gjøres en evaluering av elevens utvikling og vurderes hvilke mål som var oppnådd og hvilke mål som skulle være del av den videre opplæringsplanen for lærekandidater. Lærebedriftene skulle nå jobbe med opplæring som en integrert del av arbeidet. Opplæringskontoret skulle gjennomføre samlinger i samarbeid med læringscenteret. Gjennom besøk og samtaler med lærekandidaten og ledelsen i lærebedriften skulle de få oversikt over hva som måtte være med i den individuelle læreplanen.

Analysen i kap. 2 viser at spesielt denne delen av prosessen er krevende, knyttet til å ha god nok oppfølging av det som i teorien kalles ekso- og mesosystem, her i betydningen god dialog med fagopplæringen og PPT om støtte til tilrettelegging (Bronfenbrenner, 1979). Ikke minst trengs innsats i forhold til å tilfredsstille opplæringslovens krav til inkludering og tilpasset opplæring også i bedrift som lærekandidat. For at den erfarte læreplanen for ungdommene skal bli god må det tilrettelegges både faglig og sosialt (Goodlad, 1986)

Den siste fasen av aksjonen ville gå langt utover forskningsperioden, da lærekandidaten skulle ha mellom halvannet og tre års læretid i lærebedriften. I denne perioden ville det i tillegg til jevnlig samlinger være behov for å planlegge mot fagprøven, som endelig skulle gi lærekandidaten et formelt kompetansebevis. Etter enda noen år (totalt 5) i en salgsbedrift vil lærlingen så kunne han gå opp til fullt fagbrev, etter å ha tatt en prøve som praksiskandidat. Lærekandidaten vil til slutt kunne få fullt fagbrev uten å ha bestått noen fellesfag eller programfag i videregående skole (Udir, 2022b).

Prinsipper for opplæringen

Ungdommene skulle møte hver dag på læringscenteret de første 4 ukene og etter dette kun 1–2 dager på læringscenteret og de andre dagene i praksisbedriften. Jeg ville ha ansvar for 3 dager med ledelse, datainnsamling og undervisning på læringscenteret, mens min kollega skulle ha ansvar for oppfølging og læring de siste dagene. Min kollega skulle også bistå i jevnlig gruppesamtaler, som vi ville bruke både som et pedagogisk verktøy for refleksjon og som et forskningsmessig verktøy for innhenting av data. Her fikk elevene snakke fritt, mens jeg lyttet og min kollega ledet samtalen. Vi skulle begge ha ansvar for å planlegge og produsere oppgaver og opplegg som vi sammen med elevene tilpasset til den aktuelle situasjonen og

kompetansemålet vi skulle jobbe med. I gruppe- og elevsamtalene ville vi få gode tilbakemeldinger, som vi kunne bruke i planleggingen av den yrkesdidaktiske opplæringen.

Hoveddelen av virksomheten i læringscenteret, og etter hvert i samarbeid med opplæringskontoret, ville bestå av å drøfte, planlegge og følge opp de individuelle målene vi ble enige om for yrkeslæringen. Det skulle ligge en grunnleggende yrkesdidaktisk tanke bak opplegget, og det ville i de fleste tilfeller bestå av både en teoretisk og en praktisk del. Et mål for læringscenteret skulle være å tenke nytt i forhold til innlæring og metoder. Det måtte derfor være søkelys på å prøve ut ulike opplegg for å se hvordan disse ville oppleves som mestringsfremmende, lærerikt og relevant for både elev og bedrift.

I det yrkesdidaktiske opplegget skulle det være et tydelig fokus på å avdekke problemer knyttet til læreforutsetningene til hver enkelt. Her måtte det som tidligere nevnt være et sterkt fokus for å bygge et godt grunnlag for mestring gjennom et trygt læringsmiljø før yrkesteori og yrkesoppgaver ble presentert. Gode relasjoner måtte bygges, og forventinger, holdninger og forståelse av arbeidslivet måtte læres. I tillegg til introduksjonsfasen på 4 uker, hvor læringsmiljø var det primære, ville vi også sette av flere timer og dager til å hjelpe eleven med kontakt med NAV, lege og andre offentlige instanser.

Mot slutten av de tre månedene som aksjonen skulle gjennomføres, ville fokuset gradvis flyttes fra læringscenteret til det formelle systemet som utgjør opplæringskontorets virksomhet. Når det gjelder de detaljerte planene for aksjonene i opplæringskontoret, var det viktig å utforme disse i samarbeid med bedriftene som var knyttet til opplæringskontoret. Avklaring av ønsker gjennom en samtale med både ledere og elever ble fulgt av en praksisperiode på 3–4 uker hvor kompetanse ble bedømt. Deretter fulgte en 2 måneders periode hvor arbeidet for hver uke ble lagt opp med henblikk på å legge til rette for å signere kontrakt.

For bedriftene som var medlemmer i opplæringskontoret, var dette en nødvendig og forståelig prosess med å bli kjent med ungdommene og teste ut om de ville fungere i bedriftene, da ingen av ungdommene hadde bestått noe tidligere utdanning og flere hadde anmerkninger både i orden og oppførsel. Det er ikke hjemmel i loven for å gi lærekandidater under 21 år prøvetid. Derfor kunne opplæringskontoret ikke ha det formelle ansvaret for eleven før kontrakten var signert. Denne perioden ville dermed i stor grad overlappe – og i noen tilfeller også forlenge – fase 4. Vi så ikke for oss at noen bedrift ville signere en lærekontrakt uten å kjenne eleven, noe som læringscenteret måtte ta ansvar for gjennom sin praksis i fase 3.

4.9 Vurdering

En viktig del av prosjektet var de mange løpende vurderingene på mange forskjellige nivåer, som måtte gjøres under hele prosjektforløpet. En ting var selve det praktiske med opplæringen og tilretteleggingen og relasjonsbyggingen i læringscenteret og i bedriftene. En annen ting var mine egne refleksjoner og drøftinger knyttet til avhandlingens problemstilling og forsknings spørsmål og dens teorigrunnlag. Ungdommene, bedriftene, min kollega og jeg vurderte hver for oss og sammen, mellom hver fase. Vi tok med oss evalueringen inn i neste fase, og gjorde nødvendige justeringer. På samme måte gjorde vi fra aksjon 1 til aksjon 2.

Når det gjaldt den forskningsmessige vurderingen, var det viktig å forholde meg til aksjonsforskningens krav til transparens og åpenhet i prosessen, og til kontinuerlig dokumentasjon av prosessen, i form av jevnlig logger, samtaler og vurderinger av aksjoner. Ut over dette var det viktig å forsøke å knytte andre ressurspersoner og fagpersoner opp mot prosjektet, slik at disse også kunne være med og vurdere aksjonenes fremdrift, innhold og gjennomføring fra deres faglige ståsted. I mitt prosjekt ville det i tillegg til min og min kollegas refleksjoner også være viktig å få frem referater fra møter med bedrifter, opplæringskontor og andre samarbeidspartnere som NAV, helseetat, psykolog, skole og andre som var involvert i prosessen. Dialogmøtet midtveis i prosjektet var en viktig underveisvurdering sammen med fagpersoner, ungdommer og foresatte som jeg gjør rede for i metodedelen.

Jeg må i en vurdering heller ikke glemme å ta hensyn til svakheter og bias ved designet. Aksjonsforskning innebærer tette relasjoner til deltakerne, og det kan være fare for at mine mål og ønsker kan påvirke elevens og kollegaers valg. Det kan også være krevende i et læringscenter med et helhetlig perspektiv, hvor man gjør mange ulike aktiviteter, å faktisk vite hvilke av disse som hadde effekt. Som nevnt er et dialogmøte endel av planen for underveisvurdering og kritisk analyse, noe som omtales mer i metodedelen (Carr & Kemmis, 1986).

4.10 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet gjort rede for grovplanen jeg la som ramme for mitt prosjekt. Grovplanen tar utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen for yrkesdidaktisk læring i skole og arbeidsliv. Grovplanen er delt i fire faser som setter rammene for aktiviteten på læringscenteret fra elevene begynner til de etter hvert får praksis i bedrift og avslutter prosessen ved at opplæringskontoret formaliserer kontrakt med bedrift og fylket gjennom en lære kandidatavtale. Verdimessig er prosjektet forankret i en tro på at alle ungdommer er verdifulle og har muligheter

til å lære uansett bakgrunn, og at man ved hjelp av selvregulering og intensjonell handling kan bli agent i eget liv (Bandura, 2006). Med utgangspunkt i prinsippene for god yrkesdidaktisk planlegging, gjennomføring og evaluering, fremheves i prosjektet behovet for å styrke elevenes aktive engasjement, å flytte deres motivasjon fra ytre til indre (jf. Ryan & Deci, 2000), og å ta høyde for elevenes individuelle psykososiale utfordringer i utformingen av deres læreforløp

Tabell 2.1 viser oversikt over de fire fasene som var planlagt i grovplanen for første aksjon hvor oppgavene er fordelt mellom læringscenter (L) og opplæringskontor (O). Den venstre kolonnen har utgangspunkt i kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen, men nå tilpasset. I drøftingskapitlet (kap. 11) presenteres en tilsvarende tabell, som viser endelig oppsett ut fra erfaringene fra første aksjon og de tilpasninger som ble gjort i aksjon 2 for arbeidet på læringscenteret. Modell for arbeidet på læringscenteret ut fra grovplan før første aksjon.

TABELL 4.1 Modell for arbeidet på læringscenteret ut fra grovplan før første aksjon

	Fase 1 Introduksjon og oppstart (L)	Fase 2 Jobbforberedelse og autentiske øvelser i salgsfaget (L)	Fase 3 Praksistrening i bedrift (L og O)	Fase 4 Avklaringer før man kan bli lærekandidat (O og L)
Mål: Pedagogisk Sosialt Psykososialt	<ul style="list-style-type: none"> - Bli kjent og komme igang, bli inkludert - Finne positive kvaliteter - Skape motivasjon og interesse - Analysere læreforutsetninger - Styrke grunnleggende ferdigheter 	<ul style="list-style-type: none"> - Klargjøre forventninger til jobb, arbeidsmoral - Finne strategi for læring og arbeid - Finne hovedområder for interesser - Kompetanse innenfor salgsfaget - Styrke utholdenhet 	<ul style="list-style-type: none"> - Jobberfaring for læring i salgsfaget - Klargjøre muligheter for å bli lærekandidat - Ta del i et praksisfelleskap - Fra novise til avansert begynner 	<ul style="list-style-type: none"> - Avklaring for å signere arbeidskontrakt og lærlingekontrakt - Evaluere utvikling - Fra kompetent til kyndig utøver - inkludert
Prinsipper/ Metode	<ul style="list-style-type: none"> Øvelser - Trygghet og inkludering - Reelle arbeidsoppgaver - Problembasert læring - Yrkesdidaktikk - Erfaringslæring - Livsmestring ved å bli agent i eget liv - Deltakelse og demokrati 	<ul style="list-style-type: none"> Øvelser - Mestringstro - Selvregulering mot å bli agent i eget liv - Autentiske øvelser - Verdier og holdninger - Praktisk og teoretisk undervisning - Erfaringslæring 	<ul style="list-style-type: none"> Øvelser og arbeid: - Agent i eget liv - Fremtidstanker - Opplæring basert på utfordringer i jobben - Egenvurdering og refleksjon med bedrift 	<ul style="list-style-type: none"> Arbeid: - Arbeids- plasslæring og mesterlære - Praksisfelleskap - Gjensidig respekt - Lærlingers rettigheter - Demokrati og arbeidsinkludering
Organi- sering	<ul style="list-style-type: none"> - 4 uker - Gruppe på 4–6 ungdommer - Oppmøte daglig på læringscenteret - Mentor for hver elev 	<ul style="list-style-type: none"> - 4 uker - 50% i praksisbedrift og 50% læringscenteret - Samarbeid frivillige organisasjoner for utstyr og materialer til øvelser 	<ul style="list-style-type: none"> - 4–8 uker - Fire dager i bedrift, en på læringscenteret. - Læringscenter besøker bedrifter hver uke 	<ul style="list-style-type: none"> 1,5–3 år som læretid i lærebedriften - Samlinger en gang i måneden som lærlinger - Lærekandidat
Finne elevens læreforutsetninger	<ul style="list-style-type: none"> - Kartlegge hva de kan og ønsker å lære - Enkle praktiske øvelser - Relasjons- og miljøbygging - Lage utviklingsplan 	<ul style="list-style-type: none"> - Øvelser i salgsfaget - Krav i bedrift og nøkkelkompetanse - Samtaler og refleksjon - Rollespill - Følge plan og evaluere 	<ul style="list-style-type: none"> - Erfaringene i praksis knyttes til teori og praktiske øvelser på læringscenter - Øve mål i 	<ul style="list-style-type: none"> - Drøfte, planlegge og følge opp individuelle mål ut ifra plan - Yrkesopplæring i bedrift med

			salgsfaget mot konkrete relevante og mestringsfremmen de oppgaver i bedrift	veiledning - Praktiske temabaserte samlinger for en gruppe lærlinger på senteret
Rammer hos bedrifter og samarbeidspartnere	- Kontakte bedrifter - Møter om prinsipper og arbeid, verdier, læringssyn lærekandidatmodellen og eventuell støtte fra NAV	- Møte elev og bedrift - Lage oversikt over hva hver elev skal trene i bedrift - Mentorordning NAV	- Følge plan og evaluere konkrete mål med leder - Klargjøre muligheter i bedrift sammen med opplæringskontor	- Bedriften jobber med opplæring integrert del av arbeidet - Økonomiske ordninger
Samarbeid med	- Skoler, OT, sosiale medier for å finne ungdom som har falt ut av skolen	- Møte NAV om praksis i bedrift, hjelp fra helse og psykiatri	- Drøfte alternativer hos OT, NAV, helse	- IPS/Supported employment, Tilpasset skolegang

5 Yrkesdidaktikk, læringsteori og arbeidsplasslæring: De teoretiske rammene for opplæring på læringscenteret

5.1 Innledning

Hovedfokuset i denne avhandlingen er de utfordringer og muligheter som er forbundet med å lære opp ungdommer i salgsfaget i en vanskelig fase i livet hvor de har falt ut av videregående, men fortsatt mangler mye grunnleggende kompetanse fra skolen. Problemstillingen har også et tydelig fokus på tilpasning og inkludering i henhold til styringsdokumentene. Dette perspektivet møter vi gjennom hele yrkesdidaktikken, men kanskje spesielt gjennom praksisfelleskapet i mesterlæren, og muligheten for å tilpasse de ulike yrkesoppgavene individuelt.

Jeg vil først ta for meg den tette integrasjonen mellom tanke og handling i yrkesopplæringen, som den er formulert i den yrkesdidaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe, 2001). Dermed vil jeg se på idealet om den lærendes progresjon fra novise til ekspert, samt hvordan man kan legge til rette for utvikling (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Sentralt i dette komplekset er refleksjon *over* og refleksjon *i* praksis (Schøn, 1983). Den neste delen handler om mesterlæring (Eikeland, 2015), erfaringslæring (Dewey, 1938; Inglar, 2015) og læring i praksisfelleskap (Lave og Wenger, 1991). En egen del vil knyttes til kritiske og pragmatiske perspektiver på yrkesdidaktikk, og inspirasjon fra frigjørende pedagogikk (Freire, 2005). Siste del er knyttet til en læringsplan (curriculum) på arbeidsplassen (Billett, 2000) og hvordan en slik plan kan formidles.

5.2 Yrkesdidaktikk på læringscenteret

I mitt prosjekt vil jeg sette den didaktiske teorien jeg går ut fra i sammenheng med et pragmatisk og kritisk kunnskapssyn, og med teorier om yrkeskunnskap og yrkesutdanning, som formulert av blant andre Schøn (1983), Dreyfus & Dreyfus (1986), og Lave & Wenger (1991). Hiim & Hippe (2001) gir en visuell illustrasjon av sentrale didaktiske faktorer i yrkesopplæring i sin yrkesdidaktiske relasjonsmodell. Deres definisjon av yrkesdidaktikk er: «*Praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av yrkesspesifikke utdannings-, undervisnings- og læringsprosesser i skole og arbeidsliv*» (Hiim & Hippe, 2001). Modellen inneholder de seks kategoriene mål, innhold, arbeidsmåter, læreforutsetninger, rammebetingelser og vurdering. Modellen er utformet for å tydeliggjøre det gjensidige forholdet mellom alle de ulike delene av yrkesopplæringen. Den kan være til hjelp i tilretteleggelsen av yrkesrettet utdanning slik at den oppleves som meningsfylt, og slik at nye

yrkesutøvere kan oppnå tilstrekkelig kompetanse.

Læreren må organisere opplæringens struktur gjennom helhetlige prosesser mener Hiim & Hippe (2001), fordi innholdet ellers kan miste sin hensikt og mening for elever som ønsker å utdanne seg til et yrke. De ulike fagene må knyttes inn mot yrkespraksis, og de har derfor utvidet definisjonen med: «Kritisk analyse og bruk av yrkesfunksjoner som grunnlag for læring» (Hiim & Hippe, 2001, s. 19) som jeg vender tilbake til senere i kapitlet.

En diskusjon av yrkes- og profesjonsdidaktiske prinsipper må omhandle yrkes- og profesjonsretting av de seks kategoriene. Yrkesopplæring er basert på analyse av yrkesoppgaver, yrkesutøvelse og yrkesfunksjoner (Hiim & Hippe, 2001). Prinsippene handler om didaktisk relasjonstenkning med yrkesoppgavene som utgangspunkt for hva læreren må ta hensyn til i planleggings-, undervisnings- og vurderingsarbeidet. Det er nødvendig å bruke de ulike kategoriene ikke bare til å planlegge, men også til å analysere om man virkelig har fått helheten frem i opplæringen. Det er mange av faktorene, som f.eks. rammefaktorene som kan justeres løpende, og som kan skille seg fra ordinære skole på mange måter. På læringscenteret vil man ofte ikke vurdere læringen som skjer på en time, men prosessen skal kanskje gå over en dag eller to uker noe som er mulig med helt andre rammer. Dette bringer oppmerksomheten over på to andre kategorier: *mål* og *innhold*.

Et tydelig relevant og meningsfullt mål er svært viktig i en opplæringssituasjon, og mange av elevene i mitt prosjekt vil sannsynligvis ha med seg opplevelser fra videregående opplæring hvor de har timer som de har opplevd uten relevans og sammenheng med yrket jmf. forskningen presentert. I mitt aksjonsforskningsprosjekt skal ungdommene lære salgsfaget og en kjerne blir da å sette yrkesoppgavene i sentrum av opplæringen sammen med tydelige tverrfaglige mål. På læringscenteret brukes relasjonsmodellen som basis for en analyse sammen med ungdommene når vi skal evaluere.

Hiim & Hippe (2001) er kritisk til en for enkel forståelse av kunnskap som noe som er fastsatt av vitenskapen. De tar utgangspunkt i Donald Schöns (1983) teori om refleksjon og mener at kunnskap også utvikles i et reflekterende praktikum. Sammen med kunnskap fra praksisbasert forskning kan det utfordre tradisjonelt undervisningsinnhold og skoleundervisning (Hiim & Hippe, 2001). I mitt prosjekt med å få igjennom elever i lære kandidatordningen blir det spesielt viktig at undervisningen er praktisk, relevant og meningsfylt samtidig som det blir viktig å finne ut hva bedriftene trenger av kompetanse i salgsfaget. Dette støtter opp under de forskningsresultatene jeg presenterte i kap. 3.

Det er avgjørende at metoden og hensikten med læringsprosessene er tydelige presentert for de elevene jeg møter i læringscenteret. Opplegget må være tilpasset deres læreforutsetninger ut ifra rammene i opplæringsloven og overordnet del. Som analysen i kap. 2 beskriver er det stor sannsynlighet for at det ordinære skolesystemet ikke har gitt den tilpasning og støtte som hver enkelt ungdom har rett på ifølge lovverket. Føringsene i overordnet del peker mot opplæring som legger stor vekt på elevens aktive bidrag, kreativitet og tilpasning av stoffet for å oppmuntre til læring, helt i henhold til god yrkesdidaktisk praktisk læring rundt yrkesprosesser og nøkkelkompetanse (Sund, 2005; Sylte, 2017). Tidligere opplevelser i skolen, oppveksten og andre venners forhold til læring kan ha påvirket interessen for skole og det mentale utgangspunktet for å delta i en læringsprosess. Mange ungdommer mangler dessuten mye grunnleggende kunnskap fra grunnskolen, noen har også udiagnostisert dysleksi eller andre lærevansker, slik at de har opplevd læring på videregående som veldig krevende eller uforståelig.

I den didaktiske relasjonsmodellen finnes termen «læreforutsetninger», som er ment å dekke noe av dette. Det er viktig å ikke bare se på hvilke forutsetninger eleven har, men også starte en prosess hvor man gjennom en tett relasjon til eleven utfordrer og stiller spørsmål rundt deres læring. Det er vesentlig å forsøke å endre/påvirke situasjonen slik at man ikke fokuserer på problemer, men aktivt går inn for å ta utgangspunkt i mulighetene og tilrettelegge læringen ut fra det man kan og er motivert for. Rammene for læring blir dermed også vesentlige. Læreforutsetningene skiller seg vesentlig fra de andre delene i relasjonsmodellen, da hverken skolen, læreren eller andre kan gjøre noe med det utgangspunktet hver enkelt elev har når de kommer til undervisningen. Ulike gamle opplevelser har preget dem, og mye av frafallsforskningen peker på problemer de har hatt i tidligere skolegang (Lillejord et al., 2015). Deres forutsetninger for å kunne tilegne seg ny kunnskap i videregående skole får derfor tett sammenheng med hvilke sosiale, økonomiske og relasjonelle rammer de har vært del av, samt hvilket kunnskaps- og læringssyn tidligere lærere har hatt. Det er et utall elementer som spiller inn og former elevenes læreforutsetning; ikke minst må man ta hensyn til fysiske og psykiske utfordringer samt ulik utvikling. Vårt menneskesyn vil til syvende og sist også være med på å forme vårt forhold til elevene og deres forutsetninger. Det er viktig å se hvert menneske som verdifullt og med et potensiale for å kunne bidra inn i sin sammenheng. For meg betyr dette at jeg, gjennom samtaler og ulike aktiviteter, må søke og finne ressursene til hver og en av ungdommene jeg har vil møte i prosjektet for å hjelpe dem å overkomme sine begrensninger.

Yrkesdidaktikken er tydelig på at praksisbasert læring gir muligheter for *alle* når den tilpasses

og tilrettelegges. Hiim & Hippe (2001) tydeliggjør at yrkesdidaktikken er kritisk mot etablerte tradisjoner og læringsteorier. Hiim (2020a) henviser til «Habermas kritikk av en ensidig rasjonalistisk, teknisk forståelse av yrkeskompetanse» (s.48). Kritisk spørsmål stilles om det er et tilstrekkelig relevant innhold i yrkes- og profesjonsutdanning for at yrkeskompetanse skal utvikles. Et vitenskapsteoretisk kritisk grunnlag hentes fra Habermas sin teori om kommunikativ handling og kompetanse gjennom sosial kritikk og utvikling (Hiim, 2020a)

Freire (2005) er, i sin kritiske teori som jeg ser videre på senere, inne på noe av dette. Det er blitt kalt håpets pedagogikk beskrevet blant annet i boka *De undertryktes pedagogikk*: «As critical perception is embodied in action, a climate of hope and confidence develops which leads men to attempt to overcome the limit-situations.» (Freire, 2005, s. 99). Selvkritikk i et klima preget av håp gir selvtillit til å prøve å komme forbi hindringer, noe jeg også kommer tilbake til i neste kap. med Banduras (2006) self-efficacy teori.

5.3 Progresjon fra novise til ekspert som yrkesutøver

Brødrene Dreyfus (1986) har hatt søkelys på den yrkesaktives læringen i en mer personlig prosess sammen med en mentor. De beskriver læringen som en prosess i 5 stadier, fra «Novice» til «Expert». De fem læringstrinnene er: Novice, Advanced Beginner, Competence, Proficiency og Expert. *Novisen* stilles overfor karakteristikk om er uavhengige av kontekst og som kan gjenkjennes uten behov for erfaring. Det typiske her er at novisen blir lært regler som handlinger skal utføres ut fra. «*Advanced Beginner*» vil bruke situasjonsavhengige og situasjonsuavhengige tolkninger. «*Competence*» velger et mål, en plan eller et bestemt perspektiv for å organisere situasjonen, og ut fra dette undersøker eleven kun en begrenset vifte av karakteristika og faktorer, fordi det er disse som er de viktigste i forhold til det målet, perspektivet eller den planen personen har valgt.

Det typiske for «*Proficiency*», som kan oversettes til *den kyndige utøver*, er at han er dypt involvert i sine handlinger og har utviklet en forståelse ut fra tidligere hendelser og erfaringer. Hos en *ekspert* har ferdighetene og kunnskapen blitt ett med kropp og personlighet, og han tenker ikke noe nevneverdig over det. Kunnskapen sitter på samme måte som når man har lært å gå. Denne ferdigheten knyttes til deg, og blir en del av deg.

De fleste av elevene i mitt prosjekt vil befinne seg i overgangen fra nybegynner til avansert begynner, hvor de tilegner seg ny erfaring ved å mestre virkelige situasjoner.

Dreyfus & Dreyfus (1986) mener at praksistreningen er avgjørende for fremgangen og utviklingen i læringen:

Proficiency seems to develop if, and only if, experience is assimilated in this embodied, atheoretical way. As usual, this can be seen most clearly in saks of action. As the performer acquires the ability to discriminate among a variety of situations, each entered into with involvement, plans are evoked, and certain aspects stand out as important without the learner standing back and choosing those plans or deciding to adopt that perspective. (Dreyfus & Dreyfus, 1986 s. 4)

Forfatterne fremhever her viktigheten av at erfaring assimileres på en legemliggjort måte, og knytter dermed an både til Deweys (1938) og Schøns (1983) fokus på refleksjon i og gjennom handling. Videre utdyper Dreyfus-brødrene sin teori rundt refleksjon ved å presisere at utøveren tilegner seg evnen til å skille mellom en rekke situasjoner, hvor man har gått inn i hver enkelt av dem med engasjement. Eleven fremkaller planer, og visse aspekter fremstår som viktige uten at eleven nødvendigvis velger disse planene eller bestemmer seg for å innta det perspektivet.

Dette viser en prosess hvor man gjennom praksis har opparbeidet seg erfaring og kompetanse, slik at man kan skille mellom ulike situasjoner og raskt se hva som er typisk. En utvikling har skjedd i forståelse av komplekse situasjoner, slik at yrkesutøveren kan takle situasjonen raskt og effektivt. Progresjon mellom de ulike nivåene er sentralt i deres teori, og mitt prosjekt har tydelig vist at man ikke bare har ulike nivåer, men at undervisningen må gjøres på ulike måter på de ulike nivåene. Vi har i prosjektet sett at flere ungdommer på novisenivået ikke bare er usikre på hva de skal gjøre faglig, men også på hvilke rammer som gjelder for arbeidet, både i forhold til de sosiale samspillet på arbeidsplassen, reglene som gjelder for oppmøte, og samfunnets krav til ærlighet og redelighet.

5.4 Refleksjon i og gjennom praksis

På samme måte som Hiim & Hippe og Dreyfus & Dreyfus, konsentrerer også Schön (1983) seg om yrkesoppgavene og et helhetlig syn på læring. Felles for disse er arbeidsoppgaven i sentrum, og det utvidede kunnskaps- og kompetansebegrepet. Donald Schön er svært opptatt av «reflection in action». Forskningen hans har sett på hvordan vellykkede og erfarne yrkesutøvere i sitt praktiske arbeid reflekterer. Han legger vekt på refleksjon relatert til egen praksis og ser på dette som en måte å utvikle praksis på. Refleksjon betyr å tenke over hva vi gjør før vi kritisk analyserer. Kunnskap bevisstgjøres, anvendes og settes i ny sammenheng (Schön, 1983).

Schön har tatt et oppgjør med det instrumentelle og teknologiske læringssyn, som han mener er utilstrekkelig i forhold til tilegnelse av yrkeskunnskap. Det handler om hva en dyktig yrkesutøver kan, mer enn hva han kan si med ord. «Sansemessige og ferdighetsmessige sider

ved yrkeskunnskap kan ikke reduseres til bare ord [...] Yrkeskunnskap er en kompleks helhet av ferdigheter relatert til sanseforhold syn, hørsel, berøring, bevegelser, forståelse, følelser og verbaliserte begreper» (Hiim, 2013, s 64). Dette utgjør et helhetlig, kritisk kunnskapssyn.

Schön bruker de to begrepene «reflection-on-action» og «reflection-in-action» som svar på hvordan og hvorfor han mener det er viktig å kunne vekke praktisk kunnskap og abstrakt teori friere i forhold til hverandre. Når man reflekterer etter en handling kan det komme frem svært mye læring fordi man sammen med andre, eller alene, kan tenke igjennom det man gjorde for å se om det virkelig var lurt og ga gode resultater. På den andre siden mener Schön at det ikke bare er *etter* en handling man kan reflektere, men også mens man står midt i situasjonen. Her kan vi trekke parallellene til Dreyfus & Dreyfus, som på samme måte ser at den mer erfarne yrkesutøveren ikke bare reflekterer etter hver handling, men reflektere i arbeidet, og også etterhvert, på de øverste nivåene i femtrinnsmodellen, automatiserer prosessene i handling.

Schön poengterer at denne refleksjonen i handling er viktig for en yrkesutøvers utvikling, slik at han også kan justere sin egen «tause kunnskap»:

Through reflection, he can surface and criticize the tacit understandings that have grown up around the repetitive experiences of a specialized practice, and can make new sense of the situations of uncertainty or uniqueness which he may allow himself to practice.

(Schön, 1983, s. 61)

Han bruker også ord som «improvisasjon», som jo kjennetegner en som er svært godt i sitt yrke – ikke bare dyktige musikere, men også fagfolk som kjenner faget så godt at de kan tillate seg å tenke litt «utenfor boksen», som er blitt et uttrykk i våre dager: «Reflecting in action: Improvisation consists in varying, combining and recombining a set of figures within the schema which bounds and gives coherence to the performance» (ibid, s. 55).

Gjennom refleksjonen varierer vi og bygger vi om våre lærte skjema slik at vi oppnår en enda bedre forståelse. Refleksjon sammen med handling gir læring; det er ikke tilstrekkelig bare å gjøre en masse praksis. Overført på mitt prosjekt, hvor det handler om arbeidspraksis i butikk, kan dette for eksempel komme til uttrykk i forskjellen mellom en situasjon hvor eleven bare stabler inn varer i hylla hele dagen uten noen videre forklaring, og en refleksjon over hvorfor denne jobben er viktig og hvilken betydning riktig stabling kan ha for butikkens økonomi og for å unngå svinn, osv.

Gjennom John Dewey (1938) ble fokuset i læringsteorien satt på at læring hadde en praktisk del hvor man skulle «gjøre» samtidig som man skulle reflektere over ny og gammel kunnskap.

Situert læring er kanskje mest kjent fra læringsteorien til Lave og Wenger (1991) som jeg kommer tilbake til, men lenge før dette hadde Dewey beskrevet *situert handling*. Begrepene har i hovedsak samme betydning, hvor kunnskap og erfaring er knyttet uløselig til den situasjonen man står i. Det går derfor ikke an å skille mellom læring og kontekst, så vel som læring fra handling. Dewey forklarer: «For we never experience nor form judgments about objects and events in isolation, but only in connection with a contextual whole. This latter is what is called a “situation”» (Dewey, 1938, s. 66). Dewey (1938) er på samme måte som Lave og Wenger (1991) fokusert på læring i praksis, allikevel er Dewey også opptatt av at opplevelser og erfaringer i seg selv ikke er tilstrekkelige – de må settes i sammenheng med teori.

Again, experiences may be so disconnected from one another that, while each is agreeable or even exciting in itself, they are not linked cumulatively to one another. Energy is then dissipated and a person becomes scatterbrained. Each experience may be lively, vivid, and interesting and yet their disconnectedness may artificially generate dispersive, disintegrated, centrifugal habits. (Dewey, 1986, s. 247)

Erfaringslæring innebærer ikke mindre krav til lærer og veileder: «basing education upon personal experience may mean more multiplied and more intimate contacts between the mature and the immature than ever existed in the traditional school» (Dewey, 1986, s. 245). Han understreker at en slik nær kontakt som er nødvendig i slikt arbeid ikke eksisterer i den tradisjonelle skolen.

Schøn trekker etterhvert inn «experimenting in action», som på mange måter tar *reflection in action* til et enda høyere nivå, slik også Dreyfus & Dreyfus tenker. Ideen om å gjøre et slags eksperiment stemmer også godt overens med Deweys tanker.

When the practitioner reflects-in-action in a case he perceives as unique, paying attention to phenomena and surfacing his intuitive understanding of them, his experimenting is at once exploratory, move testing, and hypothesis testing. The three functions are fulfilled by the very same actions. And from this fact follows the distinctive character of experimenting in practice. (Schøn, 1987, s. 72)

I mitt prosjekt er det vesentlig at elevene lærer å reflektere over sine handlinger i etterkant. Dette kan gjøres i organiserte former, hvor elever og lærere drøfter og diskuterer det som er gjort praktisk og konkret i løpet av dagen. Det er allikevel kanskje enda viktigere at elevene lærer seg «reflection-in-action», for det er ofte her det er problemer, da mange ungdommer ikke selv tør å ta sjansen på å stole på at de har funnet en løsning, men isteden setter seg ned for å spørre noen eller gir opp hele oppgaven, fordi de ikke vet hva de skal gjøre. Ved at ungdommene

utfordres på at de svært ofte i arbeidslivet vil måtte finne egne løsninger, trenes de på denne refleksjonen i arbeidet – hvilket på mange måter er krevende, fordi de kan ende opp med å gjøre ting feil, men når det skjer i kontrollerte omgivelser, skapes det gode forutsetninger for å lære. Schøns forståelse av refleksjon hjelper oss til å se at det ikke bare er i etterkant man må trene på å tenke på hva man gjør, men at man som novise i et arbeidsforhold som lærekandidat må trene seg opp til å tenke igjennom valg, benytte tidligere lærdom umiddelbart, bruke den kompetansen man har, og forsøke å bygge på den. Man kan ikke alltid bare sette seg ned og vente til noen forklarer – selv om en lærekandidat selvfølgelig også må være flink til å spørre om hjelp.

5.5 Mesterlæring og læring i praksisfelleskap

Lave & Wenger (1991) sin teori om mesterlæring opplever jeg berører noe vesentlig i læring som mange læringsteorier overser, og det er den tette relasjonen mellom den lærende og mesteren. I yrkesopplæring hvor man står med en hel klasse kan dette være vanskelig å gjennomføre, men Marit Lensjø har forsket på et opplæringskontor for rørleggerleggerfaget (Lensjø, 2016) hvor hun beskriver hvor tett på mesteren man kommer i håndverksbedrifter. Hun poengterer at situert lærling kan relateres til tid og rom, samtidig som det i stor grad handler om relasjoner, de som deltar og hva man jobber med. Dette betyr at all virksomhet kan forstås som situert, og at det ut ifra dette blir dannet mening. En slik forståelse innebærer at aktør, virksomhet og verden påvirker hverandre gjensidig (Lave & Wenger, 1991). Lave og Wenger (1991) bruker begrepet «Communities of practice», eller praksisfelleskap, som omhandler personen som handler i verden. Dette betyr mye i forståelsen av læring i bedrifter, og dreier seg egentlig om kvaliteten på opplæringen i praksis. Lave og Wenger legger vekt på at arbeidsprosessen ikke er preget av undervisning, men at den lærende følger med på hva som skjer og får veiledning og hjelp av mestere og andre arbeidere. Termen «praksisfelleskap» betegner menneskers deltakelse i et handlingssystem, der deltakerne deler en felles forståelse av det de gjør (Lave & Wenger, 1991, s. 233).

Mesteren setter sin lærling til å gjøre bestemte oppgaver som er viktige for produksjonen i bedriften. Ved at mesteren lar svennen jobbe med ulike områder, vil til slutt svennen klare alle de ulike delene. Lave og Wenger oppdaget at svennen primært lærte gjennom å se og følge med på andre – ikke fordi han hadde fått teoriinnføring i forkant av de praktiske øvelsene.

Billett (2014) har gjort en undersøkelse som viser at arbeidere i bedrifter legger særlig vekt på tre elementer når de skal lære nye prosesser: å gjøre det, observere, og være tilstede: «learning

being based on a) engagement in work activities, (just doing it), b) observing and listening, c) the physical and social setting of the workplace (just being there)» (Billett, 2014, s. 42). Ut fra dette utleder han begrepet «mimetic learning» (Billett, 2014, s. 2), videre oversatt her som arbeidsplasslæring, som betegner læring som skjer gjennom etteraping/etterligning av andre fagarbeidere i et felleskap.

Lave og Wenger (1991) presenterer en teori om *legitimate peripheral participation* (LPP). På norsk kan man forsøksvis oversette det som «legitim deltagelse nær praksisfellesskapet». Dette betyr mye i forståelsen av læring i bedrifter:

Legitimate peripheral participation provides a way to speak about the relations between newcomers and old-timers, and about activities, identities, artifacts, and communities of knowledge and practice. It concerns the process by which newcomers become part of a community of practice. (Lave & Wenger, 1991, s. 29)

Det handler om en prosess hvor arbeidere går fra å være nykommere til rutinerne fagarbeidere i et felleskap med identitet, forståelse og kunnskap om praksis. Lave og Wenger legger vekt på at prosessen ikke er preget av undervisning, men at den lærende følger med på hva som skjer og får veiledning og hjelp av mestere og andre arbeidere.

Selve mesterlæren som Lave og Wenger beskriver, er annerledes enn skoleopplæring i den forstand at det ikke er noe bestemt «teoriundervisning» knyttet til mesterens jobbing. I mitt prosjekt forsøker vi å gjennomføre opplæring på en måte som ligner på mesterlæren, men vi ser store utfordringer i dette, siden salgsfaget har liten tradisjon som lærefag, og det er også få situasjoner i salgsfaget hvor en mester viser et håndverk for en lærling. Når vi allikevel ser på mesterlære som et forbilde for læring på læringscenteret, skyldes det at den er personlig, basert på tett samhandling og på den positive, tette relasjonen som skapes rundt lærings situasjonen. For våre ungdommer, som både er usikre og har dårlig erfaringer fra skole tidligere, vil en god relasjon være vesentlig.

Både Billett og Lave og Wenger forklarer en prosess hvor det er et faglig sosialt felleskap sammen med et engasjement for å lære nye ting. Dreyfus & Dreyfus bruker begrepet «skills» – «ferdigheter», men planlegging, refleksjon og begrunnelser er i en viss forstand integrert i ferdighetsbegrepet. De oppsummerer dette på følgende måte: «but [...] with talent and a great deal of involved experience, the beginner develops into an expert who intuitively sees what to do without recourse to rules» (Dreyfus & Dreyfus, 1986 s. 4). Tanker om den selvstendige lærendes utvikling trenger ikke stå i motsetning til Lave og Wengers teori om LPP, men de

forklarer læringen på ulike måter. Det er verdt å merke seg at Dreyfus & Dreyfus ikke bare fokuserer på kunnskap, men bruker ordet «involved» – som betyr følelsesmessig involvert. Dreyfus & Dreyfus framhever også at den følelsesmessige involveringen kommer med økt ansvar – man får ansvar og begynner å føle seg betydningsfull og man begynner å identifisere seg med oppgavene. Alle tre delene, legitimitet, nærhet til praksisfeltet og deltakelse, må være med for at LPP skal fungere.

Lave og Wenger (1991) mener dette også er viktig i skolen og gir tre eksempler hvor én av delene i LPP mangler: Handelsskolen som ikke lar elevene simulere ekte legitime oppgaver; skolebarn som ikke får delta i den sosiale verden; og slakterlærlingene som ikke får være perifere deltakende i det ekte praksisfellesskapet – koblet på praksisfellesskapet (Lave og Wenger, 1991, s. 92). Kritikken mot Lave og Wenger på dette punktet går gjerne på at de i liten grad presiserer hvordan denne tilnærmingen skal skje på detaljnivå i skolen i en undervisningssituasjon. Eikeland (2015, s. 6) forklarer: «En lærling både kan og bør imitere det mesteren gjør. Slik er det ikke i en vanlig didaktisk undervisnings-situasjon [...] de fleste studenter skal heller ikke bli lærere og kan derfor ikke uten videre lære ved å imitere». Olav Eikeland (2015) bruker begrepet «learning-by-hanging-around» (Eikeland, 2015, s. 7) for å ironisk forklare sin oppfattelse av LPP. Han mener at Lave og Wenger ikke får frem noe av det viktigste med mesterlæren, nemlig det å øve på det samme mange ganger: «Man gjør formelt sett det samme til å begynne med, som nybegynner, som det man ender opp med som mester, og det gjør man også underveis. Øvelse er middelet; øvelse gjør mester. Det gjelder å innøve de riktige og saksadekvate grep og distinksjoner direkte i forhold til praktisk mestring» (Eikeland, 2015, s. 7).

Også Billett framhever hvordan mesteren legger til rette for progresjon i opplæringen av skreddere (han er selv skredder). En kjerne i Dreyfus & Dreyfus' teori dreier seg om betydningen av å legge til rette for progresjon i opplæringen fra novise til ekspert.

Lave og Wenger beskriver hvordan læring skjer mellom lærlingene, og andre mestere:

Even in the case of the tailors, where the relation of apprentice to master is specific and explicit, it is not this relationship, but rather the apprentice's relations to other apprentices and even to other masters that organize opportunities to learn.
(Lave & Wenger, 1991, s. 92)

Det er tydelig at arbeid i praksisfellesskapet på vei mot full deltakelse innebærer at man lærer av de andre som er på omtrent samme nivå som en selv, like mye som av de mer erfarne.

Flere forskere har vært kritiske til om et praksisfelleskap er mulig. Eikeland (2015) er usikker på om det er slik at ungdommer i dag har mulighet til å delta i dette, eller om dagens lærlinger heller blir satt til å gjøre rutineoperasjoner og andre mindre viktige oppgaver som de fast ansatte ikke ønsker å gjøre selv. Det er viktig at de lærende ikke blir nektet adgang til det mer kompliserte, som i salgsfaget f.eks. kan handle om leverandørforhandlinger og avgjørelser knyttet til markedsføring av varer (Sund, 2005). Det er vanskelig å se for seg hvordan man kan tilegne seg de «riktige» kunnskapene bare ved å følge med eller «henge rundt» (Eikeland 2015). Eikeland retter kritikken mot det han opplever som litt for enkel opplæring av lærlinger ved at de bare skal se hva som skjer uten å få noe klar opplæring og veiledning.

5.6 Kritisk yrkesdidaktikk og frigjørende pedagogikk

Kritisk teori knyttes ofte til Frankfurterskolen, men formidles også gjennom andre tradisjoner, perspektiver og teorigrunnlag. I avhandlingen har jeg fokusert på tre områder som er påvirket av kritisk teori som er viktige for mitt prosjekt: Yrkesdidaktikk, aksjonsforskning og frigjørende pedagogikk (Freire, 2005). Disse har felles intensjon i å undersøke og kritisk vurdere viktige samfunnsproblemer knyttet til bl.a. rettferdig og lik tilgang på utdanning, skolens innhold og mandat, samt elevenes inkludering og medvirkning. Overordnet del er opptatt av kritisk tenkning hos elever og lærere, og setter dette som et grunnlag for at ny innsikt skal vokse fram.

Freire sitt kritiske perspektiv utfordrer oss på til å se nærmere på sammenhengene mellom pedagogikk og sosiale utfordringer i samfunnet. Freire (2005) er kanskje mest kjent for sitt syn på hvordan man må lære voksne på en ny måte gjennom problembasert læring og erfaringer. Hans kritikk mot skolen i Brasil på 60 tallet handler både om læringsyn og lærerens rolle. Han beskriver læringsynet med at mennesker oppfattes som «bank» hvor du legger inn noe kunnskap som du forventer å få ut på samme måte. Han mener også at pedagogikk i feil form kan bli føre til at makthavere kan beholde kontrollen over befolkningen. Bevisstgjøring (conscientizagdo) ved kritisk refleksjon er avgjørende for frihet (Freire, 2005). Gjennom dette fremhever han hva som er lærerens oppgave. Inge Eidsvåg (2021) beskriver Freires holdning til bevisstgjøring av motsetninger for å avdekke maktforhold:

å utvikle en kritisk holdning, slik at vi både kan forstå og analysere de relasjoner vi inngår i – og derved også oppdage oss selv. Elevene skal ikke lære å tenke slik læreren gjør, men bli seg bevisst sine egne tanker. Gjennom kritiske spørsmål skal de myndiggjøres.

(Eidsvåg, 2021, s. 1)

Freire går langt i å si at ulike former for pedagogisk tilnærming uten noe medvirkning og dialog, som i bank eksemplet, kan bidra til undertrykkelse av folk. Han har derimot fokus på håp og fremtid. Mennesker som skal lære må få oppleve frihet i å tenke selv, og reflektere rundt hva som er viktige kunnskap for dem, uansett situasjon. Tankene har vært viktig inspirasjon i mitt prosjekt. Ideen ligner mye på tanken fra Bandura som jeg ser nærmere på i kap. 6 om å gjøre elevene til agenter i eget liv (Skaalvik & Skaalvik, 2020).

Freire mente på samme måte at de har makten til å kontrollere sine egne mål, handlinger og skjebne (Freire, 2005). Lærere må bruke sine muligheter til å støtte opp de som skal lære til å finne ut hva som skjer rundt dem gjennom kritisk refleksjon over hvordan samfunnet fungerer. Kritisk teori ser ikke bare på utdanningssektoren, men søker også å få til politisk handling som fører til at urettferdighet blir fjernet. Dette må være et mål for både lærere og forskere at man gjennom avslører motsetninger i samfunnet (Carr og Kemmis, 1986).

Politiske handlinger for å følge opp samfunnskritikken oppleves ikke alltid som naturlig i arbeid med skolen, men når de politiske holdningene og meningene går inn på de faglige områdene til lærere så er det viktig å stå opp for sine meninger gjennom faglige samtaler og dialog (Freire, 2005). Freire er klar på at det ikke finnes noe nøytralt område hvor fagfolk ikke skal ha meninger, men at lærere derimot har en viktig betydning for å stille spørsmål og være kritiske. Freires holdninger har gitt meg pågangsmot om å arbeide mot bedre løsninger for de i samfunnet som har lite ressurser.

Yrkesdidaktikken er på samme måte opptatt av «Kritisk analyse og bruk av yrkesfunksjoner som grunnlag for læring» (Hiim & Hippe, 2001, s. 19). De siste årene viser forskning at når lærere i større grad stiller spørsmål og er kritiske, så kan f.eks. arbeidsmåter som ikke lengre er aktuelle i yrkeslivet byttes ut i skolen med mer moderne måter med støtte fra næringslivet. På samme måter så skal også skolen få elevene til å stille etiske spørsmål og være kritiske til f.eks. holdninger og miljøhensyn. Samfunnets «kjøp og kast» mentalitet betyr mye i salgsfaget hvor sløsingen er effektivisert gjennom kjøp via netthandel. Flere arbeidsoppgaver erstattes av roboter og kompetansen til elever i salgsfaget må tilpasses denne situasjonen (Holm og Larsen, 2011). Kritisk tekning er på denne måten nødvendig for å følge overordnet del sitt krav til å tenke bærekraft og tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017)

En annen side av refleksjonen i didaktikken er refleksiv kritikk som vender blikket mot eget arbeid. Denne er på samme måte som annen kritisk teori svært viktig både i den sosiale delen

og i det pedagogiske opplegget, noe som selvsagt også spiller inn på forskningen. Arbeidet med et læringscenter kan fort føre til at man tror at løsningen man er del av er den beste for alle, og man kan glemme å ta et steg tilbake og reflektere over eventuelt andre løsninger som kanskje kan gi en enda bedre mulighet for ungdommene som har gitt opp. En artikkel om sosialt arbeid setter dette i et viktig perspektiv:

Refleksivitet er også å kunne se seg selv utenfra som et subjekt som gjensidig påvirker både situasjonen og resultatet av bildet vi analyserer. Vår subjektivitet påvirker arbeidet på hvert nivå i prosessen. I en refleksiv posisjon er vi deltakende observatører som reflekterer over oss selv som aktive subjektive medskapere til den situasjonen som vi skal lære av. (Askeland, 2006, s. 130)

Det å tenke kritisk i mitt prosjekt er blant annet å se om eksisterende skolesystem gir en god nok ivaretagelse av ungdommene, samt å være kritisk til eget arbeid og ha ulike perspektiver på arbeidet i læringscenteret. Det kritiske grunnlaget for aksjonsforskningen behandles spesielt i kap. 7 hvor blant annet Carr og Kemmis (1986) trekker frem at kritisk refleksjon bidrar med ny frigjørende kunnskap som kan føre til holdning og handlingsendring.

5.7 Opplæringsplan for læring i bedrift

I mitt prosjekt er lærekandidatene i salgafaget ikke bundet av et klart definert pensum som er likt for alle. Lærekandidatene kan sammen med bedriften finne frem til hvilke læreplanmål de skal jobbe med, og hvert av målene kan tilpasses ganske mye slik at det passer til hver enkelt bedrift.

Billett (2014) understreker den historiske dimensjonen for læring: «learning for occupations across human history» er baserte på «active engagement by learners» (Billett, 2014, s. 2). Læring har i det meste av menneskehetens historie ikke skjedd gjennom undervisning, men i form av aktiv læring. Det har de siste årene skjedd endringer mot å fokusere på den lærende gjennom økt praksis i videregående skole, og ved å tilpasse undervisningen mot mesterlærere tradisjonen har man forsøkt å etablere egenutprøving under veiledning som basis for opplæring i yrkesfag (Eikeland, 2015). «Mimetic learning»-teorien (Billett, 2014) tar utgangspunkt i nettopp dette ut fra forskning på virkelige arbeidsplasser.

I en av sine første artikler, fra 1992, forsøker Billett å utvikle en «theory of workplace learning» (Billett 1992). Et aspekt ved denne artikkelen jeg har hatt nytte av, er hvordan han ikke ukritisk omfavner alle systemer for læring på arbeidsplassen, men er relativt kritisk til noe av opplæringen som skjer som totalt mangler refleksjon. Arbeiderne som læres opp, får ikke en overordnet forståelse av det de er en del av, men de trenes kun for å gjennomføre en rutinebasert,

begrenset oppgave. Trening til denne oppgaven er heller ikke spesielt omfattende, noe som gjør at man raskt kan trene opp nye arbeidere til denne jobben og på den måten ikke gjøre noe annet enn å utnytte billig arbeidskraft som ikke har noe relevant erfaring eller kompetanse å tilby andre bedrifter etter at opplæringsperioden er over.

Billett definerer tre former for kunnskap man trenger: «Conceptual knowledge» – kunnskap om hva vi vet, «Dispositional knowledge» – kunnskap om hva vi ser på som verdifullt, og «Procedural knowledge» – kunnskap om hva vi kan gjøre (Billett 2016, s. 613; min oversettelse). Han påpeker også at prosessen med opplæring i bedrift er kompleks og krever mye forberedelser:

The findings about individuals and organisational readiness and the different requirements for guided learning at work suggest that preparation may be required for establishing a workplace curriculum in each workplace. This is likely to extend to the preparation of mentors, selection of strategies, briefing the learners and also identifying goals for workplace learning. Monitoring of and ongoing support for the development of guided learning skills in the workplace will probably be needed. (Billett, 2000, s 284)

Det er viktig at det blir utarbeidet en opplæringsplan (*curriculum*) for hver ungdom i bedriften, som blir en form for pensum for den enkelte elevens læring i den aktuelle bedriften. Dette bør skje når lærekandidaten får sin individuelle plan for opplæring i virksomheten, som er tilpasset kompetansebehovene i bedriften. Billett påpeker at en opplæringsplan er nødvendig ikke bare for lærekandidaten, men også for å hjelpe mentorene eller instruktørene som har ansvar for opplæringen i bedriften. På samme måte må læringssenteret bruke dette som et verktøy for å strukturere læringen.

Billett (2014) understreker at en slik kompetanseplan også må forholde seg til hvordan den praktiske kunnskapen skal læres også selv om det ikke skjer gjennom undervisning. Når man skal utvikle en slik individuell plan, må man derfor vurdere hvordan kunnskapen kan formidles til nykommere i praksisfelleskapet. Det er viktig å sikre at alle i praksisfelleskapet kan tilstrekkelig for at de faglige kravene skal være forsvarlig ivaretatt.

Sund (2005) har bidratt med et tverrfaglig perspektiv på yrkesopplæringen gjennom ha fokus på arbeidsprosessen i bedriften. Hun argumenterer for nødvendigheten av en helhetlig forståelse av yrkesopplæring, og at mange fag og ferdigheter er nødvendig i planlegging, gjennomføring, dokumentasjon og vurdering. Hun er også opptatt av grunnleggende ferdigheter som ofte blir glemt når fokuset i undervisningen er læreplanmålene. På samme måte har Sylte i sin ph.d. (2017) fokus på yrkesprosessene samtidig som hun fokuserer på de nøkkelkompetansesom f.eks.

«orden på arbeidsplassen, nøyaktighet, høflighet mot kunden» (Sylte, 2017, s.140). Dermed blir det også lettere å forstå hvordan begrepene «nøkkelkompetanse» og «livsmestring» kan knyttes til det å stå opp til riktig tid, ta imot og gi videre klare beskjeder, kunne samtale rundt lunsjen og ha sosialt felleskap med kollegaer på jobben noe som kom tydelig frem i Kip prosjektet (Dahlback et al., 2011). Ved også å ta med slik nøkkelkompetanse som gode kunnskaper om søk på google eller videoredigering, kan man gi ungdommer som ikke oppfyller alle de formelle kompetansekravene, en mulighet videre i jobbmarkedet. Det er flere av disse kvalitetene som kan bety mye f.eks. i en salgsjobb. En ungdom med gode IKT-ferdigheter og god kommunikasjons- og relasjonskompetanse kan ofte foretrekkes til en salgsjobb fremfor en med gode karakter fra teoretiske fag. Det kan tenkes at vi ved å gi ungdom et perspektiv på Billetts «Procedural knowledge» (2016) – kunnskap om hva vi kan gjøre – også kan gi dem motivasjon for videre læring. Sund (2005) fremhever at vi overfor ungdom med et ønske om å lære et yrke i større grad bør forsøke å bruke handlingsrommet som finnes innenfor rammene for å la ungdommen fordype seg i sine interesser. Tilpasning ut ifra interessedifferensiering gir mulighet for at eleven får knytte noe av opplæring mot sine interesser for å øke motivasjon. Sund understreker at det ikke nødvendigvis er fagtekniske utfordringer som er den største utfordringen når vi planlegger opplæringen. I forhold til kategorien «læreforutsetninger» mener hun at vi må

...undersøke forutsetninger og behov i et større perspektiv, som grunnlag for å forbedre kvaliteten på opplæringen. Funn fra dette prosjektet viser klart at det er andre forhold som har større betydning for læringsarbeidet og læringsresultatet, enn det fagtekniske nivået i ulike fag, (Sund, 2005, s 289)

Sund har stor tro på interessedifferensiering som basis for yrkesopplæringen for å skape motivasjon, relevans, glede og interesse for opplæringen (Dahlback et al., 2011).

Tilslutt vil jeg igjen trekke inn Deweys (1938) refleksjoner rundt praksisbasert opplæring. Det er ikke bare praktisk arbeid og erfaringer knyttet til teori han har fokus på, men også sammenheng mellom mening, handling og mål. Dewey understreker at det eksisterer en frihet og makt i å utforme mål og sette i gang handling utfra disse. Han sammenligner denne friheten med selvkontroll. Han understreker viktigheten av elevdeltakelse for å sette mål i aktiviteter i læringsprosessen (Dewey, 1938, s. 67). Det å få til en sammenheng mellom mål i læring som bedriften har behov for, samtidig som ungdommene opplever det relevant og meningsfullt, gir motivasjon til læring (Hiim, 2013). Dette gir også et inkluderende og deltakende perspektiv på læring gjennom handling slik overordnet del krever (Haug, 2020; Kunnskapsdepartementet, 2017)

5.8 Oppsummering

Det første hovedområdet jeg har sett på er yrkesdidaktikken, hvor Hiim & Hippenes didaktiske relasjonssirkel (2001) danner en god ramme for yrkesopplæring. Selv om vi i læringscenteret ikke opererer med vanlige skoletimer og ordinære skolestrukturer, har vi hatt god nytte av å sette opp denne modellen for å sikre at vi har arbeidet med tydelige mål gjennom hensiktsmessige opplegg, godt planlagt innhold, og læreprosesser ut fra de læreforutsetninger elevene har. Selv om det ikke alltid er like lett å planlegge undervisningsopplegget så detaljert i et miljø hvor vi omstendighetene gjør at vi ofte må endre opplegget, så vil modellen være god for i etterkant å analysere hva vi har gjort, og danne basis for refleksjon.

Schön (1983) gir gode verktøy for forståelsen av refleksjon i praksis, og *over* egen praksis. For oss som driver læringscenteret, er refleksjon svært viktig for hele tiden å forbedre opplegget ved å drøfte det sammen som kollegaer, men også med ungdommene. Samtidig ser vi hvor viktig det er å forsøke å gi ungdommene en kompetanse i å reflektere i handlingen, ikke stoppe opp og gi seg når de møter vansker, men isteden tenke igjennom hva de har lært mens de jobber, for å se etter muligheter for løsninger. Dreyfus-brødrenes modell for ferdighetstillegg passer godt inn sammen med denne refleksjonen i handlingen, da målet må bli at våre elever skal komme i gang med en prosess hvor de kanskje kan komme et steg opp fra novise i løpet av den første perioden i vårt opplæringscenter. Som «avanserte begynnere» vil de gjenkjenne noen situasjoner, og prosessen med refleksjon i handling kan hjelpe dem videre.

Grunnlaget for at elevene i det hele tatt kan komme oppover denne «stigen», må være at de i tillegg til å oppleve trygghet og gode rammer også får en opplæring som er tilpasset deres nivå – og de forventninger som finnes i arbeidslivet. Opplæringsplan eller curriculum må formidles på en slik måte at alle parter opplever opplegget som relevant og praksisbasert. Billett (2014) gir et godt grunnlag for å studere mulighetene og utfordringene som finnes rundt det å lære et fag i en bedrift. Dessverre har ikke salgsfaget noen lang tradisjon som et lærefag, og Lave og Wengers (1991) teorier om mesterlæring er ikke så enkle å tilpasse til dette fagfeltet. Billett viser dessuten at man i noen situasjoner opplever en opplæring som ligger langt unna det Lave og Wenger vil beskrive i sin modell for *legitimate peripheral participation* (LPP). Ofte er problemet at arbeidsoppgavene ikke er «legitime» – de samsvarer ikke med det «faget» har som hovedintensjon. Interessedifferensiering og fokus på nøkkelkompetanse gjennom planlegging, gjennomføring og vurdering i helhetlige yrkesprosesser, vil kunne gi motivasjon og relevans til opplæringen (Sund, 2005; Sylte, 2017; Dahlback et al., 2011).

Kritisk refleksjon blir avgjørende i mitt prosjekt, og selv om man kanskje ikke kan bruke begrepet «undertrykt» på elever som har falt ut av skolen, så er det viktig å reflektere over hvordan Freires (2005) sin frigjøringspedagogikk på mange måter passer inn i flere av disse ungdommenes situasjon. Kritisk refleksjon er grunnleggende i yrkesdidaktisk arbeid, og sammen med refleksiv kritikk grunnpilaren i aksjonsforskningen som på ulike måter ønsker å forbedre samfunnet

6 Psykososiale utfordringer knyttet til læring

Teorien fra forrige kapittel viser at et godt gjennomarbeidet yrkesdidaktisk opplegg er nødvendig for å få god kompetanse i yrkesfagene. Det er også enighet om at ungdommene for å lære trenger å få oppleve ekte yrkesprosesser. Utfordringene er allikevel store med å få ungdommer med f.eks. mangel på mestringsopplevelser og selvtillit, sosial angst, lite motivasjon og manglende fagkunnskaper, ut i praksis i en bedrift uten lengre opplæring i forkant. Mitt mål for læringscenteret har derfor vært å støtte ungdommene gjennom et tilpasset opplegg med ulike praktiske øvelser og arbeidstrening på læringscenteret i nært samarbeid med lokale salgsbedrifter. Dette kapitlet skal analysere psykososiale utfordringer og perspektiver på dette arbeidet. Fagfeltet er stort rundt dette temaet, og jeg vil avgrense meg til å se nærmere på noen sentrale begreper som kan belyse hvorfor elever som har falt ut av skolen, kan ha motstand mot opplæring, og hvilke forutsetninger som kan gjøre det mulig å stimulere mestringstro, ansvar og motivasjon.

Første del av kapitlet tar for seg Illeris' begrep om drivkraftsdimensjonen (Illeris, 2012). Neste del omhandler teori rundt det å få eleven selv til å ta ansvar for egen læring og bli agent i eget liv gjennom mestringstro og selvregulering (Bandura, 1997, 2006). Deretter ser jeg på ulike former for motivasjon gjennom selvbestemmelsesteorien til Ryan & Deci (2000) og går inn på andre begreper knyttet til psykososialt arbeid som har vært viktige for prosjektet. Jeg avslutter med en drøfting rundt mestring som begrep. Dette sees i sammenheng med inkludering og livsmestring samt fokuset på virkning av tilpasset opplæring gjennom et trygt læringsmiljø (Haug, 2020)

6.1 *Drivkraftsdimensjonen*

Samspillprosessen og *tilegnelsesprosessen* er viktige i Illeris (2012) læringstrekant. Han mener at læring kan forstås som sammensatt av to prosesser i tre dimensjoner. På mange måter har læringsteorien tydelig sammenheng med relasjonsmodellen, men fokuset er mer på prosesser mellom individet og omgivelsene i læringen enn på de prinsippene for læring man finner i den didaktiske modellen til Hiim & Hippe (2001). Illeris er opptatt av tilegnelsesprosessen, og impulsene som kommer av samspillet. I teorien er det både et subjekt og et objekt, slik at det alltid er noen som lærer noe. På samme måte som i relasjonsmodellen er innhold sentralt for å lære noe. Det unike i modellen er fokus på drivkraften for å få en tilegnelsesprosess. De to delene innholdsdimensjonen, drivkraftsdimensjonen får da en naturlig sammenheng med samspillsdimensjonen som beskriver det som skjer ut mot omgivelsene.

Illeris beskriver viktigheten av at ansvaret i større grad må ligge hos eleven for at det skal kunne bli noe læring: «det er samspilsprosesser mellom individet og dets materielle og sociale omgivelser, der direkte eller indirekte er forudsætninger for de indre læreprosesser» (Illeris 2006, s. 15). Innenfor Illeris' drivkraftdimensjon ligger utallige følelser som kommer og går. Motivasjon, vilje, følelser, energi, interesse er noe av det som gir energi til læringen i tillegg til oppgaveorientering og oppmerksomhet ifølge Illeris (2012). Han trekker også frem lærte og nedarvede disposisjoner.

Av og til kan forskjellige og motstridende følelser oppstå samtidig. Motivasjon, vilje og holdninger grenser opp mot og er påvirket av følelser. Drivkraften dreier seg om kroppslig og mental balanse, som mobiliserer den mentale energien som er nødvendig for å lære (Illeris, 2012). Motivasjon, vilje og holdninger består av krefter som det rent begrepsmessig knytter seg en del uklårheter til. Særlig i forbindelse med skole og arbeidsliv snakkes det oftere om motivasjon, holdninger og vilje enn om følelsenes betydning for de oppgavene man skal løse. Illeris har valgt en tilnærming til læringsbegrepet med innholdsmessige, kognitive, motoriske og fornuftsmessige forhold på den ene siden og drivkreftene, det motivasjonelle, det følelsesmessige og det viljemessige på den andre. Dette er ment som en tydeliggjøring av at tilegnelsesprosessen alltid inngår i et samspill mellom det kunnskapsmessige og det følelsesmessige og mellom innholdet og drivkreftene. I arbeid med ungdom som er falt ut av skolen og kanskje gjennom lang tid har hatt høyt fravær (Markussen et al., 2008), vil det være viktig å ta hensyn til både mulige kunnskapshull og til negative følelser som kan ha utviklet seg i forhold til skole og opplæring. Illeris legger også vekt på samspillprosessen som i mitt prosjekt tydeliggjøres med kravene som stilles til at opplæringen har et mål om at ungdommene skal ut i et yrke. Trening mot et samspill med samfunnet spesielt gjennom samarbeid med organisasjoner og praksisbedrifter blir en viktig start. For at prosessen virkelig skal føre til en endring for ungdommene er det viktig å huske på grunnverdier som demokrati og medvirkning, og at ungdommene har aktiv deltakelse og innflytelse i avgjørelser om læringsforløpet.

Hverdagsbevissthet, læringsforsvar og ambivalens

Forsvar mot læring utgjør psykiske og ubevisste mekanismer som trer i kraft fordi læringen oppleves belastende og begrensende for den mentale balansen. Illeris støtter seg her til den tyske sosialpsykologen Thomas Leithausers teori om hverdagsbevissthet når han utdyper fenomener omkring forsvarmekanismer. Hverdagsbevisstheten er nødvendig for å systematisere alle inntrykk vi får i hverdagen. I dagens samfunn med mengder av impulser, påvirkninger og endringer som mennesket utsettes for, er det helt klart nødvendig med bruk av

forsvarsmekanismer. Utvikling av hverdagsbevissthet fremstår som et slags skjold i denne sammenheng. Hverdagsbevissthet dreier seg om en rekke rutiner for å ramme inn hverdagslivet som mennesker etablerer i livet. Dette er nødvendig for å sikre mental og kroppslig balanse, selv om det er et stort mangfold av innhold. Illeris forklarer fordeler og ulemper med hverdagsbevissthet som et forsvarssystem:

Det positive består først og fremst i at vi slett ikke kunne klare tilværelsen uten et slikt forsvar; vi ville bli overveldet og raskt havne i et psykisk sammenbrudd. Det negative dreier seg om at deler av vår livsutfoldelse demmes inn i rutiner, forarmelse, falskhet og fordommer. (Illeris, 2012, s 196)

Illeris mener at læringsforsvar primært relaterer seg til drivkraftsdimensjonen. Illeris henter inspirasjon fra Freud og hans beskrivelse av «fortrengning» som forsvar mot uakseptable driftsimpulser, psykiske konflikter og erkjennelse av traumatiske opplevelser. Læringsforsvar handler om psykiske forsvarsmekanismer som kan ha ulike årsaker. I mitt prosjekt vil opplevelser fra tidlig skolegang være noe det kan være nødvendig å snakke med ungdommene om. Flere kan ha opplevd mobbing, traumer og faglige nederlag, som kanskje er grunnen til at de etter hvert ga opp skolen. Illeris sier at «læringsmessig kan forsvarsmekanismene først og fremst føre til en avvisning, det vil si at man simpelthen ikke lar de aktuelle impulsene trenge inn til bevisstheten» (ibid, s. 192). For elever med mange negative skoleopplevelser kan det å lære nye ting være vanskelig, fordi man er i en psykisk tilstand hvor man mer eller mindre blokkerer for all input som dreier seg om skole og opplæring.

I forbindelse med læring kan det tenkes at en slik hverdagsbevissthet kan komme til å begrense læringen, nettopp fordi slike prosesser krever omstrukturering av forståelse og mye psykisk energi. Samfunn og arbeidsliv krever at medlemmene er omstillingsdyktige og fleksible, noe som krever et større innslag av akkomodativt og transformativt læringsforløp (Illeris, 2012).

Ambivalens (Illeris, 2012) er flere og motstridende meninger om eller oppfatninger av noe. Ambivalens er noe som alle av og til føler på i sitt liv uten at det nødvendigvis skaper store utfordringer, fordi vi gjennom å tenke rasjonelt greier å finne en løsning. Allikevel er det slik for de ungdommene som strever psykisk, at de ikke bare blir usikre på hva de vil gjøre knyttet til et konkret valg, men at valg alltid er usikre. Illeris omtaler ambivalens som en særlig form for forsvar mot læring, en tilstand der en både vil og ikke vil lære (Illeris, 2012).

I en opplæringssammenheng kan det bli svært vanskelig å bestemme seg, fordi det hele tiden kommer tanker om at man kanskje burde valgt annerledes. I mitt prosjekt betyr dette at vi må jobbe mye med å trygge elevene rundt de valg de tar, for å vise dem at det ikke alltid finnes ett

rett valg, men at man kan prøve seg frem, og at det er ok. Kanskje har de liten tiltro til egen mestring og lite tillit til andre mennesker, så avvising blir en forståelig forsvarsmekanisme. Det viktige er hvordan de unge kan få nye erfaringer som kan styrke troen på egen mestring, og som kan styrke tillit og tro på relasjoner til andre mennesker, noe man kan se i lys av Illeris samspillsdimensjon i læringsprosessen (Illeris, 2012)

Til slutt kommer *læringsmotstand*, som primært relaterer seg til samspillsdimensjonen, men som kan forveksles med læringsforsvar. Forskjellen er at forsvar er utviklet i forkant og aktiveres i bestemte sammenhenger, mens motstand typisk oppstår i situasjonen, for eksempel hvis læringen oppleves å stå i strid med elevens holdninger og verdisyn. En annen viktig forskjell er at mens forsvar er noe som stiller seg i veien for tilsiktet læring og må arbeides med over lang tid, så er motstand noe som i høy grad kan åpne for ny og alternativ læring av stor betydning for ungdommen.

Generelt er motstandspotensialet når alt kommer til alt, biologisk innleiret i mennesket som en del av dets potensial til å klare seg i artens kamp for overlevelse, og de læreprosesser som henter sin energi fra motstandspotensialet vil typisk være av overveiende akkomodativ karakter og samtidig være sterkt følelsesladet. Det er snakk om overvinning av vesentlige hindringer for livsutfoldelsen og vil typisk innebære reorganisering av både innholdsmessige strukturer og drivkraftsmessige mønstre. (Illeris, 2012, s. 206)

Motstanden kan man ofte observere som overraskelse, sinne eller plutselige kommentarer. Dette gir en rekke muligheter til å ta tak i utfordringen og snakke sammen. En åpen samtale vil kunne gi eleven mulighet til å reagere og bruke sin motstandsenergi positivt.

6.2 Agent i eget liv, mestringstro og deltakelse

Bandura har en omfattende lærings- og motivasjonsteori, som jeg bare kan ta med utdrag av her. Det er særlig hans begreper rundt «self efficacy» og «agency» (2006) som er velegnet for å belyse de psykososiale utfordringene jeg har jobbet med gjennom prosjektet. Jeg vil først redegjøre for hva som er bakgrunnen for disse begrepene, før jeg går nærmere inn på noen av de underliggende begrepene som sammen gir en god ramme for mange av de utfordringene som elever som har forlatt skolen, opplever.

Bandura sitt begrep «Agency» oversettes i Skaalvik & Skaalevik (2020) som evnen til å bli agent i eget liv. Mennesket har ifølge Bandura evne til og er motivert for å sette seg egne mål, planlegge egne handlinger, forestille seg resultatet av handlingene, observere seg selv, og reflektere over og vurdere egne handlinger (Bandura, 2006). Bandura legger vekt på at hvert

enkelt menneske lærer å ta ansvar for sine handlinger og blir det han kaller en agent for sin egen utvikling. Mye av bakgrunnen for at han så tydelig betoner hvert menneskes mulighet for påvirkning, var et rådende mekanistisk syn på hans tid, knyttet til behaviorismen. Fra et behavioristisk perspektiv skjer læring gjennom prosesser av input, som så blir til output når det er behandlet. Bandura var sterkt uenig i en grunnleggende oppfatning av automatikk i læringen. Han oppfatter læring som en aktiv prosess hvor individet er aktivt handlende overfor omgivelsene. En utfordring sett i lys av Bandura er å stimulere elevens aktive handling, deltakelse og deres tro på sine muligheter for å påvirke omgivelsene og sitt eget liv, og å kunne inngå i relasjoner med andre. Det er kanskje denne troen som er svekket hos en del elever, særlig når det gjelder opplæring, på grunn av mange nederlagsopplevelser.

Bandura er tydelig på at han mener mennesket har evne til å bidra til endringer selv, ikke bare være del av alt som skjer, men få ting til å skje:

People are contributors to their activities, not just onlooking hosts of subpersonal networks autonomously creating and regulating their performances. People conceive of ends and work purposefully to achieve them. They are agents of experiences, not just undergoers of experiences. The sensory, motor, and cerebral systems are tools people use to accomplish the tasks and goals that give meaning, direction, and satisfaction to their lives. (Bandura, 2006, s. 168)

Bandura trekker sin teori helt ned til hjernebarken (cerebra systems), som han mener mennesket har fått som verktøy for å få til oppgaver og mål som gir mening og glede i livet. Bandura trekker også frem at dette verktøyet må knyttes til en evne til å gjøre fornuftige avgjørelser, knyttet til hvert menneskes evner:

To make their way successfully through a complex world full of challenges and hazards, people have to make sound judgments about their capabilities, anticipate the probable effects of different events and courses of action, size up sociostructural opportunities and constraints, and regulate their behavior accordingly. (ibid, s 168)

Han beskriver en prosess han mener mennesket kan gjennomføre, med å beregne effekten av handlinger og tilpasse disse etter sosiokulturelle muligheter og begrensninger, og regulere adferden deretter. Dette kan virke veldig teoretisk, men han underbygger sin teori med et omfattende begrepsapparat knyttet til mestring, planlegging, intensjon og selvregulering. Som basis for alt dette setter han menneskets forhold til moral og verdier høyt. Han mener at et menneske kan gjennomgå store belastninger, og leve i store utfordringer hvis det kreves for å tilpasses det verdigrunnet man har.

When individuals strongly invest their self-worth in certain principles and values, they will sacrifice their self-interest and submit to prolonged maltreatment rather than accede to what they regard as unjust or immoral. (Bandura, 2006, s. 171)

Bandura mener at mennesket kan sette sin egenverdi i å følge verdier og prinsipper, og at man på denne måten kan gå langt i å kjempe for urettferdighet eller gå imot umoralske handlinger. Verdier står sentralt i sosial kognitiv teori, og dette styrer valg og avgjørelser man gjør både for langsiktig planlegging og raske avgjørelser. Bandura (1997) kaller det å ta slike avgjørelser for *selvregulering*. Bandura mener at mennesket som agent i eget liv er selvorganiserende, proaktivt, selvregulerende og selvreflekterende (Bandura, 2006). Skaalvik & Skaalvik (2020) setter dette sammen i begrepet *selvstendighet*.

Det er fire kjerneegenskaper i human agency, eller teorien om å bli agent i eget liv: *intentionality*, *forethought*, *self-reactiveness* (self-regulation), og *self-reflectiveness* (self-efficacy) (Bandura, 2006). Begrepet *forethought*, evnen til å planlegge fremover, er likt det idrettsutøvere snakker om når de visualisere hva de skal gjøre før en prestasjon. Han fremhever menneskers mulighet til å tenke igjennom hva man skal gjøre, og at man ved å fokusere på detaljene kan prestere bedre. I noen sammenhenger dreier det seg om å planlegge de neste fem årene i livet med utdanning, bolig og sosiale sammenhenger. Andre ganger er denne evnen viktig for å se for seg hva som kan skje i løpet av sekunder i trafikken.

For å forstå Banduras oppfattelse av det å være agent i eget liv må man også se på hva han legger i begrepet «self efficacy». Begrepet er blitt oversatt på mange forskjellige måter – som «mestringsforventning», «oppgavespesifikk selvtillit», eller «tro på egne krefter». Det er også oversatt til «mestringstro», og det er denne oversettelsen jeg bruker.

Belief in one's efficacy is a key personal resource in personal development and change. It operates through its impact on cognitive, motivational, affective, and decisional processes. Efficacy beliefs affect whether individuals think optimistically or pessimistically, in self-enhancing or selfdebilitating ways. Such beliefs affect people's goals and aspirations, how well they motivate themselves, and their perseverance in the face of difficulties and adversity (Bandura, 1982, s. 170).

Bandura mener at alle har mestringstro, men i ulike mengder på ulike områder. I dagliglivet fører dette til at vi i mange situasjoner vurderer våre egne evner før vi sier ja eller nei til en oppgave:

People avoid activities that they believe exceed their coping capabilities, but they undertake and perform assuredly those that they judge themselves capable of managing. (Bandura, 1982, s. 122)

Mennesker vil hele tiden vurdere om deres mestringsevner er gode nok, men Banduras teori handler ikke om hva man *faktisk* kan få til, men om hvilke *tanker* man har om hva man kan få til. I denne sammenheng brukes også ordet «self-efficacy» om våre forventninger om våre handlinger. Vår grad av mestringstro sier noe om i hvor stor grad vi føler vi har kontroll over hendelser som påvirker livet vårt.

Kontroll over egen oppførsel er ifølge Bandura (1982) ikke en bragd man kan utføre gjennom viljestyrke, men det kreves trening og bruk av noen verktøy: «Exercise of influence over one's own behavior is not achieved by a feat of willpower. Self-regulatory capabilities require tools of personal agency and the self-assurance to use them effectively» (Bandura, 1982, s. 129). I min sammenheng i læringscenteret er nettopp det å ta kontroll over livet og bli agent i eget liv avgjørende for den videre utviklingen.

Bandura mener at manglende mulighet til å påvirke hendelser og sosiale vilkår som i betydelig grad påvirker vårt liv, kan gi følelse av håpløshet og angst. Elever som har mislyktes på skolen, kan oppleve at alt som gjelder opplæring, virker nytteløst. Teorien om mestringstro skiller dessuten mellom to ulike typer tanker om at ting er nytteløst. Folk kan gi opp fordi de virkelig tviler på at de er i stand til å gjøre det som er kreves, eller de kan forsåvidt ha tro på sine evner, men gir likevel opp å forsøke, da miljøet de deltar i ikke gir positive tilbakemeldinger. Disse to kildene til håpløshet har ganske ulike grunner og konsekvenser.

To change efficacy-based futility requires development of constituent competencies and strong percepts of self-efficacy. In contrast, to change outcome-based futility necessitates changing the social environment so that people can gain the benefits of the competencies they already possess. In any given instance behavior would be best predicted by considering both self-efficacy and outcome beliefs. (Bandura, 1982, s 140)

Om en elev har høy eller lav mestringstro vil virke inn på hvordan han/hun nærmer seg nye oppgaver og hvilke mål eleven setter seg. Lav mestringstro gir seg utslag i lavere innsats og utholdenhet, og personer med lav mestringstro har en tendens til å unngå oppgaver de har liten tro på å kunne mestre. Elever med lav mestringstro kan dermed få lite mestringserfaring. Høy mestringstro, derimot, vil bidra til økt innsats, utholdenhet og motstandsdyktighet i møte med utfordrende oppgaver eller situasjoner, og vil følgelig bidra til flere mestringserfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2020; Bandura, 1997).

Ifølge Bandura (1997, s. 79) er det fire kilder til mestringstro (etter egen oversettelse): mestringserfaringer, se på andres suksess, tilbakemeldinger og fysiske og emosjonelle tilstand. Erfaringer med å mestre lignende oppgaver blir fremhevet som den viktigste kilden til mestringstro, da disse er det sikreste beviset for at man kan lykkes. Det var krevende å finne en

god oversettelse for «vicarious experiences», men «se på andres suksess» ble valgt siden Bandura knytter begrepet til modellering, imitasjonslæring eller observasjonslæring som er sentralt i teorien. Det er mulig å tenke seg at Lave og Wengers (1991) praksisfelleskap vil være et godt sted for en slik type læring, slik mesterlærebegrepet ofte brukes, tidvis også med kritikk om å være et ønske mer enn en realitet (Eikeland, 2015).

Agent teorien, og teori om mestringstro opplever jeg på denne måten har godt samsvar med yrkesdidaktisk teori om å lære gjennom eksempler og deltakelse i konkrete praksissituasjoner (Hiim, 2013; Sylte, 2017). Teoretikere fra andre felt, som f.eks. sosialt arbeid, legger også stor vekt på selve deltakelsen til den unge i forhold til om den selv er «agenten i eget liv» gjennom en indre motivasjon eller om det er andre som ønske en endring gjennom ytre motivasjon, noe jeg vil se på gjennom motivasjonsteorien til Ryan & Deci (2000). Dette er kun et perspektiv som fokuserer på ungdommen. Et annet viktig perspektiv rundt medvirkning eller deltakelse blir f.eks. vurdert i artikkelen *Pathways to participation: openings, opportunities and obligations* utifra graden av engasjement og muligheter som organisasjonen gir ungdommene i prosessen. Utviklingen går fra at den unge blir lyttet til; den unge får støtte i å uttrykke sine synspunkter; den unges synspunkter tas i betraktning; den unge er involvert i beslutningsprosesser og den unge har makt over og ansvar for beslutningstaking (Shier, 2001). Perspektivene er viktig i forhold til et systemperspektiv, jamf kap 2 og setter dermed også krav til de ansatte. Bandura har også en teori om en kollektiv mestringstro man kan se i denne sammenheng (Bandura, 1997). En god organisasjon bør har et system og mekanismer som sammen jobber for å løfte frem felleskapet, noe som er vesentlig i selvbestemmelsesteorien.

6.3 Selvbestemmelsesteori og motivasjon

Sentralt i Ryan og Decis selvbestemmelsesteori står spørsmålet om motivasjon og forståelsen av hvordan konteksten eller miljøet stimulerer til helse og trivsel hos individet (Ryan & Deci, 2000). Selvbestemmelsesteorien fokuserer på tredelingen mellom kompetanse, tilhørighet og autonomi som basis for motivasjon hos mennesker. Teorien brukes både positivt for å forklare utvikling i lærings- og arbeidsaktiviteter, samt negativt om de psykiske utfordringer som kan oppstå hvor manglende tilhørighet og liten autonomi eller selvbestemmelse er tilstede (Ryan & Deci, 2000).

I Olafsen sin avhandling (2018) diskuteres bruken av forsøk med ytre belønning som bonus på arbeidsplassen i forhold til tiltak som stimulerer til godt samarbeid, lærende arbeidsmiljø og en form for motivasjon som gir glede bare av en god jobb. Denne formen for integrert regulering

er den mest komplekse formen for ytre motivasjon, og den er helt selvbestemt (Ryan & Deci, 2000).

Integrering fremmes og internaliseres når tre grunnleggende psykososiale behov er oppfylt: tilhørighet, kompetanse og autonomi. Problemet er hvordan vi skal skape dette grunnlaget når ungdommene man jobber med ikke opplever hverken autonomi eller tilhørighet. Her får teorien om mestringstro (Bandura, 2006) betydning. Som tidligere nevnt må elevene se at oppgavene de skal jobbe med er innenfor deres rekkevidde samtidig som de utfordres. Det må være oppgaver hvor ungdommene har medbestemmelse og gjennom hvor de gjennom et sosialt felleskap får bidra i prosessen med skape et godt arbeidsmiljø. Rammene for arbeidet må være slik at opplever trygghet og får bruk for sin kompetanse. Når ungdommene får til de mål de har satt får de bedre mestringstro. Er deres mestringstro derimot lav, kan de fort velge å unngå oppgaver, eller snarere gi opp dersom de får problemer. På bakgrunn av dette er det viktig at f.eks. ledere i læringscenteret styrker ungdommens mestringstro gjennom de ulike verktøyene omtalt tidligere. Det vil øke deres muligheter for å lykkes med arbeidsoppgaver, noe som igjen kan tilfredsstille deres kompetansebehov (Ryan & Deci, 2000).

Ryan & Deci (2000) mener at selvbestemmelsesteorien også må sees i sammenheng med grad av motivasjon hos personer. Dette har de laget en oversikt over, og de viser betydning motivasjon har for innstilling til arbeidet, hvorfor man jobber og hvilket ønske man har for å nå målene som er satt. Ved manglende motivasjon – *a-motivasjon* – ønsker man ikke å gjøre noe fordi man mangler kompetanse eller man opplever det er irrelevant. *Ekstern regulering* eller *ytre motivasjon* er den minst autonome formen for motivasjon og den reguleringsformen som nærmest tilsvarer a-motivasjon. Her gjør man oppgaven fordi individet ønsker å unngå straff eller motta belønning. Når folk er eksternt regulert, handler de med den hensikt å oppnå en ønsket konsekvens, eventuelt for å unngå en uønsket. De får med andre ord energi til handling bare når handlingen er medvirkende til disse målene (Ryan & Deci, 2000). Ansatte er eksternt regulerte dersom de eksempelvis utfører arbeidsoppgaver fordi målet er lønnsforhøyelse eller de vil unngå å gjøre ledelsen misfornøyd. Individet kan i slike tilfeller føle seg kontrollert eller presset til å handle på en bestemt måte, og dermed svekkes individets autonomi. *Injisert regulering* (introjected regulation) skjer når motivasjonen for atferden er delvis, men ikke fullt ut, internalisert. Elever gjør ofte slike oppgaver de får fordi de gjerne vil være snille. *Identifisert regulering* er regulering når aktiviteten som skal utføres samsvarer med utøverens egne verdier og mål (Ryan & Deci, 2000). *Integrert regulering* er den reguleringsformen som er tettest opp til *indre motivasjon*. Med integrert regulering forstår man at dette er en jobb man

får glede og utfordringer av, men allikevel ikke en helt frivillig hobby som gjerne er typisk for det indre motiverte.

I mitt prosjekt er det de to siste som det er et mål om å nå for deltakerene i sine aktiviteter. Som forklart i forrige kapittel har dette nær sammenheng med yrkesdidaktikken som er basert på ekte yrkesoppgaver elevene opplever som relevante og meningsfulle for sin utdanning. De fire reguleringsformene representerer ikke noen trinn-for-trinn utvikling, hvor man må gå gjennom alle fire steg for å nærme seg indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000). Olafsen (2018) viser i sin avhandling at forsøk i salgsfirmaer gi de beste resultatene gjennom integrert regulering som ikke er basert på bonuser, men på å oppnå et indre driv.

6.4 Andre begreper knyttet til psykososialt arbeid

«Selvregulering» og «selvregulert læring» er begreper som hører sammen, men som kan opptre adskilt. En sentral teoretiker på disse områdene er Barry Zimmerman. Zimmerman definerer selvregulering på følgende måte: «Self-regulation refers to self-generated thoughts, feelings and actions that are planned and cyclically adapted to the attainment of personal goals» (Zimmerman, 2000, s. 14). Å være selvregulert innebærer ifølge Zimmerman at både tanker, følelser og handlinger er planlagt og tilpasset for å nå de målene man har satt seg. Først når man ikke klarer å planlegge noe særlig, blir det til et problem. Bandura er som tidligere nevnt også opptatt av selvregulering som del av det å bli en agent i eget liv (Bandura, 2006).

Selvregulert læring er en metode som er hvor barn og unge opplever å få større eierforhold til opplæringen, samtidig som det krever mer selvstendighet: «This approach views learning as an activity that students do for themselves in a proactive way, rather than as a covert event that happens to them reactively as a result of teaching experiences» (Zimmerman, 2001, s. 1). Selvregulert læring handler om å tilrettelegge opplæring og læreprosesser som bidrar til å styrke elevens selvregulering. Metoden er også omdiskutert siden den i stor grad setter krav til elevens egne evner til å være strukturert og proaktiv. Problemet er at dette er mangelvare oftere hos de som ikke har hatt god anledning til å utvikle tilstrekkelig tro på egne evner. Manglende selvregulering og liten mestringstro er ofte sammenfallende, og der er det nødvendig med noen ekstra rammer rundt som kan hjelpe og støtte i form av ulike tiltak for ungdommene. Flere peker i den sammenheng på begrepet resiliens.

I pedagogisk sammenheng er *resiliens*, eller «motstandsdyktighet», et forholdsvis nytt begrep med flere mulige betydninger både med fokus på f.eks. system i skolen, eller her for person:

Et godt norsk ord for resiliens er «herdighet», en betegnelse som oftest blir brukt om klimatilpasningen hos planter. I det inngår forståelsen av at man først blir resilient når man er herdet gjennom motgang. Noen sentrale karakteristikk ved resiliens, eller faktorer som bidrar til utvikling av resiliens, er personlig kompetanse, samhold i familien, struktur og regler. (Skre et al., 2007)

Det å tåle motgang er en egenskap som er avgjørende for å klare seg gjennom utdanning og for å sette i gang med sin første jobb. Mange yrkesfaglærere vil mene at dette er en naturlig del av et godt læringsmiljø som bygger på erfaringslæring med fokus på trygge relasjoner i en helhetlig yrkesutdanning (Hiim, 2013). Ved å bruke begrepet resiliens setter man allikevel tydelig fokus på at utholdenhet og herding kan trenes opp gjennom målrettet arbeid fra lærer og omgivelsene. I boka *Resiliens i skolen* (Olsen & Traavik, 2017) gis det konkrete verktøy til lærere som jobber med livsmestring for sårbare barn og unge i skolen. Flere av ungdommene i mitt prosjekt må man forvente har opplevd kriser i livet som har vært med å føre dem inn i et utenforskap. Selvregulering, mestringstro og agency har nær sammenheng med resiliens. Begrepet brukes også om hvordan systemene i skolen kan bli «resiliente» for å støtte ungdom gjennom en vanskelig krise (Olsen & Traavik, 2017).

Grovt sett kunne man si at selvregulering omfatter de ordinære prosessene alle går igjennom for å lære seg å gjøre gode valg. Normalt vil selvregulering kunne brukes i ordinær trening for barn og ungdom, men flere mener at resiliens kun bør brukes i de tilfeller hvor man på et eller annet punkt har blitt utsatt for en kritisk livshendelse som har satt spor (Olsen & Traavik, 2017). Dette gjelder nettopp for mange av ungdommene i mitt prosjekt, og det er da viktig å ha fokus på det som Michal Rutter (2006) beskriver som muligheter for å bygge opp en sterkere resiliens:

Children may be helped to develop better social problem-solving skills, greater self-efficacy, and more adaptive methods of coping; young people may be helped to develop a more positive and adaptive cognitive set to the challenging circumstances they are facing; It is important to help young people avoid damaging coping strategies, such as reliance on drugs, destructive anger, or just «giving up» (Rutter, 2006, s. 40).

Rutter beskriver her sammenhengen mellom flere av begrepene jeg har tatt opp i dette kapitlet og impliserer dermed at disse psykologiske prosessene ofte handler om det samme, men under ulike navn. Han avslutter med begrepet «coping strategies», som kan oversettes med «mestringsstrategier». Jeg ønsker derfor å gå litt nærmere inn på hva som skiller *coping* og *mastery*, som vi i norsk sammenheng ofte oversetter om hverandre til «mestring».

6.5 Mestring, livsmestring og inkludering

I internasjonal litteratur brukes som regel «coping» for å beskrive en prosess man forsøker å

gjennomføre. Det kan handle om å håndtere – minimere, unngå, tolerere, endre eller akseptere – en stressende situasjon eller omgivelsene rundt en begivenhet (Lyon, 2012). «Mestring» har, ikke minst i norsk språkbruk, en nyanse som i større grad går i retning av at man er god på noe og at man får til det på en skikkelig måte – man er en «mester». Mestring kommer dermed til å peke for ensidig mot det å prestere. Det kan derfor være hensiktsmessig i flere sammenhenger å bruke ord som å «gjennomføre», eller bare konstatere at ungdom har gjort en innsats, deltatt, med kommentaren: «bra jobba» eller: «dette var en god start», uten at de nødvendigvis skal behøve å *mestre* de ulike arbeidsoppgavene. Jeg kommer stadig tilbake til viktigheten av at ungdom trenger å «bli sett, hørt og forstått» (Follesø et al., 2016) mer enn å bli vurdert hvor mye de presterer og mestrer. Vi forventer at ungdommene skal lære seg å tilpasse seg (resiliens-tilnærming), men kanskje burde spørsmålet vært stilt andre veien: Hvordan kan tjenestene lære seg å tilpasse seg ungdommenes behov, som er noe av bakgrunnen for artikkelen til Shier (2001) Livsmestring ble del av overordnet del i 2017 og lærere har vært usikre på hvordan dette skal tolkes. I avhandlingen har jeg valgt et perspektiv på livsmestring utifra at overordnet del i yrkesfagene generelt setter fokus på yrket, og hvordan man skal ha fysisk og psykisk helse til å mestre slike yrker. I artikkelen *Folkehelse og livsmestring – behovet for en realistisk tilnærming til temaet* (Samnøy & Tjomsland, 2021) løfter forfatterne frem problemene med et overdrevet fokus på å unngå smerte. Samnøy jobber med en phd i prosjektet KLAPP som skal «gjøre lærarar tryggare på ansvaret sitt for å skape eit godt psykososialt læringsmiljø, og slik støtte elevane si utvikling av god psykisk helse» (HVL,2024) De trekker frem den vesentlige sammenhengen mellom livsmestring og inkludering som jeg så på i kap. 2

Et trygt og inkluderende læringsmiljø er derfor en sentral dimensjon av temaet folkehelse og livsmestring. Et utviklende læringsmiljø stimulerer elevenes nysgjerrighet og legger til rette for at elevene får ny innsikt, og har samtidig stor takhøyde for å gjøre feil (Samnøy & Tjomsland, 2021, s. 2)

Det er svært relevant for mitt prosjekt å forsøke å avgrense hva livsmestring skal bety, og sammenhengen i styringsdokumentene setter det klart i sammenheng med inkludering.

Samnøy har som meg en undring over ordet «mestring»

For hva betyr det egentlig å mestre livet? Hvem kan si hvordan et liv som er mestret bra, egentlig ser ut? [...] Kanskje kan det være på sin plass å påpeke at det ikke er noen automatikk i at kunnskap om folkehelse og livsmestring får konsekvenser for hvordan elevene lever sine liv. (Samnøy & Tjomsland, 2021, s. 3)

Hun stiller også noen spørsmål som jeg synes har vært vesentlige for arbeidet mitt: «Er det

slik å forstå at det egentlig er «feil» at barn og unge opplever vansker med livsmestring og med sin fysiske og psykiske helse?» (ibid, s 4)

Livsmestring er derfor et nytt og svakt teoretisk definert begrep, mens inkludering har en mye bredere teoribakgrunn slik jeg har gjort rede for i kap. 2. Haug (2020) knytter noen tanker mot ungdommer med adferdsvansker og hvilket stor urett som har blitt gjort mot dem:

Pupils must attend a school in which they do not feel comfortable which will influence their learning and could have long term consequences in further education and working life These pupils do not experience a situation in school that can promote health, well-being and learning, as are the legal requirements (Haug, 2020, s. 312)

Haug (2020) avslutter sin artikkelen over med å fokusere på at et inkluderende læringsmiljø er den viktigste faktoren. Han påpeker også at «The negative experiences reported can be related to problems associated with lack of fellowship, participation, democratisation» (ibid, s. 312). Deltakelse og demokratiske prosesser er avgjørende i mitt prosjekt, og blir forklart videre i neste kap. om aksjonsforskning (Carr & Kemmis, 1986). Samtidig er medvirkning og deltakelse grunnelementer i yrkesdidaktikken, ved å lære gjennom eksempler og deltakelse i konkrete praksissituasjoner som elevene er følelsesmessig involvert i, reflekterer over, og ser hensikten og nytten med (Hiim, 2013; Lave og Wenger, 1991, Schön, 1983).

6.6 Læring gir en identitet i utvikling

Det er i avhandlingen vesentlig å sette fokus på begrepet identitet siden det berører flere deler av arbeidet i prosjektet. I forrige kapittel så jeg på hvordan begrepet identitet var en naturlig del av Lave og Wenger (1991) sitt konsept om praksisfelleskap. Wenger forsetter i senere arbeid å se identitetens viktighet ved å understreke at læring endrer hvem vi er og hva vi kan gjøre: «Because learning transforms who we are and what we can do, it is an experience of identity» (Wenger, 1998, s. 215). Wenger (1998) identifiserer fire komponenter ved læring: mening, praksis, fellesskap og identitet.

I mitt prosjekt blir det avgjørende ikke bare å se på hvordan identitet handler om psykososiale utfordringer ungdommene har, og hvilke følger dette har for hverdagsbevisstheten som beskrevet over (Illeris, 2012). Det er like viktig å se på hvordan læringen kan være med på å styrke deres personlige opplevelse av seg selv gjennom å oppleve å få mer kompetanse og delta i praksisfelleskap. Det er derfor viktig å ta med Wenger (2000) sitt fokus på forholdet mellom læring og identitet, som vil være relevant i mitt prosjekt:

Identity is crucial to social learning systems for three reasons. First, our identities combine

competence and experience into a way of knowing. They are the key to deciding what matters and what does not, with whom we identify and whom we trust, and with whom we must share what we understand. Second, our ability to deal productively with boundaries depends on our ability to engage and suspend our identities. Learning from our interactions with other practices is not just an intellectual matter of translation. It is also a matter of opening up our identities to other ways of being in the world. Third, our identities are the living vessels in which communities and boundaries become realized as an experience of the world. (Wenger, 2000, s. 239)

Wenger får på en god måte frem sammenhengene som er avgjørende vår forståelse av identitet i forhold til læring ved å dele i tre deler:. For det første nøkkelen til å bestemme hva som betyr noe og hva som ikke gjør det, hvem vi identifiserer oss med og hvem vi stoler på, og med hvem vi må dele det vi forstår. For det andre understreker han at læring åpner identiteten vår for andre måter å være i verden på. For det tredje er læring der hvor fellesskap og grenser blir realisert som en opplevelse av verden. Det er viktig å ta hensyn til at det første punktet i mange tilfeller vil være konfliktfyllt. Hvis du ikke er usikker på hvem du skal identifisere deg med, og kanskje også endre tanker om hvem som du skal stole på så vil det ha en klar sammenheng med drivkreftene som jeg har referert til over.

I et annen artikkel understreker han også at man ikke bare kan pugge en identitet, og den er ikke satt en gang for alle, men reflekterer ulike praksiser i sammenhenger man deltar i.

An identity is not something that can be packaged or drilled. Rather, it is a trajectory of participation that reflects the actual practices of specific communities and specific forms of participation in these practices. As a trajectory, an identity is not an object that one owns once and for all: it is defined over time, it evolves, and it has a momentum of its own. It is what gives a flexible continuity to the various forms of participation one is engaged in. (Eckert & Wenger, 1994, s. 16)

I mitt prosjekt er det avgjørende å se hver av ungdommene som kommer til læringscenteret ikke utifra den identiteten de har som ungdom har gitt opp, men utifra det som er deres potensiale.

6.7 Oppsummering

Arbeidet på læringscenteret og i opplæringskontoret handler om å utvikle et tilbud til elever med et særlig behov for opplæring som stimulerer tro på egne muligheter. Illeris' begrep om de tre dimensjonene i læring, og spesielt drivkraftsdimensjonen, gir hjelp til å forstå noen av de utfordringene disse ungdommene har. Drivkraften dreier seg om kroppslig og mental balanse

som mobiliserer den mentale energien som er nødvendig for å lære (Illeris, 2012). Læringsforsvar handler om psykiske forsvarsmekanismer som kan ha ulike årsaker. Spesielt er det vanskelig med tidligere dårlige læringsopplevelser, men det er mulig å få til positive endringer gjennom å møte ungdommene på deres egne premisser. Banduras teori om å bli agent i eget liv hjelper til å jobbe mot en helhetlig prosess for hver enkelt ungdom basert på tilpassede oppgaver som gir mestringstro. Selvbestemmelsesteorien gir flere begreper for å skille ulike typer motivasjon. I læringscenteret vil vi forsøke å jobbe frem mot integrert regulering, og videre til indre motivasjon, som det ifølge Ryan & Deci (2000) er mulig å oppnå gjennom strukturert og målbevisst arbeid mot autonomi, felleskap og kompetanse. Teoriene i dette skulle gi en god basis i prosjektet for et læringsopplegg integrert i yrkesdidaktikken.

Mestring og livsmestring brukes i styringsdokumenter uten at man helt kan forklare betydning, og det er mange grunner til å vurdere ord som å gjennomføre eller delta utifra ordet *Coping*. Kanskje vil det å *delta* passe innenfor inkluderingsbegrepet knyttet til et trygt og støttende læringsmiljø (Haug, 2020). Man kan kanskje mestre livet bedre hvis man får eierskap til sin egen læring ved å bli agent i eget liv, og læring preges av medbestemmelse og demokrati (Bandura, 1997; 2006). Forståelse av identitet som del av et felleskap er sentralt i en prosess for god læring på vei mot å bli en yrkesutøver (Wenger, 1998).

Gjennom å ha ulike perspektiver på demokratisk deltakelse og medvirkning kan man som organisasjon både fokusere på den enkeltes mulighet og rett til tilpasning for inkludering, men også fokusere på de ansattes ansvar for å fremme en kollektiv mestringstro (Bandura, 1997). Shier (2001) påpeker ulike nivåer på deltakelse og inkludering av ungdom, og det fordrer en tydelig inkluderende innstilling i organisasjonen for å få til demokratisk deltakelse, og at de unge har tillit til ekte deltakelse. Det er også et poeng at ungdom som har erfaringer med utenforskap, nettopp har erfaringer med å stå på utsiden av ulike felleskap, der tilhørighet, inkludering og deltakelse også er rent eksistensielle behov, mer sentralt enn å mestre (Samnøy & Tjomsland, 2021). Ungdom i svevet brukte formuleringen "Sett, hørt og forstått", men dette kan også forstås som at det å oppleve seg sett, hørt og forstått er uttrykk for at du er anerkjent, og at du har mulighet til å påvirke (Follesø et al., 2016)

Disse to kapitlene har gitt et teoretiske fundament for det yrkesdidaktiske arbeidet på læringscenteret med fokus på situert læring i praksisfelleskap som omhandler personen som handler i verden, for å få et inkluderende læringsmiljø (Lave og Wenger, 1991; Dewey, 1938) Inkludering gjennom deltakelse og en frigjørende tenkning gir grunnlag for demokratisk medvirkning med mål om å bli agent i eget liv (Shier, 2001; Freire, 2005; Bandura, 2006)

7 Forskningstilnærmingen aksjonsforskning med et pragmatisk og kritisk perspektiv på forskning og kunnskapsutvikling.

Jeg vil i dette kapitlet se på forskningstilnærmingen aksjonsforskning og hvilke implikasjoner den har hatt i mitt prosjekt. Det finnes mange varianter av aksjonsforskning, og jeg vil gjøre rede for den pedagogiske aksjonsforskningen, som jeg bruker i prosjektet (Carr og Kemmis, 1986; Hiim, 2010; McNiff, 2013). Forskningstilnærmingen har betydning for hvordan jeg ser sammenhengen mellom arbeidet jeg gjør i prosjektet og forskningen, med hensyn til det å være en profesjonell yrkesutøver som forsker i egen praksis hvor demokrati og deltakelse i prosessen prioriteres. Jeg vil legge vekt på den tette sammenhengen mellom refleksjon og dokumentasjon i aksjonsforskningen, og gjøre greie for hvilke valg jeg har gjort med hensyn til planlegging, gjennomføring og evaluering gjennom flere aksjonsspiraler. Jeg går inn på utfordringer rundt troverdighet i forskningen, gjennom først å drøfte relevans og kvalitet, og deretter gyldighet og pålitelighet. Her vil en grundig presentasjon av aksjonene opp mot grovplanen i kap. 4 være et vesentlig utgangspunkt sammen med et bredt utvalg av empiri fra deltakerne i prosjektet. Jeg ser til slutt på Winters (1989) prinsipper for analysen

7.1 *Aksjonsforskning*

Aksjonsforskningen er på sett og vis en forskning på unike situasjoner. Deltakernes demokratiske avgjørelser i situasjonene vil styre prosessen ulikt hver gang. Derfor vil også de eksemplene jeg gir i det følgende, alle se noe forskjellige ut.

Reason & Bradbury (2008) har følgende definisjon av aksjonsforskning:

Action research is a participatory process concerned with developing practical knowing in the pursuit of worthwhile human purposes. It seeks to bring together action and reflection, theory and practice, in participation with others, in the pursuit of practical solutions to issues of pressing concern to people, and more generally the flourishing of individual persons and their communities. (s. 14)

Forfatterne legger vekt på samhandling mellom mennesker for å finne praktiske løsninger gjennom refleksjon og handling, men de understreker også hvor viktig det er å støtte folk og lokalsamfunn så de kan «blomstre». Det er en prosess fra «folket», hvor formålet er forbedring, og det gir i seg selv utfordrende perspektiver på hvordan demokratiske prosesser, opplæring og læring skal foregå.

Det er flere deler som må inkluderes i en definisjon av aksjonsforskning: *planlegging* og *deltakelse i praktiske oppgaver med reell medvirkning* fra andre i en eller flere aksjoner.

Hensikten er å gjøre ulike forsøk eller eksperimenter som er meningsfulle og lærerike for deltakere og forskere. Dette fører til resultater som forskeren reflekterer over både alene og i fellesskap med deltakerne, som igjen fører til ny planlegging og gjennomføring av aksjoner. Forskingen bør inkludere samarbeid både i datainnsamling, refleksjon og tolkning av både prosessen, logger og resultater. I aksjonene er både det individuelle og det generelle viktig og må til sammen danne grunnlag for læring. Deltakernes stemme er viktig. Det er nødvendig å ha for øye at jeg som forsker ikke er alene om forskningen. Jeg trenger bidrag fra elever, kolleger og andre deltakere, så vel som fra andre forskere, for å gjøre en god jobb med aksjonsforskning gjennom samarbeid. Arbeidet må dokumenteres med gode metoder for datainnsamling som sikrer transparens/gjennomsiktighet og inkluderer «stemmen» til alle deltakere på en måte som sikrer at både positive og negative opplevelser vises.

Selve aksjonsforskningsmodellen er en videreføring av Kurt Lewins modell fra 40-tallet. Modellen har fire hovedelementer: planlegging, handling, observasjon, og refleksjon. Relasjonen mellom elementene kan betraktes som en selvreflekterende spiral ved at en går flere runder gjennom hovedelementene. Kritisk refleksjon er avgjørende i hver del (Carr & Kemmis, 1986). God yrkesutøvelse og yrkesopplæring er preget av de samme fire fasene gjennom yrkesprosessen, og dette knytter aksjonslæring sterkt til yrkeslæring (Sund, 2005; Hiim, 2013). Aksjonsforskning blir gjennomført som en utviklingsprosess hvor deltakere og forsker sammen forsøker å finne frem til ny kunnskap gjennom aksjoner og refleksjon over dem. Deltakermedvirkning inspirert av demokratiske verdier er et sentralt prinsipp.

Relevansproblemene i lærerutdanning og pedagogisk forskning kan etter Stenhouses oppfatning møtes gjennom kasusforskning der lærere beskriver sentrale utfordringer i sin praksis og hvordan utfordringene kan møtes gjennom reflekterte, systematisk vurderte endringer. Kasusene skal utgjøre sentrale kvalitative eksempler på lærerarbeid. (Hiim 2010, s. 170)

Det er vesentlig at forskeren stopper opp og spør alle deltakere før neste aksjons hva de har opplevd og hvordan de kan tenke seg å endre på ting. Deltakerne har gjort viktige erfaringer, og denne erfaringslæringen vil også her gi konkrete bidrag til forskningen. Denne dialogmodellen adskiller aksjonsforskning fra annen forskning som bare observerer, men aldri får mulighet til å få tilbakemelding på sine antakelser (Eikeland, 2012). Basisen i aksjonsforskning er en demokratisk prosess (Hiim, 2010), og dette er det viktig å ha i tankene i alle prosesser som inngår i forskningen.

7.2 Unik praktisk lærerkunnskap med et kritisk perspektiv

East Anglia-tradisjonen fra Stenhouse og Elliot (Hiim, 2010) er en pedagogisk aksjonsforsknings-tradisjon som ble utviklet på grunn av en opplevelse av manglende relevans i lærerutdanningen, hvilket igjen hadde sammenheng med manglende relevans i tradisjonell pedagogisk forskning og teoriutvikling.

Carr og Kemmis (1986) har noen kritiske synspunkter på hvordan undervisningsforskningen begynte å se på undervisning som en vare i et system som skal gi kundene den riktige opplevelsen. De reagerer også på hvordan utdanningsforskere blir premiert i dette systemet hvis de bare kan finne gode metoder for å implementere læreplaner i skolen, men uten tilstrekkelig refleksjon over at både skoler og elever er ulike og har individuelle forskjeller som man må ta hensyn til.

Becoming Critical (Carr & Kemmis, 1986) beskriver ikke bare bakgrunnen for aksjonsforskning blant lærere, men begrunner også hvorfor det er så viktig med et kritisk perspektiv fra lærerne selv. De setter frem noen grunnleggende argumenter for hvorfor det er læreren selv som profesjonell yrkesutøver må stå for den kritiske tekningen:

a primary task for any research activity concerned to adopt a scientific approach to educational problems is to emancipate teachers from their dependence on habit and tradition by providing them with the skills and resources that will enable them to reflect upon and examine critically the inadequacies of different conceptions of educational practice. (Carr & Kemmis, 1986, s. 123)

Gjennom selv å forstå konseptene bak forskningen, og selv delta i den, vil man kunne være kritisk med bakgrunn i faglige argumenter. Lærerens mandat i samfunnet er å si ifra når undervisningspraksisen ikke er tilfredsstillende for å gi god læring.

Det kritiske perspektivet står sterkt i aksjonsforskning, og McNiff (2017) mener det er viktig at man ikke bare tar arbeidet som det kommer i skolehverdagen, men at man konkret og gjennomtenkt går igjennom sine egne handlinger som en profesjonell yrkesutøver som hele tiden ønsker å bli bedre i sitt yrke. Hun oppmuntrer lærere til å gjennomføre enkle lærerforsøk eller utviklingsarbeider i form av praktikerforskning egne praktiske arbeider som dokumenteres, reflekteres over og vises frem for andre fagfolk. McNiff er tydelig med at «action» er noe annet enn «work» og «labour», de tre delene hun mener utgjør et «lærer-arbeid» (s. 19). Hun tydeliggjør forventningene til et slik arbeid ved å si «you state the reasons and the purposes for your actions [...] thinking becomes a main form of action» (ibid, s. 19). Hun beskriver utfordringene med et utviklingsarbeid og understreker at det må være klart hva som

skal forbedres, hvem som skal gjøre forbedringen, og hvorfor man skal gjøre arbeidet. I denne sammenheng trekkes også maktperspektivet frem, knyttet til ulike verdioppfatninger og hvem som definerer hva forbedring innebærer. Det kan også være utfordringer med samarbeid på en skole eller annen arbeidsplass hvor tiden er knapp og motivasjonen blant kollegaer til å drive utviklingsarbeid kan variere sterkt. McNiff understreker imidlertid at systematisk, dokumentert utviklingsarbeid i form av aksjonsforskning er nødvendig for å utvikle kunnskap med forankring i profesjonell lærerpraksis.

7.3 Aksjonsforskning i mitt forskningsprosjekt

I forbindelse med mitt prosjekt har det vært en grunnleggende utfordring at undervisningen må være individuelt tilpasset hver eneste elev, være praktisk, være relevant, og samtidig passe for de bedriftene jeg ønsker å få elevene utplassert i som lærekandidater.

Mitt prosjekt ligger tett opptil kasusforskning, hvor jeg som lærer i et læringscenter og opplæringskontor kan reflektere rundt praksis gjennom flere aksjoner. I løpet av de fire årene prosjektet har pågått er det ut ifra grovplanen presentert i kap. 4 gjennomført den samme aksjonen to ganger med to ulike grupper. Aksjonen er bygd opp av 4 faser, hvor hver fase har en plan, en gjennomføringsfase og en evalueringsfase sammen med alle deltakere. Resultatene påvirker det videre arbeidet slik at planen endres for neste økt, og for neste gruppe.

Min tilnærming er pedagogisk aksjonsforskning inspirert av Educational Action Research-tilnærmingen i Storbritannia, samt praktikerforskning (Hiim, 2010). Hensikten er å utvikle kunnskap om pedagogisk virksomhet i samarbeid med de som er involvert i virksomheten, gjennom en form for praktiske «eksperimenter». I denne studien er hensikten å utvikle kunnskap om yrkesdidaktisk opplæring av ungdom som har falt ut av skolen. Aksjonsforskeren med sin profesjonskompetanse deltar selv i prosessen i dialog med brukerne og andre som er aktive i forskningsområdet. Det betyr i mitt prosjekt spesielt stemmene til ungdommene, min kollega Alfred Eccles, bedriftslederne og styret i opplæringskontoret.

Det er også viktig å tenke at jeg utvikler et eksempel som andre kan ha mulighet til å bruke senere i annet arbeid med ungdom som har falt ut av skolen. Forhåpentligvis kan andre lærere dra nytte av mine opplegg, såvel som av de refleksjonene, erfaringer og feil jeg gjøre gjennom de aksjonene jeg går igjennom. McNiff får frem hvordan pedagogisk aksjonsforskning bidrar til sosial endring gjennom å forbedre praksisen:

Educational action research is widely seen as a methodology for real-world social change [...] the aims of action researchers are to generate living theories about how their learning has

improved practice and is informing new practices for themselves and others. (McNiff & Whitehead, 2011, s. 15)

Forskning i egen praksis betyr ikke at enkeltlærere reflekterer over sin praksis som noe individuelt og subjektivt, men det blir lagt vekt på at refleksjonen skjer gjennom dialog som gir ulike perspektiver. «Det er viktig med åpne, ikke lineære utviklingsprosesser der man lærer av de ulike deltakernes erfaringer» (Hiim, 2010, s. 171). Min avhandling har ikke bare til hensikt å avdekke hva jeg har gjort og tenkt i mitt prosjekt, men hvordan alle deltakernes erfaringer og refleksjoner har preget utviklingsprosessen. En hensikt er også å skape et utgangspunkt for andre prosjekter som kan bidra til elevenes deltakelse i arbeidslivet som lærekandidater.

Erfaringene blir bevisstgjort og danner grunnlag for bevisste valg i framtiden. Siden selve det praktiske planet i mitt prosjekt har vært krevende, med svært mange ulike aktører i læringscenteret og opplæringskontoret, har det vært nødvendig for meg i min forskning å rette oppmerksomheten mot utvalgte områder. En systematikk har vært helt nødvendig for å skille ut oppmerksomhetsområder for forskningen fra en svært kompleks hverdag, og her er grovplanen til stor hjelp ved å sette tydelige rammer. Aksjonsforskning er systematisk og må kunne dokumentere det som virkelig er skjedd, drøfte og analysere opp mot teori, og dermed få en kunnskapsutvikling som kan utsettes for offentlig kritikk. Dette er også bakgrunnen for den relativt omfattende datapresentasjonen av aksjonene i kap. 9 og 10 noe jeg kommer tilbake til senere under gjennomgang av troverdighet i forskningen (Denzin, 2018).

7.4 Medvirkning i utforming av prosjekt fra ungdommene

Aksjonsforskningen er lagt opp med flere faste rutiner for å sikre at ungdommenes som deltar blir tatt med på planlegging og evaluering av hver fase i aksjonen. Ungdommene kjenner til planen med de fire fasene fra grovplanen, og vet at vår hovedmetode i arbeidet er en yrkesdidaktisk tilnærming. Dette betyr at de må delta i praktiske aktiviteter, og at målet skal være å komme ut i salgsyrket. Ut ifra disse premissene er det åpent for tilpasninger og endringer slik aksjonsforskning legger opp til. Alle i prosjektet skal bli hørt, få mulighet til å komme med sine forslag og delta i en diskusjon. De har også rett til en faglig eller praktisk begrunnelse hvis forslaget ikke kan bli gjennomført f.eks. av mangel på ressurser eller at vi oppfatter det som lite hensiktsmessig for gruppa. I slike tilfeller kan allikevel den enkelte få mulighet til en alternativ vei hvis dette er ønskelig.. Planlegging og evaluering skjer primært på tre faste møter som de deltar på i løpet av en uke i tillegg til elevsamtaler. Hver uke starter med en gjennomgang av oppgaver felles og individuelt knyttet til faglig utvikling og personlig utvikling. Etter dette er

det mulighet på gruppesamtalene i slutten av uka hvor arbeidet evalueres og oppsummeres. Til slutt er det en egen mulighet for ungdommene å ha møter hvor bare de snakker sammen og felles kommer frem til ønsker. Det er selvsagt også mulig å komme med anonyme forslag digitalt eller via logg, men vi ønsker i hovedsak å få til en samtale.

7.5 Dialogmøte som kritisk midtveisvurdering

Jeg valgte å invitere både deltakere, foresatte, bedrifter jeg samarbeidet med, deltakere i opplæringskontor, fagfolk fra fagopplæringen og lærere i salgsfaget på noen videregående skoler til en samtale om foreløpige resultater. Deltakerne gikk gjennom en prosess i flere steg hvor erfaringene fra første aksjons ble vurdert, og forslag til neste aksjon ble skrevet ned på lapper fra gruppene. Diskusjonene var svært verdifulle og noen av forslagene førte til endringer som var viktig for prosjektet. Andre tilbakemeldinger bekreftet at vi var på riktig vei selv om det bare var halvveis i prosjektet.

Kritisk refleksjon gjennom slike gruppeprosesser hjelper ikke bare for å se tydeligere faglige svakheter, men diskusjonene mellom fagmiljø og brukere i en slik setting bryter ned grenser og øker gyldigheten av prosjektet når man underveis kan få tilpasninger som gjør gjennomføringen og resultatene mer relevant etter tilbakemeldingene.

7.6 Troverdighet

Noen forskere unngår å bruke ordet «validitet» knyttet til aksjonsforskning fordi det har vært knyttet til kvantitative undersøkelser og måling. Jeg velger i stedet videre å bruke ordet «troverdighet», som i kvalitativ forskning ofte er et overordnet begrep. Jeg vil her å se på troverdigheten gjennom først å drøfte *relevans* og *kvalitet*, og deretter *gyldighet* og *pålitelighet* (Denzin, 2018). Troverdighet i aksjonsforskning handler blant annet om å dokumentere at det er blitt lagt til rette for åpne og demokratiske læringsprosesser der deltakernes stemmer har fått betydning for utviklingsprosessen (Winter, 1989).

7.6.1 Relevans og kvalitet

Et viktig spørsmål er om den aksjonsforskningen jeg skal gjøre, rundt ungdom som har falt ut av skolen, er relevant i forhold til dagens situasjon blant ungdommer i norsk skole. Flere faktorer er med på å begrunne nødvendigheten av forskningen og den problemstillingen som er valgt. Gjennomgangen av tidligere forskning i kapittel 4 viser at det finnes usikkerhet rundt hva man skal gjøre for å hjelpe ungdom som er falt ut av videregående til å komme i gang med

skole og utdanning, men peker samtidig mot flere tiltak og prinsipper som er av betydning for å skape muligheter knyttet til å delta i arbeidslivet. Analyser av yrkesdidaktisk teori relatert til lærekandidatordningen peker også mot prinsipper for mulige tiltak. At nettopp min problemstilling og mitt prosjekt er relevant finner jeg også støtte for i gjennomgangen av styringsdokumenter og andre offentlige dokumenter i kapittel 2, som peker på behovet for å styrke ungdommers muligheter for læring i arbeidslivet.

Jean McNiff (2017) legger i sin tilnærming til aksjonsforskning vekt på den profesjonelle virksomheten som en lærings- og forskningsarena. I mitt prosjekt er det jeg som yrkespedagog som forsker i min profesjonelle virksomhet i samarbeid med elever som er falt ut av skolen, kolleger, og andre involverte. Min samlede bakgrunn, som profesjonell lærer med master i yrkesdidaktikk og 17 års undervisningserfaring med undervisning i service og samferdsel, mye for elever med utfordringer, 25 års erfaring fra ungdomsarbeid, drift av eget salgsfirma og flere store styreverv, gir meg den brede kompetansen som skal til for å utvikle et spesialtilpasset opplegg for lærekandidater i salgsfaget. Hiim poengterer behovet for at profesjonsutøvere utvikler profesjonskunnskap gjennom å forske i sin egen praksis: «Tanken er at profesjonelle lærere selv er de nærmeste til å utvikle innhold i profesjonsbegreper og ny, relevant profesjonskunnskap» (Hiim, 2017, s. 52).

Hiim (2017, s. 65) sier at: «analyse og diskusjon av de grunnleggende praktiske oppgavene som utgjør profesjonen, og av ulike grunnsyn på den profesjonelle virksomheten er vesentlig gjennom hele lærerutdanningsprosessen.» På samme måte ser jeg at mitt aksjonsforskningsprosjekt må søke å finne en profesjonell form for den virksomheten det er det er å drive et læringscenter og et opplæringskontor. Innholdet i utdanningen som helhet må være strukturert omkring profesjonelle oppgaver (Dreyfus & Dreyfus, 1986; Schön, 1983). Prosjektet mitt skal dokumentere ikke bare hvilke oppgaver ungdommene må ha for å bli gode i salgsfaget, men også hvordan læreren, instruktøren og bedriftseieren må jobbe. Jeg skal gjennom prosjektet undersøke hvilken profesjonskunnskap som er nødvendig for å utvikle et fungerende opplæringstilbud for praksiskandidater i salgsfaget, tilpasset elever som er falt ut av skolen.

7.6.2 Gyldighet og pålitelighet

Resultatene jeg kommer frem til i prosjektet, må være tilgjengelige for andre profesjonsutøvere som ønsker å vurdere prosjektet. Teorien i prosjektet har utgangspunkt i min bakgrunn som lærer på en videregående skole med yrkesfag, i tillegg til at mitt ph.d.-prosjekt er knyttet til yrkesfaglærerutdanningen på OsloMet. Jeg har tidligere fordypet meg i didaktisk yrkest teori,

blant annet gjennom min masteroppgave om relevant og meningsfull utdanning på service og samferdsel (Holm & Larsen, 2011). Teori om yrkesopplæring (Dreyfus, 1986; Shøn, 1983; Sund, 2005; Hiim; 2013) og spesielt den yrkesdidaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe, 2001) har fra starten stått sentralt i planleggingen av prosjektet.

To hovedprinsipper for gyldighet og pålitelighet spesifikt i aksjonsforskning er jeg særlig fokusert på. Det første handler om hva slags medvirkning de ulike deltakerne har hatt i prosessen og om deres stemmer kommer til uttrykk. Dette fremhever jeg i datapresentasjonen ved å referere til møter og diskusjoner om prosessen, samt mine og Alfreds refleksjoner og samtaler med bedriftene. For å tydeliggjøre spesielt ungdommenes demokratiske deltakelse i prosjektet har jeg i hver fase tatt frem enkelte episoder fra forskningen som synliggjør arbeidet med inkludering av elevenes stemmer og ideer i endrings og utviklingsarbeidet.

Det andre gjelder spørsmålet om resultatene på en klar og tydelig måte viser hva som er gjort, hvilke tiltak som er gjennomført, og de ulike deltakernes erfaringer og tilbakemeldinger (Hiim, 2010). Jeg vil få frem dette i datapresentasjonen med bakgrunn i grovplan hvor planlegging, gjennomføring og evaluering vises. Her er det sitater fra elev og gruppe samtaler samt eksempler fra logger og elevoppgaver som viser deltakernes mening og respons på tiltakene.

Jeg investerte tid, som vist over, i en evalueringsprosess gjennom et dialogmøte midt i perioden for å sikre flere stemmer, refleksjon og innsyn og tilbakemeldinger på prosessen vi var midt i. Eikeland går langt i å understreke at alt man har gjort – både løsninger og feil – må presenteres som data:

The primary purpose of an Action Research process is hardly to find out whether whatever is said also gets done either [...], but rather to find out whether what actually gets done (or not done) by Action Researchers and others, is also what is said, not «covered up» in some way by language. In order to secure validity, research processes must be opened up, not covered up. (Eikeland, 2006, s. 232)

I mitt prosjekt har jeg således vært bevisst på at datapresentasjonen i avhandlingen skal vise både det som fungerte bra og de tingene som ikke fungerte, feilene jeg og min kollega gjorde. Jeg hatt et ønske om å synliggjøre alt i prosjektet, for eksempel gjennom direkte sitater fra deltakere og samarbeidspartnere. I tillegg har jeg gjengitt refleksjoner som jeg og min kollega har hatt rundt de utfordringene vi har møtt, først enkeltvis og så felles.

7.6.3 Analyse ut fra Winters prinsipper

Det første av Winters (1989) prinsipper for gyldighet i aksjonsforskning er *refleksiv kritikk* (Winter, 1989). Jeg ønsket også å synliggjøre aksjonsspiraler hvor vurdering av informasjonen

fikk betydning for retning og innhold på neste aksjonsspiral. Jeg har ønsket å la deltagerne komme mest mulig direkte til orde selv, når jeg har hentet frem sitater og beskrivelser av situasjoner. Det som blir sagt og hørt behandles først helt konkret som direkte utsagn. Andre tanker og forståelser enn mine egne ble viktig for utviklingen gjennom kritisk tolkning av samtaler, loggene og gruppesamtaler i hver aksjon. På samme måte var det viktig også å se bedriftene og andre samarbeidspartneres perspektiv, ikke minst det som min kollega skrev i sine refleksjonslogger. Det er viktig å være åpen for motsetningsfylte utsagn eller meninger man selv som forsker eller fagperson ikke forstår eller ser en logisk sammenheng med. Ved å ta vare på slike ytringer vil man kanskje kunne få hjelp til å se utover sin egen yrkesprofesjon eller få hjelp av andre til å tolke meningen i sammenheng med den gitte situasjonen m.m.

Prinsippet om *dialektisk kritikk* (Winter, 1989) er vesentlig ved observasjonsprosesser, planer, logger og samtaler med deltakerne i et aksjonsforskningsprosjekt, hvor hensikten er pedagogisk bevisstgjøring, utvikling og endring. Dette innebærer refleksjon over systemers og fenomeners sammenheng, samspill og endringsmuligheter. Endringer på ett felt kan medføre endringer eller behov for endring på et annet felt. Her handlet det om de ulike tolkningene og de pedagogiske fenomenene som medførte endringene i prosjektet eller andre områder som jeg eventuelt måtte ta i betraktning. Dette har nødvendiggjort ulike perspektiver som har gitt meg bedre grunnlag for refleksjon. Forskningen bør søke å kritisere profesjonelle pedagogiske forhold, da de kan ikke tas for gitt (Hiim & Hippe, 2001). Dette er noe vi har jobbet mye med i læringscenteret hvor vi har diskutert hensikt, mål og planer før og etter opplæringen.

I noen tilfeller glir dette også over i ytterligere et annet prinsipp, om *samarbeidsressurser*. Dette prinsippet forutsetter at hver enkelt persons ideer/synspunkter er like viktige med sine bidrag. Det gjøres anstrengelser for å unngå den skjevhet som forskjeller i status mellom de ulike deltagerne som kommer fram med synspunktene sine, kan gi opphav til.

Prinsippet om samarbeid utfordret meg veldig da det er krevende å få spesielt NAV og helseinstitusjoner med på et forskningsarbeid på lokalt nivå. Utover dette er det velvilje både hos bedrifter og organisasjoner til å bidra til å se sammenhenger mellom oppgaver de har hos seg som vi kan bruke både som treningsarena og mulighet for samarbeidsprosjekter. Fokus på å ha en støttende bedriftskultur i en lærende organisasjon, og forståelse av hverandre ulikheter vil gi et godt grunnlag. Tilrettelagte opplegg for ungdommene spesielt mot å forstå bedriftenes og organisasjonenes rolle skal gjøre oss rustet til et godt samarbeid.

Winters prinsipp om *risiko*, handler om evne og vilje hos meg selv som aksjonsforsker til å risikere at utviklingen kan ta helt nye retninger. Dette var veldig aktuelt i min situasjon, siden

ungdom som har falt ut av skolen har svært ulike forutsetninger og behov, følges opp individuelt istedenfor bare å holde en ferdiglagt plan. Det betyr at jeg som aksjonsforsker måtte kunne omstille meg raskt, og utsette meg for den risikoen det er å skulle legge til rette for hyppige muligheter for innspill, der de fikk uttrykke sin mening om prosjektet. En helt annen risiko er å stole på at deltakerne vil forsøke å gjøre en god innsats i arbeidspraksis, og at de blir godt tatt imot. Som ansvarlig for prosjektet er man opptatt av at deltakere opplever mening og relevans også i arbeidsoppgaver de får der. Situasjoner vil kunne oppstå hvor man må handle raskt for bidra til oppklaring av misforståelser eller hjelpe til med å forklare sammenhenger som en av partene ikke er kjent med.

Et femte prinsipp jeg har villet bruke, gjelder *pluralistisk struktur* (Winter, 1989) Dette innebærer å dokumentere at jeg som aksjonsforsker har søkt etter motsetninger og forskjeller for å kunne utvikle nye handlinger, ny forståelse og ny kunnskap. Det dreier seg om de mulighetene aksjonsforskningen gir for å utvikle nye handlingsmønstre og ny kunnskap i de motsetninger og konflikter som kan oppstå i utviklings- og forskningsprosessen (Hiim & Hippe, 2001). I mitt prosjekt vil dette kunne skje når ungdommene med psykiske utfordringer forteller om sine utfordringer som man ikke har så mye kompetanse om. Det blir viktig å finne fagfolk man kan samarbeide med som kan gi nyttige perspektiver, og kanskje kan man finne eksempler rundt utvikling av arbeidsfellesskap som gjør at både vi og ungdommene kan få nytt syn på hvilke muligheter som finnes.

Gjennom å variere arbeidsmetoder, legge opp til jevnlige samtaler med både meg og kollega enkeltvis og i grupper blir det mulighet både for å lufte frustrasjon over situasjoner, men også komme med forslag til endringer gjennom aksjonsforskningen. Møtene vi legger opp til gir mulighet både for medbestemmelse og forslag tiltak som kan styrke inkludering og tilpasning på alle områder i prosjektet.

Det siste prinsippet om overgang mellom teori og praksis i forskningen er spesielt avgjørende for å se hvordan de eksisterende yrkesdidaktiske teoriene vil bli utfordret i et læringscenter hvor også det sosiale og psykososiale arbeidet vil være viktig. En av utfordringene er at selv om teorigrunnlaget er bredt for å gi ungdom kompetanse, så er det spesielt praksis rundt ungdom som er lei av skolen, og har gitt opp, som er mangelfull på gode løsninger for å føre dem videre til å bli en yrkesutøver. De praktiske erfaringene jeg gjør i prosjektet vil gi grunnlag for forskningsbasert teori som utvider den eksisterende kunnskapen.

Analysearbeidet i et slikt prosjekt har flere nivåer, og i første omgang ble informasjonen fortløpende analysert slik at den fikk betydning for videre valg i utviklings- og

forskningsprosessen. Disse analysene skjedde i samarbeid med ungdommene hver uke med en fast samtale. I tillegg hadde vi også en litt mer omfattende analyse i slutten av en lengre periode på 2-3 uker med fokus på hva vi gjennom aksjonsforskningen hadde funnet ut, og hvordan dette umiddelbart kunne bidra til å endre eller tilpasse opplegget de var med på inn i nye aksjonsspiraler.

Analysearbeidet har også et annet nivå når jeg skriver avhandlingen hvor jeg redegjør og drøfter den samme informasjonen på nytt sammen med refleksjonene som jeg og min kollega hadde gjort. Det er ingen tvil om at det krevende å gjøre en «objektiv» vurdering i denne sammenheng, da bias og egne drømmer spiller en stor rolle i prosjektet, det er derfor nødvendig å ha fokus på prinsippene over. Maktforhold og ønsker om resultater i forskningen kan også styre denne prosessen og jeg går nærmere inn på dette i neste kapittel hvor jeg også redegjør for alle de ulike formene for data jeg har fra prosjektet.

7.7 Oppsummering

Forskningstilnærmingen aksjonsforskning har for meg vært en viktig basis for å kunne gjennomføre et forskningsprosjekt på et felt hvor det er behov for en utviklingsprosess gjennom ulike eksperimenter og forsøk over flere år. De er mange ulike forutsetninger som skal fungere i godt samspill for å finne en god måte å gi yrkesdidaktisk opplæring for ungdommer på vei mot arbeidslivet, og samtidig sikre at psykososiale utfordringer blir ivaretatt. Gjennom aksjonsforskningen har jeg forsøkt å få frem de ulike deltakernes stemmer, inkludert bedriftsledere og andre samarbeidspartnere. Jeg har lyttet til innspill underveis, presentert funn og resultater for gruppene, utfordret dem på deres meninger og justert planene, og på den måten har det blitt mulig å utvikle nye forsøk og eksperimenter i nye aksjoner. På denne måten har endringer i gjennomføring og planlegging hele tiden vært gjenstand for utvikling, basert på demokratiske prosesser med evaluering og analyser med alle deltakere

8 Metode, datainnsamling og analyse

Dette kapitlet gjør rede for datainnsamlingen som har vært gjort i løpet av prosjektet. Hver av de ulike datakildene skal belyse momenter knyttet til forskningsspørsmålene og problemstillingen som omhandler de yrkesdidaktiske, psykososiale og organisatoriske betingelser som skal til for å utvikle og drive et læringscenter for elever som er falt ut av skolen, rettet mot å bli lærekandidater i salgsfaget. Målgruppen var ungdom mellom 18 og 23 år hvor alle hadde forsøkt å gå på videregående skole. Kriteriet for deltakelse var at de hadde falt ut av skole og satt hjemme. Elevene hadde heller ikke deltatt i spesialundervisning tidligere på videregående skole og de hadde heller ikke med seg dokumentasjon på utfordringer.

Datainnsamlingen pågikk over nesten fire år, fra høsten 2018 til høsten 2022, gjennom praktiske eksperimenter og forsøk i aksjonsforskningen ut ifra grovplanen (se kap. 4). Det var en aksjonsspiral med 4 faser som fulgte progresjonen på veien til å bli lærekandidat.

Prosjektets problemstilling favner vidt, og forskningsspørsmålene vedrører sentrale aktører med mange forskjellige roller: læringscenteret, bedriftene, opplæringskontoret og ungdommene selv, men også de som står rundt. Jeg ønsket dessuten å få frem perspektiver fra helseinstitusjoner og NAV, og samarbeidet med de sentrale aktørene. Data ble samlet inn på ulike måter for å sikre at alle stemmene i prosjektet ble representert (Winter, 1989).

Innsamling av data ble gjort i form av notater fra elevsamtaler, samt logger fra elever i læringscenteret og praksisbedriftene. I tillegg utgjorde resultater fra elevoppgaver, referat fra gruppesamtaler med elevene og referater fra møter i bedrifter og opplæringskontor et viktig materiale. Til slutt var mine og min kollegas Alfred Eccles' egne daglige logger, notater fra observasjoner og refleksjoner viktig for å få frem den forskningsmessige utviklingen sett fra den profesjonelle yrkeslæreren sin side. Ved å kombinere disse metodene ble det mulig gjennom egen tilstedeværelse og deltakende observasjon i aksjonene å få innblikk i hvordan arbeidet og opplæringen i læringscenteret og praksisbedriftene faktisk foregikk. Forskningen var også opptatt av demokratisk deltakelse og medvirkning. Dette skjedde i en kontinuerlig prosess for sammen å finne veien videre gjennom ulike aktiviteter og tiltak frem mot å bli en yrkesutøver. Ungdommene bidro vesentlig i endringer og utforming av planer og aktiviteter i arbeidet selv om min rolle som en profesjonell yrkesdidaktiker var sentral. Medvirkningen skjedde konkret ved å diskutere planer i gruppesamtalene, og gjaldt også prosessen med å finne begrunnelser og forklaringer på utfordringer i arbeidet, og forsøkene vi gjorde for å støtte ungdommene.

Deres stemmer og meninger var viktig å dokumentere, men deres bidrag skulle også konkret vises gjennom ulike bidrag, konkrete endringer og utviklingen av prosjektet.

8.1 Refleksjon mellom meg og min kollega

Min kollega Alfred og jeg har reflektert mye rundt tiltakene som ble prøvd ut. Vi har annenhver uke hatt møte hvor vi på forhånd har reflektert over de tiltakene vi har gjennomført. Deretter har vi, mot bakgrunn av kommentarene fra ungdommene, og i relasjon til grovplanen, planlagt den videre fremdriften. Egenrefleksjon og fellesrefleksjon bruker jeg som datamateriale når jeg senere skal drøfte opplegg og tanker vi har hatt ut fra teoriene og resultatene vi har sett. Egne tanker, refleksjoner, diskusjoner har både Alfred og jeg skrevet ned regelmessig i logger og større refleksjonsnotater.

8.2 Datainnsamling fra ungdommene

Ungdommene var de mest sentrale aktørene i prosjektet. Det var også dem det var mest krevende å få ut ærlige data fra. De kunne for eksempel være redde for at deres tanker og ideer var «dumme». Jeg vurderte det derfor som vesentlig for å få inn relevante data til forskningen at de opplevde at deres stemme var viktig. Jeg vurderte noen former for spørreskjemaer og ulike avkrysningskjemaer, men bestemte at det ikke passet til disse ungdommene, som generelt ikke er glade i skrivning og utfylling og derfor kunne komme til å gi upresise og mangelfulle svar. Den årlige Elevundersøkelsen har blant annet blitt kritisert for sin unødvendige kompleksitet: «Spesielt reageres det negativt på at undersøkelsen er for omfattende, og at den oppleves som for komplisert for mange elever» (Grindheim et al., 2014, s. 84). utfordringer med innholdsvaliditet og begrepsvaliditet er spesielt store når ungdommer skal svare på spørreskjema (Ilstad, 1989). Ordinære intervjuer har også sine utfordringer når man jobber med ungdommer i en vanskelig situasjon. I noen sammenhenger skjer det at ungdommene forsøker å «please» den som intervjuer for å være grei og snill, og fordi man tror at de «riktige» svarene blir foretrukket. I noen settinger vil også den som intervjuer ha problemer med å få til en god dialog, slik at det ender med at man nærmest formulerer en setning som legger ordene i munnen på ungdommen. Det er mange utfordringer når man skal få ut ekte og ærlige svar fra ungdommer. Alternativet jeg valgte var å gjøre observasjoner og ta notater fra ulike typer vanlige samtaler med elevene gjennom en form for deltakende observasjon. Disse samtalene, gruppesamtalene og annen datainnsamling dannet sammen med logg, evaluering, oppgaver og ferdige arbeid grunnlaget for ungdommenes stemme.

Som nevnt i kap. 7 har aksjonsforskningen som forskningstilnærming noen fordeler, siden man her jobber med ungdommer over lang tid. Ungdommene skal oppleve at det de svarer, får konsekvenser for prosjektet videre, slik de bl.a. opplevde i prosjektet «Ungdom i svevet», hvor det sto sentralt i metoden å involvere ungdom i prosessen (Mevik et al. 2009; Follesø, 2010).

I noen tilfeller var det også naturlig å ta med data fra de én-til-én elevsamtalene vi stadig hadde i læringssammenheng eller for å hjelpe elevene med psykososiale utfordringer. Enkelte ganger ønsket også elevene at vi også samlet inn empiri i forbindelse med deres møter med helsetjenestene. Den etiske siden av dette drøftes i slutten av kapittelet, sammen med problemene med å holde den nødvendige forskningsmessige distansen.

8.2.1 Observasjon og refleksjonsnotater

Jeg har i hovedsak valgt en form for deltakende observasjon, hvor jeg som profesjonelt ansvarlig observerer elevenes, andre aktørers og mine egne handlinger, reaksjoner og erfaringer gjennom prosjektet. Observasjonene tar til dels utgangspunkt i grovplanen for prosjektet, og i delplaner som utarbeides underveis, samtidig med at det blir lagt vekt på å være åpen for det uforutsette. Ikke-verbal kommunikasjon er en del av mitt datamateriale. En del av mine observasjoner vil være knyttet til å følge med på ungdommer som er i en tøff fase. Noen ganger vil jeg møte ungdommer som er utmattede, fysisk og psykisk slitne, og uten håp. Andre ganger vil jeg etter mestringsopplevelser, gode praksiserfaringer eller i situasjoner hvor alt går bra, møte ungdommer med entusiasme, pågangsmot og tro på fremtiden. Jeg er interessert i å sammenholde mine observasjoner av ulike læringssituasjoner med det elevene opplever i disse situasjonene: Hva samsvarer, og hva samsvarer ikke? Dette vil jeg undersøke gjennom å lese deres logger og lytte til deres kommentarer, og sammenholde dette med innholdet i mine egne notater. Dette kan gi anledning til noen interessante diskusjoner omkring prosessen som pågår i undervisningen, og gi viktig tilbakemelding på de ulike didaktiske grepene jeg tar i bruk. Mine observasjoner har blitt skrevet ned i refleksjonsnotater etter hver dag og merket ut ifra om de har sammenheng med ren observasjon av handling, eventuelt knyttet til teori eller metode (Postholm, 2005).

8.2.2 Erfaringslogg fra ungdommene

For å kartlegge prosessen og hver enkelt deltagers refleksjon over egen praksis har jeg tilrettelagt for loggskrivning hver uke. Logg som datamateriale er en anerkjent metode for å utvikle kunnskap om praksisfeltet. Ungdommene som er på læringssenteret, har sin egen

nettside med passord hvor de hver uke kommenterer på hva de har gjort i forhold til sin dagsplan. Loggen er åpen på en slik måte at de kan kommentere på hvilken måte de føler er best. Faste spørsmål er vurdert, men erfaringen min er at ungdommer liker å kunne skrive en fri kommentar ut ifra visse rammer. Instruksjonen de får er at loggen skal beskrive hva de har gjort og hva de har lært.

Loggen gir et godt utgangspunkt og mulighet for at elevene også kan kommentere opplegg de ikke er fornøyd med, eller at manglende beskrivelser av læringen en dag kan tyde på at opplegget ikke var så bra.

Dersom elevene skal se nytten i dette arbeidet, er det vesentlig at læreren også gir de tanker tilbake i forhold til hvordan han eller hun vil ta tak i deres vurdering av undervisningen. På den måten kan elevene få oppleve at deres stemme blir hørt, samtidig som denne skrivingen også kan bidra til at de utvikler sin bevissthet i forhold til læreprosessene (Postholm, 2007, s. 235)

Det er viktig for lærer og forsker å tolke innholdet i erfaringsloggen både i forhold til det som blir skrevet, og det som mangler av informasjon. Kritisk refleksjon i loggen er avgjørende for å få frem mangler og feil i våre opplegg (Carr & Kemmis, 1986). Underveis i prosessen bør man ha tett dialog med elev for å forsøke å få dem til å beskrive hva de opplever. En egen arbeidslogg blir beskrevet under sammen med innleverte oppgaver.

8.2.3 Referat fra gruppesamtaler med ungdommer

Det har av naturlige årsaker i et prosjekt over lang tid ikke vært hensiktsmessig med en intervjuguide da samtalen ikke hadde form av intervju, men mer som en ordinær samtale rundt dagens gjøremål som er naturlig i en bedrift, i tillegg til fokus på læring og sosialt felleskap. Relevans sikres ved at samtalen handler om det som ungdommene er opptatt av der de er, midt i sin aksjonsspiral, i gang med en av de fire fasene frem mot å bli lærekandidat. Den forskningsmessige relevansen og strukturen blir beholdt ved at Alfred og jeg før gruppesamtalen har en planlegging sammen med utgangspunkt i refleksjonsnotatene fra forrige arbeidsøkt; her finner vi frem til temaer vi ønsker å belyse, som kan ha verdi for den videre utviklingen i prosjektet og forskningen. Ungdommene kan også fritt komme med temaer.

Samtalen foregår på den måten at min kollega leder og stiller svært åpne spørsmål som innleder til refleksjon over ukas gjøremål. Målet er at deltakerne skal oppleve en frihet slik at historier og humoristiske kommentarer knyttet til temaet kan komme frem gjennom en slik åpenhet i samtalen (Lerdal & Karlsson, 2008). For å unngå at jeg påvirker samtalen med mine meninger,

eventuelt hjelper ungdommene i gang med uttalelser og svar farget av mine ønsker, er min jobb under gruppesamtalene å lytte og notere, mens Alfred leder samtalen.

Alfred og jeg går igjennom mitt nedskrevet referat fra møte, og i tillegg leses referatet opp på neste møte slik at de kan kommenterer eventuelle feil.

8.2.4 Utførte arbeidsoppgaver og innleveringer som datamateriale

I prosjektet mitt har ungdommene levert mye materiale, i form av innlegg på arbeidsloggen deres, artikler i nettavisen de driver, bilder til Facebook og instagramsiden, samt flere filmer de har laget for å markedsføre opplegget vårt og filmer rettet mot markedsføringskunder. Elevenes arbeidsoppgaver og innleveringer kan fortelle mye om deres læreprosess og om hvordan ulike yrkesdidaktiske og psykososiale tiltak fungerte. Noe av dokumentasjonen elevene har levert inn, er rene skoleoppgaver som er laget for å øve frem til privatisteksamen, som noen av elevene ønsker å gjennomføre. Arbeidsoppgavene vil kunne vise en fremdrift og en retning i læreprosessen, som det er viktig å dokumentere. Jeg vil gi dem ulike utfordringer ut fra hvor langt de hver især har kommet i læringsprosessen og gjennom arbeidet knytte dette til teoriene om den lærendes progresjon fra novise til ekspert, samt hvordan man kan legge til rette for utvikling (Dreyfus & Dryfus, 1986). Gjennom at elevene blir oppmuntret til å reflektere over arbeidet sitt i oppgavene jeg gir dem, kommer viktigheten av refleksjon over og i praksis tydelig fram jmf. yrkesdidaktisk teori kap. 5 (Schön, 1983).

Elev- og studentoppgaver kan også brukes enda mer direkte som forskningsmaterieell, og analyseres systematisk underveis og i ettertid i forhold til forsknings- og utviklingsprosjektets hensikt. Elevenes arbeider vil sammen med annen informasjon kunne fortelle mye om deres læreprosess og lærerens pedagogiske og faglige tilrettelegging. (Hiim & Hippe, 2001, s. 277)

Et godt eksempel på dette er de filmene, bildene og nettsidene som flere av ungdommene lagde. Det er lett å se hvordan de første versjonene er enklere og mindre gjennomarbeidet enn de siste. Én ting er utviklingen i det praktiske arbeidet med video, kamera eller PC, men den største forbedringen ser man i sammenhengen mellom det ferdige produktet og yrkesrelevansen for produktet. Ved å holde tydelig fokus på bruk av arbeidslogg gjennom planlegging, gjennomføring og refleksjon, kan disse produktene fungere som gode illustrasjoner av læreprosessen (Sund, 2005). Elevene la inn bilder og kommentarer underveis, og denne arbeidsloggen gikk vi nøye igjennom både før og etter arbeidet for å samtale om hva elevene lærte. Vi brukte også loggen underveis i prosessen for å få elevenes egen refleksjon i arbeidet,

revidere planene og gjøre nødvendige tilpasninger i samarbeid med elevene. Arbeidslogger fra elevene utgjorde et viktig grunnlag for elevmedvirkning i prosessen. Aktiv deltakelse, demokratiske prosesser og mangfold av data er i tråd med teorien for aksjonsforskning fra kap. 7 (McNiff, 2017; Hiim, 2010)

8.3 *Datainnsamling fra bedrifter og samarbeidspartnere*

Én del av datagrunnlaget består av referat fra samarbeidsmøter jeg hadde med lederne i bedriftene som var med i prosjektet. I tillegg gjennomførte jeg samtaler med bedrifter ved opplæringskontoret vi samarbeidet med, og referater fra telefonintervju med et utvalg opplæringskontor fra ulike deler av landet.

Bedriftene i opplæringskontoret vi samarbeidet med er viktige i forskningen. Jeg fikk lov å delta på styremøter, og jeg planla da datainnsamlingen ved å gå igjennom sakslisten nøye sammen med lederen for møtet. Ledere i næringslivet er godt vant med formen på referat fra møter og kjenner til mulighetene for å komme med kommentarer på et referat som blir sendt ut.

Det hadde vært ønskelig med referat fra samarbeidsmøter med NAV, helsetjeneste, OT eller BUP. Utdfordringen har i alle disse sammenhengene vært at selv om saksbehandlere har ønsket å bidra i prosjektet, har de ikke fått formell godkjenning av overordnede, og den strenge taushetsplikten binder dem veldig. Det er derfor en svakhet ved datamaterialet at jeg ikke kan presentere *deres* side av saken. Jeg har allikevel valgt å ta med eksempler på hvordan ungdommene og vi på læringssenteret har opplevd samarbeidet. Dette er offentlige etater som må tåle å bli belyst anonymt, men man må være klar over at denne delen av materialet kun er presentert ut fra ungdommenes perspektiv.

8.4 *Etiske betraktninger og maktperspektiv*

Informert samtykke

Studien ble meldt inn til og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) med godkjenningsnummer 61301. Fordi temaet har stor samfunnsnyttig betydning, ble vi gitt stor mulighet til å presentere både empiri og resultater fritt, men av hensyn til ungdommene har vi allikevel valgt å ikke benytte oss av denne muligheten. Opplysningene som kom frem i ulike situasjoner på læringssenteret, var sentrale for å dokumentere ting som var vanskelige for enkelte ungdommer. Ut fra dette var det nødvendig for oss at vi etter samtalen avklarte med elevene hvilke ting de ønsket å ha med i forskningsmaterialet, og om det var deler av samtalen som kunne være med hvis de ble anonymisert. Vi ga også mulighet for at deler av samtalen ikke

skulle tas med i datagrunnlaget i det hele tatt. At samtykket på denne måten er informert, betyr at forskere har gitt tilstrekkelig og forståelig informasjon om hva det innebærer å delta i forskning (NESH, 2021). Et forskningsetisk hovedprinsipp er et slikt informert samtykke.

Det har vært viktig å være oppmerksom på muligheten for at ungdommene føler at de bør si de er fornøyde og gir samtykke bare fordi de ser at forskeren har lagt ned et stort arbeid for å hjelpe dem, eller andre tilfeller av å «please» forskeren eller å forsøke å gi de «riktige» svarene. Gjennom ulike former for datainnsamling, som omtalt over, har jeg sikret at meninger og holdninger som kommer til uttrykk i arbeidshverdagen eller i gruppesamtaler, har sammenheng med det som blir sagt i fortrolige elevsamtaler, og representerer de meninger de har.

Flere av ungdommene jeg har hatt med i prosjektet, har opplevd mange ting i livene sine som jeg som forsker ikke mener skal komme frem offentlig. Forskere har ansvar overfor alle personer som inngår i eller deltar i forskning (NESH, 2021). De skal respektere menneskeverdet og sikre deres grunnleggende likeverd, frihet og selvbestemmelse, noe jeg må ta hensyn til her. Vi har vært tydelige på at de når som helst kan trekke seg fra *forskningen* selv om de fortsatt får hjelp på *læringscenteret*.

Anonymisering og seks skapte personas

I prosjektet har vi ikke opplevd at noen har trukket seg fra forskningen, men vi har i flere tilfeller hatt episoder og situasjoner hvor det har vært nødvendig å vurdere om man kan ta med detaljer fra elevenes historier. Elevene har fortalt om rusmisbruk, voldtekt, forsøk på overdoser, kriminelle handlinger, mobbing og plaging som i for stor grad ville utlevere sensitiv informasjon om ungdommene, selv når de var anonymisert. I disse tilfellene har jeg valgt å fjerne disse delene fra elevenes historie, og isteden ta frem noen av disse tingene som generelle bakgrunnsopplysninger.

I noen tilfeller har jeg måttet vurdere om eleven hadde redusert samtykkekompetanse:

For noen typer forskning kan det være vanskelig å innhente informert samtykke på grunn av forskningsdeltakernes reduserte eller manglende kompetanse til å ivareta egne behov og interesser. Det omfatter både kompetanse til å samtykke og evne til å nekte å delta i forskning. Det kan for eksempel gjelder barn eller individer med psykiske lidelser, [...] rusproblemer. (NESH, 2021, s. 18)

Jeg har derfor i enkelte tilfeller utelatt temaer og innhold fra datamaterialet direkte i forbindelse med ungdommer som jeg mener har manglet samtykkekompetanse i situasjonen. Etter flere avveininger rundt samtykkekompetanse og sensitiv informasjon bestemte jeg meg for full anonymitet av navnene. Ungdommene opptrer derfor ikke under egne navn i

datapresentasjonene i kapittel 9 og 10. Siden aksjonsforskningsprosjektet ville være kjent for mange, og det er et relativt lite sted ønsket jeg å gjøre historiene enda mindre knyttet til kun en person da det kunne oppleves fornedrende for noen i ettertid. Jeg har i stedet satt sammen flere eksempler til seks konstruerte personer, også kalt personas.

Personas er mest kjent fra design og markedsføring, men brukes også i annen forskning (Nielsen, 2019). Personas kan brukes på ulike måter, men for meg er det sentralt: «that the persona description should have a precise relationship with data to make it possible to relate directly from information in the persona description» (Nielsen, 2019, s. 60). Jeg bruker som beskrevet over personas for å beholde anonymiteten til ungdommene samtidig som jeg gjennom dette grepet kan fortelle deres virkelige historier gjennom seks ulike personer slik at ingen kan vite hvem det gjelder. I første aksjon heter de Nils, Trond og Eva, mens det er Gunnar, Aina og Kåre i andre aksjon. Disse er sammensatt av de 14 ungdommene som deltok i prosjektet. Selv om de har en blandet identitet, så er sitatene sannhetsbærende og satt sammen på en måte så de er troverdige representasjoner av ungdommene som deltok.

Maktforhold i samarbeid og ledelse

Det var viktig at elevene turte å være ærlige i sine logger og ting de sa til meg. Det kunne være vanskelig for dem å vite om jeg var venn, sjef eller forsker. I forhold til maktforholdet i forskningen så måtte jeg være flink til å understreke at jeg ikke hadde noe nytte av svar de ga for å «please» meg. Det var sentralt å få frem at for meg som person, eier, forsker og leder så var det sannheten og ærlige, oppriktige meninger som ville være det som hjalp. Min kollega Alfred var en viktig ressurs også for ungdommene slik at de kunne ha flere å snakke med. I gruppesamtalene var det viktig at jeg var stille, og at Alfred ledet samtalen. Det var nødvendig med referat som ble lest opp neste gang og godkjent av gruppa, og at ungdommene kunne trekke samtykke om å delta i forskningen uavhengig av læretid.

Jeg måtte som leder være tydelig på at vi som voksenpersoner må gripe inn ut ifra vårt lovpålagte påbud om informasjonsplikt til helseetater f.eks. ved opplysninger om seksuelle overgrep eller selvmordstanker. En annen situasjon kunne oppstå i noen tilfeller når vi ga beskjed til ungdommene at problemene knyttet til psykiske problemer og rus måtte behandles sammen med profesjonelle. I slike sammenhenger måtte vi allikevel forholde oss til taushetsplikt og gå varsomt frem, men følge ungdommene frem til helsestasjon, BUP, lege eller andre etater som kunne hjelpe videre

Til slutt var det også viktig å gi ungdommene arenaer for å luften ut til andre, eventuelt gi

anonyme tilbakemeldinger eller gi beskjed gjennom venner og foresatte når de det er temaer de ikke turte å ta opp direkte, eller noe hadde skjedd som de ikke selv ønsket å si. Det er derfor viktig å skape gode relasjoner til personer eller familie rundt ungdommene, som de godkjenner, slik at man kan ha en dialog med disse i slike tilfeller. Min kollega har også en sentral plass i å åpne for å få samtaler om slike ting som er viktig å ta tak i før det blir et problem. Det sentrale er en kultur i organisasjonen om ydmykhet i forhold til at vi gjør feil og ønsker tilbakemeldinger for å lære.

Maktforhold i en kritisk utviklingsprosess rundt yrkesdidaktikk

Forskningsprosjektet har ikke bare til hensikt å gi en god yrkesdidaktisk opplæring til ungdommer i en vanskelig situasjon, men målet er også å utvikle gode metoder og undervisningsopplegg for et slikt arbeid i et læringssenter. Dette krever som tidligere nevnt kritisk refleksjon i en demokratisk prosess, men det krever også noe ekstra av den voksne som skal bli vurdert av elever. Lærere, bedriftsleder eller instruktør må åpne opp for refleksjon og kritikk.

Carr & Kemmis (1986) beskriver i sin bok *Becoming critical* hvordan lærere kan reflektere kritisk over sitt arbeid og hva som kreves for å få til dette. Den kritiske prosessen kan oppleves privat og sårbar, og man kan være redd for å drøfte sine egne feil og mangler. I dette ligger det også et maktforhold ved at man må gi noe ekstra ved å invitere ungdommer inn i å reflektere over egen jobb.

The teacher [...]plans thoughtfully, acts deliberately, observes the consequences of action systematically, and reflects critically on the situational constraints and practical potential of the strategic action being considered. He or she will also construct opportunities to carry this private discourse into discussion and debate with others—teachers, students, administrators and the school community. (Carr & Kemmis, 1986, s. 40)

Det er viktig å ha respekt for hvor krevende disse prosessene kan være, og at både lærere og ledere i bedrifter forstår at en kritisk refleksjon rundt arbeidsprosessene ikke betyr at man er misfornøyd eller ønsker å kritisere personlig, men at fokus er utvikling av arbeidsmetoder.

8.5 Roller i forskningsprosjektet

Ifølge de forskningsetiske retningslinjene har forskere og forskningsinstitusjoner forpliktelser også overfor oppdragsgivere, de som finansierer, og samarbeidspartnere. Forskningsetikken balanserer normer om åpenhet og uavhengighet mot krav om nytte og samfunnsrelevans (NESH, 2021). I mitt prosjekt har det spesielt vært utfordrende at jeg som prosjektleder i

aksjonsforskningsprosessen både har hatt et ansvar for å administrere læringssettet og opplæringskontoret, samtidig som jeg skulle ferdigstille mine aksjonsspiraler med tilhørende datainnsamling og refleksjon fra alle parter.

Det var derfor nødvendig å gjøre rede for hvilke motiv jeg har bak prosjektet, slik jeg har gjort gjennom de første kapitlene. Jeg mener at det er både en mangel i samfunnet at ingen tar vare på ungdommene som har falt ut av skolen, med et særskilt ansvar for dem. Det er dermed også et kunnskapshull som må dekket, og hvor jeg så den eneste løsningen som forsker å bli en sosial entreprenør som startet en bedrift som kunne løse utfordringen.

For meg er det derfor viktig å ikke bare ha resultat fokus, men fokus på prosess og aksjonslæring/forskning underveis. Det er et paradoks at gyldighetskriteriet, som jeg beskrev i forrige kapittel, også kan bli et press på positive resultater. Jeg må forsøke å løfte frem eksempler fra prosjektet som kan vise mangfoldet og situasjoner som har bidratt til læring og utvikling, men også vise hvilke valg jeg tok som ikke fungerte.

Eier, Sjef, lærer og prosjektleder rollen

I denne sammenheng har det vært viktig med tydelige rolleforståelser for hvordan jeg kan eie og drive et selskap hvor det skjer forskning av stor samfunnsrelevans. Firmaet var helt nødvendig for å gjennomføre et slikt non-profit prosjekt i forhold til forpliktelser man har i forhold til ulike myndigheter. Det er mange lover og regler for ansatte og prosjektdeltakere som må følges opp, spesielt krav i arbeidsmiljøloven. Corona ga mange ekstra utfordringer, spesielt for ungdommene som hadde tilknytning til NAV som ble pålagt å holde seg hjemme.

Som sjef måtte jeg klargjøre tydelige «kjøreregler» hvor det sto hva «forskeren», «sjefen» og «eieren» vil ha av interesser og hvordan elever og ansatte skal føle seg trygge på at de kan være åpne, og hvordan opplysninger de kommer med til forskningsprosjektet, ville behandles.

Tanken om å være en sosial entreprenør som ønsker å lykkes kan skade forskningen hvis man ikke er tydelige på behovet for å være transparent i det økonomiske og la alle avgjørelser være basert på at ungdommenes situasjon må være i sentrum. Det kan allikevel være krevende å finne en balanse mellom ressurser tilgjengelig og økonomiske vurderinger. En ekstra lærer med høy kompetanse vil alltid kunne bidra mer, men sett i forhold til prosjektets grovplan, mål og planer var ressursene jeg hadde tilstrekkelig i forhold til antallet ungdom vi jobbet med.

Økonomiske vurderinger vil alltid være en viktig del i et prosjekt i denne størrelse. Min egen økonomi var sikret gjennom å være ansatt som stipendiat hos OsloMet, noe som hadde betydning for at jeg ikke hadde et press på å få til resultater som ga inntekter til firmaet. Jeg

mener derfor at økonomien ikke har hatt innvirkning på arbeidet og utviklingsprosessen i læringscenteret rent bortsett fra at man med et større budsjett kunne ha engasjert flere fagpersoner med kompetanse i psykososiale utfordringer. Slike fagpersoner var aldri del av grovplanen og kan derfor ikke legges som en føring på resultatene.

Åpenhet, samtaler og refleksjon rundt rollene var avgjørende. Det ville sannsynligvis vært et større press rundt resultater om selskapet jeg etablerte var eid av andre investorer, eventuelt venner og familie, noe jeg derfor sterkt fraråder. Det er viktig at slike utviklingsprosjekter må baseres på å bære økonomisk risiko selv, eventuelt gjennom midler søkt i tilskudd gjennom åpen kommunikasjon om farene for tap i prosjektet. Jeg har dessverre enda ikke i min forskning funnet eksempler på slike prosjekter som er bærekraftig uten offentlig støtte.

Kollega ved læringscenteret

Min kollega Alfred Eccles hadde selvfølgelig en egeninteresse i å få til et godt prosjekt, på samme måte som alle som tar på seg en prosjektstilling, men siden han ikke har noen del i forskningsresultatene, vil han på mange måter være en nøytraliserende faktor med hensyn til ikke å påvirke resultater i hverken den ene eller andre retning. Hans genuine interesse for ungdommer gjør også at han vil ha fokus på deres situasjon, gjennom å se og lytte, noe som vil være viktig for mange ungdommer som har falt ut av skolen (Follesø et al., 2016).

Alfred hadde ofte mange tanker og refleksjoner etter en arbeidsøkt, og for å kunne gi ham mulighet til å komme med egne refleksjoner før vi drøftet dem, skrev både han og jeg jevnlig refleksjonslogger, som er en viktig del av empirien. Gjennom denne arbeidsformen kunne vi oppfylle etikkenes krav om å få frem ulike perspektiver på en sannferdig måte.

Samarbeid med eksterne grupper

I arbeidet har det vært mange møter med NAV kontor, BUP saksbehandlere og andre offentlige ansatte som har møtt ungdommene og meg med skepsis. Gjennom samtaler, klargjøring av prosjekt og hensikt med arbeidet samt ungdommenes plass i prosjektet så har det i flere tilfeller gitt positive resultater. I noen tilfeller har allikevel vanskeligheter på høyere plan i organisasjonen gjort det ekstra vanskelig for saksbehandleren. Etikken fordrer redelighet som vi selvsagt må følge opp og kreve også av ungdommene vi hjelper, men i forhold til slike saker er det mange medmenneskelige faktorer i forholdet som spiller mye inn.

8.6 *Hvordan jeg har valgt å strukturere analysen*

Charmaz' konstruktivistiske versjon av *grounded theory* vektlegger forskerens forforståelse og

behovet for å synliggjøre tolkingen. Hun anbefaler forskeren å se på sin tolking og sitt perspektiv som ett av flere:

What you see in your data relies in part upon your prior perspectives. Rather than seeing your perspectives as truth, try to see them as representing one view among many. That way, you may gain more awareness of the concepts that you employ and might impose on your data. (Charmaz, 2014, s. 132)

Dette er sentralt i det sosial-konstruktivistiske kunnskapssynet, hvor kunnskap er noe som konstrueres i møte mellom mennesker (Postholm, 2010). Jeg har forsøkt med et åpent sinn å bruke både min faglige og teoretiske basis som utgangspunkt, men også sett mot mine erfaringer som profesjonell yrkeslærer i 12 år. Som beskrevet i forrige kapittel gir aksjonsforskningen et spesielt utgangspunkt for analysen da arbeidet med analyse skjer åpent og i samarbeid med andre helt fra prosjektets start. Spesielt i forhold til gjennomføring av det didaktiske arbeidet, psykososiale utfordringer og utvikling av gode planer for fasene har analysearbeidet vært preget av samarbeid med ungdommene, bedriftene, opplæringskontor, min kollega og innspill fra samarbeidspartnere. Mellom aksjon 1 og 2 gjennomførte jeg også et dialogmøte med stor betydning hvor personer med ulike fagbakgrunn rundt yrkesopplæring bidro inn i refleksjonene sammen med de involverte. Analysearbeidet var i tråd med Charmaz teori preget av å se ulike perspektiver og forsøke å tenke nytt rundt muligheter og ideer.

Analysen skjer jevnlig i aksjonsforskning knyttet til aktiviteten og planene, i tillegg til en større overgripende analyse i slutten av prosjektet. Det er viktig å se på disse to analyseprosessene parallelt, adskilt og i sammenheng. Den løpende analysen som utviklet fasene og aksjonene, gjør jeg rede for underveis i datapresentasjonen av aksjonene, mens den overgripende blir som oppsummeringer i slutten av kapitlene samt i drøftingen i kap. 11.

Et profesjonelt distansert blikk i forskerrollen er avgjørende, spesielt i analysearbeidet. Jeg har forsøkt å finne sammenhenger og mønstre. Jeg har så tolket disse i tråd med hermeneutisk fortolkningsmetode, hvor jeg ikke har vært ute etter en objektiv sannhet eller målbare resultater. Jeg har vekslet mellom ulike perspektiver og mellom helhet og del ut fra min førforståelse og avhandlingens teoretiske ramme. Det har også vært viktig å sikre at det som fremkom i analysen av dataene, faktisk var det som deltakerne hadde sagt og gjort (Eikeland, 2006). Etter at jeg hadde lest igjennom datamaterialet flere ganger, la jeg inn koder i materialet relatert til min problemstilling om yrkesdidaktiske, psykososiale og organisatoriske betingelser for et læringscenter.

Kategoriene ut ifra empiri og teori avgrenset av problemstilling.

Gjennom en abduktiv prosess hvor data og teori ble sett i sammenheng, så jeg at flere av kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen viste seg å være nyttige for å strukturere materialet (Postholm, 2010). Det ble seks naturlige kategorier for empirien: *læreforutsetninger, mål, innhold, arbeidsmetode, vurdering og rammer* (Hiim & Hippe, 2001). Etter å ha jobbet videre med stoffet så jeg at noe av materialet ikke passet inn i disse kategoriene, men samlet seg etter hvert om noen av de prosessene som var knyttet til den organisatoriske og psykososiale delen som er sentral i problemstillingen. Prosessen videre i det abduktive arbeidet ble å tydelig strukturere hvilket teorigrunnlag som samsvarte med de kategoriene som ble utledet av å se på empirien. På samme måte ble empirien satt på prøve mot om de passet teoretiske kategorier, eller om det var andre ting de viste. Prosessen med å begrense og slå sammen kategorier var krevende og gikk over lang tid.

Drivkraftsdimensjonen og samspillsdimensjonen er begreper knyttet til to prinsipper som jeg opplever samsvarer godt med mitt arbeid og ble basis for to kategorier. Begge har utgangspunkt i Illeris (2012) teori om Læringstrekanten som fra starten av arbeidet har vært sentral på lik linje med relasjonsmodellen. *Drivkrefter* får frem mange av de psykososiale utfordringene og beskriver utfordringer som ligger dypt hos ungdommene med å skulle lære. Teorier rundt motivasjon, selvbestemmelsesteorien, selvregulering og resiliens tilhører denne kategorien (Ryan & Deci, 2000; Rutter, 2006; Zimmermann, 2000). *Samspill* er også knyttet til det viktige arbeidet som gjøres i samarbeid med bedrifter og andre støttetjenester. Mye av arbeidet har sammenheng med kommunikasjon og organisering rundt praksisperiodene i bedriftene og arbeidet på opplæringskontoret. Prinsippene rundt praksisfelleskap og interprofesjonalitet har klar sammenheng (Lave og Wenger, 1991; Brooks & Thistlethwaite, 2012). Det er interessant å se at Marit Lensjø (2016) også i sin ph.d. studie av lærlinger på et opplæringskontor ut ifra yrkesdidaktisk perspektiv har Illeris sin læringstrekant og Hiim & HIPPES relasjonsmodell som sine kategorier for analysen. Jeg har i tillegg funnet kategorien *Identitet*, som også er sentralt plassert midt i læringstrekanten (Illeris, 2012). Denne stemmer overens med fokuset rundt hverdagsbevissthet (Illeris, 2012) samt teoriene om å bli agent i eget liv (Bandura, 2006). Identitet er også sentralt i arbeidet med praksis i bedriftene hvor man ser en begynnende yrkesidentitet (Wenger, 1998; 2000). Den siste kategorien gjenkjenner jeg i forskningen til Frøyland (2017;2018); Frøyland et al. (2022) og Spjelkavik (2019), omtalt som *arbeidsinkludering*, og handler om tilretteleggingen og forsøkene som bedriftene gjør i samarbeid med NAV, læringscenteret og andre aktører for å få inn personer i arbeid som har

stått utenfor arbeidslivet. I kap. 3 ble nødvendig arbeid beskrevet for å støtte bedriftene gjennom forskning til Tilson & Simonsen (2013).

De mange kategoriene gjenspeiler utfordringene jeg har møtt i aksjonsforskningsprosjektet ved å forsøke å tenke helhetlige løsninger som krever ulike teoretisk vinkling. Noen av temaene går utenfor den ordinære yrkesdidaktikken og nærmer seg som vist over både sosialpedagogikk, arbeidsinkludering og fagfeltet sosialt arbeid. De kan være litt overlappende i forhold til relasjonsmodellen, og kanskje berører de også andre disipliner. Avhandlingen må begrenses, men Morten Levin diskuterer disse utfordringene i aksjonsforskning at man ikke kan se kun på en disiplin i en helhetlig aksjonsforskning

AR(Action Research) challenges the disciplinary structure of social science because seeking practical solutions in a holistic situation does ask for more than a singular discipline can offer. [...] No mono-dimensional disciplinary perspective can be argued as sufficient for practical problem solving. (Levin, 2012, s.135)

Jeg har i utfordringen med å velge eller velge bort teori allikevel holdt meg til problemstillingen som har fokus på yrkesdidaktiske, psykososiale og organisatoriske betingelser skal til for å utvikle og drive et læringscenter. De 10 kategoriene jeg står igjen med gjenspeiler denne: *læreforutsetninger, mål, innhold, arbeidsmetode, vurdering rammer, drivkrefter, identitet, samspill og arbeidsinkludering*. Kategoriene henviser jeg til i oppsummering av kap. 9 og 10, og blir utgangspunkt for drøftingen i kap. 11 sammen med diskusjon av fasene ut ifra grovplan.

8.7 Plan for videre presentasjon av data

Pedagogisk aksjonsforskning har fokus på å få med meninger og refleksjoner gjennom både deltakernes stemmer, de profesjonelle aktørenes refleksjoner samt forholdet til plan for læring og samsvar eller avvik fra grovplanens yrkesdidaktiske struktur. For at forskningen skal kunne ta utgangspunkt i denne empirien er det viktig at representative utdrag fra det som finnes av data presenteres i forhold til grovplanen som styrer forskningsprosjektet. Datapresentasjonen med beskrivelser av noen yrkesdidaktiske opplegg samt elevenes refleksjoner vil derfor kunne virke omfattende, men det er nødvendig for å få frem empirien som grunnlag for de utviklingsprosessene som har skjedd (Winter, 1989).

Aksjonsforskning skal ut ifra yrkesdidaktisk tenkning vise frem eksempler på planlegging, gjennomføring og vurdering av en serie med større og mindre eksperimenter for å lage gode undervisningsopplegg i læringscenter og bedrift (Hiim & Hippe, 2011; Sund, 2005). Ved at datapresentasjonen er laget kronologisk, med fasene etter hverandre, er det lettere å få frem

utviklingen hos elevene og i analysen vise hvordan de praktiske løsningene fungerer i forhold til teorien.

I de følgende kapitlene presenterer jeg de to aksjonene, og jeg gjennomgår de fire fasene i hver av aksjonene ut ifra grovplanen i kap. 4. Grovplanen beskriver ungdommenes prosess fra de kommer på læringscenteret til de er klare for å bli lærekandidater i bedriften. Datapresentasjonen for første aksjon presenteres i kapittel 9, mens presentasjonen for andre aksjon presenteres i kapittel 10.

I analysen har jeg brukt en tilpasset versjon av Kvale og Brinkmanns (2015) analysemodell. Først presenterer jeg planen for hver fase, deretter presenteres gjennomføringen. Dette presenteres gjennom utdrag fra logger, elevoppgaver, sitater fra samtaler og beskrivelser fra mine observasjoner og referater fra læringscenter, opplæringskontor og bedrifter. Så starter analysen med selvforståelsesnivået og common sense-nivået. Her reflekter jeg over hva som skjedde, hva vi som pedagoger gjorde og tenkte, og refleksjoner rundt hva elevene som var med i tiltakene gjorde, sa og opplevde. Til slutt følger min vurdering som profesjonell lærer og aksjonsforsker knyttet opp mot en teoretisk forståelse hentet fra teori og forskning i denne avhandlingen.

Hver fase oppsummeres for å få frem utviklingen i aksjonsforskningsprosessen, og hvert av de to kapitlene avsluttes med en oppsummering av funn fra hver aksjon. I denne oppsummeringen bruker jeg de ti kategoriene som ramme. Jeg løfter så disse oppsummeringene i begge kapitlene til en helhetlig drøfting i siste kapittel. Grovplanen, den opprinnelige planen som ble fulgt i første aksjon, blir også gjenstand for analyse og endring gjennom aksjonsforskningsprosessen og ender til slutt som en revidert plan for læringscenteret i kap. 11 og skjematisk i en tabell.

Elevenes medvirkning og refleksjoner rundt forskningsopplegget er svært viktig. I det faktiske arbeidet vil disse tankene og refleksjoner rundt utviklingen, forskningsprosessen og deres medvirkning komme naturlig i elevsamtaler og gruppesamtaler utover hele aksjonen. For å tydeliggjøre den demokratiske medvirkningen til ungdommene, og deres refleksjoner og engasjement for utviklingen, bli denne delen samlet som et fast punkt i datapresentasjonen for hver fase. På denne måten vil utdrag av denne demokratiske deltakelsen komme tydelig frem.

8.8 Oppsummering

Metode og datainnsamling har i aksjonsforskningsprosjektet vært fokusert på å få frem ungdommenes og samarbeidspartneres erfaringer og opplevelser av de ulike delene i prosjektet. Jeg har hentet ut sammenfatning av data fra planer, våre refleksjoner, observasjoner,

logger, elevoppgaver, individuelle elevsamtaler, gruppesamtaler med elever, referat fra styremøter i opplæringskontor og samtaler med bedriftsledere. Gjennom dette har jeg forsøkt å vise helheten i empirien, samtidig som viktige uttalelser fra enkeltindivider også har fått plass i datapresentasjon, for å vise hvor stort mangfold det er i uttalelsene, og at de derfor reflekterer et utall av muligheter og utfordringer knyttet til hver enkelt ungdom.

Jeg har strukturert datapresentasjonen kronologisk. Det har dermed blitt mulig ikke bare å analysere utviklingen i prosessen, men også å se sammenhengen mellom de yrkesdidaktiske grepene vi har tatt i opplegget og de resultatene som både ungdommer og bedrifter har gitt tilbakemeldinger om. Etter et abduktivt arbeid i analysen har jeg funnet 10 kategorier som både gjenspeiler datagrunnlaget og har samsvar med teorien. Oppsummeringen i kap. 9 og 10 skjer ut ifra disse og tas videre til drøftingen i kap. 11 som er strukturert ut ifra de 4 fasene fra grovplanen.

Ved å dele datapresentasjonen sine to aksjoner i hvert sitt kapittel har jeg forsøkt å vise den utviklingen som har skjedd ikke bare gjennom hver av de fire fasene, men også mellom aksjonene. Endringene har skjedd ved at jeg har ved utformingen av andre aksjon har tatt hensyn til vurderinger og analyser av prosess og resultat av første aksjon.

Etiske refleksjoner har være vesentlige i dette prosjektet, hvor jeg har hatt mange roller både som eier, sjef, lærer og forsker. Jeg har tatt flere grep for å sikre demokratisk deltakelse spesielt fra ungdommene i prosjektet samt at stemmene deres, bedrifter og opplæringskontoret kommer frem i analysen, samt refleksjoner fra min kollega. Det har vært vesentlig med full anonymitet gjennom å skape personas, og fokus på rettigheter til å gi og trekke samtykke.

9 Aksjon 1: Læring og motivasjon gjennom autentiske yrkesoppgaver

I aksjon 1 presenteres et utvalg av de mange forsøkene vi gjorde på læringscenteret med den første gruppen med elever, i 2018–2020. Aksjon 2 for den neste gruppa, i 2021–2022, presenteres i neste kapittel. Grovplanen vi hadde som utgangspunkt for aksjonen, er beskrevet i kapittel 4. Forsøkene hadde en klar progresjon frem mot målet om å bli lærekandidat i en salgsbedrift. Aksjonen var delt inn i fire faser. Presentasjonen av hver fase innledes med planen vi hadde for denne, samt en kort situasjonsbeskrivelse. Planen ble laget etter prinsippene fra den yrkesdidaktiske relasjonsmodellen og rammene i grovplanen. Deretter presenteres empiri for hver aktivitet, før min profesjonelle vurdering og teori trekkes inn (Kvale & Brinkmann, 2015). Kapitlet avsluttes med en oppsummering av viktige funn i forhold til kategoriene i relasjonsmodellen og andre funnet i analysen som samles til prinsipper for et læringscenter. Forskningstilnærmingen aksjonsforskningen setter fokus på medvirkning fra alle parter som grunnlag for kritikk og utvikling, og derfor har jeg lagt inn en egen del i slutten av hver fase for å få frem eksempler på hvordan dette ble vektlagt.

Oppstart og rekruttering

Første gruppe besto av en gruppe ungdommer som alle hadde falt ut av videregående etter å ha forsøkt to eller tre ganger. Vi hadde klare tanker om og planer for hva vi ville gjøre i læringscenteret for å utdanne dem til lærekandidater i salgsfaget: et opplegg basert på praktiske øvelser i salgsfaget, korte deler med teoriundervisning og mye samarbeid med og praksis i bedrifter. Ungdommene skulle være på senteret i noen uker før de skulle begynne med litt praksis en dag pr uke. Den siste perioden på 4 uker med praksis 4 dager i uka skulle gjøre alt klart for at ungdommene kunne bli ansatt som lærekandidater gjennom opplæringskontoret vi hadde opprettet.

Vi planla samarbeid med flere bedrifter, hvor ungdommene ikke bare skulle være i praksis, men også få yrkesopplæring. Det avgjørende for meg ble å skape en god forankring av samarbeidet hos ledelsen i praksisbedriften, for å få frem deres samfunnsmandat med å gi kvalitet i opplæringen og hjelpe ungdom som sliter. Fra tidligere studier av praksisoppfølging er det kjent at ungdom gjerne blir gitt oppgaver som ikke er satt i sammenheng med helhetlige arbeidsprosesser, og ungdommene opplever derfor ikke relevans eller sammenheng med opplæringen på skolen (Sund, 2005; Dahlback et al., 2011; Nyen & Tønder, 2012). Det ble viktig å vise at læringscenteret kunne gi god opplæring som var knyttet direkte opp mot arbeidet i bedriften. Praksisen skulle fungere bedre når ungdommene hadde lært noe av den nødvendige

teorien hos oss.

Det er sentralt for mitt aksjonsforskningsprosjekt å løfte frem både elevenes og spesielt bedriftsledernes stemme i samarbeidet. De har solid kompetanse i faget, et omfattende økonomisk ansvar, og de må tåle å ta den risiko det innebærer å ta imot praksiselever, samtidig som de ser muligheten for å hjelpe til med deres samfunnsmandat om at ungdom skal få fagutdanning (Høst, 2014).

Ungdommene ble forsøkt rekruttert fra oppfølgingstjenesten og via de to videregående skolene i nærområdet som har salgsfaget. Rådgiver og avdelingsleder ga meg navn på flere ungdommer som hadde falt ut av skolen den siste tiden. Det var vanskelig å få tak i disse ungdommene, da de ikke svarte på telefon eller SMS. Noen ungdommer kom på intervju, men flere takket nei, da vi ikke kunne tilby oppfølging i annet enn salgsfaget. En del var ikke interessert når vi ikke kunne tilby lønn under praksis. Vi la inn informasjon og annonser på Facebook hvor vi spurte om noen hadde tenåringer hjemme som hadde gitt opp skolen. Etter flere samtaler satt vi igjen med en gruppe på 5 ungdommer. Noen av dem var blitt sendt av foreldre, mens andre hadde hørt om opplegget gjennom familie og venner som hadde sett informasjonen på nettet. I utgangspunktet hadde de fleste vært uten aktivitet en lengre periode, og motivasjonen for å komme i gang var hos de fleste mer knyttet til en ytre påvirkning fra andre som ønsket at de kunne komme i gang med noe aktivitet, enn indre motivasjon fra elevene selv (Ryan & Deci, 2000).

Jeg vil kort presentere noen av ungdommene i gruppa, med særlig vekt på personer, hendelser, tiltak og eksempler som er særlig egnet for å belyse forskningsspørsmålene og utviklingsprosessen. Fokuset er på å beskrive muligheter og hindringer for ungdommenes yrkesopplæring på læringscenteret og samarbeid med bedriftene.

Første gruppe: Nils, Trond og Eva

Nils startet fordi han ønsket å få hjelp til å komme videre i livet. Han har startet og sluttet på skole flere ganger. Dysleksi og læringsproblemer hadde ikke gitt han noen enkel skolegang. Nils hadde forsøkt et arbeidstiltak gjennom en arbeidsmarkedsaktør koblet til NAV, men følte at det ikke hjalp ham videre på veien. Han var blitt plassert i salgsbedrifter i korte perioder, med små rutineoppgaver som å rydde ut og sette inn i hyller. Dette hadde ikke gitt han noen mer læring eller kompetanse. Han ønsket å lære seg salgsfaget og bli lærekandidat.

Trond ønsket fokus på å få en formell utdanning innen salg så fort som mulig. Han var ikke opptatt av praktiske øvelser, men ønsket heller å lese i en lærebok, gjøre oppgaver og forberede

seg på eksamen. Trond hadde forsøkt seg to ganger på videregående tidligere, på byggfag og mekaniske fag, uten å bestå noen fag. Etter dette hadde han jobbet en periode med vakthold og var nå klar for å få tatt en utdanning.

Eva hadde vært hjemme et år etter siste forsøk på arbeidspraksis gjennom NAV. Før dette gikk hun 3 år på ulike videregående skoler, hvor ingen fag ble fullført. Hun hadde flere år bak seg med mislykket skolegang, og forsøkte å finne ut hvordan hun kunne komme videre. Hun følte seg ofte ensom og utstøtt på skolen. Hun var dessverre ikke så vant til å delta i sosiale fellesskap, etter vonde opplevelser på skolen. Mor sto på veldig for å hjelpe henne videre. Eva var veldig sjenert og ønsket ikke å være mange timer på læringscenteret hver dag. I første møte med mor og Eva understreket mor at Eva hadde mye sosial angst. Vi ønsket å sette søkelys på hennes styrker og forsto at hun var glad i å ta bilder. Vi ble enig om å prøve med oppmøte 2 timer hver dag de første ukene, og jobbet med å finne frem hennes interesser gjennom samtaler og aktiviteter vi prøvde ut.

9.1 Fase 1: Introduksjon: aktiviteter som gir motivasjon relatert til salgsfaget

Målet for den første fasen var å komme i gang på læringscenteret, bli kjent, motivert og møte opp til riktig tid. Vi forsøkte også å knytte oppstarten til hobbyer eller andre fritidsaktiviteter elevene likte, for å skape motivasjon og interesse. Samtidig var det viktig med en grunnleggende forståelse av læringscenteret, hvordan de skulle lære der, og den prosessen de nå hadde startet for å få arbeid og utdanning innen salgsfaget.

9.1.1 Plan for fase 1

Fase 1 bestod av enkle, praktiske øvelser for å få motivasjon, samt å vise elevene at man kan lære gjennom å få erfaringer og løse problemer. Det var viktig å vise ulike måter å lære salgsfaget. Planen var i tillegg å kartlegge og styrke elevenes grunnleggende ferdigheter, samt å øve på å takle ulike utfordringer i yrkeslivet. Noe av dette går under betegnelsen «livsmestring» i overordnet plan; der står også «faglig og sosial utvikling» sentralt (Udir, 2020a, s. 15). Det var viktig å gi elevene utfordringer som det var mulig for hver enkelt å takle. Hensikten var at de skulle finne positive kvaliteter hos seg selv. De måtte lære å se hva de kunne, og hva de ønsket å lære.

Fase 1 gikk over flere uker og innholdt mange aktiviteter. Jeg har valgt å presentere noen av aktivitetene her: først et utdrag fra introduksjonstur og deretter to opplegg knyttet til salg og

markedsføring. Aktivitetene skulle få frem vårt fokus på at yrkesopplæring skal være relevant, praktisk, og skape motivasjon. Oppleggene var utformet ut fra problembasert læring, yrkesdidaktikk og erfaringslæring. De skulle handle om læringsøvelser knyttet til salgsfaget, uten at dette skulle oppleves som teoretisk skole-læring, men reelle arbeidsoppgaver etterfulgt av refleksjon (Dewey, 1938; Grendstad, 1986; Hiim, 2017; Inglar, 2015; Schön, 1983).

9.1.2 Yrkesdidaktiske læringsøvelser for å skape motivasjon og interesse

For å få en motiverende og relasjonsbyggende oppstart tok jeg og min kollega Alfred med gruppa på hyttetur for å hjelpe dem å tenke nytt om å lære. Opplegget skulle ikke ligne på opplegg i et ordinært klasserom med tavleundervisning. Det skulle være preget av andre omgivelser og ha en struktur og metode som kunne gi nysgjerrighet for læring. En øvelse var f.eks. å samarbeide om å finne en rute på et kart og forklare veien for en annen. Kommunikasjon er en sentral ferdighet i alle yrker, og spesielt i salgsfaget må man kunne få oversikt over f.eks. et kjøpesenter og forklare veien til en butikk når en kunde kommer innom. Kommunikasjon er vesentlig i god kundebehandling.

En annen øvelse var å vurdere fordeler og ulemper med en flott hytte i et dyrt hyttefelt og sammenligne den med en annen hytte på et gammelt hyttefelt. Salgsfaget rommer svært mye, men en avgjørende faktor for å få til et salg er å kunne observere et produkt og finne positive sider, samtidig som man må kunne legge frem noen av svakhetene med et produkt sett i relasjon til pris. Andre øvelser var å guide for andre samt å forsøke å gi best mulig service til en tenkt turistgruppe fra Kina. Til slutt skulle elevene forklare hvordan de ville bruke Facebook eller Instagram til å selge et produkt de kjente godt til jevnaldrende. Øvelsene passer godt inn i læreplanen for Vg3 salgsfaget, som har typiske mål som: vurdere, velge og bruke virkemidler i markedsføring av bedriftens produkter ut fra markedets behov, yte service i salgssituasjoner, gi informasjon om bedriftens produkter som kan imøtekomme kundens behov, planlegge og gjennomføre salg og mersalg i samsvar med bedriftens arbeidsrutiner (Udir, 2020c).

Øvelsene ble igangsatt sammen med noen andre mindre salgsovelser, og vi hjalp til med det praktiske slik at alle kom i gang. Oppgaven med kart ble introdusert som en konkurranse hvor vi sa det var åpent for samarbeid hvis de ønsket. Ungdommene gjennomførte alt i henhold til planen, selv om de opplevde noen kommunikasjonsvansker, spesielt i forhold til oppgaven med veikart, da de hadde liten øvelse med samarbeid. Oppgaven var spesielt krevende siden de måtte lytte til hverandre, noe de ikke var så godt trent til.

Min kollega Alfred satte så i gang en samtale med ungdommene om hva de tenkte om slike

problembaserte læringsøvelser. Ungdommene opplevde øvelsene som svært konkrete og greie å forholde seg til. Ingen av dem tenkte at vi nå hadde jobbet med læring på samme måte som på skolen, selv om de selvfølgelig så at vi hadde snakket om salg og service og løst noen utfordringer knyttet til det. Ungdommene kom raskt med gode løsningsforslag. Vi så at det å drøfte en situasjon man hadde vært i – noe helt konkret – var greit og virket engasjerende for hele gruppa. Når vi etterpå spurte gruppa om hvordan de opplevde salgsundervisningen, fikk vi mange interessante reaksjoner. Nils sa: «Er dette undervisning?» og viste tydelig at han ikke trodde at skole/opplæring kunne gjøres på denne måten. Han sa videre: «Hvis skolen hadde vært slik tidligere, hadde ikke jeg trengt å sitte her nå.»

Det virket som de hadde forventet en mer tradisjonell undervisning enn vårt praktiske opplegg. Flere av ungdommene snakket om dårlige erfaringer fra undervisning i klasserom, hvor de ikke hadde opplevd læring. Når vi så brøt med dette, ble de ikke bare glade for å ha jobbet med å tilegne seg kunnskaper om salg, men det ble også en mulighet til å reflektere over tidligere læringsopplevelser på skolen. De forsto at øvelsen ikke bare var for å lære fakta om et tema, men også om viktige ferdigheter i en jobb.

Alfred spør gruppa om hva de lærte i dag som de kunne bruke i en jobb.

Eva: Det er viktig å samarbeide på en arbeidsplass. Man kan ha forskjellige meninger – men så diskuterer man og blir enig.

Den ellers stille jenta vant konkurransen vi hadde denne dagen, nettopp fordi hun forsto nytten av å samarbeide med de andre.

Gruppa fikk i oppgave å notere ned hva de kunne tenke seg å lære gjennom dette prosjektet på læringscenteret. Flere av dem kom med ganske konkrete ønsker, som gikk på alt fra at de ville ha noe å fylle dagen med istedenfor bare å gå hjemme, til ønsker om å få hjelp til å finne en jobb.

Tanken vår var at øvelsene skulle brukes som utgangspunkt for å avdekke læreforutsetninger og finne emner som ga motivasjon. Nils ble utfordret på hva han ønsket opplæring i, og etter en time med mye åpne spørsmål og refleksjon hadde han laget en lang liste med punkter. Det var tydelig at han kunne tenke seg jobb innenfor salgsfaget og kanskje spesielt selge skateboard.

Nils: Jeg ønsker å bli bedre på å snakke til folk istedenfor å bruke slang, og jeg ønsker mer kunnskap om skating samt å lære å jobbe under stress. Jeg må kunne mye om ulike merker, kvalitet på skateboard i forhold til pris og forstå kredittkjøp. Skills om skating/snowboard er viktig for å få jobb. Jeg kunne tenke meg å lære om Fatsone tv, som er masse folk som forteller om skating og sporter. Jeg kunne tenke meg å lage filmer. Jeg mener at folk som skal kjøpe ting i en skatebutikk, vet hva de vil ha.

Gruppen ellers hadde stort sett ønsket ut fra det de var opptatt av. Trond ville gjøre noe for å tjene raske penger ved salg av små gjenstander på nettet. Eva var interessert i klær og markedsføring via bilder. Gruppen så frem mot praktiske øvelser og læring knyttet opp mot et fagområde de opplevde som relevant for deres fremtid, og for videre utvikling som lærekandidater i salgsfaget.

9.1.3 Negative læringsopplevelser og motivasjon gjennom markedsføringsoppgave i nettavis

Nils var ikke begeistret for skriving, og han fortalte om mye problemer i skolen. Vi ønsket å finne en måte å nærme seg skriving på. Vi bestemte oss for å ta utgangspunkt i hans interesser og hobbyer og jobbe mot en autonom motivasjon (Ryan & Deci, 2000). Hensikten var at Nils skulle lære å bruke noen praktiske verktøy for å øke sin kompetanse innen et felt han var interessert i, og få autentiske mestringsoppgaver. Salg og promotering er viktige deler av salgsfaget.

Gjennom å bruke Nils' interesse for ishockey klarte vi å få ham til å skrive artikler om hver ukes kamper. Artiklene ble publisert på nett i www.nettavis.net. Avisen var et av våre pedagogiske verktøy og er eksempel på hvordan det kan være mulig å legge til rette for en ekte yrkesaktivitet. Det er en virkelig ungdomsavis, hvor elevene kunne jobbe med f.eks. markedsføring, annonser og redaksjonelt tekstarbeid knyttet til PR. Nils ble svært engasjert når han fikk lov å skrive om ishockey. Dette kunne etter hvert relateres både til markedsføring og arbeid i f.eks. sportsbutikk. Det viste seg til slutt at arbeidet med å skrive om denne interessen i [nettavis.net](http://www.nettavis.net) ga ham en økning i skriveferdighet fra 15 ord på 2 timer til 150 ord på 20 minutter. Uten å legge for mye vekt på dette tallet kan vi si at han opplevde mer enn tidobling av ord bare ved at han øvde på noe han likte å skrive om – og at vi snakket om det og han fikk positive tilbakemeldinger.

Jeg la tidlig merke til at han hadde vanskeligheter med teoretisk arbeid. Det kunne virke som om opplevelse av skam og mindreverdighet hadde fulgt Nils gjennom mange års skolegang. Han snudde seg bort når han skulle jobbe på PC slik at vi ikke skulle se hvor mye han slet med å få ned de riktige ordene. Han nektet å lese noe høyt i starten, og vi tenkte at dette var et område som nok plaget ham.

I forbindelse med en del av gjennomgangen vi gjorde rundt denne prosessen, fanget vi også opp noe sentralt rundt hans forståelse av skole.

Nils og Alfred samtaler:

Alfred: Føltes det som skole når vi gjorde den delen?

Nils: Skole for meg er når 10 personer sitter sammen og en person snakker. Alt annet enn det fungerer for meg. Hadde klart å sitte på en skolebenk, men ikke når det er 10 personer. Det må være rom for å prate om andre ting, og det er bra at det ikke er faste tider. Omgivelsene betyr mye også. Dette ligner ikke på en skole, noe som har mye å si for meg.

Alfred: Hvis Ragnvald ber deg skrive en artikkel igjen. Hva synes du det er lettest å skrive om? Noe som allerede har skjedd eller et arrangement som kommer?

Nils: Ishockey når Storhamar møter Kongsvinger. Det hender Kongsvinger vinner, selv om det er sjeldent – men det kan skje.

Alfred: Hvis du skulle prøve å skrive igjen – ville du da være bekymret for å prøve igjen – eller ville det være greit hvis du bare hadde det riktige spørsmålet?

Nils – Kan være ok hvis man har det riktige å skrive om.

Alfred: Ville det hjelpe om noen som kjenner journalistikk lærer dere – eller er det bedre å prøve selv?

Nils : Jeg synes det er fint å prøve selv.

Gjennom denne øvelsen forsto jeg at Nils opplevde læringscenteret positivt fordi vi var en liten gruppe samlet, og at vi var fleksible på tid, samt at han fikk jobbe med tekster som var relevante for hans sportsinteresse og mulige yrkesplaner. Det var tydelig at hans forhold til skolen hadde vært problematisk både fordi han syntes det var vanskelig å skrive tekst som ikke føltes relevant, men også fordi store grupper med ungdommer opplevdes som utrygt. Han ønsket mulighet til å prate om ting han var opptatt av og få hjelp. For meg virket det som han hadde en klar oppfatning av at læring bør skje gjennom dialog og samtale i mindre grupper. Jeg syntes dette var interessant, fordi han fortalte at han i skolesammenheng har fått mye kjeft av lærere og blitt oppfattet som en som ikke bryr seg eller engasjerer seg. Det ble viktig for meg å forsøke å forstå mer om hans læringssyn.

Han fortalte også om negative opplevelser av å bli tatt ut i «liten gruppe» for spesialundervisning:

Nils: Noen ganger på ungdomsskolen fikk vi f.eks. i matte utdelt ark vi skulle fargelegge sirkler på for å telle, dele og gange. Jeg skjønnte aldri hvorfor jeg skulle gjøre slike dumme oppgaver. Jeg var nok ikke særlig samarbeidsvillig, men når jeg fikk de samme type oppgaver hvert år i 3 år så følte jeg meg bare dummere for hvert år. Det virket ikke som om personen som tok oss med ut var spesielt glad for oppgaven heller – og ofte var det bare en vikar eller assistent som ikke virket å kunne så mye.

Det er helt klart at mye av spesialundervisningen han har deltatt i, ikke har hjulpet ham, men kanskje heller gitt ham *større* problemer i skolen. Det er også viktig å se at han i ettertid har reflektert over ord som «samarbeidsvillig», og han må ha fått en oppfatning av at det de har sett av ham, ikke har vært så positivt.

Det var viktig for oss å få innblikk i Nils' matteutfordringer fra ungdomsskolen. Hans negative læringsopplevelser hadde gitt ham et svært dårlig utgangspunkt for mestring, og det var derfor veldig fint at han opplevde fremgang med skriveoppgaven. Nils hadde store vansker med dysleksi på skolen, og etter hvert fikk vi et klart inntrykk av at store grupper i skolesammenheng hadde vært spesielt krevende. Det var tydelig at det var mange ting som hadde gjort opplæring vanskelig for ham og bidratt til hans manglende drivkraft til læring. Han opplevde å få de samme øvelsene år etter år – og ble satt sammen med andre ungdommer som hadde enda større problemer enn ham selv faglig, og ofte var det ufaglærte som underviste. Mobbing, slagsmål og bråk ble ofte resultatet når hans dysleksi ble gjort narr av.

9.1.4 Oppgave med markedsføring av klær som motivasjon

Vi ønsket å få frem aktiviteter som Eva hadde interesse for, og vise hvordan dette var tett knyttet til salgsfaget. Hun fortalte om at hun tok mye bilder, og vi laget en ekte markedsføringsoppgave rundt klær. En begynnende forståelse for faget skulle gjøre henne mer interessert i å lære andre deler av faget.

I starten ba vi Eva ta bilder av ulike ting ute, og dette fungerte veldig bra. Eva var også interessert i klær og vi kom fram til at hun kunne få finne frem klær hos organisasjonen Klesutdeling, som vi samarbeidet med. Hun tok bilde av klærne og la dem ut på finn.no. Arbeidsoppgaven inkluderte alt fra å finne frem tøy, sortere det, merke det og lage en oversikt med priser og nummer på de ulike klærne. I tillegg måtte hun opprette en finn-bruker, legge inn varene, og knytte en Facebook-side til dette, hvor hun reklamerte for klærne.

Eva: Dette er jo enkelt så jeg kan gjøre dette fort. Null stress å ta bildene også. Finn bruker jeg hele tiden, så dette er en veldig grei oppgave for meg.

Totalt sett er dette en stor, komplisert arbeidsprosess i salgsfaget, som hun mestret godt. Hun viste klart forståelse for grunnleggende kunnskaper i salgsfaget.

Hun var ikke så vant til å delta i sosiale fellesskap, etter vonde opplevelser på skolen. Vi forsøkte derfor å få til gode og trygge opplevelser når Eva var tilstede sammen med de andre på senteret.

9.1.5 Psykososiale utfordringer – angst og «tankekjør»

I takt med at ungdommene fikk jobbe med praktiske oppgaver de trivdes med, åpnet de seg mer og mer opp og fortalte om utfordringer, angst og vanskelige minner fra en skolegang preget av mobbing og problemer. Vi så den samme sammenhengen mellom trivsel, relasjoner og tillit som er blitt avdekket i prosjektet rundt «ungdom i svevet» (Follesø, 2011).

Nils og flere av de andre ungdommene hadde store problemer med angst og andre psykiske problemer. Noen plager var behandlet av lege, andre ting var tunge følelser elevene hadde, og noen ganger var det selvmedisinering, som ikke fungerte. Noen dager var ungdommene så slitne av det de kalte «tankekjør». Dette var et vanskelig begrep å forholde seg til. Som regel dreide det seg om situasjoner de nylig hadde vært i – i fylla på fest eller i en vanskelig samtale på Snap eller Messenger – eller at de har krangla med noen. Der man vanligvis ville sagt til elever på skolen at «dette må dere tenke på senere, for nå må vi ha fokus på undervisning», virket det som at det ikke var så lett for denne gruppa ungdommer. Nils hadde sluttet med noen sterke antidepressiva og var svært sliten og umotivert på læringscenteret. Det var veldig vanskelig å få fokus:

Ragnvald : Hva har vært utfordring i dag?

Nils: Motivasjon, å komme i gang med ting.

R: Er det noe vi kan gjøre?

N: (Dypt sukk...) Nei – bare å komme seg over det – nå mens det går det av?

I mange tilfeller var det beste man kunne gjøre å avbryte en aktivitet og bruke tid på å snakke seg igjennom utfordringene. Så kunne man gå i gang med noe annet. Senere var det viktig å snakke med hver enkelt og gruppa om hvordan man skulle takle slike hendelser. Det tok iblant svært lang tid å få fremdrift, ting måtte hele tiden forenkles, og noe av frustrasjonen kommer frem i denne loggen jeg har skrevet:

Gikk i dag gjennom intern plan for opplæring og oversikt over læreplan-punkter og mål som vi har valgt ut for Nils. Veldig vanskelig å få ham til å forstå disse dokumentene, som skal følge ham gjennom opplæringstiden og beskrive hvilke mål i salgsfaget han skal lære seg. Det blir viktig fremover å fokusere på å forenkles slike oversikter, samt å gjøre et lite utvalg hver uke. Fokuset må være på å inkludere grunnleggende ferdigheter i de praktiske øvelsene som Nils kan øve på.

Flere dager er Nils skikkelig lei og virker veldig psykisk sliten. Vi tar en samtale for å forsøke å finne ut hva vi kan gjøre for å hjelpe ham. Han svarer: «Jeg har liten motivasjon med å komme i gang med ting. Det er vanskelig når jeg har sluttet med piller, for jeg får mye humørsvingninger.» Nils ønsket å slutte med noen piller han hadde fått mot depresjon, som han syntes virket dårlig. Slike endringer i medisiner ble ofte en utfordring for arbeidet vårt, og det virket for oss som om det påvirket den psykiske helsen, og arbeidskapasiteten hans, i stor grad. I slike situasjoner opplevde vi det krevende å få noe læring til å bli motiverende.

9.2 Vurdering av læringsøvelser, motivasjon og utfordringer med dårlig psykisk helse i fase 1

9.2.1 Erfaringslæring på oppstartstur skaper interesse og motivasjon

Vi opplevde å nærme oss målene for fasen ved å skape motivasjon for læring gjennom praktiske øvelser hvor elevene selv måtte delta aktivt. Ungdommene fikk oppleve å lære ved at de selv fant løsninger gjennom erfaringer. Dewey kritiserte nettopp opplæring i skole for å være i kontrast til det de unge trenger å finne ut av i en verden som stadig endres: «learning from texts and teachers, [to] learning through experience» (Dewey, 1986, s. 244). Dewey mener at ungdom må få kjennskap til en verden i endring gjennom å tilegne seg ferdigheter som er viktige for utforskning. Erfaringslæringen er grunnleggende problembasert, og vi ønsket å få denne holdningen inn hos elevene. Nils' utsagn om sin opplevelse av undervisning viste at han på en helt ny måte forsto læringen. Vi ønsket også å bruke dette som en mulighet for kartlegging av hva de ønsket å lære innenfor salgsfaget. De praktiske oppgavene gruppene var med på, førte til en helt ny opplevelse av yrkesopplæring.

Dewey er mest kjent for sitt fokus på praktisk læring og på refleksjon, men han er også tydelig på hvordan praktiske øvelser kan føre helt feil hvis de ikke er satt i en sammenheng: «their disconnectedness may artificially generate dispersive, disintegrated, centrifugal habits» (Dewey, 1986, s. 247). Et altfor stort fokus på praktiske opplevelser og forsøk uten en klar sammenheng med en tydelig teoretisk forankring kan derfor virke mot sin hensikt. Vi hadde derfor en klar plan som innebar at elevene skulle lære seg tilstrekkelig teori og praksis i salgsfaget for å kunne bli lære kandidater.

Temaene vi jobbet med, tok utgangspunkt i personlige interesser. I kapittel 3 ga jeg eksempler på forskning om elever i yrkesopplæring som mangler en slik interesse og motivasjon for arbeidet. Både Nils' oppgave om ishockey og Evas oppgave om klær føltes meningsfulle for elevene, og relevante i forhold til deres interesser. Oppgavene var også relatert til salgsfaget og knyttet til deres egne interesser og medbestemmelse, og det sosiale samspillet var vesentlig for hvordan de kunne løse faglige oppgaver sammen i et godt arbeidsmiljø. Ungdommene opplevde at opplæringen ble meningsfylt når de gjorde oppgaver som faktisk fantes i det virkelige yrket. De opplevde relevans, noe som ble konkludert med som vesentlig i KIP-prosjektet (Dahlback et al., 2011, Hiim, 2017; Holm & Larsen, 2011).

Det var ikke tilstrekkelig å bare endre tema og kompetansemål for å skape interesse hos

ungdommene. Grunnlaget for god yrkesopplæring er at de ulike kategoriene i den yrkesdidaktiske relasjonsmodellen har sammenheng og er knyttet til ekte yrkesoppgaver (Sund, 2005). I dette tilfellet endret vi *rammefaktorer* og *arbeidsmetodene* noe, hvilket ga et godt resultat. Oppgavene de fikk om salg og kart på turen, krevde deltakelse og engasjement i en virkelig setting. Autentiske oppgaver bør gjerne oppleves i et ekte miljø. Ved å ta hensyn til elevenes unike *læreforutsetninger* klarte vi også å få frem en begynnende indre motivasjon for læring. Hver og en av ungdommene måtte få lov å komme med sin historie og fortelle om sine drømmer, noe som innebærer mer individuell veiledning. Erfaringslæring stiller ifølge Dewey (1986) ikke mindre krav til lærer og veileder. Yrkesrelevant opplæring kan ikke bestå av tilfeldige opplevelser, men må være relevant for faget, slik som markedsføringsoppgavene Eva og Jens fikk. Den viktige sammenheng mellom faget og verdien av kompetansen i senere jobb er sentral i opplegget. Ungdommene skal få en kompetanse som bedriftene har bruk for, men vi må starte med å ta utgangspunkt i det som de selv har interesse for.

9.2.2 Prosess knyttet til å nærme seg indre motivasjon

Motivasjon er vesentlig for opplæring, og Ryan & Deci (2000) legger vekt på at det både må utvikles kompetanse og autonomi gjennom et godt fellesskap. Spesielt var det viktig for denne gruppen med oppstartsturen for å vekke en begynnende indre motivasjon. Flere av ungdommene hadde i utgangspunktet mer ytre motivasjon som utgangspunkt for å delta, på grunn av en ytre årsak, som for eksempel straff eller belønning. Man gjør det som forventes på grunn av press, og atferden er kontrollert og derfor ikke selvbestemt (Ryan & Deci, 2000). Tilbakemeldingene vi fikk, tydet på at vi hadde klart å snu fokus mot en begynnende identifikasjonsregulering, som oppstår når man har akseptert de verdier og normer som finnes i miljøet og identifisert seg med disse; man begynner å nærme seg en indre motivasjon.

Oppleggene vi laget for Nils og Eva, fikk frem noe av dette, og kanskje spesielt gleden av å få jobbe med ting de selv ønsket å gjøre. Det er vanskelig å si om vi så tidlig i prosessen hadde skapt en indre motivasjon, men Ryan & Deci (2000) åpner i sin modell for motivasjon også for muligheten for at ytre motivasjon kan være noe positivt så lenge det gjøres flere personlige valg, og det er momenter til stede som kan ligge svært tett til en indre motivasjon. Deci & Ryan (1994) deler opp den ytre motivasjonen i flere deler, hvor den mest selvstendige formen for ytre motivasjon betegnes som «integrert regulering». Denne typen av motivasjon oppstår når reguleringen er fullt ut tatt opp i elevens selv, jfr. Nils' interesse for ishockey og Evas glede over å ta bilder. Dette betyr at handlingen er blitt vurdert og brakt i samsvar med elevens verdier

og behov. Handlinger som er *integrert* motivert, har mange fellestrekk med handlinger som er *indre* motivert. Like fullt regnes de fremdeles som ytre motivert fordi elevene utfører dem for å oppnå noe utenforliggende heller enn at motivasjonen bunner i handlingen i seg selv.

Identified regulation results when a behavior or regulation is adopted by the self as personally important or valuable. Here one does not behave simply because one feels one should, but rather because the behavior is personally valued. (Deci & Ryan, 1994, s. 6)

I forhold til vårt mål med denne fasen, om å skape en interesse og motivasjon, dro disse øvelsene i riktig retning, tydelige *drivkrefter*. Utfordringen vår ble etter hvert om alle oppgaver i en yrkesopplæring kan være like motiverende. Dette ble vi utfordret på i andre fase.

9.2.3 utfordringer med psykisk helse

Dårlig psykisk helse, nå ofte omtalt som uhelse, er noe vi måtte forholde oss til gjennom aksjonen. Nils' «tankekjør» og manglende konsentrasjon ble til tider et problem. Det var frustrerende. Frøyland beskriver i artikkelen *Sentrale kvaliteter i arbeidsinkludering av sårbar ungdom, slik ungdom selv og arbeidsgivarar opplever det* (Frøyland, 2017) at de første utfordringene i slike situasjoner ofte er å sikre basale behov som bosted, økonomi, helse og aktivitet. Det er vesentlig å ta med seg i arbeidet med ungdom som sliter at man ikke kan jobbe kun med arbeidstrening og yrkesopplæring, men man må se hele ungdommene og de behov de har (Follesø red., 2011).

Illeris (2012) er opptatt av å finne forklaringsmodeller for ungdom som sliter med disse problemene, og hans tanker om utfordringer med *drivkraftsdimensjonen* og læringsforsvar stemmer godt overens med det jeg opplever hos Nils. Illeris sier at «læringsmessig kan forsvarsmekanismene først og fremst føre til en avvisning, det vil si at man simpelthen ikke lar de aktuelle impulsene trenge inn til bevisstheten» (ibid, s 192).

Nils er tydelig på at han ønsker å komme i gang med livet, men alle hans tanker og følelser gjør det vanskelig for ham å ha fokus på opplæring. Flere av ungdommene hadde lignende erfaringer, og min opplevelse er at begrepet ambivalens passer godt inn i sammenhenger der ungdommene på den ene side ønsker å få til en endring, mens det på den andre er vanskelig for dem å få til det som kreves.

På samme måte som ved andre psykiske utfordringer erfarer vi at det beste man kan gjøre er å være til stede for ungdommene og forsøke å lage en plan som passer med hensyn til de læreforutsetninger og mestringsnivå som det er mulig å basere yrkesopplæringen på. Det er interessant at Tilson & Simson (2013) med utgangspunkt i et lignende prosjekt legger vekt på

at de som driver et slikt senter, trenger bestemte personlige egenskapene, så som prinsipiell optimisme og kulturell kompetanse. I tillegg til å forsøke å forstå så må man kanskje i hovedsak være til stede, lytte, trøste, oppmuntre og sette fokus mot deres styrker og talenter (Halås et al., 2015)

9.2.4 utfordringer rundt demokratisk medvirkning fra ungdommene

Gjennom de første ukene hadde vi nå fått ungdommene med på ulike øvelser som beskrevet over, og vi opplevde at de åpnet seg litt opp etter hvert om sine tanker og meninger. Allikevel var vi usikre på om vi kunne få dem til å aktivt medvirke i utformingen av prosjektet.

Ungdommene var nok ikke vant til å bli spurt så mye samtidig som de nok ikke selv heller var så bevisst tidlig i prosessen. Noen eksempler på kommentarer i loggene var «Forstår ikke hvorfor vi må skrive sånn logg, men nå har jeg skrevet noe».

Et typisk svar på spørsmål om hva de tenkte om fremtiden var «vet ikke». Vi førte derfor heller samtale inn på dagligdagse ting eller temaer de var opptatt av som ishockey eller serier på TV de likte. Ut ifra disse samtale var det mulig å bli kjent med ungdommene og deres sosiale verden. Vi forsto at det å medvirke først krever en god relasjon og trygghet. Det tok tid før de aksepterte at vi faktisk var interessert i deres egen mening. Når de etter hvert kom med synspunkter og forslag gjorde vi en skikkelig innsats i å prøve ut forslaget så snart det var mulig for å vise at vi mente alvor med medvirkningen. Endringen med å prøve ungdomsbedrift i neste fase var et slikt eksempel.

9.2.5 Oppsummering fase 1

Det skjedde mye på læringscenteret i denne første fasen. Hindringene knyttet til psykisk helse var tydelige, og utfordringene vi fikk rundt dette, gjorde at vi måtte tenke nytt i forhold til hvilke helseinstanser vi kunne få hjelp fra. Prosessen var krevende, da det var vanskelig å skille ungdommers normale følelsesvariasjon fra ting som krever behandling.

Vi bedømte mulighetene for læring som store, mot bakgrunn av hvor engasjerte ungdommene ble av ekte yrkesprosesser. Elevene hadde fått et nytt syn på læring. Motivasjon var vesentlig del av *drivkraftsdimensjonen*, og Ryan & Deci (2000) legger stor vekt på sammenhengen mellom kompetanse, autonomi og fellesskap for å styrke motivasjon. Vi begynte å se på hvordan læringscenteret kunne ivareta denne helheten gjennom praktiske læringsøvelser i salgsfaget.. Yrkesdidaktisk ble arbeidet med rammefaktorer viktig, og ved å legge opp til alternative læringsarenaer, skapte vi mulighet for læring ut fra elevens læreforutsetninger gjennom tilpasset

innhold. Vi så tydelig hvordan samspillet mellom de ulike delene i relasjonsmodellen var nødvendig for å få til god læring.

De psykososiale utfordringene vi møtte, forsøkte vi å håndtere ved å bruke vår relasjonskompetanse og å sette av tid til samtaler, men vi lærte også at de som skal jobbe på et slikt senter, for å kunne komme videre med utfordringene trenger et begrepsapparat og noen prinsipper for å hjelpe ungdom med ulike former for livsmestringsproblemer. (Follesø et al., 2011; Frøyland, 2017)

9.3 Fase 2: Jobbforberedelse og autentiske øvelser i salgsfaget

Mål for denne fasen var å komme videre i opplæring og øvelser i salgsfaget. Samtidig var det viktig å få elevene til å forstå hvilke krav som blir stilt for å kunne arbeide i en bedrift.

9.3.1 Plan for fase 2

Fase 2 handlet om jobbforberedelser og autentiske øvelser i arbeidslivet. Grappa skulle skrive digital logg hver dag og gjennom dette følge opp felles arbeid samt sin individuelle del. Dette ble vi enig om etter et møte hver uke. Opplegget brukte vi som trening på de rutinene man må lære seg i arbeidslivet når det gjelder å følge opp beskjeder man får og rapportere hva som er skjedd.

Yrkesdidaktisk ønsket vi konkret å løfte frem oppgaver man møter i salgsbedrifter. Noen av oppgavene var enkle arbeidsoppgaver, ofte rutineoppgaver, men avgjørende i en butikk. I starten jobbet vi mye med klær, siden vi hadde samarbeid med Klesutdelingen, som deler ut klær gratis etter behov. Dette gjorde vi for å kunne gjøre undervisningen praktisk og så realistisk som mulig – for å etterligne et verksted, som i mange andre yrkesfag. Oppgavene kunne f.eks. være å rydde på plass klær som har kommet inn, og brette og sortere dem. Vi laget klesutstillinger i hyller og på utstillingsdokker, og gjennomførte varemottak, markedsføring og noe kundebehandling (jf. Læreplan salgsfaget).

Psykososialt var planen å ta tak i livsmestringsutfordringene vi opplevde i fase én gjennom et styrket fokus på å bli agent i eget liv (Bandura, 1997). Praktiske øvelser og rollespill skulle gi salgstrening samtidig som det skulle skapes mulighet for refleksjon rundt livsmestring.

9.3.2 Autentiske arbeidsoppgaver som inneholder rutineoppgaver

Etter bare noen få dager med arbeidstrening kommer det følgende kommentarer:

Nils: Jeg er dritlei av å jobbe med klær og flytte dem rundt. Kan ikke noen andre gjøre dette?

Ragnvald: Var det ikke slik at du ønsket å jobbe i butikk med salg av klær?

Nils: Jo, men jeg skal selge klær, jeg skal ikke rydde og flytte på klær.

Det var ikke bare at de ikke ønsket å jobbe, men de forsto heller ikke at vår opplevelse av dem ville bety mye når vi skulle forsøke å få dem ut i jobb. Vi snakket mye om at de måtte vise god arbeidsmoral og være effektive slik at vi kunne anbefale dem for bedrifter. Alfred gjorde seg noen refleksjoner om dette med å gjøre oppgaver man får beskjed om:

Nils ble frustrert når han ikke forsto at han måtte rydde opp. Jeg forsøkte å forklare ham at vi trenger å vite om de er klare for praksisplass i bedrift, og at hvis vi sender dem til en butikk uten å være klare, så blir det vanskelig både for dem og oss. Disse oppgavene, sa jeg, skal hjelpe oss å finne ut om dere er klare eller ikke.

Vi forklarte at i sammenheng med salg er det ganske mange oppgaver som går på å flytte på varer eller å flytte på ting i rom for å forsøke å få til salg. Vi sa at ingen ville kjøpe av ting som sto i en haug, men at vi måtte rydde og flytte på ting slik at det ble pent i butikken. Vi gjennomførte opplæring i indre salgsmiljø med fokus på at butikken hele tiden måtte være ny og «fresh», og at ikke hyllene skulle være tomme. Dette er en viktig del av helhetlige arbeidsprosesser i salgsfaget (Sund, 2005).

Utfordringen for ungdommene syntes å være at rutineoppgaver ikke ble oppfattet som tilstrekkelig meningsfylte, selv om ungdommene ønsket å selge klær og selv om oppgaven var relevant for salgsfaget.

9.3.3 Rollespill om salgssamtaler tilpasset elevenes læreforutsetninger

En av de viktigste kompetansene en selger må ha, er å kunne gjennomføre et salg ut fra en forståelse av hvordan kunder tenker og hva som er viktig for dem for å fatte en beslutning om å kjøpe. Læreplanen er tydelig på dette ut fra kompetansemålet «planlegge og gjennomføre salg og mersalg i samsvar med bedriftens arbeidsrutine».

Vi forsøkte derfor å ha en gjennomgang av de fire fasene i salgssamtalen. Teorien gjennomgikk vi med utgangspunkt i eksempler i en bok om salgsfaget, og deretter skulle vi prøve oss på praktiske cases og lage rollespill ut fra dette. Rollespillene kunne ta utgangspunkt i det vi hadde på arbeidsrommet, som sofaer og andre små og store ting. Det viktige var at undervisningen

skulle være basert på praktiske situasjoner. Dette var vanskelig å få til. Nils og Trond begynte å le, og det var vanskelig å få dem til å ta opplæringen seriøst:

Trond: Argumenteringen? Tullete øvelse gjorde at det ikke var så lett å gå igjennom de 4 fasene. Hadde det vært ekte i en butikk, hadde jeg ikke kunnet stått og glist.

Nils: Hadde blitt annerledes. Sliter med å holde meg seriøs med en sånn øvelse. Har egentlig prestasjonsangst. Kunne ha blitt gjort bedre. Det er det eneste lært foreløpig – at det er mulig å gjøre det bedre.

En annen dag fortalte Nils litt mer om utbyttet av rollespillene:

Nils: Har i dag snakket om kroppsholdninger. Har også testet åssen mine holdninger er når vi filma. Det ble lettere etter hvert, ble mer bevisst på hvor jeg skal ha henda. Ble også mer bevisst på å se på personen jeg snakker til istedenfor å se ned i gulvet hele tiden.

Trond oppfattet ikke øvelsene som autentiske, men kunstige og oppkonstruerte. Nils derimot forklarte at selv om han tullet litt, så var det lærerikt for han. Siden han slet med angst, kunne en slik øvelse gjøre ham trygg på hvordan en enkel salgssamtale skulle utføres.

9.3.4 Ungdomsbedrift, markedsføring og salgsarbeid

Refleksjon og samtaler med ungdommene om mer autentiske øvelser gjorde at vi kom frem til et forsøk med ungdomsbedrift. Ungdommene hadde en lengre idéprosess for å finne produkt, og de så på målgruppe og laget en markedsplan. Vi knyttet mange kompetansemål fra salgsfaget til prosjektet, som ungdommene selv styrte. Det er et viktig premiss i entreprenørskapstanken at ungdommene selv skal gjøre alle oppgavene i bedriften.

Metoden legger opp til at ungdommene skal selge andeler av firmaet til foresatte for å få inn kapital (Ødegård, 2014), men dette var noe de ikke fikk til, så de fikk i stedet låne penger av meg. Ungdommene skulle spare pengene de fikk inn på salget for å betale ned lånet. Dette var også noe de ofte glemte. Vi kjøpte inn et produkt som ungdommene valgte, og forsøkte å gjennomføre salgssamtaler på ordentlig. «Pop sockets» er små holdere til mobil – en praktisk liten ting som kunne kjøpes inn billig og selges med fortjeneste.

Ragnvald: Er det lettere å snakke om markedsføring når du har en ungdomsbedrift og faktisk skal selge noe?

Nils: Vet ikke helt, lettere å selge pop sockets enn andre ting. Pop socket får du aldri nok av.

Parallelt med det praktiske arbeidet jobbet vi også med teori rundt markedsføring. Trond var fast bestemt på å ta privatisteksamener i salgsfaget og ønsket derfor også en teoretisk opplæring. Vi gjennomgikk derfor en del krevende teori om hvordan en markedsplan skal fungere og hvilke punkter som skal være med i en markedsstrategi. Begge punkter er sentrale i læreplanen.

Ragnvald: Hvordan opplevde du den analysen av markedsstrategien vi gjorde?

Nils: I starten vanskelig, men det gikk greit etter hvert når jeg kom meg i gang. Greit å se i forhold til produktene. Jeg har jo solgt alle produktene nå så det er jo bra. Skal forsøke å samle inn pengene også.

For å gi en ekte følelse av hva markedsføring er, forsøkte vi å få Nils til å lage en reklamefilm. Dette var allikevel ikke noe han mente var en riktig oppgave for ham.

Nils: De fleste kjedene og sånt – Session, Torshov sport – har egne folk til å redigere og sånt. Pleier ikke å gå til en vanlig ansatt. Greit å kunne, men de pleier å leie inn folk eller latt noen andre gjøre det. Session har et eget filmteam som driver med det.

Nils mente at oppgaven ikke var tilstrekkelig yrkesrelevant. Dette første til diskusjon og refleksjon hvor vi kunne undervise om hvordan små firmaer må løse alle oppgaver i egen regi. Det var også vanskelig for Nils å se poenget med å lage en markedsstrategi og finne den riktige metoden for salg i forhold til målgruppen. På dette punktet hadde Trond en bedre forståelse, men i praksis ble det ikke mulig for oss å knytte de teoretiske betraktningene til konkrete salgserfaringer, siden ingen av «guttene» ønsket å stå på et butikksenter med en «stand» for å selge sine produkter. De fortalte om angst for å vise seg på det lokalet senteret med en salgstand og dele ut flyers til forbigående kunder. Psyken var ikke god nok for gutta til å takle eksponering for venner og kjente i en slik ungdomsbedrift. De var egentlig ikke så opptatt av å markedsføre noe på nett heller, for de var redd for hva folk ville si. Vi endte opp med at gutta solgte disse produktene til venner gjennom Snapchat, som for så vidt også er en grei salgskanal. Salget skjedde i full fart uten noen plan, hvilket i liten grad hjalp oss å knytte teori om markedsføring, målretting av reklame og strategi til selve salget.

9.3.5 Utfordringer med forståelse av økonomi i ungdomsbedriften

Nils klarte å se at for at vi skulle tjene penger, måtte vi selge de produktene vi fikk inn til et høyere beløp enn det vi kjøpte dem for. Han mente allikevel at alle pengene de fikk inn ved salget, var fortjeneste. En selger må også forstå at man må trekke fra innkjøpspris og kostnader før man kan finne fortjeneste ut fra salgssummen, man kan ikke bare legge pengene man får i lomma. Det økonomiske perspektivet manglet helt.

Trond hadde et litt annet perspektiv. Selv om han ikke ønsket å lære seg alle ting vi foreslo praktisk, så var det allikevel noen viktige begreper i salgsfaget som begynte og sitte etter hvert som treningen gikk fremover.

Trond: Mersalg: hvis jeg kjøper genser også spør selgeren om sokker i tillegg.

Trond hadde en rask utvikling i forhold til forståelse av økonomi og markedsføring, som han

også ønsket å ta privatisteksamener i. Vi tilpasset disse emnene til konkrete oppgaver, som å lage HMS og beredskapsplan for lokalet vi var i, og økonomiske beregninger som var nyttige:

Trond: Har jobbet med Excel og budsjett – hjemmebudsjett. Har lært hvor mye du tjener i måneden og beregne pris ved innkjøp av klær til klesbutikk. Hva du skal selge for, mva og alt det der. Hva man kan selge på tilbud. Hva man tjener pr man selger – det meste.

Alfred: Hvordan gikk det?

Trond: Morsomt – og ikke så vanskelig egentlig – lett å sette seg inn i.

Trond så det profesjonelle poenget med oppgavene og erfarte at han lærte av dem. Hans teoretiske forståelse var en fordel i mange av de utfordringene man møter i salg og økonomifag. En del av disse yrkesoppgavene utfordrer de kognitive ferdighetene i matte, noe flere sliter med. Begreper som «likvider», «underskudd», «nettsalg» og «fritak for mva» fikk plutselig en konkret og praktisk mening. Erfaringer rundt til tider manglende samarbeid og konflikter rundt hvem som skulle ha kontroll på økonomien, førte også til mye sosial læring. Noe av hensikten var å finne en indre motivasjon som drivkraft, men den ble fort borte når produktene var solgt og pengene brukt opp. Ungdomsbedriften endte med et stort underskudd, grunnet manglende innbetaling fra ungdommene av penger de fikk når de solgte varer til venner.

9.3.6 Markedsføring av biler gir motivasjon

Eva fikk hjelp av sin mor til å ordne en bil hun kunne ta bilder av. Hun måtte gjøre en del avtaler selv rundt dette, og vi synes det var en god løsning, da hun viste både initiativ og handlekraft, og så ut til å ha stor glede av jobben.

Logg Ragnvald: Eva har fått låne bil på bilbutikk. Hun har vasket og støvsuget bilen og tatt bilder av den. Mamma til Eva avtalte med firma for å få låne bil, men Eva avtalte tidspunkt, hentet den, fikk låne bilen en hel dag og tok bilder. Eva er stolt over dagens arbeid og vi diskuterte hvordan dette kan føre til en jobb.

Eva var selv veldig fornøyd, og vi ordnet flere biler til henne som hun kunne ta bilder av og sette inn i Nettavis.net som artikler. Dette var en god øvelse fremt mot å kunne jobbe med markedsføring av biler. Det er mange utfordringer rundt dette, og vi brukte tid på å diskutere hvordan man skulle ta gode bilbilder og hva som var viktig å få frem. På samme måte brukte vi tid til å se eksempler på bilblader på nettet og annonser, for å se hvordan man laget en god tekst til bildet. I forhold til markedsføringsfaget var det også viktig å se på forskjellene mellom reklame og redaksjonell omtale. Vi var enige om at Eva hadde både en begynnende kompetanse i å ta bilder samt mye kunnskap om biler, slik at dette kunne være en måte å nærme seg et yrke. Eva så ut til å være veldig fornøyd med disse oppgavene, og siden hennes hovedhobby var å

være sammen med rånere, så var bil viktig for henne. Vi diskuterte hva man kunne bruke kompetansen til, og hun ivret veldig for å skrive for bilblader.

Eva: Veldig kult å skrive artikler for bilmagasinet. Jeg kan dra på bilstevner og ta bilder av bilene jeg liker og sende til blader.

Oppgavene vi kom frem til sammen med Eva, var laget konkret for å ivareta hennes hobbyer og interesser på en god måte, og dette var avgjørende for at hun skulle få motivasjon til arbeidet. Eva oppfattet oppgaven som relevant for sine yrkesinteresser, og for hennes mulige planer om yrke og utdanning. Et mål om relevans i forhold til yrkesoppgaver må lede oss til kreativitet og nytenkning i yrkesdidaktisk planlegging.

9.3.7 Sjefens rolle på arbeidsplassen og krav til ansatte

Med et annet opplegg prøvde vi å få en forståelse i gruppa av hva det ville si å gjennomføre ulike arbeidsoppgaver i en praksisplass. Vi hadde fokus på sjefens rolle, siden vi fort forsto at sjefens betydning var noe alle var opptatt av.

Vi hadde en samtale om hva en kan forvente seg av en sjef. Nils oppsummerte etterpå:

Jeg tenker at han skal være rettferdig, at ikke han ene som er der gjør all drittjobben og så får han andre alt det lette. At alle får en jobb de klarer å gjøre. Hvis du får jobb som å tømme søppeldunk, kan du ikke sitte på kontoret. Ikke er sløv. Ikke surrer. Vet hva han driver. Viktig at en sjef jobber selv. Viktig at sjefen vet hva som skjer i butikken. Viktig å vite hva som skjer i bedriften. Sjef har mange arbeidsoppgaver. Kjører lønninger, selger, møter med leverandører.

Flere av samtalene vi hadde, var nyttige med hensyn til å få frem at en sjef faktisk har en jobb som går ut på å få de ansatte til å trives sammen og få de som jobber til å gjøre en god jobb for å tjene penger på å selge produkter til kunder. Vi gjennomførte flere rollespill hvor gutta fikk bytte på å være sjef, og de fant ut at det på mange måter kunne være krevende både å ha oversikt og å kunne gi gode tilbakemeldinger til de som jobbet for å motivere dem til å stå på. De var likevel ikke bare fornøyde med rollespillene.

Intervju med Nils og Trond om rollespill:

Nils: Har lært noe om hva vi har klart og ikke klart, hva vi er komfortable med å gjøre. Hvordan vi oppfatter situasjoner og hvordan andre oppfatter oss. Øvelsen med å være sjef viste meg i alle fall hvor slitsomt det er å være sjef.

Trond: Tror jeg kunne blitt en god sjef, liker å kommandere andre. Jeg liker bare ikke å spille noe som ikke er virkelig. Er ikke noe skuespiller.

Ragnvald: Hva tenker du at sjefen ønsker av de ansatte?

Nils: Kanskje jeg må forsøke å huske oppgavene bedre fremover, og tenke litt mer selv. Jeg kunne ikke tenke meg en sjef som hele tiden må mase. Det var ikke så lett å rose Trond

heller når jeg var sjef.

Ragnvald: Har dere ikke fått opplæring om spilleregler i arbeidslivet på skolen?

Nils: Aner ikke, kanskje det var når jeg satt med «dumme» ark på liten gruppe.

Nils antyder at det godt kan være at man i løpet av ungdomsskolen får opplæring i temaer knyttet til arbeidslivet, men at han i så fall i de timene var tatt ut på spesialundervisning i det han også tidligere kalte «dumme gruppe». Nils brukte ofte dette som en forklaring når det var temaer fra undervisningen på skolen som han ikke hadde lært.

Alfreds logg om syn på sjefer, om å snu perspektiv etter øvelse: «dette ville hjelpe dem å forstå dypere hva som er gode, effektive og ansettelsesbare arbeidere, siden de erfarer flere ting fra perspektivet til arbeidsgiveren». I arbeidslivet er det svært mange forventninger til arbeidere. Det å samhandle med andre, forstå ulike roller og ta imot beskjeder og være «selvgående» er viktige kompetanser for en sjef. Rammer for læring er like viktig i en bedrift som i skolen, selv om arenaene er ulike (Udir, 2020a; Billett, 2014).

9.3.8 utfordringer med tid og oppmøte

I denne fasen ble det også viktig å øve på oppgaver hvor ungdommene kunne vise ansvarlighet og utholdenhet. Flere av oppgavene hadde fokus på at de fikk ansvar for verdier, nøkler eller fikk lov å bruke bil og bankkort. Andre oppgaver gikk på rydding og andre typiske rutineoppgaver, slik det ofte er i en butikk med mye varer.

Vi jobbet mye for å forstå hvordan Eva tenkte rundt utfordringer med å forstå tid og hvilke krav som stilles for å være i en bedrift. Etter en periode med svært korte tider for oppmøte tok vi tak i disse utfordringene og satte krav om lengre oppmøtetid hver dag.

Samtale Eva om tid på læringscenteret:

Ragnvald: I dag er du tilstede 3 til 4 timer hver dag. Dette må nå økes til ca. 7 timer hver dag ved å være her fra 9 til 16 eller 8 til 15. Vi ønsker at tiden til jobb og utdanning må prioriteres, og at du vurderer hvordan fritiden tilpasses.

Eva: ok.

Ragnvald: Trenger du hjelp fra NAV i forhold til penger?

Eva: Ja, jeg trenger støtte fra NAV.

Ragnvald: Da skal jeg hjelpe deg med det og avtale møte hos NAV. Har du noe ønsker om praksis?

Eva: Jeg kan tenke meg å ha praksis i en vanlig bedrift som selger noe. Jeg ønsker ikke jobbkurs hos NAV.

Problemene med dårlig oppmøte fortsatte også etter denne samtalen. I tillegg skjedde alvorlige ting, som at hun brukte firmaets bensinkort til eget forbruk uten å gi beskjed. Etter at dette ble oppdaget, tok det nesten 2 uker med telefoner til Eva, mor og far før hun til slutt møtte opp igjen. Senere jobbet vi videre med å forstå forskjellen på arbeidstid og fritid. Jeg tok

utgangspunkt i Illeris' (2012) teori om hverdagsbevissthet og forsøkte å få til en refleksjon og bevisstgjøring rundt temaet. Eva ga inntrykk av å kunne relatere dette til sin situasjon:

E: Jeg vet at hvis jeg skal være her kl 9 så er det dumt å være ute til kl 02.00 – da blir jeg sliten dagen etterpå. Vet det ganske godt. For så vidt enig med mamma om at det er lurt å være hjemme før 24. Men hvis jeg skulle bestemt selv så hadde jeg bare vært ute og snudd døgnrytmen. Var sjåfør i helgen – var hjemme 5 på søndagen – måtte ha alarm for å være våken – og så være våken for å snu tilbake.

Hadde jeg bestemt selv ville jeg da hatt feil døgnrytme og sovet nå.

R: Hadde det gått?

E: Vet ikke – helt sikkert – hvis jeg kunne bestemt selv. Det hadde vært null problem, og hadde blitt kjedelig til slutt.

De to guttene hadde ikke problemer med å være ute om natta, men begge slet med at de ganske ofte ble sittende og spille utover natta i helgen – og at de da ble nødt til å sove om dagen. Som regel klarte de å komme på læringscenteret mandag morgen, men flere ganger var de borte, og hvis de dukket opp, var de svært slitne etter å ha vært våkne om natta gjennom helgen. Ingen av gutta opplevde at dette var noe de burde endre på, og selv etter mange samtaler, var fokuset deres at dette var vanlig for alle ungdommer.

Selv om Eva ikke klarte å holde tider, så virket det som om hun trivdes med opplegget. Vi fortsatte å utfordre Eva på oppmøte i forhold til hva det betydde for henne og oppgavene hun gjorde. Selv om vi slet med å finne ut hva som var viktig for henne, så virket det som om oppgavene hun gjorde med å skrive artikler, var positive. Det virket som hun forsto at man ikke nødvendigvis kunne være fornøyd med første utkast, men må jobbe med å forbedre arbeidet til det er godt nok. Vi tolket dette som en begynnende refleksjon over handlingen (Schön, 1983).

En av de utfordringene vi opplevde hos Eva i de praktiske øvelsene var at hun sjelden hadde tid og mulighet til å sette seg ned for å tenke gjennom handlingene. Selv om vi så at hun gjorde veldig mye bra, var det sjelden vi klarte å få til skikkelige refleksjoner rundt dette hvor vi ikke bare roste det som ble gjort, men også fikk tid til å se på alternativer og konstruktive tilbakemeldinger i forhold til alternative løsninger.

Avvikende hverdagsbevissthet (Illeris, 2012) og manglende tilstedeværelse ga flere utfordringer. Muligheten til faglig fremgang var i begrenset grad til stede, da det ble liten tid til refleksjon (Schön, 1983).

9.3.9 Manglende utholdenhet knyttet til øvelser med å følge opp avtaler i et yrke

Vi begynte nå å planlegge hvordan vi kunne gå løs på større prosjekter for å få enda tydeligere fokus på yrkesopplæring i salgsfaget. Vi ønsket at livsmestringen skulle være en naturlig og integrert del av opplæringen og gi sosial kompetanse (Ryan & Deci, 2000). Basert på samtaler satte vi opp et første utkast til analysedelens områder og mål for ungdommene, knyttet til livsmestring som utgangspunkt for det å være i et yrke. Dette skulle være et av mange trinn for å bli «agent i eget liv», med henvisning til *agency*-begrepet (Bandura, 1997). Vi håpet at disse tiltakene skulle snu trenden hvor Eva i hovedsak prioriterte å bruke tid sammen med rånere om natten, samtidig som hun hadde et veldig lite oppmøte hos oss på dagen.

Nils og Trond trengte også tydeligere rammer på flere områder:

- 1: Komme til riktig tid
- 2: Si ifra på mobil eller sms ved fravær
- 3: Legge seg til riktig tid
- 4: Arbeide mot å ha en jobb å gå til, ikke bli sittende hjemme
- 5: Ha en drøm om å tjene penger gjennom jobb
- 6: Tørre å være et sted hvor det er mer enn 4 ukjente, i dag er det ok 2–3 ukjente
- 7: Tørre å bli kjent med 3 personer, og så bli kjent med 3 nye uka etter

De første fem punktene var for alle i gruppa, mens de to siste var spesielt for Eva. Hun var glad for at vi utfordret henne, men vi var usikre på om hun forsto de praktiske implikasjonene. Vi avtalte et møte hver uke hvor vi så på hvert mål og hvordan resultatene var. Eva skulle skrive opp både søvn og våkentid om natta.

Guttene opplevde planen som god, og selv om de strevde noen dager, viste de god fremgang både i forhold til oppmøte og når det gjaldt hvordan de tenkte og reflekterte om en fremtid i yrkeslivet.

Trond: Jeg ser for meg en jobb hvor jeg kan bli rik og ha fin bil. Jeg kan gjerne jobbe hardt hvis det bare vises på lønninga.

Nils: Pappan min sto alltid opp kl 5 og kjørte lastebil hele dagen når han var frisk og det ble bra lønn av det også. Jeg tror nok jeg skal klare hele dager hvis jeg liker jobben.

Vi opplevde at Nils og Trond hadde en klar drøm og et ønske om å være i en jobb. Hos Eva var dette ønsket ikke like tydelig. Samtaler om livsmestring hjalp heller ikke for Eva, og hun fortsatte med å være lite til stede. Oppgaven hun fikk med å notere tider, ble ikke gjort, og på

grunn av mye fravær fikk vi heller ikke mulighet til å drøfte de manglende svarene med henne. Ut fra tanken om at yrkesopplæring må være relevant og motiverende, begynte vi nå å fokusere på hva som kunne gi Eva inspirasjon. Kanskje kunne et praksisopphold i en ekte bedrift gi motivasjon for Eva? Vi begynte nå sammen med elevene å lage planer for neste fase, som skulle handle om praksis i bedrift.

9.4 Vurdering av praktisk yrkesopplæring i fase 2

9.4.1 Autentiske øvelser i salgsfaget

I denne fasen ble det viktig å forsøke å bygge opp gode yrkesfaglige læringsprosesser med sammenheng mellom teoretisk og praktisk kompetanse. Yrkesdidaktisk teori legger vekt på relevante yrkesprosesser, hvor elevene opplever et miljø som ligner det naturlige som hører til yrket, jfr. nytt kompetansebegrep (Kunnskapsdepartementet 2017) og fokus på yrkesopplæring (Dahlback et al., 2022).

Oppgavene knyttet til å gjøre i stand i en klesbutikk skulle i prinsippet være slike oppgaver, men her opplevde vi at andre faktorer ødela den effekten den praktiske læringen var ment å skulle oppnå. Relevans for eleven er viktig, sammen med en opplevelse av at det er autentisk, ikke bare på lek (Hiim, 2013). I forhold til markedsføringsoppgaven som Eva fikk med fotografering av biler, ble resultatet veldig godt fordi hun opplevde mestring i omgivelser hun trivdes i.

Vi opplevde at ungdommene ikke alltid forsto poenget med å gjøre rutineoppgaver som å bære esker og flytte på ting, selv om vi forklarte at en ryddig butikk ville gi mer salg gjennom en bedre kundeopplevelse. Billett (2014) drøfter behovet for at elever i yrkesutdanning må forstå verdien av rutineoppgaver og hvor viktig disse er i arbeidslivet. Det kan allikevel ha vært mangler i det didaktiske opplegget og mangel på autentiske oppgaver som skapte frustrasjon. Ungdommene opplevde ikke oppgavene som tilstrekkelig ekte og dermed ikke som meningsfylte. Vår planlegging av opplæring må inneholde kritisk analyse og ha fokus på yrkesoppgaver som grunnlag for læring (Hiim & Hippe, 2001). Rydding er kanskje ikke så tydelig en salgsoppgave hvis den ikke blir satt inn i en sammenheng. Hvis oppgaven derimot settes i relasjon til andre deler av salgsprosessen, som kundeopplevelse og service, kan man forstå hvor mye en ryddig butikk betyr. Ekte rutineoppgaver krever en utholdenhet og en motivasjon som mange av ungdommene kanskje manglet etter mange nederlagsopplevelser.

Rutineoppgaver gir ikke så store mestringsopplevelser nettopp fordi de handler om gjentakelser.

Ungdommer som er lei på denne måten, må få hjelp til å sette fokus på at gjentakelser isteden gir mulighet for å perfektionere rutinen (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Olafsen fokuserer i sin avhandling (2018) om bruk av motivasjon i salgsbedrifter på det indre *drivet* som kommer av spennende og varierte utfordringer, i motsetning til en ytre regulering drevet av krav om effektivitet eller bonus ved gode prestasjoner. Ut ifra erfaringene vi gjorde, så vi at det var nødvendig å få fokuset nærmere slike *drivkrefter*.

9.4.2 Ungdomsbedrift

Flere studier har beskrevet Entreprenørskap Norge og ungdomsbedriftsmetoden, som legger opp til selvstendighet og mye problembasert læring. I metoden inngår at ungdommene selv velger et produkt for innkjøp og salg (Kjærstad, 2014, Holm & Larsen, 2011). De skal lære ved å gjøre selv ut fra erfaringslæringen (Inglar, 2015; Dewey, 1938), og de skal få kjennskap til grunnleggende ferdigheter som skriving, regning og IKT i arbeidet med bedriften. Praktiske, tydelige, yrkesrelaterte oppgaver skal stå i sentrum for elevenes læring (Hiim & Hippe, 2001). Elevene lærte noe om salg, markedsføring og økonomi gjennom de praktiske øvelsene. De viser en gryende forståelse for salgsfaget, selv om det kun er på laveste nivå på kompetanselisten og på ingen måte er automatisert (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Salg via sosiale medier som Messenger og Snapchat er kreativt og effektivt, og i markedsføringsfaget er forståelse av disse mediene nå noe av det viktigste. Man kan derfor klart si at visse faglige mål delvis ble oppnådd; spørsmålet var om vi var flinke nok til å lage et godt nok didaktisk opplegg rundt. Jeg har selv opplevd å skylde på elevers manglende interesse når det egentlig er mitt pedagogiske opplegg som ikke har inneholdt en godt nok gjennomtenkt læreprosess.

De to guttene viste progresjon i ulikt tempo, noe som er viktig til å ta hensyn i et slikt arbeid. Det ble vår oppgave å sørge for at «stillasbyggingen» fungerte og at ungdommene hele tiden hadde utfordringer i nærheten av sin «proksimale utviklingszone» i grenselandet mellom hva eleven kan klare med og uten hjelp (Kjærstad, 2014) – noe vi jobbet særlig med i forbindelse med forståelsen av de økonomiske utfordringene. Deres psykiske utfordringer, som jeg tidligere har omtalt, gjorde også at øvelser knyttet til utadrettet salg ble vanskelige. Her skilte opplegget vårt seg fra det man vanligvis følger i en ungdomsbedrift i skolesammenheng. Der har man som regel også en blandet gruppe og elever med ulike sterke og svake sider, som kan fylle ulike roller – som lagersjef, daglig leder, markedsfører og økonom. Totalt sett er man en stor gruppe, og faren for å vise seg frem er ikke så stor når man står på stand sammen med andre på det lokale kjøpesenteret. Min erfaring er at dette gjør metoden velegnet i ordinære klasser (Holm

& Larsen, 2011).

Spørsmålet nå var om metoden var formålstjenlig også for et læringscenter, og om den ga elevene tilstrekkelig innsikt til å oppnå en kompetanse de kunne ta med seg ut i en praksisbedrift. Selv om metoden ungdomsbedrift er anerkjent og vellykket i skolen, så tror jeg at den praktiske oppgaven ble for begrenset innenfor de rammene som gjaldt i et læringscenter. Oppgavene ble for lite omfattende, de passet ikke inn i vårt konsept, hvor vi allerede hadde en bedrift, og de yrkesfaglige prosessene ble ikke tilstrekkelig helhetlige. Vi hadde problemer med å få det yrkesdidaktiske opplegget til å fungere slik det bør i en ungdomsbedrift. Det er viktig å understreke at ungdommene opplevde en del faglig læring, ikke minst i forhold til forståelse av ord som «innkjøpspris», «salgspris» og «likviditet». Det er også klart at diskusjoner og konflikter hadde et potensiale for sosial læring, slik et av målene er i overordnet plan.

9.4.3 Forståelse av sjefens rolle

Mot bakgrunn i de utfordringene vi opplevde i forbindelse med den lave interessen for å gjøre tildelte oppgaver, utformet vi et didaktisk opplegg rundt hva en sjef krever av sine ansatte. Ny overordnet plan er tydelig på at krav og rammer er forskjellige i skole og bedrift. Den didaktiske utfordringen ble hvordan vi skulle lære elevene å forstå en sjef. Rollespillet ble igjen en nøkkel til suksess for Nils da han selv fikk prøve ut sjefsrollen. I tillegg til disse øvelsene ble det viktig med andre øvelser og oppgaver hvor vi i tråd med erfaringslæringen (Inglar, 2015) trente både leder- og samarbeidsferdigheter. Forberedelse til et yrkesaktivt liv må ha fokus på å forstå spillereglene i arbeidslivet, og forsøke å nærme seg en arbeidstaker identitet (Wenger, 1998).

Bruk av rollespill og fokus på kroppslig bevissthet ble svært avgjørende i Nils' utvikling, noe han kommenterer tydelig i forhold til å forstå sjefsrollen og sin egen kroppsholdning i intervjusituasjonen (Leming, 2016).

9.4.4 Utfordringer med tid

Vi ønsket å finne ut hva som skjedde med Eva når hun snudde døgnet, brukte tid med rånene gjennom natten, og skulket skolen. Det ble derfor viktig å få Eva til å anerkjenne hvilke rettigheter og plikter som følger med å delta i samfunnet, og ikke minst hvordan man kan nærme seg en tanke om jobbing som hovedfokus i livet. På mange måter virket det som om hun hadde et helt motsatt syn på livet enn mange av de som er yrkesaktive. For henne var kvelden og natta den viktigste delen av livet – og det var den delen av livet hun la mye vekt på, og ønsket å bruke tid på. Gutta hadde ikke helt det samme problemet i ukedagene, men i helgen var det klart at de

ødela veldig mye for seg selv ved å bli sittende våken om natta med spill på PC. Både Eva og Guttene hadde andre roller utenfor læringscenteret, og for Eva var kanskje hennes *identitet* og hverdagsbevissthet sterkere knyttet til rånene enn til arbeidet på læringscenteret (Wenger, 1998; Illeris 2012).

Illeris (2012) fremhever *drivkraftsdimensjonen* i læringen og setter den i sammenheng med en motstand mot læring som flere ungdommer har etter nederlag. Ryan og Deci (2000) vil forstå det samme problemfeltet med utgangspunkt i manglende internalisering. Å internalisere er prosessen hvor man tar inn over seg en verdi og forvandler den til sin egen, for eksempel når man aksepterer verdier og normer i samfunnet på grunn av ytre press og forventning. Her er det behovet for tilhørighet som er *drivkraften* (Ryan & Deci, 2000).

Vi slet med å få Eva til å oppleve tilhørighet til læringscenteret, siden hennes hobby virket så mye viktigere og ble det avgjørende i hennes hverdagsbevissthet. Noen utfordringer fant vi ikke umiddelbart metoder for å løse, slik som de vi opplevde hos Eva. Kanskje var hun en av de som trengte lang tid, og vi gjorde flere forsøk med små delmål som kunne nås. Det viktige ble å ikke gi opp, men å stå i motstanden.

Refleksjonen vår i slutten av denne fasen var knyttet til hva som kunne motivere Eva, og håpet var at praksis i en ekte bedrift ville gi henne glede og motivasjon til videre arbeid. Forskning på *arbeidsinkludering* med utgangspunkt i supported employment (SE) (Nøkleby et al., 2017) viser gode resultater ved «place, then train» i motsetning til «train, then place», som er den modellen vi i utgangspunktet har fokusert på. I forhold til Trond og Nils opplevde vi at de nå var modne for arbeidspraksis.

9.4.5 Utfordringer knyttet til medvirkning

Allerede etter noen uker forsto vi at vi i større grad måtte styre prosessen frem mot å komme i gang med læring mot en praksis. Vi opplevde at ungdommene i stor grad nå var blitt vant til å prate mye med oss, men uten at det var noe forpliktende. I refleksjonene var det tydelig at de ikke hadde noe hast om å bestemme seg for praksis, men syntes de kunne være lenge sammen med oss på læringscenteret. Vi måtte stoppe opp og gjøre noen avklaringer av hvilken mulighet de skulle ha til å delta i medvirkning, og hva som var vårt ansvar. Det er viktig å ha et reflektert forhold til medvirkning, og det handler ikke om at elever skal bestemme, heller ikke om å snakke seg bort. Utfordringene vi møtte her handlet kanskje egentlig om at ungdommene ikke var tilstrekkelig engasjert i utdanning og arbeid så langt. Det ville jo være forståelig at de ønsket å være der det var trygt og hyggelig etter mange nederlag og skuffelser. I teorien om resiliens

kommer det tydelig frem hvor viktig det er at vi må lære opp ungdommene til et alternativt tenkesett «develop a more positive and adaptive cognitive set to the challenging circumstances they are facing» Rutter (2006, s. 40).

Vi gjennomførte noen gruppesamtaler hvor vi i større grad ønsket begrunnelser for ungdommenes meninger og forslag til hva vi kunne gjøre konkret for å endre situasjonen. Når ungdommene selv ikke hadde forslag la vi frem det vi som profesjonelle personer mente ville være en god vei videre. På denne måten ble også forslagene om praksis diskutert i en hermeneutisk prosess hvor vi sammen diskuterte og jobbet frem konkrete forslag.

9.4.6 Oppsummering fase 2

Denne delen viste at tydelige planer, praktiske oppgaver og yrkesdidaktiske opplegg med mening ga et godt grunnlag for læring. Elevene opplevde god læring i mange av forsøkene som ble gjennomført. Selv øvelser som virket rutinepreget, var det viktig at ungdommene ble trent i (Billett, 2011), og vi så at rollespill (Leming, 2016) også kunne brukes for å snu perspektivet, for eksempel for å oppdage hvilke krav en sjef har til de ansatte. Når eleven blir gjort oppmerksom på at vi jobber med erfaringslæringen, kan også frustrasjon og dårlige erfaringer, gi grunnlag for refleksjon rundt og i vanskelige situasjoner (Inglar, 2015, Schön, 1983).

Vi fikk til flere virkelige bedriftsoppgaver, men opplevde selv at vi trengte flere for å være autentiske i salgsfaget. Kritikken fra Lave og Wenger (1991) om manglende ekte legitime oppgaver i skolen kunne vi gjenkjenne i vår refleksjon. Vi opplevde at vi ikke klarte å innfri de forventningene både vi og ungdommene hadde til opplæring i en bedrift mens de var på læringssenteret. Disse refleksjonene tok vi med i gjennomgangen når vi skulle planlegge for neste gruppe, og vi forsøkte å komme frem til hvordan vi i større grad kunne gi en opplæring som lignet mer på yrkesopplæring i bedrift (Sund, 2005).

Jeg opplevde at det var et manglende *samspill* med ekte næringsliv. Illeris (2012) beskriver samspillsdimensjonen som like viktig som drivkraften idet den setter læringen i et større perspektiv, og sikrer relevans og mening.

9.5 Fase 3: Praksistrening i bedrift for å utvikle elevens yrkeskunnskap i samarbeid med læringssenteret

Målet for denne fasen var at alle elevene skulle ha praksis i en bedrift med mulighet til senere å bli en lærekandidat. Elevene skulle være 4 dager ute i bedrift og en dag på læringssenteret. På dette punktet i planen skulle vi legge stor vekt på at erfaringene i praksis skulle knyttes til teori

og praktiske øvelser vi gjorde den ene dagen i uken de var på læringscenteret. Målet var at praksisbedriften etter hvert ville få hovedansvaret sammen med opplæringskontoret.

9.5.1 Plan for fase 3

Fase 3 handlet om å bruke tid på å finne en riktig type bedrift og lage et konkret læringsopplegg der som passet godt til bedriftens rammer. Dette var en stor overgang fra opplegget vi hadde tidligere, og planene måtte nå tilpasses enda mer til hver enkelt elev og de oppgavene de skulle gjøre i bedriften.

Yrkesdidaktisk var det viktig med rammefaktorene: et godt samarbeid med arbeidsgiveren med hensyn til læringsmål og arbeidsgivernes interne plan. Det var viktig at elevene fikk trent på de riktige ferdighetene den ene dagen i uka når de skulle være på læringscenteret for å få faglig påfyll. Planen var å forberede og følge opp elevene slik at bedriften kunne få glede av dem, og elevene skulle gjennom relevante arbeidsoppgaver få oppleve mestring. Gjennom ukentlig dialog med lederne i bedriften skulle vi finne deres opplæringsmuligheter.

I denne fasen var elevenes psykososiale utfordringer først og fremst knyttet til arbeid og livsmestring i bedrift. Dette dreide seg om nøkkelkompetanse og grunnleggende ferdigheter som hvordan de presenterte seg, hva de gjorde i lunsjen, forhold til punktlig oppmøte og samarbeid med kollegaer (Sylte, 2017).

9.5.2 Forberedelser før praksis

Jeg tok kontakt med mange bedrifter for å få dem interessert i arbeidet vi gjorde på læringscenteret. Jeg solgte inn ordningen ved å ha fokus på ungdommens potensiale og bedriftens muligheter for å være en god samfunnsaktør. Så forklarte jeg at det var et godt opplegg med mye forberedelse og oppfølging fra læringscenteret, og at de selvfølgelig kunne få prøve en periode helt uten noen forpliktelse.

Når de så var blitt interessert, brukte jeg tid på å informere mer om ordningen. Jeg forklarte sjefene hvor verdifullt det ville være om de kunne ta seg tid til å møte meg for å høre mer om elever som jeg tenkte kunne passe godt til bedriften. Jeg fortalte om bakgrunnen for læringscenteret og at vi hadde fokus på at bedriftene skulle oppleve samarbeidet som verdifullt og at det var vesentlig for oss at praksisen skulle være basert på at bedrift og elev opplevde arbeidet relevant og meningsfullt. Det var viktig for meg å legge vekt på læringscenterets syn på kompetanseheving og læring gjennom praksis. Bedriften kunne se en verdi på kort sikt i å ta del i et samfunnsengasjement for å hjelpe ungdom uten skolegang, men også på lang sikt å

investere i ungdom som hadde et potensiale innenfor salgsfaget.

I møter hos bedriftene utdypet jeg vårt læringssyn og videre tanker om at en lærekandidat både ville bli en ressurs for bedriften samtidig som eleven fikk en formell kompetanse. Jeg opplevde at det var helt avgjørende for mitt samarbeid med bedriftene at de fikk en nøktern og klar beskrivelse av hva samarbeidet skulle gå ut på før de gikk inn i ordningen.

Etter en periode med mange telefoner til flere bedrifter, sa flere ja til et innledende møte med elever, for å få forståelse av deres motivasjon og ønsker. De ulike elevene hadde svært ulike forutsetninger, samtidig som bedriftene hadde ulike behov, og det var derfor viktig å fokusere på muligheter i møtene med bedriftene. Utfordringen i møtene var å få elevene aktive i møtet, og å forsøke å få dem til å selge seg inn som gode arbeidere. Læringscenteret må ha en aktiv rolle i å forberede elevene på møter, gjennomføre faglig opplæring, og prøve ut med rollespill og andre ulike øvelser som gir trygghet.

Lederne i bedriften var fornøyd med å få denne muligheten til å bli kjent med elevene, og som erfarne bedriftsledere visste de fleste også at selv om elevene ikke var så pratsomme på møtet, så kunne arbeidet likevel gå bra.

Nils er et eksempel på en elev som ikke fikk sagt så mye på møtene, men etter flere forsøk i ulike bedrifter fikk han lov å prøve seg en periode i et byggevareutsalg. Lederen sa etterpå at det gikk noen få dager med usikkerhet før han den fjerde dagen kom litt i gang og begynte å se sin rolle i bedriften:

Han var veldig usikker først, og jeg var usikker på om dette var liv laga. Vi merket plutselig en endring, han arbeidet med større energi, og fant sin plass her hos oss. Det virker som om det gir en trygghet å ha en blanding av praksis og oppfølging hos dere.

Nils var tydelig stolt og i uniform da jeg besøkte ham første gang. Bedriften hadde gjort en god jobb med å inkludere ham ved å la han jobbe sammen med en annen medarbeider, som aktivt veiledet ham og forklarte ham oppgavene.

Trond er et eksempel på en elev som gjorde et godt inntrykk på intervjuet, og etter kort tid fikk han egen kontorpult, mobiltelefon og lister på kunder han skulle ringe til.

Evas sjef var også svært opptatt av mulighetene, men var samtidig ærlig på at bilbransjen er veldig tøff og at det dessverre ikke alltid er så lett å finne sin plass i en organisasjon som er veldig opptatt av resultater. Han sa allikevel at hvis man jobbet hardt, ville de støtte den som la alt i en slik praksismulighet.

Bedriftslederne var stort sett alltid positive til å gi elevene en mulighet når de først hadde

kommet på første samarbeidsmøte, men det var svært ulikt hvor tydelige de var på kravene. En av sjefene sa tydelig at hvis man to dager på rad ikke kom tidsnok, så var det ikke noen vits å komme flere ganger; andre sjefer forsøkte å signalisere at de forsto at elevene kunne synes ting var vanskelige og at det ikke skulle stilles for store krav i starten. Ei av de mest omsorgsfulle sjefene gikk langt i å prøve ut ulike tidspunkter, arbeidsoppgaver og områder hvor eleven skulle jobbe. Hun forklarte at hun hadde sett at det nyttet å prøve:

Jeg har erfart at noen av jentene som ønsker å jobbe her med å selge klær, blir tryggere hvis de først får være litt på lageret og bli godt kjent før de står ute i butikken. Når de er klare for å selge i butikken, lar jeg dem gjerne få gjemme seg litt bort i det stille området i butikken, men etter hvert er det viktig at de får prøve seg forsiktig på kundekontakt.

Flere av bedriftslederne hadde også tidligere forsøkt å hjelpe ungdom uten fullført skolegang, og noen av dem fortalte historier om ungdommer som var veldig sjenerte og stille da de kom, men som etter noen år hadde blitt noen av de mest lojale og ivrige ansatte de hadde.

9.5.3 Opplevelser av stolthet og mening

Vi opplevde at Nils gjennomgikk en forvandling etter noen dager i praksis. Da jeg kom på møte hos byggevareutsalget etter 5 dager, var han et helt nytt menneske i arbeidsklær og med godt humør. Han hadde på kort tid fått en stolthet som yrkesutøver i uniform. Arbeidsgiver forklarte at de første dagene hadde vært tøffe, men at det løsnet etter noen dager, og etter det hadde Nils vært flink til å følge arbeidsoppgavene han fikk hver morgen. Nils hadde inntrykk av at det var stor takhøyde hos dem og at det var rom for å gjøre feil.

Nils i samtale med Alfred:

Alfred: Du malte gulvet ved å velte to bøtter med maling utover – hvordan tok de det?

Nils: De tok det rolig, ikke en uvanlig problemstilling – det er sånn som skjer – de har mista en hel pall og jeg mista bare to malingsspann.

Alfred: Er de flinke til opplæring?

Nils: Ja, det synes jeg. De er greie med å fortelle ordentlig hva du skal gjøre, aldri aleine, på en måte. Alltid en annen med på en arbeidsoppgave.

I et intervju etter de første dagene hos bedriften skulle Nils fortelle fem ting som gjorde at han trivdes:

Hyggelige arbeidskollegaer, Lette arbeidsoppgaver, og så vet du hva du skal gjøre
Arbeidstider med å stå opp tidlig er en vanesak, men det er slitsomt. Det finnes ikke dødtid, men jeg er opptatt av å ikke møte veggen. Jeg liker å jobbe om dagen. Greit å komme overens med dem i ledelsen og blir tatt seriøst. Byggevareutsalget er en butikk hvor det skjer noe. Der må jeg ut av komfortsonen og prate med kunder. Selv med angst så funker det bra.

Noen uker senere spurte vi igjen hvilke arbeidsoppgaver han hadde og hva som var viktig for han:

Nils: Det er byggvarehandel. Du fyller opp varer, hjelper kunder, og kan egentlig jobbe med hva som helst. Miljø er en viktig del.

Alfred: Hvordan kan du utvikle deg nå på læringscenteret?

Nils: Jeg ønsker å lære engelsk, i tillegg til å håndtere sinneproblemer. Vil også bli bedre i matte for å lære å regne ut areal.

Nils hadde begynt å forstå nytten av en dag med opplæring i teoretiske emner som kunne gjøre at praksisen i bedrift ble mer meningsfull. Praksisen hadde så langt gitt ham en ny form for yrkesstolthet fordi han der utførte ekte yrkesoppgaver som ga mening.

9.5.4 Læringsbehov for matematikk i bedriften

Da Nils startet sin praksis i byggevarehuset, var det viktig å få knyttet praksis opp mot den undervisningen som skulle skje en dag i uka på læringscenteret. Nils hadde i starten to mål: Lære enkel engelsk for å kunne hjelpe utenlandske kunder, samt øve på utregning av areal når kunder skulle kjøpe produkter som maling, isolasjon eller annet som skulle beregnes i kvadratmeter.

Refleksjon Ragnvald:

Veldig positivt at Alfred har fått jobbet to torsdager med engelsk og øvelser i å regne ut areal sammen med Nils. Vi har nå avtalt at om 2 uker skal vi ha møte med sjefen på byggevareutsalget og komme frem til nye mål. Nils skal da også ta en «test» eller vise at han kan regne ut hva areal er og hvordan han kan dele det opp når kunder spør om f.eks. isolasjon. Engelsken går fint å forstå, og han jobber med å bli bedre med å si setninger selv. Vi jobber med konkrete setninger man kan si når man hjelper en kunde.

Vi opplevde at Nils hadde god nytte av opplæringen som skjedde på læringscenteret. I tillegg til engelsk og matte, som Alfred trente med ham, fikk han også opplæring i byggevareartikler for å forstå f.eks. hva som er forskjellen mellom ulike typer lister. Her fikk vi hjelp av en mentor som var en pensjonert leder i et byggevarefirma som kom og ga opplæring hos oss.

Kompetansemålene vi hadde satt for hver av ungdommene i intern plan, ble sammen med bedriften utviklet frem mot lærekandidat i salgsfaget. Samtalen med lederen ble så fulgt opp i utviklingssamtaler med ungdommene for å se på de neste målene. Ut fra tanker om *self-efficacy* og mestringsstro (Bandura, 1997) og autonom kompetanseutvikling (Ryan & Deci, 2000) hadde vi fokus på at ungdommene skulle vurdere seg selv i henhold til det de selv opplevde. Vi utviklet ulike vurderingsskjemaer hvor de etter en egenvurdering skulle se på hvordan de mente prosessen ville være riktig. Utviklingssamtaler og kompetanseheving i henhold til bedriftens

ønsker var hovedinnholdet i arbeidet den ene dagen i uka hvor ungdommene var på læringscenteret. På den måten mente vi å styrke vi ungdommene i deres tro på egne ferdigheter, trene dem opp i utholdenhet, og trygge den kompetansen de hadde.

Et annet godt eksempel på hele denne prosessen forteller Alfred om i en av sine refleksjoner:

Nils, som mange unge mennesker, sa veldig klart fra fra starten av at han ikke kunne gjøre matte og ikke likte det. Etter at vi startet med praksis, fikk vi tilbakemelding fra sjefen om at han trengte å lære å beregne arealer og mengder (slik at han kunne hjelpe kundene med å velge riktig mengde veggisolasjon). Vi gjorde det ved å bruke noen praktiske problemer, først bruke modellrom og deretter bruke virkelige rom, hvor han måtte måle rommet, beregne arealet som trengs, og deretter dele det området med mengden av isolasjon i de forskjellige størrelsene.

Det hadde vært nær umulig å få ham til å delta i timer med matteinnhold som dette i begynnelsen av prosessen. Men når det på denne måten handlet om konkret måling av rommet, forsto han nytten av det og var enig i at han trengte å lære den ferdigheten. Selv om det var vanskelig, engasjerte han seg i prosessen så mye han kunne, og til slutt nådde vi målet vårt.

Eksemplet viser betydningen av praktisk undervisning i fag knyttet til autentiske yrkesoppgaver som eleven er interessert i å mestre. Matte var et fag Nils alltid hadde strevd med på skolen, og nå opplevde han å kunne knytte det til en konkret yrkesoppgave.

9.5.5 Opplevelse av motgang

Eva skulle gjennomføre en praktisk opplæring hos en bilforhandler, hvor oppgavene i første omgang handlet om å ta bilder av biler og registrere det i deres salgssystem. Gjennom to måneder hadde vi øvd mye på å ta bilder av biler og snakket om hvordan man skal forbedre resultatet ved å finne de beste vinklene og se på lysforhold m.m. Før sommerferien hadde vi besøkt bilbedriften, og alt var klart for å starte med praksis 2 ganger pr. uke fra august. Praksisen skulle ikke være full tid disse to dagene, men være konsentrert om å ta bilder av én bil om gangen, redigere bildene og sende dem oversiktlig til sjefen. Målet var ikke å bli selger i bilbutikken, men å gjøre en oppgave som bilbutikker bruker mye tid på og som er avgjørende for salg.

Vi hadde en lengre prat med Eva om hvordan vi kunne planlegge overgangen til praksisplass.

Alfreds samtale med Eva etter 2 ganger i praksisbesøk hos Bilbutikk:

Alfred: Åssen har det gått?

E: Bra.

A: Har du lært noe?

E: Bedre på å ta bildene
A: Er noe som har vært vanskelig?
E: Nei
A: Åssen har det gått med sjefen?
E: Bra
A: Synes du at sjefen er flink?
E: Ja
A: Hvilke oppgaver får du?
E: Jeg har tatt bilder

Dette intervjuet skjer 2 dager før hun gir opp alt med bilder og bilbutikken fordi hun får en tilbakemelding fra sjefen knyttet til jobben hun gjør med å ta bilder. Da vi senere snakket med sjefen, sa han at han mente at hun kunne jobbe mer med eller forbedre noen av bildene. Han sa samtidig at det å ta bilder bare var en liten del av det å være bilselger, og at hun måtte kunne mange andre ting også. Han sa det mer som en saksopplysning. Hun tolket det som at «sjefen var umulig, at hun var udugelig og at hun aldri ville ha noe med salg av bil igjen å gjøre». Hun tok aldri mer bilder av biler. Vi snakket med bedriften, og de hadde aldri ment noe annet enn at noen av bildene måtte endres og bli enda mer profesjonelle.

Dette førte til refleksjoner hos oss om hvor mye motstand en ungdom i praksis må tåle. Er det gjentatte tidligere opplevelser av å mislykkes som får dem til å gi opp veldig fort?

To måneder med forberedelse for å bygge opp en forståelse for dette yrket førte ikke til noe resultat. Vi startet fra grunnen igjen med å bygge opp en ny læringsplan knyttet til andre sider av bil, som fortsatt var hennes lidenskap. Denne gangen innrettet vi oss mot den delen av salgsfaget som handler om å få varen raskt ut til kunden. Flere bedrifter bruker små budbiler til salg og logistikkoppgaver. Eva elsket å kjøre rundt i bil for å ordne ting, så vi hadde stor tro på at en slik praksis kunne være riktig for henne.

9.5.6 Oppfølging i praksis

Oppfølgingen var viktig både sosialt og faglig. I forhold til det faglige fant vi mål i elevenes utviklingsplaner som vi kunne jobbe med konkret sammen med sjefene. Bedriftene var veldig fornøyd med denne tette oppfølgingen. Flere av lederne uttrykte at det var denne oppfølgingen som var årsaken til at de valgte å bli med i prosjektet. Sjefen til Trond forklarer det på følgende måte:

Vi er veldig bevisst på at arbeidsforhold skal være meningsfullt og i henhold til lover og regler. Vi opplever det vanskelig å ta imot noen på praksis fra NAV, siden oppdraget ofte er veldig vagt og det føles mer som om de ønsker at folk skal på oppbevaring i en bedrift en periode. Slike spørsmål får vi ofte. Samarbeidet med dere i læringssettret var verdifullt

fordi vi opplevde at dere fulgte opp med sosial og teoretisk støtte for ungdommene, og at det var et langsiktig mål.

Tronds sjef var opptatt av plan, mål og langsiktighet i arbeidet. Det er lett å overse at bedriftene legger mye arbeid i en praksiselev og at det derfor må være forståelse for at man tenker på en praksiselev som en investering i fremtiden for bedriften.

Faglig var en av de største utfordringene å få elevene motivert for også å forsøke å forstå mer teori ut fra de praktiske oppgavene de hadde hatt i praksis. Sjefene opplevde det veldig positivt at vi fulgte opp elevene en dag pr uke med en kombinasjon av teori og praktiske øvelser knyttet til praksis.

I Nils' praksis viser det seg hvordan lederne opplevde at oppfølgingen bidro til at de så en god utvikling av eleven i bedriftens arbeid. Nils sitt arbeid med engelsk og matte er gode eksempler på dette. Takket være forbedrede mattekunnskaper turte Nils å anslå hvor mye isolasjon eller maling en kunde trengte til en vegg. Dette var basert på de praktiske øvelsene Alfred og Nils hadde gjort rundt forståelse av matematiske utregninger av mengde og størrelser. Sjefen til Nils satte veldig pris på dette samarbeidet, og fortalte at de selv hadde et utviklingssystem for sine ansatte. Det var veldig greit å se en sammenheng mellom de målene vi satte, og arbeidet de gjorde med personalutvikling.

9.5.7 Integritet, arbeid og rusproblem

Nils vokste veldig gjennom jobben og hadde knapt noe fravær. I perioder var han litt fjern og i dårlig humør, men for en ungdom med angst og vanskelig fortid var ikke dette unormalt.

Jeg forsto etter hvert at det var en del ting som plaget Nils. Etter 4 måneder fortalte han om sitt rusmisbruk. Han deltok i et mestringskurs for bruk av mindre rus og hadde fått beskjed om ikke å si noe om dette. Dette ble et kjempeproblem for ham, fordi han opplevde det som helt feil å lyve til meg og arbeidsgiver. Han hadde nå fått tillit til meg og våget å fortelle sannheten. Vi hadde undervist mye om livsmestring, holdninger og oppførsel på jobb – om å ha integritet, snakke sant og ikke skjule ting for arbeidsgiver. Det indre trykket ble stort, så han tok ansvar og fortalte sannheten. Det var intet annet å gjøre enn å gi beskjed til arbeidsgiver, og jobben ble oppsagt. Når han over flere måneder hadde vært så rolig hver dag på jobb, var det fordi han hadde ruset seg før han dro dit. Den formen for rus Nils brukte har en slik beroligende effekt i små doser, men kan samtidig føre til livsfarlige situasjoner gjennom sen reaksjonsevne f.eks. ved bruk av truck på lager. Både jeg og arbeidsgiver var fortvilet over at vi ikke hadde fått beskjed fra NAV og de som holdt dette rus-kurset i regi av en helse-etat. Veien videre ble ulike

former for rusbehandling og stadige utfordringer, som ennå ikke er løst. Hvis alle hadde blitt informert om dette før vi startet med arbeidspraksis, kunne man forsøkt å få til en ordning med samarbeid mellom bedrift og organisasjoner som f.eks. Akan, som jobber for å hjelpe folk med rusproblemer på jobb.

Rusproblemene skapte problemer som hverken vi eller bedriften var forberedt på. Ærlighet og integritet skapte noen vanskeligheter, men var nødvendig for å komme videre. Åpenhet er viktig i samhandling med alle de som skal samarbeide rundt en ungdom som trenger hjelp.

Nils hadde en veldig god fremgang da han fikk startet på praksis, og selv om han ikke fikk fullført, så fikk han oppleve en svært inkluderende, tydelig og omsorgsfull sjef. Da krisen først inntraff, hadde vi opparbeidet et godt tillitsforhold, og vi hadde også mål knyttet til sosial utvikling, slik at han f.eks. visste at han kunne trekke seg tilbake i en situasjon hvis han kjente angst. Hans leder på byggevarerhus sa:

Det er et sosialt ansvar vi har å ta vare på ungdommer som sliter, jeg har selv noen i min familie og vet hvor viktig det er. Våre eiere i utlandet var ikke så vandt til denne tanken med å hjelpe andre gjennom arbeidspraksis. Vi hadde et klart mål om å støtte Nils i prosessen helt frem til lærekandidat, og vi har sagt han må ta kontakt når han er rusfri.

Nils ga seg på grunn av rusproblemer, men bedriften hadde en svært god oppfølging av Nils i den perioden han var der, og de så på hans opplæringsplan som en del av hele det systemet de hadde i bedriften for kompetanseheving for de ansatte.

9.5.8 Yrkesvalg og læreforutsetninger – å finne et yrke man passer til

Tronds historie var ganske annerledes. Praksisen i salgsfirmaet fungerte bra i lang tid. Han gjorde et godt inntrykk på arbeidsgiver og fikk tildelt telefon og arbeidsplass. Når han en dag i uka kom på læringssenteret, fortalte han om hvordan det var å «jobbe i en skikkelig salgsbedrift». Han fortalte om ansvar, opptrening, kurs og annet han fikk delta på. Trond sa:

Det å ha en egen telefon, epostadresse, arbeidsplass og folk som forventer resultater av meg betyr at jeg kjenner meg respektert og sett på en god måte.

Trond opplevde at arbeidet var spennende og at arbeidsgiver la godt til rette for han. Ved flere samtaler beskrev både han og arbeidsgiver et godt samarbeid, og de hadde tro på en god fremtid i salgsfaget.

Vi jobbet målrettet og konkret med delplaner rundt mål i læreplanen for at han skulle kunne bli lærekandidat. Bedriften forsøkte å tilpasse oppgavemengden og sette ham sammen med andre i salgssavdelingen i en setting som ligner litt på prinsippene rundt mesterlæring (Lave og

Wenger, 1991). Han hadde stor glede av å ha en mester å følge, samtidig som han opplevde å være på et høyt nivå knyttet til noen av oppgavene, f.eks. til oppfølging av epost og andre IKT-relaterte gjøremål.

I samme periode fullførte han tre Vg1 eksamener i salgsfaget, i tillegg til tverrfaglig prøve med svært gode karakterer. Sensor la spesielt vekt på at han kunne knytte mye av stoffet til praktiske eksempler fra bedriften, noe som ga han en ekstra god vurdering. Å kunne sette praksisen i salgsfaget i sammenheng med teorien gav en høy måloppnåelse i faget.

Etter hvert viste det seg at alt ikke var så greit. Han forklarte hvordan de vanskelige utfordringene med å skulle ringe telefoner for å selge produkter, holdt ham våken om natta og skapte angst for ting han hele tiden gikk og tenkte på. Han følte at han ikke strakk til. Både vi og ledelsen i bedriften forsøkte å finne løsninger, men dessverre var hans læringsforutsetninger ikke så gode, siden han i lang tid hadde vært plaget av mye angst.

Vi hadde ikke psykologkompetanse, men det fremsto for oss som at hans psykiske problemer gjorde det for krevende for ham å mestre en situasjon hvor han som selger hele tiden skulle «by på seg selv» og gjøre et godt inntrykk på kjøper. Det kan være at et liv med vanskelige erfaringer og ulike former for misbruk gjorde ham dårligere utrustet mentalt for en så krevende jobb.

Intervju med Trond etter noen måneder:

Jeg har det helt jævli, sliten psykisk, og mye som skjer. Det er ikke personlighetsforstyrrelser, men plutselig logisk, plutselig mørkt – kommer og går. Bryr meg – og plutselig ikke bryr meg. Problemet er at jeg føler meg mer som ikke meg sjøl enn at jeg er meg sjøl.

Trond avsluttet praksis etter eget ønske, selv om bedriften var klare for å fortsette samarbeidet. Trond fant ut at salgsfaget ikke passet ham, men klarte til slutt å bestå 5 av 8 eksamener på Vg1 og Vg2 salgsfaget med hjelp av læringscenteret. I dag jobber han som installatør og trives svært godt med det. Han trengte et fysisk krevende yrke istedenfor et yrke hvor han hele tiden måtte by på seg selv som selger.

De psykiske forutsetningene vil variere i ulike yrker, men det er kjent at mange opplever salgsfaget som spesielt krevende siden man hele tiden må levere nye salg for at bedriften skal få fortjeneste. Trivsel, motivasjon og trygghet er nødvendige faktorer som kan være vanskelig å få til der hvor det er et stort press om å oppnå salgsresultater raskt.

9.6 Vurdering av praksis i fase 3

9.6.1 Yrkespraksis har betydning for faglig og sosial utvikling

Det var flere årsaker til at flere av elevene i tredje periode opplevde en god sammenheng mellom teori og praksis. Jevnlige samtaler med lederne i bedriften, en tydelig intern plan, samt øvelser på læringssenteret som passet til praksisplassen. I tillegg ble opplevelsen av å delta sammen med andre i et yrke viktig. Lave og Wengers (1991) teorier om praksisfelleskap var aktuelle for de to elevene som opplevde et veldig «sprang» i arbeidsglede og motivasjon da de fikk arbeidspraksis og hadde vært der en periode. Guttene fikk endelig kjenne en yrkesstolthet som selger, og uniform og rutiner ble en positiv del av hverdagen. I forhold til *identitet* er dette en milepæl Wenger (1998). Dette var en rolle de hadde øvd på som de nå fikk anerkjennelse for i bedriften, og de opplevde en form for integrert motivasjon (Ryan & Deci, 2000).

De fikk oppleve en prosess som kan knyttes til begrepet «Legitim perifer deltakelse» (Lave og Wengers, 1991), hvor de begynte å nærme seg å bli fullstendige deltakere i en sosiokulturell praksis. Dette samsvarer godt med at selvbestemmelsesteoriens tre områder – autonomi, kompetanse og sosialt felleskap – nå var i fokus og bidro til god læring (Ryan & Deci, 2000). En begynnende mestringsstro var oppnåelig gjennom ekte yrkesoppgaver, som de i starten mestret. Yrkesoppgaver er i sin natur tverrfaglige (Sund, 2005, Hiim, 2013), og da ungdommene trente på å måle opp en vegg, eller på å føre en salgssamtale med en engelsk kunde, ble både matte og språktrening naturlig. Frøyland sitt begrep *arbeidsinkludering* kan brukes om dette viktige samarbeidet med næringslivet og opplevelse av praksisfelleskap (Frøyland, 2017).

Det er viktig å fremheve bedriftsledernes rolle i prosessen. Det er ikke mulig å få gode resultater uten engasjerte ledere som ønsker å legge til rette for læring og utvikling. Disse konklusjonene støttes av den forskning Frøyland har gjort på arbeidsforskningsinstituttet (AFI): «Felles for flere arbeidsgivarar var ei erfaring av at meistringsopplevingar bidrog til at dei unge arbeidde betre. Nokre fortalde at informasjon om behova til den unge gjorde det lettare å tilrettelegge» (Frøyland, 2017, s. 20). Det er viktig å legge vekt på samarbeidet med ledelsen i bedriften, både før eleven kommer og underveis i praksisen, med jevnlig møter hvor man kan drøfte plan og mål for perioden.

På mange måter så vi gjennom denne praksisperioden en begynnende progresjon langs Dreyfus & Dreyfus' (1986) kompetansesstige. Flere av de teoretiske begrepene vi hadde jobbet med i læringssenteret, fikk elevene nå praktisk trening i. Selv om ord som «kundebehandling»,

«service» og «kommunikasjon» er vesentlige i teorigjennomgangen i salgsfaget, så er det først når man får brukt dem i en reell situasjon i byggevarebutikken eller salgsfirmaet man kan forstå innholdet. Nivået av kompetent yrkesutøver var nok ennå ikke helt i mål, men ungdommene fikk mange erfaringer som for eksempel Trond fikk bruk for da han gjennomførte tverrfaglig eksamen samme sommer og fikk positive tilbakemeldinger nettopp på at han kunne koble teori og praksis på en god måte med egne eksempler (Hiim, 2013).

9.6.2 Forberedelser før praksis

Det er lite forskning som klart beskriver den beste måten for en bedrift å ta imot en lærling, men det er helt tydelig at ungdom som først begynner med praksis via skolen, blir kjent med bedriften og senere foretrukket som lærlinger. Nina Aakernes (2020) beskriver i sin avhandling hvordan lærlingenes muligheter avhenger av det arbeidet som først blir gjort på skolen med å knytte gode kontakter med bedriftene. Et engasjement fra kontaktlærer for å lage gode overganger mellom skole og arbeidsliv er vesentlig og blir trukket frem i erfaringer blant annet fra Lindesneslosen (Frøyland et al., 2020). Videre har Marit Lensjø beskrevet det tette samarbeidet mellom yrkesfaglærere og bedrifter, hvor yrkesfaglæreren skreddersyr teori og praksis tilpasset lærlingenes læreprosess (Lensjø, 2016). Hun viser at det er nødvendig med tett samarbeid faglig og sosialt for å lykkes.

Forsøkene mine viser også hvor viktig det er å hjelpe ungdommene, og f.eks. trene dem på hva de skal si på intervju. Flere av ungdommene hadde ingen tidligere erfaring i å ha møte med en sjef, og øvelser som f.eks. rollespill ga dem god hjelp. Rollespill kan med særlig fordel brukes i situasjoner hvor ungdommene trenger å bytte perspektiv for å se hvordan de oppleves av andre (Leming, 2016).

Det var viktig at informasjonen ble presentert på en måte som gjorde at bedriftene kunne være trygge på at de fortsatt hadde mulighet til å gjøre et valg etter første del av praksisen. Bedriftene var opptatt av inkluderingen og satte pris på samarbeidet med læringscenteret om mål. Lederne var opptatt av å kartlegge kompetanse og å finne ut hva det var viktig å lære mer om. Frøyland (2017) påpeker hvor avgjørende et slikt arbeid er for at bedrifter skal ønske å gjøre en innsats: «Arbeidsgivarane treng kunnskap som gjer dei i stand til å tilrettelegge» (Frøyland, 2017, s. 12). Mitt prosjekt viser at bedriftslederne stort sett alltid var positive til å gi elevene en mulighet når de først hadde kommet på første samarbeidsmøte. Lederne var også villige til å strekke seg langt for at ungdommene skulle få en sjanse til å vise hva de kunne. Lederne tilpasset oppgavene slik at utfordringene kom litt etter litt.

Det er mange årsaker til at samarbeidet ble bra, og god yrkesdidaktisk planlegging er en av disse (Hiim & Hippe, 2001). Jeg tillater meg også for egen del å nevne de personlige egenskapene som Tilson og Simonsen trekker frem (se kap. 3): «a) prinsipiell optimisme; b) kulturell kompetanse; c) forretningsorientert profesjonalitet; og d) kunnskapsrike nettverk» (Tilson & Simonsen, 2013, s. 135). Det er viktig å understreke at arbeidet i et læringscenter er avhengig av pedagogisk kompetanse, men også av en god forståelse av forretningsdrift og -kultur. Det er nettopp slike kvalifikasjoner NAV nå etterspør når de søker etter jobbekspert i sine tiltak (Frøyland et al., 2016; Schönfelder, et al., 2020).

9.6.3 Oppfølging i praksis

All praksis som arrangeres i bedrift med elever, lærekandidater og lærlinger, skal ha *opplæring* som mål, selv om loven også tydelig fastslår at det i lærekandidaters og lærlingers aktiviteter etter hvert skal inngå en større og større andel *produksjon* (Opplæringslova, 1998). At opplæring er i fokus kan virke som en mindre detalj, men det representerer den største forskjellen mellom arbeid med lærlinger/lærekandidater og med ungdom som får praksis gjennom NAV-systemet (se nedenfor).

Ulike teorier om yrkesopplæring betoner ulike tilnærminger til oppfølging av ungdommer i bedrift. Den generelle yrkesdidaktikken er tydelig på at arbeidet skal knyttes til mål for det innholdet man skal lære. Det skal også gis opplæring i passende redskaper og arbeidsmetoder, samt gis rom for refleksjon og vurdering (Hiim, 2013; Sund, 2005). I tillegg er det viktig jo lengre man kommer i yrkesopplæringen at også kritisk analyse og evne til vurdering trenes opp.

Planlegging, tilrettelegging, gjennomføring, kritisk analyse og vurdering av yrkesspesifikk opplæring, som er forankret i yrkeslivets og samfunnets uttalte, erfarte og dagsaktuelle behov for kompetanse og den enkelte elevs læringsbehov (Sund, 2005, s. 23).

På mange måter kjenner vi igjen teorien om faglig utvikling som Dreyfus & Dreyfus (1986) beskriver hos en kompetent yrkesutøver fra amatør til profesjonell.

I forhold til empirien som er presentert over, er det viktig å få frem at planleggingen i samarbeid med den enkelte lærling også er nedfelt i forskriften:

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte lærlingen. Dette inneber at alle lærlingar skal få møte faglege utfordringar dei kan strekke seg mot, og som dei kan meistre på eiga hand eller i lag med andre. Lærlingen skal sjølv delta aktivt i planlegginga av eige opplæringsløp. (Udir, 2022c, s. 1)

Tett samarbeid med læringscenter sikrer at arbeidet knyttes til en plan for å få kompetanse frem mot å bli lærekandidat. Oppfølgingen er viktig for bedriftene, og sjefene til Nils og Trond

poengterte dette. Tronds sjef la vekt på verdien av et langsiktig mål: «Samarbeidet med dere i læringssentret var verdifullt fordi vi opplevde at dere fulgte opp med sosial og teoretisk støtte for ungdommene, og at det var et langsiktig mål.»

Han poengterte at han har hatt problemer med NAV, som bare sender ut personer uten oppfølging. Det er viktig for bedriftene at de som har ansvar for ungdommene, bidrar med tett oppfølging. Flere av lederne sa også at faglig utvikling var viktig. I NIFU-rapport 2014:12 om «Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen: Fokus på opplæringen i bedrift» poengteres viktigheten av at spesielt opplæringskontor i nye fag som salg, prioriterer tett oppfølging.

Empirien viser også at sjefene opplevde det som veldig positivt at vi fulgte opp elevene en dag pr. uke med en kombinasjon av teori og praktiske øvelser knyttet til praksis. Nyttan av det faglige påfyllet i læringssenteret og oppfølgingen fra opplæringskontoret bekreftes da også av forskning på området (Becken, 2016; Høst, 2014)

Mer forskningsmessig belegg er det for fordelene ved et tett samarbeid mellom skole og bedrift i faget «Yrkesfaglig forankring» (YFF), som gjennomføres i alle yrkesfagsklasser i Vg1 og Vg2. Flere større forskningsprosjekt, som KIP-prosjektet (Dahlback et al., 2011; Hiim, 2013), viser at det gir gode resultater med tett oppfølging, gode planer for læring i skole og praksis, samt en klar sammenheng mellom den teori man lærer på skolen og praksis i bedrift. Dette er malen for det samarbeidet jeg har forsøkt å få til mellom læringssenteret og bedriftene. Illeris sin læringstrekant understreker at det er en viktig *samspillsdimensjon* (Illeris, 2012).

9.6.4 Mesterlære og praksisfelleskap

Vi forsøkte etter beste evne å lage et godt opplegg for Trond. Vi opplevde også gjennom samtaler at bedriftene la til rette ut fra de muligheter han hadde. Mesterlæringstradisjonen er svært sterk i noen bransjer, og bedriftenes opplegg lignet mye på dette.

Begrepet mesterlæring er allikevel problematisk i forhold til en slik selgerjobb, siden man i stor grad skal kunne gjøre en hel jobb allerede fra starten av, og ikke bare kan trene seg i mindre deler, slik det naturlig kan skje i håndverksbedrifter. Et salg gjennomføres som en helhetlig prosess fra kundesamtalen starter til salget er lukket. Denne utfordringen – å skulle løse hele oppdraget, og ikke f.eks. kunne ringe opp en annen medarbeider som kan snakke i stedet eller overta kunden helt – var nok også noe av grunnen til de problemene som etter hvert oppsto. Kjøperen knytter sitt kjøp like mye til selgerens evne til å kjenne mennesker og kommunisere på riktig måte, som til selve produktet, og dette gjør arbeidet krevende. Det er mulig å lære ved å høre på andre selgere, men for eksempel ved telefonsalg er man nødvendigvis alene om hele

prosessen. For en slik selger er det ikke tilstrekkelig med «legitim deltagelse nær praksisfelleskapet» *Legitimate peripheral participation* (LPP), Lave & Wenger, 1991). Når Lave og Wenger kritiseres på dette punktet, er det for at de i liten grad presiserer hvordan denne tilnærmingen skal skje Eikeland (2015, s. 6). Eikeland bruker ironisk begrepet «learning-by-hanging-around» (Eikeland, 2015, s. 7). Andre former for salg på nett og i butikk har flere mindre delprosesser, og det kan være noe av grunnen til at Nils i større grad følte seg trygg der, fordi man kan gjøre mindre deler av jobben «onstage» og deretter gå «backstage» (Eikeland, 2015) for å trene og få veiledning av en kompetent yrkesutøver. Eikeland (2015) drøfter flere måter mesterlæren kan tilpasses for å møte de utfordringene som finnes i yrkesopplæringen og fremhever betydningen av å øve på det samme mange ganger. I den anledning kan det f.eks trekkes frem at Trond hadde store fordeler med sin IKT-kompetanse og var på mange måter en mester foran flere av sine eldre kollegaer som hadde drevet med tradisjonelt telefonsalg i mange år. Oppfølging av kunder via epost og ulike nettsystemer var derfor ikke vanskelig for ham.

9.6.5 Opplevelser av motgang

På samme måte som et arbeid kan gi spennende utfordringer, kan det også skape stress og usikkerhet. Vi har grunn til å anta at det var psykiske problemer og rus som gjorde det umulig for Trond å fortsette. Man blir nødt til å ta på alvor de psykiske utfordringene som ligger i bunnen hos en ungdom med en trøblete fortid, og man må vurdere om disse må behandles før den unge kan starte på en krevende yrkeshverdag. Forskningsprosjektet «Ungdom i svevet» viser eksempler på muligheter når man ikke gir opp (Follesø, 2011). I noen tilfeller kan man sette i gang behandling som kombineres med opplæring. Utfordringen er bare at det tar svært lang tid å få i gang riktig behandling. Noen ganger må man velge et annet yrke som ikke krever så mye psykisk, eventuelt finne andre salgsoppgaver som ikke er like krevende (Frøyland, 2017).

Evas opplevelser i bilbutikken gir viktige perspektiver på opplæringsprosessen. Det er særlig nødvendig å reflektere over situasjoner hvor man får problemer (Schön, 1983). Butikkpraksisen for Eva ble for oss et tankekors i forhold til praksis i bedrift. Jeg og min kollega Alfred diskuterte om ungdommer med sterke psykiske problemer er klare for den virkeligheten de møter i bedriften. Jeg er redd for at vi noen ganger har et for positivt og naivt syn på de vanskene som noen ungdommer har. Forsøk med *supported employment* og rask igangsetting i bedrift har kunnet dokumentere gode resultater for voksne, men denne forskningen har ikke hatt fokus på ungdom (Spjelkavik, 2016; Nøkleby et al., 2017). Jeg er usikker på om vi nådde frem med noe

trening på livsmestring i Evas situasjon. Jeg opplevde at Eva ikke tålte motgang fordi hun manglet et grunnlag med refleksjon over situasjonen, som beskrevet i forbindelse med forrige fase.

Vi opplevde også andre ungdommer som i liten grad klarte å ta imot kritikk konstruktivt, sannsynligvis fordi de ikke hadde trening i det. Flere ungdommer fortalte om gjentatte opplevelser av å mislykkes, og at de derfor i utgangspunktet anså at ting ville gå galt. Studier viser også at det er en sterk sammenheng mellom frafall og psykisk helse, noe som blant annet kan forklares ved lav mestringsfølelse, lav motivasjon og dårlig selvbilde (Bragdø & Spjelkavik, 2013).

Målet vårt gjennom hele aksjonen var å gjøre noe med elevenes mestringsfølelse gjennom nøye planlagte praksisopplevelser knyttet til elevens interesser. Spesielt opplevde vi med Nils at praksisen i denne fasen bedret nettopp mestringsfølelsen og styrket motivasjonen og selvbildet. Han fikk oppleve at det var samsvar mellom arbeidet i trevarebutikken og den undervisningen han deltok i, og at det var relevant og meningsfylt, det han gjorde. Hans mestringstro (Bandura, 1997) økte fordi han opplevde sammenheng mellom utfordringene i bedriften, hans egne forutsetninger og evner, og at han opplevde støtte fra læringscenteret.

For Evas vedkommende var problemet nok at hun aldri helt hadde endret sin hverdagsbevissthet fra å ha rolle som råner om natten, til å ha *identitet* som elev med fokus på dagtid. Hennes motstand mot læring (Illeris, 2012) gjorde at hun ikke var godt nok forberedt for praksis, og hun klarte ikke å tolke sjefens ord som en konstruktiv tilbakemelding. Illeris poengterer at en slik motstandsopplevelse også kan være en mulighet til en videre læring, siden det ligger en energi i denne motstanden. Hadde selve hendelsen skjedd på læringscenteret, ville vi vært i stand til å møte Evas opplevelse direkte og utfordre henne på hva hun kunne gjøre for å møte de kravene som stilles hos bedriften, og forklare at språket i en bedrift ikke alltid er så pedagogisk og med en så god tone som vi lærere ønsker å bruke.

Yrkeskompetanse kan beskrives på mange måter med ulikt perspektiv. Flere ser på yrkeskompetanse som en helhetlig kompetanse som består av nøkkelkompetanse og faglig kompetanse (Dahlback et al., 2011; Haaland & Nilsen 2020; Sylte, 2017). Nøkkelkompetanse kan f.eks. være knyttet til samarbeidsevne, orden på arbeidsplassen, selvstendighet, HMS, kreativitet, nøyaktighet, fleksibilitet, kompetanseutvikling, yrkes stolthet, planlegging, effektivitet, kommunikasjon og pålitelighet (Sylte, 2017). Jeg vil hevde at livsmestring er en viktig del av denne yrkeskompetansen, og at vi i større grad må inkludere de psykososiale aspektene av livet i yrkesopplæringen. Flere teoretikere er opptatt av sammenhengen mellom å

legge til rette for utvikling av faglig kompetanse, sosial tilhørighet og personlig autonomi (Ryan & Deci, 2000; Bandura, 1997).

Refleksjonene våre rundt dette gjorde at vi for neste gruppe ønsket å legge mer vekt på å integrere livsmestring i yrkesopplæringen. Uansett hvor kreative vi var med oppgaver, og hvor mye vi trente på faglig kompetanse og ferdigheter ville ungdommer måtte tåle motgang og nederlag. Grunnleggende livsmestring må læres fra man er barn, og det var krevende å finne måter å ta igjen dette på uten profesjonell hjelp. Fokuset på skolen blir ofte at man skal mestre noe som i utgangspunktet er positivt, men samtidig opplever ungdommer dette som enda et krav de ikke oppfyller. Helsedirektoratet ga i 2017 ut *Mestring og stress*, som på mange måter peker på en negativ utvikling: «I stedet for at utfordringer om en sunn kropp og læring gir opplevelse av mestring og utvikling, ser trenden ut til å gå i retning av økende belastninger som følge av et for høyt press på vellykkethet» (Samdal et al, 2017, s.35). Annen forskning bekrefter ungdoms problemer med stress fra skole og venner, og andre psykososiale belastninger (Eriksen et al. 2017).

Både Tronds og Nils' opplevelse av første del av praksis ga oss på mange måter en tro på muligheten for å legge fokus på mestringstro, men da kreves det at læringscenteret følger opp arbeidet i bedriften tett i forhold til de temaene som man arbeider med og fører tett dialog faglig og sosialt med bedriften. Nils opplevde ikke bare et felleskap, men en stolthet over å få til oppgaver som krevde kompetanse (Ryan & Deci, 2000). På denne måten ser man hvordan mestringstro (Bandura, 1997) og selvbestemmelses-teorien har en sammenheng der hvor forholdene ellers er ideelle. Men forholdene rundt elevene i mitt prosjekt, både læringsbetingelser og rammefaktorer har store mangler noe som gjør at det blir større utfordringer i livene til disse ungdommene, enn svært mange av de i ordinær opplæring. Ikke bare har de et dårlig grunnlag fra tidligere skolegang, men en vanskelig situasjon i forhold til økonomisk støtte fra NAV sammen med rus og psykiske utfordringer gjør helheten rundt livsmestring vanskelig. Det er styrker og svakheter i å se disse teoriene sammen, og mitt prosjekt viser at vi behøver teorier og praktisk trening rundt resiliens (Rutter, 2006) og selvregulering (Zimmerman, 2000) i tillegg, noe jeg kommer nærmere inn på i neste kapittel.

Trond opplevde til en viss grad også mestring, men han fikk nettopp føle det stresset som var forbundet med de oppgavene han skulle gjøre som selger. Ikke alle problemer kan løses ved å gi mestringsopplevelser gjennom erfaringslæring eller mestringstro, så et læringscenter er avhengig av samfunnets hjelp fra BUP og andre helseinstitusjoner som i samarbeid med oss kan støtte og trene resiliens og selvregulering. Ungdata-undersøkelsene har gitt oss verdifull

kjennskap til psykiske plager blant ungdom (Dahl, 2022). Et viktig funn er at mange av disse ungdommene sliter også på andre områder, og at de typisk har en del tillegg utfordringer i livet, slik vi også fikk erfare hos våre ungdommer i denne aksjonen (Sletten, 2015).

Det er ikke lett å vite hvordan man skal hjelpe ungdom, og det er viktig å ikke alltid legge skylden på hjelpeinstanser. Det er allikevel en alvorlig tanke at det er vi voksne i hjelpeapparatet rundt som må ta ansvar når det er opplagt at ungdommen ikke klarer å ta ansvar selv, for eksempel etter vanskelige opplevelser i barn og ungdom. En etisk bevissthet er nødvendig, for å sette grenser, men mest av alt for å forstå hvor avgjørende vår hjelp er for livet videre.

Det er vanskelig balansere mellom vårt ansvar for å presse på for en eventuell behandling og ungdommenes mulighet for å utvikle et indre driv som er integrert regulert, så de selv ønsker å gå videre med behandlingen (Ryan & Deci, 2006). Det beste vil være dem å lære seg å bli agent i eget liv ut fra Banduras (2006) teori om at alle kan sette seg sine egne mål, planlegge egne handlinger, forestille seg resultatet av handlingene, observere seg selv og reflektere over og vurdere egne handlinger.

Gjennom prosessen i fase 3 fikk Nils, Eva og Trond yrkeserfaring og hjelp til å komme videre. Tiden for ungdommene på læringscenteret er en viktig form for mestring også selv om man ikke når hovedmålet om å få en formell utdanning. Prosessen rundt å finne sin *identitet* er like sentralt.

9.6.6 Medvirkning og fellesskap i vanskelige prosesser

Medvirkning og inkludering er viktige prinsipper i overordnet del, noe jeg har lagt vekt på i analysen i kap. 2 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Som jeg har vist tidligere er det viktig å balansere behovet for å prate om medvirkning, til å faktisk se at ungdom engasjerer seg i en demokratisk prosess og tar konsekvens av dette. På samme måte gjelder det med utfordringene rundt inkludering at det i ulik grad oppleves forpliktende med å inkludere hverandre i fellesskapet. Det er vanskelig å oppnå medvirkning når ungdom i stor grad uteblir fra tilbudet og ikke deltar i fellesskapet med de andre elevene. Vi ønsket å skape et fellesskap som inkluderte alle ungdommene, og som la til rette for at de skulle bli inkludert i arbeid og utdanning. Inkludering krever noen forpliktelser om å delta i det aktuelle fellesskapet (Haug, 2020). Det ble en viktig jobb for oss som ledet å forsøke å dra dem inn i samtalen, og forsøke å inkludere dem i oppgaver som de andre jobbet med. Inkluderingen ble allikevel aldri optimal for Eva siden hun trakk seg unna og ikke ville dele i de sosiale prosessene. Det er en bit av inkluderingen som er svært krevende å få til i et miljø hvor ingen av deltakerne har

veldig mye overskudd eller energi til å være aktivt inviterende og nysgjerrig på andre.

I en kritisk refleksjon rundt eget arbeid vil det være viktig i enda større grad å være seg bevisst verdier og normer fra overordnet når man jobber med ungdommer som har ulike problemer. Det er menneskelig å bli skuffet når elever ikke riktig vil la seg inkludere og ikke vil følge opp forpliktelsene, men da er det viktig å holde fast ved sin oppgave som lærer og veileder.

9.6.7 Oppsummering fase 3

Fase 3 var meget interessant fordi vi i en periode fikk oppleve ungdommene som ekte yrkesutøvere. I forhold til Dreyfus-brødrenes (1986) nivåer hadde de begynt å karre seg litt opp fra det laveste nivået. Selv om guttene hadde et stykke igjen til nivået «kompetanse», så var de begge integrert i arbeidsmiljøet, de opplevde å bli møtt med arbeidsoppgaver som samsvarte med deres ønsker, og sjefen fulgte dem opp på en god måte. Begge investerte tid i å tilegne seg kunnskaper de trengte for å komme videre i arbeidet. Samarbeidet mellom læringscenteret og praksisbedriftene bidro også til refleksjon i og over praksis (Schøn, 1983) og ga rom for å knytte undervisning på læringscenteret til praksis. Dette er helt avgjørende for å få til en godt utbytte yrkesdidaktisk av opplæringen (Hiim, 2013; Holm & Larsen, 2011; Nyen & Tønder 2012).

Eva gjennomgikk en prosess som var vanskelig, men lærerik. Dessverre klarte vi aldri å få tid nok til å gjennomgå en lengre opplæringsperiode med henne, siden hun stadig uteble når det var tid for refleksjon og egenvurdering. Denne manglende muligheten burde kanskje stoppet oss i å la henne starte med praksis, men nettopp SE-teorien (*supported employment*; Nøkleby et al., 2017) og de vellykkede resultatene med utplassering før opplæring oppmuntret meg til å gjøre et forsøk. Resultatet skal i teorien være at man blir så motivert og engasjert ved å være i bedrift at man blir enda mer ivrig på opplæring. Det er vanskelig å vite hva som var avgjørende for at hun likevel ga opp. Det kan virke som om de psykososiale utfordringer gjorde at hun ikke var godt nok forberedt til praksis noe som går igjen som utfordring i *arbeidsinkludering* (Sletten, 2015; Frøyland, 2017).

For alle de tre ungdommene var salgsfaget egenart og de muligheter og utfordringer det gir, avgjørende for prosessen de gjennomgikk (Holm & Larsen, 2011). Rammene for Nils' salgsoppgaver var svært trygge, og de var enkle å tilpasse etter form og humør, samtidig som det hele tiden var mulighet for faglig og personlig utvikling. Oppgavene til Trond var i større grad preget av at han måtte klare mye helt alene, og selv om dette ga mulighet for store mestringsopplevelser, medførte det for hans del også opplevelser av å ikke strekke til. Evas

oppgave med fotografering var knyttet til en annen sentral rolle i salgafaget i og med behovet for markedsføring. Noe av utfordringen hun opplevde kan kanskje forklares med at bilfirmaets hovedkompetanse ikke var fotografering, men bilsalg, og at forventningene derfor ikke var godt nok avklart.

Det yrkesdidaktiske opplegget med fokus på bedriftspraksis og oppfølging syntes å være riktig. Tett oppfølging, relevante, motiverende oppgaver på læringscenteret, og sammenheng for eleven mellom de teoretiske og praktiske delene, er avgjørende for god opplæring. I dette møtes prinsippene om god yrkesdidaktiske opplegg og flere psykososiale teorier om mestringstro og selvbestemmelse (Hiim, 2013; Bandura, 1997; Ryan & Deci, 2000). Vi reflekterte mye rundt hva vi kunne gjort på en annen måte. Vi kunne kanskje ha undersøkt mer rundt den psykiske helsen til ungdommene og i tvilstilfeller beholdt dem lengre på læringscenteret. Noen av utfordringene kunne allikevel ikke avdekkes før de fikk møte det virkelige arbeidslivet, og den tette dialogen vi fikk til med arbeidsgiver, ble en god hjelp for Nils og Trond. For Evas del klarte vi ikke å fange opp signalene godt nok, siden Eva hadde lite oppmøte på senteret.

9.7 Fase 4: Avklaringer før man kan bli lærekandidat

Målet for denne fasen var å forberede siste del av veien frem mot lærekandidat. Dette skulle innebære at vi etter fasen både skulle ha funnet en riktig kobling mellom ungdom og praksisbedrift, samt at opplæringskontoret hadde satt i gang en prosess for at lærekontrakt skulle godkjennes gjennom fylkeskommunen.

9.7.1 Plan for fase 4

I fase 4 skulle vi ha fokusert på hvilke kompetansemål som skulle gjelde for den formelle interne planen for lærekandidatperioden og som kandidaten skulle ta kompetanseprøve i etter 2–3 års praksis. I tillegg skulle arbeidet fra fase 3 ha fortsatt med en formell overgang til å bli en fullverdig deltaker i bedriften – en fullverdig deltaker i praksisfelleskapet gjennom LPP (Lave og Wenger, 1991).

Planen skulle ha blitt gjennomført i form av en konkret, intern plan for lærekandidat i salgafaget, basert på de vurderingene vi hadde gjort sammen med praksisbedriften i de første tre fasene. Deretter skulle vi ha gjennomgått hvert og ett av målene med ungdommene for å finne ut hvilket behov det var for opplæring i de ulike målene. For å bli en god yrkesutøver i salgafaget trengs det ikke bare teoretisk forståelse, men også konkret oppfølging i salgssituasjoner i praksis.

Planen var å observere ungdommene i arbeid i praksisbedriftene, for så å sette ned konkrete

delmål som kunne føre frem til full eller delvis måloppnåelse i de ulike læreplanmålene.

En intern plan for lærekandidaten behøver ikke å inneholde full måloppnåelse i alle fag, men den helhetlige måloppnåelsen må være tilstrekkelig for å kunne få et kompetansebevis som lærekandidat i salgsfaget.

Planen var å arrangere flere møter med ungdom og praksisbedrift, og mot slutten av denne perioden involvere både opplæringskontor og fylkeskommune for å gjøre klar de formelle papirene. De endelige dokumentene ville endre status til lærekandidat og lærebedrift.

Psykososialt var planen å gjøre livsmestring til en naturlig del av arbeidstiden, for eksempel ved å finne frem til gode kollegaer man kan spise lunch med, eller andre små, daglige gjøremål som mange ser på som god motivasjon i en lang arbeidsdag i form av litt ekstra frukt, sjokolade eller kanskje mulighet for en tur i løpet av arbeidsdagen.

9.7.2 utfordringer som hindrer unge å bli lærekandidat via læringscenteret

Det var dessverre ingen av ungdommene vi hadde i første aksjon som fikk gjennomført planen og nådd målet vi hadde satt. Det var mange ulike årsaker til dette, men ingen av ungdommene ble hindret hverken av manglende velvilje hos bedriften, opplæringskontoret eller læringscenteret, som alle hadde et ønske om å få elevene i gang som lærekandidat.

Eva måtte videre til tilbud hos NAV og fikk derfor ikke fortsette. Hun hadde mottatt støtte fra NAV i flere måneder, og kunne derfor ikke fortsette hos oss. Reglene for å motta stønad for arbeidstrening er kompliserte. Reglene deres gjorde at saksbehandlerne måtte gi Eva et spesialtilbud gjennom NAV, som formelt ivaretok hennes behov. Tilbudet ble gitt gjennom en arbeidsinkluderingsbedrift eid av kommunene. Her fikk hun tilbud om å prøve enkle jobboppgaver – alt fra å sortere post, lage mat i kantine eller øve på salgsarbeid i en butikk. Hun skulle også lære å skrive CV og søknad for å komme seg ut i jobb. Forskjellen mellom deres og vårt tilbud var at denne type bedrifter ikke har noe perspektiv på videre utdanning eller kompetanse.

Eva fortalte om en positiv periode hos oss. Hun opplevde flere ganger glede over måloppnåelse både ved markedsføringsoppgaver, logistikkoppgaver og ikke minst at hun kom lengre i å tørre å delta i et sosialt felleskap og ta aktivt del i avgjørelser om sitt eget liv.

Vi brukte lang tid på å trene på møter med NAV m.m., og det første problemet for arbeidsinkluderingsbedriften var å få kontakt med Eva. Vi hjalp dem å opprette denne kontakten gjennom å bruke de litt utradisjonelle kommunikasjonsveier på sosiale medier, avtaler gjennom

mor og fysisk henting i bil som vi hadde benyttet for å opprettholde kontakten i vanskelige perioder.

Trond fant etter noen måneder med sykemelding ut at han ville gjøre en praktisk jobb og startet hos et montørfirma. Her trives han med lange dager og tung fysisk jobbing. Et år etter avslutningen hos salgsmfirmaet tok jeg kontakt med ham for å høre hvordan det går. Han forteller om livet nå etter læringscenteret:

Jeg har nå jobbet et år med dette. Nå har jeg kommet videre. Fått tilbud som junior distriktssjef. Så tida hos deg har ikke vært bortkasta. At du fortsatt lever etter å ha holdt ut med sånne som meg, er helt utrolig

Nils er i dag på en behandlingsinstitusjon for rus, og håper på å komme i gang med livet igjen så fort denne perioden er over. Det er viktig å følge opp ungdommene uansett hvilken vei livet tar, og vi har derfor jevnlig kontakt med ham. I vår hittil siste samtale fortalte han at han hadde blitt tilbudt rettigheter som «ung ufør». Dette hadde han sagt nei til, og han la han vekt på at han ville unngå å bli ufør, fordi opplevelsen av å stå i jobb på trevarefabrikken var så god at det gav motivasjon for å gå igjennom rusbehandling for å komme i en ordinær jobb.

9.7.3 Medvirkning gjennom dialogmøte med fagpersoner, bedriftsledere og foreldre

På dialogmøtet inviterte vi lærere i salgsmfaget, foresatte til ungdommene i prosjektet, bedriftsledere og folk fra fagopplæringen slik beskrevet i kap 8. Vi ønsket å samle ulike mennesker som kunne gi respons på det vi hadde gjort i den første aksjonen. Tilbakemeldingene fra en fagperson fra yrkesopplæringen var: «Det er svært positivt at dere har stort fokus på praktisk opplæring nært knyttet til teori som forberedelse til arbeidslivet.» Én bedriftsleder fikk frem fortvilelsen de hadde hatt over mangel på motivasjon hos ungdommer som har gitt opp skolen. Han mente det var vanskelig å få ungdommene til å jobbe når de helt manglet noe «driv» til selv å ville gjøre noe.

Bedriftslederne var positive til å hjelpe ungdom, men de opplevde det som krevende med ungdom med psykiske utfordringer, hvor både oppmøte og psykisk tilstand på jobben varierte veldig. Bedriftslederne hadde hatt kortere og lengre besøk av ungdom fra oss. Det var vanskelig å vite om ungdommene kunne være i nærheten av kunder eller om de trengte tid for seg selv, eventuelt om det var riktig at de fikk dra hjem tidlig, eller om de burde ringe oss og spørre. Flere praktiske utfordringer kom frem i dialogen. Et positivt signal fra en av bedriftslederne var allikevel: «En person som man hjelper i gang med å få en fast jobb og utdannelse, er ofte en

stor ressurs for et firma. Selv om personen faglig sett er helt gjennomsnittlig, kan det bety en lojal og god arbeidskraft i mange år.»

Til slutt kom et foreldrepar med en kommentar som ble en viktig støtte for oss i arbeidet: «Dette er første gang sønnen vår blir sett og tatt på alvor for den han er.»

En annen kort kommentar fra en annen foresatt:

Det viktigste er at ungdommene møter kjærlighet og medfølelse, og at de blir behandlet som unike mennesker. Ikke bare et nummer i en lang rekke.

Moren forklarte etterpå hvordan de som foreldre hele tiden opplevde at sønnen deres overalt hvor han hadde vært bare fikk faktiske opplysninger eller beskjed om å møte på et kurs eller et opplegg. Hun var takknemlig for at vi viste konkret omsorg og tok oss tid til å prate og forsøke å forstå hvordan han hadde det.

Dialogmøtet ga oss verdifulle innspill i den videre prosessen, spesielt med tanke på temaer som ansvar, trygghet, stabilitet, rutiner og praksis. Deltakerne var aktive, og det var fint å se at fagpersoner og foresatte var veldig fornøyde og virket enige i mye av det vi presenterte av opplegg og tanker vi hadde rundt prosjektet.

Vi opplevde en ambivalens hos bedriftene når det gjaldt samfunnsansvar og økonomi. På den ene siden ønsket de å bidra, men de var samtidig redde for å forplikte seg økonomisk uten å vite om de ville få noe igjen for å investere i en ungdom. Bekymringen var spesielt knyttet til at ungdommene hverken hadde fagkarakterer, oppførselskarakterer, referanser eller andre indikasjoner på om de var i stand til å møte opp daglig og gjøre en arbeidsinnsats.

9.8 Samarbeid med NAV, helseetater og andre i aksjon 1

9.8.1 Samarbeid med helseetater

Når man skal hjelpe ungdommer med sammensatte problemer, opplever man ofte at de ikke passer inn i noen systemer. Et læringscenter som vårt er intet unntak. Hvordan skal vi for eksempel forholde oss til elever som bruker rus aktivt, og som dessuten kan utgjøre en risiko for de andre ungdommene på senteret? Nils opplevde en kraftig forbedring helt til det ble avklart at han brukte stoff. Det konkrete problemet i denne sammenhengen er den lange tiden det tar før man kan få hjelp og de store psykiske utfordringene i mellomtiden.

Et annet eksempel på vanskelige situasjoner er knyttet til Evas forsøk hos Senter for Jobbmestring (NAV, 2022). Dette er et av de nyeste tiltakene til NAV for folk med angst, og de

har en fullføringsrate på nesten 80 % (Wiig, 2019; Øverland et al., 2018). De bruker SE-metoden (*supported employment*; se kap. 6). Som tidligere beskrevet hadde vi mye dialog med NAV om å få gitt Eva god og profesjonell hjelp. Etter mye arbeid klarte den lokale NAV-kontakten å få plass til Eva på Senter for jobbmestring. Her ble det oppdaget at det i noen gamle papirer står at Eva har ADHD. Hun var dermed ikke lenger aktuell for dette tilbudet, siden Senter for jobbmestring er innrettet mot mennesker med angst som sliter med å komme ut i jobb.

Vi spurte Eva litt mer om denne ADHD diagnosen. Under det andre året på videregående begynte Eva å få problemer. Hun var utplassert i barnehage, men skulket dette flere ganger. Dette ledet til flere besøk hos BUP, hvor hun fikk diagnosen ADHD og forsøksvis fikk utskrevet medisinen ritalin. Hverken hun selv, foresatte eller lærere merket noen effekt av medisinen, og hun sluttet med den, da den ga henne andre plager. Hun betviler og så sterkt at diagnosen er riktig, men den ble likevel hengende igjen og var nå et problem. Derimot bekrefter hun at hun sliter med angst.

Senteret for jobbmestring ga henne ingen hjelp, siden de mente hun hadde to diagnoser. Også en annen jente på et senere tidspunkt var i en tilsvarende situasjon som Eva ved at hun slet med både sterk angst og rus. Det overraskende er at det svært få steder man kan få hjelp hvis man har denne eller andre kombinasjoner av diagnoser eller problemer, og hvis det finnes hjelp, så er det svært lang ventetid, ofte flere måneder. Som leder for et læringscenter er det krevende å hjelpe i slike situasjoner, og man merker fortvilelsen hos ungdommene og de foresatte. Vi er da i praksis henvist til å forsøke å fokusere på trygge rammer, livsmestring og prøve å finne andre områder for læring enn der hvor de sliter. Enkelte arbeidsoppgaver kan man fint klare selv med store problemer med angst og psykisk helse, hvis man tilrettelegger for dette i en venteperiode. Gjennom samtaler med en annen av jentene oppdaget jeg at hun hadde vært utsatt for voldtekt og ikke fått hjelp av noen. Hun ønsket ikke at foresatte eller fastlege skulle vite dette, og etter en komplisert prosess, med flere besøk hos helsestasjon for ungdom og etter hvert BUP, fikk hun omsider, etter 3 måneders venting, en mulighet for én samtale pr uke. På grunn av angst for å kjøre buss måtte vi også ordne med transport.

Angst for å kjøre buss hindret også flere andre av ungdommene i å gå ut i praksis. Det vi fant ut etter samtaler med flere av dem var at de i mange tilfeller hadde sagt at de ikke ville delta i en praksis, og at skolen hadde opplevd dem som late. Det er mulig at de i virkeligheten hadde sosial angst, og at de heller ikke turte å fortelle dette. Arbeidsgiveren forsto ikke hvorfor de ikke møtte i bedrift. Det er knyttet mye skam til slike psykiske plager og som læringscenter er

det viktig å gi trygghet for samtale og se på muligheter for hjelp. Jeg har valgt å bruke Illeris sitt begrep rundt *samspillsdimensjonen* på utfordringene man møter her. Et læringscenter må gå utover sin rolle med yrkesdidaktisk opplæring for å møte noe av ungdommenes problemer å ta tak i slike utfordringer. Gjennom analysen i kap. 2 ut ifra Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske teori så jeg flere eksempler som viste en tydelig svikt i systemet. Det manglet noen som kunne hjelpe ungdom å kommunisere på tvers av tiltak og se helheten. I Bronfenbrenners (1979) modell kunne jeg identifisere læringscenterets arbeid med begrepet mesosystem som brukes om en koordinerende rolle som nettopp må gjøre slikt arbeid med å ha *samspill* med andre instanser. Læringscenteret må ta ansvar og bidra til å endre systemet slik at det ikke er den enkelte ungdom som blir offer for systemsvikt.

9.8.2 Utfordringer med å gi kompetent hjelp ved rus og psykiske lidelser

Da vi forsto hvor alvorlige plager Nils hadde med hensyn til rus, ble det tydelig at planen om lære kandidat på kort sikt ikke var mulig. Nils burde hatt hjelp med sine problemer tidligere i sitt liv. I dette tilfellet opplevde vi allikevel at det var vanskelig å finne den riktige hjelpen videre.

Frøyland (2017; 2018) understreker behovet for oppfølging på helseområdet parallelt med læring og arbeid. Noen av ungdommene som deltok i Frøylands undersøkelse, forklarte behovet for å «Ha høve til å møte den unge heime og andre stader utanfor kontoret når det er behov for dette» (Frøyland, 2017, s. 12). En slik hjelpetjeneste skal ikke bare dekke opplæring og arbeid, men også være en ambulerende tjeneste som stiller opp ut over de vanlige kontortidene. I forhold til de problemene Nils hadde, var det vanskelig å finne ut hvordan vi innenfor rammene av et økonomisk selv bærende system skulle kunne støtte ham gjennom hele døgnet.

Ventetiden for en rusbehandling er rundt seks måneder, og selv om vi hadde god kontakt med rustjenesten i kommunen, var dette en svært krevende tid all den tid vi ikke kunne ha narkomane på senteret, men samtidig ikke kunne la være å støtte. Jeg tror at forskningen rundt alternative tilbud er viktig, og spesielt gir artikkelen om «grønne tjenester» / sosiale tjenester et håp. Ulike aktiviteter knyttet til natur har vært sentralt i den studien for å få til sosial inkludering gjennom aktiviteter som landbruk og dyrehold. Dette kan styrke håp, mestring, mening og verdighet (Sollesnes et al., 2017).

Når det gjelder denne siste fasen av aksjonen er det allikevel to viktige poenger å ta med seg i det videre arbeidet. Det ene er at Nils selv fortsatt har en drøm om å komme i fast arbeid og ikke ende opp som «ung ufør». Det andre er at bedriften i utgangspunktet var positiv til en

lærekandidatordning.

Trond kom langt i salgsjobben og fikk tilbud om å bli lærekandidat. To av tre ungdommer hadde på flere området gitt et godt inntrykk og gjort en god jobb. Vi hadde også klart å legge til rette for opplæring og veiledning på en slik måte at bedriften så et potensiale. Det å få til et samarbeid mellom skole og bedrift er avgjørende for å lykkes. Gjennomgående er det et ønske om større engasjement fra skolen når det gjelder samarbeidet mellom lærere og veiledere i bedrift og helseinstanser (Berglund et al., 2014; Hiim, 2013; 2022b; Nyen & Tønder, 2012).

9.8.3 Samarbeid med NAV

Studien viser hvor viktig NAV er i arbeidet med elevene på læringscenteret. Noe av denne hjelpen handler om å få økonomien i orden og få dekket de grunnleggende behov. Uten penger til mat og bolig blir det vanskelig å gjennomføre noen yrkesopplæring. Vi opplevde gang på gang hvor tett sammenheng det var mellom utbetalinger og ro til oppæring. Nils' historie viser hvordan endringer hos NAV flere ganger gjør ham frustrert. Vår jobb på læringscenteret blir da å sette dem i stand til å takle utfordringene, til å gjøre noe konkret i forhold til regelverket som finnes, og til å forsøke å lære seg å se at det nytter å delta aktivt i sitt eget liv, bli «agent i eget liv» (Bandura, 2006). Bandura ser viktigheten at vi har tro på vårt eget potensiale og evne til å oppnå ønskede effekter av egne handlinger. I dette ligger at vi har vilje og evne til selvkontroll og intensjonale handlinger. Når derimot opplevelsen av manglende respons og vilje til forståelse hos NAV skaper mer misnøye og følelse av mindre kontroll, skaper dette en form for avmakt og ambivalens hos ungdommene (Illeris, 2012). På en måte er de avhengige av NAV, men samtidig er de frustrerte over hvor vanskelig det er å forstå systemet.

Hverdagsproblemene med å dekke husleie og få penger til mat kommer i tillegg til andre problemer som oppstår når man ikke har penger til hverdagen og man sliter med å få jobb. Frøyland (2018) ser, i sammenheng med internasjonal forskning, fire hovedutfordringer: (1) å sikre basale behov i forhold til bosted, økonomi, helse og aktivitet; (2) å etablere god kontakt og relasjon; (3) muliggjørende arbeid (*job enabling*); og (4) jobbutvikling (*job customizing*). For både Eva, Nils og Trond ser man at det er helt nødvendig at NAV bidrar på flere av disse punktene for å sikre økonomisk trygghet.

Nils vet ikke hva han skal gjøre med informasjonen han får fra NAV. Det er derfor også nødvendig at vi som driver læringscenteret, har grunnleggende kompetanse i prinsippene for saksbehandling, gjennom kunnskap om forvaltningsloven, helse- og omsorgstjenesteloven, men mest sentralt: hvilke ordninger for ungdom og unge voksne NAV-kontorene forvalter.

I vårt samarbeid med NAV har vi fremhevet at vi når ungdommene får delta i våre opplegg, kan gi dem både verdifull arbeidspraksis, men også nødvendig oppfølging og opplæring i salgsfaget. NAVs ordning for IPS (individuell jobbstøtte) har i sitt nye program, hvor de også involverer jobbspesialister, innført noen av disse elementene. Denne ordningen omfatter også oppfølging av psykisk uhelse, hvilket burde være en naturlig del av et tverrfaglig samarbeid (Maximova-Mentzoni & Frøyland, 2016).

Eva og Nils kunne ha passet inn i et IPS-opplegg, siden de der kunne fått profesjonell oppfølging av både psykolog og en jobbspesialist. Det er mulig at det er en slik modell læringscenteret må forsøke å komme inn i gjennom et anbud hos NAV.

9.8.4 Samarbeid med Oppfølgingstjenesten og helseetater

Det å kombinere spesialistkunnskap fra ulike områder skal nettopp kunne gi bedre hjelp til de som har problemer. Utfordringen jeg allikevel har sett i mitt prosjekt, er at den som skal ha hjelp, noen ganger ikke tør å ta kontakt med noen av de som skal hjelpe. I en skolesammenheng kan man knytte hjelpen opp mot en nærstående lærer eller rådgiver, men hvis en elev sitter hjemme og har angst for å gå ut, er det vanskelig å få ungdommen i gang med å motta hjelp.

Innenfor helse er det svært mange aktører, og det er ulike regelverk som styrer om ungdommer har krav på hjelp, og om de må henvises for å få denne hjelpen. Fastlegen er en viktig aktør, som i mange sammenhenger kan gi ungdom hjelp med søvnproblemer og andre helserelaterede problemer, men i hovedsak er det bare fastlegen som vil kunne henvise videre til barne- og ungdomspsykiatri (BUP), distrikts-psykiatrisk senter (DPS) eller til rusbehandling. Fastlegen er også en viktig samarbeidspartner for NAV når ulike støtteordninger skal vurderes. Det vil derfor være et stort problem hvis ungdommene av en eller annen grunn ikke ønsker å møte fastlegen, for eksempel hvis denne har en nær relasjon med foresatte, eller at ungdommene opplever skam over sine problemer. I slike tilfeller har vi kontaktet lege på Helsestasjon for ungdom.

Ungdommer som har gitt opp skolen, har ofte store psykiske problemer. AFI-rapporten 2016-01 (Frøyland et al., 2016) viste at 40 % av ungdommer i tiltak hadde slike problemer. Hjelpeapparatene i BUP og DPS er svært overbelastet og gir i liten grad den hjelpen som trengs. Det er derfor nødvendig at et læringscenter selv har en viss grad av kompetanse i tillegg til at man må samarbeide tett med andre tjenester i kommunen.

Hvis vi ikke har et gjennomtenkt system for veiledning og støtte, vil det fort bli slik at vi forsøker å «ordne opp» i problemene som ungdommene har, uten å ansvarliggjøre dem. Dette

vil alltid være en kortsiktig og lite bærekraftig løsning. Ansatte hos OT beskriver dette som «hjelpavhengighet» (Reegård, 2021). På samme måte som ytre regulert motivasjon fungerer dårlig for læring, vil heller ikke andres ønsker og ytre regulert motivasjon for å arbeide med psykisk helse, være til noen større hjelp: «External regulation also typically leads to a low quality of behavior because, when controlled, people tend to do only what is required» (Ryan & Deci, 2006, s 1570). Dette kan være med å forklare hvorfor de forsøkene vi eller de foresatte gjorde med å «hjelp» ungdommene når de selv ikke var motivert, ikke fungerte.

9.8.5 Behov for interprofesjonelt samarbeid

Flere av ungdommene fikk oppleve at ulike etater jobbet sammen, men i enkelte tilfeller var det totalt mangel på samarbeid. Nils' og Evas erfaringer med hjelpeapparatet fører meg til noen grunnleggende refleksjoner rundt manglende samarbeid i offentlige etater. Dette er spørsmål som flere forskningsprosjekter tar opp. I en rapport om 0–24 programmet, som stod for å samordne det tverrfaglige samarbeidet mellom etater som jobber med ungdom, fremheves noen av årsakene til at tverrsektorielt og tverretatlig samarbeid kan være vanskelig, og hva man kan gjøre for å fremme en mer helhetlig og samordnet innsats. Spesielt trekkes problematikken med lite samarbeid mellom NAV og fylkeskommunen i forbindelse med spørsmål knyttet til skoleelever som trenger ekstra oppfølging sosialt og økonomisk (Hansen et al., 2019). Et annet prosjekt, i Fafo-regi, har undersøkt NAV-kontorenes manglende oppfølging av unge, og er meget kritisk til hvor godt denne fungerer, og stiller blant annet spørsmål om hva som ligger i NAV sin ungdomsgaranti (Strand et al., 2015).

Jeg opplevde flere ganger i løpet av prosjektet at ungdommene og deres foresatte ga opp å få hjelp fordi de opplevde det som så krevende, siden de ulike hjelpesystemene og deres veiledere ikke kjente til hverandres systemer, og at fokuset ofte var på problem istedenfor løsning.

I annen forskning vises det til gode resultater i situasjoner hvor skoler har kunnet samarbeide i tverrfaglige team: i samarbeid mellom sosialarbeidere og skole (Hesjedal et al., 2013) og i tverretatlige lag rundt eleven (Malmberg-Heimonen et al, 2020).

Andre prosjekter viser også gode resultater, og et av dem er satsning på ungdomsteam som skal jobbe tverrfaglig i hele kommunestrukturen (Strand et al., 2015). Nettopp betydningen av forankring i hele kommuneorganiseringen – alle etater – er også vektlagt som en suksessfaktor i evalueringen av Modellkommuneforsøket Bedre tverrfaglig innsats (BTI) og mer systematisk helhetlig oppfølging (Deloitte, 2015).

Jeg tror at et slikt samarbeid ville kunne ha plukket opp signaler f.eks. fra Eva, som fortalte om

problemer opp gjennom barndommen. Selv om tilbudet i noen tilfeller kommer sent, ville en bedre samordning også kunne gi støttetiltak som læringscenteret mulighet til å finne den riktige hjelpen mye fortere.

Flere rapporter som beskriver 0–24-samarbeidet forteller om utfordringer på oppvekstfeltet som er knyttet til at svært mange ulike, og ofte motstridende, hensyn må tas. I litteraturen kalles dette «Wicked problems» (Rittel & Webber, 1973), eller på norsk «gjenstridige problemer» (Difi, 2014). For å løse problemene kreves det innsats som går på tvers av samfunnsområder og forvaltningsgrenser. Slike problemer er vanskelige, men viktig å ta tak i (Freire, 2005).

9.9 Oppsummering og evaluering av aksjon 1

Problemstillingen handler om hvilke organisatoriske, psykososiale og yrkesdidaktiske betingelser som skal til for et læringscenter tilpasset elever som er falt ut av skolen, rettet mot å gi dem mulighet til å bli lærekandidater i salgsfaget.

I gjennomgangen under bruker jeg den didaktiske relasjonsmodellen samt de andre 4 kategoriene jeg fant i analysearbeidet (se kap. 8) for å se på hvordan læringscenteret klarte å gi relevant og meningsfull opplæring i salgsfaget til en gruppe ungdommer som hadde gitt opp skolen. Selv om ingen av ungdommene faktisk ble lærekandidater, så nådde ungdommene andre viktige mål. De yrkesdidaktiske kategoriene er *læreforutsetninger, mål, innhold, arbeidsmetode rammer* og *vurdering*. Dette er med på å svare det første forskningsspørsmålet. Et annet viktig perspektiv i gjennomgangen er hvordan systemutfordringene og analysene fra kap. 2 (Bronfenbrenner, 1979; Goodlad, 1986) har vist seg i praksis. Det er viktig å se om læringscenteret har hatt en koordinerende funksjon slik behovet er i et systemperspektiv, og om opplæringslovens krav til tilpasset opplæring, demokrati og inkludering er tydelig i aksjonen. De siste kategoriene er *drivkrefter, identitet, samspill, og arbeidsinkludering*. Dette svarer ut de siste to forskningsspørsmålene med vekt på psykososiale og organisatoriske betingelsene som skal til i en utviklingsprosess for ungdom og samarbeid med involverte parter.

9.9.1 Gjennomgang ut fra analyse kategoriene

Målet har gjennom læringscenteret vært å se mulighetene som finnes hos alle, også de som i utgangspunktet nesten bare kjenner til nederlagsfølelser fra skolen. Gjennom å gjennomføre en læreplananalyse (Goodlad, 1986) viste jeg i kap 2 hvordan læreplanverket setter tydelige krav til tilpasset opplæring. Et overordnet **mål** fra opplæringsloven er at alle skal få mulighet til en utdanning tilpasset deres evner og muligheter. Det har vært viktig å ha en sosial, personlig og

psykologisk læring for å fungere. De må få tro på seg selv, og lære seg ting som er viktige for å fungere i samfunnet, som å stå opp om morgenen og å styre penger. Vi har forsøkt å gi konkret hjelp ved faglige problemer fordi elevene har gått glipp av opplæring fra skolen, og vi har hatt fokus på det de kan og de ressursene de har.

Målet måtte ikke være for ambisiøst, men læringscenteret skulle veilede ungdom frem mot de beste muligheter for hver enkelt, med godt felleskap, trygge rammer og et nettverk rundt med noen som bryr seg. Som læringscenter opplevde vi gjennom prosessen nettopp at det å være en trygg havn å komme tilbake til i flere sammenhenger var en vel så viktig oppgave som det å lære dem salgsfaget. Illeris (2012) betoner at **samspillet** mellom individ og omverden må betraktes som en del av læringen, og nødvendigheten av å trene på kommunikasjon og samarbeid og andre nøkkelkompetanser.

Med tanke på **innhold** hadde jeg klart fokus på at opplegget skulle være relevant for salgstryket. Samtidig som vi jobbet med klare mål for elevene om å bli lærekandidat i salgsfaget, så var temaene vi arbeidet med, sentrale uansett hvilket yrke man kom til å velge senere. For å få mesterbrevet kreves det blant annet kurs i salg og økonomi, og det er en form for allmennkunnskap, en lærdom alle kan ha glede av. I tillegg til fokuset på salgsfaget var det vesentlig at elevenes opplegg skulle tilpasses deres interesser. Utfordringen ble å lage en opplæring i salgsfaget hvor innholdet ikke ble teoretisk og uforståelig for ungdommene. I mitt eget masterprosjekt lå fokuset på yrkesopplæring i salgsfaget, og jeg så hvor krevende det kan være å få til et godt innhold når salgs- og servicelinjer ofte ikke har eget verksted (Holm & Larsen, 2011). Når vi nå skulle gjennomføre en helhetlig yrkesopplæring med fokus på hele yrkesprosesser i salgsfaget (Hiim, 2013; Sund, 2005), trengte vi nettopp et sted for opplæring – en *arena*, eller det man i yrkesfaget ellers kaller et «verksted». Vi gjennomførte flere gode forsøk med klesarbeid, men så også fort at nettopp dette ble svært begrensende for opplæringen. Trond og Nils likte ikke å arbeide med klær, og for å få annen trening i salgsarbeidet valgte vi heller å prøve ut en ungdomsbedrift med andre produkter. Samtidig merket vi hvor krevende det var for disse ungdommene å skulle lære å holde ut i arbeidsoppgaver gjennom en hel dag, og vi kom fram til at det ville være fornuftig å innrette opplæringen mot nøkkelkompetanser (Sylte, 2017). Elevene var generelt fornøyde, men noen av tilbakemeldingene vi fikk i fase to, gikk ut på at opplæringen kunne bli for fragmentert og uten direkte sammenheng med yrkesoppgavene. Dette førte til et ønske om en annen ramme på arbeidet i fase 2. Satsningen på nøkkelkompetanse, samt forståelse av bedriftens systemer og sjefens rolle, var viktige elementer i aksjon 1, og vi besluttet å legge enda mer vekt på den i neste aksjon, med enda mer

fokus på helhetlige arbeidsoppgaver.

Innhold styres på mange måter av **rammefaktorer**. Hindrende og muliggjørende rammefaktorer var ikke bare knyttet til lokaler, bemanning, åpningstid og tilgjengelig materiell. Det var like viktig hvordan vi jobbet for å få ungdommene til å møte opp og få et samarbeid med bedrifter og andre samarbeidspartnere. Bedriftene som bestemte seg for å være med, var generelt veldig positive, og villige til å stille opp og til å ta imot elever. Det var i hovedsak sjefens interesse som styrte satsningen, mer enn firmaets policy og ønske om å være en samfunnsaktør.

I forhold til lokalene ble læringscenterets verksted en form for klesbutikk i samarbeid med en frivillig organisasjon. Selv om det var autentiske, praktiske øvelser knyttet til salgsarbeid, så var ikke ungdommene så begeistret for disse øvelsene. Vi så behovet for oppgaver knyttet til større, helhetlige salgsprospekter og prøvde ut metoden ungdomsbedrift. Vi ønsket å knytte læringsinnholdet til autonome valg slik at det kan skape en integrert regulering ut fra selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2000).

I betraktning av de utfordringene flere av ungdommene hadde med innholdet i læringen, blir det naturlig også å undersøke deres **læreforutsetninger**. Livsmestring var en del av yrkesopplæringen, men med klare rammer for å ta tak i alle de utfordringene med psykososiale problemer som vi møtte i første gruppe og som det var viktig å ta hensyn til. Elevene hadde gitt opp skolen, de fleste av dem med store nederlagsopplevelser i ryggsekken, og det var nå viktig at de lyktes, at de fikk til ting, og fikk mulighet til å delta i et sosialt felleskap. **Drivkreftene** ble tydelige ved at man i stor grad fra dag til dag kunne se hvordan ungdommene ble dratt mellom tidligere erfaringer, og ny utviklende kompetanse gjennom meningsfylte oppgaver i tråd med deres interesser. Vi tok i stor grad hensyn til deres læreforutsetninger for å styrke deres mestringsfølelse og tro på seg selv. Dette gjaldt ikke bare den faglige læringen, men like mye den sosiale, personlige og psykologiske. Det er viktig å lære at man kan få til noe, og lære å fungere. Flere hadde problem med døgnrytme og med å delta i livet, og viktige delmål vi satte for dem var å klare å stå opp og å styre penger. I tillegg hadde de mange faglige vanskeligheter fordi de hadde gått glipp av så mye skolegang. Elevene hadde tross alt mange ressurser, og de ville veldig gjerne være med i livet, men de hadde behov for tilpasset opplæring noe analysen av læreplanverket i kap 2 tydelig viste (Goodlad, 1986). De hadde bestemt seg for å prøve, og var villige til åpne seg for oss. Her brukte vi også erfaringer fra andre yrkesgrupper som jobber med ungdom, både fra sosialtjeneste og NAV, for å finne gode løsninger (Follesø, 2010; Frøyland, 2012).

Jeg og min kollega var enige om at den delen av arbeidet som hadde å gjøre med å legge til rette for helhetlig læring, også knyttet til psykososiale utfordringer, måtte struktureres på en annen måte i det videre arbeidet. Muligheten fantes for at dette i for stor grad ville kunne prege arbeidet i stort. . Ved å lage en tydelig plan, hvor vi i større grad på forhånd bestemte tid og sted for samtaler om psykisk helse og andre utfordringer ungdommene måtte ha, og holdt flere utviklingssamtaler for elevene, så vi en mulighet for at vi i aksjon 2 lettere ville kunne kombinere livsmestring og yrkesopplæring.

Læreprosessen som den ble utformet i vårt prosjekt, foregikk på ulike områder, som må vurderes på ulike måter: ikke bare den faglige delen, som besto i å lage relevante og autentiske oppgaver, men også selve læringsmiljøet, den psykososiale tilretteleggingen for å oppleve trygghet og fellesskap. Vi jobbet med alt fra å hjelpe ungdommene til å delta i lunchen hos praksisbedriften, til å få en forståelse for hvordan personalet og sjefen må samhandle.

I et arbeidsliv kan disse ferdighetene være like viktige som de faglige, og mye av denne nøkkelkompetansen har ikke ungdommene blitt lært opp i (Sylte, 2017). I forhold til **arbeidsinkludering** i praksis ser man også hvordan opplæring skjer ut fra ulike tankesett. Den ene retningen – *supported employment* (Nøkleby et al., 2017), som NAV liker å ha fokus på – understreker viktigheten av tidlig praksis, for så å lære når man vel er i gang i bedriften. For Eva trodde vi dette ville være riktig, men det viste seg at praksisen fungerte bedre for Nils og Trond, som hadde lengre tid på å forberede seg og hvor praksisforløpet ble utarbeidet i tett samarbeid med ledelsen, med tydelige rammer og praktiske avgjørelser – som hvor mye tid vi skulle bruke på denne fasen, hvilke utfordringer vi skulle jobbe med, og hva som skulle behandles hos psykolog eller helsesystemet.

Den siste kategorien, **vurdering**, knyttet vi til elevenes egenvurdering samt våre og samarbeidspartnerens tilbakemelding (Schøn, 1983). Vi la stor vekt på at de skulle føle at de lyktes; vi ga tilbakemeldinger med fokus på mestring istedenfor nedbrytende målinger av hva de ikke kunne. Refleksjon rundt helhetlige yrkesprosesser i og utenfor læringscenteret ble sentralt i prosessen videre, samtidig som det ble viktig å gi elevene selvinnsikt i sosiale ferdigheter og forståelse av nøkkelkompetanse.

Det er tydelig at utfordring rundt forståelse av **identitet** går igjen i flere av ungdommers historie, og vi ser også hvordan rollen som yrkesutøver i uniform blomstret etter en uke i praksis (Wenger, 1998). Samtidig var hans identitet som rusmisbruker også iferd med å komme tydelig frem. Mye av Evas usikkerhet hadde på samme måte basis i en usikker identitet som elev, men en svært trygg rolle som råner om natten. Rollene kan man skifte på, og ta på når det er

nødvendig. Identiteten skulle ungdommene ha fått lov å bygge opp i en trygg oppvekst med stor rom for prøving og feiling gjennom skolen. Kanskje er det her noe av systemet beskrevet i kap 2 har sviktet gjennom manglende inkludering og mulighet til utfoldelse av sine evner i tidlige skoleår. Kanskje har press om å sitte stille og lære teori gjort at energien måtte bli tatt ut på andre områder. Her må kanskje læringssettet i større grad bidra til å gi rom for ulike behov hos ungdommene til å være den de er.

Arbeidet på læringssettet har jeg i denne oppsummeringen forsøkt å vurdere ut ifra grunnleggende tanker i grovplanen, men det vil være viktig å også å rette søkelyset på om det klarte å opprette en rolle som kommunikasjonsledd mellom systemene slik jeg beskrev i kap. 2. En gjennomgang ut ifra Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell viste at det ikke i dag finnes gode alternativer for mange ungdommer som faller ut av skolen. Læringssettet skulle bli det koordinerende leddet, et såkalt mesosystem, mellom ungdommens nære omgivelser og de omkringliggende systemene. Disse omkringliggende systemene, kalt mikrosystem, representerer både skole, bedrifter og opplæringskontor. Videre var intensjonen å forsøke å være bindeledd mot støttesystemene som OT, BUP og NAV, i modellen kalt eksosystem, men deres lover og regler i et enda høyere system, makrosystemet. I et kritisk perspektiv er det riktig å si vi ikke nådde dette målet, men vi var godt på vei i flere tilfeller, og lærte mye som vi kunne forbedre i neste aksjon.

Læringssettet klarte ikke å få noen av ungdommene inn i lærekontrakt som lærekandidater, men kontakten mellom dem og bedrifter ble knyttet. Flere av ungdommene fikk god hjelp av NAV i denne aksjonen selv om mange misforståelser og utfordringer tok opp mye tid og energi for flere av ungdommene. Jeg opplevde at fordi vi fikk del i disse vanskelige situasjonene så oppfylte vi også noe av tanken om å være det leddet som skulle hjelpe til med kommunikasjonen mellom systemer som for flere av ungdommene virket svært lite tilgjengelig. Selv om det kunne være frustrerende for oss, som empirien over viser, at vi ikke fikk nok tid til det yrkesdidaktiske opplæringsarbeidet, så vil vi samtidig kunne vise at rollen som koordinator og veileder i systemet ble fulgt. Ungdommene ga oss både mulighet til veiledning, men brukt også oss for å få ut frustrasjon når f.eks. NAV var litt sene med utbetalinger.

Et mesosystem skal ifølge Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell ikke bare koordinere opplysninger, men også rettlede og bidra i at veien fremover gjennom overganger fra skole til arbeidsliv blir forstått og opplevd hensiktsmessig for personen i systemet. Et systemperspektiv på en ungdom sin mulighet for å bli fagarbeider uten å gå veien gjennom ordinær opplæring kan tyde på at det er formålstjenlig at en organisasjon forsøker å

sammenkoble de ulike instansene til et totalt og helhetlig opplegg for ungdom. I et systemperspektiv ser man at lover og regler i det ytterste overordnede systemet, makrosystemet, kan skape utfordringer for ungdom. når de ikke er tilpasset et nært samarbeid mellom NAV og skoleverket. På den andre siden så er det nettopp læreplananalysen jeg gjennomførte (Goodlads, 1986) som viser at opplæringsloven gir alle ungdommer en rett til tilpasset opplæring. Systemet skulle, hvis det fungerte optimalt, ta hensyn også til de ungdommene som ikke er så gode på teori og gi dem et praksisbasert opplæringsløp. Forskningen viser at dette i liten grad er en gjeldende situasjon (Hiim, 2022a).

Inkludering og tilpasset opplæring var krevende å få til for alle i læringscenteret, men flere av tilbakemeldingene tydet på at vi gjorde tiltak som var riktig (Kunnskapsdepartementet, 2017; Haug, 2020). Når det gjelder å oppnå tilpasset opplæring og inkludering på en ekte arbeidsplass så er det fortsatt nødvendig med en mer tydelig strategi, struktur og system som tilpasses hver enkelt ungdom. I tilfellet med Eva var det helt klart for dårlig inkludering, som beskrevet over kunne skyldes mange ulike elementer. Et kritisk blikk på eget arbeid tyder på for liten tid til forberedelser sammen med bedriften i tillegg til en for tidlig oppstart. Arbeidsinkludering handler like mye om å få ledelsen inn i bedriften på samme tankegangen om å følge en forsiktig stigning i utfordringer sammen med gode tilbakemeldinger, og her hadde vi ikke vært gode på å avklare hvilken rolle sjefen i bedriften skulle ha. Flere av teoriene rundt praksisfelleskap og arbeidsplasslæring er sentrale å gå nærmere inn på (Lave & Wenger, 1991, Wenger, 1998; Billett, 2014; 2016). I et systemperspektiv kan man se at også andre bedrifter ikke i stor nok grad hadde blitt gjort oppmerksom på at enkelte av ungdommene hadde en stor bagasje med seg i form av psykiske problemer og dårlige erfaringer fra tidligere praksisperioder.

I Bronfenbrenners (1979) systemanalyse understrekes betydningen av tett dialog og kommunikasjon med alle systemer rundt i det som er oppgaven til det mesosystemet, det koordinerende systemet som læringscenteret har forsøkt å være. Selv om vi i tilfellet med Nils og Trond opplevde dette som svært strukturert gjennom god planlegging over lang tid så er det krevende å finne en struktur som passer inn hos alle. Sjefen i bilbutikken hvor Eva skulle være hadde liten tid til samtaler, og oppgaven med å ta bilder var ikke klart innenfor sjefens kompetanseområde heller som i utgangspunktet solgte biler. Et mesosystem må ikke bare gjennomføre en kommunikasjon, men kvaliteten på innholdet i samtalen, og den faglige relevansen og forståelsen av arbeidsoppgavene er like viktig tema som oppmøtetider, samarbeidsrutiner m.m.

I aksjon 2 vil jeg gå nærmere inn på noen av delene som læringscenteret etter en kritisk

refleksjon må bli bedre på, både i forhold til yrkesdidaktisk opplæring, men også i forhold til å legge tilrette for et bredere samarbeid med det som i Bronfenbrennes terminologi kalles eksosystemet, støttesystemet som inkluderer BUP, NAV og OT. Det er ikke tilstrekkelig å kunne kontakt dem når det er krise for ungdommene i læringscenteret, men et systemkritisk perspektiv viser også nødvendigheten av å planlegge et samarbeid i opplæringsløpet på læringscenteret.

10 Aksjon 2: Læringscenter med fokus på helhetlige yrkesoppgaver

Gjennom første aksjon gjorde vi oss mange erfaringer i forhold til hvordan et læringscenter kan gi yrkesdidaktisk opplæring og livsmestring for ungdommer som har avbrutt ordinær skolegang. Praktiske aktiviteter i salgsfaget med inspirasjon fra aksjons- og erfaringslæring ga mange gode resultater på mindre opplegg, men vi opplevde behov for større helhet og sammenheng i oppgavene (Dewey, 1938; Hiim, 2010).

Plan for aksjon 2

Planen for aksjon 2 var å bruke resultatene fra aksjon 1 til å forbedre opplæringen og oppfølgingen. Målet var gjennom dette arbeidet at ungdommene skulle bli lærekandidater. Vi ønsket å vise hvordan et læringscenter med hjelp av et opplæringskontor og praksis i bedrifter skulle kunne utdanne lærekandidater i salgsfaget. Som del av dette skjerpet vi blant annet enkelte strukturelle rammefaktorer: ungdommene måtte delta fulle dager, begrense samtaler rundt psykiske utfordringer til faste tidspunkt, og engasjere seg aktivt i prosessen med å få en yrkesutdannelse i salgsfaget. Vi la samtidig også stor vekt på hyggelige innslag, som f.eks. sosiale samlinger og felles lunch.

Mye av opplegget fra fase 1, knyttet til introduksjon og nytt syn på læring, ønsket vi å beholde, for å få øvelser som kunne skape interesse og motivasjon. Den største endringen i denne fasen ble nok hvordan vi tenkte å bemøte de psykososiale utfordringene elevene hadde ved å sette av en avgrenset tid hver dag til dialog rundt dette i et opplegg som var strukturert rundt tanken om å bli «agent i eget liv» (Bandura, 2006).

I fase 2, som handlet om grunnleggende praktisk opplæring i salgsfaget, planla vi større endringer knyttet til læreprosessen. En av observasjonene i aksjon 1 var at oppgavene som elevene fikk i fase to, ble for fragmenterte og uten direkte sammenheng med yrkesoppgavene. Samtidig ønsket vi ikke å presse elevene ut i praksis for tidlig, med tanke på den bagasjen en del av dem hadde. Denne gangen ønsket vi derfor å legge større vekt på at elevene gjennom hele fase 2 skulle følge en helhetlig oppgave i nær sammenheng med ekte samarbeidspartnere i en bedrift eller organisasjon. Det var derfor viktig å sette en annen ramme for læringen og samarbeidet med bedrifter og organisasjoner, basert på virkelige cases vi kunne løse sammen med dem.

Fase 3 med regelmessig praksis i bedrift, ønsket vi å beholde mest mulig lik den som ble gjennomført i første aksjon, og planen var, akkurat som i aksjon 1, å ha vekt på den tette

oppfølgingen med bedriften. Den største endringen i denne fasen var nok knyttet til vårt ønske om å være sikker på at elevene var klare for praksis, slik at de ikke skulle få dårlige opplevelser i praksis fordi de ikke forsto hvilke systemer og forventinger man har til arbeidere der. Dette førte til et enda sterkere fokus på nøkkelkompetanser som ikke bare er knyttet til faget.

Planen for fase 4 var stort sett uendret siden aksjon 1. Den gikk i stor grad ut på å finne frem til de riktige rammene for en lengre praksisperiode som skulle lede frem til at eleven fikk kontrakt som lærekandidat hos en lærebedrift gjennom et opplæringskontor.

På samme måte som i første aksjon vil jeg først presentere noen av elevene kort. Videre i kapittelet vil jeg så velge ut personer, hendelser, tiltak og eksempler som er særlig egnet for å belyse forskningsspørsmålene og utviklingsprosessen. Jeg ønsker å vise muligheter og hindringer for læringssenteret. Et sentralt mål var å finne ut hva som skulle til for at elevene skulle oppleve fremgang i livet. Jeg ønsket å finne ut hva hindringene besto i og hva som gjorde det vanskelig å fullføre forløpet. Hva var de yrkesdidaktiske og psykososiale utfordringene knyttet til arbeidet på læringssenteret?

Andre gruppe: Kåre, Gunnar og Aina

Kåre hadde vært hjemme i nesten 2 år da han kom til oss. Mye av tiden hadde gått til å spille dataspill alene i kjelleren. Han hadde utviklet så mye frykt for andre mennesker at hans mor hadde problemer med å få han til å delta i ulike sosiale familietreff. Han hadde svært liten kontakt med jevnaldrende. Han hadde fått beskjed av sin mor om at han måtte sette i gang med noe aktivitet nå, og de kom sammen til senteret første gang. Kåre var stille og sjenert under praten, men da moren hans gikk, var det ikke vanskelig å få respons. Han fortalte om mobbing på ungdomsskolen og ingen beståtte fag fra videregående skole. Han hadde aldri tidligere jobbet med salg, men forsøkt seg 5 måneder på bygg og anlegg, hvilket han opplevde som lite motiverende: «Bygg og anlegg var egentlig bare skole som handlet om alt rundt den bransjen. Ikke nødvendigvis kun snekker, som jeg var ute etter på den tiden. Jeg ga opp,» fortalte han.

Gunnar var en positiv gutt som fortalte at han ikke slet med fagene, men at han hadde store problemer med sykdom og søvnrytme, som hadde gjort at han ikke hadde fullført noen fag på videregående skole, selv etter to forsøk. Gunnar hadde startet på salg og service det første året og på mediefag året etter. Han fullførte ikke noen fag, selv om han syntes å ha gode ferdigheter ved praktiske utfordringer. Da det ble flere innleveringer han lå etter med, evnet han ikke å lage en plan for dette eller å be om hjelp. Han ble isteden hjemme i lengre perioder, noe som førte til at han avbrøt skolegangen. En av hans utfordringer var at han var så nøyaktig at han ikke

kunne levere fra seg et delvis ferdig arbeid selv om arbeidet var bra. Dette skapte problemer i forhold til skolearbeidet.

Aina ble vi kjent med gjennom Oppfølgingstjenesten (OT), som hadde funnet ut at hun ikke hadde noe tilbud på videregående etter et utenlandsopphold på noen måneder. Aina var blid og omgjengelig, og hun viste fort at hun hadde god forståelse av salgsfaget. Spesielt hadde hun forståelse av å selge klær via nettet, noe vi ble veldig glad for, siden vi som tidligere beskrevet hadde mye klær tilgjengelig gjennom et samarbeid med organisasjonen Klesutdeling. Hun hadde behov for hjelp fra barnevernet p.g.a. familieproblemer som skapte mye støy og vanskeligheter. Hun hadde derfor ikke deltatt så mye på videregående skole tidligere. Oppveksten hadde vært preget av ulike skoler med liten forståelse for hennes situasjon, hvor hun isteden ofte opplevde å være en belastning for lærerne. Aina hadde ikke bestått noen fag fra videregående, men så ut til å ha gode forutsetninger for å komme raskt inn i salgsfaget. Hun hadde noe erfaring fra småjobber og praksis på noen få uker i ulike bedrifter. Familien ønsket at hun skulle gå på studiespesialiserende, men vi så at hun trivdes godt med praktiske øvelser, så vi forsøkte å finne en god kombinasjon med praksis samtidig som hun forsøkte å ta noen fag som privatist. OT ordnet det slik at hun kunne begynne på videregående skole til høsten hvis hun ønsket det.

10.2 Fase 1: Introduksjon og oppstart

Målet for introduksjon og oppstart var som i forrige aksjon å komme i gang på læringscenteret, bli kjent, motivert og møte opp til riktig tid. Vi forsøkte også å knytte oppstarten til hobby eller andre fritidsaktiviteter elevene likte, for å skape motivasjon og interesse. Et annet mål var at elevene skulle lære å gi beskjed og å si ifra om oppmøte og arbeid.

10.2.1 Plan for fase 1

Vi hadde lært av forrige gjennomgang at vi måtte ha individuelle opplegg og i mye større grad finne ut av den enkeltes ønsker. Vi ba alle fortelle oss hvilke aktiviteter knyttet til hobby eller yrke de hadde hatt tidligere og hvilke de kunne tenke seg å prøve på igjen. Vi planla flere samtaler i kombinasjon med praktiske øvelser, både felles og individuelt. Første aksjon viste også et behov for mer fellesskap, og vi planla derfor denne gangen flere oppgaver som elevene kunne løse sammen, samt flere sosiale aktiviteter som kunne gjøre at de ble bedre kjent. Den pedagogiske grunntanken var fortsatt hentet fra erfaringslæring og praktisk yrkesopplæring (Dewey, 1938, Hiim, 2013). Av erfaring fra første aksjon hadde vi klare rammer for

livsmestring, og brukte mye tid på gode samtaler. Noen av de områdene vi jobbet med vil man kunne definere som nøkkelkompetanse som også inneholder holdninger og normer i arbeidslivet. (Sylte, 2017).

10.2.2 Aktivitet knyttet til interesser og hobby som motvekt til tidligere skoleopplevelser

Vi trente samspill spesielt gjennom trening på gode dialoger, oppmuntring ros og daglig gjennomgang av ungdommenes styrker. Ungdommene ble utfordret på hva de likte å gjøre og hvilke hobbyer og interesser de hadde. Etter flere samtaler kom vi frem til at Aina skulle gjøre noen oppgaver knyttet til fotografering av klær for Instagram, noe hun var veldig interessert i. Gunnar skulle jobbe med en markedsføringsvideo for opplæringskontoret, en promo. Kåre var veldig usikker så vi brukte litt lengre tid til å finne ut hva han likte.

Kåre hadde en tøff bakgrunn med mye dårlige erfaringer fra tidligere skole. Han var derfor veldig forsiktig i starten. Han fortalte om vanskeligheter, frykt og mistriivsel gjennom det meste av ungdomsskolen og det lille forsøket han gjorde på videregående. Vi forsøkte å finne frem noe positivt, og etterhvert kommer det frem at han tidlig i ungdomsskolen fikk jobbe med å mekke på noen sykler, noe han likte godt. Vi fant derfor frem sykler og det tok ikke lang tid før han trives med denne aktiviteten. Selv om aktiviteten ikke var knyttet til salgsfaget så var det en praktisk aktivitet som han virket å trives med.

Etter noen uker hadde vi en gruppesamtale. Min kollega Alfred leder samtalen:

Alfred: Det er nå 3 sykler som er nesten ferdig reparert. Er det kjedelig å gjøre det samme 3 ganger?

Kåre: Nei det går fortere hver gang. Jeg blir flinkere og jo mer jeg driver med det jo mer husker jeg fra tidligere når jeg har gjort det

A: Hva er bra med læringscenteret?

K: For min del er det beste å få en rutine igjen. Jeg får noe å gjøre nå. De fleste tror de vet hva de liker å drive med, men her får de prøvd litt andre ting også. Jeg glemte i starten at jeg likte å skru. Så startet jeg med det nå igjen og det var gøy.

Fremgangen kom sakte, og noen dager opplevde vi full stopp. Vi tok da en samtale slik man ville gjort i en bedrift, om forventninger og arbeidsoppgaver. Med tanke på å bruke og forstå planer så vi også en fremgang i at han etter hvert ønsket å bruke tid i løpet av dagen til å diskutere oppgavene for neste dag, slik at han kunne påvirke hva han skulle gjøre. Jeg opplevde at han for hver dag fikk mer mestringstro og i større grad ble agent i eget liv (Bandura, 1997).

Samtaler om triste opplevelser fra tidligere skolegang var, på samme måte som i aksjon 1, en

sentral del av denne første fasen. Ungdommene hadde på mange måter behov for å sette ord på de tingene som hadde gjort læring så vanskelig tidligere. Kåre snakket om opplevelsen av ikke å forstå eller bli forstått, Aina hadde vanskelige erfaringer med lærere som ikke forsto at det å være i barnevernet gjør at psyken ikke er så god, og i de verste tidene følte hun at ingen hverken så eller brydde seg om henne. Gunnar hadde veldig mye fravær og opplevde ikke at noen virkelig forsøkte å se ham midt i denne vanskelige tiden.

Ungdommene fortalte at måten vi mottok dem, ga dem praktiske utfordringer, og så hver enkelt av dem, ga en helt ny måte å tenke læring på, og på mange måter ble dette en positiv motvekt til tidligere dårlige opplevelser.

10.2.3 Markedsføringsfilm og Instagrambilder gir motivasjon og drivkraft

I samme samtale forklarte Gunnar om markedsføringsopplegget (promoen) han laget for læringscenteret under oppstartsdelen. Oppgaven var å få frem hva læringscenteret kunne bety for ungdom.

Gunnar: Jeg kunne ikke hatt en vanlig presentasjon for folk. Det ville vært skummelt. Men jeg har lært at jeg kan snakke til folk om det gjennom en video og frempeke fordelen med det. Forklare hvorfor jeg har likt det og hva som har vært greit med det i forhold til vanlig skolegang. Det var veldig bra.

G: I forhold til hva jeg har interesse for så har jeg lært mere disse dagene enn det jeg har gjort hele første året på skolen. Har hatt masse teori på skolen – men nå får jeg gå rett på oppgaven med å lage promo.

Det var ingen tvil om at Gunnar likte å få konkrete praktiske oppgaver som oppstart; dette kunne gi ham autonom motivasjon (Ryan & Deci, 2000). Gunnar hadde mange tanker om læring og forsto at det var en prosess som også innebar refleksjon.

Gunnar: På en måte å lære uansett og feiler og prøver på nytt og finner ut hva jeg gjør galt – det er der læring ligger. Essensielt å prøve på nytt men ha i tankene hva du gjorde galt forrige gang.

Refleksjonen knytter hans tanker til kjernen i erfaringslæring, hvor man lærer av å prøve (Inglar, 2015). I tillegg til promoen gjorde Gunnar en større oppgave knyttet til markedsplanen for læringscenteret. Han klarte å plassere de teoretiske begrepene inn i en riktig sammenheng med den praktiske oppgave. Besvarelsen ble veldig bra, og vi kunne bruke den direkte på nettsiden. Aina satte i gang med sin Instagram-oppgave og hadde i løpet av kort tid funnet frem noen stilige klær, funnet en bakgrunn og laget bilder som kunne brukes rett på nettet.

Aina: Jeg bruker Instagram hele tiden og synes det er gøy med mote så dette er noe jeg kan tenke meg å gjøre mer av. Veldig grei oppgave, og ikke akkurat slik jeg hadde tenkt meg at

opplæring skulle være

Ragnvald: Hvordan tenkte du?

A: Nå har vi snakket mye om meg og hva som motiverer meg, og litt om markedsføring – og så har jeg plutselig laget noe som har en virkelig verdi. Det var litt rart.

Aina hadde ikke regnet med at samtalene rundt hennes interesser skulle styre arbeidet så mye, for dette var hun ikke vant til fra skolen. Aina opplevde at yrkesopplæringen var relevant for henne.

10.2.4 utfordringer med livsmestring knyttet til bruk av mobil i arbeidstid

På samme måte som i aksjon 1 så vi at det var viktig å jobbe med nøkkelkompetanse og ferdigheter som var nødvendige for å forberede ungdommene på arbeidslivet. Vi hadde spesielt fokusert på noen grunnleggende ferdigheter som måtte øves på hos ungdommen, som det å stå opp i tide og å klare seg uten telefon. Det var ingenting ved oppgaven de fikk som de trengte telefon til, og telefonen leder konsentrasjonen bort fra de oppgavene de skulle gjøre. Selv om telefonbruk var en svært dårlig uvane å ta med seg til arbeidslivet, var det allikevel krevende å finne ut hvordan vi kunne få dem fra det. Ungdommene var vant til å få kjeft uten at dette ga noen endring.

Alfred skriver i sin refleksjon:

Det ville åpenbart være veldig bra hvis de selv kunne oppdage at de sliter med å konsentrere seg rundt oppgavene når de har tilgang til internett.

Som en del av metoden med faste samtaler gjennomførte vi derfor hver dag i lunchen en undersøkelse av hvor mange timer ungdommene hadde brukt telefonen. Dette var enkelt å finne på mobiltelefonene, og det ble et lite sjokk for flere av ungdommene da de ble klar over hvor mye av dagen som gikk til dette.

Samtale med Aina og Kåre etter å ha sjekket mobiltid:

Kåre: Jeg ser på mobilen at jeg nå kl 12 har 8 t 52 min mobiltid. Det betyr at jeg sov 2 timer, sovna så kl 7, våkna 9.

Ragnvald: Hva tenker dere om dette?

Aina: Jeg trodde ikke det var mulig.

Kåre: Det er jo ikke så lett å legge bort for jeg får ikke roet meg ned uten den.

Dette ble utgangspunkt for gode fellessamtaler om arbeidstid og hviletid. Vi snakket også om viktigheten av å forstå hva tapt arbeidstid betyr for bedriften. Alt dette er nøkkelkompetanse, samtidig som det også har sammenheng med livsmestring og psykisk helse.

Selv med god motivasjon var det mange dager elevene slet med å stå opp, de møtte motstand i

egen psyke ved å holde fast i en rutine flere dager på rad. Det var krevende å gå fra deres vante tilværelse til å bli en arbeidstaker. Det å stå i en jobb i mange uker i ett er krevende. Et begrep som favner et større spekter av utfordringer, er arbeid knyttet til *resiliens* (Rutter, 2006). Aina, Kåre og Gunnar uttrykte flere ganger i samtalene vi hadde en følelse av oppgitthet.

10.3 Vurdering av hobby, og drivkraftsdimensjonen i fase 1

10.3.1 Betydningen av å få jobbe med en hobby

Aina og Gunnar opplevde at salgs- og markedsføringsoppgaver som å lage film og bilder på Instagram passet godt inn i deres interessefelt, og det ga mestringstro og motivasjon (Bandura, 2006). Mestringstro må være koblet til virkelige oppgaver som man selv opplever å løse på en god måte – her hjelper det lite med en klapp på skulderen og noen som sier du flink uten en begrunnelse. Vi la vekt på å begrunne vår tilbakemelding ut fra en ekte faglig vurdering, slik at elevene kunne begynne å få en følelse av hva som skjer i en bedrift i forhold til planlegging, gjennomføring og vurdering av et prosjekt (Sund, 2005).

For Kåre var veien litt annerledes. Han hadde stort behov for å bli sett og anerkjent (Follesø, 2010), og oppgavene han gjorde, var spesielt tilpasset hans interesser. Det viser samtidig hvor viktig det er å ikke bare se på faglig utvikling når man skal hjelpe i gang en ungdom som ikke har vært aktiv i skole eller arbeidsliv på lang tid.

Kåre sier: «For min del er det beste å få en rutine igjen. Jeg får noe å gjøre nå,» og dette viser at noen praktiske oppgaver, sosiale samlinger, felles lunch og muligheter for å prate sammen er avgjørende for å komme i gang med livet. Aina og Gunnar finner at områder som gir motivasjon, passer direkte inn i kompetansemålene for salgsfaget. Dette er selvfølgelig fint, og selv om Kåre ikke startet rett på salgsfaget, opplevde også han å få jobbe med noe som motiverer. Vi ser det som avgjørende å først finne lærelysten og gleden, og det er nødvendig å bruke en metode for samtale som fokuserer på elevens egne positive erfaringer og opplevelser og tar utgangspunkt i disse. Ved å avdekke elevens egne ønsker og gleder får man mulighet for å bygge videre på områder med mestringstro. Sykkeloppgaven ga Kåre denne muligheten. Mestringstro viser seg også å være den viktigste forutsetningen for å kunne fungere som agent i eget liv (Bandura, 1997).

10.3.2 Agent i eget liv gjennom yrkesopplæring og selvregulering

En av de store utfordringene vi jobbet med gjennom hele aksjonen, var å få elevene til å bli agent i eget liv (Bandura, 2006). Derfor var det viktig å få en positiv opplevelse allerede i den første fasen. Vårt ønske var at elevene måtte ta ansvar for livene deres og ikke bare la tidligere dårlige opplevelser på skolen ødelegge de mulighetene de hadde for det fremtidige yrkeslivet. Fokuset vårt skulle være på relevante og praktiske oppgaver som også kunne hjelpe dem til å bli gode «agenter». Dette er noe som har vært fokus i flere forskningsrapporter, og elevenes opplevelse understreker viktigheten av dette (Holm & Larsen, 2011; Hiim, 2013). Gunnar sier: «Har hatt masse teori på skolen – men nå får jeg gå rett på oppgaven med å lage promo», og Aina: «laget noe som har en virkelig verdi». Det er tydelig at den praktiske vinklingen betyr mye for elevene. Utfordringen vår fremover ble å vise elevene sammenhengen mellom å lære seg et fag skikkelig og den muligheten dette gir for bedre livsmestring. Det å lære nøkkelkompetanse og verdien av å bruke arbeidstiden riktig er viktig for å kunne få jobb og bli en «agent» med fagkompetanse, som mestrer livet (Sylte, 2017).

Det å bli agent i eget liv handler også om å få orden på de tingene som noen håndterer enkelt, men som andre sliter veldig med. Trening i selvregulering i forhold til f.eks. mobilbruk er viktig. Kåre sier om mobilen: «Det er jo ikke så lett å legge bort for jeg får ikke roet meg ned uten den.» Evne til selvregulering (Zimmerman, 2000) er en av egenskapene som kjennetegner det å være agent i eget liv (Bandura, 2006). Samtidig er mestringstro den viktigste forutsetningen for selvregulering.

Schöns (1983) teori om å reflektere i og over egen læring synes å ha noe av det samme utgangspunktet, selv om man i yrkessammenheng her mest fokuserer på fagkunnskap. Utviklingssamtaler med fokus på elevens valg får eleven til å reflektere i og over psykisk helse. Problemene i aksjon 1 lærte oss at vi som faglærere i salgsfaget ikke kan sitte og vente på en helsearbeider eller psykolog, men må benytte relasjonskompetanse og den muligheten vi har gjennom samtaler til å knytte mestringstro og det å bli agent i eget liv til konkrete handlinger eleven kan jobbe med, som å stå opp til riktig tid, holde avtaler og finne et fokus på sunne interesser og positive tanker. Jeg opplever at Aina har en følelse av å bli hørt og sett både på det psykologiske plan og i yrkesutdanningen når hun sier: «Nå har vi snakket mye om meg og hva som motiverer meg, og litt om markedsføring – og så har jeg plutselig laget noe som har en virkelig verdi. Det var litt rart.» Opplevelsen av å bli møtt på sin historie bidrar til faglig utvikling – og veien videre for å bli agent i eget liv.

Selvregulering kan trenes opp, og teorien har mange likheter med yrkesopplæring hvor vi av og til ber elevene ta en pause og tenke igjennom før han går videre. Gjennom å jobbe frem mot å bli agent i eget liv kan man trene selvregulering f.eks. ved å øve på å stoppe opp i en opphetet diskusjon hvis en sint kunde kommer for å klage (Bandura, 2006). Gunnar opplevde at han kunne gjøre ting som var skummelt hvis vi bare endret litt på grunnlaget og flyttet presentasjonen inn i en trygg form, som f.eks. i en film. Selvregulering og faglige utfordringer går hånd i hånd og gir mestringsopplevelser hvis man har tid og mulighet til å veilede elevene gjennom mange samtaler.

10.3.3 Medvirkning innenfor tydelige rammer

I aksjon 2 var medvirkning fra ungdommene i aksjonsforskningen endret på mange områder. Alfred og jeg hadde i større grad fått en klar oppfattelse av hva rammene for de fortløpende samtalerne skulle være. Det skulle settes av tid hver dag til å snakke personlige utfordringer, og at samtalerne om dette i hovedsak skulle avgrenses til den avsatte tiden. Dette ga også større muligheter for konkret å utfordre ungdommene på hvordan den optimale strukturen burde være for et læringscenter. De var flinke til å komme med forslag, og vi var opptatt av å ta disse på alvor å endre våre planer. Vi hadde lært fra første aksjon at der hvor ungdommens kritiske stemme ble lyttet til for å foreta endringer så la de ned en ekstra innsats i på sin side yte sitt beste. Freire sin teori om bevisstgjøring ved kritisk refleksjon opplever jeg å være i tråd med denne tanken (Freire, 2005).

10.3.4 Oppsummering fase 1

Denne fasen var preget av å finne frem til elevenes egen motivasjon (Ryan & Deci, 2000) samt å gjøre salgsundervisningen så konkret og praktisk at elevene kunne oppleve relevans og mestring. Kåres opplevelse av å komme i gang var svært viktig for oss, og vi ønsket å bygge videre på dette i neste fase, selv om den i større grad skulle handle om yrkesopplæring i salgsfaget. Aina og Gunnar var godt plassert med sine introduksjonsoppgaver innenfor salgsfaget, og det var nå klart for å bygge videre.

10.4 Fase 2: Helhetlige yrkesøvelser i samarbeid med bedrift eller organisasjon

Målet for denne fasen var at elevene skulle oppleve en helhetlig yrkesopplæring ved å samarbeide med en bedrift eller organisasjon. Vi hadde ikke som mål å komme igjennom alle

målene i læreplanen i salgsfaget, men å finne frem til mål som var relevante for senere lærekandidatordning, og som kunne passe til et prosjekt med en samarbeidspartner. Målet var samtidig å bygge en god og trygg sosial basis for arbeidet med livsmestring.

10.4.1 Plan for fase 2

Planen var at alle ungdommene i samarbeid med oss skulle finne et eget prosjekt som de kunne jobbe med over lengre tid. Planen var, ut fra det vi lærte i aksjon 1, at arbeidet ikke bare skulle representere en liten del av salgsfaget, men en større sammenheng som gjerne omfattet flere kompetansemål knyttet til faget. Deltakerne i aksjon 1 hadde for eksempel en øvelse i de fem konkurransemidlene for markedsføring i salgsfaget. Dette er en typisk oppgave på skolen, men den vil ofte virke fragmentert, lite relevant og uten sammenheng (Holm & Larsen, 2011). I denne aksjonen ønsket vi heller at elevene skulle få oppleve helhetlige prosesser i faget samtidig som de fikk fortsette på den kreative prosessen fra fase 1. Prosessen skulle skje i samarbeid med en bedrift eller organisasjon. Ingen av elevene hadde lønn, men Kåre og Gunnar fikk støtte fra NAV, mens Aina fikk støtte fra barnevernet.

Aina skulle for eksempel følge hele prosessen fra et klesplagg kommer inn hos organisasjonen Klesutdeling til det er markedsført og solgt via en nettbutikk. Gunnar skulle på samme måte få følge en helhetlig prosess med å lage en film for en organisasjon istedenfor å trene på mindre, fragmenterte bildeoppgaver, slik vi gjorde i aksjon 1. Endelig så vi på ulike muligheter for at Kåre kunne få brukt sin interesse for sykler som en inngang til salgsfaget. Det er et godt utgangspunkt for salg og markedsføring å arbeide med ting man er interessert i, så vi jobbet videre med disse tankene hans i denne retningen.

Vi lærte også av forrige aksjon at noen av ungdommene syntes det var tøft å gå ut i praksis tidlig i prosessen. Psykisk helse var like utfordrende for denne gruppen som for den forrige, så vi la vekt på å bygge opp en trygghet og tid for samtaler og refleksjon på læringscenteret før vi i fase 3 skulle gå over til å få til praksis i bedrift.

Selv med disse store prosjektene var planen fortsatt å få inn en del grunnleggende salgundervisning, som markedsplan, mersalg, video, salgssamtale, salg via nett og forståelse av budsjett og regnskap. Hovedforskjellen mellom aksjon 1 og 2 var at det i aksjon 1 ble undervist om disse temaene uten noe kontekst, og treningen var rollespill, mens de i aksjon 2 skulle knyttes til elevenes prosjekter, hvor elevene skulle få mulighet til å reflektere rundt en ekte case hos en bedrift eller organisasjon. På samme måte var nøkkelkompetanse viktig, som for eksempel å forstå sjefens rolle i en bedrift og generelt hvilke normer og regler som finnes i

arbeidslivet.

10.4.2 Læring basert på helhetlige yrkesprosesser på læringscenteret

Aina skulle lage en nettside for salg av klær knyttet til organisasjonen Klesutdeling og koble dette til markedsføring på nettet. I aksjon1 hadde Eva forsøkt noe lignende, som en isolert oppgave, men denne gangen skulle Aina ha jevnlig samtaler med representanter fra organisasjonen og komme frem til gode løsninger sammen med dem. Aina skulle også jobbe sammen med dem og delta aktivt i salget og ha både kundekontakt og følge med på økonomien. Dette hadde god sammenheng med kompetansemålet: vurdere tiltak som kan bedre det økonomiske resultatet av en salgs- og markedsaktivitet. I tillegg til dette planla vi to faste dager i uka hvor Aina skulle jobbe med å ta engelsk og samfunnsfag som privatist.

Gunnars plan var å lære seg et mer avansert digitalt opptaks- og videoredigeringsystem slik at han kunne lage en musikkvideo sammen med en 7.-klasse som hadde spurt oss om vi kunne hjelpe dem. Denne måtte være klar til skoleavslutningen om 2 måneder. Gunnar skulle ikke bare gjennomføre en teknisk prosess, men også ha ansvar for kommunikasjonen, gjøre avtaler og komme frem til detaljerte planer for opptak, redigering og slutføring av filmen. Salgsfaget er i dag svært omfattende. Ett mål er å vurdere, velge og bruke salgsmetoder tilpasset markeder, kundegrupper og salgssituasjoner – et annet er å bruke digitale verktøy i salgsarbeidet. Et prosjekt av den typen Gunnar skulle arbeide med, ligner veldig på den typen film bedrifter trenger for en presentasjon eller for markedsføring på sosiale medier, og prosessen rundt er krevende og lærerik. Skolen hadde f.eks. klare forventninger om at alle elevene skulle være synlige, og Gunnar måtte også ta hensyn til gjeldene regler om smittevern, og sørge for at fristen ble overholdt.

Kåre hadde startet på et sykkelprosjekt og kom med flere forslag til hvordan man kunne tjene penger på service, reparasjon og salg av sykler i samarbeid med en bedrift eller organisasjon. Dette passet godt til målet i salgsfaget om å markedsføre og tilby produkter til kunder i ulike markeder. Kåre hadde allerede i oppstarten også vært inne på tanken om å starte praksis i bedrift, så for hans del måtte vi bruke tid på å finne den riktige progresjonen, men samtidig la ham få prøve seg når han selv ønsket det og vi mente han var klar.

10.4.3 Samarbeidsprosjekt om musikkvideo

Gunnar taklet oppgaven med musikkvideo veldig godt. Gjennom flere uker jobber han med alt fra manus, tekniske opptaksoppgaver, redigering, samt at han ikke bare skulle sy sammen det

hele til en musikkvideo, men også sørge for at alle elevene ble godt representert. Filmen ble en suksess. I løpet av prosessen gjennomførte vi flere samtaler og lot ham få utforme planen og styre mye av prosessen i læringsarbeidet; Gunnar kalte det å lage oppskriften selv. Alfred spurte ham i en samtale hvordan det er å lage en slik plan:

G: Den oppskriften som blir laget på skolen passer ikke for alle. Her må du laget oppskriften selv så da skjønner du veldig godt hvordan du skal følge den. På skolen er det andre som bestemmer, du bestemmer det ikke selv.

Alfred: Synes du at det bare er positivt med å finne oppskriften selv?

G: Jeg har ikke tenkt så mye over det. For min del slet jeg veldig mye med det på skolen. Kom i krangel med lærere fordi de hadde en annen måte å utføre en oppgave enn jeg hadde. Har ikke sett noe drawback med det enda – men jeg må av og til rette opp i feil med min metode – det har tatt litt lengre tid.

Gunnar pleide ikke å spørre så mye, så det var viktig at vi hadde et godt system for veiledning og samtale, som kunne føre til egen refleksjon rundt prosessen. Vi så flere ungdommer som gjennom dårlige opplevelser på skolen hadde sluttet å spørre, og heller ble sittende uten å gjøre noe hvis de sto fast.

Gunnar opplevde å få mange gode utfordringer på læringssenteret, og det viste seg at han tok det faglige i salgsfaget svært godt. Han ga seg heller ikke, selv når han viste tegn til å bli dårlig

Gunnar oppsummerer arbeidet i en samtale:

Ragnvald: Kan du nevne noen av de oppgavene du har likt godt?

Gunnar: Jeg synes det var gøy å lage filmer, og høydepunktet var nok når 7.klasse skulle ha musikkvideo og jeg brukte flere uker på opptak, redigering og produksjon

R: Du var nesten ikke borte i den perioden?

G: Nei, jeg opplevde at det var svært viktig å møte opp så jeg ikke skuffet barna. Men så var jeg syk i flere dager når filmen var ferdig.

R: Hva betyr sykdommen din for problemene med å gå på skolen?

G: Jeg har migrenemedisin som jeg fikk i slutten av des 2018. Jeg var da lite motivert for å gjøre noe. Jeg har tidligere brukt sykdom som unnskyldning uten å være sjuk, men mest sjuk.

Som ansvarlig veileder så jeg hvordan han jobbet selv med smerte i kroppen. Migrenen holdt på å slå ham helt ut de siste dagene, men han kom og jobbet allikevel. På samme måte ble den faglige hjelpen viktig – både med å planlegge prosess, dele opp utfordringer, men også å lære hvordan fagfolk må kommunisere og forstå mennesker som ikke har samme kompetanse, men som har et behov eller et problem man skal hjelpe dem med (Sylte, 2017).

Det var helt tydelig at helheten i oppgaven var avgjørende for suksessen, samt at han forsto hvor viktig det var at alle detaljer måtte være på plass for at kunden skulle bli fornøyd. Like før presentasjonen oppdaget lærerne at ett av barna manglet på videoen, og dette klarte Gunnar å

få på plass samme dag læreren oppdaget feilen. Han forsto sin profesjonelle rolle godt. I forhold til Dreyfus & Dreyfus' kompetansesstige kunne man konstatere at han begynte å nærme seg trinnet «kompetanse».

10.4.4 Ekte medbestemmelse, tilhørighet og mening.

Aina fikk god kontakt med personene på organisasjonen Klesutdeling, og gjennom grundige samtaler og diskusjoner med dem landet de på å selge klær via plattformen Tise på nettet. Utfordringen her var at man måtte logge seg inn som en privat bruker for å selge, men Aina ordnet dette midlertidig ved å sende av gårde flere klær fra sin egen postkasse. I løpet av noen uker hadde hun ikke bare funnet frem, brettet, tatt bilde av 20 ulike klesplagg, men hun hadde fått solgt, levert og fått inn penger fra 5 kunder fra ulike deler av landet. Dette kan virke smått for noen, men for de som ledet klesutdelingen, var dette veldig flott, da de selv aldri hadde klart å få til nettsalg tidligere. Gruppen hun jobbet sammen med i organisasjonen, var veldig fornøyd.

Aina forklarer om praksisen i et gruppeintervju:

Aina: Jeg plukker ut ting som jeg tror har verdi. Brukt ties eller finn, øvd på kunde kommunikasjon, brukt tjenesten «helt hjem» og når kunden kjøper av meg så har jeg sagt at det inkluderer sporing så du får tilbake verdien av varen – og du ser hvor den er i løpet
Alfred: Hadde du lært mer av å være på skole og salgslinje?

Aina: Lærer mer her. Det er ikke bare at vi åpner en bok – jeg får faktisk prøvd hvordan jeg gjør det – gjøre i praksis i stedet for å lese en bok

Alfred : Det synes du er bedre? Vet du hvorfor?

Aina: Du ser resultatet av det. Du ser at det kommer noe ut av det. Ser hvordan det blir å starte opp, lage, jobbe med Excel. For hvis jeg skulle lagd det Excel-oppsettet på skolen hadde det vært eksempeloppgaver. Nå har jeg faktisk ting jeg har solgt. Hadde det vært eksempeloppgave hadde jeg ikke satt meg like godt inn i det.

Alfred: Får du lov å bestemme noe i prosjektet?

Aina: Sånn sett synes jeg det har vært veldig lett. Hadde forslag om postkasse her på veggen. De var åpne med en gang, og så at det var lettere. Sånn er det lett å komme med forslag. Det er så hyggelig å få være sammen med noen av de som ordner og rydder her hver uke. Jeg får del i et arbeid som er veldig spennende.

Representantene fra organisasjonen der Aina hadde sin praksis, var veldig fornøyde, fordi de ved hennes hjelp fikk utviklet salg over nett. For Aina hadde det stor betydning at hun opplevde å bli tatt på alvor og fikk oppleve å være en del av praksisfelleskapet i organisasjonen gjennom å få utfordringer og tilbakemeldinger fra dem (Lave og Wenger, 1991).

Arbeidet fikk også frem områder både faglig og sosialt hvor hun trengte mer trening. Jeg beskriver i min logg hvordan tålmodighet og utholdenhet må trenes.

Hun må ha klare mål i læringsplanen. Hun har en klar interesse for salg av klær og er

nysgjerrig, men rask til å avslutte prosjekter hvor ikke alt er slik hun ønsker. Hun kan virke stressa. Det blir viktig å trene på utholdenhet og stayer-evne.

Vi tok opp dette i neste samtale, og hun reflekterte over hvordan stress har påvirket henne negativt på skolen:

Aina: Hvis det er en oppgave på skolen så er det en tidsfrist. Det stresser meg veldig – har ikke fått gjort noe ferdig, jeg klarte ikke holde fristen. Her er det ikke en frist så her det mer å jobbe med produktene selv om det har vært mye å tenke på ellers – utenfor – hjemme og sånt

Alfred: hvordan synes du at vi har håndtert det?

A: Når jeg tenker på hva jeg har fått til de siste månedene etter jeg kom hit – det hadde jeg aldri fått til uten å kom hit. Skapt håp og *motivasjon* at jeg kan få til noe i fremtiden

Refleksjonen viser at prosessen med erfaringslæring har vært nyttig for henne når den har foregått i trygge rammer hos en organisasjon som har god tid og mennesker som setter pris på henne. Vi fortsatte å jobbe med utholdenhet og langsiktig fokus gjennom å bygge opp trivsel og godt sosialt fellesskap rundt læringscenteret og samarbeidet med organisasjonen. Samtidig passet vi på at Aina hele tiden ble utfordret og fikk mulighet for faglig utvikling.

10.4.5 Lønn som motivasjon og mulighet for å gå ut i jobb

Det følgende er hentet fra en gruppesamtale om situasjonen til Aina og Gunnar og forholdet til lønn som motivasjon. De hadde nå begge gjennomført prosjekt for en bedrift og en organisasjon uten noe lønn:

Alfred: Hva med penger som motivasjon. Hvis du hadde fått penger ville det motivert mer
Aina: Ja jeg tror det – minnet mer om en arbeidsplass. Ikke bare et prosjekt som du jobber med.

Al: Men det er vel ingen som får penger for å gå på skolen? Tror dere det er viktig motivasjon med penger?

Gunnar: Det er nødt til å være det. Penger er en nødvendighet etter hvert

Al: Begge har et mål om å være i jobb senere. Er det en del av motivasjonen i det daglige?

G: Jeg er ikke fysisk klar for å være ute i en fast jobb enda – slik døgnrytmen går nå – så akkurat nå er jeg nødt til å tenke kortsiktig – for jobb muligheter senere

Ai: jeg har mange kortsiktig og langsiktige mål egentlig – så ja – det er vel mest det å få orden på ting og hvordan du skal gjøre ulike ting. På skolen er det ikke noe fag som heter egen økonomi. Det har jeg fått nå – og flyttet ut – det er sånne ting jeg må sette meg inn i som blir en overgang Akkurat som det er nå er en jobb ganske langt unna – det føles sånn ... mer kortsiktige mål som motiverer meg

De savnet begge fast lønn, selv om Aina fikk månedlig støtte fra Barnevernet og Gunnar fast utbetaling fra NAV. Begge var midt i en prosess hvor det var avgjørende med trygge rammer på læringscenteret. Vi var derfor forsiktige med å presse for mye på for å få dem ut i praksis, etter

de negative erfaringene vi hadde fra aksjon 1 med å starte for tidlig i praksis.

10.4.6 Privatisteksamen for å få kompetanse for senere fagbrev

Aina bestemte seg for å sette i gang en prosess med å ta privatisteksamen i to fag – samfunnsfag og engelsk. Disse fagene valgte hun helt strategisk både fordi de var innenfor hennes interessefelt og fordi hun i samtale med OT var blitt rådet til at nettopp disse fagene ville kunne fungere sammen med et praktisk arbeid, siden de ikke var alt for krevende og de dessuten ville kunne passe godt til fagbrev eller videre studiekompetanse senere.

Undervisningen gjorde vi tverrfaglig og knyttet opp mot arbeidet i klesorganisasjonen, slik vi hadde gjort i første aksjon for Trond og Nils. Aina besto samfunnsfag, men muntlig eksamen i engelsk måtte utsettes p.g.a. helseproblemer. Det var en stor prestasjon for Aina å gjennomføre dette, men opplegget var basert på å tilpasse målene i samfunnsfag til faktiske utfordringer i det praktisk arbeidet. Det omfattet for eksempel temaer som miljøbevissthet, kultur og økonomi, som vi kunne koble direkte til det arbeidet Aina gjorde med klærne. Engelskundervisningen besto i praksis av å flytte salgssamtaler og drøftinger og diskusjoner rundt salg av klær over i et annet språk. Det var viktig å gi Aina noen utfordringer faglig, samtidig som hun kunne føle seg trygg på støtte og forklaringer.

10.4.7 Utfordringer med praksis i en elektrobutikk – vansker med nye rutiner

Kåre valgte annerledes enn de andre. Han ønsket nå å komme i gang med praksis, og etter noen samtaler med NAV foreslo saksbehandleren å ha praksis i en elektrobutikk. Han kom godt i gang med arbeidet i elektrobutikken og opplevde mestring på flere områder.

Etter noen dager i praksis hadde vi en samtale hvor det kom frem at Kåre fortsatt ikke var kommet helt inn i livet som yrkesaktiv. Det var tungt å komme inn i nye rutiner hvor han måtte stå tidlig opp og ha lange dager med jobb. Det var fortsatt viktig å ha en dag sammen med de andre på læringssenteret. Vi var opptatt av at praksisprosessen ikke måtte gå for fort.

R: Hva synes du om elektrobutikken. Er du klar for den muligheten?

K: Ja – må bare bestemme meg for ikke å være så sløv som siste uka, tror ikke jeg har noe problem å sette i gang å gjøre et arbeid. Jeg stiller meg inn på det å være sløv så får jeg ikke gjort noen ting.

R: Er det lett å bestemme.

K: Det er bare å bestemme seg for å komme i gang å få til noe, ikke alltid man gidder det og da blir det ikke gjort noe heller.

R Hvorfor synes du det er sånn – gidder og ikke gidder?

K: vet ikke.

R: Noen ganger vil du jobbe å gjøre masse, noen ganger ikke – finnes det en grunn til det?

K: Jeg tror ikke det. Men er fortsatt vant til å sitte hjemme. Jeg begynte å komme i gang igjen, men plutselig får jeg en sløv dag eller to – hvis jeg kommer i gang igjen.

Oppstartsperioden innebar en stor forandring for Kåre, og det var ingen tvil om at han hadde kommet i gang igjen med livet. Han var stort sett presis, og de fleste dagene ønsket han å jobbe selv om noen dager kunne være tunge. Dette er svært forståelig når man i to år har hatt en helt annen døgnrytme, hvor hverdagsbevisstheten har vært en helt annen (Illeris, 2012). Arbeidsoppgavene mestret han svært godt, og han begynte å forstå sammenhengen mellom god service og praktiske oppgaver knyttet til salg i elektrobutikken.

Kåre hadde tydelig behov for fortsatt oppfølging for å komme i gang, og vi brukte mye tid på å motivere ham for å etablere en god døgnrytme som kunne gjøre det lettere å være våken om morgenen.

Gjennom faste, regelmessige besøk og samtaler med sjefen i elektrobutikken om en plan for opplæringen fikk jeg god oversikt over den yrkesmessige utviklingen. Jeg fikk også noen tilbakemeldinger om det sjefen oppfattet som lite engasjement knyttet til rydding, og jeg spurte Kåre om dette:

Kåre: Det hender jeg må kaste søppel og rydde opp. Jeg synes ikke dette er min oppgave, og jeg ser ikke at sjefen gjør det. Jeg prøver å holde meg unna sånt. Det får de andre gjøre.

På mange måter opplevde han seg ikke som en del av gruppa. Det hjalp da jeg forsøkte å forklare at man i en salgsjobb ofte må hjelpe hverandre som et team. Når det gjaldt tilhørighet, var han ikke trygg, og han trengte hjelp fra oss med å få til en god kommunikasjon og forklare problemene. Han fikk støtte av meg til å komme gjennom dette ved å ta det opp med ledelsen og f.eks. finne alternative måter å gi beskjeder på. En annen gang måtte jeg hjelpe ham ved å be sjefen gi enda mer konkret «hands on»-opplæring – og ikke bare fortelle hvordan en oppgave skulle løses. Episoden viste at opplæring lignende den vi hadde i aksjon 1 om nøkkelkompetanse, er viktig. Dette går på ting som å forstå ordninger og sjefens rolle i bedriften.

10.5 Vurdering av helhetlige oppgaver med organisasjoner i fase 2

10.5.1 Samarbeidsprosjekt som alternativ til fragmentert salgsoplæring

Det yrkesdidaktiske læringsopplegget i denne aksjonen skilte seg fra første aksjon ved at fokuset lå på å skape sammenheng og forståelse for en helhetlig yrkesprosess i de prosjektene elevene hadde. For både Aina og Gunnar ga dette gode resultater læringsmessig. Elever

opplever undervisningen som relevant, nyttig og motiverende dersom innholdet baserer seg på forståelse for arbeidslivet og behovet for kompetanse knyttet til gjennomføring av yrkesrettede arbeidsoppgaver (Dahlback et al., 2011; Hiim, 2013; Sylte, 2017).

Ved å få del i organisasjonen fikk hun også innblikk i deres kultur, hvilket er en nyttig for en senere jobb i en bedrift. Jeg ser det også som en spesielt god gevinst med å samarbeide med en frivillig organisasjon at man der ofte finner voksne mennesker som har ekstra interesse for å hjelpe andre. Dette bekreftes også av den forskningen det er referert til i kapittel 3, blant annet Thrana et al., (2009) og Decoteau et al. (2013).

Fordelen med å samarbeide med en frivillig organisasjon er at det der gjerne er litt bedre tid, og at vi i læringscenteret kunne være tett på utviklingen. Jeg opplevde at hun i den situasjonen hun var i, var avhengig både av faglige utfordringer, trygghet og omsorg fra mennesker som bryr seg. Agency-teorien og selvbestemmelsesteorien setter fokus på aktiv deltakelse, kompetanse, autonomi og fellesskap, noe vi så var en viktig blanding for Aina (Bandura, 2006; Ryan & Deci, 2000). Den kollektive mestringstroen i organisasjonen, og evnen til å inkludere som en jevnbyrdig i praksisfellesskapet var også viktig (Bandura, 1997; Lave og Wenger, 1991). Sett i forhold til Shier (2001) sine fem nivåer for deltakelse så er det interessant å legge merke til at det var Ainas opplevelse av øverste nivå «share power and responsibility for decision-making» (Shier, 2001, s. 110). I denne situasjonen opplevde hun tydelig aktiv deltakelse, som er vesentlig i meningsfull og yrkesrelevant opplæring ifølge Sylte: «stor grad av elevmedvirkning gjennom elevenes deltakelse i valg av arbeidsmåter, egenvurdering og kjennetegn med fremovermelding bidrar» (Sylte, 2017, s. 74).

I et kritisk perspektiv er det viktig å ta med at det kan være en spenning mellom demokratisk medvirkning arrangert av den profesjonelle, og deltakelse initiert av ungdommen. I det første er det vi som profesjonelle som tilrettelegger et tilbud, og den unge medvirker, i den andre er det mer basert på en frigjørende tenkning og et samarbeid slik vi klarte å få til her (Freire, 2005).

Medbestemmelse betydde mye for oss i opplegget, så da Kåre heller ønsket en annen løsning enn den vi hadde planlagt for ham, var det viktig for oss å ta ham på alvor og legge til rette for en tidligere praksis med andre utfordringer, noe jeg kommer tilbake til i neste fase (Shier, 2001).

Gunnars filmprosjekt ga mye læring. I en helhetlig yrkesoppgave av denne typen kom det inn helt nye momenter, som styrket hans motstandskraft og utholdenhet. Han fikk for første gang oppleve at hans arbeid betydde noe for en gruppe mennesker som forventet et resultat. Som han sa i samtalen, så «ville han ikke skuffe barna», og derfor forsto han nødvendigheten av god

planlegging, progresjon og oppmøte og arbeid uansett hvordan formen var. Gunnar var i en prosess med å øve på å holde ut krevende situasjoner i arbeidslivet gjennom resiliens og selvregulering (Bandura, 2006; Zimmerman, 2000; Rutter 2006). Vi så viktigheten av å arbeide med de faglige utfordringene parallelt med arbeid for oppmøte og utholdenhet. Motivasjonen ga ham grunn til å komme. Han sier: «Jeg var da lite motivert for å gjøre noe. Jeg har tidligere brukt sykdom som unnskyldning uten å være sjuk, men mest sjuk.» Det er tydelig at den faglige og sosiale motivasjonen betyr mye i en prosess med å øve inn selvregulering også i forhold til sykdom. Å være selvregulert innebærer at både tanker, følelser og handlinger er planlagt og tilpasset for å nå de målene man har satt seg (Zimmerman, 2000).

Faglige utfordringer kan ikke bare overlates til ungdommer alene; det trengs kompetente veiledere som ikke bare oppmuntrer og trøster, men som kjenner fagfeltet og gir de riktige rådene. Sammenhengen mellom yrkesopplæringen, relasjonstrening, veiledning og livsmestring er avgjørende. Gode yrkesbaserte undervisningsopplegg kan gjennomføres gjennom problembasert læring og erfaringslæring, slik Aina og Gunnar opplevde. De var avhengige av å stille spørsmål til sine samarbeidspartnere og gjennom dette få erfaringer og mestring.

10.5.2 Livsmestring og resiliens

Viktige faktorer for resiliens er samhold i familien, struktur og regler. Det er egentlig relasjoner det handler om. Flere av ungdommene opplevde ikke så mye samhold i sine familier, og da ble det viktig at vi på læringsstret kunne være et godt sosialt nettverk. Aina opplevde dette som viktig ved det arbeidet vi gjorde. Tre viktige kjerneområder for å trene opp resiliens er ut fra teorien en rosende undervisningstype, en støttende holdning og sosial støtte (Rutter, 2006). På mange måter er disse tre punktene en god match med punktene i selvbestemmelsesteorien om autonomi, fellesskap og kompetanse (Ryan & Deci, 2000). Selvbestemmelsesteorien fokuserer på hvordan de tre komponentene må være til stede for å lykkes med læring og arbeid, uten å beskrive tydelig hva man gjør når de ikke er tilstede. Det er derfor interessant å se hvordan boka om Resiliens i skolen (Olsen & Traavik, 2017) gjennom konkrete eksempler blir et godt supplement. Den har fokus på støtte og ros på det personlige plan – og på systemnivå, og gjennom dette har som mål å bygge autonomi og fellesskap.

Vi hadde ikke alltid noen god løsning på de problemene som ungdommene sto overfor, men sammen med dem forsøkte vi å være med og støtte dem i vanskelige samtaler med NAV, barnevern og andre samarbeidspartnere. Aina sier: «Når jeg tenker på hva jeg har fått til de siste

månedene etter jeg kom hit – det hadde jeg aldri fått til uten å komme hit.»

Resiliens brukes i faglitteraturen på ulike måter, men jeg opplever at «herding» er en god oversettelse, som godt betegner den prosessen Gunnar for eksempel strevde mest med. Han var ganske syk i slutten av filmprosessen, men samtidig ønsket han å holde ut selv når det ble tøft. Dette er en helt avgjørende prosess, og selv om resiliens ikke kan læres på kort tid, er det uansett viktig å finne et tankesett for behandling og utvikling som elev og lærer sammen kan jobbe etter. Lærere er i hovedsak pedagogiske fagpersoner, men de trenger også å knytte noen psykologiske begreper til det opplegget de må legge for elever som sliter på denne måten som Gunnar. Flere av metodene vi jobbet med for å bygge mestringstro og fagkompetanse, går igjen i denne herdingsprosessen.

Forskningen viser at yrkesopplæring med fokus på mestringstro, selvregulering og mål er viktige faktorer for å fremme resiliens, og punktene de finner stemmer godt overens med hovedpunktene i Banduras teori om å bli agent i eget liv (Bandura, 2006). Resiliens setter fokus på deltakelse, og da spesielt den inkluderende som den profesjonelle har ansvar for hvor ungdommene gradvis tar mer ansvar. Herdingen krever både eget ønske om å få til en endring, men baseres på mange måter på et resilient system som kan veilede, ivareta og inkludere ungdom. På læringscenteret ble det brukt spesielt mye tid sammen med bedrifter og støttesystemet for å bygge et slikt system rundt hver ungdom slik at man kunne jobbe mot tydelige mål i bedrift med yrkesdidaktiske arbeidsmåter. Illeris (2012) læringstrekant viser det, for noen ungdommer, krevende forholdet mellom de nødvendige drivkreftene, samspillet med omverden og i midten som det som også Wenger (1998) omtaler som en begynnende yrkesidentitet. Forskningen til Samnøy & Tjomsland (2021) er kritisk til fokuset på livsmestring, og legger vekt på at det noen ganger er tilstrekkelig å delta i livet, slik Gunnar opplevde. Han fikk ha deltakelse, makt over og ansvar for beslutningstaking (Shier, 2001)

10.5.3 Motivasjon ved å jobbe med salg rundt en interesse

Salgsfaget rommer svært mye – både film, media, data, og det tradisjonelle salgsarbeidet i butikk. Det vil bli nødvendig i fremtiden å forstå sosiale medier og kommunikasjon via film. Kompetansemålene legger opp til å forstå hele salgsprosessen, og for en lærekandidat må man da bare velge ut det som er nødvendig. For å bli god i salg må man kunne noe om det man skal selge, som f.eks. i vårt tilfelle klær og sykler. Kompetanse innenfor fagområdet sammen med forståelse for god kommunikasjon og samhandling er nødvendig for å oppnå mye salg.

Ved å knytte nær kontakt med flere organisasjoner kan et læringscenter få til en synergieffekt

hvor begge parter kan gi av sine beste kvaliteter til ungdom som ikke alltid takler presset i ordinære bedrifter.

Motivasjonsteorien skiller mellom indre og ytre motivasjon, og selv om vi gjerne kunne tenke oss at vi skulle bygge opp en ekte indre motivasjon hos elevene, så mener Ryan & Deci (2000) at integrert regulering er tilstrekkelig for å jobbe skikkelig med en oppgave. Som i mange andre yrker har salgsfaget fortjeneste og høyere lønn som insentiv for å gjøre en god jobb, men forskning viser at det også i salgsmiljøer gir større effekt å tilrettelegge for motivasjon gjennom integrert regulering (Olafsen, 2018). Aina kommenterer at hun får håp for fremtiden fordi hun har mestret flere oppgaver i en jobb hvor hun har fått en følelse av noe som ligner en indre motivasjon. Jeg mener hun gjennom dette prosjektet opplevde en form for integrert regulering og fikk økt mestringstro (Ryan & Deci, 2000; Bandura, 1997). Ainas deltakelse i prosjektet er ikke perfekt, men i yrkesdidaktisk teori er det å prøve, reflektere og forstå viktigere enn suksess. Integreringen som organisasjonen bidro til ga ikke bare motivasjon, men også faglig utvikling. Hun fikk også oppleve både å uttrykke sine synspunkter samtidig som de tok Ainas synspunkter i betraktning og hun var med i beslutningen om hvordan selge klær på nettet, som er tydelig tegn på demokratisk deltakelse (Shier, 2001)

Salgsfaget rommer svært mange muligheter. Nesten uansett hvilket yrke du senere skal inn i, trenger du å kunne noe om salg og markedsføring – samt gjerne litt om økonomi og administrasjon. Aina valgte å ta privatisteksamen i samfunnsfag og kunne klart engelsk også hvis hun ikke var blitt syk. Gjennom å bygge opp kompetansen gradvis vil det være mulig å nærme seg en yrkeskarriere over litt tid. Illeris vil med sin idé om læringens tre dimensjoner – *drivkraft*, *samspill* og *innhold* – forklare noe av kompleksiteten i læring. For Ainas del vil hver av de tre dimensjonene romme både muligheter og begrensninger. Når hun sliter med samspill med omverdenen etter sine problemer i barndommen, gir dette henne også utfordringer på det kognitive planet, som forstyrrer tilegnelsesprosessen på mange måter. Hennes gode intellektuelle kapasiteter gir allikevel mulighet til å tilegne seg mer kunnskap og kompetanse, og viljen, gjennom *drivkraftsdimensjonen*, er stor på gode dager. Vi klarte i perioder å få til den gode vekselvirkningen mellom gleden ved å lære og styrken i mestring, men vi så også at de psykiske utfordringene i andre perioder satte store begrensninger. Dette gjorde at vi aldri presset henne til også å skulle ta den andre eksamenen, selv om vi ut fra våre vurderinger av hennes språkkompetanse hadde grunn til å tro hun ville klare det. Presset ville, som en ytre regulering, ikke gi annet enn en kortvarig fremgang, som fort ville stoppet opp (Ryan & Deci, 2006).

10.5.4 Medvirkning inn i frivillige organisasjoner

Aksjon 2 viste tydelig hvordan frivillige organisasjoner kunne være med å bidra inn i ungdommenes læringsutvikling samtidig som de kunne bidra med trygghet og omsorg. Det interessante var også at ungdommene i stor grad opplevde å få delta i bestemmelser viktig for de frivillige. De ble på mange måter regnet som en deltaker med en unik kompetanse som det var viktig at medvirket i utforming og utvikling av det arbeidet organisasjonene gjorde. I et systemperspektiv er denne demokratiske læringen helt sentral. Læreplananalysen (Goodlads, 1986) jeg gjennomførte i kap. 2 viser hvordan fokuset i opplæringsloven er nettopp mot å delta i fellesskap i samfunnet. Det er viktig for elevene å få «kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

10.5.5 Oppsummering fase 2

Prosjektene knyttet til salgsopplegg (Aina) og musikkvideo (Gunnar) fungerte bra ut fra tilbakemeldingene fra «kundene». Yrkesdidaktisk opplæring gjennom enn helhetlig yrkesprosess rundt salgsfaget ga dem både læring av faget og erfaring med samarbeid, slik det også skjer i arbeidslivet. Resultatet av prosjektet og læringsarbeidet var ikke bare den faglige forståelsen de fikk, men også at de så det håndfaste resultatet av arbeidet de gjorde.

Kåre valgte en litt annen løsning, og ut fra prinsippet om selvbestemmelse var det viktig å støtte hans utvikling mot en tidlig praksis i elektrobutikk, som jeg kommer tilbake til i neste fase.

Også i fase 2 var livsmestring et viktig område for samtaler, og for de neste fasene ville arbeidet med utholdenhet, tålmodighet og evnen til å gjøre riktige valg stå sentralt (Bandura, 2006; Zimmerman, 2000; Michal Rutter 2006).

10.6 Fase 3: Praksis i bedrifter

Målet for denne fasen var at hver av ungdommene skulle få tilbud om og mulighet for praksis i en bedrift, og samtidig se fremover for eventuelt å kunne bli lærekandidater i disse bedriftene. Et annet mål var å fortsette en tydelig yrkesopplæring knyttet opp mot praksisbedriften den ene dagen elevene skulle være på læringscenteret.

10.6.1 Planen for fase 3

Elevene skulle ha praksis i bedrift noen dager hver uke, og resten av tiden skulle de være på læringscenteret. Aina skulle arbeide i en lokal klesbutikk to dager i uka. Butikken lå i nærheten av hennes hybel, hvilket ville gjøre det enkelt å komme dit. Det var en relativt stille butikk hvor det ikke var så mange innom, slik at det ikke ville bli så psykisk belastende å jobbe der når det var færre å forholde seg til. Sjefen hadde tid til å ta vare på Aina, og vi hadde tro på at hun med sjefens hjelp kunne komme langt i salgsfaget.

Gunnar skulle på flere intervjuer for praksis, og en mulighet var en lokal databedrift som jobbet med et prosjekt om GDPR. Bedriften kjente litt til Gunnar fordi en annen av elevene hadde hatt praksis der og Gunnar hadde vært til stede ved noen av samtalene på læringscenteret da de var på besøk. Kåre var godt i gang i elektrobutikken og håpet at ledelsen ville gi ham en fast avtale.

10.6.2 Aina får tilbud om praksis mot lære kandidatordningen i bedrift

Aina prøvde seg først med praksis i den lokale klesbutikken. Vi snakket med dem flere ganger for å finne en god balanse mellom at de skulle ta hensyn til hennes utfordringer, og samtidig sette krav om interesse og engasjement for klærne i butikken. Praksisen fungerte dessverre ikke så godt. Det vi hadde lagt vekt på, med rolige omgivelser for å ta hensyn til hennes psykiske helse, viste seg å bli et problem vi ikke hadde tenkt nok på. Liten omsetning og få kunder førte til at Aina nesten ikke fikk snakket med noen kunder.

Aina: Det er ikke spesielt spennende når sjefen må snakke med den ene kunden som kommer i løpet av den tiden jeg er der, og utover det så er det lite spennende oppgaver.

Gjennom samtaler med ledelsen forsøkte vi å få til mer muligheter for Aina. Utfordringen var at når sjefen hadde funnet noen spennende oppgaver, så møtte ikke Aina opp. Vi opplevde at bedriften forsøkte å legge til rette, men flere utfordringer samtidig som hun var i praksis, med barnevernet og foresatte, førte til at det ble en dårlig opplevelse for både bedrift og Aina.

Aina hadde to ganger tidligere prøvd å gjennomføre videregående uten å lykkes. Hun fikk nå mulighet gjennom hjelp fra oppfølgingstjenesten og barnevernet til å søke som lære kandidat hos opplæringskontoret vi samarbeidet med.

Aina selv var usikker på om det var kontor/administrasjon eller salgsfaget hun var mest interessert i. Noen dager ville hun ikke bli noen av delene, men kunne i stedet tenke seg å bli frisør eller ta en høyskoleutdanning. Vi forsøkte sammen med OT å legge frem de ulike alternativene. Vi fikk kontakt med to bedrifter – et større elektrikerfirma og et datafirma – som

hver på sin måte ville kunne gi henne muligheter videre. Med litt tid på seg ville hun også kunne ta privatisteksamener samtidig, slik at hun senere eventuelt kunne studere. Med den brede erfaringen og kompetansen dette ville gi henne, ville hun være sikret en god fremtid uansett videre valg.

Begge firmaene var villige til å møte henne for å gjøre en avtale om videre tilbud. Elektrikerfirmaet ville kunne gi henne administrasjonsfaget, og datafirmaet salgafaget. En kombinasjon ville også være mulig innenfor reglene for et opplæringskontor. Begge firmaene ønsket lærekandidat. Aina var kritisk til dette, og i en samtale vi hadde om dette sa hun:

A: Jeg er usikker på hva som er riktig, jeg kan ikke så mye om det. Jeg vet ikke hva jeg vil og hva som er lurt i denne fasen. Jeg ønsker å bruke litt tid for å diskutere videre med kontakten i OT hva som kan være lurt for meg.

Aina hadde flere personer i sitt nære nettverk som ønsket at hun skulle ta full utdanning med studiespesialisering og ikke gå for en fagutdanning. For Aina ble dette en stor indre konflikt, siden hun ikke hadde noen gode erfaringer fra videregående, men samtidig hadde hun liten tillit til egne avgjørelser og forsøkte å søke råd hos folk hun stolte på.

Vi valgte å gi henne god tid til å ta en riktig avgjørelse og ventet med møtet til hun hadde fått snakket mer med OT og andre fagfolk. Vi ønsket ikke å presse Aina inn i noe som hun ikke var trygg på.

Mens vi ventet på en avklaring, fikk Aina tilbud om å ha mer praksis i databedriften som ville ha henne som lærekandidat. Det var i dette firmaet hun hadde laget nettsiden hun jobbet med i prosjektet hos Klesutdelingen. Siden hun allerede kjente systemet, ville det være enkelt å komme i gang. Hun skulle få jobbe med å utvikle slike nettbutikker for flere kunder, samt jobbe med salg og oppfølging av innhold på nettsider. Aina var god til å samtale med kunder og å finne praktiske tekniske løsninger, så denne planen mente alle parter var god. Resultatet ble allikevel annerledes: midt på sommeren ble hun usikker, og etter råd fra familie og venner søkte hun seg inn på skole istedenfor å jobbe som lærekandidat.

Ragnvald: Hva er det som gjør at du velger skole nå til høsten?

Aina: Jeg kan jo ikke sløse bort flere år med enkle utfordringer som jeg får i salgafaget. Jeg må jo bruke mine talenter til noe mer.

Ragnvald: Bruker du ikke disse talentene når du jobber med salg som du jo virker å trives med?

Aina: [Et familiemedlem] sier at han ikke kan forstå at jeg vil sløse bort tiden til dette når du kan få gode karakterer på videregående.

Selv om vi forsøkte, fikk vi ikke lov av Aina til å involvere familie eller andre som kunne

påvirke henne i en felles refleksjon. Vi mente det ville vært fint å invitere til en samtale med mulighet til sammen å sette opp fordeler og ulemper, men dette ønsket hun ikke.

10.6.3 Gunnar jobber med nettside om personvern

Gunnar hadde kommet i gang med et avansert opplegg rundt personvern/GDPR hos en databedrift. Etter bare noen uker hadde han brukt erfaringene fra filmprosjektet og gjort intervju hos noen bedrifter og nettsider om temaet. Etter å ha vist så gode resultater gjennom noen uker med relativt stabilt oppmøte, ble han tilbudt avtale som lærekandidat. I tillegg til salg av GDPR-løsninger skulle han også gjøre noen tekniske dataoppgaver, utvikle websider og få mulighet til å fordype seg i programmering. Gunnar hadde vist gode evner til oversikt gjennom arbeidet med musikkprosjektet, og hans tekniske ferdigheter var det ikke noe galt med. Hans ferdighet til å lage små filmer knyttet til markedsføring for en bedrift ville kunne passe godt inn i en slik salgsjobb.

Alfred hadde en samtale med ham om hvordan han lærte når han nå hadde praksis i databedriften, i forhold til den planen vi fulgte ham opp etter, både faglig og sosialt:

Gunnar: Målene har vært både sosial og faglig utvikling. Konkret hva jeg lærer av faglige ting – css, html, java skript, lage layout, mens livsmestring går ut på passe på helheten, passe på søvn og oppmøte og sånne ting

Alfred: Hvor mye tror du at du har lært gjennom dette prosjektet med GDPR?

G: Faglig lært veldig mye, i flere stadier, mye mer om GDPR, lært html og css fra scratch via ressurs på nettet, og lærer fortsatt nå hvordan lage en layout som ser bra ut.

A: Du sier at du har lært veldig mye faglig ting, men du har ikke hatt veldig mye undervisning og hjelp på en måte. Hvordan og hvorfor har du lært så mye?

G: Dette er noe jeg er interessert i å finne ut av, har funnet en ressurs – en side som gir mye svar på kodespråk og hva de forskjellige tingene gjør og eksempler på det.

Sykdom og migrene hadde vært et stort problem for Gunnar i den forrige fasen, og vi var spent på hvordan det ville slå ut nå.

Alfred: Synes du prosessen har gått fint?

G: Litt rocky road i starten – jeg var dårlig og ble hjemme – men når jeg kom i gang ble det mye bedre. Når jeg fikk strukturert spørsmål og forberedt, så gikk det bra. Det gjenstår ferdig produkt.

Alfred: Du nevnte angst. Hvordan har det gått med angst i intervju prosjektet?

G: I starten var det mye verre enn når jeg kom mot slutten mot intervjuet. Mye migrene som kom av angsten i starten – enda en unnskyldning for å bli hjemme. Etter hvert ble jeg sikker og hadde gode spørsmål, og en god plan. Mot slutten så var det greit – la oss bare komme igjennom det. Mye lettere å takle da. Mindre angst når du hadde mer på plass. Når jeg hadde fått det strukturert ordentlig ble det lettere å takle

Alfred: Synes du at dette prosjektet her kommer til å hjelpe deg i arbeidslivet senere

G: Kommer an på hva jeg skal jobbe med. Mye forskjellig – filming, kundebehandling, lære om GDPR. Noe kommer jeg til å bruke videre i min karriere – uansett hva det skulle være. Alfred: Synes du den biten vi snakka om nå om å planlegge – om å takle angst – det å lære hvordan du jobber – tror du det kan hjelpe deg senere også?

G: Ja det er jo mye greia med angst at når du forstår mye hvordan det fungerer – og lærer å takle det – så blir det lettere å takle det

Samtaler og møter med NAV, opplæringskontor og fagopplæringen i fylket ville avgjøre om Gunnar kunne bli lærekandidat videre. Vi forsøkte å legge til rette for at prosessen skulle foregå på en måte slik at Gunnar ble oppmuntret til å stå igjennom utfordringer med helse og psyke.

10.6.4 Oppfølging i praksis

Gunnars sjef var opptatt av om han kunne tilfredsstille de krav de hadde til teknisk forståelse og teoretisk kompetanse som var nødvendige for jobben. Sjefen stilte derfor en del kontrollspørsmål om Gunnars kompetanse før han ville starte med utprøving. Da dette var avklart, var det viktig for bedriftens eier å ha fokus på hvilke muligheter Gunnar hadde hos dem, og at de skulle hjelpe han frem hvis han viste engasjement og interesse.

Ainas sjef var opptatt av å tilrettelegge jobben slik at hun kunne føle trygghet, men også få utfordringer når hun ønsket det. Sjefen var veldig opptatt av å følge hennes utvikling på de faglige og sosiale områdene og var flink til å spørre henne hvilke hensyn de skulle ta ut fra psykisk helse.

10.6.5 Motivasjonssamtaler om nøkkelkompetanse og holdninger

Per, som var avdelingssjefen til Kåre, var ekstremt imøtekommende; han ønsket virkelig å hjelpe ungdommer som hadde falt ut, og han hadde en tilnærming som gjorde at de kunne tulle og tøyse, samtidig som det var alvor. Per var opptatt av at Kåre nå måtte klare å sette i gang med ting og ikke gjemme seg bort på kontoret og vente til han fikk den første oppgaven. Dette kunne bety mye for Kåre i forhold til videre engasjement hos bedriften. Kåre måtte nå komme inn i *rollen* som arbeidstaker selv om hans *identitet* som usikker ungdom skapte utfordringer.

For min del ble det nå viktig å hjelpe Kåre til å se hvilke muligheter han hadde, men samtidig å forsøke å finne ut hva som lå bak oppførselen. Vi arrangerte enda en dag for Kåre med oppfølging og motivasjonssamtaler på læringscenteret. Kåre trente på gode holdninger og på å la disse komme til uttrykk i praksis overfor sjefen ved å være imøtekommende og positiv til alle oppgaver, uansett om det var å gå med søppel eller pakke ut varer. Tilbakemeldingen etterpå fra bedriften var positiv og tydet på forbedring.

Så kom Corona pandemien i mars 2020. NAV krevde at Kåre holdt seg hjemme. Først like før sommeren kunne Kåre starte i praksis igjen. Etter noen uker besøkte jeg bedriften på nytt, og situasjonen var forverret. Etter å ha vært hjemme i tre måneder hadde Kåre gått tilbake igjen til gamle vaner. I samtale med ledelsen kom vi frem til noen hovedområder som måtte endres.

Per ønsket å tilrettelegge for Kåre og hadde derfor tilpasset oppgavene så han skulle slippe å kjefte, men å være for «snill» kunne like gjerne ende opp med å virke negativt. Kåre kom på læringscenteret for en ny motivasjonssamtale, hvor vi snakket om holdninger og lærte ham ulike strategier for å ta tak i vanskelige situasjoner. Hovedmålsetningen var at han skulle tørre å be om mer hjelp og forklaring av vanskelige prosesser, samt å forsøke å finne frem selv til nye oppgaver istedenfor å vente.

I e-post skrev jeg til Per og spurte konkret om det var mulig å lage et tilrettelagt øvingsopplegg for Kåre. Fokuset skulle være tydelige rutiner, og mulighet til å spørre om hjelp på en god måte, og at Kåre på den måten skulle få trygghet til å stå i vanskelige situasjoner.

Per svarte:

Det er veldig tydelig at Kåre har fått med seg noe den siste tiden. De siste 1–2 ukene har han virkelig løftet nivået og vist hva han er god for. Hvis han klarer å opprettholde det han gjør nå, så mener jeg at det ser lovende ut for veien videre. Han var også veldig fornøyd med møtet dere hadde

Samtale med Kåre på læringscenteret:

Ragnvald: Hvordan er det å jobbe på elektrobutikken?

Kåre: Møkk slitsomt iblant. Ikke en jobb jeg vil ha resten av livet. Mye tyngre jobb enn det man tror. Jeg trodde det var en butikk. Lagerbiten er heavy og det er ikke å jobbe for hvem som helst. Ryggen vil ta knekken på deg.

R: Trives du?

K: Ja det gjør jeg.

R: Hva er best med å være der?

K: Alltid noe nytt som skjer. Forestilte meg at det var noe drit, men det har gått ganske greit.

R: Går det bedre nå med oppgavene?

K: Ja nå har jeg fått bedre forklaring, så nå klarer jeg å gjøre det de ber om.

Kåre holdt ut selv om det var krevende for ham. Ved å holde tett kontakt og ha jevnlig møter klarte vi å veilede og støtte ham gjennom den tøffe perioden. Det er mange ungdommer som har vanskelig for å ta valg med hensyn til hvordan de skal gjennomføre opplæring frem mot en yrkeskarriere. I noen tilfeller er det krevende å skulle veilede uten å legge press, men forsøke å la eleven selv få komme frem til sin egen vei.

Aina slet veldig med å bestemme seg, og det var selvfølgelig ikke lett å ta en avgjørelse når

mange hadde ulike ønsker for henne. Som læringscenter kan vi ikke overprøve hverken eleven eller hennes nærmeste, men vi legger selvfølgelig til rette for å få en god dialog og få frem alle synspunkter.

Gunnar hadde noen av de samme utfordringene med å velge veien videre, men i hans tilfelle var det kun han selv som skulle gjøre valget: han ønsket ikke å spørre andre om hjelp.

10.6.6 Muligheter i samarbeid med NAV

For Kåres prosess med å få praksis i elektrobutikken var også samarbeidet med NAV viktig. Her fungerte alt det formelle samarbeidet godt, slik at vi kunne ha en motiverende og igangsettende funksjon – og Kåre kom seg bort fra kjelleren hvor han hadde tilbrakt nesten all tid de siste to årene etter at han ga opp skolen. Saksbehandleren hadde tillit til arbeidet vi gjorde, og jeg kunne følge Kåre til elektrobutikken og samtidig formidle informasjon dit fra NAV og saksbehandleren der. Læringscenteret ble det naturlige knutepunktet som sørget for godt samarbeid mellom elev, NAV, og bedrift, samtidig som vi kunne ha fokus på faglig og sosial læring. I denne fasen var det fortsatt også enighet mellom alle parter om å jobbe mot en lærekontraktavtale for Kåre.

10.7 Vurdering av utvikling av helhetlig yrkeskompetanse i fase 3

10.7.1 Praksis trening kombinert med refleksjon på læringscenteret

Gjennom praksis hadde alle ungdommene fått utfordringer som var autentiske, praktiske og relevante for dem (Hiim, 2013). Gunnar hadde nok ikke hatt noen interesse for GDPR før oppgaven startet, men han hadde et forhold til film, oppfølging av prosjekter og service. Alt dette kom godt med i arbeidet. Aina fikk tilbud hun kunne takket ja til hos flere bedrifter, og Kåre var nå godt etablert i en elektrobutikk. Alle hadde fått oppleve deler av helhetlige yrkesprosesser og var i gang med en utvikling mot å bli kompetente yrkesutøvere (Sund, 2005). Det avgjørende ville nå være om vi klarte å kombinere teorien med deres refleksjoner i og over praksis (Schøn, 1983)

Samtalene vi hadde med Kåre om rydding i elektrobutikken, handlet etter mitt syn både om både utholdenhet, trygghet og evne til å gjøre gode valg. Han måtte lære å tåle litt tydelige beskjeder fra sjefen, men samtidig var det viktig at hans selvregulering hjalp ham til å ta kloke valg i situasjonen, slik at han ikke lot irritasjonen ta overhånd, men at han kunne roe seg ned og forstå at han som deltaker i et større team også må gjøre oppgaver han ikke liker, som f.eks.

å kaste søppel. Bandura (2006) betrakter prosessen med selvregulering som en del av det å bli agent i eget liv.

Kåre klarte å komme i gang i en elektrobutikk, selv om det ikke var uten problemer. Kåre opplevde en viss grad av autonomi og kompetanse, men tilhørigheten tok det lengre tid å få på plass. Det skulle fortsatt en innsats til for å oppnå en internt regulert motivasjon (Ryan & Deci, 2000), men delvis følelse av mestring gir et grunnlag for videre arbeid, og vi konsentrerte innsatsen på at Kåre skulle bli en del av praksisfelleskapet (Lave & Wenger, 1991).

Jeg opplevde at det bedriften manglet, var en grunnleggende forståelse for manglende jobberfaring hos ungdommer. På mange måter forventet ledelsen at de skulle ha kompetanse som ingen hadde gitt dem opplæring i. Mye av dette er nøkkelkompetanse og grunnleggende forståelse av hvilke verdier og kultur man skal ha i en bedrift. Det positive med Kåres læringsprosess var nettopp at det var mulig, takket være vår gode relasjon og jevnlig kontakt, å snakke åpent om utfordringene og på den måten ta tak i de problemene som sjefene ikke så noen løsning på.

Kåre hadde liten erfaring og forståelse av å være i bedrift. Ved å samtale om nøkkelkompetanse og holdninger bidro vi til å lokalisere de områdene som gjorde at både sjefen og Kåre var misfornøyde. Kåre hadde hatt andre forventinger både om arbeidsoppgaver og til sjefen – sjefen bedømte ham som han ville bedømt en erfaren yrkesutøver. Sunds (2005) sin helhetlige modell for ulike prosesser i et yrke kan brukes for å forstå Kåre sin situasjon. Nøkkelkompetanse for samarbeid med sjefen og forståelse av arbeidsoppgaver var for ham vanskelig selv om han hadde god fagkompetanse på enkelte områder (Sylte, 2017). Helhetlig yrkeskompetanse må sees i sammenheng med livsmestring og fellesfag, og hele prosessen, fra planlegging til ferdig gjennomført salgsarbeid, må være på plass (Hiim 2013; Haaland & Nilsen, 2020). Kåre mistet helheten og trengte ekstra oppfølging fra læringscenteret for å se sammenhengen. Vi tilrettela og veiledet ham for at han gjennom refleksjon og egenvurdering skulle få et annet perspektiv.

Prinsipielt ser jeg at de erfaringene elevene fikk i deres bedriftspraksis betyr mye for deres utvikling av yrkeskompetanse og ville være helt avgjørende for å komme inn i arbeidslivet. Det er også viktig å se hvor mye refleksjon over og i handling (Schøn, 1983) betyr for at ungdommene ikke skal gi opp, men få hjelp til å tolke hendelser på riktig måte. Helhetlige yrkesprosesser som ungdommene får erfare, gir dem ikke bare mulighet til å forstå faget, men de får også en motivasjon fordi det oppleves meningsfullt samtidig som de erfarer et begynnende praksisfelleskap. Lave og Wenger (1991) kaller dette for «legitim deltagelse nær praksisfelleskapet» (LPP) og ser det som avgjørende for å bli en kompetent yrkesutøver. Også

nyere forskning har vist at bedrifter generelt er opptatt av å ha elever i praksis og ser det som en mulighet til rekruttering: «Et tettere samarbeid mellom instruktøren og læreren vil kunne føre til felles erfaring knyttet til opplæring av elevene noe som også vil kunne bidra til større forståelse for hverandres arenaer» (Breen & Rekdahl, 2019, s. 16). For elevene fra læringscenteret er det muligheter hvis man gjør tilpasninger og forberedelser i henhold til den didaktiske relasjonsmodellen, kombinert med tett oppfølging, noe også KIP-prosjektet og nyere forskningsprosjekt på samarbeid mellom skole og næringsliv viser (Dahlback et al., 2011; Hiim, 2022b).

10.7.2 Kan ungdommene få for mye ansvar i medvirkning

Det er utfordrende å opprettholde en klar og tydelig ren aksjonsforskningsfilosofi i et prosjekt når du ser at deltakerne sliter med å bestemme seg for sin plan videre. I den situasjonen vi var kommet nå med flere av ungdommene ville det vært svært mye enklere om opplæringsløpet var bestemt på forhånd, slik strukturen på mange måter er i ordinær videregående skole. Vi måtte som ansvarlige forskere allikevel holde fast ved prinsippet om å bidra til refleksjon rundt muligheter, samt redegjøre for de konsekvensene vi kunne vite noe faglig om. Dette førte til at ungdommene fikk et stort ansvar i neste fase når de skulle ta et valg rundt om de skulle forplikte seg i en lærekandidatavtale. I denne fasen diskuterte Alfred og jeg flere ganger rundt hvor langt det var riktig å kjempe for ungdommenes egne avgjørelser, og hva man eventuelt kan forsøke å lede ungdommene inn mot. Slike diskusjoner ser man også i forskningen rundt arbeidet med Lindesneslosen (Frøyland et al., 2020). Både der og i eksempler fra ungdom i svevet blir svar at man må være der for ungdommene selv når de tar valg vi voksne mener ikke er så hensiktsmessige. De må lære gjennom aktiv medvirkning.

10.7.3 Oppsummering fase 3

Praksisperioden i denne fasen var vellykket for Kåre, som lå an til å kunne nå målet om lærekandidatavtale. For Aina og Gunnar var veien videre fortsatt usikker. Begge hadde fått en del praksis, men ingen av dem var helt sikre på hva de ønsket å gjøre videre. Læringscenteret hadde forsøkt å bidra til at både yrkesopplæring og livsmestring ble ivaretatt så godt det var mulig.

Resultatene av yrkesdidaktisk arbeid med stor grad av praksis ga gode resultater: flere av ungdommene begynte å nærme seg en forståelse av salgsfaget gjennom å få delta i ekte yrkesprosesser i praksisfeltet (Hiim, 2013; Sund; 2005; Lave & Wenger, 1991). Ut ifra

forskningsspørsmålet om hvordan læringscenteret kan organisere samarbeid med involverte parter hadde vi nå sett resultater både av samarbeid med bedrifter, organisasjoner og NAV. Hovedfokuset måtte være på god tid til å planlegge samarbeid, drøfte rollene til de involverte og avklare tydelig med alle hvilke forventninger man hadde til samarbeidet. Det var også viktig å være tydelige på at opplæringslovens krav til tilpasset opplæring måtte være i fokus.

10.8 Fase 4: Avklaringer før man kan bli lærekandidat

Målet for denne fasen var at ungdommene skulle få en avtale med en praksisbedrift og i samarbeid med et opplæringskontor signere en lærekontrakt.

10.8.1 Plan for fase 4

Planen var nå å finne ut om praksisbedriftene fra forrige fase kunne tilby en lærekandidatperiode. Læringscenteret skulle legge til rette for samtaler knyttet til alt fra det tekniske med kontrakter til innholdet i de individuelle planene for opplæring, samt koblingen mellom lærebedrift, opplæringskontor og fylkeskommune. Læringscenteret skulle gjennom hele perioden fortsatt støtte opp under elevenes praksis i bedriftene med en ukentlig samling med nyttig opplæring i salgsfaget, utformet i samarbeid med bedriftene.

10.8.2 Mulighet for å bli lærekandidat i opplæringskontor

Den siste delen av samarbeidet med praksisbedriftene handlet om å forsøke å få bedriftene i gang med prosessen for at elevene skulle bli lærekandidater. Vi hadde mange møter for å planlegge den konkrete gjennomføringen.

Ingen av ungdommene ble klare for å signere lærekontrakt. Det var det mange grunner til. Gunnar og Aina fikk tilbud om å bli lærekandidater, men de takket nei. Kåre var svært nære på å bli lærekandidat, men der ønsket bedriften en annen løsning etter at de hadde fått ny sjef.

Proessen med å forberede prosessen med lærekandidat besto i hovedsak av å undersøke faglige krav til bedriften, finne en god løsning på økonomiske ordninger rundt lønn og tilskudd, samt å forsøke å finne ut hvilken rolle NAV og andre instanser kunne ha.

Den første sjefen i elektrobutikken, som tok imot Kåre i aksjon 2, forklarer litt av grunnlaget for at han ønsket å satse på Kåre som lærekandidat:

Elektrokjeden vi er del i, har strenge krav til fortjeneste, og siden det var noen oppslag i en tilsvarende kjede for en stund siden om å utnytte gratis arbeidskraft, er vi svært reservert med å inngå avtaler om unge mennesker i arbeidspraksis. Denne

løsningen med å knytte det til en ordning mot lærekandidat er jeg positiv til og har forsøkt det med en annen ungdom tidligere, som ga gode resultater. Vi trenger gode selgere som også har en viss faglig bakgrunn, og selv om de ikke får fullt fagbrev så kan vi gi god opplæring i mange læreplanmål.

Elektrobutikken byttet leder etter hvert, og den siste lederen som var sjef etter korona, var ikke så opptatt av kompetanse og opprettet en annen type ansettelse av Kåre som ikke var knyttet til lærekandidatordningen. Uansett har Kåre blitt værende der og trives godt.

Jeg hadde god nytte av å delta på styremøtene til opplæringskontoret som vi etablerte som del av prosessen. Her kom bedriftslederne som deltok i styret, med klare anbefalinger og råd til hvordan arbeidet måtte tilpasses de utfordringene som lederne hadde.

Som bedriftsleder kan jeg ikke gå inn i ordninger hvor jeg ikke hverken kjenner til tidsperspektivet eller kostnadene. Vi forsøkte lærekandidatordningen for noen år siden, og vi ble sittende med en stor ekstra kostnad som vi ikke var klar over før noen måneder etter at lærekontrakten var signert.

Flere av styremedlemmene delte en bekymring over en fylkeskommunal ordning hvor det ikke var mulig å vite støttens form eller omfang før etter at man hadde signert lærekontrakt.

10.8.3 Gunnars mulighet å bli lærekandidat

Gunnar fikk etter hvert et godt samarbeid med NAV-kontoret sitt. Saksbehandleren hadde forståelse for tiltaksforskrift §7-2, som fra 2019 ga mulighet for fag- og yrkesopplæring på videregående skole eller høyere utdanning. De tilbød ham både oppfølging i bedriften og mulighet for å bli lærekandidat hvis han kunne vise til godt oppmøte gjennom 2 måneders praksis. Dette gikk dessverre ikke. Angsten og redselen for å binde seg til noe fast kom tilbake og forløpet lignet på mange måter det som skjedde da han skulle prøve seg på skolen. Han hadde kommet relativt langt i samarbeidet med bedriften, og vi hadde hatt mange møter sammen med dem. Bedriften var svært positiv og la alt til rette for ham, med egen PC og kontor plass, og han ønsket å tilpasse seg veien videre som lærekandidat. Bedriften hadde ikke selv økonomi til å dekke hans lønn, men her lovet NAV støtte i ett og et halvt år, slik at alt lå til rette for at det skulle bli en god løsning.

Da Gunnar forsto alvoret, ga han beskjed om at han ikke ønsket mer hjelp. Av samtaler med ham og NAV-veileder forsto jeg at det å tenke to år frem i tiden ble en litt for krevende oppgave for en gutt som aldri har klart å jobbe sammenhengende mer enn to måneder. Når man sliter med prokrastinering og angst for nye opplegg, kan det være forståelig at dette ikke er en enkel vei å gå. Selv om en elev får jobbet litt med god yrkesopplæring, resiliens og selvregulering i

noen måneder, er det fortsatt mange dårlige valg fra tidligere skolegang og oppvekst som preger dem. NAV-veilederen hadde tro på andre opplegg, men dette ville også kreve mer samarbeid med BUP og lege for å avklare om han hadde krav på utvidet hjelp. Gunnar ønsket ikke å utrede dette og sa fra seg all hjelp fra NAV, BUP og oss. Han bestemte seg for å bli hjemme og forsøke å finne noen jobber. Logikken var ikke lett å forstå, men da jeg utfordret han på om han ønsket å få til noe annet sammen med NAV, forklarte han:

Gunnar: Mm altså, jeg håper helst å unngå mer arbeidstrening, vet ikke helt hva det er med det, men den ordningen føles bare rar for meg nå. Det jeg evt har lyst på er litt ekstra hjelp med søkeprosessen og/eller tips om ledige stillinger, med enkelt rutinearbeid, typ dagligvare, lagerarbeid, noe så jeg kan holde meg aktiv i løpet av dagen.

Gunnar ønsket ikke å få hjelp av NAV, men ønsket å finne en bedrift han kunne jobbe imot vanlig lønn. Han hadde aldri før i livet bundet seg til noe i to år, og selv om en lærekandidatkontrakt kunne gitt ham en verdifull kompetanse, klarte han ikke å se seg selv i et slikt system i to år.

Ut fra alle de samtalene vi hadde hatt, mistenker jeg at den egentlige årsaken til at han takket nei, var angst og usikkerhet rundt kroniske, ubehandlede sykdommer. Jeg tror ikke han ennå var klar til å gå inn i de omfattende behandlings- og oppfølgingsregimene som kreves for å få riktig hjelp.

Han hadde også et behov for å få prøve seg litt selv uten noen hjelp, for å få en vanlig lønn. Også flere av de andre ungdommene fortalte om hvordan de ønsket seg vekk fra NAV-støtten, alle samtaler og oppfølging de krevde, og inn i et vanlig liv hvor de jobbet og mottok lønn. Nesten ingen av de ungdommene jeg jobbet med, så på de 6000–10.000 kronene de fikk fra NAV hver måned – i tillegg til at de fikk dekket husleien – som lønn. Det har blitt foreslått at pengene ungdommer får fra NAV på denne måten, heller burde utbetales som ekte lønn fra en sosial entreprenør, så ungdommene forstår at det er de samme pengene. I dag finnes lønnstilskudd, men dette krever først en ansettelse, og det er her problemet ligger for mange arbeidsgivere: at de ønsker en langsiktig utprøving og opplæring før de kan gi en fast ansettelse. Jeg mener at vi som læringscenter ikke skal gi opp, men vi må noen ganger la ungdommene få en pause. Gunnar leverte søknader i flere butikker, men fikk ikke noe svar. Siden han ønsket en jobb med vanlig lønn, ble det ikke mulig for oss å hjelpe ham i gang via arbeidstrening. Vi er nå i dialog med databedriften hvor han jobbet en periode, som den gang var fornøyd med ham, om en ordning med provisjonslønn, som kunne vært en løsning for begge parter. Det er

forståelig at en bedrift ikke vil gi fast ansettelse til en person som ikke kan klare to måneder med noen form for struktur, men det kan godt hende han kan klare å jobbe godt i perioder med en provisjonslønn.

10.8.4 Ainas vansker med å velge utdanningsvei

Aina valgte å gå på Vg1 salg, service og reiseliv. Hennes valg innebar at hun skulle møte 8 til 15 hver dag. Vi forsøkte å oppmuntre henne til dette når hun først hadde gjort dette valget, men etter kort tid ga hun opp, og etter nok en nedtur i skole valgte hun å isolere seg på sin hybel. Ingen fikk tak i henne, og vi måtte få hjelp av ulike helseetater for å komme i dialog igjen. Det er nå lang vei frem før hun vil være på et godt nok nivå i forhold til mental helse til at hun er klar for å fortsette med noen form for opplæring.

Vi kunne ikke styre valget, og det var mange grunner til at hun gjorde som hun gjorde. For oss reiser det prinsipielle spørsmål rundt hvilke kriterier OT og andre skal følge når de veileder frem mot ordinær opplæring eller mot opplæring via en annen ordning som lærekandidatordningen. Spørsmålet for Aina var nok om hun, med sine problemer knyttet til psykisk helse, i det hele tatt var i stand til å gjennomføre et slikt krevende opplegg.

10.8.5 Samarbeid med OT

OT har en samordningsfunksjon som del av sitt oppdrag og skal ta kontakt med alle som avbryter videregående opplæring (Reegård, 2021). Aina fikk veldig god hjelp og støtte gjennom ulike deler av prosessen. Det var veldig tydelig at engasjementet til saksbehandleren var sterkt og at hun gikk langt i å legge til rette for samtaler, støtte og samarbeidsmøter for å hjelpe Aina. Samtidig som hun forsto hvor vanskelig det var for Aina med skole, var hun åpen med at det var dette tiltaket hun kunne hjelpe med, og at OT i prinsippet ikke hadde så mange andre muligheter. Saksbehandleren var allikevel veldig ivrig etter å tenke nytt og jobbet for å finne alternativer som «Ut på tunet» og andre motivasjonskurs. Som leder for et læringscenter var det veldig verdifullt å ha en saksbehandler i OT som viste ekstra engasjement og vilje til å hjelpe rundt et samarbeid.

10.8.6 Behov for interprofesjonelt samarbeid og koordinering mellom involverte parter.

I prosessen med å få ungdommer til å bli lærekandidater har vi hatt mange møter med NAV om muligheten for at NAV kan gi praksis-penger til eleven som «lønn» og at bedriften får en

prøvetid på tre måneder. Dette har vært svært vanskelig å få til, siden fylkeskommunale ordninger ikke skal kombineres med ordninger innenfor NAV-systemet. Som nevnt tidligere i kapitlet er bedriftseierne stort sett positive, men ordningene er ikke tilpasset deres behov for langsiktig økonomisk planlegging.

I andre tilfeller kan det være at bedriftene ikke ønsker å binde seg så lenge. Dette så vi da Kåre skulle bli lærekandidat i elektrobutikken. Da var det ikke på grunn av problemer med fylkeskommunen at prosessen stoppet, men fordi bedriften ønsket en annen type ansettelse som var mindre forpliktende. Saksbehandleren på NAV var i det tilfellet positiv til å se på hvilke løsninger som fantes, selv om han var veldig skeptisk til om han ville få det godkjent høyere opp i systemet. Noe av utfordringen var at Kåre ikke hadde noen dokumenterte psykiske plager.

Gunnar på sin side fikk tilbudet fra NAV, siden han hadde diagnostiserte psykiske plager. Der ville NAV være med og dekke «lønn» for Gunnar i ett og et halvt år hvis bedriften dekket det siste halve året med lærlingelønn. Denne saksbehandleren hadde jobbet hardt for å få til en slik kombinasjon av utdanning og støtte i jobb. Saken måtte løftes opp på et høyt nivå i NAV-systemet.

Ett av vilkårene for å få dette til var at BUP måtte beskrive hvilke psykiske vansker Gunnar hadde, slik at NAV kunne innvilge dette konkrete opplegget basert på helseplager. Gunnar opplevde dette som svært krevende og var ikke i utgangspunktet klar for å gå videre på et behandlingsopplegg for søvn, angst og vansker med å stå i jobb. Han opplevde ikke dette som en mulighet, men som et opplegg med strenge krav. Han sa ifra seg alle ordninger, og ønsket bare være alene for selv å finne løsninger. I løpet av noen telefonsamtaler kunne han som myndig 18-åring si fra seg alt av støtte uten noen nærmere begrunnelse. Dette førte til at alt vi hadde jobbet for å få til av samarbeid mellom fylkeskommunen, NAV og bedriften, nå ikke var mulig.

En av de tingene han beskrev senere rundt denne prosessen, var at han ikke klarte å se for seg å være i en slik ordning om 2 år. Så lang tid hadde han aldri planlagt noe for, og han visste rett og slett ikke noe om livet om 2 år. Det var en lang tid frem.

Dessverre ble det altså ikke noe av lærekandidatordningen for Gunnar, men forløpet viser at NAV har mulighet hvis alt ligger til rette for det. Utfordringen for meg som leder i et læringscenter er å finne frem til hvordan man skal presentere en slik sak for NAV, og hvordan man må forsøke å hjelpe en saksbehandler til å se muligheter. Det er en omfattende oppgave å skulle kjenne lovverk og retningslinjer for NAV, og ikke minst å finne frem til hvilke krav de

stiller til eleven for å kunne gi denne støtten. Det var disse kravene som ble for strenge for at Gunnar ønsket å gjøre et forsøk.

Det interprofesjonelle samarbeidet mellom NAV og helseetater fungerte godt for Gunnar i en periode, før kravene ble for store. På samme måte fikk flere andre ungdommer god hjelp i perioder. Det må selvfølgelig også tas med i beregningen at koronapandemien som inntraff midt i prosjektet, ble en stor utfordring for alle hjelpeinstanser og gjorde at flere av de gode samarbeidsoppleggene vi hadde planlagt, måtte avbrytes.

Aina opplevde en tilsvarende positiv prosess hos barnevernet i forbindelse med at hun fikk tilbud om å bli lærekandidat. Selv om det i hennes tilfelle ikke ble aktuelt, siden hun valgte å fortsette på skolen, så var barnevernet prinsipielt villig til å støtte prosjektet så lenge det innebar trygge rammer og en strukturert plan for fremdrift. Dette viser at selv om man i mange tilfeller opplever systemer og statlige etater som byråkratiske, så har de også mulighet til å bidra med store ressurser, noe som kan være avgjørende for å kunne gjennomføre yrkesopplæring.

Aina sliter nå midt i en krise mellom barnevern, NAV og fylkeskommunen om hvem som skal hjelpe henne, siden hun i mangel på hjelp fra DPS og fastlege er ubehandlet med store psykiske plager. OT vet ikke hva de skal gjøre, siden de er i en presset situasjon hvor de ikke selv har noen virkemidler annet enn samtaler. Et læringscenter må finne frem til saksbehandlere med et ønske om å hjelpe, og ut fra dette forsøke å finne noen som vil strekke seg litt utover retningslinjer for å yte hjelp.

Lederne i opplæringskontoret er usikre på hvilke positive fordeler det vil medføre for bedriften å ha en lærekandidat, sammenlignet med en i praksis fra NAV. Det er vanskelig å se at det økonomisk er en fordel å ta imot en lærekandidat. En lærekandidat vil ha mindre lønn enn en vanlig læring, men vil også kreve mye mer oppfølging, uten at bedriften kan vite noe om hvilken mulighet det er for å oppnå nødvendig kompetanse. Lederne er derfor tydelige på at lærekandidatordningen må støttes av NAV så lenge som mulig før den går over til bedriften.

En av lederne som hadde gitt et tilbud til en av ungdommene for praksis, sa følgende:

Tiden med støtte fra NAV og lønn fra bedrift må være avklart når avtale inngås. Tiden som ungdommen har vært i bedriften må søkes om å trekkes fra i tiden som ungdommen har igjen som lærling. Vi kan ikke få en situasjon hvor vi i en uheldig situasjon tvinges til å lønne en ungdom med liten arbeidskapasitet i flere år.

Gunnar var i en slik situasjon at han kunne ha endt opp som langtidslærling med ekstra store kostnader for bedriften, siden alle lærlinger skal ha en nokså ordinær lærlingelønn, også selv om det er dokumentert at de har store utfordringer. Det var derfor helt avgjørende for bedriften

at de fikk støtte fra NAV i store deler av perioden.

10.9 Vurdering om de siste avklaringene før læretiden starter fase 4

10.9.1 Behovet for å følge opp ungdom i bedrift

Utfordringene i arbeidet med å nærme seg lære kandidatordningen er mange, og i kapittel 11 vil jeg diskutere dem nærmere i sammenheng med noen av de argumentene som er kommet fram gjennom opplæringskontoret og bedriftene. Det kan allikevel være relevant allerede nå å poengtere at når ungdommer som kommer ut i en bedrift i full tid, ofte blir litt glemt bort, kan det gjerne henge sammen med noe så enkelt som at de kanskje ikke er så flinke til å spørre. De kan virke sløve og lite interesserte, mens de i virkeligheten har problemer med angst og ikke ser hvordan de skal klare å nærme seg lederen med et spørsmål som for dem virker for dumt. Derfor vil det ofte være nødvendig med tett oppfølging fra en utenforstående som kjenner ungdommen også etter at man er kommet i gang med opplæringen i bedriften. Kåre hadde ikke fått fortsette i bedriften hvis jeg ikke i flere situasjoner hadde kunnet veilede ham.

Yrkesdidaktisk teori er klar på at et arbeidsfellesskap må preges av en kultur hvor nye lærlinger får mulighet til å arbeide seg inn mot de sentrale yrkesoppgavene på en gradvis måte og med god veiledning (Lave og Wenger, 1991, Hiim 2013). I denne sammenheng ble læringscenteret den kontakten Kåre trengte for å få forståelse for sine problemer som ungdom med en vanskelig start, samt at den relasjonen vi hadde opparbeidet, betydde mye for muligheten jeg hadde til å forstå de bakenforliggende forholdene. Faglig forståelse og relasjonell kompetanse må være vesentlige elementer i arbeidet ved et læringscenter. Kompetansen må også ligge i å forstå hvilke arbeidsprosesser bedriftene ønsker å få til, og hvordan man kan hjelpe elevene til å se denne helheten på en bedre måte (Sund, 2005; Sylte, 2017).

Jeg opplevde det som svært viktig å kunne hjelpe Kåre i å forstå bedriftens ønsker, og tilsvarende var det til hjelp for sjefen å få en forklaring på Kåres oppførsel. Læringscenteret har en funksjon å fylle for å legge til rette for at både lære kandidater og lærebedrifter kan forstå hverandre når ingen av dem helt er vant til de rammefaktorene som oppstår i et slikt samarbeid.

10.9.2 Psykiske problemer som utfordring for utdanning

Aina opplevde at skolen ble for tøff for henne på grunn av hennes psykiske helse. Sletten og Hyggen (2013) har påvist at skoletrøtthet, feilvalg og psykiske problemer er de årsakene som oppgis hyppigst til frafall fra videregående opplæring Disse tre årsakene figurerer i 50 prosent

av alle elevforklaringene i undersøkelsen (Sletten & Hyggen, 2013). Aina sto midt i denne situasjonen. I ettertid kan vi konkludere at skole var et feilvalg, samtidig som vi heller ikke vet om hun ville klart presset i en bedrift. Det er godt mulig at flere ungdommer må ha et helt annet tilbud en periode mens de prøver å finne ut av sine utfordringer. Utfordringen på læringscenteret blir om vi i større grad skal forsøke å styre ungdom inn i praktiske ordninger av typen lærekandidat, hvor de i hvert fall de første årene vil miste muligheten for en formell kompetanse på et høyere nivå.

10.9.3 Lærekandidat i opplæringskontor

At flere elever får tilbud om å bli lærekandidater, er et tegn på at vi har kommet langt i samarbeidet mellom læringscenter og bedrift. Bedriftene er positive, selv med ungdom som sliter, fordi de har blitt fulgt opp godt. Elektrokjeden ønsket ungdom med faglig kunnskap.

Sjefen i elektrokjeden så behovet for å få unge ansatte med god kompetanse, men jeg opplevde at han også så at det ligger en ekstra verdi i at ungdommene kan gjøre egne valg om å ta seg en utdanning samtidig som de jobber. Selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2000) er også tydelig på at autonome valg hos ungdommen må ligge til grunn for at de skal oppnå motivasjon. Bedriftsledere som selv har utdanning og kjenner til prinsippene for å kunne motivere sine ansatte, ser ut til å ville prioritere tiltak som støtter opp om de tre faktorene *autonomi*, *felleskap* og *kompetanse*, slik Olafsen har vist i sin avhandling om motivasjon i arbeidslivet (Olafsen, A. H., 2018).

Det man kan se ut fra empirien, er at bedriftene er positive til ordninger hvor de opplever at det er en annen part som ønsker å gi en seriøs og tydelig oppfølging av ungdommene. Det kan virke som at mange ledere har dårlige erfaringer med praksisordninger hvor de ikke kan få tydelige planer og mål for praksiseleven de skal ha hos seg.

Bedriftslederne vi samarbeidet med for å opprette et opplæringskontor, var kritiske til hvordan fylkeskommunen håndterte ordningen med lærekandidater. Rapporten fra Markussen et al. (2018) dokumenterer at bedrifter ikke kjenner til hvilke støtteordninger som finnes, og at regelverket, spesielt for spesialpedagogisk hjelp fra PPT, er uklart og skaper en uforutsigbarhet som gjør det vanskelig for bedriftene.

10.9.4 Utfordringer i forholdet mellom NAV, bedrift og læringscenter

Det var en svært krevende prosess å finne riktig hjelp til Gunnar, siden NAV og fylkeskommunen hadde svært ulik forståelse av ansvarsforholdet dem imellom for tilbud til

ungdom på 18–20 som sliter med å klare en ordinær utdanning. NAV mente at kun godkjente tiltaksarrangører skulle gi hjelp, og det var derfor ikke mulig for et læringscenter uten en slik anbudsavtale. Heldigvis klarte vi å få en midlertidig løsning i noen måneder, med mentorstøtte fra NAV til læringscenteret, men det ble gitt tydelig beskjed om at dette var et unntak. Hos fylkeskommunen var utfordringen at kun lærebedrifter med en arbeidsavtale kan få støtte. Flere bedrifter kunne tenke seg å bruke Gunnars kompetanse, men det var vanskelig å få skrevet en arbeidskontrakt så lenge hans psykiske utfordringer med søvn og fravær ikke var løst. Han var i behov av en ordning hvor NAV kunne garantere for ham i en periode før bedriften selv kunne overta det økonomiske ansvaret. Gjennom en svært engasjert saksbehandler i NAV som virkelig ville forsøke å finne løsninger, fikk han et tilbud i en bedrift. Jeg kommer tilbake til disse problemene i kapittel 11.

Gunnar ønsket dessverre ikke å følge den løsningen som ble foreslått av NAV, hvor de skulle støtte ham og bedriften hvis han startet som lærekandidat. Jeg tror det ble for stort fokus på helse og på NAV, som han hele tiden måtte ha møter med, rapportere til å følge opp.

Det er klart at læringscenteret ikke kan dekke alle områder, men det er likevel verd å forsøke å finne ut hva vi kunne gjort annerledes. Hva skal til for å hjelpe Gunnar til å ta autonome valg? Trenger han noe annet eller mer enn det læringscenteret kunne tilby?

Det er ikke sikkert at man kan gi et dekkende tilbud til alle, men det er også mulig at man tidligere i prosessen skal søke å finne alternativer før ungdom går lei og man havner i en blindgate hvor ingenting hjelper. Det er mulig det ville ha hjulpet å trekke Gunnars far inn i prosessen tidligere, slik at han ikke bare ble en man måtte ringe når det var krise, men en som var med i en samarbeidsløsning. Noen forsøk ble gjort på dette tidlig i prosessen, men utfordringen var at siden Gunnar var myndig så kunne vi heller ikke overprøve Gunnars ønske om ikke å trekke inn pappa for mye.

En annen løsning kunne vært å legge bort alt «mas» om jobbing og heller fokusere på å finne en sosial møteplass for Gunnar. Frøylands rapport om kjennetegn ved god arbeidsinkludering konkluderer nettopp med at en veileder må kunne « snakke om alt, praktisk og samfunn. Hjelp til partner» (Frøyland, 2017). Rapporten om utenforskap fra Respons Analyse viser at 7 av 10 ungdommer i utenforskap har utfordringer knyttet til psykisk helse, og at majoriteten av disse oppgir dette både som en årsak til og en konsekvens av utenforskap. Rapporten viser videre at 9 av 10 ungdommer i objektivt utenforskap er ensomme (Horn, 2020). Disse tallene er et viktig utgangspunkt for arbeidet på læringscenteret.

Det er mulig at læringscenteret bør ha større fokus på sosiale aktiviteter og livsglede i de periodene hvor man ser at motivasjonen for arbeid er liten. Et slikt avbrekk kan gjøre at ungdommen vil kunne gjenvinne en fornyet motivasjon for endring i livet. Flere studier påviser positive virkninger av det å ha en mentor, los eller veileder som oppsøker og er i tett dialog og samarbeid med den unge over tid. Forskningsrapporten *Inkludering av unge i skole, arbeid og samfunn* indikerer at en los også kunne støtte en ungdom på fritiden: «slik oppfølging kan bidra til å trekke den unge med i aktiviteter» (Frøyland et al., 2022, s. 5).

10.9.5 Medvirkning til å gå ut av ordninger og inn i jobb – selvbestemmelses fare?

Medvirkning handler om å legge til rette for at elever kan være aktivt med på å gjøre så informerte og gode valg som mulig ut fra de forutsetningene de har. Vi forsøkte å legge til rette for at elevene tok informerte valg, og at vi respekterte og støttet de valgene de tok. Vi kunne kanskje være uenige i dem, men vår oppgave var ikke å verve folk til salgsfaget. Når elevene fant ut at det ikke var noe for dem, så hadde de jo uansett vært i en arbeidspraksis hvor de hadde lykkes med mye og kanskje fått styrket selvtilliten til å ta valg for framtida. For oss på læringscenteret kunne det være frustrerende å oppleve at ting ikke blir som vi håpet når de tar valg vi er uenige i. Det er allikevel bedre å velge feil enn ikke å velge noe.

10.9.6 Oppsummering fase 4

De praktiske utfordringene knyttet til Kåres praksis klarte vi å løse med gode samtaler, forståelse av ungdommers manglende bedriftserfaring, og god yrkesdidaktisk refleksjon, hvor man blant annet søker sammenheng mellom mål, læreforutsetninger og arbeidsprosess. Prosessen rundt videre utdanning og jobb for Gunnar er komplisert, og mye avhenger av den hjelpen han trenger knyttet til psykisk helse, som profesjonelle behandlere må hjelpe til med.

Samarbeid med ulike helseetater, NAV og bedrifter er nødvendig for å kunne drive et læringscenter. NAV bidrar med en viktig del av det økonomiske grunnlaget for mat og husleie til elevene, men også læringscenteret kan få støtte fra dem. Også flere bedrifter har god erfaring med å få støtte fra NAV til mentorordninger gjennom å tilby arbeidspraksis. NAV har svært mange oppgaver, men er også avhengig av samarbeid fra helseetater som har ansvar for behandling for psykisk helse. De tilbyr noen arbeidstilbud til denne gruppen, men ikke nødvendigvis når utfordringen er en kombinasjon av flere diagnoser.

Bedriftslederne vi snakket med, både i opplæringskontoret og lederne i praksisbedriftene, var

svært positive til modeller hvor ungdom fikk opplæring, praksis og oppfølging i et godt strukturert system. Lederne var villige til å finne relevante arbeidsoppgaver og utfordringer til ungdommene så lenge dette ble fulgt opp av en tredjepart som også kunne støtte dem i de utfordringene de møtte på det psykososiale. Behovet for læringscenterets arbeid med tanke på elevenes sosiale og faglige utvikling er tydelig. Bedriftene har i dag svært strenge krav til økonomien, og det er derfor vesentlig punkt for varige samarbeidsløsninger.

10.10 Oppsummering og evaluering av Aksjon 2

I avslutningen av kapittel 9 gjennomførte jeg en analyse av aksjon 1, som ga utgangspunkt for flere av endringene vi gjorde i aksjon 2. På samme måte ser jeg nå på hvilke yrkesdidaktiske, psykososiale og organisatoriske betingelser som skal til for å utvikle og drive et læringscenter tilpasset for elever som er falt ut av skolen. Begrepene knyttet til de seks kategoriene fra relasjonsmodellen og de fire andre jeg fant i analysen knyttet til organisatorisk og psykososialt arbeid er uthevet. På samme måte som i aksjon 1 tar jeg også med refleksjoner rundt systemanalysen i kap. 2. Resultatene tar jeg med til den avsluttende drøftingen i neste kap.

10.10.1 Gjennomgang ut fra analysekategoriene

Den nye modellen for fase 2 var på mange måter avgjørende for at vi i Aksjon 2 fikk andre resultater i enn i første aksjon. I forhold til **innholdet** lå ikke fokuset lenger på å undervise tema for tema i salgsfaget. Det som styrte hele fremdriften nå var samarbeidsprosjektet som elevene var del i. En slik måte å innrette undervisningen mot ekte yrkesprosesser kan være utfordrende i større skolemiljøer, men hos oss på læringscenteret, med 3–5 elever som skulle ha hvert sitt prosjekt, var dette en god arbeidsmåte (Sund, 2005). Noe av kritikken fra første aksjon var at oppgavene de fikk, ikke følte relevante, og flere av rollespillene virket enten ikke troverdige eller bare komiske, slik at elevene ikke klarte å opptre alvorlig. På mange måter minnet kritikken av læringsopplevelsen i aksjon 1 om den kritikk som er blitt rettet mot videregående skole for bare å gå igjennom læreplanmål punkt for punkt uten å se helheten (Holm & Larsen, 2011; Dahlback et al., 2011).

Den løsningen vi kom frem til i Aksjon 2 ga en helt annen opplevelse, hvor elevene ga tilbakemeldinger om at de ikke bare opplevde å måtte finne frem til læringsinnhold, og søke hjelp og kompetanse, men at samarbeidspartneren satte pris på den kunnskap de hadde kommet frem til gjennom et godt **samspill**. Helhetlige, autentiske læringsøvelser skal helst etterligne yrkeslivet fullt ut og være som praksis i en bedrift (Hiim, 2013). Kåre valgte dette etter nøye

overveielse, og vi ga bedriften nødvendig hjelp til **arbeidsinkludering**. Vi lærte allikevel i aksjon 1 at man bør unngå for tidlig utplassering for den gruppen vi har å gjøre med her, og Aina og Gunnar landet derfor på en hybrid modell. I den modellen fant vi løsninger som gjorde at selv om alle oppgavene måtte løses, hadde elevene fortsatt tryggheten i læringscenteret, såvel som samarbeidspartnere med både tid og forståelse når ting av og til ikke fulgte skjemaet.

Rammefaktorene ble på samme måte endret avhengig av hvordan oppgaven skulle løses. Det var nødvendig å ha et ekte og åpent samarbeid med en bedrift eller en organisasjon, og læringen måtte flyttes dit hvor ressursene var. I noen tilfeller bestod ressursene av den kunnskap og de ferdigheter deltakerne i organisasjonen satt på, som ungdommene måtte finne frem gjennom samtaler.

Tilegnelsen av kunnskap har stor betydning for ungdom, og flere av ungdommene har kommet med eksempler fra tidligere skolegang hvor de opplevde seg som utilstrekkelige eller «dumme». Både Kåre, Gunnar og Aina gir negative læringsopplevelser mye av skylden for svak motivasjon og lite ønske om å delta på skolen. Svekket selvtillit med hensyn til læring og skolegang henger trolig ofte sammen med dårlige erfaringer fra tidligere skolegang, som har gitt dem nederlagsopplevelser og en selvforståelse av at de er dårlige til å lære. Ungdommene forteller at de ga opp og ikke følte seg gode nok i noe. Å lære at man ikke er flink nok til å lære, er også en læring, hevder Illeris; innholdsdimensjonen rommer muligheten for at god eller dårlig selvtillit på forskjellige områder kan læres (Illeris, 2012, s.73). Illeris knytter imidlertid også innholdsdimensjonen nært til drivkraftsdimensjonen og presiserer at når utilsiktet læring, som f.eks. en innlært svak selvtillit, vil **drivkrefter** ha stor betydning. Dette setter igjen store krav til oss med hensyn til å avlære gamle holdninger gjennom å vise elevene at de faktisk er i stand til å lære hvis opplæringen tilpasses deres nivå og interesser, for eksempel i tilrettelagt yrkesopplæring (Hiim, 2013). De praktiske oppgavene elevene fikk gjøre i tett samarbeid med bedrifter og organisasjonen, ga en helt spesiell drivkraft som kan knyttes til bedre motivasjon, men like mye til en opplevelse av endelig å gjøre noe som er godt nok og har betydning for andre. En slik tilbakemelding gir opplagt en økt mestringstro (Bandura, 1997).

De tydelige **målene** for prosjektene hjalp både elevene og oss til å finne en naturlig tidsramme. Skoleklassen som skulle ha filmen, måtte være ferdig en bestemt dag i juni, mens Ainas klesprosjekt i utgangspunktet hadde som mål å få til salg via nettet, og derfor måtte salgskanaler, betalingssystemer og rutiner etableres for kjøp og salg og logistikk frem til kunden.

Et av de største utfordringene var fortsatt knyttet til elevenes psykiske helse. Erfaringene fra første aksjon lærte oss at vi måtte ha en tydelig struktur for psykososial oppfølging, og dette

hjalp oss i arbeidet i andre aksjon. Elevenes **læreforutsetninger** var det kritiske punktet i opplegget, men takket være et godt strukturert opplegg for samtaler kunne vi få fokuset over på elevenes egne problemløsninger. Elevene hadde fortsatt behov for oppfølging av ulike helseetater, samtidig som vi kunne ha daglige oppfølging.

Selv om fokuset på yrkesdidaktikken og helhetlige arbeidsprosesser var gjeldende, så skilte **arbeidsmetodene** seg tydelig fra aksjon 1, hvor klare forventninger om problembasert læring mot prosjektene, dominerte. Gjennom dette arbeidet kunne vi også jobbe konkret mot de utfordringene flere av elevene hadde, som liten motstandskraft og utholdenhet samt utfordringer med å ta avgjørelser. Dette er sentrale øvelser som styrker resiliens og selvregulering (Bandura, 2006; Zimmerman, 2000; Michal Rutter 2006).

I flere tilfeller ville det å stå i utfordringene skape et potensiale for læring og mestring, og erfaringslæringen sto like sentralt i andre aksjon som i første (Dewey, 1938). På en måte kom vi enda nærmere en helhet og mulighet for refleksjon i og over arbeidet (Schøn, 1938). Ungdommene våre var hele tiden i en spenning mellom gamle vaner og nye forventninger, så vi kunne merke hvordan drivkraft, innhold og samspillsdimensjonene både spilte med og mot hverandre, og utfordret ungdommene (Illeris, 2012). Ungdommenes **identitet** som et lærende menneske med stort potensiale ble utfordret samtidig som de prøvde seg som en begynnende yrkesutøver i et praksisfelleskap.

Jeg opplevde at de helhetlige prosjektene som Gunnar og Aina gjennomførte, var spesielle, ikke bare fordi de engasjerte dem eller fordi de ga tydelige tilbakemelding om å ha lært på en ny måte. Prosjektene hadde en ekstra dimensjon i og med samarbeidet med organisasjoner hvor elevene opplevde å bety noe for andre. De opplevde autonomi siden de fikk velge oppgaven selv; de hadde en tydelig og klar kompetanseheving gjennom prosjektet; og de fikk del av et større praksisfelleskap, jf. selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2000). Motivasjonen var en sentral del av opplegget, og ut fra de tre delene referert til over er Gunnars og Ainas opplegg gode eksempler på integrert regulering som den mest komplekse formen for ytre motivasjon.

Oppsummeringen i slutten av forrige aksjon konkluderte med behovet for systemendringer i læringssenteret, og noen av disse opplevde jeg at vi klarte å innfri i denne aksjonen. Flere av ungdommene hadde fra starten en helhetlig hjelp fra flere støttesystemer, og fokuset på samarbeid med ulike instanser og organisasjoner ble vektlagt både ut ifra yrkesdidaktiske og organisasjonsmessige begrunnelser.

Gjennomføring av en systemanalyse (Bronfenbrenner, 1979) viste i kap. 2 at de ulike systemene

bør kunne arbeide sammen ut ifra et koordinerende system, noe teorien omtaler som mesosystem. Det er ikke riktig å si at læringscenteret klarte å oppfylle alle disse funksjonene, og spesielt sto vi overfor problemet at vi ikke hadde en legitimitet i noen av de systemene vi opererte i. Hverken NAV, OT, BUP eller opplæringskontor kjente til oss før vi startet, som er naturlig når vi er en sosial entreprenør. De eneste som omfavnet systemet var bedriftene som raskt forsto at det her var en organisasjon som kunne gi dem den ekstra hjelpen de lenge hadde etterspurt i de andre støttesystemene. Flere av lederne var tydelig på dette at de valgte å samarbeide med oss siden vi var klare på at vi hadde en tett oppfølging og viste i praksis at vi var lett tilgjengelige og møtte opp i bedriften så fort det var nødvendig. Lederne så også at kommunikasjonen mellom oss og ungdommene raskt ga resultater da vi klarte å oversette de opplevelsene som både elev og leder hadde til et språk som begge parter forsto.

I en systemkritisk sammenheng vil jeg derfor si at den erfarte læreplanen ut ifra Goodlads (1986) begreper, det ungdommene opplever, nå var nærmere intensjonen i læreplanverket. Samtidig klarte vi ikke å nå frem til en god nok forankring i opplæringskontoret vi samarbeidet med slik at ungdommene fikk tilstrekkelig engasjement i å fortsette prosessen mot å bli fagarbeider. Systemkritisk kan man ikke legge skylden på andre systemer, men man må innse at noen beslutninger vil man ikke ha kontroll på, samme hvor mye man tilpasser opplæringen eller forsøker å legge opp til et tverrfaglig samarbeid. Vår oppgave blir å vise frem muligheter, lytte til ungdom, og etter beste evne legge til rette.

Systemanalysen jeg gjennomførte (Bronfenbrenner, 1979) bekreftet nødvendigheten av god kommunikasjon på tvers av systemene og mellom ulike instanser. Det er mye arbeid som må legges ned organisasjonsmessig i samarbeidsstrukturer før man kan vinne tillit hos alle støttesystemer. Vi opplevde spesielt i eksempelet med elektrofirmaet at vi etter 2 års samarbeid hadde full tillit og i stor grad være representant for NAV hos bedriften. I motsatt tilfelle fant vi ingen mulighet for noe fast samarbeid med BUP og vi opplevde heller å hele tiden bli oppfattet som en utenforstående part som de ikke visste hvordan de skulle forholde seg til. Som tidligere nevnt var bedriftene veldig positive, men også OT viste seg å være veldig samarbeidsvillige når de lærte mer om oss, og forsto intensjonen i vårt arbeid. OT er en organisasjon som består av saksbehandlere som har mulighet å følge ungdom over lang tid i spesielle situasjoner, og dette er en systemteknisk detalj som vi skal legge merke til i det videre arbeidet. På motsatt side er det svært mange andre, som f.eks. BUP som har svært begrenset mulighet å følge opp en ungdom når «timene» er brukt opp. Dette handler ikke om mangel på vilje, men et svært rigid system som har strenge retningslinjer og systemkrav å forholde seg til.

Opplæringskontoret har hatt mange styremøter sammen med meg og kommet med gode innspill i prosessen, og på samme måte som andre opplæringskontor omtalt i teorien viste de en stor vilje til samarbeid. Flere av bedriftene i opplæringskontoret hadde også besøk av mange av ungdommene til samtaler, og noen hadde flere praksisopphold før de ga tilbud om kontrakt.

Bedriftene vi jobbet med i aksjon 2 hadde en klar forståelse av at inkludering og tilretting i forhold til å oppfylle krav og forventinger i læreplanverket var tidkrevende og var stort sett innstilt på jevnlig møter. utfordringer var knyttet til at ledelsen ble byttet ut, og at nestleder fikk mye ansvar uten egentlig å ha tilstrekkelig ressurser. Kåre som brukte lang tid på tilpasning i elektrobutikken fikk tilslutt en løsning som han var veldig tilfreds med.

Det er vanskelig å si om bedriften som skulle ta imot Gunnar, og bedriften som vi knyttet opp mot Aina var klar over at samarbeidet skulle være så krevende å sette i gang formelt, men de ga seg ikke og viste evne og interesse til å gå hele veien frem til signering. Når ungdommene trekker seg i siste omgang kan man vanskelig si at dette skyldes arbeidsinkluderingen eller tilpasset opplæring. Et læringscenter må regne med at uforutsette ting oppstår og ha gode rutiner for både etablere samarbeid, og avvikle samarbeid når det er nødvendig. Det viktige er å holde kommunikasjonen åpen slik at ingen opplever å bli satt til side i viktig avgjørelser.

11 Et læringscenter basert på yrkesdidaktiske og psykososiale prinsipper

11.1 Innledning

I dette avsluttende kapitlet vil jeg sammenfatte og drøfte yrkesdidaktiske, psykososiale og organisatoriske betingelser for et læringscenter. Jeg vil først oppsummere resultater fra systemanalysen i kap. 2 som peker mot at det er behov for et slikt center. Søkelyset blir rettet mot hvilke mangler som finnes i dagens system for å kunne oppfylle kravene i opplæringsloven og læreplanverket, og mot behovet for å ta ansvar for utdanning og jobbmuligheter for ungdom når de gir opp skolen. Deretter vil jeg diskutere resultater som gjelder innhold, struktur og rammer for læringscenteret. En kombinasjon av yrkesdidaktiske, psykososiale og organisatoriske perspektiver leder frem til en læringscenterdidaktikk hvor det er spesielt fokus på muligheter rundt læringsarbeid og arbeidsinkludering gjennom et læringscenter i nært samarbeid med bedrifter og opplæringskontor.

11.1.1 Grunlaget for et læringscenter

Behovet for en alternativ opplæringsmulighet for ungdom så jeg for over 10 år siden da jeg avsluttet masteroppgaven om relevant og meningsfull skolehverdag (Holm og Larsen, 2011). Jeg så aksjonsforskningens muligheter for å kombinere forskning og endringsarbeid gjennom et kritisk perspektiv på skole og samfunn. Bakgrunnen for å igangsette et ph.d.-prosjekt med opprettelse og utprøving av et læringscenter var min erfaring som yrkesfaglærer i mange år, hvor jeg så at svært mange ungdommer ga opp skolen. Gjennom inspirasjon fra blant annet Freires (2005) kritiske frigjøringspedagogikk og Illeris (2012) teorier om drivkraftsdimensjonen og motstand mot læring ønsket jeg å gi ungdom en ny sjanse hvor yrkesopplæringen var tilpasset deres læreforutsetninger (Hiim & Hippe, 2001). Læring betinger et samarbeid med eleven og elevens aktive deltakelse, samt en organisasjon som lytter, involverer og lar dem ta makt over og ansvar for beslutningstaking, i motsetning til at de bare medvirker i et opplegg (Dewey, 1938; Sylte, 2017; Shier, 2001).

All ungdom har ut ifra læreplanverket krav på likeverdig og tilpasset opplæring uansett hvilke utfordringer de har. Etter å ha gjennomført en læreplananalyse ut ifra Goodlads (1986) prinsipper ser man at overordnet del av læreplanverket stiller tydelige krav til tilpasning og inkludering i opplæringen, som nok ikke alle elever opplever (Haug, 2020; Hiim, 2013; Dahlback et al., 2011). Forskriften understreker: «Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring»

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s 17). Opplæringsloven legger også vekt på å «utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Gjennom å se nærmere på opplæringsloven og overordnet del finner man at kravet til tilpasning til elevenes forutsetninger gjelder både faglige forhold, læringsmåter, varierte metoder og ulike differensieringer gjennom å fokusere på yrkesvalg og interesser (Haaland & Nilsen, 2020). Mange får ikke sine rettigheter til tilpasset opplæring ivaretatt fordi de ikke er utredet og mangler støtte (De Ridder et al., 2013). Ogden (2012) påpeker at «funksjonshemninger, lærevansker og atferdsproblemer blir fremdeles avvist, marginalisert og ekskludert fra skolesystemet» (ibid, s. 27). Liedutvalget (NOU 2018:15; 2019: 25) påpeker det faktum at rundt 20 % av ungdom gir opp skolen hvert år, og at dette gir stor grunn til bekymring og potensielt enorme samfunnsmessige konsekvenser (Falch & Strøm, 2009). De foreslår nye muligheter for at «elever som har utfordringer med å gjennomføre med yrkeskompetanse kan ta deler av kompetansen i samarbeid med næringslivet» (NOU 2019:25, s.113). Dette iverksettes nå fra høsten 2024 i ny opplæringslov, gjennom modulbasert fag- og yrkesopplæring (MFY), og det gis mulighet for opplæring i alternativ opplæringsarena: «Lærebedriften eller alternativ opplæringsarena, inngår en avtale med fylkeskommunen om fordeling av ansvar for opplæring i modulen» (Udir, 2024, s. 1). Læringscenteret bør kunne være en slik alternativ arena i tett samarbeid med næringslivet og opplæringskontor.

Selv om det nå gjennom disse endringene finnes flere formelle muligheter for kompetanse så har grunnkompetanse som lærekandidat vært mulig de siste 20 årene nesten uten å bli brukt. Det er ikke nok å lage en ny ordning, så lenge de økonomiske rammene og kompetansen for å hjelpe denne elevgruppen ikke finnes. Ved å bruke Bronfenbrenners (1979) økologiske analyse fant jeg i kap. 2 at ingen etat har et overgripende ansvar for ungdom som gir opp skolen, selv om det i teorien er mange som kan gi ungdommene et tilbud gjennom sine organisasjoner. Utfordringen er at hverken oppfølgingstjenesten (OT), NAV eller skolen har noen forpliktelser til å gjøre tiltak så lenge ungdommene ikke selv tar kontakt. Ungdommer som sliter etter mange nederlag, er spesielt sårbare og har ofte angst for telefonsamtaler og møter som er nødvendige for å komme i gang (Bunting & Moshuus, 2017). Ungdommene har behov for noen som kan se, høre og forstå dem (Follesø et al., 2016). En ny sammenstilling av norsk forskning rundt inkludering av ungdom i skole og arbeid konkluderer med at «oppfølgingen av de unge formes av velferdsbyråkratiets sektorinndelte struktur, og mange unge faller på den måten mellom eller utenfor systemenes forskjellige sektoransvarsområder» (Frøyland et al., 2020, s. 46)

Opplæringskontor og bedrifter kvier seg, og vil ikke ta imot elever med svake faglige forutsetninger og betydelige psykososiale problemer som lærekandidater (Markussen et al., 2018). Bedriftene er under sterkt økonomisk press med manglende ressurser, og er redd for å tape penger når det er vanskelig å forutsi hvilket arbeid man må legge ned på ungdom som kommer uten dokumentasjon (Markussen et al., 2008, s. 19). Ungdommene kan ha med seg psykiske utfordringer og sosiale vansker i tillegg til å mangle faglig kompetanse. Forskning viser at bedriftene heller ikke ønsker å være alene om ansvaret, men må ha tett oppfølging fra lærere eller andre fagpersoner, da de opplever rammevilkårene som lite gunstige (Udir, 2019). Et tilbud som bare er basert på opplæring i bedrift er heller ikke uten videre gjennomførbart for elever som har mange nederlagsopplevelser og har falt ut av ordinær opplæring (Anvik & Gustavsen, 2012; Kjeøy & Lysvik, 2023). Både de og bedriften trenger oppfølging f.eks. fra et læringscenter som kan bidra med både yrkesdidaktisk og psykososial kompetanse, og som både kan forberede elevene og følge dem opp gjennom en periode. Forskning på yrkesfaglig fordypning (YFF) understreker betydningen av oppfølging fra lærere og tett samarbeid rundt elever som har praksis i bedriften. Mange bedrifter gir uttrykk for at oppfølging fra lærere er en forutsetning for at de ønsker å ta imot elever (Hiim, 2022; Breen & Rekdahl, 2019). Bedriftene som var med i dette prosjektet, framhever nødvendigheten av å samarbeide med et læringscenter som kan følge opp både elevene og instruktørene. Forskningsrapporter viser også hvordan tilbud har fungert for ungdom som har gitt opp gjennom mestringsopplevelser i arbeidspraksis eller skole (Steig et al., 2019., s. 30). Flere forsøk viser at praktisk trening i en bedrift kan være en god vei mot en yrkesdidaktisk utdanning når det blir gitt støtte og oppfølging av ungdom (Aspøy & Nyen, 2015; Larsen, 2016).

Målet med læringscenteret er etter hvert å gjøre seg overflødig for både eleven og bedriften gjennom at eleven enten blir lærekandidat eller sekundært klarer å fungere som vanlig arbeidstaker i bedriften. Det er svært få instanser i dag som kan bidra med (en slik) forberedelse og systematisk oppfølging av ungdom i bedrift, selv om noen opplæringskontor, NAV-kontorer og enkelte ildsjeler i OT strekker seg langt for å forsøke å gi gode råd og veilede ungdommer.

Forsøk for å utvikle sosialt arbeid for marginalisert ungdom, er blitt gjennomgått av forskere på AFI (Frøyland 2017; 2018). Utfordringene og støtten som ble gitt i disse pilotene oppsummerte Frøyland i fire roller: «sikre bosted, økonomi, helse og aktivitet» (Frøyland, 2018, s 2). I rapporten vises det at disse ungdommene ønsker hjelp til det meste i livet og må følges tett.

I analysen av yrkesopplæringssystemet i kap. 2 kom det frem et tydelig behov for et

koordinerende ledd for elever som falt ut av opplæringen – et *mesosystem*. Dette kan bidra til å kommunisere mellom skole, lærebedrift, og opplæringskontor, som kan kalles mikrosystemene som en ungdom kan delta i. Dette leddet kan håndtere og hjelpe å forstå overordnede lover og regler – *makrosystemene* – samt bistå i kontakt med saksbehandlere og støttesystemer som er nødvendig – omtalt som *eksosystem*. Modellen synliggjør hvordan ungdom som har falt ut av skolen mangler et koordinerende ledd eller et mesosystem som kan gi dem råd og veiledning om videre arbeid, opplæring i grunnleggende yrkesfaglig og sosial kompetanse, og hjelp med å finne en vei inn i arbeidslivet.

Ungdommene som deltok i mitt prosjekt, opplevde seg ikke selv å være i målgruppen hverken for den videregående skolen eller for NAV. Oppfølgingstjenesten (OT) sliter med å finne løsninger for dem, siden ungdommene i liten grad ønsker å ha mer med en skole å gjøre som de har mange negative læringsopplevelser med. Ungdommene sliter med å få en god kontakt med bedrifter og hjelpeapparatet fordi angst og menneskefrykt skaper vanskeligheter.

Bedrifter er heller ikke spesielt interessert i ungdom uten oppførsels- og ordenskarakterer, som mange av ungdommene mangler når de ikke har fullført skolen. Da kan det være nyttig med en organisasjon eller en hjelpetjeneste som finner sin plass midt mellom de etablerte strukturene.

Jeg vil videre vise hvordan læringscenteret har forsøkt å fylle flere av de grunnleggende behovene fra ungdom har gjennom et systematisk og strukturert arbeid gjennom 4 faser.

11.1.2 En læringscentermodell - struktur for diskusjonen av resultatene

Resultatene fra erfaringer og utprøvinger på læringscenteret peker mot en rekke yrkesdidaktiske og psykososiale prinsipper som kan systematiseres i fire faser. Jeg vil gå igjennom hver av de 4 fasene, og først se på **oppstartsfasen**, hvor grunnleggende motivasjonsoppgaver ble kombinert med yrkesrelevante oppgaver. Dette var en fase hvor ungdommene skulle bli kjent med oss, seg selv, hverandre og salgafaget. Relasjonsbygging sto sentralt, sammen med god tid til å finne ut av potensialet til hver enkelt ungdom. Det ble lagt vekt på motivasjonsteori (Ryan & Deci, 2000) om å stimulere til indre motivasjon, sammen med fokus på tilpasset opplæring ut fra den didaktiske relasjonsmodellen og interessedifferensiering (Hiim, 2013). Et viktig prinsipp var å se muligheter for å knytte hver enkelt elevs interesser til relevante deler av salgafaget.

Så vil jeg gå inn på **andre fase** hvor elevene i hovedsak lærte om salgafaget på læringscenteret, og hvor treningsoppgaver opp mot de virkelige bedriftsoppgavene de ville møte i praksis, var i

sentrum. I denne fasen ble det lagt stor vekt på å ta hensyn til det oppstartfasen hadde gitt oss av informasjon om elevenes ulike læreforutsetninger og tidligere forkunnskaper, og det var viktig med interesse- og yrkesdifferensiering med utgangspunkt i selvstendige valg hos elevene (Sund, 2005). Parallelt med dette arbeidet fokuserte vi på det psykososiale miljøet, og forståelse av elevenes psykososiale utfordringer sto sentralt for å kunne gjøre riktige yrkesdidaktiske tilpasninger i undervisningen, samt planlegge praksis i bedrift. Målet var å få elevene til å oppleve mestringstro og styrke erfaringer av å være agent i eget liv (Bandura, 2006) gjennom å håndtere mer og mer krevende yrkesoppgaver i salgsfaget. Oppleggene ble justert i andre aksjon, siden vi kom frem til at de i mye større grad burde knyttes til helhetlige yrkesprosesser i samarbeid med bedrifter og frivillige organisasjoner.

Den **tredje fasen** på læringscenteret gjennomførte vi i tett samarbeid med bedrifter. Det ble lagt stor vekt på samtaler med ledere og instruktører i bedriftene om læringscenterets oppgaver og oppfølging av elevene, og om hvilke typer faglige og sosiale utfordringer elevene kunne stå overfor. Hensikten var å bistå bedriftene med å tilrettelegge oppgavene i bedriften best mulig i forhold til elevenes læreforutsetninger. Utviklingen fra aksjon 1 til aksjon 2 består her av en større forståelse for hvordan samarbeidet med bedriftene må tilpasses spesielt for denne gruppen ungdommer som i større grad har utfordringer med angst og tilpasning til relasjoner generelt. Ungdommer kunne få praksis i tett samarbeid med læringscenteret. Det ble lagt vekt på å samordne teori og praksisundervisning på læringscenteret med bedriftens ønsker og krav, og kompetansehevingen ble sett i sammenheng med bedriftens egne rutiner for opplæring av ansatte. For aksjon 2 ble overgangen til bedrift tilpasset med enda tryggere rammer ved at noen av oppgavene først ble løst inne på centeret før elevene hadde praksis i bedriften.

Den **fjerde** og siste fasen med å få elevene til å bli lærekandidater var svært krevende, da mange ulike utfordringer gjorde det vanskelig å lykkes. Ulike typer samarbeidsordninger rundt en fremtidig jobb ble også prøvd ut. I denne delen ble det lagt stor vekt på et interprofesjonelt samarbeid som var basert på forståelse for de ulike instansers mandat og muligheter. Samtaler med bedrifter, NAV og helseinstanser var nødvendig for å tilrettelegge ulike løp for videre arbeid eller utdanning, som i stor grad måtte tilpasses hver enkelt elev. For elever som er falt ut av videregående opplæring, vil det være avgjørende å ta elevenes helhetlige økonomiske, sosiale og helsemessige livssituasjon med i tilretteleggingen. Et annet viktig prinsipp som blir diskutert i drøftingen, er betydningen av å ta på alvor de økonomiske utfordringene og forpliktelsene bedriftene opplever med å gå inn i en avtale om lærekandidater.

I tabell 11.1 sammenfattes de forandringene som ble gjort i læringscenterets modell i aksjon 2

sammenlignet med den opprinnelige modellen fra grovplanen; se tabell 2.1. Tabellen var først kun strukturert rundt de 6 kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen: *læreforutsetninger, mål, innhold, arbeidsmetode, vurdering og rammer*. Utviklingen av modellen har gitt 4 nye kategorier knyttet til sosialt arbeid, organisering og psykososialt arbeid, skilt ut som egne deler: *drivkrefter, identitet, samspill og arbeidsinkludering*.

Tabell 11.1 Læringscenterets utvidede modell for yrkesdidaktisk opplæring, (Revidert modell for læringscenteret. etter aksjon 2)

Innhold	Fase 1 Introduksjon og oppstart	Fase 2 Autentiske helhetlige læringsprosesser i samarbeid med organisasjon	Fase 3 Praksistrening i samarbeid med organisasjon eller bedrift	Fase 4 Praksis i bedrift og avklaringer for videre opplæringsløp
Mål	<ul style="list-style-type: none"> - Bli kjent og komme i gang, finne drøm - Skape motivasjon og interesse - Analysere læreforutsetninger - Styrke grunnleggende ferdigheter 	<ul style="list-style-type: none"> - Skape motivasjon for et langsiktig prosjekt om å jobbe i bedrift - Kompetanse innenfor salgsfaget - Løse helhetlige utfordringer hos en frivillig organisasjon 	<ul style="list-style-type: none"> - Delta i utviklingsarbeid i en organisasjon - Ta del i et praksisfelleskap 	<ul style="list-style-type: none"> - Avklaring for å signere arbeidskontrakt
Elevenes læreforutsetninger	<ul style="list-style-type: none"> - Kartlegge hva de kan og ønsker å lære - Enkle praktiske øvelser - Lek og moro - Lage utviklingsplan 	<ul style="list-style-type: none"> - Øvelser i salgsfaget - Nøkkelpetanse - Følge plan og evaluere 	<ul style="list-style-type: none"> - Erfaringene i praksis knyttes til teori og praktiske øvelser på læringscenter - Øve mål i salgsfaget mot konkrete relevante og mestringsfremmende oppgaver i bedrift - Samspillsdimensjonen 	<ul style="list-style-type: none"> - Drøfte, planlegge og følge opp individuelle mål ut fra plan - Yrkesopplæring i bedrift med veiledning
Arbeidsmetode	Øvelser: <ul style="list-style-type: none"> - Reelle oppdrag fremfor oppgaver - Problembasert læring - Yrkesdidaktikk - Erfaringslæring 	Øvelser og arbeid <ul style="list-style-type: none"> - Autentiske helhetlige læringsprosesser i samarbeid med bedrift og organisasjon - Erfaringslæring 	Øvelser og arbeid: <ul style="list-style-type: none"> - Opplæring basert på utfordringer i jobben 	Arbeid ut fra: <ul style="list-style-type: none"> - arbeidsplasslæring og mesterlære - praksisfelleskap - Tydelige avtaler med bedrift og læringscenter
Rammer	<ul style="list-style-type: none"> - 4 uker - Gruppe på 4-6 ungdommer - Oppmøte daglig på læringscenteret 	<ul style="list-style-type: none"> - 8 uker - 90 % på læringscenter, bedrift og organisasjon kommer på besøk 	<ul style="list-style-type: none"> - 8 eller flere uker - Forsiktig overgang mot flere dager i bedrift 	<ul style="list-style-type: none"> 1,5-3 år - Samlinger en gang i måneden og tett kontakt med partene
Vurdering	<ul style="list-style-type: none"> - Mentor for hver elev 	<ul style="list-style-type: none"> - Har felles møter med bedrift/organisasjon 	<ul style="list-style-type: none"> - Læringscenteret i tett samarbeid med bedrift om arbeid og tilpasning - Egenvurdering og refleksjon med bedrift 	<ul style="list-style-type: none"> - Gjennomgang ulike modeller for grunnkompetanse - Evaluere utvikling - Individuell oppfølging på centeret i samråd med bedrift
Identitet	<ul style="list-style-type: none"> - Relasjons- og miljøbygging 	<ul style="list-style-type: none"> - Samtaler og refleksjon 	<ul style="list-style-type: none"> - Prosess fra elevidentitet til 	<ul style="list-style-type: none"> - Fra kompetent til kyndig utøver

	- Finne positive kvaliteter	- Rollespill	arbeidstakeridentitet - Fra novise til avansert begynner	
Drivkrefter	- Visualiser og planlegge - Mestringstro - Trygghet og resiliens - Livsmestring ved å bli agent i eget liv	- Mestringstro - Selvregulering - hverdagsbevissthet	- Agent i eget liv - Fremtidstanker	- Agent i eget liv - Resiliens og selvregulering for å stå i jobben
Arbeidsinkludering	- Kontakte organisasjoner og bedrifter om samskaping som samarbeidsform - Møter om prinsipper og arbeid, verdier, læringssyn	- Elev lager plan med organisasjonen hvilke behov eleven kan møte - Læringscenteret starter prosess med å finne bedrifter	- Innledede møter med bedrift og elev – lage helhetlig kompetanseplan - Klargjøre muligheter i bedrift sammen med opplæringskontor - Mentorordning NAV	- Bedriften jobber med opplæring integrert del av arbeidet - Samarbeid med leder bedrift om å finne løsninger - Økonomiske ordninger
Samspill	- Skoler, OT, sosiale medier for å finne ungdom som har falt ut av skolen	- Oppstart samarbeid Helse, fastlege og BUP - Samskaping	- Drøfte alternativer hos OT, NAV, om praksis i bedrift, hjelp fra helse og psykiatri	- Samarbeid NAV og fylkeskommune ,PPT

11.2 Fase 1: Oppstart – Praktiske mestringsoppgaver og etablering av relasjoner

11.2.1 Muligheter ved praktiske aktiviteter som elevene trives med

Et funn etter første fase i prosjektet er at en individuelt tilpasset oppstart med fokus på praktiske oppgaver, mestring og glede, en tydelig drivkraft, gir gode resultater når denne første delen av forløpet helt konkret rettes inn etter elevenes interesser.

Elevene på et læringscenter må oppleve at aktivitetene de utfører i oppstartsperioden er interessante, gir glede og skaper en opplevelse av samhold. Aktiviteter med et preg av lek og moro fremmer slike kvaliteter. Tiltakene vi iverksatte, hadde fokus på det sosiale, men skulle også være konkrete øvelser i salgsfaget slik at elevene kunne oppleve læring i praksis. Læreplananalysen jeg gjennomførte etter Goodlads (1986) prinsipper i kap. 2, viser at opplæringen skal føre til lærelyst og gi elevene læringsglede gjennom tilpasset opplæring. Det yrkesdidaktiske opplegget i oppstarten, planlagt ut ifra prinsipper om praksisbasert læring gjennom utforsking, erfaringslæring og problemløsning, setter en standard for prosjektet.

Et eksempel var å lage en hyggelig velkomsttur hvor elevene fikk oppleve samhold og glede samtidig med at læringsoppgaver ble presentert på en ny måte. En av oppgavene på turen var at de skulle selge et guidet opplegg til turister. Elevene fikk jobbe praktisk ute i naturen med rollespill, hvor vi var turister og de skulle trene på serviceyrket. En annen oppgave var knyttet

til å bruke Facebook eller Instagram til å selge et produkt som de kjente godt til jevnaldrende. Vi hadde tett kontakt med ungdommene gjennom øvelsen og tilpasset den til deres nivå og forkunnskaper. En av deloppgavene var en samarbeidsoppgave hvor ulike ferdigheter var nødvendig i tillegg til at kommunikasjonsevnene ble utfordret.

Flere slike eksempler i empirien bekreftet at samarbeid, kreativitet og kommunikasjon sammen med en god porsjon humor er viktig for å få ungdom i gang med læring. Oppstarten skulle være fylt av oppgaver som ga glede og mestring, og noen av oppgavene kunne kanskje oppleves mer som lek for å bli godt kjent og få elevene til å tørre å åpne seg litt opp.

Nils' kommentar i kap. 9.1.2 «er dette undervisning? [...] Hvis skolen hadde vært slik tidligere, hadde ikke jeg trengt å sitte her nå» er typisk for reaksjonen til ungdommene. Flere av ungdommene opplevde øvelser som ga mening, utfordret dem og appellerte til deres ønske om å mestre. En begynnende mestringsstro (Bandura, 2006) kom som resultat av egne erfaringer og samtaler med oss lærere. Bandura legger vekt på at mestringsstro skapes i et samspill mellom konkrete oppgaver man mestrer, men også vet at man får positiv feedback og fører samtaler om å nå et større potensiale. Dette bekreftes også i mitt prosjekt, hvor samtaler og jevnlig oppfølging av aktiviteten var viktig for å gi motivasjon for øvelsene og inspirasjon til ungdommene til å yte så godt som mulig.

Det er prinsipielt viktig å få frem at øvelsene ikke bare var rene motivasjonsøvelser, men hadde en klar tilknytning til salgsfaget. Jeg opplevde det som avgjørende for hele prosessen at vi var tydelige fra starten på at det elevene lærte, var direkte knyttet til kompetansemålene i salgsfaget, og at tiden de brukte sammen med oss, sto i forbindelse med en fremtid som yrkesutøver i salg. Dette er sentralt i alt yrkesdidaktisk arbeid hvor kategoriene mål, innhold og metode må være planlagt i nær sammenheng med elevenes læreforutsetninger (Hiim, 2013). Det vil være svært ødeleggende for en begynnende mestringsstro hvis ungdommer presenteres for oppgaver som ligger helt utenfor det de har mulighet til å forstå teoretisk og praktisk innen det området de tenker å utdanne seg til, i dette tilfellet salgsfaget. Derimot var det interessant for elevene å få bruke metoder som oppmuntret til undring og utforskning når utgangspunktet var et tema knyttet til deres interesser, som i oppgaven med å selge et produkt de kjente via sosiale medier. Oppgavene var utformet i overensstemmelse med hver enkelt elevs individuelle plan for å bli lære kandidat i salgsfaget. Billett (2014) drøfter skillet mellom et tydelig pensum og generell læring på en arbeidsplass. Han understreker at det å ha en form for pensum er en fordel ikke bare for de som skal læres opp, men også for den som skal veilede eller være mentor. Jeg opplevde at det var viktig å vise elevene kompetansemålene i læreplanen slik at de kunne se at

de var konkret i gang med et læringsarbeid med et tydelig mål. Etter øvelsene var vi nøye med å diskutere måloppnåelse med elevene, som med egne øyne oppdaget at de var nærmere et konkret mål.

På bakgrunn av erfaringene og drøftingene av aktuell teori har jeg kommet fram til at et læringssenter må ha en klart strukturert yrkesdidaktisk plan som ligger til grunn for alle aktiviteter, men oppgavene kan med fordel ha et fokus av lek og mestring, og må gi *drivkraft* for å hjelpe ungdommer med mange nederlagsopplevelser på skolen å finne tilbake til en interesse for læring.

11.2.2 Muligheter gjennom interessedifferensiering og autonome valg

Et funn i oppstarten var knyttet til verdien av å hente frem gamle positive læringsopplevelser og bygge videre på dem. For å få til dette var det nødvendig å bruke tid på å finne frem til positive opplevelser elevene hadde hatt tidligere i skolen.

Et eksempel på dette er historien til Kåre fra aksjon 2. Han hadde ikke hatt noen god opplevelse av de siste skoleårene, hvor både videregående og slutten på ungdomsskolen hadde virket meningsløse, og han endte opp med to år foran PC-en i kjelleren hjemme, alene, med stigende grad av angst. Jeg brukte lang tid sammen med Kåre for å finne frem til en positiv læringsopplevelse på skolen. Etter en tid fortalte han historien om den gode læringsopplevelsen knyttet til å fikse en sykkel i starten av ungdomsskolen, noe som vi tok tak igjennom opplegget presentert i kap. 10.2

Sykkeloppgaven er et eksempel på hvordan vi på læringssenteret fokuserte på elevenes interesser for å bygge motivasjon og arbeidsglede. Dessverre var det ikke alle man kunne hjelpe i gang så raskt som Kåre. Noen av elevene hadde ikke så klare interesser, og vi brukte lang tid på å prøve ut ulike aktiviteter som kunne passe dem. Selv om disse elevene ikke kom i gang så fort, var opplevelsen av å bli tatt med på valgene og lyttet til sentralt for prosessen som fulgte etterpå. Selvbestemmelsesteorien ble sentral i denne forståelsen som legger vekt på autonome valg, gode sosiale arenaer og mulighet for å tilegne seg kompetanse (Ryan & Deci, 2000). Elevens historier viste at de i liten grad hadde opplevd dette i skolen, og at de derfor satte pris på at vi la til rette for dette i vårt prosjekt.

Illeris' (2012) teori om *drivkraftsdimensjonen* i læring peker i samme retning som selvbestemmelsesteorien. Han legger vekt på at det ikke er tilstrekkelig at elevene i opplæringen får kunnskap om et fagområde, men at deres drivkraft og vilje til å lære gjerne må komme til uttrykk gjennom positive opplevelser og praksis i faget, og etter hvert i samspillet med

samfunnet gjennom arbeidspraksis i bedrift. For Kåre ble sykkeloppgaven en viktig kilde og motivasjon for videre arbeid, hvor motivasjonen ble flyttet fra et ytre ønske fra mor om at han skulle komme i gang, til en internt regulert motivasjon (Ryan & Deci, 2000) basert på et eget ønske om å komme i gang med livet. Selv om vi ikke så ofte opplevde en rask overgang fra ytre til internt regulert motivasjon, så vi flere eksempler på at ungdommene gjennom oppstartsoppgavene erfarte en endring i motivasjon, hvilket i hovedsak betydde at de oppfattet aktivitetene som viktige og at de ble mer selvdrevne aktører.

Et læringscenter bør ta utgangspunkt i interessene til hver enkelt elev for å forsøke å bruke dette som en drivkraft i opplæringen. Det er her sentralt å finne frem til hvordan dette kan kombineres med nødvendig nøkkelkompetanse og fokus på verdier for å nå frem til en god helhetlig forståelse av yrket (Sylte, 2017).

11.2.3 utfordringer med å møte elevens psykososiale problemer

Et funn i fase en var viktigheten av å ta psykisk helse på alvor, og å forsøke å legge til rette for at ungdommene kunne få hjelp med de forhindringene som lå i veien for at de kunne bli agent i eget liv.

Et eksempel på en slik forhindring møtte vi da Nils var i ferd med å gi opp sine aktiviteter i forbindelse med at han byttet medisiner tidlig i første aksjon. Han var svært sliten og umotivert på læringscenteret, og det var veldig vanskelig å få fokus. I kap. 9.1.5 referer jeg en samtale med Nils som viser at det faglige arbeidet bare må legges bort fordi han ikke klarte å jobbe.

Flere av ungdommene hadde psykososiale utfordringer som angst, dårlig selvfølelse og ulike former for psykisk ubehag. Det ble viktig å finne systemer for å håndtere disse plagene, og i hovedsak forsøkte vi å samtale rundt hvilke hjelpe- og støtteapparat de hadde for problemene. Ungdommene ble i liten grad fulgt opp av helsevesenet, og frykt og dårlige erfaringer fra tidligere hjelpeinstanser i systemet hadde også gjort at flere av dem i liten grad ønsket å få hjelp. Prosessen for å gi dem en god støtte var derfor lang og krevende. I mange tilfeller var det beste man kunne gjøre å avbryte en aktivitet og bruke tid på å snakke seg igjennom utfordringene. Vi forsøkte å hjelpe ungdommene til å få oversikt over hva de opplevde som vanskeligheter slik at vi kunne hjelpe dem å ta kontakt med riktig instans. I flere tilfeller måtte vi også bli med dem til lege og barne- og ungdomspsykiatri (BUP) for å hjelpe dem i gang med å fortelle om sine utfordringer. Jeg kommer tilbake dette senere i drøftingen.

I flere situasjoner var utfordringene med å lære knyttet til ting som skjedde i livet til ungdommene. For å kunne gjøre noe med disse utfordringene måtte vi forsøke å få elevene til

å bli klar over problemene. Noen var konkrete, hvor vi sammen kunne jobbe med å finne veien videre, som ved mye mobilbruk og dårlig søvn. Andre ting som skjedde med dem, var relasjonelle eller sosiale problemer, problemer som oppstår i møte med andre mennesker og strukturer som det ikke bare er vanskelig for dem, men også umulig å ta eierskap over.

Lunsjen var f.eks. en god tid for uformelt å ta opp i fellesskap vanskelige temaer som søvn og utfordringer med avhengighet til mobil. Vi fikk ungdommene til å gjøre en undersøkelse av hvor mange timer de hadde brukt telefonen. Denne og flere slike episoder ser jeg på i kap. 10.2 og opplever at det er utfordrende å få ungdommene til å forstå hvor alvorlig dette er i forhold til oppførsel i arbeidslivet.

Her var det nødvendig med langsiktig arbeid mot å bli agent i eget liv, samtidig som vi forsøkte å innhente profesjonell hjelp fra BUP og andre helseinstanser. Vi opplevde manglende *resiliens*, eller «motstandsdyktighet» (Skre et al., 2007) som gjorde prosessen svært krevende siden de manglet trening på hvordan de skulle håndtere utfordringer. Det ble derfor et satsningsområde hvor vi forsøkte å trene et alternativt resiliens tenkesett i henhold til Rutter (2006, s. 40): «develop a more positive and adaptive cognitive set to the challenging circumstances they are facing».

Bandura (2006) setter fokus på selvregulering og viktigheten av å gjøre gode avgjørelser. Noen av problemene ungdommene sliter med handler om forståelse av normer og verdier. Dette styrer valg og avgjørelser både på kort og lang sikt. Fokuset for et læringscenter må være å trene elevene opp til en selvregulering som kan hjelpe ungdommene frem mot et aktivt yrkesliv med gode innstillinger, f.eks. til bruk av mobil i arbeidstiden og til viktigheten av å få tilstrekkelig søvn. Eierskap og aktiv deltakelse av ungdommene i denne prosessen er avgjørende for å lykkes, både i å sette meningsfulle mål og tiltak (Dewey, 1938; Shier, 2001).

Det er viktig at de psykososiale utfordringene ikke får for mye fokus i en oppstart, men at det å takle dem og forsøke å finne løsninger naturlig blir del i det yrkesdidaktiske opplegget sammen med temaet livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samnøy & Tjomsland (2021) vektlegger at livsmestring ikke betyr at man skal lære bort en trygg identitet, eller håndtere følelser og relasjoner. Vi må hjelpe elevene til å få en sakte progresjon mot en bedre tilværelse og være en rollemodell: «Identiteten formes i samspill med omgivelser, og håndtering av følelser og relasjoner er nært knyttet til rollemodellens håndtering av følelser og relasjoner» (Samnøy & Tjomsland, 2021, s. 5)

I stor grad er dette en utfordring for hele organisasjonen som må ønske å lytte og gi rom for demokratisk deltakelse av ungdommene (Shier, 2001). Et læringscenter må ha fokus på lærere

med relasjonskompetanse for å se hver enkelt elevs læreforutsetninger og gi relevante oppgaver, bruke metoder og sette mål som passer hver enkelt (Follesø et al., 2011). Arbeidet krever en profesjonell yrkeslærer som både har forståelse for psykososiale utfordringer, forstår faget og kan gi yrkesdidaktisk tilpasset opplæring (Hiim, 2013). Grunnlaget må være at en aktiv deltakelse blir en mulighet for erfaringer som gir kunnskap (Dewey, 1938). Haug (2020) presiserer negative opplevelser har sammenheng med manglende «fellowship, participation, democratisation» (ibid, s. 312), og understreker verdien i et godt inkluderende læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017).

11.3 Fase 2: Yrkesdidaktisk arbeid på læringscenterets verksted

11.3.1 Muligheter med verksted i salgsfaget

Et funn er knyttet til verdien av å ha et verksted eller en butikk som man aktivt kan bruke i salgsfaget. Flere skoler har i mange år slitt med å få tak i et slikt lokale og merket krevende rammer, noe jeg selv opplevde i mange år som yrkesfaglærer (Holm & Larsen, 2011). Lokalet vi fikk bruke gjennom et samarbeid med en organisasjon gjorde mulighetene for praktisk læring mye større. Illeris (2012) legger stor vekt på muligheter for læring gjennom *samspill* med samfunnet rundt.

Noen av ungdommene hadde ingen ro til å jobbe teoretisk, men blomstret når de fikk jobbe praktisk. Eva opplevde i aksjon 1 det å få gjøre konkrete jobber som å ta bilder av klær og biler som motiverende. Selv om hun hadde utfordringer, ga denne praktiske vinklingen henne en ny mulighet til å vise sin kompetanse og ferdigheter. Gjennom å kombinere tid i verksted med samtaler om kvalitet og oppsett på bildene, mot kundens krav, fikk vi også gitt henne en viss forståelse for den teoretiske delen av salgsfaget. Trond og Nils fikk på samme måte i først aksjon flere øvelser i hvordan klær skulle presenteres og markedsføres i butikken vi hadde som en del av verkstedet.

Dette eksempelet illustrerer de prinsipielle fordelene ved gode rammeforutsetninger gjennom et verksted hvor ungdommene kan jobbe med ekte utfordringer. Et slikt verksted har vært en selvfølge i andre yrkesretninger, men på mange videregående skoler har det vært et vanskelig å få til noe lignende for salgsfaget, noe også KIP-prosjektet viste (Dahlback et al., 2011; Holm & Larsen, 2011) (se kap.4). Verkstedet fungerte i vårt tilfelle som en butikk, som ikke bare skulle utfylle den teoretiske undervisningen i salgsfaget – hvilket er viktig for å forstå begreper som f.eks. budsjett, regnskap og likviditet – men også gi mulighet for refleksjon over sammenhenger

mellom teori og praksis (Dewey, 1938; Schön, 1983) og for å komme nært et praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991) tidlig i utdanningen, innenfor trygge rammer. Frivillige organisasjoner har ofte litt mer smidige åpningstider, og ved å innlede et godt samarbeid kan begge parter – både eleven og organisasjonen – få hjelp, slik vi opplevde på læringscenteret. Rammene for en slik butikk bør allikevel ligge så nær som mulig de rammen som gjelder for virkelige butikker i det ordinære livet. Yrkesdidaktikken er tydelig på dette, og både Schön (1983) og Dreyfus & Dreyfus (1986) er opptatt av en form for verksted eller en arbeidsplass hvor elever kan få anledning til å prøve seg. Nyere forskning bekrefter dette og presiserer nødvendigheten av at sentrale yrkesoppgaver trenes sammen med mer erfarne kolleger, og hvor det er rom for refleksjon, samtaler, begrunnelser og problematisering (Johnsen & Hiim, 2021).

Utfordringen med denne formen for verksted er også at oppgavene i større grad blir styrt av oss som lærere fordi vi ser at det kan være viktig for elevene å utføre praktiske øvelser. Dessverre var det ikke alltid samsvar mellom våre ønsker om å bruke et verksted og elevenes ønsker om arbeidsoppgaver. For noen av elevene var oppgavene i en klesbutikk for lite relevante i forhold til deres interesser. Jeg kommer tilbake til dette i neste del.

Samspill med samfunnet rundt utgjør store muligheter og kan gi rom for endrede rammebetingelser for et verksted med praktiske øvelser og virkelighetsnære arbeidsoppgaver som ligner oppgaver i yrkeslivet.

11.3.2 Yrkesoppgaver som ikke oppleves meningsfulle

Et funn i min avhandling er knyttet til å forstå at yrkesoppgaver må være nært knyttet til ungdommenes interesse, og at det ikke er tilstrekkelige at de er autentiske oppgaver nært knyttet til praksisfeltet. Målet er relevant opplæring hvor de opplever rollen som ekte yrkesutøver.

Vi opplevde at flere av oppgavene vi brukte i første aksjon, ikke engasjerte ungdommene mer enn en kort periode, og at de ikke bidro til å gi mer motivasjon for læring. Oppgavene var svært relevante i forhold til salgsfaget, og som profesjonell yrkespedagog opplevde jeg dem både meningsfulle og tett knyttet opp mot en autentisk yrkesopplæring. Vi lyktes allikevel ikke med å flytte motivasjonen mot internt regulert motivasjon, hvor ungdommene selv får et driv til å lære mer (Ryan & Deci, 2000).

Et eksempel er Nils' oppdagelse i kap. 9.3.2 av at en butikk ikke bare handler om å selge varer over disk, slik han ønsket, men også om å rydde og ordne på klær for å gjøre klart til salg.

Kommentar fra Nils:

Nils: Jeg er dritlei av å jobbe med klær og flytte dem rundt. Kan ikke noen andre gjøre dette?

Ragnvald: Var det ikke slik at du ønsket å jobbe i butikk med salg av klær?

Nils: Jo, men jeg skal selge klær, jeg skal ikke rydde og flytte på klær.

Prinsipielt er det viktig i en slik prosess å definere hva som er målet for læringsøkta og hva man ønsker at elevene skal lære. Hvis det er et poeng å få frem de ulike sidene ved et arbeid i butikk, må man også få elevene til å gjennomføre ulike «kjedelige» oppgaver som hører til arbeidet. Faglig sett i forhold til læreplanen hører dette til indre og ytre arbeidsmiljø i salgsfaget og er vesentlig å kunne når man skal bli lærling i salgsfaget. Vi diskuterte dette med elevene, som gjennom dette fikk en større helhetlig forståelse for hva det betyr å jobbe i butikk.

Vårt hovedmål var allikevel å bygge motivasjon for en senere arbeidspraksis, og resultatet ble derfor å forsøke å finne oppgaver som lå nærmere elevenes interesser. I denne forbindelse gjorde vi flere forsøk på å tilpasse «salgsverkstedet» også til andre type oppgaver, som f.eks. å øve på markedsføring og skrive pressemeldinger. Nils fikk oppleve mestring ved at han økte skrivehastigheten voldsomt ved å skrive artikler i vår nettavis som en øvelse på markedsføring. Ved å knytte artiklene til ishockey, som han var veldig interessert i, ble motivasjonen veldig god, og han hadde en god utvikling over lengre tid. Skrivning og lesing hadde han slitt med i mange år, så det var en god opplevelse for ham å få jobbe med tekst på en slik måte, knyttet til en ekte yrkesoppgave.

Eksempelene viser at det er mulig å tilpasse læringsoppgaver for elever som har svakt faglig grunnlag fra tidligere skolegang. Utfordringen ligger hos den profesjonelle yrkeslæreren, som må mestre å se relevante oppgaver på tvers av fag og yrke, slik jeg gjorde det i skriveoppgaven til Nils. Selvfølgelig var det store utfordringer med å finne den riktige progresjonen mot et yrkesliv. Flere av ungdommene hadde mange faglige hull og liten erfaring med arbeidslivet, og vi så mange områder hvor de hadde behov for å få økt sin kompetanse. I følge Dreyfus & Dreyfus' (1986) kompetansesstige vil det være nødvendig med en god faglig basis som novise før man kan bygge videre, og det gjelder også i salgsfaget.

Yrkesdidaktikken tar utgangspunkt i et kritisk blikk, og det er viktig at dette også gjelder egen undervisning. Freire (2005) gir eksempler på hvordan skolen kan bidra til å undertrykke mennesker når de ikke opplærer elever til refleksjon og kritisk tenkning rundt oppgaver. Analysen i kap. 2 basert på Goodlad (1986) viste hvor viktig det er i forhold til læreplanverket at undervisningen ikke bare er tilpasset faget og elevenes evner, men også deres interesser, for å gi læringslyst. På den måten kan de utvikle sin identitet som lærende og kommende fagarbeidere. Nysgjerrighet og skaperkraft vil være viktige prinsipper for å skape læringsglede

på læringscenteret (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Et læringscenter må kunne tilby arbeidsoppgaver som elevene opplever som relevante og meningsfulle. Det er ikke tilstrekkelig at yrkeslærer anser oppgaven for å være en autentisk yrkesoppgave i faget; man må dessuten legge vekt på å tilpasse oppgaven til de ulike elevenes interesser for å skape motivasjon, hvilket oppgaven til Nils er et eksempel på.

11.3.3 Ulike pedagogiske tiltak tilpasset den enkelte

Et funn fra arbeidet med å finne gode arbeidsmetoder var å utarbeide tydelige mål og rammebetingelser i den yrkesdidaktiske planleggingen slik at de ville passe med de rammene et læringscenter skal ha. På denne måten så vi nødvendigheten av en stor variasjon av mulige tiltak som var tilpasset den enkelte elev. Enkelte ellers anerkjente metoder passer ikke inn i dette konseptet, som har helt andre rammer enn vanlig skole.

Et eksempel er ungdomsbedriftsmetoden, som jeg ønsket å prøve ut med Nils og Trond da de ikke opplevde arbeid med klær i butikkverkstedet som meningsfullt.

Gjennom 10 år hadde jeg selv brukt denne metoden i videregående skole og så store muligheter for at elevene skulle oppleve både relevans og mestring. Ødegård (2014) fremhever at ideer til og gjennomføring av ungdomsbedriften er elevenes ansvar, men at de skal få oppfølging og veiledning av læreren og/eller eventuelle eksterne aktører. Elevenes aktivitet står på den måten sentralt i arbeidsperioden og vil være et premiss for læringsutbyttet. Interessant var det derfor å se at en slik metode ikke fungerte i et miljø hvor rammene var helt annerledes. Noe av det spennende med ungdomsbedriftsmetoden er ellers at man får et lite «frirom» fra ordinær undervisning og metoder man må ha i ordinær opplæring, med timer, klasserom og store grupper. Siden disse rammene allerede var borte, ble ikke ungdomsbedriftsmetoden noen god løsning for oss, om enn forsøket ga en viss læringseffekt.

For gjennom erfaring å gi en ekte følelse (Dewey, 1938) av hva markedsføring er forsøkte vi å få Nils til å lage en reklamefilm. Heller ikke dette mente han var en riktig oppgave for ham, og i kap. 9.3.4 får vi et se et eksempel på hans frustrasjon hvor han tydelig sier at slike oppgaver ikke er for han. «–Session, Torshov sport, har egne folk til å redigere og sånt»

Nils mente altså at oppgaven ikke var tilstrekkelig yrkesrelevant. Jeg har selv opplevd ungdomsbedrift som en veldig relevant og meningsfull metode i ordinær yrkesopplæring (Holm og Larsen, 2011), men det egnet seg ikke i et læringscenter, hvor flere av rammefaktorene, målene og læreforutsetningene ikke er sammenfallende med de man har på ordinær opplæring.

Det er viktig å presisere at «eksperimentet» ga gode resultater på enkelte områder, som f.eks. at elevene fikk erfare hva underskudd var, hvordan man ikke kunne bruke opp penger man mottok ved et salg, og at salgsarbeidet kan fungere via sosiale medier. Det var altså et læringsutbytte, men dette kunne vi fått til på en bedre måte ved å bruke de ressursene vi allerede hadde tilgjengelig i form av læringscenterets butikk, bare ved å endre litt på vareutvalget.

Erfaringen med å forsøke ungdomsbedrift som læringsmetode på læringscenteret ble viktig for det videre arbeidet. Det var ikke tilstrekkelig å bruke en anerkjent metode i læringsarbeidet; man må også være sikker på at den gir en god effekt for målgruppen. Den grunnleggende tanken i den didaktiske relasjonsmodellen er nettopp at man må se alle deler i relasjon med hverandre. Dette betyr at når rammeforutsetningene, mål og læringsbetingelsene er endret i læringscenteret, så må også metode, innhold og mål tilpasses (Hiim & Hippe, 2001).

Et læringscenter må ta på alvor at ungdommene trenger tilpassede opplegg for sin situasjon og en variasjon av mulige tiltak, som må skreddersys den enkelte. Problembasert læring (PBL) kan være et godt utgangspunkt, men de må få oppleve å bli lyttet til, få aktiv deltakelse i tilpasning, ta eierskap, og bli agent i eget liv (Shier, 2001; Bandura, 2006). Opplegg og metoder som kan passe godt i ordinær opplæring på yrkesfag, har ikke nødvendigvis den samme effekten på et læringscenter, hvor rammene er annerledes. Læringscenteret må drive innovativ utprøving samt fokusere på de metodene som har et fokus på helhetlige yrkesprosesser, relevans og mestring, som jeg viser i den videre utprøvingen.

11.3.4 Nøkkelkompetanse og verdier i yrkesopplæring

Et funn i mitt prosjekt var i hvor stor grad ungdommene opplevde det som meningsfullt å lære om grunnleggende holdninger og verdier i yrkeslivet, og hva som var sentralt både for sjefen i bedriften og de andre som skulle bli deres kollegaer.

Deltakere i yrkeslivet, og spesielt lederne for bedrifter, er opptatt av hvordan man forholder seg til nøkkelverdier som sannhet, utholdenhet, tålmodighet, takknemlighet og arbeidslyst. Av disse vil man samlet kunne se behovet for å finne nye oppgaver og bli «selvdrevne», hvilket ledere ofte etterlyser. I yrkesdidaktisk teori brukes ulike begreper for å få frem dette. Sylte (2017) bruker «nøkkelkompetanse», mens Billetts tilsvarende snakker om «dispositional knowledge» – kunnskap om hva vi ser på som verdifullt (Billett, 2016, s. 613). Verdibegrepet er sentralt overordnet del av læreplanverket som allerede i begynnelsen av dokumentet fastslår opplæringens verdigrunnlag, med fokus på menneskerettigheter, og klart spesifiserer at «Tilgivelse, nestekjærlighet og solidaritet er nødvendig for at mennesker skal vokse og utvikle

seg» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s 5).

Ungdommene jeg jobbet med, hadde mange utfordringer knyttet til tidligere læringsopplevelser, og det kan ha vært en medvirkende årsak til at de heller ikke hadde vært så opptatt av hvorfor verdier skulle bety noe. Gjennom opplæring, rollespill og diskusjoner fikk vi fokus på hvilken nøkkelkompetanse det er nødvendig å ha når man jobber i en bedrift. Selv om de ikke hadde så store tanker om hvilke verdier de hadde da de startet, var det oppmuntrende at de opplevde at verdier fikk større betydning for dem etter hvert (Sylte, 2017).

Som et eksempel vil jeg fremheve den prosessen Nils sto midt i med hensyn til synet på hva som var viktig og på hvordan en sjef tenkte og oppførte seg, basert på en bredere forståelse av hvordan man kan samhandle på en bedre måte. Gjennom flere øvelser og refleksjoner i samtaler fikk vi fokus på hva verdier kan bety i et arbeidsforhold og hvilket fokus bedriftsledere har på at man alltid forteller sannheten (Shøn, 1987).

Nils var med i mange diskusjoner om holdninger og om hvilken betydning gode verdier som takknemlighet og ærlighet kunne ha. For Nils fikk denne prosessen en spesiell slutt, i og med at han etter noen måneder fortalte at han ikke lengre kunne lyve om at han brukte stoff daglig. Han hadde nå fått tillit til meg og våget å fortelle sannheten. Vi hadde arbeidet mye med livsmestring, holdninger og oppførsel på jobb – om å ha integritet, snakke sant og ikke skjule ting for arbeidsgiver. Det indre trykket ble stort så han tok ansvar og fortalte sannheten.

I en slik situasjon blir ikke bare forståelse av verdier en viktig nøkkelkompetanse for elevene, men det utfordrer også våre etiske prinsipper og hvordan vi må handle i forhold til vanskelige situasjoner hvor ungdom blottlegger informasjon som kan ha stor betydning for deres eget liv og andres sikkerhet. Selv om Nils skulle ivaretas med sine utfordringer, måtte opplysningen om bruk av stoff videreføres fra *læringscenteret* til bedriften, siden han der jobbet på lager og var i ferd med å ta førerkort for truck. En ulykke i ruspåvirket tilstand kunne i verste fall ha ført til dødsfall. Etter samtaler og refleksjon kom vi sammen frem til å be om et møte hvor Nils selv fortalte om situasjonen.

Et læringscenter må jobbe mot å sette holdninger og verdier i arbeidslivet tydelig frem med hensyn til å diskutere hvilke konsekvenser løgn og halve sannheter kan skape av problemer i fremtidige arbeidsforhold. Nøkkelkompetanse innenfor ulike områder må fokuseres på gjennom øvelser som rollespill (Leming, 2016), hvor man kan bytte perspektiv; jeg kommer tilbake til dette senere i drøftingen.

11.3.5 Fra fragmenterte yrkesoppgaver i aksjon 1 til helhetlige yrkesprosesser i aksjon 2

Et funn fra prosjektet var knyttet til verdien av helhetlige yrkesprosesser i samarbeid med en bedrift eller organisasjon. Helhetlige yrkesprosesser som gjennomføres i nært samarbeid med mennesker i en organisasjon eller i en bedrift som kan gi noe ekstra til elevene, viste seg å være svært verdifullt. Når samarbeidet skjedde i trygge rammer på læringscenteret, og målet var å løse sentrale utfordringer for organisasjonen eller bedriften, ble det en «vinn-vinn»-situasjon.

Nils var, som beskrevet i første aksjon, ikke fornøyd med de oppgavene han fikk i verkstedet, og vi forsøkte å gjøre endringer for at opplæringen skulle bli mer meningsfull, ved å la han få jobbe med en nettavis. Men selv etter denne endringen opplevde han opplegget som fragmentert, og han så ikke helt sammenhengen med å bli selger.

Hverken jeg eller elevene var altså helt fornøyde med læringsutbyttet etter forsøket med ungdomsbedrift. Jeg gjorde derfor en vesentlig endring i aksjon 2 da Gunnar og Aina skulle begynne på fase 2, hvor jeg la vekt på at de skulle lære salgsfaget gjennom ekte yrkesoppgaver. De skulle finne en bedrift eller organisasjon som de skulle løse en større oppgave sammen med. I samsvar med de tre delene i selvbestemmelsesteorien skulle fellesskapet med bedriften eller organisasjonen og kompetansen som elevene selv hadde interesse for, føre dem ut i virkelig autentiske arbeidsprosesser. Det som på mange måter var nytt, var at samarbeidet med bedriftene ikke skulle skje ute i feltet, men at bedriftenes problemer skulle behandles og løses inne på læringscenteret. Når elevene gjennom en lengre periode med denne øvelsen ble trygge, kunne de starte med å forberede praksis ute i bedrift.

Flere forskere har vært kritiske til å la yrkesopplæring skje inne på skolen uten praksis i bedrift (Hiim, 2013; Sund 2005). Kritikken er i denne sammenheng rettet mot at man ikke forsøker å finne relevante arbeidsplasser i praksistiden i YFF (Yrkesfaglig fordypning) i Vg1 og Vg2 (Dahlback et al., 2011). Kritikken vil ikke være relevant i en situasjon hvor man forsøker å verne ungdommer med psykisk dårlig helse mot for tidlige og kanskje for tøffe møter i en bedrift.

For eksempel var Aina veldig fornøyd med en løsning på læringscenteret hvor hun kunne gjøre et verdifullt arbeid for en organisasjon ved å bruke sin kompetanse i sosiale medier til å drive med salg. Kombinasjonen av en ekte case og møtet med levende mennesker i en organisasjon hun kunne samarbeide med, ga mening i arbeidet. Øvelsen ga henne også læring på områder som hun hadde strevd lenge med: forståelse av regnearkprogrammet Excel. Nå fant hun selv ut

at hun trengte å kunne bruke det for å ha oversikt over det salget hennes arbeid på de sosiale mediene genererte. I kap 10.4.4 er det en samtale mellom Alfred og Aina som får frem et viktig poeng om hvordan hun lærer. Hun sier blant annet « Det er ikke bare at vi åpner en bok – jeg får faktisk prøvd hvordan jeg gjør det».

Aina hadde lenge slitt med Excel og forståelse av hvorfor regneark skulle være en del av undervisningen i salg. I og med denne helhetlige oppgaven fikk hun gjennom praktisk bruk se hvor viktig det var med et slikt verktøy i faget. Fordelen med en slik løsning, med samarbeid med en organisasjon, er at det er litt bedre tid, og at vi i læringscenteret er tett på utviklingen. Organisasjonen Aina samarbeidet med, hadde voksne mennesker med ekstra interesse for å hjelpe andre. Betydningen av støtte fra voksne i frivillige organisasjoner er noe som også bekreftes i forskning blant annet Thrana et al. (2009) og Decoteau et al. (2013). I kap 10.4.4 forteller Aina om betydningen av at de bryr seg om hennes forslag og hun sier blant annet: «De var åpne med en gang, og så at det var lettere. Sånn er det lett å komme med forslag». Hun opplevde en gruppe mennesker som ikke bare var opptatt av arbeidet, men hadde fokus på å se og lytte til henne.

Oppleggene vi hadde i første aksjon, hvor Nils opplevde å øke skrivegleden og lære om salg, var nyttige i forhold til salgsfaget. Utfordringen var allikevel at oppgavene ikke ga motivasjon til mer innsats og læring i faget, siden ungdommene opplevde dem som eksternt regulert. I beste fall ville de gjøre akkurat de oppgavene de fikk, men ikke noe ekstra: «Ytre motivasjon leder typisk til en lav kvalitet på oppførselen, siden mennesker, når de er kontrollert, har en tendens til bare å gjøre akkurat det som er krevet». (Ryan & Deci, 2006, s 1570). Selvbestemmelsesteorien legger vekt på at det skjer en ekstra grad av motiverende prosess når autonomi med hensyn til å ta egne valg er sentralt i arbeidet Ryan og Deci (2000) kaller det «integrert regulert motivasjon» når mennesker trives så godt med oppgavene at de ønsker å finne eller jobbe frem løsninger takket være den indre driven i dem. Da Aina selv fikk finne løsningene i samarbeid med organisasjonen, var ikke bare autonomien ivaretatt men også behovet for et fellesskap hvor kompetansen kunne brukes. Et hovedpoeng for arbeidet i aksjon 2 var dermed en klar autonomi som ga motivasjon for arbeidet.

Dette var ikke den eneste forskjellen. Den største forandringen vi gjorde mellom aksjon 1 og aksjon 2 var å skape sterkere sammenheng mellom de ulike læringsaktivitetene vi gjennomførte i den andre fasen. Nils opplevde gode isolerte salgsovelser, planlagt didaktisk og gjennomført med gode intensjoner om praktisk læring. Det som manglet, var at øvelsen var knyttet til en naturlig arbeidsprosess i en ekte sammenheng. Sund (2005) har fokus på hvordan helhetlige

læringsprosesser ut fra ekte yrkesoppgaver vil gi ungdom en bedre motivasjon og forståelse hva yrket innebærer.

Dewey påpeker at «Again, experiences may be so disconnected from one another that, while each is agreeable or even exciting in itself, they are not linked cumulatively to one another» (Dewey, 1986, s. 247). Erfaringslæringen som skjedde i andre aksjon, var i mye større grad knyttet til helhetlige yrkesprosesser som bedriftene eller organisasjonene jobbet med. De opplevde på denne måten den helhetlige meningsdimensjonen som enkelthandlingene inngår i. Prinsipielt har eksemplet vist at man som profesjonell pedagog må legge til rette for samarbeid med organisasjoner eller bedrifter slik at ungdommer opplever motivasjon gjennom å delta i lengre yrkesprosesser. Gjennom arbeidet må de gjøre valg i samarbeid med praksisfellesskapet, som får betydning for resultatet. Dette stemmer overens med Illeris' (2012) teori om samspillsdimensjonen i læring. Han mener at det gir en viktig dimensjon til læringen når det skjer et aktivt samspill mellom skole og samfunnet rundt. Når ungdommene forstår at arbeidet får en betydning i samfunnet, blir oppgavene straks virkelige på en annen måte, noe som igjen påvirker drivkraftsdimensjonen for læring (Illeris, 2012).

Det viktigste med disse eksemplene er å se hvilken frigjørende energi det ligger i å jobbe med ekte yrkesoppgaver som elevene selv ønsker å løse i et fellesskap med mennesker som trenger at arbeidet blir utført. Aina glemte sin skrekk for Excel og budsjett fra skolen. Hennes læringsforsvar (Illeris, 2012) ble plutselig satt til side, siden det personlige behovet for å få laget en oversikt over salget, måtte tilfredsstilles. Eksemplet viser at læringsforsvar kan løses når drivkraften for å gjøre en jobb for andre er stor. Frykten for å bruke regneark og vanskeligheter med tall er kjente saker i skoleverket og hindrer mange ungdommer i å kunne ta den utdanningen de ønsker.

Illeris beskriver det slik: «Det er snakk om overvinnelse av vesentlige hindringer for livsutfoldelsen og vil typisk innebære reorganisering av både innholdsmessige strukturer og drivkraftsmessige mønstre» (Illeris, 2012, s. 206).

Aina fikk en annen motivasjon for å jobbe med verktøyene som var nødvendige for å løse problemene. Dreyfus & Dreyfus' kompetansesstige viser nettopp at når man begynner å forstå en mer kompleks virkelighet, så vil ekte yrkesutøvere raskt kunne velge nødvendige måter å løse det problemet de ser. Autentiske, helhetlige yrkesoppgaver er et tydelig prinsippmål i flere yrkesdidaktiske forskningsrapporter (Hiim, 2013), og empirien taler for at dette også er mulig å få til selv om elevene ikke er helt overflyttet i praksisfeltet, men har tett samarbeid med

bedrifter samtidig med at arbeidet utføres på læringscenteret.

Et læringscenter må jobbe mot autentiske, helhetlige yrkesprosesser som med fordel kan knyttes tett opp mot en bedrift eller en organisasjon som samarbeider tett med ungdommene på læringscenteret..

11.3.6 Ungdommer som har hovedfokus utenfor skolen

Ett funn er knyttet til hvordan man kan hjelpe ungdom som har sitt hovedfokus på aktiviteter om kveld og natt, og dermed ikke klarer å fokusere på det tilbudet vi gir om dagen. For disse elevenes vedkommende fokuseres det gjerne på at de har angst, skulker eller har ulike former for skolevegring (King og Bernstein 2001; Havik, 2018). Jeg opplevde det som at årsaken til at de ikke kom på skolen i utgangspunktet ikke var knyttet til skolen i det hele tatt, men til at de hadde en annen hverdagsbevissthet (Illeris, 2012), hvor tiden om kvelden og natten med venner var den prioriterte tiden. Prinsipielt er dette et annet utgangspunkt vi må ta hensyn til når vi jobber med resiliens og støtte til å gå på skole eller arbeid.

Vi hadde flere ungdommer med et slikt fokus, og det skapte store problemer for læringen. Vi forsøkte å forstå hvorfor de ikke ville engasjere seg i det opplegget vi hadde for å hjelpe dem i gang. Vi gjennomførte flere tiltak for disse ungdommene uten å finne en god løsning som kunne øke deres engasjement på dagtid, og flere av dem endte med å avbryte opplegget vårt.

Det er en kjent utfordring når det gjelder opplæring på videregående at elever som strever med skolen kan være slitne og trøtte i vanlig skoletid (Larsen, 2016), og dette i seg selv kan gjøre at de kommer for sent til skolen eller blir hjemme. Undersøkelser viser også at noen ungdommer opplever skolevegring – ofte definert som vansker med å møte på skole som følge av emosjonelt ubehag (King og Bernstein 2001), mens Havik (2018) definerer skolevegring som fravær motivert av eleven selv grunnet emosjonelle plager erfart i møte med faglige- eller sosiale situasjoner på skolen. Andre nye undersøkelser knytter skolevegring til ensomhet og mobbing (Anvik & Gustavsen, 2012), til problemer med dårlig kosthold (Hanssen & Gunnberg, 2007), eller til diagnoser som ADHD og andre former for konsentrasjonsproblemer (Amundsen et al., 2022).

Temaet er vanskelig å si noe sikkert om, men jeg ønsker å løfte frem noen eksempler knyttet til ungdommenes hverdagsbevissthet (Illeris, 2012) som jeg mener kan være med på å forklare noen av disse utfordringene.

Vi opplevde i første aksjon at Eva slet med manglende interesse for det vi jobbet med på

læringscenteret. Vi gjorde et stort arbeid med å finne motivasjonsoppgaver, både knyttet til finn-oppgaven jeg har referert til over, og til det arbeidet hun fikk gjøre med biler som hun lånte og fotograferte. Oppgavene var krevende, og i flere tilfeller fikk hun stort ansvar, som f.eks. å bruke firmakortet og firmabilen. Eva utførte alle oppgavene, men jeg merket at det ikke var noe engasjement for å lære. Engasjement var det derimot når hun fortalte om livet om kvelden og natten sammen med rådevennene. I kap. 9.3.8 forteller Eva hvordan hun opplever nattelivet med råning som veldig viktig selv om hun også nok forstår at mamma er bekymret: «For så vidt enig med mamma om at det er lurt å være hjemme før 24. Men hvis jeg skulle bestemt selv så hadde jeg bare vært ute og snudd døgnrytmen». Det er en tydelig usikkerhet i hennes utsagn, det Illeris (2012) kaller en ambivalens, noe som preger mye av hennes oppførsel på læringscenteret.

Det var ikke bare historiene om alt det fine man kunne gjøre om natten som gjorde at jeg mente at begrepet «hverdagsbevissthet» kunne være egnet som forklaring, men også hvor vanskelig det hele tiden var for å Eva å bruke tilstrekkelig tid på læringscenteret om dagen. Den manglende tiden til faglig fokus og samtaler førte også til at det ble liten eller ingen tid til refleksjon over det Eva hadde jobbet med (Schøn, 1983). En slik manglende refleksjon gjorde det også vanskelig å komme dypere inn i læringen og forstå flere sammenhenger mellom arbeidet med å ta bilder av bilene og den betydningen plassering og innhold hadde for at bildene kunne brukes til salg.

Vi forsøkte med ulike former for belønning, motivasjonssamtaler og andre positive aktiviteter, men hele tiden var fokuset på det som skjedde om kvelden og natten med rådevenner.

Jeg opplevde at noen av de andre ungdommene hadde lignende utfordringer knyttet til spilling om natten eller festing i helgene. Begge deler førte til fravær, samt perioder med liten interesse for arbeidet. Da vi hadde samtaler med ungdommene om disse utfordringene, ga de slett ikke uttrykk for at de opplevde noen form for vegring eller angst for å komme, og det var heller ingen som mobbet dem eller ga dem problemer på læringscenteret. På dette grunnlaget mener jeg altså å kunne si at noen av aktivitetene de hadde om kvelden og natten, hadde større betydning for dem, og at det i deres bevissthet ble prioritert fremfor arbeidet på senteret.

Illeris (2012) setter begrepet «hverdagsbevissthet» inn i en større sammenheng med grunnleggende psykologiske teorier med hensyn til å forklare hvorfor enkelte elever har et annet fokus. Hverdagsbevissthet handler dypest sett om vår egen oppfatning av hvem vi er, vår identitet, og behovet for å forsvare denne oppfatningen gjennom ulike roller. Det blir viktig å finne ut og ta hensyn til hvem ungdommene mener at de er og ønsker å være, slik at man kan

hjelpe dem å styrke positive sider ved sin identitetsoppfatning for å bevege seg fra en usikker til en trygg identitet. Det er viktig å unngå at de føler at deres identitet blir truet gjennom anklager eller nederlag, men at vi i stedet forsøker å hjelpe dem til å utvikle en identitet og en hverdagsbevissthet som skaper muligheter for å delta i opplæring og arbeid. Gjennom dette kan rollen som elev og senere yrkesutøver bli tydeliggjort. Fokus på mestringstro ut fra en nøye gjennomgang av elevenes læreforutsetninger vil bidra positivt i en prosess for å bli agent i eget liv (Bandura, 2006; Hiim & Hippe, 2001).

Selv om vi ikke klarte å hjelpe Eva videre til jobb, så fikk vi satt i gang en prosess som ledet videre til andre opplegg, og etter to år hadde hun bestått både Vg1 og Vg2 i ungdomsarbeid på en annen skole. Prosessen lærte oss at det i mange tilfeller krever tid å få til endringer.

Kåre er også et eksempel på at det nytter å jobbe med holdningsendringer over tid. Selv om han ble inspirert til å lære i oppstarten, gjensto det allikevel en lang prosess for å venne seg til en ny hverdagsbevissthet knyttet til å være en arbeidstaker. Jeg går nærmere inn på dette i neste del, om samarbeidet med bedriftene.

Et læringscenter må utforske hver enkelt elevs situasjon og forsøke å se hvordan man kan hjelpe til med å styrke et positivt selvbilde og et fokus på at endringer kan skje. Ved å se for seg at elevene har hatt en annen hverdagsbevissthet etter å ha gitt opp skolen, kan det hjelpe veilederne til å se at man sakte kan endre holdninger til hva som må prioriteres for å bevege seg fra en usikker identitet som frafallselev til en trygg identitet igang med å lære.

11.4 Fase 3: Læringsarbeid ute i bedrift

11.4.1 Forberedelsen og planlegging sammen med bedriftene før praksis

Et funn i arbeidet var knyttet til betydningen av god planlegging sammen med bedriften før elevenes praksis, for å legge et godt grunnlag for samarbeid og arbeidsinkludering. Det viste seg at resultatene i praksisperioden hadde sammenheng med hvor god den faglige og sosiale tilretteleggingen var på forhånd og hvordan bedriftslederen og vi jobbet med framsnaking som del av å bygge mestringstro (Sund, 2005; Bandura, 2006).

Grovplanen ble utformet ut fra en klar tanke om at arbeidspraksis måtte forberedes over god tid og at det skulle være en gradvis overgang for opplæring på læringscenteret til større andel av praksis helt frem til bedriften var klar til å skrive kontrakt med elevene som lærekandidater ved et opplæringskontor. Analysen i kap. 2 viste også hvilken viktig rolle læringscenteret hadde med hensyn til å knytte ungdommene sammen med praksisbedrift. Ved å gjennomføre en

systemanalyse (Bronfenbrenner, 1979) så jeg et behov for et koordinerende ledd, et mesosystem, som ikke bare formidler kontakt, men også kan gi den yrkesfaglige opplæringen som frafallsungdom har gått glipp av. På samme måte gjennomførte jeg en læreplananalyse (Goodlad, 1986) som ikke bare tydeliggjorde behovet for meningsfull og relevant opplæring, men dessuten viste læreplanverkets krav om høy kvalitet på opplæringen gjennom instruktører i praksisbedriften. Læreplanverket setter krav til et godt strukturert opplegg i bedrift som er godt forberedt og tilpasset den enkeltes forutsetning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Slik forberedelse tar tid, og vi opplevde å kunne bidra inn i denne prosessen på en profesjonell måte. Arbeidet begynte lenge før ungdommene var klare for praksis. Mye arbeid ble lagt ned i den første delen, med kontakt med bedriftene. Arbeidet dreide seg om å finne bedrifter med interessefelt som passet elevene, bedrifter med ressurser til tett oppfølging og et ønske om å gi opplæring, samt bedrifter jeg ut fra mitt profesjonelle skjønn bedømte å ha arbeidsoppgaver som kunne passe de enkeltes nivå og utviklingskapasitet (Hiim, 2013).

Tilbakemeldingen fra Tronds leder i kap 9.5.6 er et godt eksempel på dette arbeidet hvor han går langt i å understreke betydningen av vår oppfølging til forskjell til det han ofte har opplevd fra NAV. Han avslutter med å legge vekt på at læringscenteret hadde «sosial og teoretisk støtte for ungdommene, og at det var et langsiktig mål»

Tronds sjef var opptatt av plan, mål og langsiktighet i arbeidet. På samme måte var også de andre lederne opptatt av hvordan vi på læringscenteret fulgte opp og gjorde en ekstra innsats overfor ungdommene på disse områdene, ut over hva de hadde mulighet til.

Illeris setter samhandlingen med samfunnet og bedriftene i et videre perspektiv knyttet til læring i samspillsdimensjonen. Tidligere har jeg hatt fokus på drivkraftsdimensjonen, men i mitt prosjekt har *samspillsdimensjonen* i forholdet elev, læringscenter og bedrift vært svært viktig. Læring foregår i en sosial kontekst og i et samspill med andre. Hvordan individer tilegner seg kunnskap henger blant annet sammen med hvilke relasjoner individet har med andre og hvordan det sosiale praksisfellesskapet rundt er konstruert.

Situert læring (Lave & Wenger, 1991) er en slik relasjonell og situert forståelse av læring som kan foregå i et slikt fellesskap. Grunnlaget for å få til et praksisfellesskap starter når man bruker tid i telefon og ved fysiske møter med leder for å finne frem til en felles forståelse for samarbeidet, både faglig og sosialt. I mange tilfeller gjelder det å gjøre rede for noen av de psykososiale utfordringene rundt samspillet, men ikke i en større grad enn at man antyder at det kan være noen utfordringer. Her er balanse i forhold til taushetsplikt vesentlig. I denne

sammenheng vil også et fokus på deltakelse og medvirkning fra ungdommene være sentralt for at de skal eie sin egen utvikling (Bandura, 2006; Shier, 2001). Ofte kan dette løses ved at ungdommene forteller noe om livet sitt selv når de kommer på intervju. Dette må man øve på.

Tronds sjef var opptatt av samarbeid for å nå felles mål, hvilket i yrkesdidaktisk planlegging innebærer tilrettelegging, vurdering og kritisk analyse av de arbeidsprosessene elevene skal delta i (Sund, 2005). Det nye kompetansebegrepet har fokus på «å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Det er vesentlig at man begynner med de kjente situasjonene for å gi trygghet og et godt grunnlag for læring. Dette krever nøye gjennomgang av arbeidsoppgavene i samarbeid med lederen.

Tidligere forskning har satt fokus på hvilke konsekvenser manglende samarbeid har. I KIP-prosjektet (Dahlback et al., 2011; Hiim, 2013) kom det frem at det er mangel på etablert samarbeid mellom skole og bedrifter. Et nytt aksjonsforskningsprosjekt med flere skoler og lærere involvert viser at det har stor verdi å få etablert tett samarbeid mellom lærere og instruktører om elevenes praksis:

regular dialogues between vocational teachers, instructors and students about educational tasks and content, joint planning and follow-up of students' placements in enterprises, and exchanges of experience and competence between teachers and instructors [...] contributed to vocational relevance and students' motivation and learning outcomes. (Hiim, 2022, s. 1)

Mye av Arbeidsforskningsinstituttets forskning knyttet til arbeidsinkludering setter også fokus på et tett samarbeid rundt ungdommene som skal ut i praksis:

Arbeidsgivarane treng kunnskap som gjer dei i stand til å tilrettelegge. Kunnskap om målgruppa, kva for utfordringar som kan oppstå, kva som er mogleg å få til. Kunnskap om bistandsbehov. Dialog med ungdom om informasjon til arbeidsgivar. (Frøyland, 2017, s. 12).

Allerede etter de første innledende møtene om de praktiske ordningene har det blitt tydelig for meg at arbeidsgiveren også trenger å ha en medmenneskelig motivasjon for å gi hjelp og støtte. Det er derfor viktig at en potensiell praksisplass kan få mulighet til et åpent og fordomsfritt møte med den aktuelle ungdommen. I denne samtalen blir det viktig å prøve å nå inn til kjernen av elevens drømmer og behov, men også å kunne snakke om hvilke utfordringer som gjelder. Så lenge det er eleven selv som setter ord på slike følelser og tanker, kan informasjon deles uten å bryte taushetsplikten.

Frøyland beskriver det å nå inn til hjertet på ungdommene slik:

Arbeidsgivaren i dette tilfellet oppfatta det slik at det ikkje berre var arbeidsoppgåvene som var utfordringa, men også at det var viktig å styrke sjølvkjensla og sjølvtiliten. (Frøyland, 2017, s 19)

En slik samtale krever selvfølgelig forberedelser også sammen med ungdommene slik at de vet hva som er viktig å si. Dette går inn i en av mange øvelser jeg har referert til tidligere om å forstå systemet i en bedrift, og hvilke nøkkelkompetanser som er viktige når man skal jobbe og kommunisere med lederen i bedriften.

Noen ganger hjelper det ikke hvor god planleggingen enn er, og praksis må avbrytes etter kort tid. Min erfaring fra ungdommene i prosjektet er at mange av dem strever med å finne ro og holde ut over lang tid i praksis. Det er ulike grunner til at de gir opp, men det er ofte knyttet til psykososiale utfordringer eller manglende motivasjon. Det er mulig at man i flere tilfeller skulle ha jobbet bevisst med en økt mestringstro også i bedriftspraksis for å få elevene til å holde ut slik Kåre opplever i sin praksis. Ifølge Bandura (1997, s. 79) er det fire kilder til mestringstro; mestringserfaringer, se på andres suksess, tilbakemeldinger og fysiske og emosjonelle tilstand. Det er mye fokus på praktiske mestringsoppgaver, men det er viktig å presisere at Banduras teorier om mestringstro og å bli «agent i eget liv» også baserer seg på at en veileder eller bedriftsleder kan ta utgangspunkt i faktiske kunnskaper og ferdigheter elevene har for å fremsnakke og vise hvilke muligheter eleven har mulighet for å nå (Bandura, 2006). *Forethought*, evnen til å planlegge fremover, er en viktig del av agency-begrepet, hvor arbeidslederen kan hjelpe ved å snakke om drivkreftene. I forhold til idrettsprestasjoner snakker man om å visualisere hva som skal skje, og dette ligger nært til det begrepet Bandura bruker.

Et læringscenter må ha et system for samspill med næringslivet for å igangsette partnersamarbeid med nye praksisbedrifter. I tillegg må de ha kunnskap om arbeidsinkludering for å hjelpe bedriftsledere å finne veien fremover i arbeidspraksis. Profesjonalitet vises gjennom å ha god oversikt over klarert informasjon som er nødvendig, og mulighet for å sette opp gode møter hvor bedrift og ungdom kan få gode samtaler om mål og fremtid.

11.4.2 Sammenheng mellom øvelser på læringscenteret og arbeid i bedrift

Et funn i prosjektet er knyttet til øvelser på læringscenteret som grunnlag for elevens arbeid i en bedrift. Gjennom tilrettelegging av opplæring ut fra systematiske og regelmessige samtaler med arbeidslederen i praksis, vil opplæring på læringscenteret kunne føre til en utvikling og kompetanseheving som både bedrift og elev vil ha glede av. Samarbeidet må ha fokus både på praksisfellesskapet og på den faglige utviklingen og disse elementene vil påvirke hverandre

positivt ved gjensidig støtte og refleksjon (Lave & Wenger, 1991; Dreyfus & Dreyfus, 1986; Schön, 1983)

Elevene kommer lenger i sin praksis og opplever større glede ved arbeidet når de hele tiden kan lære seg nye ting og takle flere av de utfordringene arbeidsgiver gir. De trenger mye hjelp både i bedrift og læringscenteret for at dette skal fungere, og for at det skal bli refleksjon som gir læring. Schön er opptatt av refleksjon i og over praksis, noe vi ser som sentralt for samarbeidet vi har og oppfølgingen den ene dagen på læringscenteret. Dreyfus & Dreyfus' (1986) modell for progresjon som yrkesutøver har fokus på den faglige utviklingen som skjer i praksis. Oppgavene vi gjennomførte hadde et klart yrkesperspektiv, og flere ungdommer opplevde til en viss grad å gå fra «novice» til «advanced beginner» på noen få områder, men noe manglet for å komme videre. Alfred og jeg drøftet de utfordringene vi møtte, og vi stilte oss spørsmål om de besto i manglende utholdenhet eller manglende psykisk styrke til å gå videre i prosessen til «competence».

Et eksempel er Trond, som er godt på vei til et høyere nivå i kompetansesstigen, og i en samtale forklarer hvordan den faglige salgsdelen begynner å komme på plass – han forteller om å «jobbe i en skikkelig salgsbedrift». Han forteller om ansvar, opptrening kurs og annet han får delta på. Så sier han i kap. 9.5.8 noe om at det at han får eget kontorutstyr som telefon og arbeidsplass har betydning. Han avslutter med å si: « jeg kjenner meg respektert og sett på en god måte». Det er helt klart at arbeidsgiveren sitt fokus og forventning om at Trond skal delta på samme måte som de andre i arbeidet gjennom skikkelig utstyr betyr mye for han.

Trond er på veien fra novise til kompetent yrkesutøver (Dreyfus & Dreyfus, 1986), og gjennom dette sitatet kommer det også frem at «folk som forventer» har en betydning for ham. Lave og Wenger (1991) kaller dette «Communities of practice», eller praksisfellesskap, og teorien deres om legitimate peripheral participation (LPP), oversatt til «legitim deltagelse nær praksisfellesskapet» retter søkelyset mot at tre faktorer må være oppfylt: den lærende må oppleve at man gjøre ekte arbeidsoppgaver i kontakt med et ekte fellesskap – og med en virkelig deltakelse. Hvis opplegget tilpasses i forhold til denne kritikken, tydelige læringsmål anføres, vil LPP kunne bety mye i forståelsen av læring i bedriften og av kvaliteten på opplæringen i praksis. Lave og Wenger legger vekt på at arbeidsprosessen ikke er preget av undervisning, men at den lærende følger med på hva som skjer og får veiledning og hjelp av mestere og andre arbeidere. Begrepet har jeg kalt arbeidsplasslæring utifra «mimetic learning» (Billett, 2014) og han mener at læring skjer gjennom etteraping/etterligning av andre fagarbeidere i et fellesskap. Nils er et eksempel på hvordan samarbeidet kan se ut. Nils' sjef var opptatt av et slik fellesskap,

og tidlig i praksisen i kap. 9.5.2. forteller «Nils sin plass her hos oss». Nils' sjef var opptatt av oppfølgingen vår, og i flere samtaler fortalte hun om hvor viktig tett oppfølging var for et godt resultat. Vi satte konkrete mål i matematikk for å tilfredsstille et ønske fra sjefen om at Nils måtte kunne hjelpe en kunde som skal kjøpe en viss mengde isolasjon. Alfred løfter frem dette i en av sine logger:

Nils skal i praksis neste uke ta en «test» og vise at han kan regne ut hva areal er og hvordan han kan dele det opp når kunder spør om f.eks. isolasjon.

Både Nils og Trond opplevde at arbeidet var spennende og at arbeidsgiver la godt til rette for dem i en prosess som kan passe godt overens med LPP siden det for begge vedkommende var virkelige oppgaver, tett på et fellesskap hvor de deltok på lik linje med de andre. Det var av stor betydning at vi fikk hjelp av en mentor som var en pensjonert leder i et byggevarefirma.

Prinsipielt må arbeid på et læringscenter legges opp på denne måten slik at både arbeidsgiver og elev får en klar oppfattelse av læringsmål samt hvilken hensikt øvelsen har både på læringscenteret og i bedriften. Illeris' samspilldimensjon er viktig for å hjelpe til å sette fokuset på at når læring skjer i relasjon til faktiske behov og oppgaver i arbeidslivet, vil dette være en klar motivasjon for ungdommene.

Resultatet av god planlegging, forberedelser og oppfølging sammen med bedriften førte til at flere av ungdommene fikk en opplevelse tilsvarende LPP. Forskning fra Frøyland (2017, 2018) viser sammenfallende trekk rundt viktigheten av å være tett på arbeidsgiveren med hjelp og støtte rundt begrepet muliggjørende arbeid (*job enabling*) og jobbutvikling (*job customizing*) (Frøyland, 2018, s. 2).

Eksemplene fra prosjektet viser hvor mye det betyr både for ungdom og bedrift når arbeidsoppgavene er kjente, når øvelsene blir knyttet til teoretisk og praktisk læring på læringscenteret, og når bedriften kjenner til elevenes muligheter og utfordringer.

Et kritisk perspektiv på egne opplegg er naturlig både ut ifra aksjonsforskningsmetodikken, men spesielt med hensyn til å vurdere om vi kunne gjort opplæringen mer tilpasset og tilrettelagt for hver enkelt. Det er ingen tvil om at eksemplene vist over er der hvor vi lyktes, men sett ut ifra et refleksivt kritisk perspektiv er det viktig å ta lærdom også av de delene som *ikke* fungerte. Noen ungdommer opplevde ikke å bli sett på arbeidsplassen, noen ungdommer fikk oppgaver som gikk langt over hva de faglig kunne prestere, og noen ungdommer forsto ikke sammenhengen vi hadde forsøkt å vise mellom f.eks. teori om kundebehandling og hva det ville bety i praksis. Mange av disse erfaringene tilsvarte mye av den kritiske forskningen til YFF i

KIP-prosjektet (Dahlback et al., 2011) Vi forsto i flere tilfeller at vårt opplegg på læringscenteret ikke hadde gitt ungdommene et godt nok faglig grunnlag for å sette i gang praksis.

Ifølge flere forskningsprosjekt rettet mot tiltak i NAV sliter mange ungdommer med å gjøre seg nytte av praksis i bedrift på grunn av manglende oppfølging over tid, og systemer som ikke tar hensyn til at læring i bedrift krever tid til refleksjon og gjennomgang (Rambøll, 2009; Frøyland et al., 2022). Dette er allikevel på vei til å snu, og flere andre prosjekter knyttet til å bruke los viser at langsiktig oppfølging hjelper (Frøyland et al., 2020; Gundersen et al., 2022).

I prosjektet observerte jeg flere ganger hvordan ungdommer som fikk tid til gode samtaler med arbeidsleder og mulighet for å jobbe tett over tid, fikk en både bredere og dypere forståelse av hva som er drivkreftene for de som jobber i bedrift. Det var tydelig at noen av ungdommene på denne måten fikk tak i en kunnskap rundt det som var viktig og verdifullt for disse lederne.

En av lærdommene fra prosjektet har vært at et aktivt opplegg hvor en instruktør, sjef eller lærer har planlagt refleksjoner ut fra konkrete arbeidssituasjoner, underletter for at ungdom kan få tilgang til Billetts tre former for kunnskap – conceptual, dispositional og procedural eller kunnskap om hva vi vet, hva vi ser på som verdifullt, og hva vi kan gjøre (Billett, 2016). Da kan nemlig bedriften gi ungdommene praktisk kunnskap om hva som er verdifullt og hva de kan gjøre, mens vi i samarbeid styrker den konseptuelle kunnskapen – gjennom å øve på alt fra å måle opp m2 til å snakke engelsk. Flere forskningsprosjekter, som KIP-prosjektet og et nytt tilsvarende forskningsprosjekt i samarbeid mellom lærerne på yrkeslærerutdanningen på OsloMet og deres masterstudenter, har kunnet påvise gode resultater fra denne metoden for tett sammenheng mellom skole og bedrift (Dahlback et al., 2011; Hiim, 2022).

Bedriftene vi hadde kontakt med, satte veldig pris på den tette oppfølgingen, og det var interessant at våre utviklingsplaner på læringscenteret kunne sees i sammenheng med bedriftens egne system for personaloppfølging og kompetanseheving i bedriften. Dette er et tegn på at bedriftene selv er opptatt av læring både gjennom den arbeidsplasslæring som skjer i et fellesskap gjennom strukturerte planer og mål slik vi kjenner det fra yrkesdidaktisk opplæring og gjennom refleksjon over handling (Billett, 2014; Lave & Wenger, 1991; Hiim, 2013; Schön, 1983).

Et læringscenter må jobbe for å få god sammenheng mellom opplæringen på senteret og de arbeidsoppgavene som elevene skal gjennomføre i bedriften. Fokus på samspill med bedrifter gjennom å legge til rette for arbeidsinkludering metodisk på læringscenteret gir ikke bare bedre læring for elevene, men er også en klar fordel for bedriften.

11.4.3 Ungdommer og bedriftsledelse trenger hjelp for å forstå hverandres perspektiv

Et funn handler om en manglende forståelse blant ungdom av hva som skjer i en bedrift, og manglende forståelse blant ledere for hvorfor ungdommer ikke gjør det de får beskjed om. Ungdommene forstår ikke sin rolle under praksis. Hvorfor må de gjøre oppgaver som ikke er direkte knyttet deres stilling. Lederne i bedriften trenger hjelp til å kommunisere sine mål og verdier til ungdommene. Ungdommene trenger å forstå sjefens rolle sammen med annen nøkkelkompetanse.

Flere av elevene opplevde at de ble bedt om å gjøre oppgaver de ikke synes var viktige, eller de mente noen ganger at sjefen virket sur på dem uten å forklare. Flere ganger fortalte elevene at de ventet på å bli tildelt arbeidsoppgaver, og de var usikre på mange av grunnelementene i arbeidslivet, f.eks. når man kan ha pauser og når man må jobbe. Lederne ga meg flere eksempler på manglende forståelse for oppførsel på jobb og mente at elevene i større grad burde være selvdrevne og ha forståelse for arbeidslivets regler med hensyn til mobilbruk og pauser.

Et eksempel er Kåre, som tross en veldig positiv utvikling illustrerer at opplæring i bedrift ikke bare handler om faglige utfordringer. Kåre forteller i kap. 10.4.7 om utfordringene han møter etter noen uker i praksis. Han understreker at søppeltømming ikke er hans oppgave, og godtar ikke det han mener er forskjellsbehandling. Han sier: «jeg ser ikke at sjefen gjør det. Jeg prøver å holde meg unna sånt».

Dette handler delvis om å forstå samarbeid rundt bedriftens rutiner og deres verdigrunnlag. Kåres innstilling viser at ungdommer trenger å få forklaring på hvordan arbeidslivet fungerer – en opplæring i de grunnleggende spillereglene på en arbeidsplass, som at man hjelper og støtter hverandre uansett hvilken stilling man har i bedriften. I dette tilfellet var Kåre inne i en forståelse som måtte korrigeres. En slik korrigerende kan ikke skje ved å bare kjeffe eller presentere hvordan løsningen skal være. Gjennom å reflektere og stille spørsmål rundt nøkkelkompetanse, bedriftskultur, sjefens rolle og samarbeid på arbeidsplassen kunne vi, med fokus på egne erfaringer, danne grunnlag for å finne frem til hva de egentlige problemene dreide seg om (Sylte, 2017). Men en slik refleksjon, basert på kunnskap om bedriftens kjerneoppgaver og verdigrunnlag, kan kun oppstå hvis man kan spille på lag med ungdommene som en læringspartner og ikke som et objekt.

Eksemplet med Kåre viser også hvordan et læringscenter kan gi innspill og mulighet for å rette opp misforståelser før de utvikler seg til en større konflikt eller til at praksis hos bedriften helt

avbrytes. I dette tilfellet var sjefen godt fornøyd og merket at det hadde skjedd læring og endring av holdninger. Dette beskrives i kap. 10.6.5 hvor fokuset er den positive utviklingen. Sjefen la vekt på forbedringen som var tydelig knyttet til arbeidet vårt på læringscenteret: «de siste 1–2 ukene har han virkelig løftet nivået og vist hva han er god for [...]han var også veldig fornøyd med møtet dere hadde»

Svært mange bedrifter mangler et slikt mellomledd som kan hjelpe dem med å finne ut hvorfor ungdommene de har i praksis ikke oppfyller de kravene de har satt. At det kan være utfordringer når det gjelder oppfølging også der kontakten ellers er god, viser en evaluering av NAVs arbeid:

Undersøkelsene har vist at jobbspesialister gjør et veldig grundig og godt arbeid når det gjelder kontaktarbeid og relasjonsbygging med sine kandidater og det lokale arbeidsmarkedet. Studien viser imidlertid også at det hittil har vært for liten grad av oppfølging på arbeidsplass for på den måten sikre muligheter for et langvarig arbeidsforhold (Schönfelder, et al., 2020, s. 3).

Noe av grunnlaget for disse problemene er at ungdom mangler forståelse for hva som skjer i en bedrift og for hvilke oppgaver en vanlig ansatt skal gjøre. Vi jobbet mye med nøkkelkompetanse og spesielt forståelse av hva en sjef kan gjøre. Rollespill om disse temaene hjalp ungdommene til å få en bedre ramme for hva som er nødvendige oppgaver i bedriften, og samtidig hvilket ansvar sjefen har for at alt blir håndtert på en god måte (Leming, 2016).

Et læringscenter må ha god forståelse av bedriftens og ungdommenes perspektiver på læring, og de må ha gode rutiner og systemer for å kunne følge opp begge parter og hjelpe dem til å forstå hverandres roller. Det er i utgangspunktet ungdommene som skal læres opp i fag og nøkkelkompetanse, men i mange tilfeller må også ledere i bedriften veiledes i arbeidsinkludering knyttet til å gi læring til elevene både faglig og sosialt.

11.4.4 Psykososiale utfordringer i arbeidspraksis

Et funn i min avhandling er observasjonene av forløpet hvor de psykososiale utfordringene ble så store for flere av ungdommene at de måtte avbryte deres arbeidspraksis. Det kan virke som om noen av de psykososiale utfordringene trer tydeligere frem etter en periode i bedrift, og det vil derfor være ekstra viktig å forsøke å møte disse på et tidlig tidspunkt slik at man kanskje kan redde praksisforløpet.

Det er ikke alltid ungdommer vet hva som ventes av dem i arbeidslivet selv om vi forsøker å forberede dem med gruppearbeid og samtale om nøkkelkompetanse, rollespill om sjefens arbeid og ulike måter å trene på samspill rundt elementære ting som å delta i bedriftens

lunchpause. Forsøk med *Supported Employment* og rask igangsetting i bedrift har gitt gode resultater for voksne, men denne forskningen har ikke hatt fokus på ungdom (Spjelkavik, 2016; Nøkleby et al., 2017).

Et eksempel er Tronds opplevelse av mestring og motgang i selgeryrket. Han kom i en salgsjobb fordi han fikk god oppstarts hjelp og videre oppfølging over tid. Denne utviklingen kan klart settes i sammenheng med selvbestemmelsesteorien, i og med at han opplevde såvel autonomi gjennom å velge utfordringer selv, som samhørighet i et fellesskap og en gryende kompetanse i salgsfaget (Ryan & Deci, 2000).

Etter noen måneder gikk alt galt og han avbrøt praksisen på grunn av at angsten ble for stor. Vi hadde over lengre tid jobbet med motivasjon, dels ut ifra å jobbe mot internt regulert motivasjon (Ryan & Deci, 2000) og drivkraftsdimensjonen (Illeris, 2012), ved å støtte ungdommene til å finne sin egen drivkraft. Presset på å få til salg gjorde at han lå våken om natten om måtte starte på sterke medisiner for sine psykiske problemer. Selv om rollen som salgsarbeider var spennende hadde han angst og problemer rundt sin identitet og selvfølelse som gjorde det vanskelig å fortsette når presset ble stort.

Et læringscenter må være innstilt på å jobbe med yrkesdidaktiske metoder på en annen måte enn det man hovedsakelig gjøre i videregående skole. Læreforutsetningene hos de elevene som trenger hjelp i et slik senter etter å ha gitt opp vanlig skole, er i stor grad påvirket på en slik måte at man må tilrettelegge på en annen måte. Ofte bunner problemene i opplevelser fra tidligere skolegang, som nevnt over. Utfordringen for et læringscenter blir derfor å bli ekstra gode på å ha fokus på hver enkelt elevs muligheter og interesser istedenfor å fokusere på at pensum må gjennomgås. Man må også bli gode på å veilede bedriftene til å ta vare på disse ungdommene når de kommer i praksis. Noen av ungdommene trenger omsorg også i praksis.

Frøyland beskriver dette i sin forskning:

Ta grep, vera drahjelp. Bidra aktivt til at den unge kjem i aktivitet. Følge, hente, vekke om naudsynt – vera «motor». Presse passe hardt. Kunnskap om korleis devaluerte personar handterer utfordringar og kva som krevst for å handtere nederlag og dårlege rykter. (Frøyland, 2017, s. 12)

Inkluderingskompetanse er et begrep som brukes om dette i arbeidsforskningslitteratur (Spjelkavik, 2020). I denne litteraturen drøftes også behovet for et større fokus på *place-train* som del av *supported employment*-tankegangen, hvor man ønsker å bruke «place» – praksis – uten foregående opplæring. Mine forsøk viser at det er positivt med «place», men at det kun kan gjøres der hvor ungdom er godt forberedt og psykisk sterke nok til å tåle den type

kommunikasjon som skjer i bedrifter. I eksemplet over med Kåre klarte vi å hjelpe ham videre i arbeidet, men for Trond og flere av de andre gikk det ikke å hjelpe dem videre. De trengte en pause fra bedriften for å få hjelp med sine psykiske problemer. For ungdommer som sliter med angst og livsmestring, er det kanskje nødvendig med en lengre periode hvor de er relativt beskyttet, før man setter fullt fokus på praksis. Arbeidsinkludering må vurderes individuelt.

Det er krevende å utforme dette samarbeidet på en god måte, siden man både må være varsom med å utlevere eleven for mye av hensyn til taushetsplikt, samtidig som sjefen vil trenge bakgrunnskunnskap om eleven for å kunne gjøre en god tilpasning. Hvor sjefen blir forberedt på det faglige og sosiale opplegget, og de føler trygghet for oppfølging, er bedrifter veldig villige til å være med i et læringsløp gjennom praksis i bedriften.

Et annet eksempel er Gunnars situasjon i andre aksjon. Han ønsket å komme i gang med arbeidspraksis etter lang tid med varierende opplegg med kombinert praksis og opplæring. Utfordringene hans med søvn og livsmestring fortsatte gjennom den første tiden på læringscenteret og inn i bedriftspraksisen selv om det faglige gikk veldig bra. Alfred hadde en samtale i kap. 10.6.3 med ham om hvordan han lærte når han hadde praksis i databedriften i forhold til den planen vi fulgte ham opp etter både faglig og sosialt.

Gunnar: Målene har vært både sosial og faglig utvikling. Konkret hva jeg lærer av faglige ting – css, html, javascript, lage layout, mens livsmestring går ut på passe på helheten, passe på søvn og oppmøte og sånne ting.

Gunnar var klar over utfordringene, men forsov seg stadig. I perioder meldte han seg helt ut slik at det ble vanskelig å få tak i ham. Den eneste muligheten for kontakt ble å ringe til pappa, hvilket egentlig ikke var noen god løsning. Den faglige utviklingen var, ut fra Dreyfus & Dreyfus' (1986) kompetansestige, virkelig på vei oppover, og det var tydelig at han hadde glede av et praksisfellesskap og en begynnende yrkes- *identitet* (Lave og Wenger, 1991; Wenger 1998). Utfordringen var at far måtte vekke ham, noe som ble en sterk ytre påvirkning. Selv om den faglige motivasjonen nok var noe bedre og kanskje i perioder nærmet seg «internt regulert motivasjon», var det til slutt så mye «trøkk» rundt livsmestringen at han ikke klarte å håndtere situasjonen (Ryan & Deci, 2006).

Eksemplet viser at der hvor psykososiale utfordringer blir for store må vi i perioder legge bort det faglige fokuset, arbeidspraksis og læring. I disse periodene må vi la ungdommene få ro og fred og mulighet til å ta ansvar for eget liv, selv om dette også vil bety at det skjer svært lite i en periode. Som ansvarlig på et læringscenter er det tungt å se at ingen prosesser går fremover, men man kan ikke, uansett hvilke gode begrunnelser man finner i pedagogisk eller psykologisk

teori frata et menneske sin egen mulighet til å bestemme over sin situasjon så lenge personen ikke er i en livstruende situasjon. Hvis andre gjennom ekstern regulering ønsker eller forsøker å skape en indre motivasjon for eleven gjennom ytre påvirkning, kan det virke mot sin hensikt, slik jeg opplevde i dette eksemplet med Gunnar (Ryan & Deci, 2000).

Dette betyr samtidig at man i denne perioden bør opprettholde en kontinuerlig kontakt og tilby sosial oppfølging, og forsøke å oppmuntre til å motta helsehjelp. Eksempler både fra forskningsprosjektet «Ungdom i svevet» og fra mine egne erfaringer med ungdommene i prosjektet viser at ungdommene i de fleste tilfeller ønsker å komme i gang igjen når de får litt tid uten press og mas (Halås et al., 2015). Den tålmodige jobben begynner da på nytt med å bygge opp en ny motivasjon, der aktiviteten som skal utføres, samsvarer med utøverens egne verdier og mål (Ryan & Deci, 2000). Personen føler da større valgfrihet og er mer villig til å utføre aktiviteten. Det gjør igjen at graden av autonomi øker, til forskjell fra når atferd er regulert av ekstern regulering. Det er nok ofte fristende å kjeffe eller mase på ungdommer i en situasjon, eventuelt belønne dem for oppmøte, men motivasjonsteorien sier at det ikke gir noen langsiktig effekt.

Vi valgte å være tålmodige og gi ungdommene litt pause. Samspill mellom ungdom, helse og foresatte er komplisert. Flere av ungdommene kom i gang etter en periode hjemme. En av utfordringene i slike situasjoner er at du får en opplevelse av at tiden forsvinner uten at du får utrettet noe. Det kan være lange perioder hvor du på tross av iherdig innsats for ungdommen i forhold til psykososiale utfordringer bare opplever at situasjonen blir verre. Når man samtidig sliter med å få kontakt med det profesjonelle hjelpeapparatet, gjør følelsen av maktesløshet seg gjeldende. Det er da viktig å ha et solid fundament for arbeidet, slik at man vet at verdigrunnet man har, gjør at kampen for menneskeverdet ikke er forgjeves, og at man må tåle å vente den tiden det tar gjennom samtaler, oppmuntringer og framsnakking. Det er viktig å understreke muligheten for å bli agent i eget liv og få mestringstro ut ifra Banduras teori. Psykososial støtte kan gis ved å ta en kaffekopp sammen og bare vise eleven at den er blitt sett (Halås et al., 2015). Gjennom å være en god rollemodell som viser følelser, trøster og gir ideer og nye perspektiver, og kanskje trener mot andre løsningsstrategier, vil man kunne oppnå endring. Bandura teori kombinerer både muligheten for framsnakking og visualisering for å fremheve ungdommenes realistiske muligheter, som jo vil være mye større enn det de selv ser under et angstanfall eller en depresjon (Bandura, 2006).

Et læringscenter som jobber med ungdom som har gitt opp skolen, må i større grad enn den ordinære skolen forberede egne lærere og samarbeidsbedrifter på at det kan finnes

underliggende problemer som man i stor grad må ta hensyn til i opplæringen. Det må være elevens ønsker om utvikling og læring som skal stå i sentrum, mer enn læringscenterets eller skolens behov for å gi eleven opplæring. Det er vanskelig å lære når det ikke finnes noen drivkraft. Samtidig er det svært viktig ikke å gi opp kontakten med eleven. Det krever tålmodighet, utholdenhet og forståelse av elevens utfordringer og godt samspill med de rundt (Halås et al., 2015). Det er viktig at ansatte i læringscenteret vet at det er godt og grundig forskningsmessig belegg for betydningen av å ha fokus på de fire områdene for mestringstro. Man kan stå frem som en profesjonell yrkesutøver også på dette området overfor elever og bedrifter (Bandura, 2006).

11.5 Fase 4: Muligheter og hindringer for å bli lærekandidat, for arbeid eller utdanning

11.5.1 Utfordringer i selve lærekandidatordningen

I grovplanen hadde jeg et klart mål om at alle ungdommene i prosjektet, gjennom opplæringskontoret skulle komme inn i lærekandidatordningen. I den reviderte modellen har jeg isteden i fase 4 fokus på avklaring for videre opplæringsløp. Lærekandidatordningen kan passe for noen slik jeg har beskrevet i kap. 10.8.3 hvor Gunnar får tilbud om dette, mens andre ordninger mot grunnkompetanse kan gi andre muligheter. I denne avhandlingen er det ikke mulighet å gå inn på disse ulike variantene. Allikevel har jeg gjennom forskningen min identifisert tre problemområder for lærekandidatordningen, som jeg vil gå nærmere inn på. For det første ser jeg at flere ungdommer ikke opplever at ordningen kan hjelpe dem å komme inn i arbeidslivet, og at tidsperspektivet blir for langt før de eventuelt kan gå videre til fullt fagbrev. Det andre er at bedriftene ikke opplever ordningen som interessant fordi den ikke tillater prøvetid for ungdom under 21 år og at økonomien rundt ordningen er lite forutsigbar. For det tredje er det uklart hvordan NAV og fylkeskommunen forholder seg til støtte til ungdom og bedrifter i den perioden de er i ordningen.

Først vil jeg gå inn på ungdommenes situasjon for å bli lærekandidater. Ingen av ungdommene i prosjektet hadde klart å fullføre noen utdanning tidligere. Dette var med på å farge deres innstilling til det å holde ut og stå i vanskeligheter. Det var derfor ikke lett for dem å tenke at de skulle delta i et opplegg som de ville være fast på i en så lang periode som to til fem år uten sikkerhet for økonomi eller en yrkestittel ved endt utdanning.

I dag er ordningen slik at den ikke – som NHO har foreslått – gir noen yrkestittel som f.eks.

«assistent» (Markussen et al., 2018). man får i stedet et kompetansebevis hvor det står at man har vært lærekandidat, og man har dessuten mulighet til å få noe avkortning i det femårige løpet mot praksiskandidat (Udir, 2022b). Ingen av ungdommene hadde en klar opplevelse av at det å få et kompetansebevis ville hjelpe dem å få en jobb. De var glade for muligheten til å komme i gang på læringscenteret, og til tett oppfølging og praksis i bedrift, men etter noe tid ønsket de i hovedsak å finne andre former for utdanning eller jobb gjennom NAV.

Et eksempel på elevenes forståelse av ordningen kommer fra Aina i andre aksjon i kap. 10.6.2 : først var hun positiv, men litt usikker på ordningen: « Jeg vet ikke hva jeg vil og hva som er lurt i denne fasen»

Vi hadde brukt mye tid på å legge frem muligheten for at lærekandidatkompetansen kunne være et godt utgangspunkt for et senere fagbrev i salgsfaget. Vi hadde forsøkt å fokusere på at dette kunne være en litt roligere vei fremover, hvor hun også kunne få mulighet til å få ro fra presset rundt seg. Gjennom å stimulere hennes positive mestringsopplevelser i det praktiske arbeidet hadde vi forsøkt å gi henne et godt grunnlag for å ta et gjennomtenkt valg mot en yrkeskarriere i salsfaget. Vi hadde også funnet en bedrift som hun kunne være lærekandidat i, som ønsket å finne en samarbeidsløsning med NAV.

Etter å ha diskutert dette med familien, kom hun likevel frem til at det ikke var noen god løsning:

Aina: Jeg kan jo ikke sløse bort flere år med enkle utfordringer som jeg får i salgsfaget. Jeg må jo bruke min talenter til noe mer.

Gunnar hadde en lignende reise, og også han valgte å si nei fordi han mente ordningen ville binde ham for lenge. Han ønsket heller å komme rett ut i jobb.

På et generelt plan er det ikke lett å danne seg et klart bilde av ungdommenes tanker rundt lærekandidatordningen, siden flere gikk over i andre ordninger før de kom frem til en avgjørelse om å gå inn i ordningen. For Aina og Gunnar, som begge fikk tilbud, ble det, når de hadde fått tenkt seg grundig om og skulle ta det endelige valget, klart at ordningen ikke var attraktiv. Vi hadde forsøkt å legge frem mulighetene i et langt perspektiv, men det virker for meg som om det nettopp var det å skulle se tre til fem år fremover som gjorde det vanskelig. For Nils var det rusen som stoppet prosessen, selv om bedriften var positiv, mens Trond avsluttet p.g.a. angst. Prosjektet kan derfor ikke gi noe entydig svar.

Den andre utfordringen jeg ser med ordningen, er hvordan bedriftene skal forholde seg til krav og regler samtidig som det er vanskelig å planlegge økonomisk ut fra nåværende systemer. Bedriftene har etter dagens regelverk ikke mulighet for å gi elever under 21 år en prøvetid. Det

er heller ikke mulig å få vite hvilke kostnader og eventuelle støtteordninger de kan få før avtalen er signert, fylkeskommunen har regnet ut ordinær støtte og PPT har gjennomført utredninger frem mot eventuelt tilskudd for tilrettelegging.

Et eksempel på skepsisen for ordningen kommer fra en av bedriftslederne, som uttalte:

Vi forsøkte lærekandidatordningen for noen år siden og vi ble sittende med en stor ekstra kostnad som vi ikke var klar over før noen måneder etter at lærekontrakten var signert

Noen var allikevel positive, som elektrobutikken Kåre skulle være i:

Denne løsningen med å knytte det til ordningen mot lærekandidat er jeg positiv til og har forsøkt det med en annen ungdom tidligere som ga gode resultater. Vi trenger gode selgere som også har en viss faglig bakgrunn og selv om de ikke får fullt fagbrev så kan vi gi god opplæring i mange læreplanmål.

Bedriftslederen viser her gode og gjennomtenkte holdninger i forhold til både arbeidsoppgaver i bedriften og muligheter for jobb videre i bedriften. utfordringen var at dette var den første av fire sjefer i elektrobutikken på de 8 månedene Kåre var der, og den siste hadde en helt annen oppfatning av ordningen. Kåre fikk i stedet tilbud om en liten tilkallings stilling som ga mindre forpliktelser for bedriften.

Den tredje utfordringen for lærekandidatordningen dreier seg om å se sammenhengen mellom fylkeskommunens og NAVs ordninger. Dette kom tydelig frem i møtet med bedriftslederne som vi samarbeidet med. De reagerte spesielt på det vanskelige forholdet mellom støtte fra NAV og fylkeskommunen. I dag er situasjonen slik at man kan få mentorstøtte fra NAV i en periode, men hvis man går inn på lærekandidatordningen, forsvinner all støtte både til bedrift og ungdom, slik at bedriften må gi en tilsvarende lønn til ungdommen. I kap. 10.8.8 tar jeg frem dette i fra et referat hvor spesielt den økonomiske situasjonen trekkes frem: «Vi kan ikke få en situasjon hvor vi i en uheldig situasjon tvinges til å lønne en ungdom med liten arbeidskapasitet i flere år»

Jeg opplever ikke bedriftslederne som urimelige eller uvillige til å bidra i samfunnsoppdraget med å hjelpe ungdom, men de må ha en forutsigbarhet for å kunne legge budsjett og plan for arbeid i bedriften.

Prosjektet viser at mange bedriftsledere har stor omsorg for ungdom som sliter, og de ønsker å finne frem til løsninger. Et eksempel er sjefen til Nils, som gjør en ekstra innsats for å hjelpe ham inn i fagfeltet:

Det er et sosialt ansvar vi har å ta vare på ungdommer som sliter, jeg har selv noen i min familie og vet hvor viktig det er [...]. Vi hadde et klart mål om å støtte Nils i prosessen helt

frem til lærekandidat.

Sjefen til Nils var tydelig på at de jobbet langsiktig med sine ansatte gjennom selvstendige utviklingsprogram. De var villige til å prøve ut Nils i en periode før de skulle bestemme seg for om han kunne bli lærekandidat. Denne utprøvingen var mulig fordi vi i læringscenteret innledet et samarbeid med NAV, som ga bedriften og Nils trygge rammer for praksis. Lærekandidatordningen gir ikke mulighet for prøvetid eller samarbeid med NAV om økonomisk dekning.

Bedriftene vil heller ikke kunne få endelig svar på hvilken støtte de får før det er underskrevet en kontrakt som binder bedriftene til oppfølging i et ukjent antall år. I praksis vil hverken økonomi eller tid være klart før yrkesopplæringsavdelingen i fylket og praktisk-pedagogisk tjeneste (PPT) i samarbeid med utdanningsdirektoratet har avgjort søknad om støtte.

Det kunne tenkes at de praktiske og økonomiske ordningene for bedriftene kunne avklares ved en regelendring rundt prøvetid så et læringscenter kunne håndtere denne perioden, slik vi gjorde i vårt forsøk. Samtaler mellom arbeids- og utdanningsdirektoratene er nå i gang gjennom 0–24-samarbeidet (Difi, 2016; Deloitte, 2019). Det er også endringer på vei i regelverket rundt tiltaksforskriften hos NAV, som nå blant annet tillater læretid som støtteberettiget (NAV, 2022; Schönfelder et al., 2020).

Noen rapporter viser tegn på økt bruk av lærekandidatordningen, men dette er i hovedsak hos interkommunale selskaper som tidligere har jobbet med varig tilrettelagt arbeid (VTA) (Markussen et al, 2018). Lærekandidatordningen ser på denne måten ut til å være aktuell for elever med helt spesiell oppfølging på skolen og som har krav på opplegg med støtte. I disse tilfellene fungerer ordningen godt og det økonomiske fundamentet er sikret gjennom ulike ordninger (Breilid & Dyrnes, 2017; Kalvik & Kolloen, 2014; Hanssen, 2016).

Et læringscenter må forsøke å finne muligheter innenfor de ordningene som kan hjelpe ungdom, og i noen tilfeller vil lærekandidatordningen være mulig i samarbeid med et opplæringskontor. Det er viktig å la ungdommene styre prosessen frem mot yrket, og jeg vil videre se på hvilke andre ordninger enn lærekandidatordningen som finnes og hva de fjorten ungdommene vi hadde på læringscenteret, valgte.

11.5.2 Læringscenteret må veilede individuelt mot videre utdanning og yrke

Utgangspunktet da aksjonsforskningsprosjektet startet opp, var at ungdommene skulle bli lærekandidater. Resultatene viser at ingen ble lærekandidater, men flere fikk tilbud om det uten

å takke ja. Noen valgte å gå inn i ordinær skole mens andre valgte å takke ja til hjelp vi sammen hadde funnet frem til hos NAV og BUP. Tre av ungdommene gikk ut i jobb, selv om ikke alle valgte å jobbe i salgsfaget. Vi hadde naturlig nok ikke kontroll på hvilke valg de gjorde, selv om vi forsøkte å gi individuelle råd ut fra de muligheter og utdanningsveier vi trodde kunne bygge videre på de talentene og ferdighetene vi hadde sett.

Hovedsakelig rådet vi ungdommene, ut fra rammene i prosjektet, til å fortsette praksis i bedrift mot salgsfaget for å gå inn i en lærekandidatordning eller få en salgsjobb, som et første grunnlag for deres videre karriere. I flere tilfeller ble rådet å få tilpasset hjelp hos NAV, og i noen tilfeller var det ulike former for behandling eller en mindre jobb vi anbefalte. Prosessen tok utgangspunkt i det eleven hadde gjort i læringscenteret og i praksis, og sammen med elevens egen vurdering av styrker og svakheter, lot vi ungdommene ta tak i disse erfaringene for å legge en plan videre.

Det var allikevel noen ganger vi ga råd om videre yrkesopplæring i bedrift, hvor det var vanskelig å forstå hvorfor de isteden valgte å forsøke studiespesialiserende på videregående skole. I kap. 10.6.2 ser jeg spesielt på et eksempel med Aina som strever med å finne ut hva hun skal gjøre siden familien gir henne råd om at studiespesialiserende er den eneste veien mot en utdanning. Dette blir utfordrende å forholde seg til for hennes, siden Aina opplevde året før at skolen ble for tøft for henne i forhold til hennes psykiske helse. Forskning fra 2012 viser at skoletrøtthet, feilvalg og psykiske problemer er de årsakene som oppgis hyppigst. Disse tre årsakene finnes i 50 prosent av alle elevforklaringene. (Sletten & Hyggen, 2013).

En annen mulig måte å forklare valgene på er at mange ungdommer velger det som ikke krever en ekstra innsats de ikke orker å forholde seg til. Utfordringen er at i det øyeblikk ungdommene fyller 18 år, kan de kontakte støtteapparatet, og si ifra seg all hjelp uten noen mer begrunnelse. Dette kan oppleves frustrerende når man har brukt lang tid for å legge til rette, og gjøre avtaler med de ulike hjelpeinstansene. Gunnars tok kontakt med NAV, BUP og meg fordi han ikke ønsket å fortsette mot lærekandidat. Det var vanskelig å få et klart svar på hovedårsaken til avbruddet, men det kom frem at han syntes det var krevende å forholde seg til planer to år fremover.

Et læringscenter må ha kompetanse og erfaring i karriereveiledning. Senteret må også ha ansatte som forstår at prosessen rundt å ta valg er komplisert for mange av de ungdommene som har gjort mange feilvalg tidligere og som sliter med å finne ut hvem de skal stole på. Grunnleggende arbeid for å bli trygg på egne valg kan være en vei frem mot å la ungdommene få støtte til sine valg uansett hva de velger. Dette er en del av det å lære om selvregulering og resiliens (Bandura,

2006; Zimmermann, 2000; Rutter, 2006).

Schmid og Haukedal, som nylig har publisert en artikkel om resiliens i yrkesopplæring, oppsummerer deres arbeid på denne måten:

Our findings show that commitment to learning and perseverance, self-regulated learning, goal orientation, self-efficacy and help-seeking are important resilience promoting factors in a vocational context that may serve to enhance resilience among students and apprentices in VET. (Schmid & Haukedal, 2022, s. 1).

Ungdommene gjorde ulike valg, og jeg vurderer ut fra et helhetlig perspektiv at så lenge de ikke har valgt å gi opp, så er alle valg i retning av videre utdanning, yrke eller andre positive aktiviteter som rusbehandling og psykososial behandling i BUP, en god vei. Jeg har fortsatt å følge opp ungdommene etter prosjektet, og av de 14 ungdommene jeg jobbet med, er nesten alle på en positiv vei, med unntak av to, som ikke har ønsket å ha mer kontakt og som jeg derfor ikke vet noe mer om.

Kunnskapssenter for utdanning gjorde i 2015 en kunnskapsoversikt om frafall (Lillejord et al., 2015), og noen av deres konklusjoner stemmer godt overens med arbeidet vårt. Spesielt vil jeg trekke frem deres siste to punkter, som handler om tilegnelse av ferdigheter ungdommene kan ha nytte av senere i livet, og om muligheten til å kunne gi noe tilbake til sine medelever og nærmiljøet som helhet.

«Kåre» har en deltidsjobb i elektrobutikken. En gutt som startet med store psykiske problemer, jobber som frivillig og har bestått flere kurs i en stor hjelpeorganisasjon. Én har gått videre i en annen yrkesretning mot IKT-faget. «Trond» endte opp i arbeid som montør. Han traff ikke ved første yrkesvalg, med erfaringene fra læringscenteret kunne han ta med seg videre. «Nils» hadde god nytte av perioden i trevarebutikken, selv om han nå først må gjennom et rusbehandlingsopplegg. «Gunnar» fikk veldig økt mestringstro gjennom sin siste jobb. Han jobbet totalt 5 måneder hos et datafirma. Han jobber i dag i et defirma i deltidsjobb. «Aina» prøver fortsatt å ta ordinær studiespesialiserende, kombinert med noe deltidsjobb. «Eva» har bestått Vg1 og Vg2 i en tilpasset videregående skole. Én har flyttet tilbake til sin far og hjelper til i firmaet hans, mens ei jente er alvorlig psykisk syk, men tar allikevel kontakt innimellom.

Flere av ungdommenes foresatte har tatt kontakt i etterkant for å formidle takknemlighet for at vi kunne støtte dem gjennom en vanskelig periode. Verdien av å bli sett og tatt på alvor selv i vanskeligheter var noe av det som også kom frem på dialogmøte vi hadde midtveis i prosjektet.

Et læringscenter kan ikke jobbe frem mot én enkelt ordning for å støtte ungdommer til et videre

arbeidsliv, men man må forsøke å finne frem til den type samarbeidsordninger som vil gi eleven mulighet i arbeidslivet, hos en bedrift med tiltro til elevens utvikling i tett samarbeid med læringssenteret, som beskrevet over. Utfordringer rundt økonomiske ordninger og systemer må læringssenteret skaffe seg god oversikt over, slik at man kan gi råd og veiledning både til bedrift og ungdom i samarbeid med de ulike instansene.

11.5.3 Muligheter og utfordringer i interprofesjonelt samarbeid med NAV og BUP

Et funn i denne avhandlingen er verdien av interprofesjonelt samarbeid på tvers av helse, skole og arbeidsliv, og de instansene som støtter dette. Samtidig som det gir god hjelp når man får til et samarbeid, viser også prosjektet hvor vanskelig det kan være å få i gang hjelpen ungdommene trenger i de ulike etatene.

Flere av ungdommene slet med søvnproblemer, angst og andre psykososiale utfordringer som de ikke hadde fått noen helsehjelp med tidligere i livet. Det var mange årsaker til at hjelpen ikke hadde kommet i gang, og en av dem var at ungdommene selv må møte opp på de riktige stedene for å kunne få hjelp, noe som er vanskelig hvis du har frykt for å ringe og bestille hjelp eller angst for å møte fremmede mennesker.

Et eksempel er Evas problemer knyttet til angst for fremmede mennesker og nye situasjoner. Selv om vi gjennom lange og grundige samtaler kom frem til at det var behov for hjelp både fra NAV, BUP, fastlege og andre spesialisthelsetjenester, så var det en lang vei å gå for å komme dit. Det viste seg at flere deler av hjelpeapparatet ikke bare har liten tid, men at det også er et problem hvis man ikke passer helt inn i et ordinært mønster med klare diagnoser. Jeg valgte til slutt å ta med Eva til både NAV, fastlege og BUP for å få i gang prosessen, men det var svært krevende å få til alle møtene, og flere ganger trakk hun seg i siste øyeblikk.

Selv om man skulle klare å få ungdommene motivert for endring og får til møter med en etat, er det vanskelige ofte å få i stand et tverrfaglig samarbeid på tvers av fag – et interprofesjonelt samarbeid. 0–24-samarbeidet skulle hjelpe de ulike direktoratene som jobber med barn og unge mellom 0 og 24 til tettere samarbeid for å hjelpe dem å løse noen av kommunikasjonsproblemene. Flere rapporter som beskriver 0–24-samarbeider, forteller om utfordringer på oppvekstfeltet knyttet til at svært mange ulike – og ofte motstridende – hensyn må tas. I litteraturen betegnes dette som «wicked problems» (Rittel & Webber, 1973), eller på norsk «gjenstridige problemer» (Difi, 2014).

Ett av de motivene som har gått igjen i hele prosjektet, er at ungdommene stopper opp når det blir satt tøffe krav eller de møter utfordringer de ikke takler. En viktig ting å se på er om det er nettopp i disse fasene vi bør ha et godt opplegg klart sammen med psykolog. Mange ungdommer vil kunne få større utbytte av BUP og andre psykologer hvis de kan knytte opplevelser konkret til utfordringer i skole og bedrift. Jeg har forsøkt å delta på møter i BUP nettopp for å få frem de praktiske utfordringene, men det er ofte krevende å få til dette samarbeidet. NAV har sammen med Helsedirektoratet jobbet med å utvikle en ny modell for individuell jobbstøtte (IPS) som nettopp skal sikre samarbeidet mellom en jobbspesialist, en behandler i helsetjenesten og bedrifter (NAPHA, 2021).

Et slikt system hadde vært til stor nytte i alle de tilfellene hvor vi opplevde at både NAV og helse var nødvendig for å få til en god praksis i bedriften. Vi opplevde disse utfordringene med Eva da hun ikke ville tilbake til bilbutikken; da Trond fikk en psykisk knekk av salgsjobben; da Kåre holdt på å gi opp fordi han opplevde motstand på elektrojobben; og da Nils ikke orket å lyve om narkotikamisbruk. Noen av disse utfordringene kunne kanskje blitt løst på en annen måte med profesjonell støtte i et IPS-system.

Et paradoks er jo også at noen av utfordringene disse ungdommene opplever, er blitt påført dem nettopp av de systemene som skulle hjelpe dem. Ingen av de 14 ungdommene jeg har jobbet med i aksjonsforskningen, har opplevd å få helhetlig hjelp på en god måte av noen «systemer». Flere har hatt samtaler med lærer, helsesøster, lege, rådgiver, NAV-kontakt, ruskonsulent, barnevern, BUP-psykolog og Oppfølgingstjenesten (OT). Ingen av ungdommene har opplevd å ha møtt personer som har tatt et overgripende ansvar; representantene for de ulike instansene har hele tiden begrenset seg til sitt område og tipset dem om andre de kan snakke med. I noen få tilfeller har personen senere fulgt opp med en samtale, eventuelt ringt opp igjen én eller to ganger, men ut over dette har ingen brydd seg om ungdommene i en lengre periode. Den eneste støttepersonen flere har, som de stadig henviser til er mamma, og det er ofte hun som har sagt at de nå må ta kontakt med meg på læringssenteret. Noen har fått beskjed om å gjøre det, ellers får de ikke bo hjemme lengre, mens andre har fått vite at dette kanskje kan være et sted som kan hjelpe dem videre.

Flere av de forskningsrapporter det vises til i de første kapitlene, understreker behovet for samordning av tjenestene som skal hjelpe ungdom som har gitt opp. I rapporter 0–24-samarbeidet har utarbeidet, fremgår det at hjelp til ungdommer er fragmentert og vanskelig å forstå både for saksbehandlere, foresatte og de hjelpetrengende ungdommene selv (Hansen, 2019).

Interprofesjonalitet blir derfor helt avgjørende for å komme videre i arbeidet for ungdom som har gitt opp skolen. I noen tilfeller er interprofesjonalitet viktig også for ledere i bedriftene, for å kunne forstå regelverk og systemer. Elektroboutikken Kåre fikk jobb i, forteller om utfordringer de har fått når de har blitt beskyldt for å utnytte NAVs systemer med arbeidspraksis. Kunnskap om systemene rundt ungdommene er avgjørende (Brooks & Thistlethwaite, 2012)

Et læringscenter må jobbe mot en forståelse av et helhetlig hjelpetilbud for ungdom som har gitt opp skolen. En viktig del av arbeidet i prosjektet må være å aldri gi opp elevene uansett hva som skjer. Dette kreve tålmodighet, utholdenhet og kompetanse på flere felt samtidig som man anerkjenner andres arbeidsfelt og kompetanse gjennom et interprofesjonelt samarbeid på tvers av tidligere skillelinjer mellom NAV, fylkeskommunen og helse.

Kompetanse i interprofesjonelt samarbeid ligger som et fundament for arbeidet. I prinsippet betyr dette at den profesjonelle kompetanse man har, både gir innsikt i ungdommenes behov, og kunnskap om aktuelle hjelpeinstanser og deres evne til å initiere og bidra til å drive fram samarbeid. Samarbeid krever også god kommunikasjon og åpenhet, og et ønske om å finne felles løsninger. Mange problemer som skapes av personvernregler og regler om taushetsplikt er det mulig å finne løsninger på ved samtykke fra ungdommene eller ved å la dem delta aktivt i arbeidet og selv fortelle om sine problemer. Flere prosjekter viser at interprofesjonelt samarbeid gir resultater og bedre støtte til ungdommer (Saltkjel et al., 2018; Borg, 2019).

11.6 Konklusjon

Problemstillingen reiser spørsmål om hvilke yrkesdidaktiske, psykososiale og organisatoriske betingelser som skal til for å utvikle og drive et læringscenter tilpasset elever som er falt ut av skolen. Jeg går først inn på analysene av styringsdokumenter, yrkesopplæringssystemet og forskning på frafall som belyser behovet for opprettelsen av læringscenter. Deretter sammenfatter jeg kjernen i analyser av forskning og teori rundt problemstillingen, som kan si noe om prinsipper for hvordan opplæringen på et slikt center kan gjennomføres ut ifra en foreslått læringscenterdidaktikk. Aksjonsforskning med prinsipper om medvirkning og inkludering samt analysekategorier beskrives. Så følger hovedfunn fra gjennomføringen av prosjektet med vekt på både yrkespedagogenes og elevenes perspektiv. Konklusjonen avsluttes med et overordnet perspektiv på kunnskapsbidraget, resultater og forskning videre.

11.6.1 Behovet for et tilbud til de som er falt ut av skolen

Analysen i kap. 2 knyttet til styringsdokumentene viser at ungdommer har rett til en tilpasset

opplæring som gjør dem i stand til å fungere i samfunnet. Goodlad (1986) påviser i sitt rammeverk for læreplananalyse et stort sprik mellom den ideologiske læreplanen, representert blant annet ved opplæringslovens tekst om opplæring som skal passe den enkelte, og den erfaring noen av elevene har av å ikke finne seg til rette og ikke fullføre opplæringen. Forskning har vist at prinsippet om tilpasset opplæring ikke fungerer tilstrekkelig for mange yrkesfagelever, og at intensjonen i opplæringsloven og den generelle læreplanen ikke er fulgt opp (Bødker-Lund et al., 2017; Hiim, 2013; 2017; Dahlback et al., 2011). Mange av elevene opplever undervisningen som ensidig teoretisk og lite meningsfylt og synes de mister yrket de er interessert i av syne. Mange unge savner hjelp til å velge yrkesvei, og mange kommer ikke inn på ønsket yrkesfaglig utdanningsprogram. Yrkesopplæring sliter også med kvalitet i praksis bl.a. fordi samarbeidet med bedrifter ofte er mangelfullt (Bødker-Lund et al., 2017; Hiim, 2013). Det er også en klar sammenheng mellom elever som faller ut av skolen, lave karakterer og mangel på karakterer i fag på ungdomsskolen, høyt skolefravær, og foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn (Markussen et al., 2008). Konklusjonen er at mange elever, og kanskje særlig de som trenger det mest, ikke får den tilpasning og inkludering de ifølge formålsbestemmelsene i læreplanverket har krav på (Hiim, 2022b; Haug, 2020).

Flere studier med ulike innfallsvinkler har fremhevet de helsemessige konsekvensene for frafallsungdom; de samfunnsmessige omkostningene ved senere hjelp; samt utfordringen med tilstrekkelig tilpasset opplæring av og inkludering av elever i yrkesutdanning som har forsøkt vgs flere ganger uten å bestå (De Ridder et al., 2013; Falch & Strøm, 2009; Haug, 2020).

Analysen av yrkesopplæringssystemet ut ifra Bronfenbrenners (1979) modell tyder på svakheter i opplæringssystemet for yrkesfagutdanning når det gjelder ungdom som faller ut av skolen. Hverken NAV eller oppfølgingstjenesten (OT) har mandat til eller ressurser for å gi eller legge til rette for at ungdom får tilpasset opplæring i en bedrift. En del av ungdommene som faller ut, trenger tett psykososial oppfølging sideløpende med den faglige opplæringen, men dette er det ikke noe system for. OT har kontakt med mange som trenger mer sammensatte tilbud, noe de unntaksvis får til ved at NAV dekker et tiltak fra en privat aktør knyttet til f.eks. mestring og psykisk helse (Reegård, 2021). Det er likevel et manglende støttesystem for frafallsungdom. Ungdommene som har gitt opp, har behov for en faglig og sosial oppfølging med tett samarbeid med bedrifter og andre støttesystemer, noe som bør være et offentlig ansvar. Det er selvsagt ikke tilstrekkelig med et læringscenter som bare kan fylle ett fagområde, og mitt prosjekt må anses som en form for forsøk som er begrenset til salgsfaget.

Bedriftene som deltok i prosjektet, ønsket å bidra til at unge uten fullført utdanning skulle bli

lærekandidater, men her er de økonomiske ordningene mangelfulle, hvilket for mange bedrifter innebærer en betydelig økonomisk risiko. Ungdommene kan ha utfordringer som fører til dårlig oppmøte, behov for inkludering, tett oppfølging, og ressurser fra bedrifter (Markussen et al., 2018; Ohna, 2013). Usikkerhet omkring hvordan de vil fungere som arbeidstakere i bedriften, kan gjøre det vanskelig å inngå økonomisk bindende avtaler.

Kjernen i forsøket er et læringscenter som fungerer som en form for opplæringskontor med et utvidet mandat om både faglig yrkesopplæring og psykososial oppfølging for elever som av ulike grunner har falt ut av opplæringssystemet og gått glipp av mye læring. Grundige forberedelse på senteret, og tett samarbeid med bedrifter og støttesystemer om oppfølging av den enkelte elev ut fra elevens behov vil prinsipielt være hovedoppgaver for et læringscenter.

11.6.2 Kjernen av forskning og teori; yrkesdidaktisk, organisatorisk og psykososialt

Modellen jeg har utviklet, er teoretisk begrunnet og forskningsbasert, og jeg gir her en sammenfattende beskrivelse av de perspektivene og forskningen som er brukt. Opplæring basert på yrkesdidaktiske prinsipper i tett samarbeid med praksisbedrifter er et godt utgangspunkt for læring når elever opplever medvirkning (Hansen, 2017; Hiim, 2013; 2022b). Betydningen av yrkesrettet fagintegrering er også vel dokumentert: «Yrkesrelevante praktiske oppgaver, hvor både programfag og fellesfag er integrert, virker motiverende og skaper lærelyst hos elevene» (Dahlback et al., 2011, s. 6). Det er også påvist at praksis i bedrift styrkes veldig når praksisen er godt planlagt og fulgt opp, både faglig og sosialt, slik at elevenes yrkesvalg og interesser utgjør kjernen i opplæringen (Billett, 1992; 2000; Hiim, 2013; 2022b; Wahlgren & Aarkrog, 2012; Sylte, 2017). Alt dette var viktige prinsipper i arbeidet på læringscenteret. Selv om tilbudet elevene fikk primært omfattet salgsfaget, ble yrkes- og interessedifferensiering vektlagt innen fagområdet. Det ble også tatt høyde for å hjelpe elever som ønsket det over i andre fagområder, f.eks. støtte til å ta eksamen i fag fra videregående eller til å få jobb innen andre fagfelt.

Den forskningsmessige bakgrunnen for de organisatoriske prinsippene som ligger til grunn for mitt læringscenter er blant annet hentet fra prosjekter for frafallsungdom hvor NAV og OT samarbeider med flere aktører som gir tilbud til frafallselever. Forskningen gir innblikk i hvordan utenforskap, manglende kompetanse og psykososiale utfordringer håndteres ved ulike former for mentorskap, losordninger og samarbeid med frivillige organisasjoner (Gundersen et al., 2022; Frøyland et al., 2022). Nøkler for å oppnå en positiv utvikling ser ut til å være oppgaver som den enkelte mestrer, tett samarbeid med bedrifter, inkludering samt tett oppfølging i en

støttende og anerkjennende kultur (Unginvest, 2024; Ness & Lorås, 2019).

Et annet sentralt område i mitt arbeid har vært perspektiver knyttet til «kunnskap om korleis devaluerte personar handterer utfordringar og kva som krevst for å handtere nederlag og dårlege rykter» (Frøyland, 2017, s. 12), herunder betydningen av regelmessige samtaler for å kartlegge ungdommenes styrker faglig og sosialt. Frøyland (2018) bruker her begrepet «muliggjørende arbeid» (job enabling). For de som jobber med ungdom, er det viktig å bygge relasjoner med bedrifter som kan ta imot dem på en slik måte at de har muligheter for mestring (Spjelkavik, 2020; Tilson & Simonsen, 2013). Forskningsprosjektet Ungdom i Svevet satte fokus på viktigheten for den enkelte ungdom av å bli sett, hørt og anerkjent, noe som også var viktige prinsipper på læringscenteret (Follesø et al., 2011; Halås et al., 2015).

På det psykososiale området har flere teoridannelser vært viktige for prosjektet. Selvbestemmelsesteorien, med sine tre områder autonomi, kompetanse og sosialt felleskap, har vært sentral i arbeidet (Ryan & Deci, 2000). Læring og arbeid hvor det fokuseres på en type indre motivasjon, er vesentlig. Forskning knyttet til salgsfaget tyder på at sosialt felleskap, konstruktive tilbakemeldinger, gode rollemodeller, og autonomi med tett veiledning rundt oppgaver gir motivasjon for og god effekt på arbeidsresultatet (Olafsen, 2018). Mestringstro har stor betydning for utførelse av arbeid og gir økt opplevelse av å være agent i eget liv og økt selvregulering (Bandura, 2006; Skaalevik & Skaalevik, 2020). Illeris (2012) benytter også begrepene «hverdagsbevissthet» og «motstand mot læring» for å forstå unge som har hatt mange nederlagsopplevelser på skolen og sliter i en læringssituasjon. Begrepet «coping» knyttet til «resiliens» (herding) kan også være nyttige med hensyn til opplæring for elever som har gitt opp skolen, hvor det handler om å holde ut tilfredsstillende nok til å oppnå et selvstendig liv (Samnøy & Tjomsland, 2021; Rutter, 2006). Det kan kanskje virke litt pessimistisk, men det kan i praksis være nødvendig å lære seg å holde ut nødvendige oppgaver på en arbeidsplass som f.eks. er rutinepreget og oppleves som kjedelige (Billett, 2000).

11.6.3 Forslag om en læringscenterdidaktikk

Forskningen referert over danner noe av grunnlaget for det jeg har forsøkt å beskrive som en læringscenterdidaktikk. Det teoretiske grunnlaget er også sterkt fundamentert i yrkesdidaktikken, og i et refleksivt kritisk perspektiv kunne jeg kanskje like gjerne brukt betegnelsen spesielt tilpasset yrkesdidaktikk (Askeland, 2006; Winter, 1989). Tiltakene er planlagt gjennom den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe, 2001), med erfaringslæring som fokus (Dewey, 1938) og vekt på helhetlig yrkesopplæring (Sund, 2005; Hiim, 2013;

Haaland & Nilsen, 2020). Teorier om å tilegne seg yrkeskunnskap gjennom erfaringer med praktisk arbeid som det knyttes fagbegreper til, er sentrale for prosjektet, blant andre Schøns (1983) fokus på refleksjon, Dreyfus & Dreyfus' (1986) begreper om systematisk kompetansebygging, og Lave & Wengers (1991) perspektiver på praksisfelleskap. Freires (2005) frigjørende pedagogikk og kritisk teori fra bl.a. aksjonsforskning er med å gi føringer for deltakelse, refleksjon og demokratiske prosesser i opplæringen (Carr & Kemmis, 1986).

Denne formen for erfaringslæring har nær tilknytning til forskningstradisjonen pedagogisk aksjonsforskning, som preges av tydelige prinsipper om medvirkning og inkludering gjennom aksjoner som repeteres som en hermeneutisk sirkel (Hiim, 2017; McNiff, 2017). I mitt prosjekt bidro aksjonsforskningen til fortløpende deltakelse og meningsmangfold, hvor ungdommene regelmessig ga tilbakemeldinger på det vi gjorde på læringscenteret ut fra den enkeltes behov og interesser. De har med andre ord ikke bare bidratt med data til forskningen, men vært med å påvirke valg, planlegging, gjennomføring og vurdering av tiltakene. Dette ser jeg på ikke bare som en forskningsmetode, men også som et bærende prinsipp i arbeidet videre med læringscentre gjennom et fokus på aksjonslæring i læringscenterdidaktikken.

Vurdering av aksjonene i en kontinuerlig prosess og en abduktiv dataanalyse ledet til de **yrkesdidaktiske** kategoriene, *læreforutsetninger, mål, innhold, arbeidsmetode rammer og vurdering*. I tillegg opplevde jeg at det var behov for flere kategorier for å få frem en bevissthet om de særegne utfordringene man står ovenfor med en målgruppe som har gitt opp skolen. Kategoriene jeg fant, sammenfaller med de to andre delene av problemstillingen: **psykososiale** kategorier som *drivkrefter og identitet*, og **organisatoriske** kategorier som *samspill, og arbeidsinkludering*. Kategoriene er knyttet tett til prosjektets teorigrunnlag og forskning på frafallsungdom og kan strengt tatt virke unødvendige i forhold til at de kan tolkes inn i de yrkesdidaktiske kategoriene. Jeg har allikevel tatt dem med for å tydeliggjøre hvordan jeg i prosjektet opplevde ulike tilbakemeldinger og behov for å ivareta ungdommene i en helhetlig sammenheng, også utenfor det som strengt tatt er knyttet til yrkesopplæring.

11.6.4 Presentasjon og diskusjon av hovedfunn fra prosjektet

Hovedfunnene blir presentert gjennom de fire fasene i metodikken for læringscenteret med vekt på både yrkespedagogenes, elevenes og praksisbedriftenes perspektiv. Fasene handler om følgende: motiverende introduksjon med relasjonsbygging, innføring i helhetlige yrkesoppgaver knyttet til ungdommens interesser, forberedelse til yrkesliv og arbeidspraksis ved tett samarbeid med bedrifter, og organisasjoner og opplæring på læringscenteret parallelt.

Første fase gir en mulighet for å bli kjent og oppleve læring gjennom oppgaver og øvelser som gir glede, inspirert av lek og utforskning. Samtaler rundt ungdommenes interesser og drivkrefter danner grunnlag for tilpassede mål. Utgangspunktet fra forskning og teori rundt de psykososiale sidene av opplegget er viktig her, og det legges vekt på å bygge gode relasjoner, og å legge til rette for mestringstro og motivasjon (Halås et al., 2015; Bandura, 2006; Ryan & Deci, 2000). Empirien viser gode resultater i form av ungdom som behersker oppgaver tilpasset læreforutsetningene og kompetansemål i salgsfaget (Hiim & Hippe, 2001). En klart strukturert yrkesdidaktisk plan ligger til grunn for aktivitetene og hjelper med sammenheng mellom yrkesopplæringen og opplevelse av mestring. Kreativ oppstart med problembasert læring er viktige grep. Organisatorisk vektlegges kartlegging av talenter, drømmer og jobbpotensiale for hver enkelt. Progresjonen i utviklingen tok utgangspunkt i fortløpende tilbakemeldinger fra ungdommene, både om mestring og hva deres interesser (McNiff, 2017).

Ungdommenes uttrykte erfaringer etter første fasen tyder på at relasjonsbygging og motivasjon var viktig. Dette ble tydeliggjort i oppgaver hvor de opplevde mening og relevans fordi de hadde deltatt i planleggingen og fikk påvirke gjennomføringen. Empirien viser at de satte pris på at noen brydde seg om deres synspunkter, men det kunne også være utfordrende å oppleve krav. Tilbakemeldinger fra ungdommene på ting de ikke likte, handlet bl.a. om enkle yrkesoppgaver hvor de ikke så noen klar sammenheng med praksisfeltet. Dette førte til endringer i prosjektet. Flere fortalte om en opplevelse av tilhørighet og at noen var interessert i dem, og ga uttrykk for at de trengte tid for å finne veien videre, og at psyken ga utfordringer.

Andre fase har fokus på at både nøkkelkompetanse om å kunne samarbeide og ta ansvar, og kunnskaper om salgsfaget må læres for å få en praksisplass som kan føre frem mot en jobb og en form for kompetansebevis. Yrkesdidaktikken legger vekt på yrkes- og interessedifferensiering gjennom å ta hensyn hver enkelt elevs yrkesvalg og læringsbehov (Hansen, 2017; Hiim, 2013). Refleksjon rundt holdninger og kvalitet på arbeidet var nødvendig for å forstå kravene i arbeidslivet.

Prosjektet utviklet seg gjennom å følge opp tilbakemeldingene vi fikk fra ungdommene. I første aksjon var det flere enkeltoppgaver og øvelser som ga god læring ut ifra interesser, men kunne oppleves fragmentert for ungdommene. Vi erfarte at ungdommene var avhengig av å se en større helhet i oppgavene de utførte (Hansen, 2017; Dahlback et al., 2011). Oppgavene og arbeidsmetoder ble i aksjon 2 fortsatt tilpasset læreforutsetninger, men også i større grad hva som kunne bli forventet i praksisbedrifter som det var aktuelt for ungdommene å komme ut i.

Ungdommenes egne refleksjoner for denne fasen inneholdt både frustrasjon og sinne, men også

en økt arbeidslyst og forståelse av å få yrkeskompetanse. Dette handlet blant annet om ulik forståelse av hva slags arbeidsoppgaver man må kunne utføre og hvilken nøkkelkompetanse som er nødvendig i en jobb. Ungdommene var stort sett fornøyd med til retteleggingen og de endringene vi gjorde når de tok opp problemer. Vi prøvde ut ungdomsbedrift, salg etter provisjon og ulike former for problembaserte oppgaver. Allikevel var de mest fornøyd når de fikk tett kontakt med voksne i ekte yrkessituasjoner hvor de kunne være med å løse utfordringer sammen. Dette funnet kan ha verdi også i vgs. gjennom mer bruk av mentor.

Tredje fase var preget av tett samarbeid mellom praksisbedrift og læringscenter ut ifra en yrkesdidaktikk som ser på praksisbasert samarbeid mellom skole og bedrift som svært vesentlig for utvikling av ferdigheter, forståelse og yrkesrelevant kompetanse (Hiim, 2013). For at dette skulle fungere for elever på læringscenteret, var det avgjørende med tett oppfølging for å fylle læreplanverkets krav om høy kvalitet på opplæringen i bedriften. Mye arbeid krevdes for å finne bedrifter jeg ut fra mitt profesjonelle skjønn bedømte å ha arbeidsoppgaver som kunne passe den enkelte ungdoms interesser, nivå og utviklingskapasitet (Hiim, 2013). Lederne understreket samfunnsoppdraget og betydningen av tett oppfølging. Vi lærte at det tar tid for ungdommene å bli trygge i et stresset arbeidsliv, og at det noen ganger kan hjelpe for ungdom med spesielt tøffe psykiske utfordringer å få arbeidsoppgavene inn på læringscenteret. Dette funnet problematiserer *place-train* teori fra *supported employment* og yrkesdidaktisk forskning som er opptatt av å komme tidlig i bedrift (Spjelkavik, 2016; Hiim, 2013). Et viktig funn var også at frivillige organisasjoner kunne bidra på en annen måte. Flere som slet med angst, jobbet godt med en gruppe frivillige hvor de tilpasset arbeidsoppgaver og arbeidstid. De ga forventninger samtidig som de var opptatt av sårbar ungdom (Halås et al., 2015). Et slikt samarbeid kan være verdifullt for unge i krise, og er et viktig funn også for arbeid utover prosjektets rammer.

Ungdommens egne tilbakemeldinger på det å være i bedrift var at de opplevde det som lærerikt, utviklende, noe skummelt og ofte slitsomt da det er lite rom for pauser. De ser tett oppfølging mellom læringscenter og bedrift som avgjørende. Flere av ungdommene som slet med angst ga tilbakemelding om at tiden hvor de fikk gjøre oppgaver innen en trygg ramme i bedrift, godt forberedt på centeret, ga dem tro på at de kunne komme seg videre i livet.

Fjerde fase med overgang fra praksis til en fast kompetansegivende ordning i bedrift krever samspill med samarbeidspartnere som opplæringskontor, NAV og BUP. Dette er en krevende prosess som vil variere sterkt med hensyn til hvilke mål som oppnås og læreforutsetningene hver ungdom har. Flere takket nei til å bli lærekandidat, og vi så da på andre muligheter. Erfaringen var også at ungdommene valgte andre yrker enn det vi hadde jobbet mot, noe vi tok

hensyn til ved å endre planer og finne nye samarbeidspartnere ved yrkesdifferensiering.

Ungdommenes egne refleksjoner for denne fasen var takknemlighet over å få mulighet til jobb og utdanning, men det var også flere som slet med å gjøre valg og var fortvilet over dette. Ulike forhold som angst, dårlige erfaringer fra tidligere, og liten tro på egne evner gjorde at det var nødvendig å bruke mer tid i prøving og utvikling før de kunne forplikte seg. Teorigrunnlaget over peker mot at utfordringer knyttet til selvregulering og selvbilde ikke kan endres over en kort periode, og at det er viktig å ikke gi opp (Illeris, 2012; Wenger, 1998; Bandura, 2006). Noen fortsatte på opplegg via skole hjulpet av OT eller jobbtiltak fra NAV. Tilbakemeldingen var at tiden på læringssenteret hadde hjulpet dem med å komme videre.

11.6.5 Et overordnet blikk på kunnskapsbidraget samt videre forskning

Det er primært fire ulike perspektiver jeg vil løfte frem overordnet. Det første at jeg gjennom en analyse av tidligere forskning og basert på erfaringer i prosjektet, har synliggjort utfordringer og behov til ungdommer som trenger ekstra oppfølging for å gjennomføre utdanningen. Større fokus må settes til overordnede krav om inkludering og tilpasning.

Det andre er at jeg gjennom en analyse av systemene og forskningen, og basert på erfaringer i prosjektet, har pekt på utfordringer i systemene i samfunnet. Jeg har derigjennom synliggjort at dagens system og ordninger har mangler, og ikke er tilpasset behovene til frafallsungdom.

Den tredje er at jeg har utviklet en teoretiske begrunnet og forskningsbasert metode for å møte behovene til målgruppa som jeg har prøvd ut gjennom aksjonsforskning. De nye kategoriene som kom frem i empirien indikerer et nytt fokus i didaktikken på: *drivkrefter, identitet, samspill, og arbeidsinkludering*. Jeg supplerer på den måten yrkesdidaktiske teorien med psykososiale teorier og organisatoriske perspektiver gjennom en helhetlig tilnærming. På alle de tre områdene så står samarbeidet med den unge og den unges deltakelse i kjernen av det hele. Yrkesdidaktisk opplæring i et klima av håp og mestringstro virker frigjørende på den begrensede situasjonen (Bandura, 2006; Freire, 2005; Hansen, 2017). Metoden på fire trinn beskrevet over støtter en kreativ og utforskende prosess med en læringssenterdidaktikk som gir kompetanse til å forstå seg selv gjennom praksisbasert yrkesopplæring. Deler av dette kan implementeres for ungdom som sliter i yrkesopplæringen eller i andre opplegg fra NAV/OT med arbeidspraksis m.m..

Inspirert av bl.a. Bronfenbrenners systemteori (1979) og Lave & Wengers praksisfelleskap (1991) har jeg fokus både på den enkelte ungdom og på systemet som helhet. Samarbeidet med den unge er et premiss i all yrkesdidaktisk tenkning, men gjennom inspirasjon fra blant annet arbeidsinkludering fra *supported employment* (Spjelkavik, 2016) henter jeg en modell fra

arbeidslivet som jeg har testet ut, tilpasset og funnet nyttig for å forbedre arbeidspraksis. Yrkesdidaktisk forskning, og spesielt erfaringer fra YFF, støtter opp om et enda tettere samarbeid med bedriftene hvor også opplæringskontorene vil være sentrale (Hiim, 2022b).

Det fjerde kunnskapstilskuddet kommer gjennom utprøvingen av en dynamisk arbeidsform i form av aksjonsforskning, som har vektlagt samarbeid, deltakelse, og en forskende tilnærming til praksis som en sosial entreprenør. Dette er en fleksibel og eksperimenterende arbeidsform som gjør organisasjonen i stand til å tilpasse og utvikle et unikt tilbud til de ungdommene som man til enhver tid møter. Denne arbeidsformen er krevende organisasjonsmessig, og det blir nødvendig med mer forskning for å gjøre den robust og tåle et interprofesjonelt fellesskap.

Gunnar, Aina og Kåre fikk tilbud om å bli lærekandidat, mens Trond og Eva skaffet seg jobb ut ifra erfaringene. For disse elevene ga læringscenteret med en tilpasset didaktikk muligheter og vei mot en jobb eller andre aktiviteter. Et mindretall lyktes vi ikke med å gi et tilbud – de ønsket ikke å få mer opplæring, hjelp eller veiledning. Jeg opplever at prosjektet samlet sett ga gode resultater og lyktes i å dokumentere et eksempel på et alternativ for ungdom som har gitt opp.

En hovedkonklusjon er at det er behov for å utvikle denne typen tilbud som en del av det offentlige opplæringstilbudet, siden dagens system ikke i tilstrekkelig grad fungerer for ungdom med utfordringer, som har falt ut. Et interprofesjonelt samarbeid kan ta utgangspunkt i den nye modulbaserte MFY ordningen, mulighetene oppfølgingstjenesten har til å finne løsninger med BUP/NAV, opplæringskontorenes nettverk og kompetanse, samt fylkeskommunes ressurser for ulike former for fagopplæring. Samarbeid med lokale bedrifter og frivillige organisasjoner er vesentlig. Nye verdibaserte aksjonsforskningsprosjekter med læringscenterdidaktikken i læringscentre må prøves ut spesielt med flere ulike yrkesfag for å la flere ungdommer med sine ulike drømmer få fellesskap, kompetanse, arbeidstrening, mestring og håp.

Litteraturliste

- 0–24-samarbeidet (2019). Helsedirektoratet, Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, Arbeids- og velferdsdirektoratet, Integrerings- og mangfoldsdirektoratet og Utdanningsdirektoratet <https://0-24-samarbeidet.udir.no/>
- Agenda (2020). *En kompetansereform som virker: Varehandel i omstilling – arbeidslivets parter trengs* 03/2020. tankesmienagenda.no
- Akershus fylkeskommune (2004). *Håndbok for lærekandidatordningen – kortversjon*. Oslo.
- Akershus fylkeskommune (2008). *En ressurs for arbeidslivet: Arbeidslivets behov for ungdom med kompetanse på lavere nivå*. Oslo: Prosjekt Redusert bortvalg i en lærende organisasjon.
- Amundsen, M-L., Kielland, A. & Møller G. (2022). School refusal and school-related differences among students with and without diagnoses. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* 2022(8): 34–48.
- Andersen, L. L., Hygum Espersen, H., Kobro, L., Kristensen, K., Skar, C., & Iversen, H. (2018). *Demokratisk innovasjon: Teorier og modeller for samskapende sosial innovasjon i norske kommuner*. Porsgrunn: Høgskolen i Sørøst-Norge/Senter for sosialt entreprenørskap og samskapende sosial innovasjon. Høgskolen i Sørøst-Norge – Skriftserien, Bind. 24
- Andresen, S., Bjørnset, M. , Reegård, K. & Rogstad, J. (2017). *Fraværet er redusert, men...* FAFO 2017:33 Tilpasninger og konsekvenser av fraværgrensen i videregående opplæring <https://www.faf.no/images/pub/2017/20641.pdf>
- Antonovsky, A. (1996)., The salutogenic model as a theory to guide health promotion, *Health Promotion International*, 11(1), s. 11–18. <https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11>
- Anvik & Gustavsen (2012). *Ikke slipp meg! Unge, psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid*, Nordlandsforskning rapport nr. 13:2012.
- Askeland, G. A. (2006) Kritisk reflekterende– mer enn å reflektere og kritisere. *Nordisk sosialt arbeid*, 26(2), 123-135. Hentet fra: https://www.idunn.no/nsa/2006/02/kritisk_reflekterende_mer_enn_a_reflektere_og_kritisere
- Aspøy, T. M. & Nyen, T. (2015). *Godt, men ikke for godt. Evaluering av forsterket alternativ Vg3 for elever som ikke får læreplass*. Sluttrapport. Faf-rapport 2015:46.

- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*.
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022. Nasjonale resultater. NOVA Rapport 5/22*. Oslo: NOVA, OsloMet
- Bakkeli, V., Frøyland, K. & Spjelkavik, Ø. (2020). *Kvalitetsarbeid i Supported Employmenttjenester*. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/8835>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H.Freeman and Company
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180.
- Becken, L-E. (2016). *Opplæringskontorenes rolle og finansiering*. Utarbeidet for NHO ”Yrkesfag 2020”, Proba samfunnsanalyse
- Bergh, E. (2013). *Kunnskapsutvikling for lærekandidater*, masteroppgave ved Handelshøjskolen i København (CBS) og Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet (DPU)
- Bergby, T. (2017) *Lærekandidatordningen - en uutnyttet mulighet? En studie av tidligere lærekandidaters erfaringer med sitt opplæringsløp (masteroppgave)*
- Berglund, I., Höjlund, G., Kristmansson, P. & Paul, E. (2014). *Arbetsgivarnas användning av statsbidraget för gymnasial lärlingsutbildning och deras erfarenheter av att ta emot gymnasiala lärlings elever*. Stockholm: Skolverket.
- Billett, S. (1992). Authenticating learning – learning in the workplace. A Paper Presented at the 1992 AARE & NZARE Joint Conference «Educational Research: Discipline and Diversity» Deakin University, Geelong, Victoria, Australia. 22–26 November 1992.
- Billett, S. (2000). Guided learning at work. *Journal of Workplace Learning*, 12(7), s. 272–285, doi 10.1108/13665620010353351/
- Billett, S. (2008). Emerging perspectives of workplace learning. I S. Billett, C. Harteis & A. Eteläpelto (Red.), *Emerging perspectives of workplace learning* (s. 1–15). Rotterdam/Taipei: Sense.
- Billett, S. (2014). *Mimetic learning at work*. Heidelberg & New York: Springer

- Billett, S. (2015). *Curriculum Considerations: The Integration of Experiences, Integrating Practice-based Experiences into Higher Education*, Springer Netherlands, Dordrecht, https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-017-7230-3_7
- Billett, S. (2016). Apprenticeship as a mode of learning and model of education. *Education & Training*, 58(6), 613–628. DOI:10.1108/ET-01-2016-0001
- Bjørnset, M., Drange, N., Gjefsen, H., Kindt, M. & Rogstad J. (2018). *I fraværsgrensens dødvinkel: Evaluering av fraværsgrensen i videregående opplæring*. Delrapport 2. Fafo-rapport, 2018:41. Oslo: Fafo.
<https://www.fafo.no/images/pub/2018/20690.pdf>
- Blikstad-Balas, M. & Spurkland, S. (2016). Digitalisering av skolen: De største utfordringene. *Bedre Skole*, 2, 29–33
- Borg, E. & Drange, I. (2019). Interprofessional collaboration in school: Effects on teaching and learning. *Improving Schools*, 22(3), 251–266.
<https://doi.org/10.1177/1365480219864812>
- Bragdø, A. & Spjelkavik, Ø. (2013). *Individuell oppfølging av unge i ferd med å havne utenfor skole og arbeid*. AFI-rapport 9. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Bragdø, A., & Austad, M. H.,(2022). *I skole på vei til jobb: Gode overganger mellom skole og arbeidsliv*, Fagbokforlaget.
- Bratsberg, B., Raaum, O., Røed, K., & Gjefsen, H. M. (2010). *Utdannings- og arbeidskarrierer hos unge voksne: Hvor havner ungdom som slutter skolen i ung alder?.* Stiftelsen Frischsenteret for samfunnsøkonomisk forskning.
- Breilid, N. & Dyrnes, E. M. (2017). Bestyrkende faktorer som fremmer en positiv overgang fra skole til varig arbeidslivstilknytning for elever i lærekandidatordningen. I *Scandinavian Journal of Vocations in Development*.
<http://dx.doi.org/10.7577/sjvd.2179>
- Breivik, K., Bru, E., Hancock, C. H. H., Idsøe, E. C., Idsøe, T., & Solberg, M. E. (2017). *Å bli utsatt for mobbing. En kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak*. s. 81–152. Stavanger: Læringsmiljøsentret
- Breen, A. & Rekdahl, M.C. (2019). Bedriftenes perspektiver og behov når elevene er i yrkesfaglig praksis. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(1), 1–20.
- Bunting, M. & Moshuus, G. (2017). *Young peoples' own stories about dropping out in*

Norway: An indirect qualitative approach.

<https://journals.uio.no/adno/article/view/3182>

- Bødtker-Lund, D., Hansen, K. H., Haaland & G., Vagle, I. (2017). Endringsbehov i norsk yrkesopplæring? – Elevers, lærlingers og yrkesfaglæreres erfaringer med yrkesopplæring i Vg1. *Scandinavian Journal og Vocations in Development*.
<http://dx.doi.org/10.7577/sjvd.2577>
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical*. London: Falmer Press (pp. 7–46).
- Charmaz, C. (2014). *Constructing Grounded Theory*. London: Sage.
- Clayden, J. & Stein, M. (2005). *Mentoring young people leaving care: «Someone for me»*. Layerthorpe: Joseph Rowntree Foundation.
- Corrigan, P. W. & McCracken, S. G. (2005). Place First, Then Train: An Alternative to the Medical Model of Psychiatric Rehabilitation. *Social Work*, 50(1), 31–39.
- Dahl, T. (2022): Læringsmiljøet i norsk skole. Har pandemien påvirket utviklingen? Trondheim: NTNU Samfunnsforskning
- Dahlback, J, Hansen, K, Haaland, G. & Sylte, A. L. (2011). *Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner – Veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i Vg1*. Oslo: Høgskolen i Akershus.
- Dahlback, J., Hansen, K., Haaland, G. & Vagle, I. (2022). Dybdelæring i et yrkesfaglig perspektiv. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 7(1), 40–61. doi: 10.7577/sjvd.4573.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1994). Promoting Self-determined Education. *Scandinavian Journal of Education Research*, 38(1). 3–15. DOI: 10.1080/0031383940380101
- Deloitte (2015). *Evaluering av Modellkommuneforsøket*. Sluttrapport 2015. Deloitte.
- Deloitte (2019). *Følgeevaluering av 0–24-programmet. Andre delrapport*. Deloitte.
- Denzin, N.K. & Lincoln Y.S. (Red.). (2018). *The Sage handbook of qualitative research*. 5. utg. London: Sage.
- Departementene (2018). *Samarbeid om sosialt entreprenørskap. Rapport fra tverrdepartemental arbeidsgruppe*.
- Dewey, J. (1915). *The school and society*. Chicago: The University of Chicago press.
- Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. New York: Macmillan.

- Dewey, J. (1986) *Experience and Education*, The Educational Forum, 50:3, 241-252, DOI: 10.1080/00131728609335764
- De Ridder, K. A., Pape, K., Cuypers, K., Johnsen, R., Holmen, T. L., Westin, S., & Bjørngaard, J. H. (2013). High school dropout and long-term sickness and disability in young adulthood: a prospective propensity score stratified cohort study (the Young-HUNT study). *BMC public health*, 13, 941. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-941>
- Difi (2014). *Mot alle odds? Veier til samordning i norsk forvaltning*. Difirapport 2014:07.
- Difi (2016). *Felles problem – felle løsning? Lærdommer fra 0–24 samarbeidet*. Læringsnotat.
- DNV GL (2017). Samfunnsøkonomisk analyse, DNV GL Rapportnummer: 2017-0492
Versjon: 1.2 <http://kronprinsparetsfond.no/fondet/samfunnsokonomisk-analyse>
- Dreyfus, H. & Dreyfus S. (1986). *Mind Over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York, The Free Press.
- Eckert, P. & Wenger, E. (1994). *From School to Work: an Apprenticeship in Institutional Identity*. *Working Papers on Learning and Identity*, 1. Palo Alto: Institute for Research on Learning. <https://www.wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2022/06/1994-EWT-IRL-paper-Transition-as-institutional-identity.pdf>
- Eidsvåg, I. (2021) Paulo Freires dialogpedagogikk, og noen egne erfaringer
<https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-pedagogikk/paulo-freiresdialogpedagogikk-og-noen-egneerfaringer/299131>
- Eikeland, O. (2006). The validity of action research – validity in action research. I K. Aagaard Nielsen & L. Svensson (Red.), *Action and interactive research: Beyond theory and practice* (s. 193–240). Maastricht: Shaker.
- Eikeland, O. (2006). Yrkeskunnskap og Aristoteliske kjennsapsformer. I *Som gjort, så sagt?: yrkeskunnskap og yrkeskompetanse* (s. 8–34). Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Eikeland, O. (2015). Om det allmenne ved yrkespedagogikken. I Eikeland, O., Hiim, H. & Schwencke, E. (Red.). *Yrkespedagogiske perspektiver* (s.13–32). Gyldendal Akademisk.
- Eimhjellen, I. og Loga, J. (2016). *Utviklingen av sosialt entreprenørskap i Norge*. Uni Research Rokkansenteret, Bergen, Rapport 9 – 2016
- Elliott, J (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University

Press.

Enehaug, H., Spjelkavik, Ø., Falkum, E., & Frøyland, K. (2022). Workplace Inclusion Competence and Employer Engagement. *Nordic Journal of Working Life Studies*, 12(1).

<https://doi.org/10.18291/njwls.128260>

Eriksen, I. M., Sletten, M. AA, Bakken, A. & Von Soest (2017). *Stress og press blant ungdom: Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager*. NOVA Rapport nr. 6/17.

Falch, T., Johannesen, A. B. & Strøm, B. (2009). *Kostnader av frafall i videregående opplæring*. SØF-rapport nr. 08/09. Trondheim: Senter for Økonomisk forskning.

Folkestad, B. og H. L. Mjelde (2016). *Potensialet for økt frivillig deltakelse i Norge*. Bergen/Oslo: Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor.

https://www.samfunnsforskning.no/sivilsamfunn/publikasjoner/notater/notat_01_2016_v3.pdf

Follesø, R. (2010). Ungdom, risiko og anerkjennelse. Hvordan støtte vilje til endring? *TIDSSKRIFT FOR UNGDOMSFORSKNING*, 10(1), 73–87.

<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1048>

Follesø, R. (2011). *Gi viljen en mulighet! Sluttrapport Ungdom i Svevet 2007 – 2010*. Bodø: Universitetet i Nordland.

<https://ungdomisvevet.no/sites/u/ungdomisvevet.no/files/1b42abef6d4ae665329ff8a151797bdd.pdf>

Follesø, R (red), Halås, C.T, Jakobsen, T, Mevik, K, Mathiesen, R, Tveraabak, M, Hutchinson, G.S, Sandvin, J.T, Solstad, A., Thomessen, H (2011). *Gi viljen mulighet! Sluttrapport Ungdom i svevet 2007–2010* (Vol. 12/2011, UiN-rapport (trykt utg.)). Bodø: Universitetet i Nordland.

Follesø, R., Halås, C. T., & Anvik, C. H. (2016). *Sett, hørt og forstått?: Om profesjonelle møter med unge i sårbare livssituasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ford, M. J., & Forman, E. A. (2006). Redefining disciplinary learning in classroom contexts. *Review of Research in Education*, 30, 1–32. [31 pages]. Fulltekst tilgjengelig her:

<https://doi-org.ezproxy.hioa.no/10.3102/0091732X030001001>

Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.

Frøseth, M.W. (2008). *Tre år etter videregående opplæring: Kartlegging av overgangen til*

- videre utdanning og arbeidsliv blant personer som avsluttet videregående opplæring i Østfold våren 2003.* Oslo: NIFU STEP.
- Frøyland, K. (2012). *Inkludering av Ungdom i Skole eller Arbeid.* Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet
- Frøyland, K. (2017). Sentrale kvalitetar i arbeidsinkludering av sårbar ungdom, slik ungdom sjølv og arbeidsgivarar opplever det. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 17(2). Hentet fra <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/2567>
- Frøyland, K. (2018). *Vital Tasks and Roles of Frontline Workers Facilitating Job Inclusion of Vulnerable Youth*, SVA – Work Research Institute (AFI).
- Frøyland, K., Maximova-Mentzoni, T. & Fossestøl, K. (2016). *Sosialt arbeid og oppfølging av utsatt ungdom i NAV. Tiltak, metoder, samarbeid og samordning i og rundt NAV-kontoret.* AFI-rapport 2016:01
- Frøyland, K., Spjelkavik, Ø., Bernstrøm, V. H., Ballo, J. G., & Frangakis, M. (2020). *Lindeneslosen – Sluttrapport.*
- Frøyland, K., Andreea, I., Alecu, J., Ballo, G., Leseth, A., Sadeghi, T., Abdelzadeh, A., Anvik, C. H., Einarsdóttir, M., Gaini, F., Görlich, A., Julkunen, Il, & Larsen, C. (2022). *Inkludering av unge i skole, arbeid og samfunn – en sammenstilling av kunnskap fra nordisk forskning.* ARBEIDSFORSKNINGSINSTITUTTET AFI, AFI-rapport nummer: 2022:02.
- Greenwood, D.J. & Levin, M. (1998). *Introduction to action research.* Sage.
- Grindheim, J.E., Skutlaberg, L.S, Høgestøl, A., Rasmussen, I., Hansen, V.W. (2014). *Rapporterings- og dokumentasjonskrav i skolesektoren.* Bergen: ideas2evidence 12:2014.
- Gundersen, T., Tveito, S. B. & Dokken, T. (2022). *Evaluering av Los-ordningen for ungdom,* Velferdsforskningsinstituttet NOVA Rapport 3/2022.
- Halås, C. T. (2012). *Ungdom i sjev. A oppdage muligheter med utsatte unge.* Bodø: Ph.D i studier av profesjonspraksis. Senter for praktisk kunnskap. Universitetet i Nordland.
- Halås, C.T., Mevik, K., Follesø, R. & Jakobsen, T. (2015). *Ungdom i svevet (2011–2015). Tilbakeblikk på fire år som nasjonal satsing.* Bodø: Universitetet i Nordland og Fylkesmannen i Nordland. <https://www.statsforvalteren.no/siteassets/fm-nordland/dokument-fmno/barn-og-foreldre-dok/vuvf/ungdom-i-svevet---sluttrapport->

[2015.pdf](#)

Hansen I.L.S., Jensen, R.S & Fløtten, T. (2019). *0–24-samarbeidet: Et kunnskapsgrunnlag*, Fafo-notat 2019:21

<https://www.faf.no/images/pub/2019/10311.pdf>

Hanssen, G. (2016). *Lærekandidaters opplæring og framtidsutsikter* [Masteroppgave i rådgivingsvitenskap]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

Hansen, K. H. (2017). Hva er yrkesdidaktikk i dagens yrkesopplæring i skole? *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*. <https://doi.org/10.7577/sjvd.2134>

Hanssen, S. H. & Gunnberg, K. P. (2007). *Frokostens betydning for konsentrasjon – hos elever i videregående skole* [Masteroppgave, Universitetet i Tromsø].

<http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/1407/thesis.pdf>

Haug, P. (2020) Inclusion in Norwegian schools: pupils' experiences of their learning environment, *Education 3-13*, 48:3, 303-315, DOI: 10.1080/03004279.2019.1664406

Hauger, Højland & Kongsbak (2008). *Organisasjoner som begeistrer*. Oslo: Kommuneforlaget.

Haus, E. (2018). *Unge på kanten: En systematisk litteraturstudie av tiltak og effekt* [hovedoppgave ved Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo].

Havik, T. (2018). *Skolefravær: Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal akademiske, Oslo.

Helgøy, I. & Homme, A. (2012). *Ny GIV i skolen: Heftig begeistring – organisatorisk begrensning*. Uni Rokkansenteret rapport nmr 6/2012.

Helsedirektoratet (2015). *Trivsel i skolen*. https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_/attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf

Helsedirektoratet (2019). *Hvor skal man begynne? Et utfordringsbilde blant familier med barn og unge som behøver sammensatte offentlige tjenester* [nettdokument]. Oslo:

Helsedirektoratet (sist faglig oppdatert 28. november 2019, lest 19. april 2021).

Tilgjengelig fra <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/hvor-skal-man-begynne-et-utfordringsbilde-blant-familier-med-barn-og-unge-som-behovet-sammensatte-offentlige-tjenester>

- Hertz, S. (2011). *Barne- og ungdomspsykiatri: Nye perspektiver og uante muligheter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hesjedal, E., Hetland, H. & Iversen, A. C. (2013). Interprofessional collaboration: self-reported successful collaboration by teachers and social workers in multidisciplinary teams. *Child and Family Social Work*, 20(4), 437–445. <https://doi.org/10.1111/cfs.12093>
- Hiim, H. & Hippe E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk Aksjonsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning: Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Oslo: Gyldendal.
- Hiim, H. (2017). Relevant lærerutdanning og aksjonsforskning. I Gjøtterud, S. M., Hiim, H., Husebø, D., Jensen, L. H., Steen-Olsen, T., & Stjernstrøm, E. (2017). *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold*. Oslo, Norway: Cappelen Damm.
- Hiim, H. (2020a). Å vurdere yrkeskompetanse: Hva er yrkeskompetanse, og hvordan kan den vurderes? [Evaluating vocational competence: What is vocational competence, and how can it be evaluated?]. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 10(3), 45–66. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2010345>
- Hiim, H. (2020) The quality and standing of school-based Norwegian VET, *Journal of Vocational Education & Training*, 72:2, 228-249, DOI: 10.1080/13636820.2020.1734062
- Hiim, H. (2022a). Chapter 10: The quality and status of school-based Norwegian VET. In S. Billett, B. E. Stalder, A. Vibe, S. Choy, S. Hodge, & A. H. Le (Eds.), *The standing of vocational education and the occupations it serves: Current concerns and strategies for enhancing that standing*. Springer Nature.
- Hiim, H. (2022b). How Can Collaboration between Schools and Workplaces Contribute to Relevant Vocational Education? *Vocations and Learning*. <https://doi.org/10.1007/s12186-022-09300-z>
- Holen, S. & Lødding, B. (2012) *Intensivopplæringen i Ny GIV for elever i 10. trinn våren 2012*. Kartlegging av deltakelse, organisering og opplevelse. Oslo, NIFU rapport 42/2012
- Holm, M. & Larsen R.H. (2011). *Praktiske opplegg og yrkesretting på Service og samferdsel*

– en relevant og meningsfull skolehverdag [Masteroppgave, HIAK].

Horn, S. (2020). *Det må jo ha vært min egen skyld: En rapport om utenforskap hos barn og unge*. Voksne for barn, Respons Analyse, Oslo.

Hutchison, G. S.; Sandvin, J. H., Bjørdo, F. & Johansen, P. O. (2013). Samarbeid mellom offentlige tjenester og aktivitetsbaserte, frivillige organisasjoner; en ressurs i sosialfaglig arbeid? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 13
<https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1016/884>

Hyggen, C. (2017). Etterlater arbeidstrening arr hos unge ledige? Et vignett-eksperiment av arbeidsgiveres beslutninger ved ansettelse av unge i Norge. *Søkelys på arbeidslivet*, 30(4), 236–251.

Høst, H. (red.). (2014). *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen: Fokus på opplæring i bedrift*. Rapport 3 Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Rapport 12/2014. Oslo: NIFU.

Høst, H., Skålholt A., Reiling R. B. og Gjerustad C. (2014). *Opplæringskontorene i fag- og yrkesopplæringen – avgjørende bindeledd eller institusjon utenfor kontroll*. NIFU rapport 51:2014.

Haaland, G. & Nilsen, S. E. (2020). *Læring gjennom praksis: En grunnbok i yrkesdidaktikk* (2. utg.). Pedlex

Hvl (2024) *Kompetanseutviklingstiltaket Klapp Livmestring og Psykisk helse*
<https://www.hvl.no/samarbeid/prosjekt/klapp/>

Illeris, K. (2006). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Iltstad, S. (1989). *Survey-metoden*. Trondheim: Tapir.

Inglar, T. (2015). Erfaringslæring i yrkesopplæringen – hva er det og kan det forebygge frafall? I T. Inglar, *Erfaringslæring* (s. 19–43). Kristiansand: Portal.

Johnsen, K. L. & Hiim, H. (2021). Å utvikle yrkeskompetanse gjennom arbeidslivspraksis i helsesekretæruddanningen. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 11(1). doi: 10.3384/njvet.2242-458X.211111

Jørgensen, C. H. (2013). Dilemmaer i de nordiske landes ungdomsuddannelser. I T. B. Hansen, & M. Viskum (red.), *Den nye nordiske skole: Et nordisk perspektiv på dagtilbud, skole og utdanning* (s. 53–55). Undervisningsministeriet.

- Jørgensen, C. H., (2019), *Work and Wellbeing in the Nordic countries: Critical Perspectives on the World's Best Working Life*. Hvid, H. & Falkum, E. (red.). Routledge, s. 155–176 s.
- Kalvik, A. & Kolloen S. (2014). *Lærekandidaten en utfordring og en ressurs: Hvordan blir ungdom med grunnkompetanse en ressurs i arbeidslivet?* [Masteroppgave], Universitetet i Nordland
- Kirsch, I. (1982). Efficacy expectations or response predictions: The meaning of efficacy ratings as a function of task characteristics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 132–136. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.1.132>
- King, N. J. & Bernstein, G.A. (2001). School refusal in children and adolescent: a review of the past 10 years. *Journal of the Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40, 197–205.
- Kjeøy, I., & Lysvik, R. (2023). Fafo-rapport 2023:13 Kunnskapsstatus om bekymringsfullt fravær i skolen. Fafo
- KMD (2017). *Inspirasjonshefte. Veier til samarbeid. Sosiale entreprenører som samarbeidspartnere i offentlig sektor – eksempler og idéer*. Kommunal- og moderniseringsdepartementet KMD. Oslo.
- Kobro, L., Andersen, L. L., Hygum Espersen, H., Kristensen, K., Skar, C., Iversen, H., & Kobro, L. (2018). *La oss gjøre det sammen! Håndbok i lokal samskapende sosial innovasjon*. Norge: Høgskolen i Sørøst-Norge/Senter for sosialt entreprenørskap og samskapende sosial innovasjon. <https://www.ks.no/globalassets/handbok-for-samskaping.pdf>
- Kogstad, R., Agdal, R., & Hopfenbeck, M. (2014). Narratives of Natural Recovery: Youth Experience of Social Inclusion through Green Care. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 11(6), 6052–6068. MDPI AG. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph110606052>
- Kollsete, K. (2021). *Verksemder som har lærekandidatar* [Masteroppgave]. Høgskulen på Vestlandet, spesialpedagogikk.
- Kristiansen, I. H., & Skårberg A. (2010). *Sluttevaluering av utviklingsarbeidet Utsatte Unge 17–23 år i Overgangsfaser*: Oslo: Norsk Institutt for Forskning om Oppvekst, Velferd og Aldring

- Krogh, E. (2017). Hvordan og hva aksjonsforskning kan bli til. I: Gjøtterud, S. M., Hiim, H., Husebø, D., Jensen, L. H., Steen-Olsen, T., & Stjernstrøm, E. (2017). *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold*. Oslo, Norway: Cappelen Damm.
<https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/17>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del: Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipperforgrunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Langøy, E. E. (2018). *Livsløp i ulendt terreng? Tidligere særvilkårselevers ferd mot voksenlivet* [doktoravhandling], NTNU. <http://hdl.handle.net/11250/2583007>
- Larsen, A. K. (2016). En alternativ læringsarena. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling, 1*. <https://doi.org/10.7577/sjvd.1848>
- Lave, J. og Wenger, E. (1991). *Situert læring – og andre tekster*. København: R F.
- Leming, T. (2016). Å forstå læringsprosessene i rollespill: eksempel fra samfunnsfaget i lærerutdanningen. *Nordisk pedagogikk og kritikk, 1*.
- Lensjø, M. (2016). *Læring og opplæring i rørleggerfaget – en etnografisk studie av fag- og yrkesopplæring i opplæringskontor og på byggeplass* [Doktoravhandling]. Roskilde Universitet, Danmark.
- Lerdal, A & Karlsson, B. (2008). *Bruk av fokusgruppeintervju*. Høgskolen i Buskerud
- Levin, M. (2012). *Academic integrity in action research*. *Action Research, 10*(2), 133–149.
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O. J., Hauge, T. E., Homme, A. D., & -Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapscenter for utdanning.
- Lyng, S. T. , Legard, S., Bergene, A. C., Anker, N., Jessen, J. E. & Reichborn-Kjennerud, K. (2010). *Tilbake til framtiden? En studie av alternative kvalifiseringstiltak for ungdom utenfor skole og arbeidsliv: Kjennetegn, resultater, suksessfaktorer og utfordringer*. AFI-rapport 3/2010. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
<https://hdl.handle.net/20.500.12199/6132>
- Lyon, B. L. (2012). Stress, Coping and Health: A Conceptual Overview. I V. H. Rice

- (Red.), *Handbook of Stress, Coping, and Health* (s. 2–20). Sage.
- Lødding, B. (2006). *Samtaler med ungdom utenfor videregående opplæring*. I Markussen, E., B., Lødding, N. Sandberg og N. Vibe (2006). *Forskjell på folk – hva gjør skolen?* NIFU STEP-rapport 3/2006. Oslo: NIFU STEP
- Malmberg-Heimonen, I, Tøge, A. G., Lyng, S. T., Borg, E., Pålshaugen, Ø., Bakkeli, V., Wittrock, C., Christensen, H., Lund, T., Fossestøl, K. ; Sehrish, Akhtar (2020). *Et lag rundt eleven. En klynge-randomisert evaluering av LOG-modellen*. AFI-rapport 2020:07 <https://hdl.handle.net/20.500.12199/6455>
- Markussen, E. (2010). Valg og gjennomføring av videregående opplæring før Kunnskapsløftet. *Acta Didactica Norge*, 4(1), (Art. 17, 18 sider). <https://doi.org/10.5617/adno.1057>
- Markussen, E. (2014). *Jobb å få? Om overgang til arbeid for personer som har vært i løp mot planlagt grunnkompetanse i Akershus i årene 2009–2012*. (58). Rapport. NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Markussen, E. & Sandberg, N. (2005). Kompetanse på lavere nivå – en underutnyttet mulighet. *Bedre skole*, 4, 62–67.
- Markussen, E., & Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg – bare skolens ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010–2011*. In: Oslo: NIFU.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B., & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse*. Oslo: NIFU STEP. Rapport 2008:13.
- Markussen, E., Grøgaard, J.B., og Hjetland, H.N. (2018). «Jeg vet ikke hva alternativer skulle vært». *Evaluering av lærekandidatordningen og ordningen med tilskudd til opplæring av lærlinger, praksisbrevkandidater og lærekandidater med særskilte behov*. Rapport 8. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).
- Maximova-Mentzoni, T. & Frøyland, K. 2016. *Oppfølging av ungdom i NAV. Tipshefte med forskningsbaserte anbefalinger*. AFI-rapport 01a/2016. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus, Arbeidsforskningsinstituttet.
- McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice* (3. utg.). Routledge, New York
- McNiff, J. (2014). *Writing and Doing Action Research*. London: Sage.
- McNiff, J. (2016). *Writing Up Your Action Research Project*. Abingdon: Routledge.

- McNiff, J. (2017). *Action Research: All You Need to Know*: Sage.
- McNiff, J & Whitehead, J (2011) All you need to know about action research, 2nd edition. SAGE Publications. <https://orcid.org/0000-0002-9644-0785>
- Meld. St. 14 (2019-2020). (u.d.). *Kompetansereformen – Lære hele livet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-14-20192020/id2698284/>
- Meld. St. 21 (2020–2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>
- Meld. St. 29 (2012–2013). *Morgendagens omsorg*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/34c8183cc5cd43e2bd341e34e326dbd8/no/pdfs/stm201220130029000dddpdfs.pdf>
- Mevik, M., Paulsen, P. & Tveraabak (2009). *I lag med ungdommer. Profesjonell og nær – i praktisk sosialt arbeid og forskning*. Fontene forskning 2/2009
- NAPHA. (2021). *Individuell jobbstøtte IPS*. <https://www.napha.no/content/20131/individuell-jobbstotte-ips>
- NAV (2018). *Lovendring skal gi flere tilbud om et Kvalifiseringsprogram*. <https://www.nav.no/no/person/flere-tema/sosiale-tjenester/nyheter/lovendring-skal-gi-flere-tilbud-om-et-kvalifiseringsprogram>
- NAV (2019a). *Tilskudd til lønnsutgifter*. <https://www.nav.no/no/person/arbeid/oppfolging-og-tiltak-for-a-komme-i-jobb/tiltak-for-a-komme-i-jobb/tilskudd-til-lonnsutgifter>
- NAV (2019b). *Mentor*. <https://www.nav.no/no/person/arbeid/oppfolging-og-tiltak-for-a-komme-i-jobb/nynorsk/mentor>
- NAV (2019c). *Arbeidsavklaringspenger (AAP)*. <https://www.nav.no/aap#chapter-1>
- NAV (2022). *Livsoppholdsatser*. <https://www.nav.no/satser>
- NESH (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nes, K. (2013). Norsk skole anno 2013: Økende ekskludering under dekke av inkludering? *Paideia : tidsskrift for profesjonel pædagogisk praksis*, 5, 40-51.

- Ness, O. & Lorås, L. (2019). *UngInvest AIB on Tour 2017–2018: En forskningsbasert evaluering*
- Nielsen, K. og Kvale, S. (1999). Mesterlære som aktuell læringsform. I: Kvale, S., Nielsen, K. (red): *Mesterlære — læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nielsen, L. (2019) *Personas - User Focused Design*, Springer-Verlag London Ltd., part of Springer Nature 2019, Human–Computer Interaction Series, https://doi.org/10.1007/978-1-4471-7427-1_4
- NOU 2012: 6. (2012). *Arbeidsrettede tiltak*. Arbeidsdepartementet
- NOU 2015: 8. (2015) *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanse*. (Ludvigsenutvalget) Kunnskapsdepartementet
- NOU 2016: 17. (2016) På lik linje. Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming. Barne- og likestillingsdepartementet
- NOU 2018: 15. (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert: Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet
- NOU 2019: 12. (2019) Lærekraftig utvikling — Livslang læring for omstilling og konkurranseevne
- NOU 2019: 25. (2019). *Med rett til å mestre: Struktur og innhold i videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2020: 2. (2020). *Fremtidige kompetansebehov III: Læring og kompetanse i alle ledd*. Kunnskapsdepartementet.
- Nyen, T. & Tønder, A.H. (2012). *Fleksibilitet eller faglighet? En studie av innføringen av faget prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet*. (FAFO-rapport (online)). Oslo: Fafo.
- Nyen, T. & Tønder A.H. (2016). *Partssamarbeidet i fagopplæringen. En intervjuundersøkelse om Samarbeidsrådet for yrkesopplæring og de faglige rådene*. Fafo-notat 20/2016 <https://www.fafo.no/images/pub/2016/10244.pdf>
- Nøkleby, H., Blaasvær, N. og Berg, R. C. (2017). *Supported Employment for arbeidssøkere med bistandsbehov: en systematisk oversikt*. Rapport fra Folkehelseinstituttet. Hentet fra <https://www.fhi.no>
- OECD (2019). *OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World*, OECD Publishing, Paris. OECD, *Youth not in employment, education or training (NEET)* (indicator). doi: 10.1787/72d1033a-en

- Ogden, T. (2012). Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen. *Bedre skole*(4), 23-27. http://ogden.no/filer/adferdsproblemer_bedreskole.pdf
- Ohna, S. E. (2013). Alternativ opplæring med utvidet praksis : deltakelse, læring og måloppnåelse : sluttrapport: Universitetet i Stavanger
- Olafsen, A. (2018). Selvbestemmelsesteorien: Et differensiert perspektiv på motivasjon i arbeidslivet. *Magma tidsskrift for økonomi og ledelse*, 2, 54–61.
https://selfdeterminationtheory.org/wpcontent/uploads/2019/06/2018_Olafsen_MAGM_A.pdf
- Olsen, M. H. (2010). Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor. *Bedre skole*, 3, 58–63.
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2017). *Resiliens i skolen: om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge: Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget
- Opplæringslova, (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998–07-17-61).
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2007). *Læreren som forsker eller lærer*, <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2007-03-05>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode -En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Porowski, A. & Passa, A. (2011) 'The Effect of Communities In Schools on High School Dropout and Graduation Rates: Results From a Multiyear, School-Level Quasi-Experimental Study', *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 16: 1, 24 — 37 DOI: 10.1080/10824669.2011.545977
- Rambøll Management Consulting (2009). *Kartlegging av Ungdomstiltak*. Oslo: NAV Drift og Utvikling https://www.nav.no/_attachment/download/35185234-8cc1-4524-b527-a2f26c321675:b2b94ebffebc9a4645a3411ac15cc79c20c8ba47/rapport-kartlegging-av-ungdomstiltak.pdf
- Reason, P. & Bradbury, H. (2008). Introduction. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *The Sage handbook of action research: Participative inquiry and practice* (s. 1–10). London: Sage.
- Reegård, K. (2021). *Mellom omsorg og kontroll – et velferdsprofesjonsperspektiv på*

- oppfølging av ungdom utenfor opplæring og arbeid*. Universitetsforlaget. Oslo
- Regjeringen (2022). *Samfunnskontrakt for lærlinger 2022-2026*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/0e658292c78f4ce290c35156b67b646d/samfunnskontrakt-for-flere-lareplasser-2022-2026.pdf>
- Rittel, H. & Webber, M. (1973). Dilemmas in a General Theory of Planning. *Policy Sciences*, 4, 155–169
- Rokkones, K. & Saur, E. (2016). Yrkesutdanning for elever som står i fare for å slutte – en studie av et alternativt opplæringsprosjekt. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*. <http://dx.doi.org/10.7577/sjvd.1795>
- Rokkones, K. (2017). «Den tredje vei»: En studie av elevers opplevelse av å være lærekandidat. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 2.
<https://doi.org/10.7577/sjvd.2582>
- Rutter, M. (2006). The Promotion of Resilience in the Face of Adversity. In A. Clarke-Stewart & J. Dunn (Red.), *Families Count: Effects on Child and Adolescent Development* (The Jacobs Foundation Series on Adolescence, pp. 26–52). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511616259.003
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Ryan, R.M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74(6), 1557–1585.
- Ryssevik, J., Dahle, M. og Jones, H. (2020). *Deltakere, opplæringsløp, resultater – erfaringer fra tre år med modulstrukturert fag- og yrkesopplæring*. Ideas2evidence, Rapport 15: 2020
- Saltkjel, T., Tøge, A. G., Malmberg-Heimonen, I., Borg, E., Lyng, S. T., Wittrock, C., ... Lund, T. (2018). Research protocol: A cluster-randomised study evaluating the effects of a model for improving interprofessional collaboration in Norwegian primary schools. *International Journal of Educational Research*, 91, 41–48.
doi:10.1016/j.ijer.2018.07.001
- Samdal, O., B. Wold, A. Harris og T. Torsheim (2017). *Stress og mestring*. Oslo: Helsedirektoratet (IS-2655). HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen

- Samnøy, S & Tjomsland, H. (2021). Folkehelse og livsmestring — behovet for en realistisk tilnærming til temaet. *Bedre Skole*. 20-23.
- Sandvin, J. T., Bjørge, F., Hutchinson G. S. & Johansen, P. O. (2011). Public – Private Partnership: A Critical Discussion. *Journal of Comparative Social Work*, 6(2).
- Scafft, A. og Mamelund S.E. (2016). *Forsøk med NAV-veileder i videregående skole. En underveisevaluering*. AFI-rapport 04/2016. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet. Høgskolen i Oslo og Akershus
- Schmid, E. & Haukedal, C. (2022). Identifying resilience promoting factors in vocational education and training: a longitudinal qualitative study in Norway. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 14(11). <https://doi.org/10.1186/s40461-022-00139-1>
- Schmid, E. & Breilid, N. (2022). *For dem som ønsker å gå en annen vei: Implementering og praktisering av praksisbrevordningen i fylkeskommunene*. Universitetsforlaget, doi:10.18261/spa.39.2.2
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Schönfelder W., C. Arntzen, T. Johansen & M. C. Munkejord (2020). *Jobbspesialister i NAV: Følgforskning på implementering av oppfølgingstjenester i egenregi*, RAPPORT 1 – 2020, NORCE Samfunnsforskning, UiT Norges arktiske universitet.
- Seligman, M., Steen, T., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *The American psychologist*, 60, 410–21. 10.1037/0003-066X.60.5.410.
- Sjong, E., & Tanggaard, P. (2014). *Hva skjer når man leter etter styrker hos elever, lærere og ledere? Erfaringer fra Buskerud fylkeskommune*. Sareptas. Hentet fra <https://prosessbloggen.files.wordpress.com/2017/03/sluttrapport-c3b8kt-kunnskap-om-hvordan-endelig-17-feb.pdf>
- Skre, I., Arnesen, Y., Breivik, C., Johnsen, L. I., Verplanken, B. og Wang, C. E. (2007). *Mestring hos ungdom: Validering av en norsk oversettelse av Adolescent Coping Orientation for Problem Experiences* Tidsskrift for Norsk psykologforening, 44(3),

236–247.

- Skaalvik, S. & Skaalvik, C. (2020). Noen pedagogiske prinsipper for opplæring til selvstendighet. I C. Skaalvik, C & M. Uthus (Red., *Opplæring til selvstendighet: Et sosialt kognitivt perspektiv* (s. 77–115). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sletten, M. A. (2015). Psykiske plager blant ungdom: Sosiale forskjeller og historien om de flinke pikene. I *Bufdir, Oppvekstrappen 2017. Økte forskjeller – gjør det noe?* (s. 124–47). Oslo: Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet.
https://www2.bufdir.no/contentassets/e9df3a5c5087465eb09083d1be77ba10/psykiske_plager_blant_ungdom_sosiale_forskjeller_og_historien_om_de_flinke_pikene_artikkel_7.pdf
- Sletten, M. A., & Hyggen, C. (2013). *Ungdom, frafall og marginalisering*. Temanotat Norges Forskningsråd.
- Sletten, M. A., Bakken, A. & Sandlie, H. C. (2013). *Oppfølgingsprosjektet i Ny GIV, En kartleggingsundersøkelse*. (NOVA-Rapport 13/13). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Sollesnes, V. K., Agdal, R., Hopfenbeck, M. & Kogstad, R. E. (2017). En ny start i livet med natur- og gårdsaktiviteter, *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 3(14).
- Spjelkavik, Ø. (2012). Supported Employment in Norway and in the other Nordic countries. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 37(3), 163–172.
- Spjelkavik, Ø. (2014). *Ordinært arbeid som metode og mål*. I Kjetil Frøyland og Øystein Spjelkavik (Red.). *Inkluderingskompetanse: Ordinært arbeid som mål og middel*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Spjelkavik, Ø. (2016). *Arbeidsrettet brukeropfølging: «Place then train» i kvalifiseringsprogrammet i NAV?* (Arbeidsforskningsinstituttet, FoU-resultat 2016:03). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Spjelkavik, Ø. (2019). Kan sosialarbeidere bidra i arbeidsinkludering? I H. Glemmestad & L. C. Kleppe (Red.), *Arbeidsinkludering i sosialt arbeid* (s. 302–319). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Spjelkavik, Ø., Enehaug, H., Klethagen, P., & Schafft, A. (2020). *Arbeidsinkludering og mentor: Inkluderingskompetanse gjennom samskaping*. AFI-rapport 2020 – 01. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.

- SSB (2020a). Gjennomføring i videregående opplæring, Statistisk sentralbyrå. Hentet data 4.jan 2020 om elever 2013-2018 <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen>
- SSB (2020b). Videregående opplæring og annen videregående utdanning, Lærlinger og lærekandidater, etter studieretning/utdanningsprogram, statistikkvariabel og år, Statistisk sentralbyrå
- SSB (2022). Foretak, Statistisk sentralbyrå <https://www.ssb.no/virksomheter-foretak-og-regnskap/virksomheter-og-foretak/statistikk/foretak> og <https://www.ssb.no/virksomheter-foretak-og-regnskap/virksomheter-og-foretak/statistikk/virksomheter>
- Steig, M. H., Nodeland, S. M., & Abildsnes, E. (2019). «Nå har jeg endelig funnet noe jeg liker å gjøre»; *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 18(2), 23-44. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/3173>
- Strand, A. H., Bråthen, M. & Grønningsæter, A. B. (2015). *NAV-kontorenes oppfølging av unge brukere*. Fafo-rapport 2015:41. <https://www.fafo.no/images/pub/2015/20446.pdf>
- Sund, G. H. (2005). *Forskjellighet og mangfold – muligheter eller begrensninger for individ og arbeidsplass?* [Phd-avhandling]. Roskilde Universitetscenter, Forskerskolen Livslang Læring
- Sylte, A. L. (2017). Didaktiske prinsipper for relevant yrkes- og profesjonsutdanning. HiOA Avhandlinger 2017 nr. 11. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Thrana, H., Anvik, C. H., & Bliksvær, T. (2009). *Hverdagsliv og drømmer. For unge som står utenfor arbeid og skole*. NF-rapport: 6/2009. Bodø: Nordlandsforskning.
- Tilson, G. & Simonsen, M. (2013). The personnel factor: Exploring the personal attributes of highly successful employment specialists who work with transition-age youth. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 38, 125–137. DOI:10.3233/JVR-130626
- Torffing, J., Sørensen, E. & Røiseland, A. (2017). Transforming the public sector into an arena for co-creation: Barriers, Drivers, Benefits and Ways forward. *Administration and Society*, Forthcoming DOI: 10.1177/0095399716680057.
- Tøssebro, J. & Wik, S. E. (2015). *Funksjonshemmedes tilknytning til arbeidslivet: En kunnskapsoversikt*. (Disabled connecting to work life. A knowledge overview). Lysaker: Norges forskningsråd.
- Tårnesvik, Å. (2021). *Fra drop-out til fagbrev: En kvalitativ undersøkelse om elevers*

- opplevelse av praksisbrevordningen* [Masteroppgave]. OsloMet, yrkespedagogikk.
- Tårnesvik, Åshild, & Schmid, E. (2022). Å velge bort læring i skolen til fordel for læring i praksis: En casestudie om veien frem til fagbrev via praksisbrev. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 6(3–4).
<https://doi.org/10.7577/njcie.4849>
- Udir (2014). *Veilederen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Udir (2015). *Lærekandidatordning*. <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/andre-varianter/larekandidatordning/>
- Udir (2016a). *Praksiskandidatordningen: Tolkingsuttalelse 22.02.2016*.
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Fag-og-yrkesopplaring/Praksiskandidatordningen/>
- Udir (2016b). *Rapport fra yrkesfaglig utvalg for kontor, handel og service*.
- Udir (2017). *Praksisbrev*. Udir-2-2017
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Fag-og-yrkesopplaring/praksisbrev-udir-2-2017/fortsette-opplaringen/>
- Udir (2018). *Utdanningsspeilet*. Utdanningsdirektoratet, hentet 29.feb <http://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningsspeilet/>
- Udir (2019). *Hvorfor får ikke alle søkere læreplass? En kunnskapsoversikt*.
https://www.udir.no/contentassets/4a898f6ef35c442ea7421d880599e675/kunnskapsoversikt_lareplass.pdf
- Udir (2020a). *Nasjonale styringsdokumenter*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Udir (2020b). *Hva er nytt i salg, service og reiseliv?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-salg-service-og-reiseliv/>
- Udir (2020c). *Læreplan i Vg1 Salg, service og reiseliv*
- Udir (2020d). *Rutiner for tilskudd til bedrifter som tar inn lærlinger, praksisbrevkandidater, lærekandidater og kandidater for fagbrev på jobb*. <https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/Tilskudd-til-bedrifter-som-tar-inn-larlinger-og-larekandidater/>

- Udir (2022a). *Om opplæringskontor*.
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Fag-og-yrkesopplaring/opplaringskontor-i-fag-og-yrkesopplaringa/>
- Udir (2022b). *Praksiskandidat*. <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/andre-varianter/praksiskandidat/>
- Udir (2022c). *Oppfølging av lærlinger*. <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/folg-opp-larlinger/>
- Udir (2024) Modulstrukturert opplæring for voksne
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/modulstrukturert/>
- UNESCO (1994) United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization . Final report: World conference on special needs education: Access and quality. Paris: UNESCO
- Unginvest, (2024). *Ung Invest AiB*. <https://bfk.no/unginvest/>
- Brooks, V. & Thistlethwaite, J. (2012). Working and Learning Across Professional Boundaries. *British Journal of Educational Studies*, 60(4), 403–420. DOI: 10.1080/00071005.2012.729665
- Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2012). *Transfer. Kompetence i en professionel sammenheng*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Wendelborg, C. & Utmo, I. (2022): Elevundersøkelsen 2021. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2021/22. Rapport 2022 Mangfold og inkludering. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7(2), 225-246. <https://doi.org/10.1177/135050840072002>
- Willumsen, E. (2009). Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning i helse- og sosialektoren. I: *Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og i utdanning- og helsesektoren* (Red. E. Willumsen), s. 16–32. Oslo: Universitetsforlaget.
- Willumsen, E., & Ødegård, A. (Red.) (2016). *Tverrprofesjonelt samarbeid – et samfunnsoppdrag* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. I M.

Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Red.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

Zimmerman, B. J. (2001). *Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis*. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 1–37). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Aakernes, Nina (2020). *Yrkeskompetanse i spenningsfeltet mellomtradisjon og kontinuerlig endring* [doktoravhandling]. OsloMet, Avhandling 2020 nr 19, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier.