

Cathrine Flåta

Thea Eken



*“Jeg har blitt helt ny”*

-En studie av et alternativt opplæringsløp i videregående skole



*«Vi må ha rause skolesystemer hvor døra er høy og porten vid for  
å bruke et kjent begrep fra bøkenes bok»*

(Roger Ryberg, fylkesordfører i Viken fylkeskommune)

Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg  
<http://www.usn.no>  
© 2020, Cathrine Flåta og Thea Eken  
Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## **Forord**

Masterstudiet i pedagogikk med spesialisering i utdanningsledelse er nå over. En studie som har utfordret og engasjert oss, frustrert og gledet oss og ikke minst åpnet opp for nye perspektiver og gitt oss mye ny kunnskap. Det ble tidlig naturlig for oss å skrive masteravhandling sammen da vi begge hadde siktet oss ut den samme tematikken i forkant. Det at vi har kunnet diskutere og reflektere sammen underveis i den prosessen det er å skrive en slik oppgave, opplever vi som en stor styrke og berikelse. Vi har vært sammen i alle intervjuer og vi har møttes jevnlig. Arbeidet med avhandlingen har vært høyt prioritert av begge og arbeidsfordelingen har hele tiden vært preget av et godt samarbeid. I tillegg har vi opparbeidet et nært og godt vennskap på veien.

Hjertelig takk til hver enkelt foreleser som har gjort en kjempejobb i å formidle kunnskap og innsikt vi nå får bruk for i masteravhandlingen vår, inn i videre arbeid og i livet generelt. Vi har vært så heldige å ha to veiledere som har strukket seg langt forbi det en kan forvente i veiledning. Dette har vært en ressurs som vi er utrolig takknemlige for. Guro Hansen Helskog og Michael Weiss, dere er bare helt fantastisk kunnskapsrike og inspirerende i tillegg til at dere er nydelige medmennesker som følger hjertet. Tusen takk.

I intervjuprosessen har vi fått møte mange flotte mennesker som brenner for å gjøre noe godt for andre. Takk for at dere jobber for å gjøre andres hverdag bedre på hver deres måte, dere viser at det nytter å tenke utenfor boksen når det gjelder å få til gode ting.

*En stor og varm takk til hver enkelt ungdom som har stilt opp og ydmykt delt sårbare opplevelser og erfaringer med oss.*

*Dere viser oss hva styrke er.*

*Thea og Cathrine*

## **Sammendrag**

I denne studien har vi forsket på et prosjekt som har vært gjennomført over en fireårsperiode, et alternativt opplæringstilbud for ungdom som har falt fra i det ordinære utdanningsløpet. Dette prosjektet har vist svært gode resultater, 80% av elevene gjennomfører og flere av ungdommene går fra 100% fravær i ordinær skole til 100% deltagelse i prosjektet. *Arbeidspraksisprosjektet* er et samarbeid mellom skole og aktører fra det private næringslivet i tillegg til andre aktuelle instanser. Vi har innhentet empiri ved hjelp av kvalitativt intervju som metode der erfaringene til elevene, lederne og instruktørene som har vært involverte i prosjektet blir belyst. For å finne ut mer om hvorfor det har vært så vellykket, har vi kommet frem til tre forskningsspørsmål:

1. *Hvordan beskriver ungdommene sine tidligere skoleerfaringer?*
2. *Hva er grunnen til prosjektets vellykkethet sett fra de voksne, ledernes og instruktørenes perspektiv?*
3. *Hva er grunnen til prosjektets vellykkethet sett fra ungdommenes perspektiv?*

På bakgrunn av disse spørsmålene har vi valgt følgende problemstilling:

### ***Hvilke faktorer bidrar til at elevene i det alternative opplæringsløpet Arbeidspraksisprosjektet fullfører til kompetansebevis?***

For å finne mulige svar på vår problemstilling og våre forskningsspørsmål, har vi sett på funn opp mot sentrale teoretiske perspektiver og tidligere forskning på feltet.

Studiens funn viser at mange av elevene opplevde det ordinære utdanningsløpet som veldig utfordrende. Grunner til dette var bl.a. lese og skrivevansker, skolefaglig press og stress, mangel på praktiske arbeidsoppgaver, for mye stillesitting samt store elevgrupper som gjorde at elevene ikke fikk den støtten og hjelpen de trengte. Når det gjelder elevenes opplevelse av prosjektet, så viser våre funn at de fikk en ny hverdag med fokus på mestringsopplevelser og en opplæring som gir mening.

De voksne i prosjektet møter elevene med en positiv grunnholdning preget av respekt, empati og anerkjennelse. Gjennom arbeidsoppgaver som er relevante for elevenes videre liv så finner de tilbake til en opplevelse av tilhørighet og samhold i et fellesskap der elevene tør å stille spørsmål.

Elevene får vist sitt sanne potensiale, styrker og egenskaper, og går fra å være skoletapere til å ende opp som plikttoppfyllende og dyktige arbeidstakere, lærlinger eller lære kandidater på kort tid i *Arbeidspraksisprosjektet*.

### **Abstract**

In this study we have researched a project that has been completed over a four-year period, an alternative training program for young people who have dropped out of the ordinary education course. This project has shown very good results, 80% of the pupils complete and several of the youngsters go from 100% absence in regular school to 100% participation in the project. *The Work Practice Project* is a collaboration between the school and actors from the private business community as well as other relevant involved. We have obtained empirical data by means of a qualitative interview as a method in which the experiences of the students, the leaders and instructors who have been involved in the project are highlighted. To find out more about why it has been so successful, we have come up with three research questions:

1. *How do adolescents describe their past school experiences?*
2. *What is the reason for the project's success from the perspective of the adults, leaders and instructors?*
3. *What is the reason for the project's success from the youth perspective?*

Based on these questions, we have chosen the following problem:

***What factors help the students in the alternative training course to complete The Work Practice Project for proof of competence?***

To find possible answers to our problem and our research questions, we have looked at findings against central theoretical perspectives and previous research in the field.

The study's findings show that many of the students perceived the ordinary education course as very challenging. Reasons for this were reading and writing difficulties, school academic pressure and stress, lack of practical tasks, too much sit-down and large student groups that prevented the students from receiving the support and assistance they needed. When it comes to the students' experience of the project, our findings show that they got a new everyday life with focus on mastering experiences and a training that makes sense.

The adults in the project meet the students with a positive attitude characterized by respect, empathy and recognition. Through work assignments that are relevant to the students' further life, they find an experience of belonging and unity in a community where students dare to ask questions.

Pupils are shown their true potential, strengths and qualities, and go from being school dropouts to ending up as conscientious and skilled workers, apprentices or trainees in a short time in *The Work Practice Project*.

<b>1. Innledning</b>	
1.1. <b>Bakgrunn</b>	
1.1.1. Forskning på frafall i videregående skole.....	10
1.1.2. Livsmestring.....	13
1.1.3. <i>Arbeidspraksisprosjektet</i> .....	14
1.1.4. Bakgrunn for studien vår.....	16
1.2. <b>Avgrensning</b> .....	17
1.2.1. Problemstilling og forskningsspørsmål.....	18
1.3. <b>Avhandlingens videre struktur</b> .....	19
<b>2. Teoretiske perspektiver</b> .....	20
2.1. «Klok utdanningsledelse og pedagogisk klokskap».....	21
2.1.1. Gode relasjoner og meningsskapning.....	22
2.1.2. Å lede med mot.....	22
2.1.3. Tillit og lederskap.....	23
2.3. <b>Anerkjennelse og verdsetting-</b> rettferdighet, kjærighet og solidaritet.....	24
2.4. <b>Utvikling av relasjoner og individer</b> .....	26
2.5. <b>Å møte barna med positive forventninger</b> .....	26
2.6. <b>Opplevelse av sammenheng-</b> Begripelighet, håndterbarhet og meningsfulle utfordringer.....	27
2.6.1. De tre komponentene i OAS.....	29
2.7. <b>Mening, vilje og frihet</b> .....	30
2.7.1. Den høyeste mening.....	31
2.8. <b>Å føle seg nyttig og gjøre noe skikkelig</b> .....	32
2.8.1. Å lære at adferd får konsekvenser.....	33
2.8.2. Relevans i undervisningen.....	34
<b>3. Metode</b> .....	34
3.1. Valg av metodisk tilnærming.....	34
3.2. Semistrukturert livsverdenintervju.....	35
3.3. Reliabilitet og validitet.....	38

3.4. Utvalg av informanter.....	40
3.5. Ethiske overveielser.....	41
<b>4. Presentasjon av funn.....</b>	<b>43</b>
4.1. Elevenes tidligere skoleerfaringer.....	43
4.2. Særegenheter ved <i>Arbeidspraksisprosjektet</i> sett fra de voksnes perspektiv.....	46
4.3. Elevenes erfaringer i <i>Arbeidspraksisprosjektet</i> .....	53
<b>5.Diskusjon.....</b>	<b>56</b>
5.1. <b>Hvordan beskriver ungdommene sine tidligere skoleerfaringer?.....</b>	<b>56</b>
5.1.1. Forventninger og press.....	56
5.1.2. Praktisk og teoribasert læring.....	57
5.1.3. Mangel på motivasjon og mestring.....	59
5.1.4. Fellesskap og kommunikasjon.....	60
5.1.5. Store elevgrupper gjør det vanskelig å få nok hjelp.....	61
5.1.6. Å oppleve tillit og mestring.....	62
5.1.7. Oppsummering.....	63
5.2. <b>Hva er grunnen til prosjektets vellykkethet sett fra de voksne ledernes og instruktørenes perspektiv?.....</b>	<b>63</b>
5.2.1. De rette folka- Verdier, holdninger og menneskesyn.....	64
5.2.2. Å oppleve seg selv som en del av et fellesskap.....	65
5.2.3. Grenser og omsorg.....	66
5.2.4. Opplevelsen av tillit.....	67
5.2.5. Å legge til rette for praktiske, relevante og motiverende arbeidsoppgaver.....	68
5.2.6. Fellesskap og kommunikasjon- jevnlike møtepunkter og et samarbeid preget av åpen og ærlig dialog.....	69
5.2.7. Å lede med mot.....	70
5.2.8. Ledelsesutfordringer i prosjektet.....	71
5.2.9. Oppsummering.....	72
5.3. <b>Hva er grunnen til prosjektets vellykkethet sett fra ungdommenes perspektiv?.....</b>	<b>72</b>



5.3.1. Å bli møtt med anerkjennelse, respektfull interesse og Positiv fokusering.....	73
5.3.2. Relevante arbeidsoppgaver som elevene kan mestre.....	74
5.3.3. Mestring og mening.....	75
5.3.4. Håp og fremtidsutsikter.....	76
5.3.5. Oppsummering.....	77
<b>6. Avslutning.....</b>	<b>78</b>
<b>7. Litteratur.....</b>	<b>80</b>
<b>8. Vedlegg.....</b>	<b>84</b>
8.1. Samtykke til forskningsprosjektet.....	84
8.2. NSD sin vurdering.....	87
8.3. Intervjuguide.....	89
8.4. Kjennetegn i arbeidspraksisprosjektet og i ordinær skole.....	91
8.5. Skjematisk oversikt over teoretisk utgangspunkt.....	100
8.6. Kjøreregler i arbeidspraksisprosjektet.....	105

# 1. Innledning

## 1.1.Bakgrunn

### 1.1.1.Forskning på frafall i videregående skole

Ungdata rapporten (2017) er en undersøkelse som gir oversikt over den lokale oppvekstsituasjonen blant ungdom. Denne omfatter en rekke temaer, bl.a. forhold til skolen og skolearbeid, relasjoner til venner og foreldre, opplevelse av stress og press osv. Her kommer det fram at:

- 1 av 5 elever gruer seg ofte til å gå på skolen
- 43% har opplevd så mye skolerelatert press den siste uka at de har hatt problemer med å takle det
- 1 av 4 har vært plaget av ensomhet den siste uka

(Ungdata rapport 2017).

Videre skal vi se på en rapport som har fokus på årsaker til frafall i videregående skole:

NOVA-rapporten: *Språk stimulans og læringslyst-tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten* (Wollscheid 2010) peker på at frafall skjer som følge av en prosess som har foregått over tid. Rapporten har fokus på tidlig innsats og tiltak som bidrar til å gi elevene gode forutsetninger for at videregående opplæring skal være gjennomførbart. Generelt sett har elever med dårlige karakterer fra grunnskolen, elever som har foreldre med lavere utdanning, elever fra yrkesfag med svake grunnferdigheter, elever med et annet morsmål enn norsk eller samisk, og gutter en større risiko for å falle ut av videregående skole hevder rapporten (Wollscheid 2010). Frafallet kan ha ulike årsaker, foregå i ulike faser og er i stor grad sammensatte. Fasene kan arte seg på forskjellige måter, ofte tidlig i skolegangen og når elevene skal over i et annet klassetrinn.

Wollscheid (2010) mener svake prestasjoner i ungdomsskolen sammenfaller med at motivasjonen er lav og at lite engasjement for læring er den viktigste grunnen til frafall. Hun understreker derfor viktigheten av at tiltakene bør settes i gang tidlig fordi det er lettere å løse problemene før elevene begynner på videregående skole da årsakene til frafall ofte skjer i tidligere faser av oppveksten. Tidlig innsats i forhold til frafall dreier seg ikke kun om tidlig iverksatte tiltak i barndommen, men også i hver av opplæringens enkelte faser, og spesielt viktig er dette i overgangsfasene fra grunnskole til ungdomsskole jf. rapporten (Wollscheid 2010). Som NOVA rapporten påpeker, er det viktig at tiltakene blir satt inn allerede i grunnskolen, noe som også FAFO rapporten (Hernes 2010) peker på:

I FAFO rapporten: *Gull av gråstein – Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (Hernes 2010) påpekes det bl.a. at frafall i videregående skole starter allerede i grunnskolen:

*«Høyt fravær i grunnskolen følges av frafall i videregående. Høyt fravær bringer med seg faglige problemer og i neste omgang en fallende opplevelse av mestring. Å motvirke frafall begynner altså i grunnskolen»* (Hernes 2010:12).

Noen sentrale funn i rapporten som sier noe om årsakene til frafall i videregående opplæring, er blant annet endring i utdanningsprogrammet. Hernes (2010) fremhever at ett eller flere fag som ikke har fått bestått karakter er en viktig årsak til frafall og at oppfølging kunne hatt betydning for effekten av sluttresultatet for disse elevene. I snitt har de som faller fra bare vært i opplæring et halvt år mindre enn de elevene som gjennomfører. En tydelig oppfølging spesielt med tanke på anskaffelse av læreplasser i sluttfasen på videregående opplæring er viktig og vil ha stor effekt på frafallet ifølge rapporten. Videre sier funnene at det er flere gutter som faller fra enn jenter og at yrkesfagene har et betydelig større frafall enn allmennfagene. Tre av fire fullfører til normert tid på studieforbereende utdanningsprogram og fire av ti på yrkesfag (Hernes 2010).

Frafall i videregående kan også relateres til høyt fravær i grunnskolen sier et av funnene i rapporten. Faglige utfordringer og etter hvert dalende mestringsopplevelser er konsekvensene av høyt fravær ifølge rapporten (Hernes 2010). I grunnskolen begynner altså motvirkningene av frafall, men det understrekes at fra grunnskole til videregående, fra skole til læreplass og ferieavbrudd alle er kritiske overganger. Funnene peker også

på at erfaringer, vaner og ferdigheter er med på å bestemme hvorvidt elever som kommer fra grunnskolen søker overgang til videregående opplæring og hvilke fullføringsgrad og resultatoppnåelse de ender opp med (Hernes 2010). FAFO rapporten viser til sammenhengen mellom manglende mestningsopplevelser og høyt fravær, noe Mjaavatn og Frostad (2014) også setter fokus på:

I artikkelen: *Tanker om å slutte på videregående skole-er ensomhet en faktor?* hevder Mjaavatn og Frostad (2014) at i dag legges årsaken til at en elev ikke klarer å fullføre hele skoleløpet primært på eleven selv. På denne måten vendes fokuset bort fra skolens ansvar og fra dens manglende evne til å fange opp og inkludere elevene:

*«Det er en forventning om at elever skal tilpasse seg skolens krav, forventninger og organisering. Når en elev slutter fordi han ikke finner seg til rette faglig og sosialt, omtales det tradisjonelt som «drop out» eller bortvalg. Årsaken ligger primært hos eleven. Dersom en vender fokus mot skolen og dens manglende evne til å følge opp og inkludere elevene, er kanskje «push out» eller skoleutstøting et mer dekkende begrep (Mjaavatn og Frostad 2014).*

Førsteamanuensis i pedagogikk ved UIO, Kristinn Hegna (2019) har foretatt en analyse med tittelen: *Elevidentiteter i yrkesfag og utdanning - fra skole til læreplass* (Hegna 2019). Her beskriver hun at å bli fortalt at man mislykkes i skolen kan skade elevidentiteten til ungdommene. Analysen beskriver endringer i intervjuobjektens elevidentiteter i deres overgang fra skole til læreplass og omhandler 23 mannlige yrkesfaglige studenter i alderen 7-15 år (Hegna 2019). Analysen omhandler elevenes fortellinger om å være elev i skolen, noe som involverte sårende pedagogiske opplevelser som negative forhold mellom elev og lærer og følelser av nederlag og mangel på tilhørighet.

På skolen var deltakernes elevidentiteter skapt i skyggen av skolens verden, noe som førte til en individualisert tilbaketrekning for elevene (Hegna 2019). Kontrasten er stor til hvordan elevene i studien opplever arbeidsplassen som fellesskap og som et sted der de er likeverdige med andre. Her er de i et team hvor de bygger og oppnår ting sammen og de opplever en stolthet over å bli anerkjent, akseptert og inkludert i arbeidslivet. Hegna (2019) forteller hvordan individualiseringen i skolen har blitt erstattet av en sterk

fellesskapsfølelse og gjennom å bli vist tillit og reelle arbeidsoppgaver opplever guttene en følelse av modenhet og uavhengighet (Hegna 2019).

Frafall regnes som et av de største problemområdene i norsk skole ifølge sitatet under men hvorfor er det så stort problem hvis noen faller fra i utdanningsløpet?

*«Frafall regnes som et av de største problemområdene i norsk skole og får mye oppmerksomhet, både blant politikerne og i media. ...frafallet fra videregående opplæring vært stabilt på cirka 30 prosent de siste 20 årene» (Utdanningsforbundet 2020)*

Professor i allmenntilleggsmedisin Ole Rikard Haavet ved universitetet i Oslo jobber også som fastlege og møter mange unge gutter som er i nettopp denne situasjonen. I en kronikk skriver han om *Gutter som snubler* (Haavet 2018). Her forteller han at elevene faller ikke bare ut av skolen, men at mange av guttene han møter er skadeskutte etter mange år med bebreidelser og irettesettelser. De har et sterkt ønske om å lykkes og Haavet påpeker at stadig flere gutter rapporterer om symptomer på depresjon og som har mistet tilliten til foreldre, lærere eller andre voksne som kan hjelpe dem:

*«Dårlig psykisk helse er sterkt knyttet til frafallet i videregående skole, som rammer hver tredje gutt. Dårlig psykisk helse er også den dominerende årsaken til at dobbelt så mange gutter går rett over på uføretrygd i dag som for ti år siden, og til at selvmord er den vanligste dødsårsaken blant gutter» (Haavet 2018).*

Haavet (2018) setter frafall fra utdanning i klar sammenheng med et misforhold mellom interesser og egentlige evner, og det tilbudet de får av utdanning og yrke. Han forteller at mange av disse guttene forteller at etter mange år med nederlag og manglende mestring så mangler de håp. Da kan veien til at de gjemmer seg på gutterommet være kort eller at de søker tilflukt i en destruktiv kameratgjeng, ifølge Haavet:

*«Veien fra barskhet til gråt er kort, mens gapet mellom nederlag og mestring synes uoverstigelig. Mange gutter er skadeskutte etter år med bebreidelser og irettesettelser fra voksne. De mangler håp. Det er ingen god plattform å bygge videre på» (Haavet 2018).*

I neste avsnitt vil vi komme nærmere inn på livsmestring og psykisk helse:

### **1.1.2. Livsmestring**

Begrepet livsmestring er et av de tverrfaglige temaene det er satt fokus på i den overordna delen av læreplanen for 2020. Begrepet i seg selv er kanskje ikke så ukjent,

men hvordan dette skal innarbeides og jobbes videre med i skolen er for mange nytt. Hva ligger egentlig i dette begrepet? Udir forklarer folkehelse og livsmestring på denne måten:

*«Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende. Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen. Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte. Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet» (Udir 2020).*

Sentralt i beskrivelsen over er mestring, verdivalg og mening i livet. Dette er tematikk som også vil bli vektlagt videre i avhandlingen. Vi vil nå i korte trekk si noe om prosjektet vi har forsket på:

### **1.1.3. Arbeidspraksisprosjektet**

Denne masteravhandlingen handler om ungdom som av ulike grunner opplever vanskeligheter med å fullføre videregående utdanning. Vi har forsket på et prosjekt som har vært gjennomført over en fireårs- periode ved en videregående skole i den sørlige halvdelen av Norge. Vi har hatt fokus på hvilke faktorer som har vært vellykket og hvilke faktorer som kan utvikles videre i *Arbeidspraksisprosjektet*. Hvordan har prosjektet påvirket elevene og deres skolegang, og hvilke konsekvenser får det for dem, nå og på lengre sikt, både med tanke på utdanning, arbeidsliv og livsmestring generelt? Funnene våre er diskutert opp mot tidligere forskning om frafall i videregående skole, livsmestring og ulike teorier som omhandler denne problematikken. Det kan få store ringvirkninger for hver enkelt elev dersom de opplever å falle ut av utdanningsløpet, og det er viktig at de får muligheten til å fullføre videregående opplæring. Å bidra til oppdatert forskning på dette området er derfor særdeles viktig slik vi ser det, først og

fremst av hensyn til hvert enkelt individ og deres familier, men også for samfunnet som helhet.

Det var en stor Entreprenør fra det private næringslivet som i 2016 tok kontakt med daværende ordfører i en kommune for å få til et samarbeid knyttet til det å ta vare på elever som ikke klarer å fullføre ordinært utdanningsløp, men som har ressurser. På bakgrunn av dette ble det opprettet et samarbeid mellom ulike aktører med forskjellige innfallsvinkler. Hensikten med dette var å få til et alternativt opplæringsløp for ungdom i denne gruppen. Kommunen opplevde at en del elever av ulike grunner ikke klarte å fullføre et ordinært utdanningsløp og videregående skole, og ulike aktører som fylkeskommunen, Nav, og det private næringslivet, en videregående skole og en praksisskole fikk til et samarbeid.

Det ble bestemt at det skulle etableres et arbeidstreningsprosjekt for elever som var i ferd med å droppe ut av skolen, for at disse elevene skulle få arbeidstrening og kunne skaffe seg jobb. Arbeidstreningen skulle bestå av trening innenfor arbeids- og byggfaget, mekanisk, reparasjon, sveisefaget og kokkefaget. Dette skulle foregå i arbeidsgrupper på 4-6 ungdommer med tett oppfølging. Nøkkelord her ble at elevene skulle oppleve mestring og en meningsfull hverdag med mer praktisk opplæring gjennom tydelige forventninger.

4 år etter at de første elevene startet opp med prosjektet er det ganske oppsiktsvekkende resultater. 80% av elevene har gjennomført og mange av disse får tilbud om fast jobb, lærlingplass eller lærekontrakt i Entreprenørfirmaet. Dette er hovedsakelig gutter og istedenfor å droppe ut av skoleløpet så blir mange av disse gode arbeidsfolk og lærerkandidater eller lærlinger. Dette er så gode resultater at vi synes det er spennende og ikke minst samfunnsnyttig å skrive masteravhandling om dette prosjektet, også med tanke på overføringsverdien det kan ha til andre kommuner og fylker i landet.

Fylkeskommunen i den sørlige halvdel av Norge hadde en stor entreprenør m.fl. på laget og målsetningen var å finne gode løsninger og et opplæringstilbud for elever som ikke er motivert eller kvalifisert for ordinært videregående utdanningsløp. Dermed ble det opprettet et samarbeid på tvers av alle instanser. Også andre aktører fra det private næringslivet deltar, bl.a. med sponing av mat og arbeidsklær til elevene.

I *Arbeidspraksisprosjektet* er det instruktører med ulike bakgrunner fra det private næringslivet og utdannede pedagoger, alle er menn, med stor spredning i alder:

*«Så har vi en salig blanding, vi har en som blir pensjonist i år, 67, og yngste instruktøren han er 25. Og det var vi litt spent på, men det er kjempebra»* (Instruktør).

Felles for alle er at det blir gjennomgått en personlig arbeidskontrakt for hver enkelt ved oppstart. Her forplikter en seg til å følge etiske og praktiske retningslinjer for hva det innebærer å være instruktør i *Arbeidspraksisprosjektet*, noe vi kan se i utdrag fra stillingsbeskrivelsen:

*«I personlig egnethet må egenskaper som kommunikasjonsmåte, samarbeidsevne, lojalitet for prosjektet, formidlingsevne, engasjement i planlegging og gjennomføring, ivaretagelse av HMS, være en forutsetning».*

- *Du skal til enhver tid opptre som en trygg voksen og en god rollemodell.*
- *Bidra til å skape og opprettholde et godt læringsmiljø og arbeidsmiljø.*
- *Bidra til å fremme gode holdninger og være etisk bevisst*

(utdrag, stillingsbeskrivelse, *Arbeidspraksisprosjektet*).

Som vi ser over står det helt eksplisitt at en forplikter seg til å være etisk bevisst og jobbe med gode holdninger, kommunikasjon og det å være en trygg rollemodell for elevene hvis en ønsker å jobbe i prosjektet. De har hele tiden løpende evalueringer om hvordan det fungerer i forhold til elevene, samarbeid og eventuelle justeringer. Videre står det også i stillingskontrakten:

*«Alle som er engasjert i prosjektet opptre ryddig både overfor sine medarbeidere og ungdommer på en måte som gjenspeiler godt humør og positive holdninger»* (utdrag, stillingsbeskrivelse, *Arbeidspraksisprosjektet*).

I neste avsnitt vil vi komme nærmere inn på bakgrunnen for studien vår og hva den omhandler:

#### **1.1.4. Bakgrunn for studien vår**

Studien vår er gjennomført innenfor FOUI-prosjektet «Verdiløft og skolens danningsoppdrag», som er et samarbeid mellom Universitetet i Sørøst-Norge og en videregående skole. Utgangspunktet var at vi ønsket å undersøke hvilke utfordringer dagens ungdom kan oppleve i samfunnet og i dagens skole. Dette kan omhandle ulike



typer press og følelse av nederlag i en prestasjonsbasert skolekultur. Hvilke konsekvenser kan dette få for ungdom, nå og på lengre sikt? Hva kan gjøres for de som faller utenfor skolesystemet? Studien ser nærmere på hvilke faktorer det er som påvirker at ungdom faller ut av det ordinære utdanningsløpet. Videre har vi fått økt innblikk i faktorer som påvirker utdanningen i positiv retning, slik at flest mulig av elevene trives, finner mening i skolehverdagen og opplever den støtten de trenger for å fullføre videregående skole. Det var ønskelig med en løsningsfokuset tilnærming når vi skulle skrive masteravhandling, hva kan gjøres for å hjelpe disse elevene og hvilke faktorer ligger til grunn for at det skal bli et vellykket prosjekt?

## 1.2. Avgrensning

Det kunne vært interessant og relevant og sett avhandlingen vår opp mot skolens dannelsingsmandat og frafall i videregående skole (sett i lys av forholdet mellom danning og utdanning). Filosofen Jon Hellesnes omtaler forholdet mellom danning og utdanning på denne måten:

*«Det hender stundom at vi møter djup visdom hos menneske som aldri har nørt seg av akademisk lærdom. Det hender ofte at vi møter akademisk lærde som aldri formidler visdom. Det fins sprenglærd toskeskap, og det fins folkeleg visdom»* (Hellesnes 1992:79).

Hellesnes påpeker at det er et vesentlig skille mellom utdanning og danning, og at det ene ikke nødvendigvis fører til det andre. I det gode samfunn ville utdanning føre med seg danning, og dermed også visdom. Han problematiserer det han kaller for den akademiske lærdommens selvforståelse, utdanning har gjerne en begynnelse og en slutt. Dette er derimot ikke tilfellet med danning, som verken har et begynnelsestidspunkt, eller en avslutning (Hellesnes 1992:79). Med hensyn til avgrensning av avhandlingen kommer vi ikke til å ha et stort fokus på denne tematikken, men vi vil komme inn på dette der det fremkommer naturlig. Vi kunne også ha vinklet avhandlingen med et hovedfokus på ledelse, men studien vår er avgrenset til å belyse elevenes og ledernes opplevelse av prosjektet og sentrale faktorer for vellykket gjennomføring.

### **1.2.1. Problemstilling og forskningsspørsmål**

Vi har kommet frem til følgende tre forskningsspørsmål som vi ønsker å belyse:

- 1. Hvordan beskriver ungdommene sine tidligere skoleerfaringer?**
- 2. Hva er grunnen til prosjektets vellykkethet sett fra de voksne, ledernes og instruktørens perspektiv?**
- 3. Hva er grunnen til prosjektets vellykkethet sett fra ungdommens perspektiv?**

Mot denne bakgrunn kan studiens hovedproblemstilling presenteres:

**Hvilke faktorer bidrar til at elevene i det alternative opplæringsløpet  
*Arbeidspraksisprosjektet* fullfører til kompetansebevis?**

### 1.3. Avhandlingens videre struktur

- I kapittel 2 presenterer vi det teoretiske grunnlaget vi har valgt for å belyse tematikken vi har forsket på og for å kunne besvare problemstillingen vår på best mulig måte.
- I kapittel 3 kommer vi inn på de forskningsmetodiske tilnærmingene vi har benyttet oss av på bakgrunn av formålet med forskningen. Vi belyser her begreper som validitet, utvalg, styrker, svakheter og etiske betraktninger relatert til forskningen og innsamling av empiri.
- Videre i kapittel 4 gir vi en presentasjon av sentrale funn fra forskningen vår i lys av problemstillingen og utvalgte forskningsspørsmål. Avslutningsvis i dette kapittelet legger vi frem sentrale funn fra elevenes, instruktørens og ledernes perspektiver og erfaringer fra ordinær skole og i *Arbeidspraksisprosjektet*.
- Så er vi over på diskusjonsdelen i kapittel 5 hvor vi reflekterer over og diskuterer funnene våre opp imot de teoretiske perspektivene vi har valgt, sett i lys av tidligere forskning på feltet. Her vil vi drøfte utfordringer relatert til frafallsproblematikken, og belyse tiltak som har vist seg å ha positive effekter på ungdommenes utdanningsløp og livsmestring generelt, sett i samsvar med vår innsamlede empiri.
- Avslutningsvis i kapittel seks vil vi komme med en oppsummering av problemstilling og forskningsspørsmålene våre, samt perspektivering av avhandlingens sentrale elementer. Deretter følger en litteraturoversikt i kapittel 7 og sentrale vedlegg i kapittel 8.

## 2. Teoretiske perspektiver

Her vil vi først introdusere det teoretiske grunnlaget vi har valgt å benytte oss av.

Vi starter med å belyse klok utdanningsledelse, noe både Brunstad (2009) og Kirkhaug (2019) er opptatt av. De ser klokskap, dømmekraft og dyder i sammenheng med ulike former for tillit. Vi vil gjøre bruk av Honneths (Honneth 2007) og (Pedersen 2010) forståelse av anerkjennelse og verdsetting, noe vi opplever som relevante temaer for vår avhandling. Ungdommene vi har intervjuet gir uttrykk for at de i stor grad opplever verdsetting ved å delta i et fellesskap. Honneths (Honneth 2007) solidaritetstankegang er aktuell ved at elevene opplever anerkjennelse gjennom deltagelse i meningsfulle aktiviteter, noe Bae (Bae og Waastad 2003) også legger vekt på i sammenhengen mellom relasjoner, individet og omgivelsene. Befring (2014) omtaler mestring relatert til anerkjennelse, positiv fokusering, oppmuntring og motivering, noe han anser som viktige forutsetninger for en pedagogisk praksis (Befring 2014).

Antonovsky (2000) beskriver opplevelsen av sammenheng og har hovedfokus på begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet, noe han kaller OAS. Dette er mestringsstrategier for hvordan individer takler stressbelastninger og hva som kan bidra til bedre livskvalitet og helse for den enkelte. En annen teoretiker som har et sterkt fokus på mening når det gjelder å bedre livskvaliteten og livet generelt, er Frankl (2007). Han påpeker at menneskets vilje ikke er frihet fra betingelser, men en vilje til å velge holdning, uansett hvilke betingelser mennesket står ovenfor. Derfor anser vi hans teori som aktuell og helt sentral i forhold til elevenes erfaringer og opplevelser i skoleløpet. Endrerud (2004) hevder at mange aktiviteter i norsk skole i dag er aktiviteter som ikke blir satt inn i en meningsfull sammenheng, i tråd med Frankls (2007) tankegang. Dette er noe som også fremkommer i våre funn. Elevene trenger å oppleve at undervisningen har relevans for deres liv og i tillegg vektlegger Endrerud (2004) viktigheten av å lære at atferd får konsekvenser. Vi ser at de utvalgte teoretikerne belyser ulike perspektiver innenfor samme tematikk, det er derfor interessant og relevant for oss å ha fokus på disse videre i avhandlingen.

## 2.1. «Klok utdanningsledelse og pedagogisk klokskap»

Det greske ordet for klokskap er *phronesis* og andre ord som beskriver klokskap er å *ha godt innsyn, å være fremsynt, vidsynt, ha god skjønn*, jf. Brunstad (Brunstad 2009:77). Biesta omtaler også dyds-etikken, og ser dette i sammenheng med Aristoteles og begrepet dømmekraft (Biesta 2014:161). Han skriver at hovedprinsippet med pedagogisk klokskap vil si å ha god pedagogisk dømmekraft. Kirkhaug referer også til dyder og beskriver disse som *moralske og verdifulle karakter- og atferdstrekk ved lederskapet som er stabile over tid* (Kirkhaug 2019:12). Vi ser at begrepene klokskap, dømmekraft og dyder går igjen hos de ulike teoretikerne og beskriver mange av de samme verdiene som fremheves i forbindelse med godt lederskap.

Brunstad hevder at det ikke bare er nok med kunnskap og tekniske ferdigheter for å utøve et godt lederskap, men at det også kreves klokskap. Han peker på at selv om en følger alle regler og prosedyrer og gjør alt riktig, kan det allikevel gå galt. Det holder ikke bare med kunnskaper og gode erfaringer for å utøve et klokt lederskap, for i tillegg kreves det en varhet og respekt for det konkrete og unike i hver situasjon (Brunstad 2009:15). Å la seg tiltale av relevante personer og hendelser i den aktuelle situasjonen, inngår i et godt lederskap. På denne måten vil en kunne ta inn over seg det som faktisk skjer med en ydmyk holdning, uten og bare la seg styre av tidligere erfaringer, eller forutinntatte oppfatninger (Brunstad 2009). Brunstad påpeker at nettopp ydmykheten er en holdning som gir andre vekstmuligheter og gjennom å være årvåken og situasjonsbevisst, lar man situasjonen selv komme til ordet, for på den måten å være i stand til å gjøre de rette tingene, til rett tid (Brunstad 2009:16). Situasjonsbevissthet er helt sentralt og hvis en kan forene kunnskapsbevissthet med situasjonsbevissthet vil en kunne improvisere og finne gode løsninger, selv om rammebetingelsene en har til rådighet ikke er optimale (Brunstad 2009).

Brunstad hevder at klokskap først og fremst er et uttrykk for moralsk modenhet, i tillegg til at den er ikke-instrumentell i sin karakter (Brunstad 2009:17). Han omtaler klokskap og det instrumentelle perspektivet på denne måten:

*«Klokskap representerer likevel ikke noen mystisk eller overmenneskelig egenskap. Klokskapen er i sitt vesen både praktisk og jordnær, men dessverre ofte fortrent og glemt i en verden der troen på den tekniske og instrumentelle fornuften har erobret de fleste livsområder»* (Brunstad 2009:17).

Brunstad påpeker klokskapens relevans i lederskap på alle nivåer. Han fremhever disse menneskelige egenskapene som viktige for enhver med lederansvar: erfaring, modenhet, selvinnsikt, menneskekunnskap og god moralsk forankring (Brunstad 2009). Når det gjelder selvinnsikt og menneskekunnskap så er dette noe som ikke er medfødt sier han, men det kan læres opp. Videre hevder forfatteren at disse tingene tar tid og kan øves opp gjennom ettertanke og refleksjon for å bli et bedre menneske, og deretter en god leder (Brunstad 2009:17).

### **2.1.1. Gode relasjoner og meningsskaping**

Det er helt nødvendig å bygge gode og skapende relasjoner til medarbeiderne sine hevder Brunstad og dette er et vesentlig element innenfor all etikk og ledelse:

*«Godt lederskap er knyttet til kvaliteten og styrken i de menneskelige relasjonene. Det å bygge gode relasjoner til sine medarbeidere krever innsikt i menneskelige holdninger og reaksjonsformer»* (Brunstad 2009:17).

Dette støtter også Postholm seg til og hevder at god kommunikasjon er helt sentralt i å utvikle relasjoner mellom mennesker (Postholm 2014:25).

Igjennom kommunikasjonen finner en frem til felles mål og blir enige i hvordan disse kan oppnås. På denne måten kan en få til meningsskaping gjennom felles forståelse og aksept for visjoner (Postholm 2014).

### **2.1.2. Å lede med mot**

Å være leder kan innebære å ikke alltid ta populære avgjørelser og kan til tider føles ganske ensomt ifølge Brunstad:

*«...Lederens posisjon gjør integrasjon i fellesskapet vanskeligere. Den som leder, er per definisjon alene. Dette hører til noe av lederposisjonens egenart, og vil også være noe av prisen en betaler for å lede. Derfor må en leder trives i eget selskap»* (Brunstad 2009:67).

Å vise mot til å lede kan handle om å ha gjennomføringskraft for å få til endring. Hvordan kan man få til gode endringsprosesser på en klok måte? Kirkhaug (2019) fremhever at klok ledelse ikke bare handler om å ha gode relasjoner til sine medarbeidere, men noen ganger kan det også handle om å takle harde konfrontasjoner på arbeidsplassen (Kirkhaug 2019:55). Dette kan innebære å tvinge medarbeiderne til å utføre handlinger de ikke ser nytteverdien av, eller ikke ønsker. Derfor er det viktig at en leder har gjennomføringskraft til å drive utviklingsarbeid og skape gode og varige endringer på arbeidsplassen (Kirkhaug 2019). For å få til dette er det en stor fordel at en leder har opparbeidet seg tillit blant de ansatte, noe vi kommer nærmere inn på i neste avsnitt:

### **2.1.3. Tillit og lederskap**

Brunstad hevder at en leder har et helt spesielt ansvar for å vise sine medarbeidere at han er tilliten verdig, og noen ganger betyr dette at lederen må prioritere andres interesser og behov foran sine egne (Brunstad 2009:29). Kirkhaug hevder at tillit er et helt sentralt element innen lederskap (Kirkhaug 2019:37). Uten dette vil det bli vanskelig for ledere å påvirke sine medarbeidere på noen som helst måte:

*«Det betyr også at de vil få problemer med å oppnå sosial interaksjon, være fortrolige samtalepartnere, få medarbeidere med på krevende oppdrag og utløse ekstraordinære bidrag, for eksempel kreative og trivselsskapende innspill...»* (Kirkhaug 2019:37).

Det vil bli vanskelig, om ikke umulig å få til et godt samspill i en organisasjon dersom det ikke foreligger tillit til ledelsen ifølge Kirkhaug. Dette vil igjen gjøre at det blir vanskelig å få til gode, kreative prosesser og viktige innspill. Kirkhaug deler inn tillit i tre ulike former; institusjonell tillit, kalkulert tillit og relasjonell tillit (Kirkhaug 2019:53). Vi velger her å gå litt nærmere inn på den relasjonelle tilliten, siden den har mest relevans for vår avhandling. De relasjonelle betingelsene baserer seg på omtanke, kommunikativ åpenhet og diskresjon. Disse betingelsene er integrerte og avhengige faktorer som regnes som viktige for å etablere og vedlikeholde relasjonell tillit. Dersom lederen ikke har omtanke for sine medarbeidere, vil kommunikativ åpenhet bli vanskelig, noe som igjen vil gå ut over diskresjonen (Kirkhaug 2019). Åpenhet, gjensidig lojalitet og bred sosial støtte karakteriserer relasjonell tillit:

*«Relasjonell tillit i organisasjoner vil uansett kunne betraktes som en sosial grunnmur som både ledere og medarbeidere kan støtte seg på når ting blir vanskelig» (Kirkhaug, 2019:50).*

Trygghet og tillit er to begreper som henger nøye sammen både innenfor ledelse og i livet generelt (Kirkhaug 2019). Dersom man først opparbeider tillit til noen, vil man også føle trygghet, men tillit må bygges opp over tid. Dersom man opplever flere positive hendelser over en lengre periode vil det sakte men sikkert kunne føre til at det utvikles et tillitsforhold. Når lederen og medarbeiderne har utviklet et tillitsforhold til hverandre vil de også kjenne på trygghet. Kirkhaug omtaler tillit på denne måten:

*«Uten tillit kan ikke ledere påvirke sine medarbeidere uten ved bruk av rå makt, ikke fremstå som forbilder, ikke opptre som læremestre og frigjørere, ikke være tjenere, ikke dele lederfunksjonen med andre, og heller ikke tilfredsstille alle interessenters behov» (Kirkhaug, 2019:44).*

Uten tillit kan lederen heller ikke ivareta den relasjonelle funksjonen som er helt sentralt i et lederskap, og Kirkhaug påpeker at lederskap ikke kan utøves uten en eller annen form for tillit. Når vi beveger oss fra ledelsesteori og over i andre teoretiske perspektiver for drøfting i avhandlingen, er det naturlig å begynne med Honneth sine tanker om anerkjennelse og solidaritet, og forholdet mellom enkeltindividet og samfunnet:

### **2.3. Anerkjennelse og verdsetting**

Sosialfilosofen Axel Honneth omtaler anerkjennelsesbegrepet og plasserer seg selv i en tradisjonslinje fra Hegel, og innenfor kritisk teori (Pedersen 2010:207). I boka moderne politisk teori omtales kjærlighet, rettferdighet og solidaritet som Honneths tre grunnformer for anerkjennelse. Her er forholdet mellom enkeltindividet og samfunnet sentralt:

**Rettferdighet:** Honneth kritiserer samfunnsordningen og ønsker en politikk der demokratiet blir forstått som et sosialt og politisk ideal. Han er opptatt av å anerkjenne mennesker som moralsk tilregnelige subjekter, likestilt med andre. Honneth vektlegger den gjensidige dialektiske relasjonen mellom individet og samfunnet, og at individet er helt avhengig av noe form for bekreftelse:

*«Det minimumet av bekreftelse som er nødvendig for at individet i det hele tatt skal være i stand til å forholde seg til seg selv, er samtidig helt nødvendig for at det skal kunne forholde seg til andre» (Pedersen 2010: 207).*



**Kjærlighet:** I følge Honneth handler kjærlighet om å anerkjenne andre mennesker som kroppslige, sårbare individer. Han mener det er helt nødvendig at noen kommer en følelsesmessig i møte, og bekrefter behov for det kroppslige individet, noe som er avgjørende for selvtilliten og dermed for den enkeltes evner til å delta i samfunnslivet overhodet (Pedersen 2010). I tillegg påpeker Honneth er det er viktig å bli anerkjent som moralsk tilregnelig. Med dette mener han evnen til å forholde seg refleksivt til egne og andres handlingsimpulser, og forventninger om sosial adferd. Det handler om å ikke undervurdere og dømme mennesker ut fra en eller annen forhåndsbestemmelse, inntrykk eller oppfatning, men å anerkjenne hvert enkelt menneskes tilregnelighet og iboende evner og ferdigheter:

*«Det kan dermed se ut som om kjærlighetsforholdet er en form for anerkjennelse som dreier seg om å gi kognitiv aksept for den andres selvstendighet» (Honneth 2007: 116).*

**Solidaritet:** Når det gjelder solidaritet og verdifelleskap er det å bli verdsatt avgjørende for den enkeltes selvfølelse og dermed for det sosiale samholdet ifølge Honneth (Pedersen 2010:209). En form for anerkjennelse er at personer får mulighet til å bidra til det felles beste ut fra sine særegne evner og egenskaper. Den enkelte er avhengig av bekreftelse fra andre for å utvikle et fungerende selvbilde der selvtillit, selvrespekt og selvfølelse er grunnelementer. På den andre siden så er samfunnet avhengig av den enkelte. Det er i sammenhengen mellom disse overgangene at vi finner det normative nivået ifølge Honneth (Pedersen 2010:210). Den sosiale verdsettingen er noe en bidrar til gjennom en mulighet til å utøve sin jobb og virke, noe som er kimen til samhold og solidaritet. På den ene siden står respekten for den enkelte som bærer av universelle rettigheter, mens på den andre siden er verdsettingen av den enkeltes bidrag til det felles beste (Pedersen 2010:213). Det å bli regnet med som fullverdig menneske, som har noe å bidra til samfunnet med ut ifra sine evner, ferdigheter og interesser er en god måte å oppleve anerkjennelse, solidaritet og felleskap på. Det motsatte vil være sosial utstøting, fordømming, stempling, nedvurdering og å gi uttrykk for at andre ikke holder mål ut ifra en eller annen målestokk. Honneth forklarer solidaritet nærmere på denne måten:

*«Solidaritet under det moderne samfunnets betingelser forutsetter derfor at de sosiale forholdene er preget av symmetrisk verdsetting mellom individualiserte og autonome subjekter. Å verdsette hverandre symmetrisk betyr å betrakte hverandre gjensidig i lys*

*av verdier som gjør at de andres ferdigheter og egenskaper kan fremtre som betydningsfulle for den felles praksisen» (Honneth 2007:138).*

Når Honneth snakker om symmetrisk verdsetting så påpeker han at dette er å anerkjenne hverandres ferdigheter og egenskaper, samt å fremheve disse som betydningsfulle.

#### **2.4. Utvikling av relasjoner og individer**

En annen som omtaler sammenhengen mellom individet og omgivelsene er Berit Bae med det hun omtaler som dialektisk relasjonsteori og hun hevder at Hegel er en filosof som har influert denne tenkningen (Bae og Waastad 2003:13). Hun poengterer at en fordel med å bruke filosofisk tilnærming er at dette åpner teoretiske modeller utover snevre faggrenser, og gir anledning til å sette problemstillinger i en større sammenheng. Hun opererer med intersubjektivitetsbegrepet, og ser dette som sentralt når det gjelder å forstå utvikling av relasjoner og individer:

*«I dialektisk relasjonstenkning antar man at relasjoner som er preget av anerkjennelse, tar vare på behovet både for tilknytning og avgrensning. Samtidig skapes forutsetninger for overskridende utvikling» (Bae og Waastad 2003:38).*

I likhet med Bae er også Befring (2014) opptatt av anerkjennelse av enkeltindividet. Han peker i tillegg på det han kaller for basale forutsetninger for pedagogisk praksis:

#### **2.5. Å møte barna med positive forventninger**

Befring hevder i *Den forløsende pedagogikken*, at anerkjennelse, positiv fokusering, oppmuntring og motivering er basale forutsetninger for en pedagogisk praksis som er læringsfremmende (Befring 2014:34). Når en har fokus på dette, vektlegger en det som er positivt og lovende samtidig som en underkommuniserer det som kan oppfattes som negativt. Befring omtaler anerkjennelse og verdsetting med samme betydning og han fremhever *Enrichmentperspektivet* i denne sammenhengen, ved å møte alle barn med tillit og positive forventninger (Befring 2014:36). Han påpeker at den som opplever å være verdsatt og anerkjent vil bli stimulert til å tenke positivt om seg selv, og også til å kunne gi andre samme støtte og oppmuntring:

*«Med positiv fokusering som grunnholdning vil en være i stand til å møte den store variasjonen i en barneflokk med respektfull interesse, ved å se variasjonen som en styrke med de komplementære kvalitetene den gir» (Befring 2014:37).*

Grunnholdningen som Befring omtaler bygger på tanken om at dersom den enkelte blir oppfordret til å tenke positivt om seg selv, så vil en også lettere kunne overføre denne tankegangen i møte med andre. Antonovsky (2000) er opptatt av helbredelse av individet og av hvilke faktorer som påvirker at mennesker klarer seg fint gjennom stressbelastninger og traumer, noe han kaller for OAS:

## **2.6. Opplevelse av sammenheng**

I boka *Helbredets mysterium* omtaler Aaron Antonovsky det han kaller for den *Salutogenetiske model* og begrepet *OAS* (Antonovsky 2000:12). Det salutogenetiske spørsmålet er hvorfor klarer noen mennesker med meget høy stressbelastning å overleve og klare seg fint, og hva er det som forutser et menneskes helbredelsesutfall? Svaret på dette er ifølge Antonovsky begrepet OAS, som står for opplevelse av sammenheng. Han påpeker at kjennetegn på høy OAS henger sammen med tre hovedområder og disse er *begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet* (Antonovsky 2000:15).

Forfatteren hevder at OAS handler om en grunninnstilling og ikke et personlighetstrekk og han stiller spørsmålet: hvilke faktorer bidrar til å øke sunnhet og god helse? (Antonovsky 2000:24). Her fremhever han ulike mestringsmekanismer. Vi kommer ikke unna stressfaktorer i den menneskelige tilværelse, men salutogenese kan være rehabilitering av disse hevder han. I stedet for å fokusere på en bestemt sykdom eller fenomen så kan man velge å se menneskets totale historie.

### **Begripelighet**

Dette har sammenheng med i hvor stor grad en person har evnen til å gjøre ulike opplevelser forståelige, eller med andre ord hvordan en oppfatter ulike stimuli som en utsettes for. Den som har en sterk opplevelse av begripelighet opplever stimuli som kognitivt forståelig, som ordnet, sammenhengende, strukturert og tydelig informasjon. Det motsatte vil kunne være når en person opplever stimuli som tilfeldig, kaotisk, uforklarlig og støyende. Antonovsky hevder at en derfor kan se at det er mulig å gjøre de vanskeligste opplevelser som nederlag, død og krig som forståelige hendelser (Antonovsky 2000:35).

## Håndterbarhet

Dette henger sammen med om man ser seg selv som et offer for urettferdige omgivelser eller om man er i stand til å akseptere og håndtere det som oppstår når livet er vanskelig. Dette har sammenheng med tillit påpeker forfatteren, at man opplever at man har tillit til seg selv eller andre, for eksempel en lege, en som står deg nær, eller Gud. På denne måten vil en kunne forsones seg med at uheldige opplevelser forekommer i livet og at man er i stand til å håndtere dem når de kommer (Antonovsky 2000:36).

## Meningsfulle utfordringer

I Antonovskys forskning så kom det frem at de som hadde sterk OAS hadde områder i sitt liv som gav mening og som de var sterkt engasjert i. Dette var aktiviteter som gav mening i både følelsesmessig og kognitiv forstand, som ble oppfattet som områder det var verdt å engasjere seg følelsesmessig sterkt i (Antonovsky 2000:36). Disse aktivitetene ble ofte oppfattet som utfordringer. Antonovsky fremhever at han var inspirert av Frankl (2007) sitt arbeid med begrepet mening. En person som har sterk opplevelse av mening vil ikke skånes for å gå igjennom traumer som livet påfører de fleste av oss før eller siden, i større eller mindre grad. Men når dette skjer, vil vedkommende være villig til å ta på seg utfordringen på den måten at en forsøker å finne mening med den og bestemmer seg for å forsøke å klare seg gjennom den på best mulig måte:

*«Oplevelsen af sammenhæng er en global indstilling, der udtrykker den udstrækning, i hvilken man har en gennemgående, blivende, men også dynamisk følelse av tillid til, at de stimuli, der kommer fra ens indre og ytre miljø, er strukturerede, forudsigelige og forståelige; der står tilstrækkelige ressourser til rådighed for en til at klare de krav, disse stimuli stiller; og disse krav er utfordringer, det er værd at engagere seg i»*  
(Antonovsky 2000:37).

Antonovsky omtaler disse tre områdene som «motstandsressurser» og at disse tre komponentene er tett forbundet. Ved en sterk OAS er det avgjørende at en har livsområder som personen anser som viktige. Det betyr ikke at man ser hele sin objektive verden som sammenhengende, men at vi setter grenser for det vi oppfatter som ikke særlig viktig for oss (Antonovsky 2000:40). Med andre ord så trenger ikke alt i livet vårt å være begripelig, håndterbart og meningsfylt for å ha en sterk OAS. Med dette er vi igjen tilbake til hvordan en håndterer, eller ser på ting. Det som er avgjørende

er om en opplever at det en gjør er meningsfylt ifølge Antonovsky (2009) uavhengig av ytre målinger og hvor vellykket man eventuelt måtte fremstå som. En må derfor sette grenser for hva en anser for å ikke være så viktig eller relevant i sitt liv, dette kan for eksempel være politisk engasjement osv. Videre påpeker han at hvis de kravene et bestemt område stiller begynner å bli mindre begripelige og håndterbare så vil dette kunne svekke OAS (Antonovsky 2000:42).

Antonovsky omtaler stressfaktorer som krav det ikke er noen umiddelbar eller automatisk adaptiv respons på og at de skaper en spenningstilstand (Antonovsky 2000:46). Videre refererer han til katastrofestressfaktorer som bringer en lang rekke uforutsigelige erfaringer med seg, noe som resulterer i en sterk svekkelse av opplevelse av sammenheng. Antonovsky beskriver stressfaktor som en livsopplevelse som bringer kaos og som er kjennetegnet av under- eller overbelastning og utelukkelse fra å ta del i beslutningstaking. Videre referer han til Freud og hans omtale av stress, noe han definerer på denne måten:

*«En vedvarende eller tiltagende mangelsituasjon, en blivende tilstand av tab eller deprivasjon og den stadige opplevelse af utilstrækkelige ressourser eller rollemuligheder» (Antonovsky 2000: 47).*

Antonovsky omtaler dette som motstandsunderskudd, og refererer til studier gjort på voksne mennesker. Forfatteren viser til at disse stressfaktorene blir ansett som skadelig for helsen jf. omfattende undersøkelser gjort på voksne (Antonovsky 2000:49). En kan da bare spekulere over hvordan dette påvirker barn og unge som opplever daglige store stressbelastninger over tid, ved for eksempel skolevegring. I denne sammenheng setter forfatteren fokus på barn som vokser opp i prestasjonsfikserte samfunn, som for eksempel i USA (Antonovsky 2000).

### **2.6.1. De tre komponentene i OAS**

Antonovsky hevder han enda klarere kunne se koblingene mellom begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet når han avsluttet pilotundersøkelsen sin. Her så han at erfaringer utgjør grunnlaget for begripelighet, for å begripe noe må erfaring ligge til grunn. Dette kan ses på som en indre sammenheng. Når det gjelder håndterbarhet så må det ligge til grunn en hensiktsmessig belastningsbalanse og medbestemmelse som utgjør grunnlaget for å oppleve meningsfullhet (Antonovsky 2000:108).

- *Begripelighet -Erfaringer*
- *Håndterbarhet-Hensiktsmessig belastningsbalanse*
- *Meningsfullhet- Medbestemmelse*

Det siste punktet forklarer forfatteren på denne måten:

*«Når andre bestemmer alt for os-når de definere opgaven, opstiller reglerne, og styrer udfaldet-og vi ikke har noget at skulle have sagt, reduceres vi til objekter. Hvis vi oplever, at våre handlinger ikke har nogen virkninger i verden, mister den sin mening for os» (Antonovsky 2000:108).*

Som vi ser over så omtaler Antonovsky opplevelse av mening som helt sentralt for oss mennesker, noe Frankl (2007) også er opptatt av:

## **2.7. Mening, vilje og frihet**

I boka *Vilje til mening* skriver Viktor Frankl:

*«Nærmer man seg mennesker på grunnlag av ren teknikk, da betyr det at man manipulerer dem, og nærmer man seg dem på grunnlag av ren dynamikk, betyr det at man tingliggjør dem, gjør menneskelige vesener til bare ting» (Frankl 2007:16).*

Frankl påstår at tingliggjørelse er blitt psykoterapiens arvesynd, og at et menneske ikke er en ting. Det motsatte av dette er å se på mennesker som frie og ansvarlige, uten å oppfatte dem som ofre for biologiske eller psykologiske betingede prosesser (jf. Freud). På denne måten behandler man mennesker som likemenn, og Frankl setter dette i sammenheng med fenomenologien:

*«Fenomenologi er i virkeligheten et forsøk på å beskrive hvordan mennesket oppfatter seg selv, hvordan han tolker sin egen eksistens-og det er noe ganske annet enn de forutfattede tolkningsmønstre og forklaringer som psykodynamiske og sosioøkonomiske hypoteser opererer med» (Frankl 2007:17).*

Frankl påpeker at logoterapien tar opp den fenomenologiske metodologi for å forsøke å uttrykke menneskets fordomsfrie selvforståelse i vitenskapelig terminologi (Frankl 2007:17). Videre fremhever han viktigheten av at mennesket på ny innsettes i sin menneskelighet, nemlig at vi er medmennesker sammen på vår vei i livet. Dette gjelder enten vi er pasient eller behandler, elev eller lærer.

Logoterapiens mål er å skape nye synspunkter og holdninger, slik at personen kan hjelpes her og nå til å finne et bedre bilde og en sikrere plattform å bygge livet sitt på (Frankl 2007:180). Det er viktig at det er positive og ikke-fordømmende krefter som virker mellom de som er involverte. På denne måten kan logoterapien hjelpe mennesker med å finne mening og retning i livet sitt og å motvirke meningsløshet og eksistensiell angst. Logoterapien og eksistensanalysen arbeider med personlighetens åndelige side og Frankl hevder at det er opplevelsen av meningstomrom som gjør oss psykisk syke (Frankl 2007:182). Det er derfor helt avgjørende å jobbe med å gi livet mening.

Nils Retterstøl skriver i forordet i *Vilje til mening* at vi lever i en tid som er orientert rundt markedet, det ytre og det materialistiske (Frankl 2007:6). Han skriver at denne situasjonen på mange måter er destruktiv, naturen ødelegges, pengene står i sentrum og de intellektuelle og åndelige dimensjoner er kommet mer i bakgrunnen. «*Mye i vår tids materialisme gjør at mennesket ikke klarer å tilfredsstille sitt eget behov for å finne en mening i livet*» (Frankl 2007:6). Retterstøl hevder at dette danner grunnlaget for en «eksistensiell frustrasjon», noe Frankl kaller for en *noogen* eller *åndelig nevrose*. Logoterapien danner en positiv motvekt til psykoanalysen, er realistisk og erkjenner det tragiske som rammer den menneskelige eksistens, men viser at lidelse kan føre til menneskelig vekst, og fortvilelse kan forvandles til seier (Frankl 2007).

### 2.7.1. Den høyeste mening

Frankl (2007) fremhever en annen dimensjon ved den menneskelige eksistens. Det at mennesket er et vesen som søker utover seg selv, viser at mennesket har en transcendent dimensjon, og henviser til en mening utenfor seg selv. I tillegg til å beskjeftige seg med *ontos*, eller væren, så er den også opptatt av *logos*, eller mening (Frankl 2007:19). Når Frankl refererer til hva som er det grunnleggende for logoterapiens menneskesyn, illustrerer han dette med tre søyler som alle omhandler vilje. Den første er *viljens frihet* som står i motsetning til determinismen som Frankl hevder at karakteriserer de fleste av dagens menneskesyn (Frankl 2007:26). Videre omtaler han *vilje til mening* og *livets mening*. Han påpeker at menneskets vilje ikke er frihet fra betingelser, men en vilje til å velge holdning, uansett hvilke betingelser han eller hun står overfor. Forfatteren hadde selv erfart dette i praksis da han satt i konsentrasjonsleir i tre år. I denne forbindelse opplevde han at humor kan være et enestående menneskelig redskap som hjelper til å frigjøre oss fra oss selv i en vanskelig situasjon. Han hevder at da står mennesket fritt til

å skape sin egen karakter og ansvarliggjør seg selv gjennom hvilken stilling en selv velger å ta til sine karaktertrekk, drifter og instinkter (Frankl 2007:27).

Frankl hevder at i tillegg til den psykiske og somatiske dimensjonen så er det en annen som de enestående menneskelige fenomener finnes innenfor, nemlig den noetiske eller noologiske dimensjonen (Frankl 2007:28). En vanlig norsk oversettelse av begrepene er åndelig, og eksempler på dette er at mennesket har evnen til å føle samvittighet og kjærlighet. Frankl påpeker at det er en utfordring å bevare menneskeligheten oppi all vitenskapen og forsøk på å redusere mennesket til biologiske vesen, og at mennesket er en enhet mellom kropp, sjel og ånd (Frankl 2007:34). Når vi overser dette kan vi havne i et slags *eksistensielt vakuum*, hvor det oppstår en tomhet og det er vanskelig å finne mening i livet, noe han relaterer til psykiske lidelser. Frankl omtaler dimensjonsforskjellene mellom den menneskelig eksistens og den gudommelige (spirituelle) på denne måten:

*«Mennesket kan ikke bryte igjennom dimensjonsforskjellen mellom menneskets verden og den gudommelige verden. Men tilliten til det høyeste vesen kan skape en tro som gjør det mulig for mennesket å strekke seg etter den dypeste mening»* (Frankl 2007:163).

Det er altså her vi kan finne den ultimate meningen med livet som Frankl kaller for *supramening*. Han sier at forut for troen på en supramening, må det foreligge en tillit til et høyeste vesen, en tillit til Gud. Nettopp det å sette ting inn i en meningsfull sammenheng hevder Endrerud (2004) at er helt sentralt når det gjelder organisering av opplæringen i skolen:

### **2.8. Å føle seg nyttig og gjøre noe skikkelig**

Endrerud (2004) har undervist i en årrekke ved avdeling for spesialpedagogikk og sosialpedagogikk på USN (Tidligere HIBU, Hønefoss) og på UIO. Han har også arbeidet som rektor, i PPT, som spesialpedagog og lærer ved en skole på Ringerike med et alternativt opplæringstilbud for elever som har fungert dårlig i den ordinære skolen. Her fokuseres det mye på praktisk arbeid og aktiviteter, med hovedfokus på skogbruk, hestestall, catering og snekkerverksted:

*«Det er min påstand at mange aktiviteter i norsk skole i dag er «på liksom» -eller at i alle fall elevene opplever det slik. Vi kan snakke om aktiviteter som er til for aktivitetenes skyld uten at disse blir satt inn en meningsfull sammenheng»* (Endrerud 2004:140).



Han fremhever at skolen må fylles med mer meningsfullt innhold for elevene og påpeker at i en slik prosess vil elevene trekkes med i planlegging, gjennomføring, presentasjon, evaluering og målakseptering. På denne måten så fylles skolen med aktiviteter i felleskap, gjennom å føles meningsfullt og ha en nyttefunksjon (Endrerud 2004:140). Først da kan vi snakke om ansvarslæring og aktivitetene kan føre fram til et skikkelig, meningsfullt og nyttig produkt hvor det foreligger vekst gjennom å våge deltagerstyring innenfor tydelige gitte rammer. For å få til dette, må skolen orientere seg mot den virkelige verden, mot nærsamfunnet, produksjonslivet, storsamfunnet og mot verden (Endrerud 2004:140).

Endrerud (2004) presiserer at hvis skolen skal oppfylle den store og viktige oppgaven den er ment å gjøre, så må den ta utgangspunkt i at barn og unge har visse grunnleggende behov og at skolen må tilpasse seg dem og ikke omvendt. Han ser dette i sammenheng med velferds- og samfunnsutviklingen og oppvekstvilkårene som har endret seg dramatisk de siste 30-40 åra. Denne utviklingen har fjernet mange av de naturlige oppgavene som ble løst i familien før, hvor barn og unge kunne føle seg som verdifulle bidragsyttere til et fellesskap. Dette var oppgaver som var meningsfulle og nyttige, og som ble løst i felleskap i familien:

*«Fellesaktiviteter med nyttefunksjon som var konsekvensstyrte er blitt erstattet med et samvær preget av felles konsum av materielle goder og underholdning» (Endrerud 2004:139).*

Endrerud problematiserer det at barn og unge gjøres om til unyttige konsumenter, og at de sosialiseres inn i det han kaller for en konsumeridentitet. På denne måten blir den grunnleggende behovsdekningen for de unge som vokser opp utilstrekkelig når deres rolle blir å konsumere, bl.a. gjennom en voksende underholdningsindustri med en stadig mer aggressiv markedsføring (Endrerud 2004:139).

### **2.8.1. Å lære at adferd får konsekvenser**

Videre fremhever forfatteren viktigheten av at elevene lærer at ting får konsekvenser, og at det er helt nødvendig at barn og unge lærer at uansvarlig adferd får naturlige og logiske konsekvenser. Han viser til konsekvenspedagogikken og at dette henger tett sammen med ansvarslæring (Endrerud 2004:17). Å lære å ta ansvar og at valg får konsekvenser, er viktig og nyttig læring for elevene å ha med seg, både nå og videre i livet. En fagpolitisk aktør med et normativt fokus er Gert Biesta og i *utdanningens*

*vidunderlige risiko* er han opptatt av hvordan undervisningen kan bidra til at elevene blir bevisst på ansvarshandlinger:

«(...der man i pedagogisk perspektiv etterspør hvorvidt det som begjæres, virkelig er verdt å begjære. I motsetning til læring handler undervisning i stor grad om å utfordre elevene slik at de kan frakobles sine egosentriske begjær og samtidig kobles på verden gjennom ansvarshandlinger)» (Biesta 2017:17).

Biesta hevder, i likhet med Endrerud, at vi i skolen har en stor forpliktelse på å oppøve bevisstheten til elevene rundt ansvarshandlinger, for deretter å kunne kobles på verden.

### **2.8.2. Relevans i undervisningen**

Endrerud (2004) påpeker at undervisningen er relevant dersom den har verdi for elevene personlig eller at de oppfatter den som meningsfylt (Endrerud 2004:96). Med dette menes at innholdet i undervisningen har sammenheng med elevenes verden eller interesseområde.

Fokus på mening er gjennomgående for alle teoretikerne vi har presentert, og dette er et sentralt tema videre i avhandlingen vår når vi skal drøfte sentrale funn i empirien opp mot teoretiske perspektiver. Nå beveger vi oss først over i metodedelen, hvor vi starter med å belyse vårt valg av metode og innsamling av datamateriale:

## **3. Metode**

Intensjonen med vår studie var å finne ut hvordan *Arbeidspraksisprosjektet* har påvirket hver enkelt elev samt å belyse faktorer som ligger til grunn for høy gjennomføringsgrad for elevene. Elevenes opplevelser, erfaringer og meninger har derfor vært viktig for oss å få fram.

### **3.1. Valg av metodisk tilnærming**

Til å begynne med var fenomenologiens gjenstand bevissthet og opplevelse, og den ble grunnlagt av Edmund Husserl rundt år 1900 (Kvale og Brinkmann 2105:44). Senere ble den utvidet til å omfatte menneskenes livsverden, og denne tilnærmingen har vært utbredt i kvalitativ forskning. I vår avhandling vil vi bruke det som Kvale omtaler som

et *semistrukturert livsverdenintervju* (Kvale og Brinkmann 2015:46). Denne formen for intervju er hverken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale, og på denne måten forstås intervjupersonens egne perspektiver.

### **3.2. Semistrukturert livsverdenintervju**

For å belyse avhandlingens tematikk har vi valgt kvalitativt intervju som metode for å innhente de nødvendige dataene for best og kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene våre. Kleven og Hjordemaal beskriver intervju på denne måten:

*«Intervju er en samlebetegnelse som omfatter mange varianter fra et rent strukturert intervju til det som nærmest har karakter av en uformell samtale»* (Kleven og Hjordemaal 2018:42).

I dybdeintervjuer benytter man åpne spørsmål hvor informanten får mulighet til å utdype der de har mye å fortelle i motsetning til en surveyundersøkelse der såkalte lukkede spørsmål benyttes (Tjora 2017:113). Her er det også rom for digresjoner fra informanten sin side som vil kunne dukke opp underveis i intervjuet. Vi merker oss at det er ulike begreper for det vi opplever som samme metode, det som av og til kalles et kvalitativt intervju er et ustrukturert eller halvstrukturert intervju og betegnelsene klinisk intervju og dybdeintervju brukes også i noen sammenhenger (Kleven og Hjordemaal 2018:44).

Et kvalitativt intervju går mer i dybden og får fram informantenes følelser og tanker. En kvantitativ tilnærming baserer seg mer på tall, mengder og kalkulasjoner og gir en større grad av overflateinformasjon og avstand til informantene (Thagaard 2018:15). En styrke ved kvantitativ tilnærming derimot, kan være at det gir mer representative resultater fordi utvalget er større. Vi velger allikevel et mindre utvalg for å komme mer i dybden av det vi ønsker å undersøke, jf. tykke beskrivelser (Kvale og Brinkmann 2015:101). Her påpekes det at kvalitative forskere primært bør kultivere sin evne til å oppfatte og vurdere tykt, og de setter dette i sammenheng med klokskap:

*«Phronesis eller praktisk klokskap kan sies å være forbundet med det vi kaller evnen til å utarbeide tykke etiske beskrivelser, evnen til å se og beskrive hendelser i deres verdiladede sammenhenger og dømme deretter»* (Kvale og Brinkmann 2015:101).

Vi tydeliggjør hva et forskningsintervju er ved å se litt nærmere på hva det ikke er: *«Forskningsintervjuet er ikke en terapeutisk samtale der målsettinga er å bidra til en*

*helningsprosess for et individ i ubalanse...»* (Brekke og Tiller 2013:125). Vi tenker det er viktig at vi er bevisste på og reflekterer over nettopp dette, for å være mest mulig profesjonelle i møte med den enkelte. Det ble derfor viktig for oss å vise til en ryddig prosess der intervjupersonene sitter igjen med en opplevelse av at intervjuene ble profesjonelt gjennomført. Vi var hele tiden bevisst på at vi skulle ta imot det som kom, det vil si at vi i forkant av hvert intervju innstilte oss mentalt og personlig på å møte elevenes tanker, opplevelser og følelser på en god måte. Det var helt naturlig for oss å tenke at ulike følelser kunne komme fram under intervjusituasjonene, for eksempel sorg og sinne.

Når vi er bevisst på det asymmetriske maktforholdet som ligger til grunn i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann 2015:172) kan vi ivareta en best mulig opplevelse for den enkelte deltager. På denne måten kan det kanskje være lettere for elevene å åpne seg opp og sette ord på vanskelige erfaringer. Et ønske fra oss gjennom prosessen, er at det vil kunne medføre noe form for bearbeiding av følelser og opplevelser og en slags forløsning som følge av at en setter ord på egne opplevelser. Når det er sagt, er vi bevisste på at vi ikke gjennomførte noe form for terapeutisk intervju, men et rent kvalitativt intervju.

Vi utvikler i felleskap empirien videre ved hjelp av analysering, jf. Kvale (Kvale og Brinkmann 2009:137). Som et verktøy i intervjuanalysen, har vi valgt å benytte oss av meningsfortetting fordi det bidrar til en reduksjon av svarene til intervjupersonene slik at formuleringene blir kortere (Kvale & Brinkmann 2015:232). Da vi skulle gå i gang med analysearbeidet startet vi med å transkribere alle de 12 intervjuene. Videre i prosessen ble det viktig å få en god oversikt over datamaterialet. Dette gjorde vi ved å lese hvert intervju flere ganger. På denne måten dannet vi oss en rikholdig forståelse av hva de enkelte intervjupersonene hadde svart. Neste steg ble å finne en måte vi kunne strukturere alt materialet vårt på. Vi hadde i første omgang fokus på fargekoding og kategorisering av intervjuene med utgangspunkt i den fenomenologiske tradisjonen, ved å bryte ned tekst i mindre enheter (Kvale & Brinkmann 2015:240). Når det gjelder fargekoding, var dette en prosess vi valgte å avslutte da det ikke gav mening i den grad vi så for oss. Det var ingenting som utpekte seg spesielt med den måten å organisere dataene på. Etter noen nærmere overveielser fant vi ut at meningsfortetting var en mer passende fremstillingsmetode for våre funn. Meningsfortettingen gjorde vi ved hjelp av

en skjematisk framgangsmåte som raskt gav oss en betydningsfull oversikt over det innsamlede materialet vårt.

Kvale & Brinkmann (2015: 232) hevder at en intervjuanalyse går over fem trinn: For å få en følelse av helheten leser man igjennom hele intervjuet først. Videre bestemmer forskeren de naturlige «meningsenhetene» slik intervjupersonene har uttrykk de. Tredje trinn går ut på å si noe så enkelt og tydelig som mulig om temaet som peker seg ut i den naturlige meningsenheten. Her prøver forskeren å lese svarene til intervjupersonene på en måte som er så fordomsfri som mulig og å tematisere svarene ut fra synsvinkelen til intervjupersonene - slik den fortolkes av forskeren. I det fjerde trinnet blir meningsenheten undersøkt i lys av det spesifikke formålet med undersøkelsen. Til sist bindes de mest sentrale temaene sammen til et deskriptivt utsagn:

*«Denne formen for meningsfortetting kan være til hjelp for å analysere lange og ofte komplekse intervjuetekster» (Kvale og Brinkmann 2015:232).*

Ut ifra dette utkrystalliserte vi først åtte hovedkategorier, men har bearbeidet disse videre ned til tre hovedkategorier. De åtte kategoriene var: 1. Mening og mestring, 2. Personlig egnethet, 3. Teoribasert og praktisk læring, 4. Verdier og menneskesyn, 5. Organisering av undervisning, 6. Press, stress og forventninger, 7. Fellesskap og kommunikasjon, 8. Håp og framtidsutsikter.

De opprinnelige åtte kategoriene har vi plassert inn under disse tre kategoriene der det ble naturlig:

- 1) *elevens tidligere skoleerfaringer*
- 2) *særegenheter ved Arbeidspraksisprosjektet sett fra de voksnes perspektiv*
- 3) *elevens erfaringer i Arbeidspraksisprosjektet*

Vi valgte å benytte oss av alle de fem trinnene som Kvale og Brinkmann (2015: 232) beskriver, men det var med utgangspunkt i trinn fire og fem at vi kom fram til disse tre hovedkategoriene. Vi studerte de åtte opprinnelige hovedkategoriene opp mot våre forskningsspørsmål og laget derfor tre nye kategorier som hadde direkte tilknytning til disse. Denne endringen gjorde vi for å skape en ryddigere og mer oversiktlig struktur både i resultatdelen og i drøftingsdelen, basert på de første åtte kategoriene.

### 3.3. Reliabilitet og validitet

Ved intervju får man mulighet til å spørre informantene direkte, og en av styrkene med dette er at det gir rom for at intervjupersonene kan utdype meningene sine (Tjora 2017:114). En annen fordel er at intervjuer og intervjupersonene har mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål dersom det er behov for det (Tjora 2017:158). Det vi ser i ettertid er at bruk av oppfølgingsspørsmål var en nødvendighet for oss, spesielt i forhold til elevene og at disse har hatt mye å si for våre data. En av svakhetene ved vår metode er at vi ikke har tatt i bruk andre metoder som kunne vært med på å styrke våre funn. En eventuell utfordring ved bruk av metoden kan være at et intervju krever både tid og ressurser med tanke på transskribering av intervjuene i etterkant og kan være krevende å gjennomføre (Kvale og Brinkmann 2015:147). Vi valgte å transskribere selv i stedet for å betale noen for å gjøre jobben for oss. Ved å gjøre dette har vi fått et større overblikk over empirien og økt læringsprosessen vår, noe Kvale omtaler som å bli klokere i intervjuprosessen:

*«Når de intervjuede får frem nye og uventede aspekter av de utforskende fenomenene, og under analysen av de transkriberte intervjuene, kan man få øye på nye nyanser»*  
(Kvale & Brinkmann 2015:213).

Vi opplever å ha fått en større nærhet til og en dypere innsikt i vårt innsamlede datamateriale, noe som har ført til at vi har klart å utvikle empirien videre sett i sammenheng med teorien. I startfasen var gruppeintervjuer med elevene oppe til vurdering, men med tanke på temaene i intervjuet valgte vi å gjennomføre individuelle intervjuer med alle. Vi mener gruppeintervjuer ville bidratt til å begrense våre funn fordi ikke alle er komfortable med å snakke om personlige erfaringer når det er mange til stede. Samtidig kunne det også ha bidratt til å styrke våre funn dersom elevene hadde opplevd dette som en tryggere intervjusituasjon. Siden vi fordyper oss i et prosjekt som har pågått over en fireårs periode, ønsket vi å forske på hvordan dette har fungert. Derfor var det ikke aktuelt for oss å starte en aksjonslæringsprosess (Eilertsen 2004:359). Dersom vi hadde valgt en aksjonslæringsløype kunne det vært mer aktuelt for oss å velge observasjon som metode. Det kunne vært interessant og kombinert både intervju og observasjon som metode i den praktiske arbeidshverdagen til elevene.

Ved en eventuell videreføring av forskningsarbeidet med *Arbeidspraksisprosjektet* kunne det vært spennende å ta i bruk også andre metoder som for eksempel filosofisk dialog (Helskog & Ribe 2009) og (Kvale & Brinkmann 2015:53). Spørreskjema er en metode vi kunne ha benyttet oss av, men vi fant tidlig ut at den metoden kunne blitt en utfordring i forhold til validiteten på avhandlingen. For det første er denne metoden basert på et avkryssingsskjema med svaralternativer der oppfølgingsspørsmål og utdyping av svaralternativer ikke er mulig. For det andre er det en større sannsynlighet for at de svarene vi hadde fått kunne blitt ukorrekte med tanke på svaralternativene og i verste fall usanne. Ved å intervju personene ansikt til ansikt vil man kunne se ulike kroppslige og verbale reaksjoner, noe man ikke gjør ved spørreskjema.

Vi ser at ved å velge kun kvalitativt intervju som metode kan dette ha ført til svakere funn. Hadde vi derimot valgt kvalitativt intervju og et kvantitativt spørreskjema kunne disse tilsammen ha styrket funnene våre. For å styrke påliteligheten og gyldigheten ved vår avhandling gjorde vi en avveining i forkant av intervjuprosessen der vi bestemte oss for å velge et relativt bredt utvalg: «*Antall intervjupersoner avhenger av formålet med undersøkelsen*» (Kvale & Brinkmann 2015: 214). Kvale påpeker at det ikke finnes noen «gylden standard» for antall intervjupersoner, men at det i noen samfunnsvitenskapelige miljøer ses med mistenksomhet på små N-studier. Derimot kan det være en fordel å unngå studier med for mange deltakere (Kvale & Brinkmann 2015:149). Når det velges færre informanter er det mulig å gjøre grundigere tolkninger av enkeltheter og det kan gjøre forskningen mer letthåndterlig jf. Kvale (Kvale & Brinkmann 2015:149).

Kvale omtaler validitet som sosial konstruksjon i det kvalitative forskningsintervjuet når han tar for seg generaliseringens gyldighet (Kvale & Brinkmann 2015:277). Han setter dette i sammenheng med *tykke beskrivelser*, i hvor stor grad en kan trekke slutninger om kvalitative funns generaliserbarhet i kasusstudier. I vår case har vi valgt å vurdere tykt med et relativt stort utvalg av informanter og to ulike omfattende og grundige intervjuguider. Når det gjelder generaliseringens gyldighet så avhenger dette av i hvilken grad trekkene som sammenlignes er relevante og kan overføres til en ny situasjon (Kvale & Brinkmann 2015:292). Kvale viser til Flyvbjerg sin tematikk rundt misforståelser av kasestudieforskning. Han påpeker at kontekstavhengig kunnskap er

mer verdifull enn en forgjeves søken etter en universell, prediktiv teori, nettopp på grunn av den menneskelige verdens karakter (Kvale & Brinkmann 2015: 292).

Vi valgte å ha to ulike intervjuguides fordi det var naturlig å formulere spørsmålene til lederne noe annerledes enn vi gjorde til elevene. Grunnen til dette var at det var to ulike formål med intervjuene. Formålet med å intervju lederne var å få innsikt på et mer overordna politisk nivå med fokus på gjennomføring og tilrettelegging av prosjektet. Når det gjaldt elevene var formålet å få innblikk i deres livsverden, erfaringer og opplevelser gjennom ordinær skolegang og deltagelse i *Arbeidspraksisprosjektet*. På denne måten gjør vi en grundig og omfattende forskning og belyser tematikken fra ulike vinkler. Vi har empiri fra både lederperspektivet og elevperspektivet, noe vi mener bidrar til å styrke validiteten på avhandlingen vår.

### **3.4. Utvalg av informanter**

Vårt utvalg av informanter var nøye gjennomtenkt på forhånd med tanke på at vi kun valgte å bruke kvalitativt intervju som metode. Tjora omtaler utvalg av informanter på denne måten:

*«Hovedregelen for utvalg i kvalitative intervjustudier er at man velger informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet. Vi kaller slike utvalg strategiske eller teoretiske»* (Tjora, 2017:130).

Utvalget vårt bestod av 6 elever og 6 sentrale aktører i prosjektet. Vi valgte å intervju kun deltagere over 16 år, med tanke på deres personvern og samtykkeutfordringene vi kunne fått dersom de hadde vært under 16 år. Dette er deltakere som prosjektleder har hjulpet oss med å velge ut fordi han kjenner deltagerne og de er trygge på han. Dette mener vi kan ha fått innvirkning i forhold til pålitelighet og gyldighet fordi det er lettere for deltakerne å gi sitt ærlige samtykke til en person de daglig forholder seg til og som de stoler på, enn to masterstudenter de aldri har møtt før.

Vi intervjuet 6 sentrale aktører i prosjektet; fylkesordføreren i en fylkeskommune, assisterende rektor ved en videregående skole, prosjektlederen for *Arbeidspraksisprosjektet*, daglig leder i et Entreprenørfirma, leder i NAV, og instruktør ved en praksisskole. Bakgrunnen for at vi valgte å intervju disse 6 er fordi alle har hatt en sentral rolle i dette prosjektet. Ved å utelukke noen av disse hadde vi mest sannsynlig



ikke klart å få det samme helhetlige bildet av prosjektets framgangsmåte og funksjon som vi sitter igjen med nå.

Vi valgte å ikke ha noen tidsbegrensning på intervjuene annet enn den intervjupersonene satte selv. Dette var for å få mest mulig utfyllende svar fra hver enkelt av våre intervjupersoner og mest mulig data. De aller fleste av intervjuene med lederne varer opp mot 1- 1,5 time mens intervjuene med elevene varte i gjennomsnitt 15 min per deltaker. Vi gjorde alle intervjuavtalene per telefon i forkant og intervjuene ble hovedsakelig gjennomført på deres egen arbeidsplass. Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av en to ukers periode. Vi brukte lydopptakere for å sikre oss alle data og har i ettertid transskribert disse om til tekst. Vi bestemte oss for å kategorisere empirien vår skjematisk ut ifra sentrale temaer som kom fram i det første analysearbeidet. Informantenes opplevelser knyttet til skolen og til *Arbeidspraksisprosjektet* bidro til en første kategorisering av materialet. Ut ifra materialet vi hadde ble det naturlig å sammenligne likheter og ulikheter mellom det ordinære utdanningsløpet og det alternative utdanningsløpet, noe vi kommer videre inn på i drøftingsdel av avhandlingen.

### **3.5. Etiske overveielser**

Det var viktig for oss at intervjuprosessen skulle ivareta alle deltagerne i prosjektet gjennom å vise dem respekt, ærlighet og åpenhet. Før hvert intervju opplyste vi at alt datamateriale fra prosjektet vil bli behandlet konfidensielt. Prosjektet vårt ble meldt til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) i november 2019 og vi laget samtidig med dette et samtykkeskjema som vi delte ut til deltagerne. Vi har hele tiden vært bevisst på etiske problemstillinger med bruk av intervju som metode, spesielt at det kunne oppstå ulike maktforhold og eventuelle ulike forventninger og ønsker knyttet til intervjuene. Med hensyn til at noen av intervjuene vi gjennomførte omhandlet opplevelser hos sårbar ungdom, har vi vært særskilt oppmerksomme på forskningsetiske retningslinjer, med tanke på menneskeverdet:

*«Forskningen kan fremme menneskeverd, men også true det. Forskeren må derfor vise respekt for menneskeverdet i valg av tema, overfor dem som deltar i forskningen, og når*

*forskningsresultatene blir formidlet og publisert» (De nasjonale forskningsetiske komiteene 2020).*

Vi merket oss at i tillegg til at forskningen kan fremme menneskeverd står det også at den faktisk kan bidra til å true det. Vi gikk inn i intervjuprosessen med en bevissthet om at en uryddig forskningsprosess kunne oppleves som skadelig for enkeltmennesket og at dette var noe vi jobbet strukturert med for å unngå. Vi ønsket å skape en positiv opplevelse spesielt for elevene, men også for lederne. Dette gjorde vi gjennom god og empatisk dialog i intervjusituasjonen for at det skulle føles trygt å vise sårbarhet. Tjora fremhever viktigheten av at informanten ikke kommer til skade (Tjora, 2017:175) noe som sammenfaller med forskningsetisk komite sine retningslinjer. Spesielt viktig var det å ta hensyn til dette der følsomme temaer ble tatt opp uten at det ble lagt opp til noen terapeutisk bearbeidelse av disse. Vi har vært bevisste på at noen av intervjupersonene har opplevd store nederlag på skolen. Enkelte har av ulike grunner følt at de ikke passet inn i det ordinære utdanningsløpet, mens andre ikke taklet den teoretiske biten av skolen og ønsket å jobbe mer praktisk. Ved gjennomføringen av disse intervjuene hadde vi hele tiden i bakhodet at spørsmålene kunne berøre dem personlig i forhold til tidligere erfaringer.

På bakgrunn av ønske om å beskytte elevenes identitet har vi derfor i avhandlingen valgt å anonymisere informantenes deltagelse og prosjektet i sin helhet, i tråd med forskningsetisk komite sine retningslinjer. Vår begrunnelse for dette handler derfor om etikk og personvernet til elevene primært. Derfor har vi valgt å kalle prosjektet for *Arbeidspraksisprosjektet* nettopp for å beskytte elevene.

Av praktiske hensyn har vi valgt å omtale alle elevene som elever og prosjektleder for instruktør på lik linje med de andre instruktørene som deltok i intervjuundersøkelsen, med videre hensyn til den enkeltes personvern. Leder i NAV, Entreprenøren og assisterende rektor blir omtalt som leder for at disse uttalelsene ikke kan spores tilbake til enkeltpersoner. Dette handler i stor grad om å ikke avdekke hvem aktørene er, derfor sier vi at det foregår i en fylkeskommune og på en videregående skole. Alle uttalelsene i avhandlingen er tydelig fremhevet i kursiv. Vi har hele veien tenkt nøye igjennom hvordan deltagerens personvern skal ivaretas, anonymiseres og beskyttes på en trygg og god måte.

## 4. Presentasjon av funn

Vi har i denne delen knyttet de tre fortattede kategoriene vi kom frem til under analyseprosessen direkte til vår problemstilling «Hvilke faktorer bidrar til at elevene i det alternative opplæringsløpet *Arbeidspraksisprosjektet* fullfører til kompetansebevis?» og våre forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan beskriver ungdommene sine tidligere skoleerfaringer?
- 2) Hva er grunnen til prosjektets vellykkethet sett fra de voksne, ledernes og instruktørens perspektiv?
- 3) Hva er grunnen til prosjektets vellykkethet sett fra ungdommens perspektiv?

Målet i denne delen er ikke å besvare forskningsspørsmålene, men å knytte funnene til forskningsspørsmålene. Dette har vi valgt å gjøre på følgende måte:

Vi vil først presentere sentrale funn som kom frem under den første kategorien; elevenes tidligere skoleerfaringer, videre presenterer vi sentrale funn som kom frem under kategori to; særegenheter ved *Arbeidspraksisprosjektet* sett fra de voksens perspektiv. Til slutt i denne delen vil sentrale funn som kom frem under kategori tre; elevens erfaringer i *Arbeidspraksisprosjektet* presenteres.

### 4.1. Elevenes tidligere skoleerfaringer

Samtlige elever beskrev det ordinære utdanningsløpet som utfordrende på mange måter. Lærevansker var det som utmerket seg som den største utfordringen blant flere av elevene. De gav uttrykk for at de kjente på et voldsomt press i skolehverdagen:

*«Den hadde vært tung. Jeg blir veldig sliten av all den teorien og det er veldig hardt da. Prøver og øving og alt dette»* (Elev).

*«Jeg tror det er det mange som sliter med skolen og trenger å være ute på en skole som ikke får deg til å bli stressa liksom»* (Elev).

*«Ja for de fleste her tror jeg hadde droppa ut av skolen hvis de ikke hadde vært her. Så enkelt er det»* (Elev).

Det kom frem i flere av intervjuene at elevene var redde for å delta og stille spørsmål i timene i ordinær skole. De valgte heller å trekke seg tilbake, en elev valgte å sitte på mobilen en annen gjorde seg mer eller mindre «usynlig» i mengden mens den tredje trekker frem mobbing som en følge av dette. En fjerde elev gir uttrykk for at læreren kunne fulgt de tettere opp på leksene. De hadde alle en opplevelse av at de ikke ble møtt eller sett på deres felles behov og at det er lite rom for å si ifra:

*«Jeg husker jo det på ungdomsskolen jeg fikk jo ikke med meg en puck, jeg satt bare på telefonen i timen, men det var og fordi jeg var redd for å spørre fordi jeg slet på skolen»* (Elev).

*«Det var nesten ingen som prata til meg, jeg satt bare stille og hørte etter, ja»* (Elev).

*«Lærerne får ikke med seg noen ting på en vanlig skole med flere hundre elever. Dem får kanskje greie på en ting i ny og ne, men det er mye mobbing som går rundt på skoler»* (Elev).

*«Noen elever som ikke gjør leksene sine for eksempel kunne kanskje fått et valg om å sitte igjen med læreren også bladd igjennom leksene i hvert fall»* (Elev).

En elev trekker også frem at båndet en har til læreren er viktig for trivselen og at trivsel gir rom for trygghet på flere områder slik det går frem av funnene over. Eleven sier:

*«For meg så må jeg komme godt overens med lærerne hvis jeg skal trives. Siden barneskolen har jeg alltid slitt med det liksom»* (Elev).

Videre gav flere av elevene uttrykk for at de opplevde en manglende forståelse og respekt for deres personlige utfordringer. Det har vært lite rom for ulikhet i ordinær skole og at dette i stor grad har påvirket elevene. Noe har vært tilpasset, men ut ifra funnene ser ikke dette ut til å ha hjulpet elevene videre i de tyngste fagene eller at disse utfordringene har blitt tatt hensyn til i undervisningen:

*«Jeg har dysleksi og da blir veldig mye vanskelig. På skolen hadde jeg noe tilpasset, men det blir tungt. Når jeg begynte på videregående så gikk det en måned og så synes jeg det gikk nedover» (Elev).*

*«Jeg har jo ADHD så bare det å klare og sitte stille for meg det har vært et veldig problem og er en grunn for at jeg ikke klarer å følge med i timene» (Elev).*

*«...Jeg har skrivevansker, jeg er redd for å vise folk hvis jeg skal skrive, det er et veldig stort problem for meg og for mange andre tror jeg....» (Elev)*

Når det gjelder andre medelever i skolen kommer det frem i et intervju med en elev at klær og bøker kan få konsekvenser for hvordan andre ser på deg og kan være avgjørende for om du får innpass i en vennegjeng eller ikke:

*«Jeg husker jo det, første dagen på ungdomsskolen, hvorfor i helvete får du sånne bøker a, hvorfor får ikke jeg. Da ble jeg sett ned på med en gang» (Elev).*

*«På vanlig skole ja så føler jeg at man må kjøpe venner, du må gå med merkeklær» (Elev).*

Et tema som var gjennomgående for intervjuene med elevene var at skolen i dag har for få praktiske fag i forhold til teoretiske. Flere gav uttrykk for at det er mye lesing og skrivning, men at ønsket var arbeidsoppgaver hvor de kunne jobbe fysisk med kroppen:

*«Nei, på skolen så sleit jeg litt da, så jeg ville heller være ute og jobbe da» (Elev).*

*«På bygg og anlegg så synes jeg det skulle vært mindre teori og mer på verkstedet, jeg synes vi satt ganske mye i klasserommet» (Elev).*

*«Så ble vi sittende der da i 2-3 måneder å ha teori da, hver dag». «Ja, det er ikke så moro å sitte stille og ha teori dagen lang» (Elev).*

*«Jeg syntes det er mye bedre enn skole, da slipper jeg den teorien». «Nei, man lærer jo mer å kjøre maskin her da, dem har jo ikke det på skolen, ikke så mye i hvert fall»*

(Elev)

#### **4.2. Særegenheter ved Arbeidspraksisprosjektet sett fra de voksnes perspektiv**

Flere av lederne gir uttrykk for en helt annen hverdag dersom elevene ikke hadde fått tilbud om å være med i dette prosjektet. Risikoen for frafall var veldig stor. Nå går de et år i prosjektet og ender opp med både jobb, førekort og noen svært rørte foreldre:

*“Veldig mange av de som er med i prosjektet og som lykkes nå hadde falt ut av videregående skole, havnet på NAV og gått å tråkka, den risikofaktoren var veldig stor. Særlig mange gutter i videregående skole slet og hadde problemer med å følge med teoretisk. Jeg tror at den samfunnsmessige nytten er veldig stor uten at jeg har noen konkrete tall på det. Vi ser bare hvor godt de vi får med inn i prosjektet lykkes og mange unngår å komme i NAVs rekker så samfunnsnyttene er kjempestore. Rett og slett. Samtidig som den individuelle verdien er kjempestore» (Leder).*

*«De var litt større og litt eldre og tok litt mer ansvar og ble en formell/uformell leder i gruppa og mange av de blomstret veldig. Fra å gå og tråkke og ikke ha noe å drive med til at det går et år og de har jobb og lappen. Det er helt fantastisk» (Leder).*

*Ja, det får ringvirkninger for hele familien. Et eksempel er en mor som ringer og er helt på gråten for plutselig står sønnen opp om morgenen. Elever som ikke kunne skrive eller lese og visste knapt nok hvilken måned de var i som plutselig har jobb og tar lappen på et år. Det er utrolig hva de kan hvis de får muligheten. Det er noe med den individuelle tilretteleggingen som mange trenger som kanskje den vanlige skolen ikke er lagd for” (Leder).*

Både lederne og instruktørene vi har intervjuet er alle enig om at tett oppfølging er viktig for elevene, ikke bare i skolehverdagen, men også på hjemmebane. Det blir

tilrettelagt for en hverdag som er tilpasset dem på alle områder. Dette sier lederne og instruktørene har en kjempestor merverdi for elevene:

*«De får en tett oppfølging i skolehverdagen noe de mangler i videregående skole for det er noen voksne der som følger de tett. De kan følge med de i helga, de visste at det var kjærlighetssorg, de visste at de slet med å ta den lappen, kanskje er det vanskelig hjemme. Det er noen som følger deg igjennom hele løpet. Kanskje mange av disse elevene ikke har foreldre som er der og tar den støttebiten så det er en kjempestor merverdi. De blir sett og hørt og får prøve seg og det er rom for å slite faglig samtidig som de har mulighet til å prestere i praksis. Det er en arena for å lykkes som de ikke har kjent på i stor grad tidligere» (Leder).*

*«Ja og hvis du da sliter med matematikk så vil du jo selvfølgelig få tettere oppfølging i mindre grupper! Det sier seg jo selv. Så da får en voksen lengre tid med vedkommende. Så jeg tror det er viktig at de som har ekstra behov kan komme ut av klassen for der tør de å spørre» (Instruktør).*

*«Og det prøver vi å prege dem på, at du klarer det her hvis du vil, å begynne på skole» (Instruktør).*

Alle lederne er samstemte om at det ligger mye idealisme bak dette prosjektet. Det at alle er enig om et felles verdisyn og den unike kombinasjon av stat og kommune, fylkeskommune og næringsliv samt mennesker med pedagogisk utdanning har mye å si for elevene. Dette påpeker lederne gir fordeler for alle involverte:

*«Det å være bevisst at alle har ressurser og at de på en måte er arbeidsdyktige da. For det er dem jo...også blir det målt på en annen måte ...hele den målingen og den prestasjonen du må vise når du er unge i skolen. At du her kanskje må vise andre prestasjoner da, at de blir verdsatt. Det er klart det gjør noe med ungdommene. Det er viktig at de voksne og skjønner at det er der vi er. Da er det enklere å drive et prosjekt også så lenge det er voksne som har et godt verdisyn i forhold til mennesket og i forhold til ungdommen så er det veldig viktig at vi har med folk i fra næringslivet og ikke bare pedagogiske utdanna folk da» (Leder).*

*«Det ligger mye idealisme i dette, en bedrift som har vilje og ønske vet at hvis de lykkes med å få gode folk, får de veldig lojale arbeidstakere som kan jobbe for den bedriften. Så det er vinn-vinn selvsagt og en stor grad av idealisme og et ønske om å bidra. Det som har vært unikt er kombinasjonen av både stat og kommune, fylkeskommune og næringsliv som kommer sammen i en arena, et sted å være» (Leder).*

Noen av lederne påpeker i intervjuene at mange elever har vanskelig for å tilpasse seg rammene som skolen jobber innenfor, i dagens videregående opplæring og heller velger andre alternativer:

*«...det er mange ungdommer som søker sosialhjelp og ikke helt vet hva de skal. Det kan føre til mye....Særlig en stor gruppe som har problemer med å klare seg igjennom den teoretiske skolehverdagen» (Leder).*

*«Den videregående opplæringen i skolen, den passer ikke alle» (Leder).*

Samtlige av lederne og instruktørene vi intervjuet var enig om at reglene mister sin verdi dersom elevene bare opplever å få kjeft og kritikk:

*«Ungdommene har jo ikke fått annet enn kjeft de siste ti åra de har gått på skolen og da hjelper det ikke så veldig mye med regler. Hvis de bare er vant med å få kjeft og gjøre gale ting da blir det helt feil» (Leder).*

*«Og der er det stor forskjell på lærere veit jeg, ikke sant? Noen er veldig gode på å kaste ut anmerkninger i hytt og vær, men det har jo ikke noen effekt» (Instruktør).*

Det å lede på en klok måte ble raskt fremhevet av lederne i intervjuene som en viktig faktor for å få til en god gjennomføring av prosjektet. De er opptatt av å behandle alle elevene på en rettferdig måte og er bevisst på å møte elevene med respekt og forståelse. Det kommer frem at en viktig faktor for å lede på en god måte er å ha mot:



*«Og det å være tydelig både mot andre kollegaer og elever, å være ærlig og å tørre å ta noen upopulære avgjørelser også stå i det, sånn er det jo» (Instruktør).*

*«Fordi de møter elevene der de er og så må man svelge noen kameler noen ganger» (Instruktør).*

Den samme instruktøren sier videre at få, men tydelige rammer skaper trygghet for elevene. Videre forklarer instruktøren at det også er tatt helt klare og tydelige valg når det gjelder ha mobilforbud i skoletiden. Det var viktig for å skape god kommunikasjon mellom elevene og av sikkerhetsmessige årsaker i forhold til at de jobber med anlegg:

*«Grenser er veldig viktig, helt tydelig og firkanta, og det liker dem. Det er trygt og da veit de hva de skal og ikke skal» (Instruktør).*

*«...jeg tror kanskje det viktigste er den strukturen jeg har fra forsvaret, den litt strømlinjeformede, som kanskje er den største styrken jeg har, å få ting gjort. Og så begynner man på noe så gjør man det ferdig...» (Instruktør).*

*«Da begynte jeg med det å ta inn telefonene og var fryktelig upopulær i 14 dager og så var det greit, men så hadde du jo 4-5 andre lærere i andre fag som ikke gjorde det, og da er det ikke vits i. Men her så er vi samstemt, oss 5 voksne, alle er enig og drar i samme retning. Da får du det til, det er derfor det går» (Instruktør).*

En av instruktørene vi intervjuet forteller at det å bli sett er en forutsetning og en viktig del av den hverdagen elevene vil møte også i fremtiden og legger til at dette er en plikt de må utføre:

*«Å møte blikket og si hei og ikke godta at man ikke hilser. Nå skal vi hilse for sånn er det og da er de bedre rustet når de kommer ut» (Instruktør).*

Videre gav flere av lederne uttrykk for viktigheten av å møte elevene med en raus holdning. De velger heller å forklare en ting flere ganger og har en grunnleggende filosofi om at de aldri gir opp elevene:

*«Det å spille korta litt riktig, jeg har jobba i skolen i 9 år, og jeg tror ikke jeg har gitt en anmerkning enda. Fordi jeg mener at det ikke der vi er, i bruken av straff, for jeg ser på det som bruk av straff egentlig. Det har de fått nok av, de har fått nok kjeft. Og da trur jeg det er lurere å forklare hvorfor» (Instruktør).*

Mennesker med et godt verdisyn var noe som stadig gjentok seg i svarene fra lederne. Når vi skulle prøve å sammenfatte hva som menes med et godt verdisyn, handlet det mye om å møte elevene med empati og forståelse. Rett og slett sette seg inn i deres situasjon basert på egne erfaringer:

*«Men jeg tror det handler om åssen du møter elevene tenker jeg, jeg kjenner meg veldig godt igjen i de gutta» (Instruktør).*

En av instruktørene forteller også at de ser verdien av jevnlig møtepunkter der elevene og instruktørene sammen kan evaluere utviklingen kontinuerlig. Ikke minst for å kunne ta opp ting når ikke hele gruppa er til stedet. En ærlig dialog er viktig. De øver på å sette ord på og ta opp det som er bra og ting som kan oppleves utfordrende:

*«Vi har jevnlig samtaler, det er meg og en til som setter oss ned og tar inn en og en elev, åssen går det nå? Også skal de få gi tilbakemelding til oss hvordan de føler at det går, ting som er bra og ting som kan bli bedre» (Instruktør).*

*«Ta vare på hverandre, si fra hvis de ser noe som er ugreit eller ikke er greit og ta opp det, enten på tomannshånd eller i fellesskap» (Instruktør).*

Videre påpeker en av instruktørene at det er viktig å ha et bevisst forhold til det å være profesjonelle voksne. Det at man fungerer både som instruktører med et fokus på opplæring på den ene siden og arbeidskamerater på den andre siden. Det er en hårfin balansegang, men viktig for elevene å føle på:

*«Det viktig at vi også balanserer det da, at vi er profesjonelle oppi det, ikke sant? Vi skal være kamerater med hverandre, men det er fortsatt vi som er de voksne og de andre er elever og det er et skille å balansere på det» (Instruktør).*

Ifølge alle de voksne vi intervjuet må det være lederforankret og alle må bidra i like stor grad. Det er et samarbeid mellom flere. Samarbeidet kan strekke seg til andre aktuelle instanser som blant annet fastlege, men de påpeker at et tett og helhetlig samarbeidet mellom de og hjemmet er avgjørende. Det er viktig å ha en flat struktur med åpne linjer for å ta raskt kontakt med hverandre ved behov og holde møter på sparket når en trenger det. Det er en stor fordel med minst mulig byråkrati og papirarbeid, men at en kan finne kjappe løsninger på problemer som krever det når det gjelder utfordringer enkeltelever kan stå oppi:

*«Samarbeidet med hjemmet i mange av tilfellene er helt avgjørende for at vi skal få det til» (Instruktør).*

*«Det er jo mye telefoner etter arbeidstid og foresatte ringer, det er mailer om det er fredag klokka seks på kvelden eller om det er søndag klokka ti, det er ikke så nøye» (Instruktør).*

Flere av lederne gav tydelig uttrykk for hva de mener dagens skoler er utsatt for, hvordan elevene opplever dette og hva konsekvensene av dette kan være:

*«Hvis ledelsen hadde sluppet unna det loddet de har på skolen om at de og skal prestere, med nasjonale prøver og den biten der, det er så mye juks og fanteri rundt det, for at det skal se pent ut. Men sånn har det blitt» (Instruktør).*

*«Teori er vanskelig for meg. Åsså skal du faen i meg bli trua inn i den firkanten og hva skjer med et menneske da. Det er ikke så ålreit. Hver dag skal jeg gå inn der som jeg egentlig bare hater. Du skal være ganske sterk da for å stå i det over tid. Så får du fravær også passerer du 10 prosenten så er du ferdig. Der gikk vi glipp av en god gutt eller jente som virkelig kunne stått på og jobba. Ganske trist ja» (Instruktør).*

*«Ja, har du sittet på et grupperom i hele 10.klasse uten oppfølging fordi skolen ikke har ressurser til å følge deg opp og du har sittet og sett på Netflix, det er klart du gidder ikke å møte opp da. Det er jo sånne tilfeller over alt. Det er jo ikke penger til dem» (Instruktør).*

*«Det er en lang vei å gå og i den tiden er det dette med psykisk sykdom, rus og økonomi og se at alle andre er så vellykket og har et så bra liv når du fortsatt bor på barnerommet og ikke kommer deg noe videre. Vi ser jo mange av de også dessverre» (Leder).*

Det ble flere ganger påpekt i intervjuene med lederne at dette var en vinn- vinn situasjon over hele linja. Samtlige sier at *Arbeidspraksisprosjektet* er bra for elevene og for bedrifter som er så heldige å få tilgang på ny tiltrengt arbeidskraft samt lojale og pliktoppfyllende arbeidstakere. Det har også vært bra for instruktørene og de som er med i *Arbeidspraksisprosjektet*. Nytt i fjor er at de har begynt å ta imot elever fra ungdomsskolen. Noen av disse elevene har 100% fravær på skolen. En av instruktørene forteller at det er svært gledelig når elevene ennå ikke har noe fravær, over halvveis ut i skoleåret:

*«Men det funker veldig bra, det er jo gutter som ikke har vært på skolen i 9. klasse, så det har gått fra 100% fravær til 100% oppmøte, de har ikke hatt fravær enda så det er jo gøy da. Jeg har jo snakket med flere rektorer fra grunnskole og de tror nesten ikke på meg når jeg sier at han møter hver eneste dag og har ikke hatt noe fravær» (Instruktør).*

De voksne vi intervjuet representerte ledere på ulike nivå med forskjellige ståsted, men alle var samstemte om at *Arbeidspraksisprosjektet* har hatt og vil få en positiv innvirkning på framtiden til elevene av flere grunner:

*«Felleskapet, det å kunne være med å bidra og det å få en fast inntekt og mestring, de har en framtid med masse erfaring, jobb, sosial status, bare den erfaringen med å ha vært deltager i et sånt prosjekt» (Instruktør).*

*«Det er ikke leketing/tulleoppgaver, men nyttig og det tror jeg er veldig motiverende. De får sikkerhetskurs som er supernytting å ha med seg og det er veldig stas» (Leder).*

Hvis en tenker samfunnsøkonomisk med tanke på å legge penger i et slikt prosjekt er alle lederne vi har intervjuet sikre på at dette er vel anvendte midler:

*«Ja jeg mener jo at det regnestykket der det er jo veldig enkelt da, nå veit ikke jeg talla, men at en går arbeidsledig fra man dropper ut av skolen til man er borte, det er mye penger. Og de ja hva blir det, tre-fire hundre tusen vi legger inn i hver elev her i løpet av det året de er her, det er jo ingenting» (Instruktør).*

### **4.3. Elevenes erfaringer i Arbeidspraksisprosjektet**

En av elevene gir uttrykk for at *Arbeidspraksisprosjektet* har bidratt til en stor og positiv endringsprosess på innsiden. For å opparbeide seg dette, er det naturlig at det må ligge noen gode erfaringer i bunnen, noe det virker som om *Arbeidspraksisprosjektet* lykkes med å gi denne eleven ifølge disse intervjuvarene:

*«Jeg har blitt mer kjent med meg på den korte tiden her som jeg har blitt kjent med meg selv hele livet mitt. Det har blitt et helt nytt år, jeg har blitt helt ny» (Elev).*

*«Vi blir kjent med oss selv, vi blir kjent med andre. Vi ja vi har det mye bedre og vi får med oss hva vi faktisk skal gjøre» (Elev).*

Alle elevene opplevde at det er greit å spørre både instruktørene og andre elever dersom det er noe de ikke forstår. De voksne viser forståelse for at ting kan være vanskelig og forklarer gjerne noe flere ganger:

*«Jeg har skrivevansker, jeg er redd for å vise folk hvis jeg skal skrive. Det er et veldig stort problem for meg og for mange andre tror jeg, men her så er det ikke noe problem. Her spør vi alle hverandre, er det sånn det skrives? også er det mye gøyere enn vanlig skole da» (Elev).*

*«De forklarer på den riktige måten og sånn, og hvis ikke du skjønner det så er det bare å spørre om hjelp. Og da forklarer han på nytt da» (Elev).*

En annen elev beskriver viktigheten av at de som er involvert i prosjektet har enkelte egenskaper og at disse egenskapene først og fremst bærer preg av instruktører som er rause, støttende, tålmodige, motiverende og at dette kan skape trygghet:

*«Dem er veldig flinke til å få opp andre, det er i hvert fall sånn jeg ble kjent med dem. Dem liker å hjelpe» (Elev).*

*«Dem er veldig flinke med å tilrettelegge her, det er dem på vanlig skoler og, men jeg føler det er noe annet her» (Elev).*

*«Dem liker å være med ungdommene, det kan hjelpe ungdom veldig som ikke er trygge på seg selv» (Elev).*

En av elevene forteller at de har opparbeidet seg en trygghet og en forståelse for hverandre og deres ulike utfordringer og at det er flere av elevene som har skrivevansker til felles:

*«Vi er like her føler jeg selv med forskjellige problemer, men det er mange her som har samme problemet vil jeg tro med skrivevansker» (Elev).*

Samtlige elever forteller at de ikke har tilgang til egen mobil i arbeidshverdagen og at dette har hatt positive følger. Nå snakker de sammen når de samles, for eksempel til felles måltider. På denne måten legges det til rette for at man hele tiden prater sammen i løpet av arbeidsdagen:

*«Det er ganske greit å bli vant til å ikke skulle bruke telefonen, vi sitter og snakker sammen hele tida. På videregående satt alle på telefonen eller på pc» (Elev).*

*«Her har vi ikke lov til å ha telefonen med oss, det er fordi vi må ha fokus i det vi holder på med. Hadde vi hatt telefon så hadde vi bare sittet på den» (Elev).*

Videre gir flere av elevene uttrykk for at *Arbeidspraksisprosjektet* har gitt de håp og et nytt perspektiv på hverdagen. De forteller også at *Arbeidspraksisprosjektet* har hjulpet de videre på ulike måter:

*«Jeg vet at hadde jeg sittet bak skolebenken hver dag så hadde jeg ikke kommet videre i livet, det er jeg veldig sikker på»* (Elev).

*«Ja det er mye bedre enn vanlig skole». «Jeg er ikke noe glad i teori, å sitte stille. Når jeg kom hit så kunne jeg gjøre mer fysisk da»* (Elev).

*«Du gjør egentlig det du skal gjøre i det neste yrket du har valgt deg. Så hvis du skal bli tømrer, så gjør du det en tømrer skal gjøre her da»* (Elev).

Samtlige av elevene forteller at de enkle kravene de har å forholde seg til i *Arbeidspraksisprosjektet*; komme seg opp om morgenen, møte opp til tiden og gjøre så godt de kan også er relevante i en fremtidig jobb. Følger de disse reglene har de glimrende jobbutsikter i vente etter å ha gjennomført *Arbeidspraksisprosjektet*:

*«Det skal nok bli lærlingeplass etter hvert»* (Elev).

*«Ja vi har garantert jobb da, det eneste er at man må stå opp om morgenen og gjøre så godt man kan, da gikk det bra»* (Elev)

## 5. Diskusjon

I denne delen vil drøfte våre funn opp mot teori for å forsøke å finne svar på forskningsspørsmålene våre:

1. Hvordan beskriver ungdommene sine tidligere skoleerfaringer
2. Hva er grunnen til prosjektets vellykkethet sett fra de voksne ledernes og instruktørens perspektiv?
3. Hva er grunnen til prosjektets vellykkethet sett fra ungdommenes perspektiv?

Disse utgjør hovedoverskriftene i hver kategori i drøftingen.

### **5.1. Hvordan beskriver ungdommene sine tidligere skoleerfaringer?**

Alle elevene vi intervjuet beskrev en vanskelig skolehverdag på mange måter og lærevansker var det som utpekte seg som den største utfordringen for de fleste. De gav uttrykk for at skolehverdagen opplevdes som tung og at de kjente på et stort skolefaglig press.

#### **5.1.1. Forventninger og press**

Elevene forklarte at de ble veldig slitne og stressa av å konstant forsøke å «henge med» på det faglige opplegget, som stort sett besto av teoribasert læring. De ble stadig satt til å løse arbeidsoppgaver de ikke hadde utgangspunkt for å klare og eksempler på dette var hyppige prøver og innleveringer til tross for lærevansker:

*«Jeg blir veldig sliten av all den teorien og det er veldig hardt da. Prøver og øving og alt dette». «Alt egentlig, jeg har dysleksi og da blir veldig mye vanskelig» (Elev)*

Endrerud (2004: 140) sier at skolen må ta utgangspunkt i elevenes behov og ikke omvendt for å fylle den store og viktige oppgaven den er ment å gjøre. Befring hevder at det er viktig at skolen tilpasser seg barna og ungdommene og tar utgangspunkt i deres forutsetninger for hvordan de lærer og utvikler seg (Befring 2014:36). Vi ser at det er et misforhold mellom det elevene vi har intervjuet opplever i praksis i ordinær skole, og det som teoretikere (og pedagoger) påpeker at skal være førende for skolens formål.



Felles for alle elevene vi intervjuet var at de følte seg stresset og slitne av et stort press i skolehverdagen med stadige prøver, kartlegginger, innleveringer og fremføringer. Dette gjenspeiles også i Ungdata rapporten (2017) hvor 43% av elevene sier at de har opplevd så mye skolerelatert press den siste uka at de har hatt problemer med å takle det. En instruktør forklarer hvordan både lærere og rektorer kan oppleve dagens målstyringsfokus i skolen:

*«Hvis ledelsen hadde sluppet unna det loddet de har på skolen om at de og skal prestere, med nasjonale prøver og den biten der, det er så mye juks og fanteri rundt det, for at det skal se pent ut. Men sånn har det blitt» (Instruktør).*

### **5.1.2. Praktisk og teoribasert læring**

Hva vil det å ta utgangspunkt i elevenes behov og forutsetninger for læring som Endrerud (2004) og Befring (2014) omtaler? En mulighet vil kanskje være å legge til rette for mer praktisk opplæring. Elevene gir uttrykk for at de ønsker å jobbe mer med praktiske fag i skolen, både for å kunne bruke kroppen sin fysisk og fordi praktiske arbeidsoppgaver oppleves som meningsfulle. Dette er arenaer hvor de kan få brukt sine ferdigheter, egenskaper og oppleve mestring:

*«På skolen hadde jeg noe tilpasset, men det blir tungt» (Elev)*

*«Jeg syntes det er mye bedre enn skole, da slipper jeg den teorien». «Nei, man lærer jo mer å kjøre maskin her da, dem har jo ikke det på skolen, ikke så mye i hvert fall» (Elev)*

Mangel på praktisk arbeid i skolen er den viktigste årsaken til at de faller fra i utdanningen jf. elevene:

*«Så ble vi sittende der da i 2-3 måneder å ha teori da, hver dag». «Ja, det er ikke så moro å sitte stille og ha teori dagen lang» (Elev)*

Videre forteller elevene om liten grad av anerkjennelse og forståelse når de ikke mestrer de skolefaglige arbeidsoppgavene i ordinær skole, og de gir uttrykk for at dette kan resultere i manglende tillit til lærere og skolen som helhet:

*«Jeg husker jo det, første dagen på ungdomsskolen, hvorfor i helvete får du sånne bøker a, hvorfor får ikke jeg. Da ble jeg sett ned på med en gang» (Elev)*

*«For meg så må jeg komme godt overens med lærerne hvis jeg skal trives. Siden barneskolen har jeg alltid slitt med det liksom» (Elev)*

I intervjuene kom det frem at elevene kunne føle på mange typer stress og press i den ordinære skolen:

*«På vanlig skole ja så føler jeg at man må kjøpe venner, du må gå med merkeklær» (Elev)*

*«Nei, jeg føler det er mye mer mobbing på sosiale medier på vanlig skole enn det er her» (Elev)*

Haavet (2018) setter frafall fra utdanning i en klar sammenheng med et misforhold mellom interesser og evner og det tilbudet elevene faktisk får av utdanning og yrke. Han forteller at elevene som kommer til han mangler håp etter mange år med nederlagsopplevelser og manglende mestring i skolen. Etter hvert mister de tilliten til at noen voksne kan hjelpe dem og stadig flere unge gutter rapporterer om symptomer på depresjon (Haavet 2018). En elev vi intervjuet forklarer det på denne måten:

*«Jeg vet at hadde jeg sittet bak skolebenken hver dag så hadde jeg ikke kommet videre i livet, det er jeg veldig sikker på» (Elev)*

Elevene forteller i intervjuene om manglende mestringsopplevelser i det ordinære skoleløpet og en taps- og nederlagsfølelse som vokser seg større over tid. Det kan være mange grunner til dette, bl.a. lærevansker eller ADHD som gjør det unaturlig og veldig vanskelig å skulle sitte stille og jobbe med teori mesteparten av dagen:

*«Jeg har jo ADHD så bare det å klare og sitte stille for meg det har vært et veldig problem og er en grunn for at jeg ikke klarer å følge med i timene» (Elev).*

Dette kom også fram i studien til Hegna (2019) hvor elevene fortalte om mangel på mestring, sårende pedagogiske opplevelser og negative forhold mellom elev og lærer. Mjaavatn og Frostad (2014) sier at i dag legges primært årsaken til skolefravall på eleven selv. Hvis vi derimot vender fokuset mot skolens manglende evne til å følge opp og inkludere elevene, vil en kanskje mer dekkende beskrivelse være *Push-out*, enn *Drop-out*, og skoleutstøtning blir et mer dekkende begrep enn frafall (Mjaavatn og Frostad 2014). Felles for elevene vi intervjuet er at de var redde for å delta og stille

spørsmål i timene og engstelige for å vise andre i klassen og læreren at de ikke mestret eller forsto:

*«...Jeg har skrivevansker, jeg er redd for å vise folk hvis jeg skal skrive, det er et veldig stort problem for meg og for mange andre tror jeg....» (Elev)*

En elev sier at han ble «usynlig» i ordinær skole og hverken lærere eller elever snakket til han. Hernes (2010) setter opplevelsen av manglende mestring og høyt fravær i grunnskolen i sammenheng, og han påpeker at høyt fravær i grunnskolen kan være en medvirkende faktor til frafall i videregående skole. Wollscheid (2010) påpeker at frafall er noe som skjer over tid og at lav motivasjon og lite engasjement for læring er den viktigste faktoren når det gjelder frafallsproblematikk. En instruktør beskriver hvordan det kan oppleves i ordinær skole:

*«Ja, har du sittet på et grupperom i hele 10-klasse uten oppfølging fordi skolen ikke har ressurser til å følge deg opp og du har sittet og sett på Netflix, det er klart du gidder ikke å møte opp da. Det er jo sånne tilfeller over alt. Det er jo ikke penger til dem» (Instruktør).*

### **5.1.3. Mangel på motivasjon og mestring**

Det kan være ulike grunner til at elevene opplever lite motivasjon og en elev vi intervjuet forklarte at det var vanskelig å få med seg beskjeder og hva de faktisk skulle gjøre. Han ble isteden sittende med telefonen i timen, i frykt for å spørre om igjen. Når arbeidsoppgavene elevene blir satt til å utføre stadig oppleves som uoverkommelige så kan en spørre seg hvordan dette påvirker elevene over tid? Hegna (2019) forteller at elevene i hennes studie opplevde en individualisert tilbaketrekning, noe som oppsto på bakgrunn av gjentatte negative opplevelser og nederlagsfølelse i skolen.

Hvis vi ser dette i lys av Antonovskys (2000:49) teori om mestringsstrategier og stressbelastning så omtaler han dette som en kronisk stressfaktor. Han beskriver stressfaktor som kaotisk og som en mangelsituasjon hvor en opplever utilstrekkelige ressurser og rollemuligheter (Antonovsky 2000:47). Han setter dette i sammenheng med tapsfølelse og kaller dette et motstandsunderskudd. Hva skjer med barn og unge når de er i en slik tilstand over tid? Antonovsky viser til ulike undersøkelser gjort på voksne og resultater som viser at det er skadelig for helsen (antonovsky 2000: 49). En instruktør vi intervjuet forklarer hvordan det kan oppleves for elevene:

*«Teori er vanskelig for meg. Åsså skal du faen i meg bli trua inn i den firkanten og hva skjer med et menneske da. Det er ikke så ålreit. Hver dag skal jeg gå inn der som jeg egentlig bare hater. Du skal være ganske sterk da for å stå i det over tid» (Instruktør).*

#### **5.1.4. Fellesskap og kommunikasjon**

Mobbing og utestengelse i den ordinære skolen ble også nevnt i intervjuene og det kom frem at mange elever opplevde liten grad av fellesskapsfølelse og samhørighet. Elevene beskriver en sterk individualisering i ordinær skole, som er preget av lite konstruktiv dialog og kommunikasjon. Et eksempel på dette er at flesteparten av elevene sitter opptatt med telefonen sin i pauser og friminuttene, noe som fører til at de ikke snakker sammen i særlig stor grad. En kan spørre seg hva denne individualiseringen gjør med elevenes psykiske helse? I Ungdata rapporten (2017) så vi at 1 av 5 elever gruer seg daglig for å gå på skolen og at 1 av 4 elever har vært plaget av ensomhet den siste uka. De mangler fellesskapsfølelsen og opplevelse av tilhørighet i skolen, noe Honneth (2010) omtaler som den gjensidige dialektiske relasjonen som oppstår mellom individet og samfunnet (klassen). Han sier at individet er helt avhengig av noe form for bekreftelse for i det hele tatt å kunne forholde seg til seg selv og for at det skal kunne forholde seg til andre (Honneth 2010).

Det er helt avgjørende for selvtilliten at noen kommer deg følelsesmessig i møte og bekrefter deg som et sårbart kroppslig individ (Honneth 2010: 207) for å kunne delta i samfunnet (eller i klassen) overhodet ifølge Honneth. Dette har sammenheng med hva slags forventninger en møter elevene med og om en anerkjenner hver enkelt sine iboende evner og ferdigheter. Hvordan kan skolen møte elevene slik at de får opparbeidet tillit til egne evner og til å mestre oppgaver og utfordrende situasjoner? Våre funn viser at det å slite med å fullføre skolene kan få flere negative konsekvenser for elevene, både når det gjelder identitet og selvoppfatning og videre utvikling:

*«Det er en lang vei å gå og i den tiden er det dette med psykisk sykdom, rus og økonomi og se at alle andre er så vellykket og har et så bra liv når du fortsatt bor på barnerommet og ikke kommer deg noe videre. Vi ser jo mange av de også dessverre» (Leder)*

### 5.1.5. Store elevgrupper gjør det vanskelig å få nok hjelp

I ordinær skole er det store elevgrupper, noe som kan gjøre det vanskelig for læreren å følge opp hver enkelt elev godt nok med det faglige, ifølge elevene vi intervjuet. Det kunne være vanskelig å få den hjelpen de trengte:

*«Noen elever som ikke gjør leksene sine for eksempel kunne kanskje fått et valg om å sitte igjen med læreren også bladd igjennom leksene i hvert fall» (Elev).*

Dette synet sammenfaller helt med det de voksne svarte. Penger spart kan være et argument for å ha flere elever pr. kontaktlærer i en klasse. Spørsmålet er om det blir kostnadsbesparende i lengden hvis elevene opplever at det er vanskeligere å fullføre videregående opplæring på grunn av manglende hjelp og oppfølging:

*«Ja og hvis du da sliter med matematikk så vil du jo selvfølgelig få tettere oppfølging i mindre grupper! Det sier seg jo selv. Så da får en voksen lengre tid med vedkommende. Så jeg tror det er viktig at de som har ekstra behov kan komme ut av klassen for der tør de å spørre» (Instruktør).*

Elevene gav uttrykk for at lærerne ikke fikk med seg så mye av det sosiale som skjedde på skoler med mange elever i hver klasse, med utestengning, mobbing og utfordrende skolemiljø. Dette kunne oppleves som at lærerne ikke brydde seg i særlig stor grad:

*«Lærerne får ikke med seg noen ting på en vanlig skole med flere hundre elever. Dem får kanskje greie på en ting i ny og ne, men det er mye mobbing som går rundt på skoler» (Elev).*

Hvordan vi møter elevene våre henger sammen med hva slags elev- og menneskesyn vi har og gjennom en fenomenologisk inspirert tankemåte kan en utvikle elevenes selvforståelse på en fordomsfri måte ifølge Frankl (2007: 17). Å møte hverandre med en fordomsfri tilnærming er helt sentralt fordi vi er medmennesker sammen på vår vei gjennom livet og på denne måten kan vi best mulig tilrettelegge også for de elevene som opplever skolefaglige utfordringer:

*«...det er mange ungdommer som søker sosialhjelp og ikke helt vet hva de skal. Det kan føre til mye.....Særlig en stor gruppe som har problemer med å klare seg igjennom den teoretiske skolehverdagen» (Leder)*

Det er viktig å hjelpe elevene til å skape et bedre bilde av seg selv og skape en bedre plattform og bygge livet sitt videre på, hvor de vil kunne utvikle tillit til andre og til sin egen mestring (Frankl 2007:180). Når en hjelper elevene med å finne mening med tilværelsen og med livet sitt unngår en meningstomrom som ifølge Frankl kan gjøre oss psykisk syke (Frankl 182).

### 5.1.6. Å oppleve tillit og mening

At tillit henger sammen med opplevelse av meningsfullhet forklarer Antonovsky (2000) med at en vil være sterkere rustet til å komme seg best mulig gjennom motgang hvis en har tillit til noen (Antonovsky 2000:36). For å opparbeide seg evnen til å ha tillit er det viktig å ha noen erfaringer med seg som styrker denne opplevelsen, følelsen av at noen vil deg vel og behandler deg som et medmenneske Antonovsky (2000: 17). Uten denne erfaringen vil det kunne gå utover handlingskraften, handlingsviljen og handlingsevnen, noe som kan bidra til at elevene til slutt "gir opp" og ikke ser noen annen utvei enn å slutte på skolen:

*«Den videregående opplæringen i skolen, den passer ikke alle» (Leder).*

Elevene vi har intervjuet gir uttrykk for et sterkt ønske om å mestre og klare å lykkes med skolen, men kommer til et punkt der de opplever at å slutte blir eneste utvei. Uten tillit til sine skolefaglige mestringsevner står elevene igjen med en hverdag hvor meningen med tilværelsen kan bli preget av et tomrom som blir vanskelig å fylle. Tilliten til andre og opplevelsen av å få til noe må bygges opp igjen på en arena som gir rom for å føle mestring, der kravene gjør det mulig å lykkes og der oppmuntring blir verdsatt framfor kritikk, men også der deres ressurser og styrker blir vektlagt. En leder fremhever viktigheten av positiv fokusering i møte med elevene:

*«Ungdommene har jo ikke fått annet enn kjeft de siste ti åra de har gått på skolen og da hjelper det ikke så veldig mye med regler. Hvis de bare er vant med å få kjeft og gjøre gale ting da blir det helt feil» (Leder).*

Endrerud (2004) sier at problemet med mange av aktivitetene i norsk skole i dag er at de ikke blir satt inn i en meningsfull sammenheng (Endrerud 2004:96). Han sier at elevene trenger å oppleve at undervisningen har relevans for deres liv for at den skal oppleves som meningsfull for elevene. Dette fremhever også lederne vi har intervjuet som spesielt positivt i prosjektet:

*«Det er ikke leketing/tulleoppgaver, men nyttig og det tror jeg er veldig motiverende. De får sikkerhetskurs som er supernytting å ha med seg og det er veldig stas» (Leder).*

Antonovsky (2000) hevder at når det en holder på med oppleves som meningsfylt, vil en også kunne klare seg gjennom traumer og utfordringer som kan komme i livet, på en bedre måte (Antonovsky 2000:37). Evnen til å føle tillit inngår som en sentral komponent når det gjelder mestringsstrategier ifølge Antonovsky, og for å komme seg etter stressbelastninger. På denne måten vil en kunne forsones seg med at uheldige hendelser forekommer i livet, men en vil være i stand til å takle dem når de kommer, fordi en har tillit til seg selv og andre. Dette kan være tillit til noen som står deg nær, en lærer, en lege eller Gud (Antonovsky 2000: 36).

### **5.1.7. Oppsummering**

Som vi ser så beskriver elevene sine tidligere skoleerfaringer i den ordinære skolen i stor grad som tunge og vanskelige. Først og fremst fordi det er så vanskelig med all den teoretiske opplæringen og mangel på praktiske fag. Det er utfordrende at det er store elevgrupper og mange elever er redde for å avsløre seg og vise for klassen og læreren at de ikke forstår. Flere av elevene gir uttrykk for at lærerne prøver så godt de kan å tilrettelegge i ordinær skole, men at mange elever i klassen gjør det vanskelig å gi nok hjelp til hver enkelt elev. Elevene vi har intervjuet opplever liten grad av raushet og trygghetsfølelse i klassesituasjonene, og de forteller om manglende rom for ulikhet i den ordinære skolen. Det er en stor utfordring for mange å skulle sitte stille i store deler av skolehverdagen og mange gir uttrykk for at de savner en følelse av fellesskap og solidaritet.

## **5.2. Hva er grunnen til prosjektets vellykkethet sett fra de voksne ledernes og instruktørens perspektiv?**

Gitt at de økonomiske rammene for gjennomføring ligger til grunn fremhever alle de voksne at personlig egnethet/ de rette folkene er den viktigste årsaken til prosjektets vellykkethet.

### 5.2.1. De rette folka- verdier, holdninger og menneskesyn

I våre funn var det flere egenskaper/ holdninger/ verdier og karaktertrekk som ble fremhevet. Disse vil vi se nærmere på i lys av klok ledelse som Brunstad omtaler (Brunstad 2009). Disse egenskapene kan oppsummeres med å møte elevene med en raus grunnholdning, og med dette mener vi:

-Ha et godt verdisyn, å kunne møte elevene med empati og forståelse

-Å møte elevene med anerkjennelse og respekt, det vil si å se etter styrker hos elevene og forsterke deres gode egenskaper, personlighetstrekk, opplevelse av seg selv og egen identitet

-Å spille på lag med elevene istedenfor å ha fokus på kjefting og straff

-Ha få, krystallklare regler og grenser som gir opplevelsen av trygge rammer for elevene.

En leder beskriver viktige egenskaper og holdninger blant de voksne på denne måten:

*«Det å være bevisst at alle har ressurser og at de på en måte er arbeidsdyktige da. For det er dem jo...også blir det målt på en annen måte ...hele den målingen og den prestasjonen du må vise når du er unge i skolen. At du her kanskje må vise andre prestasjoner da, at de blir verdsatt. Det er klart det gjør noe med ungdommene. Det er viktig at de voksne og skjønner at det er der vi er. Da er det enklere å drive et prosjekt også så lenge det er voksne som har et godt verdisyn i forhold til mennesket og i forhold til ungdommen så er det veldig viktig at vi har med folk i fra næringslivet og ikke bare pedagogiske utdanna folk da» (Leder).*

Elevene i intervjuene forteller at i prosjektet blir de møtt med voksne som har en positiv grunnholdning, noe også Befring (2014) omtaler. Elevene forklarer at de voksne *liker* å være med ungdommene og at de er flinke til å «få opp folk». Med det menes at de på en tålmodig og støttende måte hjelper elevene med arbeidsoppgavene og forklarer på nytt og på nytt når det trengs. Instruktør forklarer at det er vesentlig å kunne sette seg inn i elevenes ståsted og erfaringer med empatisk innlevelse:

*«Men jeg tror det handler om åssen du møter elevene tenker jeg, jeg kjenner meg veldig godt igjen i de gutta» (Instruktør)*



De voksne blir ikke oppgitt og avvisende, men de forklarer på ulike måter gjennom en trygg og tålmodig væremåte til elevene forstår det. De er bevisste på å ikke være bebreidende, kritiserende og kjeftende. Isteden viser de forståelse gjennom en tydelig og støttende væremåte som gjør at elevene føler seg respektert, verdsatt og anerkjent:

*«Og der er det stor forskjell på lærere veit jeg, ikke sant? Noen er veldig gode på å kaste ut anmerkninger i hytt og vær, men det har jo ikke noen effekt» (Instruktør)*

De voksne i prosjektet har erfart at de oppnår mer ved å ikke ha fokus på tiltak som kan oppleves som straff, og de opplever at å gi anmerkninger kan oppfattes som et straffetiltak. De ser at en kommer lengre med en annen kommunikasjonsform som er mer preget av gjensidig respekt. På denne måten anerkjenner en elevene som moralsk tilregnelige subjekter, likestilt med andre, noe som Honneth omtaler som grunnformer for anerkjennelse (Pedersen 2010: 207). Instruktør påpeker viktigheten av å være reflektert og hele tiden bevisst på det yrkes-etiske forholdet mellom elev og instruktør:

*«Det viktig at vi også balanserer det da, at vi er profesjonelle oppi det, ikke sant? Vi skal være kamerater med hverandre men det er fortsatt vi som er de voksne og de andre er elever og det er et skille å balansere på det» (Instruktør)*

### **5.2.2. Å oppleve seg selv som en del av et fellesskap**

Hvis en har evnen og viljen til å sette seg inn i elevenes ståsted med god dialog kan utvikling skje og dette henger sammen med å ha klare, tydelige grenser og få regler jf. de voksne vi har intervjuet. Nettopp dette med grenser er Antonovsky (2000:40) også opptatt av når han omtaler motstandsressurser, og grensesetting henger sammen med opplevelsen av trygghet. De voksne i prosjektet følger elevene tett opp, bl.a. når det kommer til fravær. Hvis en elev ikke møter en dag vil en instruktør ringe gjentatte ganger til eleven svarer, dersom ikke eleven har ringt for å rapportere fraværet. Den voksne vil fortsette og ringe til de får svar for å vite hvor eleven er og det gis klart og tydelig uttrykk for at eleven er savnet og arbeidsoppgavene står og venter. Elevene skjønner at det spiller noen rolle hvis de er borte, akkurat som det ville ha gjort i arbeidslivet. På denne måten blir de regnet med i et verdifellesskap og får styrket solidaritetsfølelsen jf. Honneth (Pedersen 2010: 209). Grunnen til fraværet blir kartlagt og det blir avtalt når eleven er tilbake igjen og eventuelle hjelpetiltak settes inn:

*«Samarbeidet med hjemmet i mange av tilfellene er helt avgjørende for at vi skal få det til» (Instruktør).*

Dette kan omhandle alt fra å følge eleven til fastlege eller samarbeid med andre instanser, enten det gjelder helse, rus eller annen aktuell problematikk.

Lederne vi har intervjuet forteller at det kom frem positive faktorer som de ikke hadde regnet på forhånd i prosjektet. Flere av de litt eldre brukerne tilknyttet Nav har fått mulighet til å delta. Det viser seg at disse ungdommene har påtatt seg en litt ansvarsbevisst rolle ovenfor de yngre elevene, noe som har bidratt til at de selv har blomstret opp og føler at tilværelsen blir mer meningsfull:

*«De var litt større og litt eldre og tok litt mer ansvar og ble en formell/uformell leder i gruppa og mange av de blomstret veldig. Fra å gå og trække og ikke ha noe å drive med til at det går et år og de har jobb og lappen. Det er helt fantastisk» (Leder)*

### **5.2.3. Grenser og omsorg**

I intervjuene så kommer det fram at de voksne ikke er redde for å ta opp ting som kan være vanskelige temaer, noe elevene opplever som omsorg. Det at noen kommer en følelsesmessig i møte er helt vesentlig for at en skal kunne utvikle et fungerende selvbilde og er avgjørende for det sosiale samholdet ifølge Honneth (Pedersen 2010:207). Et eksempel på at de voksne ønsker å styrke det sosiale samholdet i prosjektet, er at mobiltelefoner blir samlet inn på morgenen og delt ut igjen på slutten av dagen, noe elevene gir uttrykk for at er positivt:

*«Det er ganske greit å bli vant til å ikke skulle bruke telefonen, vi sitter og snakker sammen hele tida. På videregående satt alle på telefonen eller på pc» (Elev).*

*"Her har vi ikke lov til å ha telefonen med oss, det er fordi vi må ha fokus i det vi holder på med. Hadde vi hatt telefon så hadde vi bare sittet på den» (Elev)*

Det fremkommer i intervjuene at det er viktig å ha få, klare og tydelige grenser, krav og regler som elevene kan forholde seg til. Dette er viktig for elevenes videre utvikling for å mestre livet, og som arbeidstaker i møtet med en fremtidig arbeidsplass:

*«Grenser er veldig viktig, helt tydelig og firkanta og det liker dem. Det er trygt og da veit de hva de skal og ikke skal» (Instruktør)*

*«Å møte blikket og si hei og ikke godta at man ikke hilser. Nå skal vi hilse for sånn er det og da er de bedre rustet når de kommer ut» (Instruktør)*

Dette kan vi se i sammenheng med folkehelse og livsmestring som vi omtalte innledningsvis, hvor vi så at en del av begrepet omhandlet å gjøre elevene i stand til å ta ansvarlige livsvalg, noe også Endrerud (2004) fremhever viktigheten av under:

*«Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg...»* (Udir 2020).

Endrerud (2004) viser til viktigheten av å lære å ta ansvar og at valg får konsekvenser, nå og videre i elevenes liv. På denne måten lærer de at uansvarlig adferd får naturlige og logiske konsekvenser (Endrerud 2004:17). Når elevene forstår at deres adferd får konsekvenser blir de også oppmerksom på at de voksne bryr seg om dem, og på denne måten opplever de seg selv som en del av et felleskap hvor de er regnet med og som viktige (Endrerud 2004). Da kan de kjenne på en meningsfull fellesskapsfølelse som Hegna (2019) omtaler i sin studie. Her forteller elevene at møtet med arbeidsplassen gav en følelse av stolthet over å bli anerkjent, akseptert og inkludert i arbeidslivet, noe som sto i sterk kontrast til elevenes oppfatning av seg selv i ordinær skole. Dette sammenfaller helt med hva våre elever forteller om i prosjektet.

#### **5.2.4. Opplevelsen av tillit**

Det å utvikle en god og empatisk dialog i relasjonen mellom elev og lærer/ instruktør vil kunne styrke opplevelsen av tillit og trygghet i opplæringen ifølge våre funn. Dette kan en se i relasjon til det å være arbeidstaker på en arbeidsplass og Kirkhaug påpeker at det å ha tillit til ledelsen kan stimulere til motivasjon og arbeidsglede (Kirkhaug 2019:44). Det er naturlig å tenke at de samme mekanismene som fungerer for oss voksne i jobbsammenheng også gjelder for elevene i en skolesituasjon. Tillit kan også føre til at man har motivasjon til å yte litt ekstra, og arbeidsglede i forhold til å ha lyst til å reise på jobb eller skole.

Vi ser ut ifra våre funn at det er viktig at de voksne legger til rette for at elevene opplever tillit og trygghet i skolehverdagen. På denne måten kan elevene bli trygge på seg selv og egen mestring, og tørre å komme med ideer og kreative innspill uten å være redd for at forslagene blir mottatt på en negativ måte. Dette refererer Kirkhaug til som relasjonell tillit (Kirkhaug 2019:50). Åpenhet, bred sosial støtte, lojalitet og diskresjon inngår i relasjonell tillit og det er viktig at elevene opplever voksne som de kan stole på og som vil dem vel, noe de gir uttrykk for at de gjør i Arbeidspraksisprosjektet. Et

viktig aspekt som kommer frem for vellykket gjennomføring i prosjektet, er at det blir drevet fram av ildsjeler eller mennesker som brenner for å gjøre noe bra for ungdommene:

*«Det ligger mye idealisme i dette, en bedrift som har vilje og ønske vet at hvis de lykkes med å få gode folk, får de veldig lojale arbeidstakere som kan jobbe for den bedriften. Så det er vinn-vinn selvsagt og en stor grad av idealisme og et ønske om å bidra. Det som har vært unikt er kombinasjonen av både stat og kommune, fylkeskommune og næringsliv som kommer sammen i en arena, et sted å være» (Leder).*

### **5.2.5. Å legge til rette for praktiske, relevante og motiverende arbeidsoppgaver**

Et sentralt punkt som ligger til grunn for vellykket gjennomføring av prosjektet ifølge intervjuene, er at arbeidsoppgavene til elevene er mer praktisk rettet. Det kommer frem at elevene savner mer praktiske fag i skolen, som sløyd, håndverksfag, mer kroppsøving og fysisk aktivitet. I tillegg fremkommer det at det bør være bedre tilgang på utdannede spesialpedagoger som kan hjelpe de elevene som trenger det.

I prosjektet har elevene bolker med teoriinnlæring, for eksempel sikkerhetskurs for kjøring av maskiner osv. Her er blant annet HMS sentralt, og elevene får grundig teoretisk opplæring innenfor sikkerhet før de kan starte den praktiske opplæringen, med bruk av maskiner og kjøretøy. Elevene gir uttrykk for at det er nyttig og viktig at de har denne teoretiske opplæringen fordi det er et krav for å kunne jobbe med maskiner. De opplever at å jobbe praktisk er en logisk konsekvens av teoriinnlæringen, noe Endrerud var inne på (Endrerud 2004:17). Når elevene har teoriinnlæring er instruktørene bevisste på å ta jevnlig pauser underveis før elevene blir veldig slitne. Dette er i tråd med Brunstad sin tankegang om situasjonsbevissthet og klok ledelse (Brunstad 2009: 15). Han fremhever viktigheten av å ha en varhet og respekt for det konkrete og unike i enhver situasjon. På denne måten vil en som leder unngå å la seg styre av tidligere erfaringer og forutinntatte oppfatninger sier Brunstad, men å ydmykt ta innover seg situasjonen en er i (Brunstad 2009:16).

De voksne i prosjektet lytter og legger til rette for pauser når elevene trenger det ifølge intervjuene, og de tar seg god tid og forklarer ting på nytt helt til elevene forstår. Dette gjør at elevene opparbeider seg mestringsopplevelser, også ved teoriinnlæring. Når det

gjelder arbeidsoppgavene i prosjektet så oppleves disse som motiverende og lystbetonte ifølge elevene. Dette er oppgaver elevene anser for å være relevante i deres liv, nå og i fremtiden. Disse oppgavene legger grunnlaget for at elevene skal få seg en jobb etter hvert og vil lede til at elevene kan bli lærling og lære kandidat. Når det gjelder å være lærling så har elevene to år på skole og to år i «lære» ute hos bedrift. Elevene som deltar i arbeidstreningsprosjektet har det som kalles grunnkompetanse (de har karakter i gym og i yrkesfaglig fordypning) og de har alle en IOP ifølge instruktør. Når de er ferdig i prosjektet så kan de bli ansatt hos Entreprenørfirmaet som lære kandidat. Da kan de enten gå opp til en kompetanseprøve, som ikke er et fullverdig fagbrev, eller de kan velge å ta opp noen fag selv, som privatist, og gå opp til en fagprøve. Instruktørene er bevisste på at de hele tiden forsøker å bygge opp elevene mentalt slik at de får mestringstro på egne evner:

*«Og det prøver vi å prege dem på, at du klarer det her hvis du vil, å begynne på skole»*  
(Instruktør).

Biesta (2014) hevder at hovedprinsippet med pedagogisk klokskap er å ha god pedagogisk dømmekraft (Biesta 2014: 216). En kan kanskje si at når en legger til rette for arbeidsoppgaver som oppleves motiverende, nyttige og lystbetonte så viser en god pedagogisk dømmekraft? Her er det vektlagt meningsfulle utfordringer og Antonovsky (2000) omtaler dette som aktiviteter som gir mening både i følelsesmessig og kognitiv forstand. I tillegg blir de oppfattet som områder det er verdt å engasjere seg i jf. Antonovsky (2000: 36).

#### **5.2.6. Fellesskap og kommunikasjon- Jevnlige møtepunkter og et samarbeid preget av åpen og ærlig dialog**

Det fremkommer i intervjuene at det er viktig å ha en koordinator eller prosjektleder med et slags helhetlig, overordnet ansvar for å «holde linjene oppe» mellom deltageren og hjem/ulike instanser. Vedkommende bør ha et temmelig raust forhold til egen arbeidstid i den forstand at en ikke teller minutter, eller er så opptatt av når en er i kontakt med andre vedrørende elevene. Det fremkommer i møte med ledelsen ved skolen at det er viktig å ha en flat struktur med åpne linjer for å ta raskt kontakt med hverandre ved behov og holde møter på sparket når en trenger det:

*«Ta vare på hverandre, si fra hvis de ser noe som er ugreit og ta opp det, enten på tomannshånd eller i fellesskap»* (Instruktør)

Instruktør vektlegger en kombinasjon av klare og tydelig tilbakemeldinger blandet med en ydmyk, lyttende holdning. Nettopp ydmykheten sier Brunstad at er en holdning som gir andre vekstmuligheter (Brunstad 2009:168).

Det fremkommer at det er en stor fordel med minst mulig byråkrati og papirarbeid i et slikt prosjekt, men at en kan finne kjappe løsninger på problemer som krever det når det gjelder utfordringer enkeltelever kan stå oppi. Det er lav terskel for å ta en telefon til andre involverte i prosjektet når det gjelder å finne gode løsninger for elevene.

Det å kunne bidra til å hjelpe ungdommene på denne måten skaper en sterk følelse av meningsfullhet, også for de voksne som er involvert. Alle de ansatte har individuelle arbeidskontrakter som de forholder seg til. Her fremkommer det en gjennomtenkt og strukturert plan når det gjelder å følge et felles verdisett for hvordan en møter og forholder seg til elever og kollegaer, noe Kirkhaug (2015) omtaler som verdibasert ledelse. Dette gjelder alle de involverte i prosjektet og de voksne er bevisste på å ha en ærlig dialog, hvor åpenhet er vektlagt:

*«Og det å være tydelig både mot andre kollegaer og elever, å være ærlig og å tørre å ta noen upopulære avgjørelser også stå i det, sånn er det jo» (Instruktør)*

### **5.2.7. Å lede med mot**

Vi ser i sitatet over at mot er et viktig aspekt innenfor klok ledelse, noe Brunstad (2009) også omtaler. Han sier at å lede kan føles ensomt til tider og innebærer at man noen ganger er nødt til å ta upopulære avgjørelser:

*«...Lederens posisjon gjør integrasjon i fellesskapet vanskeligere. Den som leder, er per definisjon alene. Dette hører til noe av lederposisjonens egenart, og vil også være noe av prisen en betaler for å lede. Derfor må en leder trives i eget selskap» (Brunstad 2009:67).*

Det fremkommer i våre funn at det ligger mye klok ledelse bak avgjørelser som fattes i prosjektet, noe vi ser i sitatene over. Her ser vi at utsagn fra instruktør og Brunstad er inne på mye av det samme, det at man til tider er nødt til å ta noen avgjørelser som kanskje ikke alle er enige i. Dette har sammenheng med om man er i stand til å gjennomføre det en har satt seg som mål:

*«...jeg tror kanskje det viktigste er den strukturen jeg har fra forsvaret, den litt strømlinjeformede, som kanskje er den største styrken jeg har, å få ting gjort. Og så begynner man på noe så gjør man det ferdig...» (Instruktør)*

Kirkhaug (2015) påpeker at ledelse først og fremst handler om å ha gode relasjoner til sine medarbeidere men at noen ganger kan det å lede også innebære å takle harde konfrontasjoner på

arbeidsplassen (Kirkhaug 2019:55). Dette kan innebære at de ansatte må gjøre oppgaver de ikke ser nytteverdien av eller ikke ønsker å gjøre, derfor er det helt sentralt at de ansvarlige for et slikt prosjekt har gjennomføringskraft til å få til endring ifølge Kirkhaug (2019).

Brunstad (2009) setter mot til å lede i sammenheng med viktige menneskelige egenskaper for enhver person med lederansvar: erfaring, modenhet, selvinnsikt, menneskekunnskap og god moralsk forankring (Brunstad 2009:17). Brunstad påpeker at man ikke nødvendigvis er født med disse egenskapene men over tid vil en kunne øve opp disse gjennom refleksjon, ettertanke og erfaring. Med en god moralsk forankring som Brunstad omtaler så vil en allikevel ha et godt utgangspunkt for å treffe kloke og gode avgjørelser (Brunstad 2009).

### **5.2.8. Ledelsesutfordringer i prosjektet**

Når det gjelder utfordringer som kan oppstå i et slikt prosjekt så er det først og fremst den økonomiske biten, det må være lederforankret og de aktuelle involverte må ville det. Når det gjelder det pedagogiske og selve opplæringstilbudet så kan møtet med skole og næringsliv by på noen utfordringer til tider. Spenninger kan oppstå imellom opplæring og produksjon ifølge de voksne vi intervjuet. Når en driver et arbeidstreningsprosjekt er det ikke primært inntjening som står i fokus men noe inntjening vil allikevel finne sted. En annen utfordring er evnen til å tenke nyskapende som pedagog hvis en har jobbet mange år i skolen og er formet av den tankegangen ifølge intervjuene våre. Da kan det være en mulighet for at en lar seg begrense med et problemfokus og ikke ser mulighetene som ligger i et slikt prosjekt.

På den andre siden så kan det være en utfordring hvis en kommer fra arbeidslivet hvor en er vant til tydelig krav og forventninger til deg som arbeidstaker. Det fremkommer fra våre funn at er viktig å være bevisst på at det først og fremst er arbeidstrening man driver med i et slikt prosjekt og at arbeidstrening og arbeidstaker «treffer hverandre litt dårlig av og til» som en sa i et intervju. Dette kan man for eksempel se i tidsbruk, når en er under opplæring så «tar det den tida det tar». I denne sammenhengen er det viktig at det er en koordinator som står imellom de ulike aktørene fra skole og arbeidsliv og i dette prosjektet så er det en lærerutdannet pedagog med tidligere jobberfaring i næringslivet.

### **5.2.9. Oppsummering:**

De voksne i prosjektet er beviste på å møte elevene på en spesiell måte, med et verdsett og elevsyn som eksplisitt ligger nedfelt i en individuell arbeidskontrakt. De er opptatt av at elevene skal se seg selv som en del av et fellesskap hvor det legges til rette for meningsfulle mestringsopplevelser. På denne måten opparbeider elevene seg tillit til seg selv og andre, og troen på egen mestringskraft. De voksne legger til rette for praktiske og relevante arbeidsoppgaver som tar utgangspunkt i elevenes egenskaper og forutsetninger for læring, i mindre grupper. Videre er de voksne beviste på å tilrettelegge for tydelig og god kommunikasjon hvor åpenhet er sentralt, og de viser mot og gjennomføringskraft til å lede.

Når det gjelder utfordringer en kan støte på i et slikt prosjekt, kan det være i møte mellom arbeidsliv og skole, pedagogisk tankemåte og grunnsyn, om en er løsningsfokusert eller problemorientert, og det påpekes viktigheten av å ha et menneske som er godt egnet til å koordinere (prosjektleder) til å «sy sammen» prosjektet. Egenskaper som har vist seg å være verdifulle i denne sammenhengen jf. våre funn, er å ha erfaring og kjennskap til både skole og næringsliv og gjerne være pedagogisk utdannet med ulik arbeidserfaring. Vedkommende bør ha god gjennomføringsevne og være tydelig og ærlig i kommunikasjonen med alle samarbeidsinstanser. Men først og fremst må vedkommende ha et godt forankret solidarisk menneskesyn, med god evne til empati og innlevelse, og et brennende ønske om å gjøre noe godt for elevene.

### **5.3. Hva er grunnen til prosjektets vellykkethet sett fra ungdommenes perspektiv?**

Elevene vi intervjuet forteller om en grunnholdning blant de voksne som bidrar til at de trives i prosjektet. Denne grunnholdningen består av at de blir møtt med respektfull interesse og et løsningsfokusert fokus, noe Befring (2014) omtaler.



### 5.3.1. Å bli møtt med anerkjennelse, respektfull interesse og positiv fokusering

Befring sier at er basale forutsetninger for en pedagogisk praksis som er læringsfremmende er anerkjennelse, oppmuntring og motivering (Befring 2014: 34). Dette er helt sentralt for å få til læring sier Befring. Han poengterer at på denne måten så underkommuniserer en også det som kan være negativt (Befring 2014: 36). Denne grunnholdningen er på mange måter det motsatte av å gi stadig kritikk, kjefting og bebreidelser og isteden forsterker en de positive egenskapene hos eleven. Dette er det elevene vi har intervjuet forteller at de blir møtt med i prosjektet:

*«Jeg har blitt mer kjent med meg på den korte tiden her som jeg har blitt kjent med meg selv hele livet mitt. Det har blitt et helt nytt år, jeg har blitt helt ny» (Elev)*

De som jobber med elevene har en felles plattform, en grunnholdning som gjør at elevene opplever trygghet i gruppa til å stille spørsmål når det er noe de ikke forstår. De opplever at det bare er å spørre igjen og så forklarer de på nytt, hele tiden med en positiv holdning:

*«Dem er veldig flinke med å tilrettelegge her, det er dem på vanlig skoler og, men jeg føler det er noe annet her» «Dem liker å være med ungdommene, det kan hjelpe ungdom veldig som ikke er trygge på seg selv» (Elev)*

Elevene gir uttrykk for at de voksne *liker* å være sammen med dem og de er veldig flinke til å tilrettelegge i undervisningen. De beskriver at skolen tar utgangspunkt i elevene og deres forutsetninger for læring og ikke omvendt som Endrerud (2004) og Befring (2014) var inne på. Dette er en ny opplevelse og erfaring for mange av elevene vi intervjuet, og de forteller om en følelse av anerkjennelse:

*«De forklarer på den riktige måten og sånn, og hvis ikke du skjønner det så er det bare å spørre om hjelp og sånn. Og da forklarer han på nytt da» (Elev)*

Bae (Bae og Waastad 2003) omtaler anerkjennelse og utvikling av individer og relasjoner, noe elevene beskriver at de voksne er veldig flinke til i Arbeidspraksisprosjektet. De er gode til å ”få opp folk”, eller heve og styrke elevene som deltar i prosjektet, noe som gjør at elevene opparbeider seg tillit til seg selv og andre. Bae påpeker at i dialektisk relasjonstenkning preget av anerkjennelse, kan

individene få utvikle seg og vokse. Våre funn viser at det får store konsekvenser for hele familien når elevene i prosjektet opplever anerkjennelse, håp og fremtidsutsikter:

*“Ja, det får ringvirkninger for hele familien. Et eksempel er en mor som ringer og er helt på gråten for plutselig står sønnen opp om morgenen. Elever som ikke kunne skrive eller lese og visste knapt nok hvilken måned de var i som plutselig har jobb og tar lappen på et år. Det er utrolig hva de kan hvis de får muligheten. Det er noe med den individuelle tilretteleggingen som mange trenger som kanskje den vanlige skolen ikke er lagd for”*(Leder).

### **5.3.2. Relevante arbeidsoppgaver som elevene kan mestre**

Elevene svarte at det beste med prosjektet var arbeidsoppgavene og at opplæringen er mer tilpasset elevenes forutsetninger, i tråd med hva elevene anser for å være relevant i det ”virkelige” livet sitt som Endrerud (2004) var inne på. Her vektlegges i stor grad praktisk arbeid med gravemaskiner, snekkerfaget osv.

*«Du gjør egentlig det du skal gjøre i det neste yrket du har valgt deg. Så hvis du skal bli tømrer, så gjør du det en tømrer skal gjøre her da»* (Elev)

Fokuset ligger ikke på elevenes manglende mestring men tar heller utgangspunkt i ønsker/egenskaper og ferdigheter som elevene har fra før. Når det er opplæring i mindre grupper føles det tryggere å be om hjelp, noe alle elevene vi intervjuet gav uttrykk for:

*«Vi er like her føler jeg selv med forskjellige problemer, men det er mange her som har samme problemet vil jeg tro med skrivevansker»* (Elev).

I prosjektet har de fokus på kommunikasjon og åpenhet og elevene opplever på denne måten at de er deltagende i en prosess som innebærer planlegging, gjennomføring, presentasjon, evaluering og målakseptering (Endrerud 2004: 140):

*«Vi har jevnlig samtaler, det er meg og en til som setter oss ned og tar inn en og en elev, åssen går det nå? Også skal de få gi tilbakemelding til oss hvordan de føler at det går, ting som er bra og ting som kan bli bedre»* (Instruktør)

Når en velger deltagerstyring innenfor gitte rammer så oppleves dette i stor grad som meningsfylt ifølge Endrerud, som påpeker at på denne måten orienterer skolen seg mot den virkelige verden, mot nærsamfunnet, produksjonslivet og storsamfunnet (Endrerud 2004:140).

### 5.3.3. Mestring og mening

Det ble mange ganger påpekt i intervjuene at dette var en vinn-vinn situasjon over hele linja, bra for elevene, bra for bedrifter som er så heldige å få tilgang på ny tiltrengt arbeidskraft og lojale og pliktoppfyllende arbeidstakere. Entreprenøren som tok initiativ til å starte arbeidspraksisprosjektet sier at de ønsket å hjelpe elevene som falt ut av det ordinære utdanningsløpet, noe de også viser at de gjør i praksis. Et eksempel på at elevene føler seg ivaretatt både i prosjektet og etterpå: Enkelte deltagere som har fått jobb og er i 14-dagers turnus, har kommet med forespørsel om de kan jobbe gratis på anlegg de 14 dagene de har fri. Det kan være ulike grunner til at de opplever at det er bedre å være på jobb enn hjemme. Dette gir jo også et signal om trivsel og motivasjon på arbeidsplassen. Noe som går igjen både hos deltagerne og de andre informantene er fokus på arbeidsoppgaver som oppleves som meningsfulle og som er gjennomførbare. Med dette menes arbeidsoppgaver som de opplever at de kan klare og en leder beskriver prosjektet på denne måten:

*«De får en tett oppfølging i skolehverdagen noe de mangler i videregående skole for det er noen voksne der som følger de tett. De kan følge med de i helga, de visste at det var kjærlighetssorg, de visste at de slet med å ta den lappen, kanskje er det vanskelig hjemme. Det er noen som følger deg igjennom hele løpet. Kanskje mange av disse elevene ikke har foreldre som er der og tar den støttebiten så det er en kjempestor merverdi. De blir sett og hørt og får prøve seg og det er rom for å slite faglig samtidig som de har mulighet til å prestere i praksis. Det er en arena for å lykkes som de ikke har kjent på i stor grad tidligere» (Leder).*

I prosjektet har de nå begynt å ta imot elever som går på ungdomsskolen. Disse elevene har sluttet helt med å komme på skolen:

*«Men det funker veldig bra, det er jo gutter som ikke har vært på skolen i 9. klasse, så det har gått fra 100% fravær til 100% oppmøte, de har ikke fravær enda så det er jo gøy da. Jeg har jo snakket med flere rektorer fra grunnskolen og de tror nesten ikke på meg når jeg sier at han møter hver eneste dag og har ikke noe fravær» (Instruktør)*

Det å oppleve mestring og mening med tilværelsen ser ut til å ha sammenheng med opplevelsen av tilhørighet og at du får mulighet til å være med å bidra til fellesskapet. Nettopp gjennom å bidra til noe som er større enn seg selv blir en "regnet med" og elevene får følelsen av å gjøre noe viktig i det virkelige livet, noe Honneth (Pedersen

2010) omtaler som å bli anerkjent som moralsk tilregnelig. Det handler om å ikke undervurdere og dømme mennesker ut fra en eller annen forhåndsbestemmelse, inntrykk eller oppfatning, men å anerkjenne hvert enkelt individ sin tilregnelighet og ideoende evner og ferdigheter. Frankl er opptatt av at mennesket ikke er fri fra betingelser men vi er allikevel fri til å velge standpunkt i livet vårt (Frankl 2007:26). Vi har den elevgruppa vi har og vi bestemmer hvilke holdninger vi vil møte de med:

*«Fordi de møter elevene der de er og så må man svelge noen kameler noen ganger»*  
(Instruktør)

#### **5.3.4. Håp og framtidsutsikter**

En leder forklarer nytteverdien av et slikt prosjektet, både for den enkelte deltager og for samfunnet som helhet:

*«Veldig mange av de som er med i prosjektet og som lykkes nå hadde falt ut av videregående skole, havnet på NAV og gått å tråkka, den risikofaktoren var veldig stor. Særlig mange gutter i videregående skole slet og hadde problemer med å følge med teoretisk. Jeg tror at den samfunnsmessige nytten er veldig stor uten at jeg har noen konkrete tall på det. Vi ser bare hvor godt de vi får med inn i prosjektet lykkes og mange unngår å komme i NAVs rekke så samfunnsnytt er kjempestor. Rett og slett Samtidig som den individuelle verdien er kjempestor»* (Leder).

En sterk motivasjonsfaktor hos elevene vi intervjuet var den store muligheten for å få seg lærekontrakt, lærlingplass og etter hvert fast jobb etter deltagelse i prosjektet. Dette gjorde at de så at det var overkommelig å gjennomføre utdanningen og bli aktive deltagere i samfunnet og i arbeidslivet, til tross for læreavanser eller andre store utfordringer:

*«Jeg tenker at det er masse mestring, og de har en framtid, med masse erfaring, jobb, sosial status, bare den erfaringen med å ha vært deltager i et sånt prosjekt»* (Instruktør)

Prosjektet gir håp hos ungdommene, de ser at de vil kunne klare seg fint i livet og bli selvstendige gjennom å få mulighet til å delta i arbeidslivet. Våre funn viser at elevene i årreis har kjent på å ikke duge, ikke være god nok. Nå kan de endelig få brukt de ressursene de har, for dette er ungdommer med masse ressurser som er veldig intelligente. Endelig opplever de at skolen gjør det den er ment til å gjøre, nemlig å tilpasse undervisningen etter elevenes forutsetninger for læring gjennom å komme

ungdommene i møte når organiserer utdanningen. Det å vite at hvis du står på og gjør ditt beste så er det faktisk godt nok. Dette gjør noe med elevene, på lik linje som hvis du stadig får beskjed om at du feiler og at du ikke duger:

*«Ja vi har garantert jobb da, det eneste er at man må stå opp om morgenen og gjøre så godt man kan, da gikk det bra» (Elev).*

Det er kanskje ikke så rart at elevene i undersøkelsen til Hegna (2019) opplever å «forandre» identiteter når de går fra ordinær skole til et arbeidsprosjekt. De opplever for første gang å bli respektert, akseptert, inkludert, anerkjent og sett for den de er og de gode egenskapene de har, noe også elevene i arbeidspraksisprosjektet sier at de opplever.

### **5.3.5. Oppsummering:**

Vi ser at elevene i prosjektet opplever kloke ledelsesstrategier fra de voksne i måten de blir møtt på. Her legges det til rette for at elevene kan utvikle seg på en god måte, både faglig, evnemessig og personlig. De blir møtt med en respektfull interesse og en positiv fokusering. Haavet forteller om gutter som er traumatisert av år i skolen preget av kritikk og de faller ikke bare ut av skolen:

*«...Mange gutter er skadeskutte etter år med bebreidelser og irettesettelser fra voksne. De mangler håp. Det er ingen god plattform å bygge videre på» (Haavet 2018).*

I arbeidspraksisprosjektet er de voksne opptatt av å snu denne opplevelsen som elevene har når de kommer og elevene forteller at de «finner tilbake til seg selv» igjennom relevante arbeidsoppgaver som i stor grad er praktiske og gjennomførbare. Dette stryker opplevelsen av mestring og mening, og de bygges opp slik at de er i stand til å finne tilbake til fremtidstro og håp i livene sine. De får en mestringstro som endelig står i samsvar med evnene sine, fordi klok pedagogisk ledelse ligger til grunn for opplæringen. På denne måten tar de voksne utgangspunkt i det som burde være førende for all utdanning, nemlig barnet eller ungdommen selv, og deres forutsetninger for å lære.

## 6. Avslutning

På bakgrunn av våre funn og implementeringen av de nye, tverrfaglige temaene i ny, overordnet del spør vi oss: hvordan kan nye læreplaner med fokus på folkehelse og livsmestring føre til endringer i retning av større fokus på mening og mestring? Vil ny, overordnet del gjøre at skolen endrer dagens praksis for å hindre frafall i videregående skole? Dette kunne være en aktuell problemformulering dersom vi skulle bygget videre på forskningen vår, eller eventuelt for andre som har ønske om å forske på det samme temaet. Frafallsprobatikken er et problem for dagens unge, men også for samfunnet som helhet, og av den grunn opplever vi det som viktig og samfunnsnyttig at vi bidrar til oppdatert forskning på feltet. Vi ønsker at studien vår kan bidra til å inspirere og motivere andre til å gjennomføre lignende prosjekter i fremtiden, med de ulike rammene og forutsetningen som ligger til grunn for den enkelte fylkeskommune. Vi vil nå belyse forskningsspørsmålene gjennom å oppsummere hovedfunnene våre:

### *1. Hvordan beskriver ungdommene sine tidligere skoleerfaringer?*

Ungdommene vi har intervjuet beskriver sine tidligere skoleerfaringer som så vanskelige at de hadde sluttet eller var i ferd med å droppe ut av det ordinære utdanningsløpet, som en elev forklarte:

*«Ja, for de fleste her tror jeg hadde droppa ut av skolen hvis de ikke hadde vært her. Så enkelt er det» (Elev).*

Hovedgrunner til dette var for mye vekt på teoretiske fag som førte til manglende mestring, stress og skolefaglig press hos elevene. Mange av ungdommene hadde ulike utfordringer (bl.a. lærevansker) som gjorde det vanskelig å passe inn i det ordinære utdanningsløpet, og store elevgrupper gjorde det vanskelig å få nok tilrettelagt hjelp og støtte. Våre funn viser at skolen ikke i stor nok grad tilpasser seg elevenes egenskaper og forutsetninger for å lære, noe også Mjaavatn og Frostad er inne på:

*«...Dersom en vender fokus mot skolen og dens manglende evne til å følge opp og inkludere elevene, er kanskje «push out» eller skoleutstøting et mer dekkende begrep» (Mjaavatn og Frostad 2014).*

## **2. Hva er grunnen til prosjektets vellykkethet sett fra de voksne, ledernes og instruktørens perspektiv?**

De viktigste grunnene til prosjektets vellykkethet var ifølge de voksne vi har intervjuet: Først og fremst må det være en vilje tilstede for å gjennomføre et slikt prosjekt og det må være lederforankret. Deretter er personlig egnethet helt avgjørende for menneskene som skal jobbe med ungdommene. Nøkkelord her er hvilke verdier, holdninger og menneskesyn en har med seg i møte med hver enkelt elev. Det fremkommer i våre funn at det er viktig med en egnet prosjektleder/koordinator som fremmer en åpen og ærlig dialog mellom alle de involverte i prosjektet:

*«Men her så er vi samstemt, oss voksne, alle er enig og drar i samme retning. Da får du det til, det er derfor det går» (Instruktør).*

## **3. Hva er grunnen til prosjektets vellykkethet sett fra ungdommens perspektiv?**

Våre funn viser at ungdommene finner tilbake til seg selv både faglig og personlig gjennom måten prosjektet organiseres på. De tilrettelegger for mer praktisk arbeid og for at elevene kan bruke kroppen fysisk, gjennom meningsfulle arbeidsoppgaver som bidrar til mestringsopplevelser. De voksne i prosjektet er bevisste på å møte eleven med en positiv grunnholdning som legger vekt på anerkjennelse og empati istedenfor bebreidelser og kritikk. På denne måten så styrkes den enkelte deltager sin opplevelse av seg selv og egen identitet, mestringsstro og håp for fremtiden, noe en elev beskriver:

*«Jeg har blitt mer kjent med meg på den korte tiden her som jeg har blitt kjent med meg selv hele livet mitt. Det har blitt et helt nytt år, jeg har blitt helt ny»*

Disse elevene nekter å se seg selv som offer for urettferdige omgivelser, men viser mot og klokskap når de går videre og aksepterer og håndterer det som har vært vanskelig i livet og i skolegangen. I *Arbeidspraksisprosjektet* har de fått opparbeidet seg tillit til andre og til seg selv og egen mestringskraft, eller OAS som Antonovsky kaller det. I tråd med Frankl sine tanker er elevene realistiske og erkjenner det tragiske som til tider hører med til det å være menneske, men gjennom deltagelse i prosjektet så gjør de lidelse om til menneskelig vekst, og de forvandler fortvilelse om til seier.

## 7. Litteratur

Antonovsky, A. (2000). *Helbredets mysterium-at tåle stress og forblive rask*. København. Hans Reitzels Forlag, 8.opplag.

Bae, B & Waastad, E, J. (Red.). (1992). *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiver på relasjoner*. Oslo. Universitetsforlaget AS

Befring, E. (2014) *Den forløsende pedagogikken*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag AS.

Biesta, G. (2017) *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen, (2.oppl.) Vigmostad & Bjørke AS.

Brekke, M. & Tiller, T. (red.). (2013). *Læreren som forsker, innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Brunstad, P.O. (2009) *Klokt lederskap mellom dyder og dødssynder*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag AS.

Eilertsen, T.V. (2004). *Aksjonsforskning på nært hold: muligheter og dilemmaer i aksjonsforskning*. Oslo. Cappelen Damm AS.

Endrerud, T. (2004). *Ansvarslæring*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Frankl, V.E.(2007). *Vilje til mening*. Oslo. Arneberg Forlag.

Hellesnes, J. i Dale, E.L. (red.) (1992) *Ein utdana mann og eit dana menneske, pedagogisk filosofi*. Ad Notam Gyldendal AS.



Helskog, G.H. og Ribe, A. (2009). *Dialogos, veiledning for lærere og samtaleledere*. Bergen. Fagbokforlaget, Vigmostad og Bjørke AS.

Honneth, A. (2007) *Kamp om anerkjennelse*. Oslo. PAX FORLAG.

Irgens, E.J. (2016) *Skolen- organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen, Vigmostad & Bjørke AS.

Kirkhaug, R. (2019) *Lederskap. Person og funksjon*. (2. utg.). Oslo. Universitetsforlaget AS.

Kleven, T.A & Hjørdemaal, F.R. (2018) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (3.utg). Bergen. Fagbokforlaget, Vigmostad og Bjørke AS.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Pedersen, J. (red.). (2010). *Moderne politisk teori*. Oslo. PAX FORLAG AS.

Posholm, M.B. (red.) (2014). *Ledelse og læring i skolen*. Oslo. Universitetsforlaget AS.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Bergen. Fagbokforlaget, Vigmostad og Bjørke AS.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utg.). Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS

Bentsen, A & Kristiansen, R. (2017). *Ungdatarapport 2017*. Hentet fra <https://www.korus-sor.no/wp-content/uploads/2017/10/Rapport-Ungdata-Buskerud-2017.pdf?>

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016, 27. april). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Haavet, O, R. (2018, 24. februar). Gutter som snubler. *NRK ytring*. Hentet fra <https://www.nrk.no/ytring/gutter-som-snubler-1.13911652>

Hegna, K. (2019). Learner identities in vocational education and training – from school to apprenticeship. *Journal of Education and Work*, 32(1), 52-65.  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13639080.2019.1593330>

Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (Fafo - rapport 2010:03). Hentet fra [https://www.fafo.no/media/com\\_netsukii/20147.pdf](https://www.fafo.no/media/com_netsukii/20147.pdf)

Mjaavatn, P.E & Frostad, P. (2014, 02. februar). Tanker om å slutte på videregående skole – Er ensomhet en viktig faktor?  
Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/tanker-om-a-slutte-pa-videregaende-skole-er-ensomhet-en-viktig-faktor/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del. Folkehelse og livsmestring*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>

Utdanningsforbundet (2010) *Frafall i videregående opplæring*. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/frafall/>

Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst – Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten. En kunnskapsoversikt* (NOVA rapport 12/2010) Hentet fra [http://www.nova.no/asset/4129/1/4129\\_1.pdf](http://www.nova.no/asset/4129/1/4129_1.pdf)

## 8. Vedlegg

### Vedlegg 1:

#### Samtykke til forskningsprosjektet «Verdiløft og skolens dannelsingsoppdrag»

Prosjektet Verdiløft og skolens dannelsingsoppdrag er et prosjekt som er i gang på fjerde og siste året og som handler om et alternativt tilbud for ungdommer. Prosjektet er et pilotprosjekt som Guro Hansen Helskog har utarbeidet i samarbeid med en videregående skole og som de har søkt midler til. Skolen har i løpet av søknadssamarbeidet ytret ønske om å få undersøkt det såkalte «Arbeidspraksisprosjektet» systematisk.

Planen for prosjektet blir å intervju alle de aktuelle aktører som har bidratt i gjennomføringsfasen, nærmere bestemt fylkeskommunen, skolen, prosjektleder, Entreprenøren, en praksisskole og NAV for å finne ut hva som har gjort at dette prosjektet har vært så vellykket. I tillegg ønsker vi å belyse faktorer som har vært sårbare og som har utbedringspotensiale. Forskerne i prosjektet er Thea Eken og Cathrine Flåta fra masterutdanningen i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge.

Gjennom å utføre disse intervjuene og bearbeide svarene vi får inn, skal den videre prosessen ta utgangspunkt i det temaet eller det begrepet som går igjen flest ganger hos intervjupersonene og som skal danne grunnlag for hvordan vi vinkler prosjektet videre. For å være litt mer konkrete er temaer vi tenker oss kan dukke opp i forhold til spørsmålene vi stiller anerkjennelse og tilhørighet. Med dette som utgangspunkt blir det vanskelig å gi noen klar beskrivelse av et bestemt tema eller begrep på forhånd.

#### **Hensikten med prosjektet**

Hensikten med forskningsprosjektet er å evaluere og belyse faktorer som har vært vellykket og faktorer som kan utbedres og utvikles gjennom å belyse ulike ledelsesnivåer som fylkeskommunen, skolen og prosjektleder. I tillegg ønsker vi å finne

ut og diskutere om og eventuelt hvordan dette prosjektet kan videreføres og hjelpe ungdom med å fullføre videregående utdanning.

### **Hva ber jeg deg bidra med, og hva skjer med ditt bidrag til forsknings-prosjektet?**

Ditt bidrag vil, dersom du samtykker, danne utgangspunkt for en eller flere forskningspublikasjoner der vi analyserer og reflekterer teoretisk over arbeidet vi har gjort sammen.

### **Konfidensiell behandling av personopplysninger**

Personopplysninger defineres ifølge Personvernombudet for forskning, Norsk senter for forskningsdata (NSD) som opplysninger som kan brukes til å identifisere enkeltpersoner, for eksempel fullt navn eller personnummer. Det er ikke dette prosjektets hensikt å samle inn personopplysninger. Hensikten er kun å analysere fram generelle mønstre i anonyme refleksjonsnotater. Intervjuene vil bli nøye anonymisert.

Intervjupersonene vil ikke på noen måte kunne gjenkjennes i den skriftlige publikasjonen. Fordi vi kan komme til å bruke lydopptak ved intervjuene, og fordi fornavn (i den grad vi ber deg skrive det) i kombinasjon med skriftlige refleksjoner likevel kan regnes som indirekte identifiserbare personopplysninger, er studien meldt til NSD. Andre personopplysninger vil kun noteres analogt.

Alle personopplysninger vil bli behandles konfidensielt og datamaterialet vil kun være tilgjengelig for forskerne i prosjektet – Thea Eken og Cathrine Flåta. Prosjektet skal etter planen avsluttes ved utgangen av 2021. Vi ber likevel om å få beholde datamaterialet ut 2021, da det normalt tar tid å publisere artikler basert i et slikt prosjekt. Datamaterialet slettes ved forskningsprosjekts slutt.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,

- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Det er frivillig å delta i forskningsdelen av prosjektet, og du kan når som helst trekke samtykket uten å oppgi noen grunn.

### **Samtykke**

1. Jeg samtykker i at jeg deltar i forskningsdelen av studien *Arbeidspraksisprosjektet* september 2019 – juni 2020

2. Jeg forstår at deltakelse i studien er frivillig og at jeg når som helst kan trekke mitt samtykke uten å oppgi noen grunn

3. Jeg har mottatt og lest dette dokumentet i sin helhet. Jeg forstår hva prosjektet innebærer, og at prosjektets mål er å bruke intervju som metode, utforske tre ulike ledernivåer (fylkeskommunen, skoleleder og prosjektleder/veileder) og intervjuere elever/deltagere som er med i prosjektet.

4. Jeg samtykker til at det vil bli gjort lydopptak i intervjuer, med tanke på bruk i forskningen.

Jeg har mottatt informasjon om forskningsdelen av prosjektet og jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2:

### NSD sin vurdering:

#### **Prosjekttittel**

Hvorfor er gjennomføringsgraden så høy i opplæringsløpet som «Arbeidspraksisprosjektet» representerer?

#### **Referansenummer**

292918

#### **Registrert**

04.11.2019 av Thea Eken - 116808@student.usn.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Guro Hansen Helskog, Guro.Helskog@usn.no, tlf: 31008865

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Thea Eken, t.eken@yahoo.com, tlf: 95918760

#### **Prosjektperiode**

01.09.2019 - 30.06.2020

#### **Status**

31.01.2020 - Vurdert

#### **Vurdering (1)**

---

##### **31.01.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd

med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 31.01.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. MELD ENDRINGER Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2020. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



### Vedlegg 3: Intervjuguide

#### **-ledelse og organisering:**

- Fylkesordfører
- Assisterende rektor
- Prosjektleder
- Praksisskole
- Nav
- Entreprenøren

(Evt. utfyllingsspørsmål vi tenker å ha med: *kan du fortelle litt mer om dette?*

*Kan du utdype?)*

1. Kan du fortelle litt om *Arbeidspraksisprosjektet*?
2. Hva var din motivasjon for å gå i gang med/være med på dette prosjektet?
3. Hvilken verdi tenker du at dette har for elevene?
4. Hvorfor er det viktig for denne elevgruppa å ha et sånt tilbud?
5. Hva er den samfunnsmessige nytteverdien av et slikt prosjekt i et større perspektiv, nå og på lengre sikt?
6. Hvordan tror du mest sannsynlig framtiden til disse ungdommene ville sett ut uten dette tilbudet?
7. Hvilke faktorer må ligge til grunn for at et slikt prosjekt blir vellykket?
6. Hva anser du for å være utfordringer i et sånt prosjekt?
3. Hvordan kan dette prosjektet eventuelt overføres til andre kommuner/fylker?

8. Kan du fortelle litt om økonomi og kostnader i forbindelse med dette prosjektet?
  - Nå
  - I et lengre perspektiv
  
9. Når det gjelder ungdom som faller fra det opprinnelige utdanningsløpet, hva tenker du at kan være grunner til dette?
  - Hva med de som faller fra et slikt prosjekt også, og oppfølging av disse?
  
10. Har du noen tanker om hva som evt. burde forandres i dagens skole for at flere av ungdommene skal fullføre ordinært løp?

### **Intervjuguide, elever/deltagere**

1. Du er med i *Arbeidspraksisprosjektet* kan du fortelle oss litt om det?
  
2. Hva var det som gjorde at du ønsket å bli med på dette prosjektet?
  
3. Kan du fortelle litt om hvordan en vanlig arbeidsdag ser ut for deg?
  
4. Er det viktig å ha et slikt tilbud å gå til?
  
5. Hva tenker du om veien videre nå?
  
6. Hvis du ikke hadde fått tilbud om å bli et slikt prosjekt, hvordan tror du hverdagen din hadde vært i dag?
  
7. Mange ungdommer synes det er vanskelig å fullføre et ordinært utdanningsløp på skolen. Hva tror du er grunnene til dette?
  
8. Hvordan opplevde du barne- og ungdomsskolen?
  
9. Hvordan skulle du ønske vanlig skole hadde vært for at du skulle trives og føle at du lykkes der?
  
10. Hva er det du får i *Arbeidspraksisprosjektet* som du ikke kunne fått på skolen?

**Vedlegg 4: Kjennetegn i Arbeidspraksisprosjektet og i ordinær skole:**

Tema	Informantenes opplevelse i Arbeidspraksisprosjektet	Informantenes opplevelse i ordinær skole
<p><b><u>Mestring og mening</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeidsoppgaver du kan klare</li> <li>• Gjøre arbeidsoppgaver som er viktige i arbeidslivet og som de vil få bruk for i det virkelige livet</li> <li>• Få, overkommelige krav og regler</li> <li>• Mindre grupper der det er trygt å spørre om hjelp</li> <li>• Mindre press og stress</li> </ul>	<p><i>«Men det funker veldig bra, det er jo gutter som ikke har vært på skolen i 9. klasse, så det har gått fra 100% fravær til 100% oppmøte, de har ikke fravær enda så det er jo gøy da» (instruktør)</i></p> <p><i>«Jeg har jo snakket med flere rektorer fra grunnskolen og de tror nesten ikke på meg når jeg sier at han møter hver eneste dag og har ikke noe fravær» (instruktør)</i></p> <p><i>«Jeg har blitt mer kjent med meg på den korte tiden her som jeg har blitt kjent med meg selv hele livet mitt. Det har blitt et helt nytt år, jeg har blitt helt ny»</i></p>	<p><i>«Ja, for de fleste her tror jeg hadde droppa ut av skolen hvis de ikke hadde vært her. Så enkelt er det»</i></p> <p><i>«På skolen hadde jeg noe tilpasset, men det blir tungt»</i></p> <p><i>«Når jeg begynte på videregående så gikk det en måned og så synes jeg det gikk nedover»</i></p> <p><i>«For meg så må jeg komme godt overens med lærerne hvis jeg skal trives. Siden barneskolen har jeg alltid slitt med det liksom»</i></p>

	«Også er det mye gøyere enn vanlig skole da»	
<p><b><u>Personlig egnethet/ de rette menneskene</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trygge voksne</li> <li>• Tydelige voksne som tør å ta opp vanskelige ting</li> <li>• Viser mot og rettferdighet, opptatt av å behandle alle på samme måte</li> <li>• Å bli sett</li> <li>• At ungdommene opplever å bli respektert</li> <li>• Folk som genuint er opptatt av å utvikle ungdom og mennesker og ser verdien av dette</li> <li>• Ser ressursene og kvalitetene til hver enkelt elev</li> </ul>	<p>«Det å spille korta litt riktig, jeg har jobba i skolen i 9 år, og jeg tror ikke jeg har gitt en anmerkning enda. Fordi jeg mener at det ikke der vi er, i bruken av straff, for jeg ser på det som bruk av straff egentlig. Det har de fått nok av, de har fått nok kjeft. Og da trur jeg det er lurere å forklare hvorfor» (instruktør)</p> <p>«Dem er veldig flinke med å tilrettelegge her, det er dem på vanlig skoler og, men jeg føler det er noe annet her» «Dem liker å være med ungdommene, det kan hjelpe ungdom veldig som ikke er trygge på seg selv»</p> <p>«Men jeg tror det handler om åssen du møter elevene tenker jeg, jeg kjenner</p>	<p>«Litt mer oppfølging av lærerne også ja mer pauser»</p> <p>«Og der er det stor forskjell på lærere veit jeg, ikke sant? Noen er veldig gode på å kaste ut anmerkninger i hytt og vær, men det har jo ikke noen effekt» (instruktør)</p> <p>«Ja, har du sittet på et grupperom i hele 10-klasse uten oppfølging fordi skolen ikke har ressurser til å følge deg opp og du har sittet og sett på Netflix, det er klart du gidder ikke å møte opp da. Det er jo sånne tilfeller over alt. Det er jo ikke penger til dem» (instruktør)</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personlig egnethet er helt sentralt når en ansetter lærere i skolen</li> <li>• Rom for å gjøre feil, å tørre å spørre fordi lærer er støttende og gir aldri opp elevene, de forklarer bare en gang til</li> <li>• Unngår kjeft og kritikk</li> <li>• Motiverende og støttende</li> </ul>	<p><i>meg veldig godt igjen i de gutta» (instruktør)</i></p> <p><i>«Så har vi en salig blanding, vi har en som blir</i></p> <p><i>pensjonist i år, 67, og yngste instruktøren han er 25. Og det var vi litt spent på men det er kjempebra» (instruktør)</i></p> <p><i>«Så vi har utarbeidet en stillingsinstruks med åssen vi gjør det her oppe slik at alle drar i samme retning, og så må man godta at her gjør vi det sånn og sånn» (instruktør)</i></p> <p><i>«Og det å være tydelig både mot andre kollegaer og elever, å være ærlig og å tørre å ta noen upopulære avgjørelser også stå i det, sånn er det jo» (instruktør)</i></p> <p><i>«Det er jo mye telefoner etter arbeidstid og foresatte ringer, det er mailer om det er fredag klokka seks på kvelden</i></p>	
---	--	--

	<p><i>eller om det er søndag klokka ti, det er ikke så nøye» (instruktør)</i></p>	
<p><b><u>Verdier og menneskesyn</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mennesker som har et godt verdisyn</li> <li>• Menneskesyn, alle har ressurser og er arbeidsdyktige!</li> <li>• Hva vil det si å bli verdsatt?</li> </ul>	<p><i>«Dem er veldig flinke til å få opp andre, det er i hvert fall sånn jeg ble kjent med dem.. Dem liker å hjelpe»</i></p> <p><i>«Fordi de møter elevene der de er og så må man svelge noen kameler noen ganger»(instruktør)</i></p> <p><i>«Samarbeidet med hjemmet i mange av tilfellene er helt avgjørende for at vi skal få det til»(instruktør)</i></p> <p><i>«De forklarer på den riktige måten og sånn, og hvis ikke du skjønner det så er det bare å spørre om hjelp og sånn. Og da forklarer han på nytt da»</i></p> <p><i>«Vi har jevnlig samtaler, det er meg og en til som setter oss ned og tar inn en og en elev, åssen går det nå? Også skal de få gi</i></p>	<p><i>«Jeg husker jo det, første dagen på ungdomsskolen, hvorfor i helvete får du sånne bøker a, hvorfor får ikke jeg. Da ble jeg sett ned på med en gang»</i></p> <p><i>«Lærerne får ikke med seg noen ting på en vanlig skole med flere hundre elever. Dem får kanskje greie på en ting i ny og ne, men det er mye mobbing som går rundt på skoler»</i></p>

*tilbakemelding til oss  
hvordan de føler at det  
går, ting som er bra og  
ting som kan bli bedre»  
(instruktør)*

*«Det viktig at vi også  
balanserer det da, at vi er  
profesjonelle oppi det, ikke  
sant? Vi skal være  
kamerater med hverandre  
men det er fortsatt vi som  
er de voksne og de andre er  
elever og det er et skille å  
balansere på  
det»(instruktør)*

*«Grenser er veldig viktig,  
helt tydelig og firkanta og  
det liker dem. Det er trygt  
og da veit de hva de skal  
og ikke skal»(instruktør)*

<b><u>Organisering av undervisning</u></b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• De i myndighet må ville det</li> <li>• Det må være lederforankret</li> <li>• Mindre grupper der det er trygt å spørre om hjelp</li> <li>• Tett, helhetlig oppfølging</li> <li>• De får pauser ved teoriinnlæring</li> <li>• De voksne har en varhet overfor elevene og ser behovene de har</li> </ul>	<p>«Jeg har skrivevansker, jeg er redd for å vise folk hvis jeg skal skrive. Det er et veldig stort problem for meg og for mange andre tror jeg, men her så er det ikke noe problem. Her spør vi alle hverandre, er det sånn det skrives?»</p> <p>«Du gjør egentlig det du skal gjøre i det neste yrket du har valgt deg. Så hvis du skal bli tømrer, så gjør du det en tømrer skal gjøre her da».</p> <p>«Da begynte jeg med det å ta inn telefonene og var fryktelig upopulær i 14 dager og så var det greit men så hadde du jo 4-5 andre lærere i andre fag som ikke gjorde det, og da er det ikke vits i. Men her så er vi samstemt, oss 5 voksne, alle er enig og drar i samme retning. Da får du det til, det er derfor det går» (instruktør)</p>	<p>«Så ble vi sittende der da i 2-3 måneder å ha teori da, hver dag». «Ja, det er ikke så moro å sitte stille og ha teori dagen lang».</p> <p>«Noen elever som ikke gjør leksene sine for eksempel og at de kunne kanskje fått et valg om å sitte igjen med læreren også bladd igjennom leksene i hvert fall».</p> <p>«Nei, på skolen så sleit jeg litt da, så jeg ville heller være ute og jobbe da...de sitter litt for mye foran bøker og sånn tenker jeg».</p>



<p><b><u>Press/ stress og forventninger</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mindre press og stress</li> <li>• Respekt for hverandres personlige utfordringer</li> <li>• Som barn så må du konstant prestere i skolen</li> <li>• hvordan måler vi mennesker? Hvor god er du i engelsk og andre fag?</li> </ul>	<p>«Jeg vet at hadde jeg sittet bak skolebenken hver dag så hadde jeg ikke kommet videre i livet, det er jeg veldig sikker på»</p> <p>«Jeg blir veldig sliten av all den teorien og det er veldig hardt da. Prøver og øving og alt dette». «Alt egentlig, jeg har dysleksi og da blir veldig mye vanskelig».</p> <p>«Jeg tror det er det mange som sliter med skolen og trenger å være ute på en skole som ikke får deg til å bli stressa liksom».</p>	<p>«Jeg har jo ADHD så bare det å klare og sitte stille for meg det har vært et veldig problem og er å en grunn for at jeg ikke klarer å følge med i timene»</p> <p>«Eh jeg har skrivevansker, jeg er redd for å vise folk hvis jeg skal skrive, det er et veldig stort problem for meg og for mange andre tror jeg, men her så er det ikke noe problem».</p> <p>«Alt er vanskelig egentlig, jeg har dysleksi og da blir veldig mye vanskelig»</p> <p>«På vanlig skole ja så føler jeg at man må kjøpe venner, du må gå med merkeklær»</p>
<p><b><u>Felleskap/ kommunikasjon</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ikke mobiltelefon</li> <li>• Felles måltider</li> </ul>	<p>«Det er ganske greit å bli vant til å ikke skulle bruke telefonen, vi sitter og snakker sammen hele tida. På videregående satt alle på telefonen eller på pc»</p>	<p>«Jeg husker jo det på ungdomsskolen jeg fikk jo ikke med meg en puck, jeg satt bare på telefonen i timen, men det var og fordi jeg var redd</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legger opp til å prate sammen, elever og instruktører, kommuniserer med hverandre</li> <li>• Klare og tydelige forventninger</li> </ul> <p>«Og da har du enkelte av guttene som kommer sånn ti over sju, for da kan de sitte sammen med oss og drikke kaffe og sitter med litt store ører og er en del av det. Det synes jo de er grovt og artig, så de første kommer ti over sju men de behøver ikke å møte før åtte» (instruktør)</p>	<p>«Vi blir kjent med oss selv, vi blir kjent med andre. Vi ja vi har det mye bedre og vi får med oss hva vi faktisk skal gjøre»</p> <p>«Å møte blikket og si hei og ikke godta at man ikke hilser. Nå skal vi hilse for sånn er det og da er de bedre rustet når de kommer ut» (instruktør)</p> <p>"Her har vi ikke lov til å ha telefonen med oss, det er fordi vi må ha fokus i det vi holder på med. Hadde vi hatt telefon så hadde vi bare sittet på den»</p> <p>«Ta vare på hverandre, si fra hvis de ser noe som er ugreit eller ikke er greit og ta opp det, enten på tomannshånd eller i fellesskap» (instruktør)</p>	<p>for å spørre fordi jeg slet på skolen»</p> <p>«Nei, jeg føler det er mye mer mobbing på sosiale medier på vanlig skole enn det er her»</p> <p>«Hvordan var det i vanlig skole?</p> <p>Det var nesten ingen som prata til meg, jeg satt bare stille og hørte etter, ja»</p>
<p><b><u>Teoribasert vs. Praktisk læring og undervisning</u></b></p> <p>«Teori er vanskelig for meg. Åsså skal du faen i meg bli</p>	<p>«Ja det er mye bedre enn vanlig skole». «Jeg er ikke noe glad i teori, å sitte stille. Når jeg kom hit så</p>	<p>«På bygg og anlegg så synes jeg det skulle vært mindre teori og mer på verkstedet, jeg</p>

<p><i>trua inn i den firkanten og hva skjer med et menneske da. Det er ikke så ålreit. Hver dag skal jeg gå inn der som jeg egentlig bare hater. Du skal være ganske sterk da for å stå i det over tid»</i> (Instruktør)</p> <p><i>«Så får du fravær også passerer du 10 prosent så er du ferdig. Der gikk vi glipp av en god gutt eller jente som virkelig kunne stått på og jobba. Ganske trist ja»</i> (instruktør)</p>	<p><i>kunne jeg gjøre mer fysisk da».</i></p> <p><i>«Det er jo det at jeg ikke er noe glad i sånn vanlig skole da, jeg liker mer fysisk jobb».</i></p> <p><i>«Jeg syntes det er mye bedre enn skole, da slipper jeg den teorien». «Nei, man lærer jo mer å kjøre maskin her da, dem har jo ikke det på skolen, ikke så mye i hvert fall».</i></p>	<p><i>synes vi satt ganske mye i klasserommet»</i></p> <p><i>“Den hadde vært tung. Jeg blir veldig sliten av all den teorien og det er veldig hardt da. Prøver og øving og alt dette”</i></p> <p><i>«Nei, på skolen så sleit jeg litt da, så jeg ville heller være ute og jobbe da»</i></p> <p><i>«Jeg synes det er bedre for de som ikke liker å gå på skolen da, og ikke ha teori. Så er det bedre å gå her tror jeg».</i></p>
<p><b><u>Håp og framtidutsikter</u></b></p> <p>Om elevene kommer seg opp om morgenen, møter opp til tiden og gjør så godt de kan, er de alle sikret jobb etter å ha gjennomført skoleprosjektet i Vikersund Hoppcenter.</p> <p><i>«Jeg tenker at det er masse mestring, og de har en</i></p>	<p><i>«Fellesskapet, det å kunne være med å bidra og det å få en fast inntekt og mestring er viktig for elevene»(instruktør)</i></p> <p><i>«Det skal nok bli lærlingeplass etter hvert»</i></p>	<p><i>«Jeg vet at hadde jeg sittet bak skolebenken hver dag så hadde jeg ikke kommet videre i livet, det er jeg veldig sikker på».</i></p> <p><i>«Nei da hadde jeg nok vært hjemme etter hvert, og jeg hadde ikke fått lærlingeplass».</i></p>

<p><i>framtid, med masse erfaring, jobb, sosial status, bare den erfaringen med å ha vært deltager i et sånt prosjekt»(instruktør)</i></p> <p><i>«Ja vi har garantert jobb da, det eneste er at man må stå opp om morgenen og gjøre så godt man kan, da gikk det bra»</i></p>	<p><i>«Vi er like her føler jeg selv med forskjellige problemer, men det er mange her som har samme problemet vil jeg tro med skrivevansker»</i></p> <p><i>«Fordi folk som er skoleleie da, kan få jobb og sånt. Å komme seg ut på et eller annet da».</i></p>	<p><i>«Ja jeg mener jo at det regnestykket der det er jo veldig enkelt da, nå veit ikke jeg talla men at en går arbeidsledig fra man dropper ut av skolen til man er borte, det er mye penger. Og de ja hva blir det, tre-fire hundre tusen vi legger inn i hver elev her i løpet av det året de er her, det er jo ingenting»</i> <i>(instruktør)</i></p>
---	--	---

## Vedlegg 5:

### Skjematisk oversikt over teoretisk utgangspunkt med begrepet mening i fokus:

<u>Aaron Antonovsky</u>	<u>Viktor Frankl</u>	<u>Axel Honneth</u>
<p><i>«Helbredets mysterium»</i></p> <p>Den salutogenetiske modell og OAS</p> <p>Det salutogenetiske spørsmålet: (s. 12)</p> <p>Hvorfor klarer noen mennesker med meget høy stressbelastning</p>	<p><i>«Vilje til mening»</i></p> <p>Logoterapien (s.13).</p> <p><i>«Den materielle situasjonen vi befinner oss i er på mange måter også destruktiv. Naturen ødelegges, pengene står i sentrum, de intellektuelle og</i></p>	<p><i>«Tre grunnformer for anerkjennelse»</i></p> <p>Sosialfilosofen Axel Honneth omtaler anerkjennelsesbegrepet og plasserer seg selv i en tradisjonslinje fra Hegel, og innenfor «kritisk teori» (Pedersen 2010, s. 207). I</p>

<p>å overleve og klare seg fint, og hva er det som forutsetter et menneskes helbredelsesutfall?</p> <p>Svar: OAS, begrepet opplevelse av sammenheng (s. 12)</p> <p>kjennetegn på høy OAS: (skårer høyt på disse)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Begripelighet</b></li> <li>• <b>Håndterbarhet</b></li> <li>• <b>Meningsfullhet (s. 15)</b></li> </ul> <p>Dette er snakk om en grunninnstilling og ikke et personlighetstrekk (s. 17)</p> <p>Fremmedgjørelse(s. 22)-hva gjør dette med oss?</p> <p>Hvilke faktorer bidrar til å øke sunnhet og god helse?(24)</p> <p>Mestringsmekanismer og mening</p> <p>Vi kommer ikke unna stressfaktorer i den menneskelige tilværelse men salutogenese kan være rehabilitering av disse (s.27).</p> <p>Istedenfor å fokusere på en bestemt sykdom eller fenomen se menneskets totale historie (s. 30)</p>	<p><i>ånde-lige dimensjoner er kommet mer i bakgrunnen. Mye i vår tids materialisme gjør at mennesket ikke klarer å tilfredsstille sitt behov for å finne en mening i livet.</i></p> <p><i>Grunnlaget for en «eksistensiell frustrasjon» er kanskje tilstede hos flere i dag enn på Frankls tid» (Retterstøl her i Frankl, 2007, s. 6).</i></p> <p><i>«Logoterapien lærer at også de tragiske og negative sider ved livet – som for eksempel uunnngåelig lidelse – kan føre til menneskelig vekst. Det avhenger av den holdning mennesket inntar til sine vanskeligheter» (Frankl, 2007, s. 11-12).</i></p> <p><i>«Logoterapien kan med rette kalles optimistisk, for den viser pasienten hvordan han kan forvandle fortvilelse til seier» (Frankl, 2007, s. 12).</i></p> <p>Frankl mente: <i>«at man må forsøke å se – ut fra de forutsetninger man har – at det man gjør, uansett hva det er ut fra aksepterte moralske regler, har en mening. Får man til dette, blir hvert skritt man tar</i></p>	<p>boka moderne politisk teori omtales kjærlighet, rettferdighet og solidaritet som Honneths tre grunnformer for anerkjennelse. Her er forholdet mellom enkeltindividet og samfunnet sentralt:</p> <p><b>Kjærlighet:</b> handler om å anerkjenne andre mennesker som kroppslige, sårbare individer</p> <p><b>Rettferdighet:</b> å anerkjenne mennesker som moralsk tilregnelige subjekter, likestilt med andre</p> <p><b>Solidaritet:</b> anerkjennelse av at personer bidrar til det felles beste ut fra sine særegne evner og egenskaper. Honneth kritiserer samfunnsordningen og ønsker en politikk der demokratiet blir forstått som et sosialt og politisk ideal. Han er opptatt av den gjensidige dialektiske relasjonen mellom individet og samfunnet, og at</p>
--	---	---

<p><b>Betydningen av grenser for sterk OAS</b></p> <p>Antonovsky omtaler disse tre områdene som «motstandsressurser» og at disse tre komponentene er tett forbundet. Ved en sterk OAS er det avgjørende at en har livsområder som personen anser som viktige. Det betyr ikke at man ser hele sin objektive verden som sammenhengende, men at vi setter grenser for det vi oppfatter som ikke særlig viktig for oss (s. 40). Med andre ord så trenger ikke alt i livet vårt å være begripelig, håndterbart og meningsfylt for å ha en sterk OAS. Med dette er vi igjen tilbake til hvordan en håndterer, eller ser på ting.</p>	<p><i>meningsfylt. Men det er ikke lett å ha denne innstillingen eller å stille seg selv i en modus som gjør at man alltid ser eller opplever mening» (Frankl, 2007, s. 186).</i></p> <p><i>«Det er naturlig for moderne mennesker å søke etter en mening med livet. Ikke noe er mer naturlig enn det. De som ikke finner meningen, går det av og til galt med. Bruk av alkohol og narkotika, seksuelle utskielser, kriminalitet, spillegalskap m.m kan være et utslag av mangel på ekte innhold i livet» (Jørn- Kr. Jørgensen her i Frankl, 2007, s. 193).</i></p> <p><i>«Vi vet at barn og unge ofte ønsker seg mest av alt rammer. Det er det enkelt å forholde seg til fordi det er klart, og selv om det ikke er så morsomt bestandig, vet den unge hvordan det skal være og hva de har å innrette seg etter. I vår tid har dette sklidd noe ut, og vi kritiserer ungdommen mer enn vi hjelper dem. Men hvem er det kritikken bør ramme? Oss selv! Det er vi som har vært foreldregenerasjonen og ofte</i></p>	<p>individet er helt avhengig av noe form for bekreftelse:</p> <p><i>«Det minimumet av bekreftelse som er nødvendig for at individet i det hele tatt skal være i stand til å forholde seg til seg selv, er samtidig helt nødvendig for at det skal kunne forholde seg til andre» (Pedersen 2010, s. 207).</i></p> <p>Videre hevder Honneth at det er helt nødvendig at noen kommer en følelsesmessig i møte, og bekrefter behov for det kroppslige individet, noe som er avgjørende for selvtilliten og dermed for den enkeltes evner til å delta i samfunnslivet overhodet.</p>
<p><b>Kronisk stressfaktor</b></p> <p>Antonovsky omtaler stressfaktorer som krav som det ikke er noen umiddelbar eller automatisk adaptiv respons på og at de skaper en spenningstilstand (s.46). Han omtaler også det han kaller for katastrofestressfaktorer som bringer en lang rekke</p>	<p><i>Det er vi som har vært foreldregenerasjonen og ofte</i></p>	<p>I tillegg påpeker Honneth er det er viktig å bli anerkjent som moralsk tilregnelig. Med dette mener han evnen til å forholde seg refleksivt til egne og andres handlingsimpulser, og forventninger om sosial adferd.</p>

<p>uforutsigelige erfaringer med seg, noe som resulterer i en sterk svekkelse av opplevelse av sammenheng (s.46). Antonovsky beskriver stressfaktor som en livsopplevelse som bringer kaos og som er kjennetegnet av under- eller overbelastning og utelukkelse fra å ta del i beslutningstaking. Videre referer (s.47) han til Freud og hans omtale av stress, noe han definerer på denne måten:</p> <p>«En vedvarende eller tiltagende mangelsituasjon, en blivende tilstand av tab eller deprivasjon og den stadige opplevelse af utilstrækkelige ressurser eller rollemuligheter»( s. 47).</p> <p>Antonovsky omtaler mening på denne måten:</p> <p>«Når andre bestemmer alt for os-når de definere opgaven, oppstiller reglene, og styrer udfaldet-og vi ikke har noget at skulle have sagt, reduceres vi til objekter. Hvis vi oplever, at våre handlinger ikke har nogen virkninger i verden, mister den sin mening for os» (s. 108).</p>	<p><i>ikke har vært i stand til å sette normer og krav i forhold til barna våre. Det er ikke bare min, men en påstand, at barn og unge vil ha rammer og regler. Ikke rigiditet og mangel på fleksibilitet, men klarhet. Det skaper mening i deres liv. Men på den annen side skal vi vokte oss vel for å bli for strenge. Tukt er ingen, absolutt ingen, tjent med. Det er tuktede galt. Sterkere kan jeg ikke si det» (Jørn. Kr. Jørgensen her i Frankl, 2007, s. 194).</i></p> <p><i>«Menneskets frihet er ingen frihet fra betingelser, men det er en frihet til å velge holdning uansett hvilke betingelser mennesket står overfor» (Frankl, 2007, s. 26)</i></p> <p><i>«Ved selve den holdning han velger, er et menneske i stand til å finne en mening og oppfylle den – også i en håpløs situasjon» (Frankl, 2007, s. 90)</i></p> <p><i>«For ser man et menneske i dette, da står det ham fritt å skape sin egen karakter, da er han ansvarlig for hva han har gjort ut av seg selv. Det</i></p>	<p>Når det gjelder solidaritet og verdifelleskap er det å bli verdsatt avgjørende for den enkeltes selvfølelse og dermed for det sosiale samholdet ifølge Honneth (Pedersen 2010, s. 209). Den enkelte er avhengig av bekreftelse fra andre for å utvikle et fungerende selvilde der selvtillit, selvrespekt og selvfølelse er grunnelementer sier han, og på den andre siden så er samfunnet avhengig av den enkelte.</p> <p>Det er i sammenhengen mellom disse overgangene at vi finner det normative nivået ifølge Honneth (Pedersen 2010, s. 210). Den sosiale verdsettingen er noe en gjør seg fortjent til gjennom sin jobb og virke, noe som er kimen til samhold og solidaritet. På den ene siden står respekten for den enkelte som bærer av universelle rettigheter, mens på den andre siden er verdsettingen av den enkeltes bidrag til det felles beste (s. 213).</p>
---	---	---

*avgjørende er ikke våre karaktertrekk, våre drifter og instinkter i og for seg, men hvilken stilling vi tar til dem».*  
(Frankl, 2007, s. 27)

*«Kjærligheten er den evne som gjør det mulig for mennesket å forstå et annet menneske nettopp der hvor det andre menneske er enestående. Samvittigheten er den evne som setter ham i stand til å forstå nettopp den enestående mening med en situasjon – og når alt kommer til alt, er meningen enestående»*  
(Frankl, 2007, s. 29).

*«Det jeg kaller vilje til mening kan defineres som menneskets fundamentale streben etter å finne og oppfylle mening og formål»* (Frankl, 2007, s. 47).

*«Universelle verdier er i ferd med å forsvinne. Det er grunnen til at stadig flere mennesker gripes av en følelse av hensiktsløshet og tomhet – et eksistensielt vakuum, som jeg pleier å kalle det»* (Frankl, 2007, s. 78)



## Vedlegg 6:

### Kjørereglene i Arbeidspraksisprosjektet

1. Alle må møte presis på morgenen og ha med riktig klær og sko. (Hettegenser er ikke tillatt).
2. Alle skal følge lærerens og instruktørens instruksjoner og pålegg i forhold til ro, orden og HMS på arbeidsplassen og pauserommet.
3. Mobiltelefon skal være lagt bort i anvist kasse som avtalt gjennom hele dagen. Telefonen blir levert inn ved oppmøte og utlevert igjen ved avreise. Det er ikke mulighet til å benytte telefonen i pauser.
4. Spising skal kun foregå i oppsatt lunsjtid. (11:00 – 11:30)
5. Dersom du er syk eller andre måter er forhindret i å møte til avtalt tid skal du ringe og si ifra til lærer eller instruktør pr telefon i god tid før oppstart. (Det gis ikke mulighet til å sende SMS).
6. Røyking er kun tillatt på anvist plass og under tildelte pauser. Det er ikke under noen omstendigheter tillatt å røyke i anleggsmaskiner!
7. Det er ikke lov å benytte seg av egen eller andres bil \ moped i skoletiden. Disse skal parkeres på anvist plass.
8. All bruk av rusmidler er forbudt. (se eget vedlegg for «Samtykke til frivillig rusmiddeltest»).

Brudd på reglene medfører følgende konsekvenser:

1. Ved for sen ankomst og annet fravær får eleven anmerkning dersom han\hun ikke har gyldig grunn.
2. Ved tre anmerkninger på kjørereglene \ disiplinærbrudd medfører dette samtale med lærer\instruktør og foresatte.
3. Dersom elev får utvisning som refselse skal han \ hun første arbeidsdag etter utvisning møte til samtale hos Prosjektleder.

Disse kjørereglene gjelder hele året.

Overstående regler er lest og forstått.

06.09.2018

Instruktør\lærer

Deltaker\elev