



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Masterprogram i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2017

Åpen

Forfatter: Tanja Bergby

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Anne Nevøy

Tittel på masteroppgaven:
Lærekandidatordningen - en uutnyttet mulighet? En studie av tidligere lærekandidaters
erfaringer med sitt opplæringsløp

Engelsk tittel: The scheme for Learning Candidates – an untapped opportunity? A study of
former Learning Candidates experiences with their Education.

Emneord:
Lærekandidatordningen
Alternative opplæringsløp
Formål med utdanningen
Inkludering

Antall ord: 27.471
+ vedlegg/annet: 6

Stavanger, 12.06.2017
dato/år

Innhold

Forord	4
Sammendrag	5
1. Innledning.....	5
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	8
1.3 Deltakerne i studien	8
1.4 Studiens oppbygging og struktur	9
2. Videregående opplæring, grunnkompetanse og lære kandidatordningen.....	10
2.1 Reform 94.....	10
2.1.1 En rettighet- og kompetansereform	10
2.2 Teoretisering og endring i yrkesfagsopplæringen.....	11
2.3 Lære kandidatordningen	12
2.3.1 Retten til spesialundervisning	13
2.3.2 Omfanget av lære kandidatordningen	14
3. Teoretisk referanseramme og tidligere forskning	17
3.1 Teoretisk referanseramme.....	17
3.1.1 Skolen formål og hensikt	17
3.1.2 Inkludering	20
3.2 Tidligere forskning	23
3.2.1 Frafallsproblematikk og overganger	23
3.2.2 Alternative opplæringsløp - mellom inkludering og frafall.....	25
4. Metode og forskningsprosessen.....	28
4.1 Innledning.....	28
4.2 Studiens aktualitet	28
4.3 Fenomenologi.....	29
4.4 Narrativ analyse	30
4.5 Utvalget	31
4.5.1 Innsamling av data.....	32
4.6 Intervjuene	33
4.7 Transkriberingen.....	34
4.8 Mening, meningskonsentrering og fortolkning	35
4.9 Førforståelse	35
4.10 Studiens troverdighet og gyldighet.....	36

4.11 Grad av overførbarhet og relevans	37
4.12 Etske refleksjoner rundt studien	37
5. Analyse.....	39
5.1 Innledning.....	39
5.2 Inngangen til videregående skole	39
5.3 Erfaringer fra opplæringsløpet i skolen	40
5.3.1 Brutte forventninger	40
5.3.2 Det er viktig å fullføre noe	43
5.3.3 Tilpasset opplæring for hvem?	44
5.4 Overgangen til opplæring i bedrift.....	46
5.4.1 Egen deltakelse i prosessen	46
5.4.2. Andres deltakelse ble avgjørende	47
5.4.3 Det viktigste er å få gjøre noe meningsfullt	49
5.4.4 Tilrettelegging på godt og vondt.	50
5.5 Bedriftsopplæringen som lærekandidat	52
5.5.1 Å være hjemme er ikke et alternativ	53
5.5.2 Jeg hadde ikke blitt noe uten bedriftsopplæringen	53
5.5.3 Forståelse og aksept	54
5.6 Etter opplæringen – overgangen til arbeidslivet	55
5.7 Intervjustudien oppsummert	57
6. Diskusjon.....	59
6.1 Innledning.....	59
6.2 Kan og vil – inngangen til videregående opplæring	61
6.3 Kvalifisering til alt og ingenting	61
6.3.1 Nye muligheter i bedriftsopplæringen	63
6.4 Sosialisering til og fra annerledesheten	67
6.5 Reflekterte og selvstendige ungdommer	68
6.6 Visjoner på avveie?.....	70
6.7 En uutnyttet mulighet?	73
7. Avslutning.....	74
Litteraturliste.....	76

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Endringsmelding

Vedlegg 3: Prosjektgodkjenning

Vedlegg 4: Forespørsel om intervju

Vedlegg 5: Samtykkeerklæring

Vedlegg 6: Intervjuguide

Forord

Et tema jeg brenner for har krystallisert seg i dette prosjektet. En lang og kronglete vei har det vært. Utfordrende men mest av alt lærerikt.

Tusen takk til en tålmodig, engasjert og dyktig veileder som gjorde at jeg ikke turte annet enn å levere mitt beste.

Halvor, Alex og My – mine aller beste. Tusen takk for muligheten.

Røyneberg, 12.06.2017

Tanja

*"Å lage en primitiv filosofi med båse,
som menneskene inndeles i,
er en feil hvorov alle lider.*

*Men vi er noen stykker
som kan forstå en måte
å inndele mennesker på
Man skal dele dem inn i individer.*

- Piet Hein -

Sammendrag

Tema for denne studien omhandler fire lærekandidaters erfaringer med sitt opplæringsløp som omfatter både skole- og bedriftsopplæringen. Lærekandidatordningen er bedriftsopplæringen i et yrkesfaglig opplæringsløp der lærekandidatene har reduserte mål i bedriftsopplæringen og oppnår grunnkompetanse. Erfaringene fra både skole- og bedriftsopplæringen ses i lys av formålet og hensikten med opplæringen og hvordan de to opplæringsarenaene oppfyller formålet med å kvalifisere, sosialisere og individualisere ungdommen til å få en forankring innen yrkes- og samfunnsliv.

Visjonen om inkludering fremmes som et ideal både i skole og samfunn. Inkludering viser seg imidlertid vanskelig å forankre i skolen, der de alternative og segregerte opplæringsløpene fremdeles lever godt på siden av det ordinære med sin individuelle forankring til måloppnåelse. Disse står i kontrast til bedriftsopplæringen der mål og tilpasninger forankres innenfor praksisfellesskapet med lærekandidatene som aktive deltakere.

Når skolen ikke klarer å oppfylle sine mange forpliktelser, trer bedriftsopplæringen inn og sørger for å gi ungdommen opplæring som ungdommen selv finner en forankring i.

1. Innledning

Fellesskolen er et viktig prinsipp i Norge. Skolen skal være en arena der alle barn og unge skal bli inkludert og deltakere i et fellesskap. Forståelse og respekt for mangfoldet må oppøves og vernes, og alle skal sikres mulighet til å delta uansett bakgrunn og forskjellig etnisk, religiøs, og språklig tilhørighet. «*Skolen er en felles møteplass der alle barn og unge skal få kunnskap og utvikle sine ferdigheter, holdninger og verdier*» (St.meld 20, 2012 - 2013).

Skolen har et sterkt og viktig samfunnsmandat der den skal sørge for opplæring av alle elever og gi dem de nødvendige kunnskapene og ferdighetene for å sikre videre vei til yrkes- og voksenliv. Rettigheten til videregående opplæring fikk stor betydning der endringen som kom inn i loven med reform 94 også sikret elever som tidligere ikke hadde forutsetninger for inntak til videregående skole en plass i systemet, og rett til opplæring i tråd med sine forutsetninger. Kunnskapssamfunnet fordrer økte ferdigheter og kompetanse på mange områder, og opplæringen i skolen blir sett på som den viktigste opplæringsarenaen, og der grunnopplæringen skal være den opplæringsarenaen som sikrer kompetanse og forbereder alle barn og unge på aktiv deltakelse i yrkes- og samfunnslivet (St.meld 20, 2012-13:13).

Utdanningen tjener dermed en hensikt, med uttalte mål for hva skolen skal inneholde. Den generelle læreplanen sier «*Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og voksne til å møte livsens oppgåver og meistre utfordringar saman med andre*» (udir.no, 2015). Men hensikten skal også være å kvalifisere ungdommen til arbeidslivet, danne gode holdninger og kompetanse til aktiv deltakelse i samfunnet, men også gjøre dem i stand til å ta ansvar på grunnlag av etiske vurderinger (ibid). Visjonen om en skole for alle favner dermed om viktige prinsipper som kvalifisering, sosialisering og egenutvikling.

Det ligger dermed naturlig nok en forventning fra arbeidslivet at utdanningen skal bidra til at de får nok og kvalifisert arbeidskraft til å nå sine mål, men også en forventning fra elevene der kunnskaper og ferdigheter som læres og erfares i skolen skal kunne anvendes og kvalifiserer seg arbeidslivets krav og forventninger (Jørgensen 2004).

Inkludering ligger som et annet overordnet prinsipp over fellesskolen. Salamanca-erklæringen fra 1994 forpliktet også Norge å jobbe mot inkludering i en skole for alle, der forskjellighetene skal møtes og ivaretas, og aktivt bekjempe alle former for diskriminering (UNESCO 2005). Men inkludering viser seg imidlertid vanskelig å gjennomføre i praksis, og de mange styringsdokumentene som ligger til grunn for skolens praksis åpner opp for ulike tolkninger og danner grunnlag for ulik praksis. Inkludering blir tolket og forstått som noe som foregår på siden av den ordinære opplæringen gjerne i segregerte opplæringstilbud der spesialpedagogikken overtar for allmennpedagogikken. Dalen sier det slik: *”Når inkludering blir betraktet som et ansvar for spesialundervisningen, fritas den ordinære opplæringen for å tilrettelegge for alle”* (St.meld 18, 2010-2011:32).

Til tross for at de siste spesialskolene forsvant på 90-tallet lever tilsynelatende prinsippene fra disse videre, men nå segregerte opplæringstilbud godt intendert og plassert på siden av det ordinære med en stilltiende aksept fra samfunnet for øvrig. En relativt stabil andel elever med vedtak om spesialundervisning og elever i alternative opplæringsarenaer vitner om at segregering av elever fremdeles er en del av skolen, godt støttet opp under opplæringslovens § 5-1 som har vist seg vanskelig å fjerne (ssb.no, 2017).

Yrkesfagene fikk en forsterket plass i den videregående skolen med reform 94 der dagens 2 + 2 modell ble innført med to år i skole etterfulgt av to år i lære som normalen. Dette førte til en mer systematisk teoriopplæring i lærefagene som tidligere hadde vært mer yrkesrettet,

og allmennfagene fikk en større plass i opplæringen (Olsen 2008, Mjelde 2002). De tidligere opplæringsarenaene i arbeidslivet med sin distinkte arbeidsbaserte læringsform og mesterlæretradisjon ble svekket, og økt teoretisering og strengere deling mellom teori og fag synes å skape utfordringer for gjennomføringen (Mjelde 2002).

Frafallsproblematikken i den videregående skolen, og særlig innenfor yrkesfagene er bekymringsfull, og ungdom som faller utenfor både skole og yrkesliv gir først og fremst utfordringer for den det gjelder, men også som samfunn vil kostnadene være store. Flere tiltak blir derfor blitt satt i gang for å øke gjennomstrømmningen, men årsakene synes mange, sammensatte og komplekse. Økt teoretisering og sterkere orientering mot prestasjoner og måloppnåelse er noen av årsakene som har blitt trukket frem som årsaker, og kanskje må ta sin del av skylden. (Mjelde 2002, Biesta 2010, Tomlinson 2017). Konsekvensene er elever som faller fra og antas ikke å mestre innenfor det ordinære og blir ivaretatt av spesialundervisningen som legitimerer sin eksistens for å møte kravet om å ivareta og tilpasse for alle. Dette til tross for sterke målsettinger om å redusere spesialundervisning og segregerte opplæringstilbud. *Det er et mål at spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning gis på måter som ikke medfører segregering av barn og unge, men det er hensynet til hva som er barn og unges beste som skal være avgjørende*” (St.meld 18 2010-2011:10).

Elever som befinner seg i disse alternative opplæringstilbudene i den videregående skolen, har ofte en mer praksisnær opplæring der utplassering i bedrift tidlig i løpet er en del av opplæringen (Nevøy m.fl. 2014). En liten andel av disse elevene får muligheten til å ta siste del av opplæringen i bedrift med reduserte kompetansemål. Det er når elevene tegner opplæringskontrakt om bedriftsopplæring de blir lærekandidater i bedriften, og denne ordningen går under betegnelsen lærekandidatordningen. Den ble en formalisert del av den videregående opplæringen i 2001, og skulle gi muligheter også for elever med ulik tilretteleggingsbehov et læringsutbytte og en kvalifisering som ga økt mulighet for yrkesdeltakelse. Forskningsrapporter tegner imidlertid et bilde av en ordning som brukes i for liten grad, og som i lys av frafallsdebatten trekkes frem som et opplæringsløp som i større grad bør benyttes for å hindre frafall (Markussen 2010).

Bedriftsopplæring synes å ha stor effekt for å sikre ungdom yrkestilknytning etter endt skoleløp, og samfunnets bekymring for ungdom som ikke oppnår de mange og komplekse kompetansekravene i skolen nyanseres i forskning som viser at arbeidslivet fremdeles har behov for alle nivåer innenfor kompetanseskalaen.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen i studien tar utgangspunkt i tidligere lærekandidater, der jeg ser nærmere på erfaringer de sitter igjen med etter endt opplæringsløp i skole og bedriftsopplæring. Gjennom deres historier rettes fokus inn på hvordan opplæringsløpet har fortonet seg fra opplæring i skole og bedriftsopplæring som lærekandidater. Har opplæringsløpet oppfylt sitt formål ved å kvalifisere ungdommen inn i et yrkes- og samfunnsliv?

Forskningsspørsmålene som stilles for å belyse problemstillingen er:

- *Hvilke erfaringer har tidligere lærekandidater med opplæringsløpet i videregående opplæring?*
- *Og hvordan kan disse erfaringene forstås i lys av formålet med utdanningen.*

1.3 Deltakerne i studien

Andelen lærekandidater er få i antall i forhold til antall lærlinger, og utvalget i studien har dermed ikke vært så stort. Studien baseres seg på lærekandidater i ett fylke og alle kandidatene har vært hjemmetilhørende og har gjennomført hele opplæringsløpet sitt her.

Studien er gjennomført og begrenset til intervjuer med fire tidligere lærekandidater. De har alle hatt et opplæringsløp i skolen før de ble lærekandidater og alle fullførte sin opplæring i bedrift der avsluttet med en kompetanseprøve med ulike lærefag. Veien mot fullføring av videregående opplæring har fortonet seg forskjellig, men noen likhetstrekk er å finne.

Selv om kandidatene er fra samme fylke, er de godt spredt geografisk. To av kandidatene gikk i samme klasse, men hadde forskjellige lærefag. For øvrig har de ingen tilknytning til hverandre, og historiene de forteller kommer fra forskjellige opplæringsarenaer både i skole og bedriftsopplæring.

Gjennom en narrativ analyse er målet med studien å belyse historiene til kandidatene som har vært gjennom et fullt opplæringsløp med avsluttende bedriftsopplæring som lærekandidater, og der det rettes søkelys på opplæringen sett fra deres erfaringsverden. Stemmene de representerer kan tilføre nyanser og nye oppdagelser som kan gi noen nye perspektiver på

hvordan opplæringen i den videregående opplæringen erfares i lys av både skole- og bedriftsopplæring.

1.4 Studiens oppbygging og struktur

I kapittel en gis en redegjørelse for hvordan et videregående opplæringsløp for elever som går mot grunnkompetanse fremstår.

I kapittel to presenterer jeg lære kandidatordningen, og hvordan den har funnet sin plass i opplæringslandskapet, samt hvilken betydning og utbredelse den har i videregående opplæring i dag.

I kapittel tre redegjøres det for den metodiske tilnærmingen, med en gjennomgang av forskningsprosessen og den etiske forankringen studien forholder seg til.

I kapittel fire presenteres teori og tidligere forskning som har betydning for studien og som rammer inn problemstillingen i forhold til empirien.

I kapittel fem gis det en kategorisk gjennomgang av de empiriske data som studien bygger på.

I kapittel seks drøftes empirien i lys av de teoretiske perspektivene.

God lesing!

2. Videregående opplæring, grunnkompetanse og lærekandidatordningen

2.1 Reform 94

Den videregående skolen slik vi kjenner den i dag er et resultat av flere skolereformer gjennom tidene, men reformen som kom i 1994, reform 94, ble den mest omfattende reformen og som innebar store og vesentlige endringer på flere områder (Lillejord m.fl 2015).

I Blegen-utvalgets innstilling fra 1991 ble det presisert at endringene i samfunnet krevde et utdanningssystem som kunne møte de nye kravene ”*En nødvendig forutsetning for at Norge skal kunne opprettholde og styrke sin konkurranseevne er at vi har et utdanningssystem som frembringer tilstrekkelig motivert og kvalifisert arbeidskraft på alle nivåer*” (NOU 1991:2).

Dette var opptakten til reformen som kom i 94, og som brakte med seg deg noe fundamentalt nytt som var knyttet til både rettigheter, struktur og kompetanse (Markussen 2010).

Hovedelementene som kom med denne reformen er i all hovedsak videreført i

Kunnskapsløftet og som danner utgangspunktet for opplæringens innhold og struktur i dag.

2.1.1 En rettighet- og kompetansereform

Den største og kanskje den viktigste endringen var at den sikret alle elever en lovfestet rett til 3-års videregående opplæring, og gav med dette en helt ny mulighet for elever som hadde behov for særskilt tilrettelagt opplæring, og der alle som hadde fullført ungdomsskolen nå var sikret plass i videregående opplæring (Markussen 2010). *Dokumentert delkompetanse* ble innført, og skulle sikre elever som ikke klarte å fullføre studie- eller yrkeskompetanse mulighet til å dokumentere sin avsluttende kompetanse fra opplæringen (ibid).

Den nye kompetanseformen hadde imidlertid en litt trang start, og i Blegen-utvalgets innstilling (NOU 1991:4), ble det ikke lansert noe forslag om å ha et slikt tredje alternativ til studie- eller yrkeskompetanse: ”*Norge har ikke råd til å sløse med ”den menneskelige kapital”, men må utnytte disse ressursene maksimalt dersom landet skal opprettholde og utvikle nødvendig kompetanse. Det er behov for å innføre en lovfestet rett til videregående opplæring for ungdom mellom seksten og nitten år. Retten må knyttes til opplæringstilbud som fører til enten studiekompetanse og/eller fagbrev eller annen avsluttet utdanning som gir yrkeskompetanse*” (NOU, 1991:4).

Partene i arbeidslivet viste også liten eller ingen vilje til å innføre et tredje alternativ, og var skeptisk til en kompetanse som ikke hadde forankring i en spesifikk fagkategori i yrkeslivet

(ibid, Markussen & Sandberg, 2005). Dette synliggjorde en kamp om posisjoner og egeninteresser som det vernes godt om i arbeidslivet og det var en frykt for at det ville etablerers nye yrkeskategorier som ville utfordre og konkurrerer ut de etablerte yrkesgruppene (ibid, Markussen m.fl, 2008). Det ble til slutt Stortinget selv som tok initiativ og førte inn *dokumentert delkompetanse* i ny lov om videregående opplæring, og signaliserte tydelig ansvaret videregående opplæring måtte ta overfor elever som ikke ville klare å oppnå full studie- eller yrkeskompetanse (Markussen m.fl, 2009).

Dokumentert delkompetanse har siden den gang gjennomgått navneendring to ganger frem til i dag. *Kompetanse på lavere nivå* i 2001, og *grunnkompetanse* ved innføringen av Kunnskapsløfte i 2006. Den er i dag godt forankret i opplæringsloven og sidestilt med studie- og yrkeskompetanse: ”*Den vidaregående opplæringa skal føre fram til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller grunnkompetanse.*” (Oppl § 3-3).

2.2 Teoretisering og endring i yrkesfagsopplæringen

Reform 94 bidro også til et sterkere utdanningsfokus på yrkesfagopplæringen der myndighetene hadde et behov for å styre fagopplæringen for å møte nye utfordringene i forhold til utdanning og arbeidsliv. Med et arbeidsmarked i sterk endring der ungdommen møtte stengte dører fordret politiske tiltak. Innføringen av lærlingeordningen som del av den videregående opplæringen ble derfor en svært viktig del av reformen for å sikre gode overganger mellom skole og yrkesliv (Høst & Michelsen 2010).

I Norge, i likhet med flere land i Europa, så de pedagogiske fordeler med å kombinere opplæring i skole og opplæring i bedrift, og dette dual-systemet ble ansett til å være godt egnet til å sikre godt kvalifisert arbeidskraft og hindre ungdomsarbeidsledighet (Olsen & Seljestad, 1999). OECD gav dessuten føringer på at landene burde utarbeide egne opplæringsløp som bygget på «*særegne institusjonelle og kulturelle betingelser*», der de norske myndigheter valgte å bygge videre på tradisjonen med en sterk tilknytning til fagopplæring i arbeidslivet (ibid:50). 2+2 modellen som ble innført i norsk videregående skole med reform 94 var en egen norsk variant av den tyske dualmodellen med et sterkere skille mellom opplæring i skole og bedriftsopplæring enn de klassiske dualmodellene der bedriftsopplæring og skoleopplæring skjer parallelt, og det veksles mellom å være elev i skolen og lærling i bedrift (Olsen & Seljestad, 1999).

Da Reform 94 brakte yrkesfagene inn i en felles videregående skole, ble det en sammenkobling mellom to forskjellige opplæringstradisjoner, og det var et ønske om å

overskride de tradisjonelle skillene mellom den teoretiske og den yrkesrettede opplæringen (Lillejord m.fl 2015). Allerede i 1930 ble det et ønske om å knytte yrkesfagene sterkere opp mot allmennfagene basert på likhetstanken som en styrende mekanisme, og med innføringen av reform 94 ble den yrkesfaglige tradisjonen enda mer utarmet og splittet der den allmennfaglige opplæringen ble adskilt fra den yrkesfaglige opplæringen (Mjelde, 2002).

Motsetningene mellom det yrkesfaglige og det allmennfaglige, det praktiske og det akademiske preger fremdeles den videregående opplæringen. Den teoretiske forankringen har tradisjonelt rangert høyest og har fått sitt rotfeste også i yrkesfagene til tross for at forskning viser at teoretiseringen har sine klare ulemper (ibid). Erfaringsstudier viser motstand mot teoretiseringen, der elevene ikke finner logikken og sammenhengen mellom teoriopplæringen i skolen og det praktiske arbeidet som skjer i bedriften (ibid). Den helhetlige kunnskapstilegnelsesprosessen utvikles i et sosiokulturelt landskap, der praktisk arbeid og læring skjer i fellesskapet, og uformelle og naturlige arbeidsplasser legger rammene for læring og det er i dette læringsfellesskapet elevene trives. (ibid).

«Alle mennesker lærer fra fødsel til grav, men vi lærer i ulik takt. Kanskje også på ulike måter. Jeg er ikke tvil om at det er mulig å legge opp løp som gjør at de fleste kommer igjennom» (Mjelde 2009).

2.3 Lærekandidatordningen

Lærekandidatordningen er en del av opplæringstilbudet i de yrkesfaglige studieretningene som tilbys elever som ikke har mulighet til å oppfylle kravene til fagbrev. Ordningen er ment å følge 2 + 2 modellen der elevene etter to (eller flere) år i skole fullfører sin opplæring i bedrift med reduserte kompetansemål. I stedet for fagbrev får de kompetansebevis og oppnår grunnkompetanse.

Lærekandidatordningen ble en formell del av den videregående skolen i 2001, og endringene kom med reform 94 der innføringen av grunnkompetanse dannet grunnlaget for den videre prosessen mot formaliseringen av ordningen også innen de yrkesfaglige opplæringsløpene. Regelverket fra 1998 gav ikke elever anledning å tegne lærekontrakt med bedrift dersom de ikke gikk mot full fagarbeiderkompetanse (Ot.prp. 44 1999-2000). For elever som hadde særskilte behov i opplæringen på grunn av fysiske og/eller psykiske funksjonshemninger kunne fylkeskommunene gi adgang til å fastsette avvik i kontraktsvilkårene, men uten at læreplanmålene ble redusert. *”Læringer som teiknar lærekontrakt med heimel i desse*

reglane, skal vurderast på same måte og få same dokumentasjon som andre lærlingar”
(ibid:21)

I 1994 ble Herman-utvalget nedsatt av Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF), som fikk i oppdrag blant annet å se på delkompetanse i yrkesfagutdanningen. På grunnlag av deres utredning ble det satt i gang et prosjekt der fem fylkeskommuner skulle se på ulike modeller for organisatorisk og pedagogisk tilrettelegging for elever i et opplæringsløp mot delkompetanse innen yrkesfagsopplæringen (Ot.prp 44, 1999-2000).

Akershus, som en av fylkeskommunene i prosjektet, utviklet en modell der elever fikk opplæringskontrakt med bedrift og fikk anledning til å avslutte opplæringen der (ibid). Resultatene fra dette prøveprosjektet var gode, og viste både evne og vilje hos bedriftene til å gi elever denne bedriftsnære opplæringen, og elevene endte opp med å få tilsetning i bedriftene etter endt opplæring (ibid).

Evalueringen av prosjektet ble avsluttet i 1998, hvorpå KUF fremmet et forslag til å formalisere denne alternative opplæringsmuligheten I Odelstingsproposisjonen (Ot.prp 44, 1999-2000) la departementet til grunn uttalelsene fra St.meld 32 (1998-1999) som hadde mål om at elever skulle stimuleres til å komme lengst mulig og da helst frem til studie- eller yrkeskompetanse, men et opplæringsløp mot kompetanse på lavere nivå måtte være et nødvendig alternativ for elever som trengte tilpasninger og ikke hadde forutsetninger for å nå alle målene i læreplanen. Dermed fikk elever mulighet til å gå mot et planlagt opplæringsløp mot grunnkompetanse også i bedrift der kontrakten med bedriften skulle kalles *opplæringskontrakt* og benevnelsen på eleven skulle være *lærekandidat* (ibid).

Forslagene skulle forankres i opplæringsloven og lærekandidatene skulle sikres samme rettigheter som ordinære lærlinger. Det ble også forslått at lærekandidatene skulle ha samme vurderingsordning som ordinære lærlinger samt mulighetene å bygge ut delkompetanse til full yrkeskompetanse på sikt (Ot.prp 44, 1999-2000).

2.3.1 Retten til spesialundervisning

Alle elever kan i prinsippet bli lærekandidater, både elever som i utgangspunktet befinner seg i et ordinært opplæringsløp og elever i de alternative løpene som allerede har vedtak om spesialundervisning. Dersom elever i det ordinære løpet skal over på et formelt løp mot grunnkompetanse i bedrift med status lærekandidat må det altså gjøres enkeltvedtak fra PPT om rett til spesialundervisning. Dette skyldes at lærekandidaten fraviker ordinær læreplan

hvor det utarbeides individuelle mål i bedriften tilpasset den enkelte lærekandidats forutsetninger og muligheter for å nå disse.

”Før kommunen eller fylkeskommunen gjer vedtak om spesialundervisning etter § 5-1, skal det liggje føre ei sakkunnig vurdering av dei særlege behova til eleven. Vurderinga skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, og kva for opplæringstilbod som bør givast.” (Oppl § 5-3).

Retten til spesialundervisning har dermed en viktig rolle i forhold lærekandidatordningen i den videregående skolen. I dette ligger den individuelt forankrede opplæringen, som faller inn under reglene om spesialundervisningen. Det er individuelle mål og oppfølging av disse i forhold til den enkelte lærekandidat også over i bedriftsopplæringen.

I tråd med tilrådingen fra departementet i Ot.prp 44 (1999-2000) skal individuell måloppnåelse ta utgangspunkt i læreplanene for Vg3 bedrift, og ta hensyn til lærekandidatens eget ønske om hva opplæringen skal føre frem til samt lærekandidatens sitt faglige nivå. Det er viktig at alle involverte jobber mot det høyeste sluttnivået som lærekandidaten antas å mestre og alt skal nedfelles i en individuell opplæringsplan. Dersom forutsetningene for måloppnåelse endrer seg skal det være mulig å endre en opplæringskontrakt til lærekontrakt slik at eleven kan gå mot fullt fagbrev (ibid, NOU 2008:18).

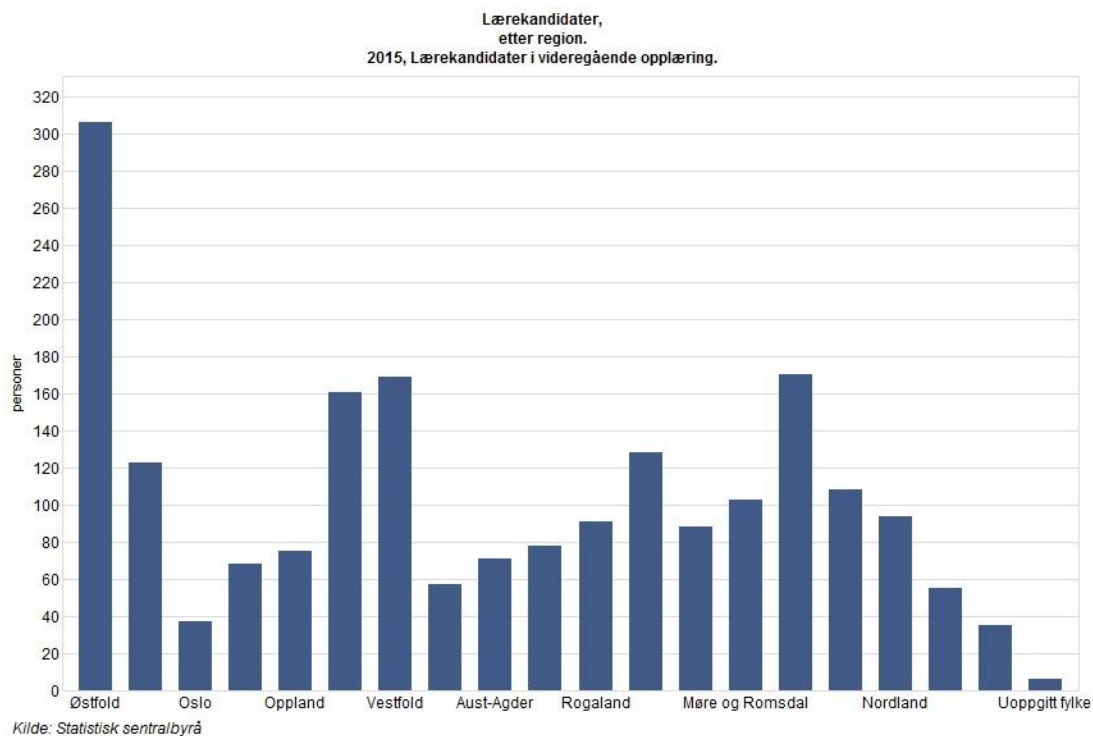
Det var også i denne innstillingen (Ot.prp 44 1999-2000) det ble lagt ned forslag om at lærekandidatene skulle være omfattet av retten til spesialundervisning, en rettighet som ikke omfattet lærlinger. Det ble fremholdt at mange lærekandidater er elever som i utgangspunktet har rett til spesialundervisning, og departementet la dermed ned forslag om at lærekandidatene skulle omfattes av kapittel 5 spesialundervisning (ibid). *”Lærekandidatar som ikkje har eller ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning etter kapittel 5”*. (Oppl § 4-2).

2.3.2 Omfanget av lærekandidatordningen

Ansvar for lærekandidatordningen ligger hos fylkeskommunen, og en gjennomgang av nettsidene til flere fylkeskommuner ligger det informasjon om lærekandidatordningen hos de aller fleste lett tilgjengelig. Men gjennomgang av informasjon og statistikk viser at det er svært ulikt omfang av bruken av ordningen. Mens noen fylkeskommuner er svært aktive og har utarbeidet gode og innholdsrike informasjonsbrosjyrer om ordningen med mål, innhold og

oppfølging (Vestfold, Buskerud og Nordland) er andre igjen nøktern og har mer generell informasjon om hva det vil si å være lærekandidat.

Utdanningsspeilet.udir.no (2013 - 2016) viser at ordningen benyttes i mer eller mindre grad i alle fylkeskommuner, og tallene viser at det er små endringer, men i positiv forstand fra 2013 der antallet lærekandidater var 1.743 mot 37.500 lærlinger. I 2014 var antallet lærekandidater økt til 1.900 og 38.400 lærlinger, og i 2015 er det registrert 2.000 lærekandidater og 39.000 lærlinger.



Kilde: Statistisk sentralbyrå, 2016 (www.ssb.no)

Selv om fylkeskommunene har blitt mer aktive til å informere om lærekandidatordningen, og arbeidslivet har endret holdninger og blitt mer velvillige til å ta inn elever med lavere forutsetninger, viser likevel statistikkene at andelen lærekandidater ikke har økt nevneverdig. Flere mener at det er en ordning som utnyttes i alt for liten grad med tanke på andelen elever som slutter i videregående opplæring på grunn av svake faglige forutsetninger (Markussen m.fl, 2009, Utdanningsspeilet, 2016).

Årsakene til store forskjeller på bruken av lærekandidatordningen er flere. Men det kan henge sammen med den generelle tilgangen på lærlinger i fylkene, der fylker med stor tilgang på lærlinger har mindre vilje til å ta inn lærekandidater (ibid). I fylker som har store elevkull i

yrkesfagene og tilgangen på ordinære lærlinger er stor er andelen lærekandidater mindre enn i fylker med lavere elevtall. Bedrifter er følsomme for konjunkturer i markedet og ser på inntaket av lærlinger som del av egen rekruttering er det nærliggende å tro at god tilgang på lærlinger reduserer mulighetene for andre elever som i mindre grad oppfyller de formelle kravene.

Det kan tyde på at elever som ønsker bedriftsopplæring i større grad er avhengig av personlig engasjement og velvilje, et ønske om å bidra og gi muligheter til ungdom som ellers ikke ville fått mulighet. Karlsenutvalget peker nettopp på denne problemstillingen når de sier:

”Mye av samarbeidet mellom skolen og arbeidslivet er kommet i gang og drives videre ved enkeltpersoners initiativ og personlig kontakt mellom lærere og ansatte i bedrifter” (NOU 18/2008:31).

Lærekandidater oppnår kompetansebevis som avsluttende dokumentasjon på sin opplæring i bedrift. I tråd med føringene som lå i Ot.prp 44 (1999-2000) skulle lærekandidatene ha samme vurderingsordning som ordinære lærlinger, dvs at de etter endt opplæring i bedrift skulle gå opp til en praktisk kompetanseprøve som omfattet målene i den individuelle opplæringsplanen som blir dokumentert med kompetansebevis. Dette innebærer at selv om lærekandidatene har avsluttet og fullført sin opplæring vil de ikke telle med i statistikkene over fullført videregående opplæring. Statistisk sentralbyrå opererer med følgende definisjon *”En person regnes som å ha fullført en utdanning når eleven eller lærlingen har bestått alle årstrinn i videregående opplæring, som fører til vitnemål eller fag- eller svennebrev”* (ssb.no, 2015).

Overgangen fra skole til lære plass representerer den første og viktige ”statuspassasjen” til vanlig yrkesliv for elevene, og det er her ungdommen kan vise seg frem og bli vurdert ut fra sine kunnskaper og ferdigheter (Høst & Michelsen, 2010). Det er her mulighetene for å få den viktige tilknytningen til yrkeslivet ligger.

3. Teoretisk referanseramme og tidligere forskning

3.1 Teoretisk referanseramme

Den teoretiske forankringen som er valgt ut for å belyse problemstillingen: *tidligere lærekandidaters erfaringer til sitt opplæringsløp* knyttes opp til overordnede prinsipper som ligger til grunn for opplæringen.

Opplæringen må først og fremst tjene en hensikt og ha et formål. Da må nødvendigvis skole, bedrift og individ kobles sammen. Utdanning handler om å lære noe som kan omgjøres til noe i yrkeslivet, samfunnslivet og personlige livet. Utdanning handler om mer enn bare å lære seg et yrke, det handler også om å etablere en sosial status i samfunnet og i det personlige liv. Men når tre ulike rasjonale skal knyttes sammen og skal danne et hele er det lett å miste tråden, og der ulike krefter i samfunnet kan påvirke forholdet mellom dem og gi grunnlag for ubalanse der formålet mister sin forankring.

Visjonen bak inkludering er at alle barn og unge skal få sin opplæring innenfor det samme fellesskapet, og der mangfoldet skal være en styrke som skal komme alle til gode.

Opplæringen må dermed favne om verdier som gir våre unge viktige erfaringer som skapes innenfor fellesskapet, og som skal sørge for at disse verdiene bringes med videre i livet og er med på å skape et mer inkluderende samfunn. Men til tross for visjonene om en inkludering erfares en praksis som går i en helt annen retning. Segregering og tilrettelegging utenfor fellesskapet i alternative opplæringsløp skjer fremdeles i stor grad, og andelen elever som får spesialundervisning har ligget relativt stabilt over tid også i videregående opplæring.

Systemene tilrettelegger for muligheter til å bevare det eksisterende som videreføres i den tro det er til det beste for alle, og da må noen prinsipper vike.

3.1.1 Skolen formål og hensikt

Det er mange visjoner og grunnprinsipper som danner rammene for hva skolen skal oppfylle av kunnskaper, ferdigheter, holdninger og verdier. Men skolen er ikke en isolert institusjon som former de unge etter eget rasjonale. Skolen har forpliktelser som springer ut av samfunnets behov der innholdet i skolen må tjene en hensikt og ha et formål. Opplæringen må aktualiseres og praktiseres for å ha en verdi og kunne forankres i et yrkes- og samfunnsliv og samtidig være med på å utvikle ungdommen til å bli selvstendig mennesker.

Å fremme en diskusjon på hva som er hensikten med utdanningen er et viktig element i et moderne demokrati (Biesta 2009). Utdanningen er ikke bare et individuelt anliggende, den er også veien ut i samfunnet der det er en forventning om at de unge nye også skal delta og bidra til en bærekraftig samfunnsutvikling. Da må det ligge noen grunnleggende krav til hva de skal ha med seg av ulike typer kompetanse.

Biesta (2010) mener diskusjonen på hva som fremmer god utdanning er flyttet fra verdivariabler til å omfavne variabler som kan måles for å oppfylle samfunnets krav til effektivitet og målbare resultater i den tro at dette også vil være gode og nyttige indikatorer på kvalitet i opplæringen. Måling av resultater krever imidlertid visse indikatorer som er målbare og sammenlignbare, og indikatorene snevres inn til de områdene som det faktisk er mulig å måle, med den uheldige konsekvensen at det er det blir kun det som kan måles som verdsettes (Biesta, 2009, Biesta, 2010).

Dette er et instrumentelt syn på utdanning der utbytte blir målt ut fra et sett med indikatorer, men som ikke sier noe om hvorvidt de er ønskelige, og hvorvidt de har en nytteverdi for samfunnet (ibid). Han ønsker å ta tilbake diskusjonene om hva som egentlig er hensikten med opplæringen, og peker på faren ved at det blir de målbare parametrene som blir styrende for hva som verdsettes, og der andre verdier som ikke kan måles i samme grad, men som likevel har stor betydning for utdanningens formål tones ned og vektlegges i mindre grad (ibid).

Ungdommen skal kvalifisere seg for både yrkeslivet og samfunnslivet, og behovene for kompetente ungdommer på flere arenaer må møtes med en utdanning som er i stand til å kvalifisere dem for dette (ibid). Dette understøttes av Jørgensen (2004) som trekker frem variasjonen i opplæringen, der målet å lære noe ungdommen kan omgjøre i livet utenfor skolen, ikke bare i arbeidslivet, men også i samfunnet og personlig utvikling.

I stedet for en instrumentell forståelse av utdanning, må vi heller bifalle normative kriterier, hva som er ønskelig for utdanningen (Biesta, 2010). Han skisserer tre parametre som bør være førende for hva som er hensikten og formålet med skolen, og som ligger til grunn for det han mener karakteriserer utdanning ”*good education*”. *Kvalifisering, sosialisering og subjektivering* som i utgangspunktet tjener ulike hensikter, men likevel henger sammen og overlapper hverander, men til sammen vil danne grunnlaget for hva som er formålet og hensikten med skolen.

Først og fremst skal skolen gi elevene kunnskaper og ferdigheter som skal *kvalifisere* dem til å gjøre noe *”doing something”*. Dette gjelder kvalifisering til en bestemt profesjon, spesifikke ferdigheter eller teknikker men også de mer generelle allmennkunnskapene. Denne funksjonen har først og fremst en økonomisk forankring. *”People need knowledge and skills in order to become employable”* (ibid:7). Skolen skal sørge for at yrkeslivet får tilførsel av kompetent arbeidskraft for å opprettholde sin produksjon. Men det handler også om at skolen skal kvalifisere de unge til deltakelse i samfunnslivet for øvrig, der det gis mer generelle kunnskaper om rettigheter og plikter i vårt demokratiske samfunn, politisk engasjement og kulturforståelse. Viktige kunnskaper som uttalt skal ha en stor verdi i opplæringen, og som også er en av hovedfunksjonene til den organiserte opplæringen og danner blant annet grunnlaget for den statlige fellesskolen (Biesta, 2009).

Den andre funksjonen *socialization* (sosialisering), skal gi elevene kunnskaper og forståelse for det samfunnet de lever i gjennom en verdi- og holdningsskapende opplæring. Utdanningen skal gi et grunnlag slik at ungdommen blir del av et det eksisterende sosiale, politiske og kulturelle mangfoldet med forståelse og respekt for eksisterende tradisjoner og kultur (Biesta 2010). De skal bli aktive og deltakende voksne som skal være med å bevare og utvikle samfunnet til det beste for alle (ibid). Men i slike prosesser oppstår også en mer uheldig konsekvens av sosialiseringen inn i det eksisterende, den skjulte læreplanen, der det formidles verdier og holdninger som ikke er like intendert, men som likevel opptas av elevene og videreføres (Biesta, 2010).

Den tredje funksjonen som Biesta trekker frem er individualisering. *Subjectification* – *“the process of becoming a subject”* (Biesta, 2010:21). Denne trekker i motsatt retning som sosialiseringparameteren der den skal gi elevene opplæring i selvstendighet og egenart. Elevene skal læres opp til å stille spørsmål med det eksisterende og bli i stand til å ta en kritisk rolle i samfunnet. Han sier: *”Any education worthy of its name that allow those educated to become more autonomous and independent in their thinking and acting”*(ibid:21). Kvaliteten i utdanningen bør ligge nettopp i hvorvidt utdanningen gir de unge opplæring i hvordan de blir autonome og uavhengige individer som klarer seg selv (ibid).

Vi må alltid stille spørsmålet om hva som er hensikten med opplæringen i stedet for å bedrive opplæring der evidensbaserte mål for opplæringen blir førende og anerkjent som god

opplæring (Biesta, 2010). Det må stilles krav til begrunnelser for hva som er utdanningens hensikt og formål der kvalifisering, sosialisering og subjektivering blir vurdert. (ibid).

3.1.2 Inkludering

Inkludering er et komplekst fenomen. Ikke fordi vi ikke forstår det, aksepterer det og anerkjenner det, men fordi det er vanskelig å praktisere det. Mennesker er ulike, og det er ikke skolen sin oppgave å forandre dette, men skal derimot jobbe profesjonelt med mangfoldet og sørge for at alle elever stimuleres og oppmuntres til å delta i fellesskapet for derigjennom å gjøre samfunnet til et bedre sted å være for alle (Persson & Persson, 2012).

Inkludering viser seg å være utfordrende, og det er gjort flere forsøk på å finne en omforent definisjon eller forståelse av begrepet uten å lykkes (Olsen 2010). Men inkludering kan ikke bli betraktet som enkeltstående hendelse, men snarere ses på som en prosess. Dette er også i tråd med Salamanca-erklæringen fra 1994 der det ble utarbeidet et rammeverk for landenes utdanningspolitikk og praksis. Inkludering innebærer et kontinuerlig arbeid for å møte forskjelligheten og behovene til alle elever gjennom deltakelse og redusere alle former for ekskluderende praksis: «*Inclusion is seen as a process of addressing and responding to the diversity of needs of all learners through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing exclusion within and from education*» (UNESCO 2005).

For å kunne si noe om prosesser må det nødvendigvis ligge noen føringer til grunn som kan bestemme retning og hva som anses som viktig for å komme videre. Peder Haug har samlet en mengde styringsdokumenter og forskningsrapporter og på grunnlag av disse trukket ut noen områder som han mener legger grunnlaget for inkludering:

- *Øke fellesskapet ved at alle gis muligheter for å delta i det sosiale liv sammen med andre*
 - *Øke deltakelsen ved å få mulighet til å bidra og delta ut fra egne forutsetninger,*
 - *Øke demokratiseringen og sørge for at alle gis muligheter til å bli hørt og kunne påvirke sin skolehverdag*
 - *Øke utbytte for alle både faglig og sosialt*
- (Bachmann & Haug 2006).

Arbeidet for å nå disse målene innebærer en helhetlig innsats i skolen og omfatter alle elever i et fellesskap og ikke som en del av spesialundervisningen. *”Det vedkommer alle elever og hele skolen”* (ibid 2010:89).

Bachmann & Haug (2006) sine kriterier er langt på vei de samme som også Ainscow & Miles (2008) har identifisert noen grunnleggende prinsipper for å utvikle skolen i en mer inkluderende retning:

- Øke deltakelsen i skolen ved å redusere ekskludering i læreplaner og skolemiljø
 - Organisering av skolen med en kultur og praksis som kan møte forskjelligheten hos elevene
 - Nærvær, deltakelse og mestring for alle elever sårbare for ekskluderende praksiser
- (Ainscow & Miles 2008:20).

Å oppfylle visjonen om en inkluderende skole krever dermed en helhetlig innsats på alle områder, organisering, innhold, metoder, relasjoner og utbytte. Dette dreier inkludering vekk fra å omhandle hvordan inkludere elever kun tilknyttet det spesialpedagogiske fagfeltet til å omhandle alle elevene innenfor fellesskapet.

Inkludering handler altså om mye mer enn bare læringsutbytte, men det som styrer praksis gir liten indikasjon på dette og står dermed i sterk kontrast til intensjonene som også omhandler nærvær, deltakelse, mangfold og mestring for alle (Bachmann & Haug, 2006, Ainscow og Miles, 2008).

Dette er åpenbart verdier som må erfares og læres i et fellesskap, og danner grunnlaget for å gi elevene nødvendig kunnskap og ferdigheter i samspill med andre for å gi dem et godt grunnlag for samfunnsdeltakelse og engasjement. Skolen er vår viktigste samfunnsinstitusjon, som speiler og gjenspeiler samfunnet og dens utvikling. I en tettere sammenvevd verden som bifaller og fremmer visjoner om fellesskap, inkludering, deltakelse og mangfold kan det stilles spørsmål til hvorfor rammebetingelser ikke blir endret i skolen for å klare å innfri slike målsettinger.

I forarbeidene til Kunnskapsløfte (K06), St.meld. nr. 30 (2003–2004) påpekes det at skolen i for liten grad klarer å leve opp til målsettingen om en inkluderende skole og foreslo å fjerne hele retten til spesialundervisningen til fordel for utvidet satsingen på tilpasset opplæring (ibid). Forslaget ble imidlertid ikke imøtegått av Stortinget, og retten til spesialundervisningen ble videreført i Kunnskapsløfte, dog med et uttalt mål om å begrense omfanget (ibid). I følge Markussen (2010) var dette mer et juridisk grep enn et pedagogisk forankret vedtak for å

beholde spesialundervisningen for å hindre at den ble en salderingspost i kommunene og fylkeskommunene. Spesialundervisning ble også foreslått fjernet i det såkalte Midtlyngutvalgets innstilling (NOU, 2009:18) der de foreslo å erstatte retten til spesialundervisning med en rett til ekstra tilrettelegging i opplæringen. Men forslaget førte ikke frem.

Å fjerne mulighetene for å tildele spesialundervisning med sine segregerende og ekskluderende prosesser synes dermed ikke å være enkel. Visjonene om å gjøre opplæringen til noe som skjer innenfor fellesskapet, tones ned av argumenter at noen ikke har tilfredsstillende utbytte av det ordinære, og gis rett til å få noe ekstra og spesielt, gjerne ut fra argumentet at det er til barnets beste. *«Det er et mål at spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning gis på måter som ikke medfører segregering av barn og unge, men det er hensynet til hva som er barn og unges beste som skal være avgjørende»* (St.meld 18, 2010-11: 10). Når retten til spesialundervisning fremdeles har en plass i opplæringen må det være mekanismer i samfunnet som både anerkjenner og legitimerer den.

Spesialundervisning har imidlertid vært et normalt innslag i opplæring av barn og unge gjennom flere århandrer, og det er vanskelig å endre på en så innarbeidet praksis og tankesett både i skolene og samfunnet for øvrig (Tomlinson, 2017). Opprettholdelsen av det eksisterende må forstås og ses i sammenheng med både samfunnsutviklingen og den globale økonomien, hvor det skapes inntrykk av behovet for mer avansert kunnskap for å møte de samfunnsmessige utfordringene samfunnet står overfor, og der minimumsgrensene for hva som må læres høynes for elevene (ibid). Konsekvensene blir store for de ungdommene som ikke mestrer de høye kravene, de blir sett på som et problem og må i stedet følges opp utenfor det ordinære, der de alternative opplæringstilbudene finner sin legitimitet (ibid). Retorikken kamuflerer segregering og spesialundervisning med argumenter som signaliserer de beste intensjoner med tanke på elevene sin sosiale og faglige utvikling (ibid).

Men å definere noen ut har alltid en skyggeside, der elever utenfor fellesskapet frarøves andre verdier. Tilbud som stiller lavere krav til mål, innhold og metode gir elevene en tro på manglende evne, der de risikerer å devaluere seg selv på hva de kan prestere i forhold til andre. Deres tro på fremtiden faller sammen med læreplaner som angir et lavere evnenivå, og en aksept for en opplæring som gir lavere inntekt, utbytende jobber eller arbeidsledighet (Tomlinson 2017).

3.2 Tidligere forskning

I lys av både valgte teoretisk perspektiver og tidligere forskning rammes tematikken inn i ulike perspektiver som kan bidra til større forståelse for skolen som opplæringsarena i en skole for alle. Det er gjort mye forskning på den videregående skolen, og særlig etter innføringen av reform 94 foreligger det en anseelig mengde forskningsrapporter som belyser de aller fleste forhold med opplæringen. Det er derfor flere perspektiver som kunne vært lagt til grunn for å aktualisere min problemstilling. Avgrensninger har derfor vært nødvendig der jeg har gjort et utvalg av tidligere forskning som kan belyse problemstillingen og aktualisere egne funn, og kunne sette disse inn i et større perspektiv.

Frafallsproblematikken i den videregående skole er et komplekst og omfattende tema. Den handler ikke bare om det store antallet elever som faller fra, men er også en problematikk som omhandler skolens evne til å legge til rette slik at elevene blir i stand til og gis mulighet for å fullføre et opplæringsløp som gir dem tilknytning til arbeidslivet. Deltakerne i studien er ungdom som befinner seg i kategorien som kunne stått i fare for å havne utenfor arbeidslivet.

Det er også gjort en del forskning på hvordan alternative og segregerte opplæringsløp opptrer på siden av det ordinære og hvordan disse legitimeres men også utfordrer det førende prinsipp om en skole for alle. Studier på elevers egne opplevelser og tilhørighet i et alternative opplæringsløp, og hvordan deres erfaringer utfordrer opplæringens formål og hensikt i en skole for alle.

3.2.1 Frafallsproblematikk og overganger

Oppmerksomheten knyttet til frafallsproblematikken i videregående opplæring skyldes i stor grad de store konsekvensene det medfører, for det er et *stort* problem (Hernes, 2010). Først og fremst for ungdommen selv der frafall øker sjansen for et voksenliv utenfor yrkeslivet med økt sannsynlighet for uføretrygd, dårlige levekår og helseutfordringer (ibid). Fra et samfunnsøkonomisk perspektiv innebærer det store kostnader for samfunnet. I følge tall fra statistisk sentralbyrå har frafallsprosenten ligget veldig stabilt helt fra reform 94, og i 2015 viser tall fra statistisk sentralbyrå en gjennomstrømning på 59 % av kullet som fullførte i 2015 (ssb.no, 2015).

Mye er kartlagt og mange tiltak er vært prøvd, uten at det har gitt store utslag på statistikkene. I Aftenposten 25.08.2015 kan vi lese at 3,3 milliarder kroner er brukt i den videregående

skolen siden 1994 for å hindre frafallet uten at det har gitt de ønskede resultater i form av økt gjennomstrømming.

I 2015 kom rapporten *Frafall i videregående skole, en kunnskapsoversikt* (Lillejord m.fl 2015) som har sett på tiltakene og programmene som er satt i gang for å få ned frafallet, der de har identifisert noen årsaker til frafall som det er enighet om:

Overgangen fra ungdomsskolen til videregående der forventningene om en yrkesutdanning blir møtt med en teoretisering og manglende yrkesretting som gjør overgangen og skolegang for mange svært problematisk. Også elevenes identifikasjon og eget engasjement for skolen spiller inn, og der støtte fra foreldre viser seg å ha stor effekt på fullføringsgraden. Men også graden av egen motivasjon for å starte en videregående opplæring (Lillejord m.fl., 2015).

Frafallet i norsk videregående skole har ligget relativt stabilt over lang tid, rundt 30 % hvis vi ser studiespesialiserende og yrkesfagene under ett viser tall fra ssb.no. Yrkesfagene har noe høyere frafallsprosent, litt i overkant av halvparten som fullfører en yrkesutdanning innen en femårsperiode. Noe av grunnen til det store frafallet her ligger i fagopplæringens 2 + 2 modell som har et kritisk punkt halvveis i løpet der elevene skal ut i bedriftsopplæring. Det er en strukturell hindring der videre opplæring og kvalifisering avhenger av om elevene får læreplass eller ikke (Vogt, 2007).

Ifølge Høst & Michelsen (2010) kan man anta flere måter å se overgangsproblematikken mellom skole og yrkesliv på. Den ene er *arbeidmarkedsperspektivet* der arbeidslivets spilleregler er førende og ungdommen må tilpasse seg, og den offentlige politikken må legge til rette for gode overganger (ibid). En annen er *utdanningsperspektivet* det eksisterer en gjensidig avhengighet mellom skole og yrkesliv, og der skolen sørger for å gi ungdommen de nødvendige kvalifikasjonene som arbeidslivet har behov for (ibid.).

Men selv om det ligger gode intensjoner og forståelse for gjensidighet i forpliktelsene i opplæring av elevene er det andre mekanismer som påvirker og styrer tilbudet av læreplasser og opplæringsplasser. Bedriftene har sin styringsrett for inntak av lærlinger og lære kandidater og inntaket styres, særlig i privat sektor, i vesentlig grad av markedøkonomiske forhold og konjunkturer (Høst m.fl, 2008). Inntaket blir dermed fremdeles dimensjonert i stor grad av bedriftenes behov for arbeidskraft i forhold til arbeidsprosesser og produksjon (ibid.).

Hernes (2010) poengterer i rapporten *Gull av gråstein* at disse overgangene er kritiske, også overgangen fra skole til læreplass og undersøkelser viser at en læreplass vil ha stor betydning for gjennomføring av videregående opplæring for mange elever.

En viktig målsetting vil dermed være å sørge for at flere elever får muligheten til å avslutte sin opplæring i bedrift både som lærling og lærekandidat. Med et fristilt og konjunkturavhengig arbeidsmarked er det ikke så enkelt, dersom det ikke kommer på plass ordninger og virkemidler som å skjerme lærlingeordningen mot markedskreftene (Høst m.fl, 2008),

Samarbeid mellom partene i overgangen mellom skole og læreplass og opplæringsplass vil være særlig viktig for elever som befinner seg i alternative opplæringsløp, der det er sannsynlig at overgangene for disse elevene kan synes ekstra vanskelige. Prosesser og retningslinjer for å søke lærlingplass er gitte og forutsigbare, men for elever som ikke antas har forutsetninger for å klare et ordinært læreløp i bedrift er det nærliggende å tenke at prosessene for en eventuell overgang til lærekandidat fortøner seg annerledes og i større grad er individuelt forankret og drives av personlige initiativ, engasjement, kontakter og velvillighet fra arbeidsgivere. En gjennomgang av forskningen knyttet til gjennomføring og frafall i videregående skole står og faller på mer samarbeid, enklere og mer forutsigbare overganger. Systemene må snakke sammen, og sørge for at både skole og yrkesliv finner gode løsninger på å sikre ungdommen den opplæringen de har krav på i tråd med opplæringsloven (Hernes 2010).

3.2.2 Alternative opplæringsløp - mellom inkludering og frafall

Til tross for visjoner og mål om en inkluderende opplæring i en skole for alle er det likevel mange elever som får sin opplæring i videregående skole i alternative opplæringsarenaer. De ulike tiltakene som skal kompensere for elevenes manglende utbytte innenfor det ordinære tilbudet og gi et mer tilfredsstillende tilbud med ulike virkemidler (Markussen 2010). Det er en underliggende forståelse at ulik behandling av elever skal gi større grad av likhet, der tanken er at ressursulikhet skal bidra til resultatlikhet og med det redusere forskjeller hos elevene og bidra til utjevning i samfunnet (Hernes 2010, Markussen 2010). I

forskningsrapporten *Alternative courses in upper secondary vocational education and training: students' narratives on hopes and failures* har Bruin og Ohna (2012) intervjuet elever som befinner seg i et alternativt opplæringsløp i videregående opplæring, kalt *utvidet praksis*. Som navnet tilsier er dette et opplæringsløp som tilrettelegger mot en mer praksisrettet opplæring som i utgangspunktet skal kombinere skolefag og arbeidspraksis.

Opplæringen tar utgangspunkt i læreplanene for yrkesfag, men som tilpasses den enkelte elev i tråd med vedtak om spesialundervisning fra PPT, der vedtakene baserer seg i stor grad på individuelle karakteristika og diagnostisering av atferd, og i mindre grad vurderinger knyttet til elevens faglige forutsetninger for opplæringen (ibid).

Elevene i studien er lokalisert i en egen klasse, sammen med andre elever i samme situasjon. De er skoletrøtte og har dårlige erfaringer fra vanlig klasse, der de opplevde seg marginalisert, underforstått og til tider trakassert. I det alternative opplæringsløpet finner de igjen mestringsfølelsen og skolen oppleves igjen meningsfylt. Elevene opplever en tilhørighet til klassen, de har fått en større tro på seg selv og sine evner der de ser lysere på hverdagen og ikke minst har en mer optimistisk tro på fremtiden.

Men historiene vitner også om at elevene ikke er klar over at dette opplæringsløpet ikke fører frem til ordinært fagbrev og fagkompetanse. Opplæringens reduserte og individuelle læreplan og manglende opplæring i de teoretiske fagene gjør dem også et redusert utbytte i form av et kompetansebevis og ikke en kvalifikasjon som sikrer dem fagarbeiderkompetanse som flere av elevene i studien faktisk har en forventning om å oppnå (Bruin & Ohna, 2012).

I forskningsartikkelen til Nevøy m.fl.(2014) *Nordic upper secondary school: regular and irregular programmes – or just one irregular school for all?* har de sett nærmere på hvordan disse alternative opplæringstilbudene opprettholdes og legitimeres innenfor visjonene om en inkluderende skole for alle. Det settes dermed i gang mange tiltak for å bøte på problemet, og det er her, i kjølvannet av en skole som ikke er rustet nok eller i stand til å tilrettelegge for alle behov innenfor det ordinære tilbudet det oppstår behov for å fjerne elever som er til hinder for de mål og krav som stilles i skolen (Nevøy m.fl, 2014). Det medfører dermed kortsiktige og kanskje lite gjennomtenkte løsninger ved å putte elevene over i alternative og gjerne segregerte tiltak (ibid).

"Students who are failing under the higher standards are efficiently removed from regular programmes and channeled into irregular programmes of little or no value" (Nevøy m.fl, 2014:206).

De alternative opplæringstilbudene skiller seg ganske vesentlig fra de ordinære tilbudene i både innhold, mål og struktur noe som gir skolene mulighet til ganske så fritt til å velge metode og definere innhold i undervisningen siden læreplanene fravikes i stor grad og der den

enkelte elev har sin egen tilpassede opplæringsplaner (ibid.). Opplæringen er ofte en kombinasjon av teori og praksis gjerne i ulike skoleverksteder (ibid.).

En annen konsekvens som følger elever i de alternative opplæringsløpene er at elevene ikke oppnår full yrkeskompetanse innen et yrkesfag. Elevene i disse programmene har hatt reduserte læreplanmål som medfører at de kun oppnår grunnkompetanse og i stedet for fagbrev gis et kompetansebevis som viser hvilke mål de har gjennomført i opplæringen. Denne kvalifiseringen fører paradoksalt nok til at elevene telles med i andelen som ikke har fullført videregående opplæring og havner i drop-out statistikkene (Nevøy m.fl, 2014). Argumentet som føres for å opprettholde alternative opplæringstilbud for å hindre frafall i videregående skole er korttenkt og faller på sin egen urimelighet der de i stedet reproducerer ulikhetene både inn og ut av opplæringen (ibid.).

Det er en politisk målsetting om å forbedre den tilpassede opplæringen for å øke læringsubytte for alle, og samtidig redusere andelen elever i spesialundervisning (udir.no, 2014). Økt fokus på inkludering og et mer målrettet arbeid for å tilpasse opplæringen innenfor det ordinære har også ført til at andelen elever som får spesialundervisning i segregerte opplæringstilbud er redusert (ibid.). Men til tross for statistikker som peker rett vei, viser tall at det er i overkant 5.000 elever i den videregående skolen som får opplæring i alternative opplæringsarenaer (ibid.). Tallene tyder på at tilpasset opplæring fremdeles i stor grad skjer utenfor det ordinære tilbudet, og tilpasset opplæring i praksis er vanskelig.

Alternative opplæringsarenaer fremstår i dag som ett av mange tiltak som skolene iverksetter for å realisere prinsippet om tilpasset opplæring (ibid), til tross for prinsippene om inkludering. Myndighetene legger til rette for at skolene skal kunne benytte alternative opplæringsarenaer, de synliggjør mulighetene og er åpne om bruken der de i sine rapporter fremhever skolens bevisste holdninger til hvordan dette gjøres *”det er imidlertid viktig at skolen er bevisst på elevenes læringsutbytte, trivsel og utvikling”* (ibid.).

Hovedpoenget er dermed at tilpasset opplæring som en rettighet for elevene som skal sikre en forsvarlig opplæring innenfor fellesskapet og i en skole som fremmer inkludering fremdeles er vanskelig å praktisere for skolene (Jenssen & Lillejord, 2010). Det er nærliggende å tenke at segregerte løsninger blir den enkleste løsningen for å ivareta og tilrettelegge. Den relativt stabile andelen elever som får spesialundervisning vitner om skolens tolkning av tilpasset opplæring fremdeles praktiseres som noe som skjer utenfor klasserommet og faller inn under det spesialpedagogiske fagfeltet (ibid.).

4. Metode og forskningsprosessen

4.1 Innledning

I dette kapitlet blir det redegjort for hvordan de empiriske dataene er fremkommet, hvilke metoder som er brukt, hvordan de er benyttet og hvorfor denne tilnærmingen er valgt for best mulig kunne belyse problemstillingen og finne svar på forskningsspørsmålene som stilles.

Hvilke metoder som benyttes har stor betydning for hvordan forskeren får tilgang på de empiriske dataene som studien bygger på. Spørsmålet hvordan spiller dermed en avgjørende rolle for å klare å gjennomføre oppdraget i tråd med hva som stilles som forskningsspørsmål. Det er i utgangspunktet ikke noen gode eller dårlige forskningsmetoder, og valget står og faller på hva vi er ment til å finne ut av (Silverman, 2011).

Egne erfaringer med elever i alternative opplæringsløp viste at overgang til bedriftsopplæring var omstendelige prosesser, og grad av suksess var ofte forbundet med personlig engasjement og innsats fra enkeltpersoner både i og utenfor skolen. Elever og foreldre med forventninger om tilrettelegging og gode alternative tiltak, opplevde å bli møtt av rigide systemer og barrierer som gjorde det vanskelig å få muligheter til et avsluttende opplæringsløp i bedrift. Lærekandidatordningen som et alternativ og en inngangsbillett til yrkeslivet, hadde sine omveier og krevde både innsats og velvilje fra flere.

Disse erfaringene ble opptakten til valg av problemstilling. Jeg ville se nærmere på hvordan opplæringsløpet hadde fortonet seg for tidligere lærekandidater som gikk et planlagt opplæringsløp mot grunnkompetanse, og fått muligheten til å fullføre sitt opplæringsløp i bedrift. Deltakerne i studien er tidligere lærekandidater, men for å kunne belyse deres erfaringer og opplevelser med sitt opplæringsløp må lærekandidatordningen ses i sammenheng med både skole- og bedriftsopplæring og overgangene mellom dem.

4.2 Studiens aktualitet

Andelen unge som ikke kommer inn i arbeidsmarkedet påfører samfunnet høye kostnader og skaper uheldige konsekvenser for ungdommen selv. Skolen sin fremste oppgave er å sørge for at flest mulig kommer i produktivt arbeid for å sikre velferd og bærekraftig utvikling. Da bør det ikke legges for mange hindringer i veien for ungdom som vil og kan.

Forskningsspørsmålene jeg stiller kan være med på å gi et innblikk i noen ungdommers livsverden og deres opplevelser av skolehverdagen. Enkelthistorier er viktige da de kan sette fokus på det som fungerer og det som ikke fungerer, og kunnskap som settes sammen kan

igjen bidra til endringer og forbedringer. Innblikk i de unges egen forståelse av verden er viktig og nyttig for å kunne justere og endre systemer som skaper barrierer der det i stedet kan skapes nye muligheter.

Elever i de alternative opplæringsløpene skal ivaretas ut fra sine individuelle forutsetninger, og de har alle individuelle avvik fra de ordinære læreplanene. Men det alternative danner også grunnlag for fravær av andre verdier. Elevenes erfaringer om å føle på annerledesheten i en skole for alle bidrar til kunnskap som kan sette søkelys på opplæringsens formål.

4.3 Fenomenologi

For å belyse problemstillingen *lærekandidaters erfaringer med sitt opplæringsløp* på en best mulig måte benyttes en empirinær metode der det gis muligheten til å være tett på deltakerne. Empirinære metoder bygger på et fenomenologisk vitenskapssyn der subjektet er i fokus og som gir grunnlag for å få en dypere mening og refleksjon om egne opplevelser og oppfatninger, og hvordan disse forstås, tolkes og oppleves av individene selv (Thagaard, 2013). Men også egne refleksjoner om tema vil være et utgangspunkt for forskningen (ibid).

Styrken til kvalitativ forskning er dennes evne til å studerer fenomener som vi ellers ikke ville ha fått tilgang til (Silverman, 2011).

Det er den indre verden til individet som kommer i forgrunnen og skal være det sentrale elementet, den ytre verden kommer mer i bakgrunnen. Men individuelle oppfatninger og tanker kan representere en svakhet med denne type forskningsmetode sier Thagaard (2013), der det ses bort fra de mer generelle tolkningsmønstre som kommer til uttrykk gjennom atferden. Men samtidig blir beskrivelser av virkeligheten slik den forstås av individene selv, en representasjon av den «*virkelige virkeligheten*» (Kvale & Brinkmann, 2015).

Fenomenologien gir førstehåndskunnskap, en beskrivelse av fenomenene fra dem som har erfart dem. Dette er nødvendig og viktig kunnskap da forskningen har som mål å gjøre hverdagen bedre for oss mennesker. Erfaringene vi mennesker gjør må være en vesentlig del av ulike forskningstradisjoner. *”Forskning er systematisk, sosialt organisert søken etter ny og bedre innsikt. Vitenskapelig kunnskap er en verdi i seg selv. Mange resultater av forskning kan også være nyttige for å forbedre forhold i samfunnet”* (NESH, 2006).

Det har det vært viktig å kunne utarbeide et tydelig og godt forskningsdesign som kan favne om fortellingene til informantene, der de opplever å bli respektert og ivaretatt, og der jeg som forsker har en forståelse for at deres fortellinger representerer en del av en virkelighet som

skal fortelles videre. God planlegging av intervjuet var nødvendig for å være mest mulig forberedt og stille spørsmål som kunne lede til gode samtaler som gav rom for åpenhet og refleksjoner. Planlegging av intervjuet og gjennomføringen av dette var viktig å for ivareta og respektere historiene på best mulig måte.

Meningen er ikke nødvendigvis å generalisere, men er det nødvendig? spør Kvale og Brinkmann (2015). De fremhever en dreining fra den universelle kunnskapen som er forankret i det positivistiske vitenskapssynet der alt kan gjøres universelt til det konstruktivistiske vitenskapssynet der sosial kunnskap må forstås kontekstuel (ibid 2015).

I lys av dette er denne studiens funn og betydning ikke nødvendigvis ment å være allmenngyldig, noe som heller ikke er rimelig å forvente med en kvalitativ metodisk tilnærming med uformelt intervju/samtale med relativt få informanter. Innholdet, opplevelsene og erfaringene er kontekststøttet og unike for den det gjelder. Men samtidig kan sammenfallende opplevelser gi noen indikasjoner på erfaringer som kan være tilfelle for flere. Gjennom fenomenologien forstås intervjupersonens verden i deres naturlige kontekst og der fortellingene blir beskrevet snarere enn tolket og analysert. « *Intervjuer er følsomme for de kvalitative forskjellene og betydningsnyansene som ikke nødvendigvis lar seg kvantifisere og sammenligne på tvers av kontekster og modaliteter*» (Kvale & Brinkmann, 2015:77).

4.4 Narrativ analyse

Gjennom en narrativ analyse av historiene som fortelles har forskeren fokus på hva som fremkommer i tekstene som gir mening, eller det konstrueres en fortelling rundt flere delhistorier som fremkommer under et intervju (Kvale & Brinkmann 2015).

Hensikten med historiene som fortelles er å bidra til en større forståelse av en sosial konteksten personene er en del av gjennom formidling av kulturelle verdier og personlige erfaringer (Thagaard, 2013).

Gjennom fire ulike narrativer har deltakerne gitt tilgang til sin livsverden. Målet har vært å hente ut informantens ufeilbarlige tilgang til sin egen bevissthet, som er forsøkt fremkalt av intervju spørsmålene som er stilt. «*Fortellinger er en av de naturlige kognitive og språklige formene som mennesker forsøker å organisere og uttrykke mening og kunnskap gjennom*» (ibid :182). Gjennom en narrativ tilnærming blir historiene organisert kronologisk der de ulike elementene ordnes for så å bli presentert i en logisk sammenheng (ibid).

Forskningsspørsmålene er knyttet til flere prosesser som elevene har vært gjennom, og det ble de mange enkeltepisodene ble så satt kronologisk og logisk sammen for å kunne presentere en helhetlig fortelling. ”Hvis det ikke spontant fortelles noen historier, kan det konstrueres en sammenhengende fortelling på grunnlag av de mange episodene som forekommer rundt omkring i intervjuet” (ibid:251).

Det kan være vanskelig å huske tilbake i historien og detaljer har lett for å forsvinne. Narrativ analyse fordrer at informantene gis både tilstrekkelig tid og frihet til å huske tilbake og formidle sine historier, og der forskeren følger opp med spørsmål og oppklaringer underveis som kan kaste lys over hovedepisodene og personene i deres fortellinger (Kvale & Brinkmann, 2015).

Den narrative analysen blir dermed en rekonstruksjon av alle historiene informantene deler og som til sammen vil gi en mer rikholdig, mer fortettet og sammenhengende historie enn hva enkeltintervjuene gir hver for seg (ibid).

4.5 Utvalget

Utvalget i denne studien er et tilgjengelighetsutvalg bestående av tidligere elever som har vært lærekandidater i bedrift, og som har fullført opplæringsløpet sitt der. Et tilgjengelighetsutvalg baserer seg på å komme i kontakt med informanter som er i målgruppen for studien og som er villige til å delta (Thagaard, 2013). Det er en uforutsigbar tilnærming, der risikoen ikke å få nok deltakere til å melde sin interesse for å delta er høy. I kvalitativ forskning kan temaene oppleves vanskelige og personlige, og velge ikke å ta kontakt for å dele sine erfaringer (Thagaard, 2013).

Tilgjengelighetsutvalg kan også være problematiske i forhold til hvilke informanter vi får. Forskeren er som oftest interessert i å få et bredt spekter av informanter til å stille til intervju der flere ulike historier bidrar til et nyansert og mer vidt dekkende bilde av problemstillingen. Tilgjengelighetsutvalg vil kunne resultere i informanter som har gode opplevelser og som gjerne deler dette, de er kanskje vant til forskningssituasjoner, forstår betydningen av å delta og har ikke problemer med å slippe andre inn i egen livsverden (Thagaard, 2013). De har gjerne et positivt syn på egen tilværelse, trygg på seg selv og det de har erfart, og som kan føre til et skjevt innblikk i problemstillingen (ibid). Det vil da være informasjon som forskeren ikke får tilgang til, og dette vil nødvendigvis påvirke de funnene som presenteres. Det er derfor viktig at leseren kan vurdere resultatene i lys av dette.

Jeg fikk hjelp fra fylkeskommunen for å komme i kontakt med informanter som var i målgruppen for problemstillingen. Det var kun via deres database jeg hadde tilgang til utvalget. Via dem ble det sendt ut brev der det ble informert om formålet med henvendelsen og tema for studien. I brevet ble de bedt om å ta kontakt med meg via telefon (sms) eller e-post dersom de var villige til å delta i studien.

4.5.1 Innsamling av data

I første omgang ble det sendt ut 50 invitasjonsbrev til tidligere lærekandidater som hadde fullført opplæringsløp i bedrift i 2013 og 2014. Det totale utvalget på 56 kandidater fra hele fylket ble redusert ned til 50 for å kunne gjøre det enkelt å få tak i informanter til intervju. Det var nødvendig å ta hensyn til tiden jeg hadde til rådighet for oppgaven samt begrenset mulighet til å reise langt for å gjennomføre intervjuene. Selv om den geografiske reduksjonen av utvalget var marginal, vurderte jeg å benytte meg av telefonintervju. Telefonintervjuer er en fordel bruke når intervjuobjekter befinner seg langt borte (Kvale & Brinkmann, 2015). Skype og chat-intervjuer var andre typer datastøttede intervjumuligheter jeg kunne benyttet meg av, men siden jeg er lite fortrolig med disse metodene, valgte jeg disse bort.

Telefonintervjuer valgte jeg til slutt også bort fordi tematikken innbydde til tilstedeværelse og interaksjon med informantene. Jeg kunne ikke være sikker på om informantene ville være like fortrolig og vant med å utlevere sine tanker og erfaringer, og jeg mente det var riktig og viktig å være tilstede, skape gode relasjoner og trygge informantene på hva dette gikk ut på. I ettertid så jeg at denne vurderingen var riktig.

I første omgang fikk jeg tilbakemelding fra tre kandidater (to på sms og en på e-post) som gjerne ville delta. Jeg håpet på flere, og det ble etter noen uker sendt ut et purrebrev til samme utvalget som resulterte i tilbakemelding fra ytterligere 2 kandidater (begge på e-post). Fire av kandidatene var i den direkte målgruppen for studien, den siste var ikke. I samtale med denne kandidaten kom det frem at vedkommende ikke hadde vært lærekandidat, men hadde gått et opplæringsløp mot fullt fagbrev – som praksiskandidat. At vedkommende havnet på min utvalgsliste skyldes trolig en feilregistrering fra fylkeskommunen.

Ideelt sett kunne jeg nok hatt noen flere kandidater, men jeg valgte ikke å sende flere purrebrev. Kandidatene jeg nå hadde var midt målgruppen for min problemstilling, de var alle åpne og imøtekommende og opplevde prosjektet mitt som interessant. De ville gjerne være med å bidra til å belyse lærekandidatordningen og deres erfaringer med sitt opplæringsløp.

Ved å gå dypt ned i menneskers fortellinger er tidkrevende og utvalget vil nødvendigvis begrenses, og omfanget av for mange informanter ville lett ha brutt både tidsaspektet og omfanget av prosjektene. Vi kommer til et metningspunkt der vi opplever at det er innhentet nok informasjon, og der ytterligere informanter ikke nødvendigvis ville ha bidratt til å belyse problemstillingen (Thagaard 2013).

4.6 Intervjuene

Metoden jeg bruker er det kvalitative forskningsintervjuet, som jeg vurderte til å være best egnet for å belyse problemstillingen og svare på mine forskningsspørsmål, *”det kvalitative forskningsintervjuet er en forskningsmetode som gir privilegert tilgang til menneskers grunnleggende opplevelser av livsverdenen”* (Kvale & Brinkmann 2015:47).

Jeg valgte å ha et semistrukturert intervju som gav mulighet til å være fleksibel nok til å gi intervjupersonen og meg selv rom til «den gode samtalen» og være åpen for endringer underveis. I følge Kvale og Brinkmann (2015) er semistrukturerte intervjuer et godt verktøy for å favne temaer fra dagliglivet ut fra intervjupersonenes egne perspektiver. En blanding av samtale og et strikt intervju med forhåndsdefinerte spørsmål, men samtidig rom for å forfølge tråder som intervjupersonen selv trekker frem. Hensikten med det kvalitative intervjuet er å finne frem til intervjupersonens fortolkninger og mening bak sine handlinger, og da er det viktig at det gis rom for fleksibilitet.

Det kan tegnes et bilde av intervjuprosessen der intervjueren fremstår som enten en gruvearbeider eller som reisende (Kvale og Brinkmann, 2015). Som gruvearbeider graves det etter kunnskapen informantene sitter på, og upåvirket av ledende spørsmål skal intervjueren få frem historier som transkriberes fra muntlig til skriftlig slik at kunnskapen kan presenteres for publikum (ibid). Som reisende er forskeren med sine intervjuobjekter inn i deres landskap, der den reisende flakker rundt mennesker som forteller sine historier, som blir fortalt videre gjennom intervjuerens fortolkninger av dem (ibid).

Metaforene er et verktøy for intervjueren for å skape refleksjon over hvilken oppfatning av kunnskap som bringes inn i intervjuet (ibid). For meg ble det nyttig å kunne gjenkjenne meg selv i metaforene. Det var utfordrende å stå i intervjusituasjonene med de mange krav og føringer som ligger til grunn for å få frem objektiv og ren kunnskap. Resultatet og gjennomføringer kunne helt sikkert vært bedre, men bevisstheten og egen refleksjon rundt intervjusituasjonen og min egen rolle medførte at jeg gjorde mitt beste.

Alle intervjuene varte i cirka en time, og jeg fikk samtykke til å ta opp samtalene på bånd. Intervjuene ble transkribert over til et vanlig word tekstdokument. Jeg valgte ikke å bruke transkriberingsprogram, og for meg ble dette den enkleste og tryggeste metoden å bruke.

Hensikten med intervjuene var å få frem intervjukandidatenes historier, og det var det sagte (talen) som er av betydning for studien. Ansiktsuttrykk, pauser, kroppsspråk og andre non-verbale uttrykk vil da være av mindre betydning. Alt ble nedskrevet på bokmål, men jeg valgte å beholde setningsstrukturen i det som ble sagt.

Det var hyggelige møter med mennesker som ønsket å dele sine historier. Men jeg erfarte også at intervjuet kan være en ganske så komplisert øvelse til tross for god planlegging og litt øving i forkant. Relasjonen til mine intervjukandidater fremstod som avgjørende for hvordan intervjuene ble til, og utbyttet var avhengig av meg selv som intervjuer. Kunnskap produseres i interaksjonen mellom intervjuer og deltakere, og mine ferdigheter og erfaringer er avgjørende for mine muligheter til å få tak i den informasjonen som jeg trenger for å kunne svare på mine forskningsspørsmål (Kvale og Brinkmann 2015).

4.7 Transkriberingen

Transkribering er overføring mellom talespråk til skriftspråk, der en samtale mellom to mennesker som er fysisk tilstede sammen blir abstrahert og fiksert i skriftlig form (Kvale og Brinkmann 2015). Denne overføringen er imidlertid ikke helt fri for problemer, og det er flere faktorer som krever refleksjon i overgangen. Gester og kroppsspråk, stemmeleie og intonasjoner er viktige elementer som beriker den muntlige kommunikasjon, men som helt forsvinner i skriftspråket, det er ”*svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler*” (ibid:205)

Transkriberingene tok tid, men den var vel anvendt og gav meg mulighet til å bli godt kjent med innholdet i intervjuene. Transkriberingene bidro også til at jeg fikk en nødvendig avstand til informantene og til å bli mer objektiv i vurderingen av materialet. I en intervjusituasjon blir vi på mange måter kjent med hverandre gjennom en felles interesse, og det er lett å bli ledet inn i vurderinger preget av for lite kritisk blikk på hva informantene forteller.

Alle lydopptakene fungerte veldig fint, og det var uproblematisk å høre hva informantene sa. I det ene intervjuet stoppet lydopptaket før vi var ferdig. Det løste seg ved at jeg intervjuet denne kandidaten en gang til, slik at det foreligger to intervjuer med denne.

4.8 Mening, meningskonsentrering og fortolkning

Den transkriberte teksten omfatter mye informasjon. I de semi-strukturerte intervjuene ble strukturen på intervjuet avhengig av hvor svarene og samtalen sammen ledet oss hen. Informasjonen ble dermed spredt utover i samtlige intervjuer. Jeg måtte gjøre en meningskonsentrasjon som lettet arbeidet i å sortere og kategorisere informasjonen. Jeg valgte å sortere informasjonen inn i følgende kategorier:

1. Inngangen til videregående opplæring
2. Opplæringen i skolen
3. Overgangen fra skole til bedrift
4. Bedriftsopplæringen - lærekandidatene
5. Etter opplæringen

Dette var et godt hjelpemiddel som også bidro til å kunne sammenligne og finne likheter og forskjeller i informantenes historier som ble en hjelp videre inn i drøftingen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Når informantene deler sine erfaringer er de allerede fortolket av dem selv ut fra deres oppfatninger av verden. Dermed er de muntlige fortellingene allerede fortolket når de overføres til meg der disse gis nok en fortolkning av meg i lys av en teoretisk ramme, en dobbel hermenautikk (Gilje & Grimen, 2011).

Min rolle blir da å kunne se utover disse fortolkningene som informantene har gjort med sine erfaringsnære begreper, og foreta en rekonstruksjon av virkeligheten der målet er å utvide forståelsen av verden og forskeren må gå ut over aktørens selvoppfatninger (Gilje & Grimen, 2011). Det er en kunst å kunne formidle andres budskap, og det er mange hensyn som må tas når forskere beveger i dette landskapet. Alt vi gjør tillegges mening ut fra egne erfaringer, og det er nettopp aktørens beskrivelser av seg selv og sin verden som er av betydning i samfunnsforskningen (ibid 2011).

4.9 Førforståelse

Bevissthet rundt egen førforståelse er et viktig element i forskningsprosessen. Ingen lever isolert og alt vi gjør er kulturelt betinget, og hva og hvem vi plasserer i forgrunnen og bakgrunnen er betinget av våre tidligere erfaringer. Vi kan ikke velge det bort, og derfor må vår bevissthet og refleksjon være knyttet til det vi bærer med oss.

Samlingen av mer eller mindre bevisste elementer i vår forforståelse er holistisk der helheten utgjør mer en bare delene den er satt sammen av. Det er flere komponenter som danner grunnlag vår forforståelse. Språket, forestillinger om verden og våre personlige erfaringer som gjenspeiler vår atferd og holdning (Gilje & Grimen, 2011).

Mine tidligere erfaringer med elever i alternativ opplæringsløp gir meg en bestemt forståelseseshorisont der jeg ”*ser noe som noe*” (ibid:148). Andre vil ha en helt annen forståelseseshorisont, og gjennom dette kunne skape en annen mening.

4.10 Studiens troverdighet og gyldighet

En kvalitativ studies gyldighet handler om å vurdere om metoden som er benyttet faktisk undersøker det som var hensikten. Til å vurdere dette er intervjuguide og utvalget av informanter sentrale elementer som må vurderes. Det kan være vanskelig å knytte kvalitativ forskning til et gyldighetsbegrep, der resultatene av et kvalitativt intervju vanskelig kan bli gjentatt med samme resultat. Men vi kan likevel ikke forkaste pålitelighet, gyldighet og generalisering i forskningen, men i stedet begrepsliggjøre dem i en form som gjør dem relevante i intervjuforskningen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Reliabilitet er knyttet til resultatenes troverdighet, hvorvidt leseren kan stole på de resultatene som er fremkommet i studien og kunne gjøre rede for forskningsprosessen slik at den fremstår som pålitelig og transparent. Leseren skal kunne følge utviklingen av data og hvordan disse er fremkommet på grunnlag av de valg og vurderinger som er gjort gjennom hele intervjuundersøkelsen fra tematisering til rapportering (Thagaard, 2013, Kvale & Brinkmann, 2015).

Validiteten sier noe om gyldigheten av tolkningen av dataene som er fremkommet i undersøkelsen. Har jeg fått til å undersøke det som jeg i utgangspunktet hadde tenkt gitt den metoden jeg har benyttet meg av. Det kan skilles mellom indre og ytre validitet der intern validitet knyttes til fortolkningene av dataene og ytre validitet som hvorvidt denne fortolkningen kan overføres i andre sammenhenger (Thagaard, 2013).

Validitetsbegrepet vurderes også i forhold til at utgangspunktet for studien og at min egen forforståelse er godt beskrevet og gjort rede for slik at leseren vet hvilke fortolkninger som gjort.

Alle intervjuene er nedskrevet i tekst. Overføringen fra tale til tekst er vanskelig, men det skal være mulighet for leseren å kunne følge de fortolkningene jeg har gjort knyttet til

tekstmaterialet. Jeg har vært så nøyaktig som overhode mulig, men gir selvfølgelig leseren mulighet til å lese både tekst og fortolkninger med et kritisk blikk.

Studiens reliabilitet skal sikre at selve forskningen er utført på en pålitelig måte. I kvalitativ forskning handler dette om å kunne presentere og argumentere for hva som har skjedd gjennom hele prosessen og vise åpenhet for hvordan resultatene er fremkommet..

”Fortolkningenes styrke er avhengig av hvor grundig forskeren redegjør for fortolkningene”
(Thagaard, 2013:205)

4.11 Grad av overførbarhet og relevans

Overførbarhet er knyttet til den forståelsen og tolkningen i en undersøkelse kan overføres til andre sammenhenger, og det er forskeren selv som eventuelt må argumentere om studien kan være overførbar. (Thagaard, 2013). Hvorvidt resultatene kan overføres til andre personer, til andre kontekster eller situasjoner er spørsmålet som må stilles der også utvalget og særlige trekk ved dette har betydning for hvorvidt resultater kan overføres til andre (ibid).

Relevansen for denne studien er nok først og fremst å få frem mine informanter sine erfaringer som jeg hadde tilgang til. Det vil ikke være mulig å trekke noen absolutte konklusjoner på grunnlag av disse intervjuene og overføre dem til andre i samme situasjon. I så måte er studien grad av overførbarhet liten.

Men informantenes sammenfallende erfaringer, og lesere som kan kjenne seg igjen i fortolkningene, tilsier at studien likevel kan ha en viss grad av overførbarhet.

Studien vil kunne ha en generell verdi ved å belyse elevers erfaringer med skolen og opplæringsløpet. Men den kan også bidra til kunnskap om selve utdanningssystemet og hvordan skolen og andre systemer forholder seg til og håndterer elever med redusert funksjonsevne.

4.12 Ethiske refleksjoner rundt studien

Nasjonal forskningsetisk komite (NESH, 2006) har utarbeidet klare retningslinjer for all forskning innen samfunnsfag og humaniora og der de forskningsetiske prinsippene skal sikre at alle som deltar i forskningsprosjekter ikke på noen måte skal sitte igjen med negative opplevelser ved å være deltakere i studien. De skal være sikre på at de blir møtt på en respektfull måte og der alle opplysninger og informasjonen som deles og utleveres skal bli håndtert og oppbevart konfidensielt og sikkert. Møte med intervjuer skal foregå på en tillitsfull måte og ivareta ivaretagelse av enkeltindivid og opplysninger (ibid).

Rollen som forsker stiller store og strenge krav til korrekt opptreden, og det etiske grunnlaget skal følge meg gjennom hele prosessen, og alle mine valg i forhold til problemstilling og presentasjon av resultater.

Det er modige valg informantene gjør. Det er ikke lett å sette ord på personlige opplevelser til ukjente. I tillegg skal de også etter hvert forholde seg til et ferdig produkt som omhandler dem og satt inn i annen kontekst. Vurderinger og fortolkninger som gjøres av deres hverdagsnære erfaringer kan virke fremmede og uforståelig og kan gi uheldige opplevelser. Det kan oppleves som om det brytes en fortrolighet.

Jeg har gjennom skriveprosessen hatt disse tankene med meg. En uttalt og forståelig skille mellom deres livsverden og fortolkningen av denne i forhold til mine fortolkninger bør være åpenbar slik at den gir mening. Det er vanskelig farvann, og det er ikke lett å ta høyde for alle vanskelige situasjoner som kan oppstå. Alt som omhandler menneskelig atferd, holdninger og verdier skaper dilemmaer for vitenskapene i skjæringspunktet mellom forskningens offentlig ansvar og individets private soner (NESH, 2006).

Deltakerne i studien ble i forkant gjort kjent med hensikten og målet med oppgaven. De var klar over at de kunne trekke seg fra intervjuet når som helst uten at dette ville medføre konsekvenser for dem. De ble informert om at alle opplysninger som de gav ville bli anonymisert og ikke kunne tilbakeføres til dem. Alle navn er fiktive, og opplysninger som kan være identifiserbare er blitt utelatt. Opptak og annet skriftlig intervjumateriale ville bli slettet når studien var ferdig. Studien er også rapportert inn og godkjent av NSD.

De forskningsetiske retningslinjene gir meg en retning, men ingen fasit. Men uansett har jeg et moralsk ansvar ved å oppføre meg ordentlig og utvise ”*praktisk klokskap*” (Kvale & Brinkmann, 2015:111). Jeg har et særlig ansvar i ekspertrollen ved å være bevisst det maktforholdet som eksisterer mellom meg og mine informanter. Det krever forsiktighet, ha en grunnleggende respekt og toleranse for livene jeg får adgang til. Men dilemmaer kan oppstå og det er umulig å løse dem alle fordelaktig for alle parter. Men målet har alltid vært å kunne presentere informantenes historier med respekt og forsiktighet.

5. Analyse

5.1 Innledning

I dette kapitlet presenteres empirien der resultatet av intervjuene med fire tidligere lærekandidater oppsummeres. Historiene favner om erfaringer fra deres skolehverdag, de fleste innen et alternativt tilbud, hvordan overgangen fra skole til bedriftsopplæringen som lærekandidater fortonet seg, og til slutt hvilken betydning lærekandidatordningen har hatt for deres tilknytning til arbeidslivet i dag.

Det knyttes naturlig nok mange forventninger til hva opplæringen i skolen skal være, og ikke minst oppfylle av muligheter for fremtiden. Skolen skal kvalifisere for videre yrkesliv og ruste for aktiv deltakelse i samfunnsliv. Det ligger derfor forventninger om at skolen skal oppfylle denne forpliktelsen ved å tilby opplæringsløp som gir elevene forutsetning for videre yrkes- og samfunnsdeltakelse.

Alle kandidatene i studien har fullført et opplæringsløp som ble avsluttet som lærekandidater i bedrift med grunnkompetanse som avsluttende dokumentasjon. Tre av dem fikk kun tilbud om alternativt opplæringsløp allerede i overgangen til videregående opplæring mens en kandidat tilhørte et ordinært opplæringsløp i skolen. Den siste kandidaten gikk et ordinært opplæringsløp i skolen, men på grunn av sin funksjonshemming fikk hun anbefaling fra skole og NAV om opplæringskontrakt med reduserte læremål slik at også hun ble lærekandidat i bedrift.

5.2 Inngangen til videregående skole

Alle unntatt Pia fikk tilbud om alternativ opplæringsløp ved valg av videregående opplæring. De hadde fullført ungdomsskolen uten karakterer og ble søkt inn på særskilt grunnlag til videregående opplæring der de fikk tilbud om tilrettelagt opplæringstilbud. Med tilrettelagt opplæring der de ikke hadde vurdering i fagene fra ungdomsskolen, ble de søkt inn på alternativ opplæring i den videregående skolen der tilbudet er mindre grupper og mer tilrettelegging og oppfølging for den enkelte elev enn i de ordinære klassene. Lars og Erik ble søkt inn og fikk plass på arbeidstrening, Mari fikk tilbud om plass på utvidet praksis.

Elevene i disse klassene representerte ikke noen ensartet gruppe, men like sammensatt og forskjellig som andre elevgrupper i ordinære klasser. Men der de ordinære klassene blir sammensatt av elever som har søkt seg inn på grunnlag av interesser og ønske om spesifikke

fagretninger enten det nå er til studiespesialisering eller til de mange fagutdanninger, blir tilrettelagte klasser sammensatt av elever med ulike utfordringer som ikke nødvendigvis deler ønsker og forventninger til hva skoleløpet skal inneholde.

Rådgivere på skolene er normalt svært hjelpelige med søkerprosessen inn til videregående opplæring, men alle elever må selv søke seg til de ulike opplæringstilbudene i Vigo (www.vigo.no). Søknadsfristen for inntak på særskilte vilkår er 1. februar, og 1. mars for ordinært inntak.

Lars, Erik og Mari hadde ikke fått karakterer fra ungdomsskolen og søkte seg inn via det særskilte opptaket til videregående skole. Mari visst veldig godt hvor hun ønsket å gå på videregående skole, og håpet de fremdeles hadde tilbudet hun siktet seg inn på. Hun hadde hørt om tilbudet og visste at det var det hun ønsket å søke seg inn på.

Lars og Erik husker ikke så mye fra hvordan denne prosessen fortonet seg. Men de sier begge at nærheten til skolen var et av kriteriene. De var imidlertid klar over at de søkte seg inn på et alternativt opplæringstilbud som var tilpasset deres behov for tilrettelegging, og i samtalene fremstår ikke dette som noe problematisk for dem. De hadde fått tilrettelagte opplegg i ungdomsskolen, slik at overgangen til videregående ikke representerer noe annerledes i så måte.

Alle fikk plass på skolen de ønsket, unntatt Pia. Hun hadde karakterer fra ungdomsskolen, og søkte seg videre til videregående opplæring i det ordinære inntaket. Hun hadde klare ønsker å hva hun ønsket å gjøre, men rådgiver på skolen rådet ham til å gå et annet opplæringsløp på grunn av muligheter for bedre tilrettelegging der de tidligere hadde hatt erfaring med elever med særskilte behov. Pia var ikke nødvendigvis enig, men når både skolen og foreldrene mente det kunne være greit, ble det likevel slik. Det var innenfor det ordinære, og det var godt tilpasset.

5.3 Erfaringer fra opplæringsløpet i skolen

5.3.1 Brutte forventninger

For Lars, Erik ble ikke overgangen til videregående skole helt hva de hadde forventet. Tilbudet de fikk medførte usikkerhet på hva opplæringen innebar, og de var begge usikre på hvilken opplæring de ville få. Mulighetene for å få et kompetansebevis var rimelig tilstede,

men den ønskede og forventede yrkeskompetansen var ikke like reell. De var klar over at de tilhørte et alternativt opplæringsstilbud, men på spørsmål om hvilket opplæringsstilbud de har gått er de begge usikre, de sier:

”Det var bare sånn blandet linje. Det heter sånn....arbeidstrening. Litt mindre fag” (Lars).

”..det er tilrettelagt undervisning et eller annet” (Erik).

Lars hadde sett for seg noe annet enn det som ble realiteten. Han hadde vært sikker på hva han ville bli allerede før han startet videregående opplæring, og fortalte skolen om sitt ønske. Men han opplevde likevel at tilbudet han fikk i alternativ klasse ikke gav ham opplæringen han trengte. Han sier: *”De ville jobbe for den enkelte, men vi fikk liksom ikke hvert vårt. Jeg skulle ønske jeg fikk mer av mine fag”* (Lars).

For Erik var tilbudet helt greit i forhold til de utfordringene han har, men han hadde ikke forestilt seg et opplæringsløp uten mening og innhold. Erik sier det slik *”Vi tok år for år.... Det året skulle jeg lære det og det, neste år skulle vi gå inn på andre ting...også...”*

Praktiske arbeidsoppgaver i stedet for undervisning i programfag ble for Erik en kilde til frustrasjon og irritasjon. Forventningene om et tilrettelagt tilbud i eget tempo ble ikke helt som han hadde tenkt, og skolen ble etter hvert ganske innholdsløst. Klassen til Lars og Erik ble satt til å gjøre praktiske oppgaver, og begge opplevde dette arbeidet som både meningsløst og lite lærerikt *”.....jeg satt igjen med ingenting. Alt jeg gjorde på dagene var å smøre horn og sånt til skoleelevene som de kom og kjøpte....that`s it”* sier Erik.

På grunn av sykdommen sin hadde Erik behov for et opplegg som han kunne følge i eget tempo. Ikke *”stresse”* som han sier, for han lærer og klarer mer når han får holde på i sitt eget tempo. De kunne få karakterer på skolen hvis de ville, og han valgte å få det av og til på det han gjorde bare for å se hvordan han lå an. Men han fikk dem ikke med seg på kompetansebeviset fra skolen. *”De fikk jeg ikke med meg. For de er jo ikke med i undervisningen vår siden det er sånn avanserte greier. Jeg har aldri fått karakterer. Ikke når jeg gikk i ungdomsskolen heller”*.

Lars gir uttrykk for at han ikke ønsket å tilhøre et alternativt opplæringsløp i utgangspunktet, og føler på opplevelsen av ikke å tilhøre *”det normale”*. savnet en fagtilhørighet i klassen som han mener var helt fraværende, og det var nettopp det han ønsket av skolen først og fremst. Ikke nødvendigvis å gå i en stor vanlig klasse, for det kunne være utfordrende for ham. Men at hans klasse også skulle få opplæring i yrkesfaget han hadde ønsket om.

Både Erik, Lars var begge veldig klar over at deres opplæringsløp var på siden av det ordinære, og de definerer det som en spesialklasse. I klassen var det elever fra flere alderstrinn, og med ulike utfordringer. Det er tydelig at forskjellighetene ble veldig tydelige og Erik forteller at det resulterte i mye mobbing ”....*det var veldig mye mobbing. Men det var nok fordi alle var skikkelig forskjellige. Ingen hadde de samme interesser, ingen så like ut og.... vi var så forskjellige, noen hadde korte armer, noen hadde kortere føtter, noen så litt rare ut i fjeset. Så,.. det var veldig mye mobbing der.*”(Erik).

Historiene de forteller tydeliggjør brutte forventninger fra elevenes side når det gjelder skolegang og hva denne skal innebære. Lars forteller om sine ønsker for sin skolegang, der det finnes mulighet til å lære noe, slik at han kunne bli noe. Han blir lei seg når han forteller om et opplegg som ikke var det samme som de andre: ”*Jeg ville heller gått på det vanlige løpet.....For på den linjen jeg gikk var det vanlig matte og norsk, men ikke sånne spesielle fag. Men det jo det jeg ville hatt! Jeg sa jeg ville helst gå på linjen med det lærefaget. Når du var på skolen så skulle du fulgt det samme løpet som de som gikk på en sånn linje. Ikke sånn annerledes. Du følte ikke at du fikk noe av det.*”(Lars).

Selv om de begge måter aksepterte å tilhøre det alternative tilbudet, der det ble tilrettelagt for den enkelte, forsvinner denne aksepten for det alternative når skolen ikke gir dem opplæring som er meningsfull De fikk verken fagbøker eller undervisning i programfag, og uttrykker sterkt den opplevelsen av ikke å få det samme opplæringstilbudet som de andre, og deres forventninger om å kvalifisere seg for noe ble borte.

Denne manglende fagspesifikke opplæringen var også et samtaleemne i klassen. De hadde kun undervisning i allmennfag, og det var flere elever som reagerte på manglende undervisning i andre fag Lars sier: ”*Vi snakket en del sammen vi som var utplassert sammen. Vi var sammen på skolen. De ønsket også mer fag, og syntes det var rart at vi ikke fikk mer opplæring i de spesifikke fagene. Vi fikk ikke noen bøker på det. Vi spurte en gang, og de sa at de jobbet for den enkelte. Men vi kunne hatt litt av det samme stoffet i hvert fall.*”

Verken Erik eller Lars vil anbefale andre å gå samme opplæringsløp som dem selv. Men heller anbefale dem ordinær klasse der de kan få bedre opplæring og større fokus på yrkesfaget. De burde tatt mer hensyn til alle og gitt bedre opplæring, også i de fagene som tilhørte den linjen de ville gå på sier Erik.

5.3.2 Det er viktig å fullføre noe

For Mari var tilbudet om alternativ opplæring i utvidet praksis noe hun selv ønsket. Hun var klar over at opplæringen var et tilpasset opplegg. *”...vet ikke om det heter tilrettelagt opplæring, men det var en del av ...den videregående skolen.* Hun hadde alltid et mål om å komme seg greit gjennom og ikke minst fullføre et opplæringsløp. For ham var dette et godt alternativ som var tilpasset hennes utfordringer med skolen, og som hun mente ville gi henne et tilbud som hun mestret og gi ham opplæring i det yrkesfaget hun hadde ønske om å fullføre. Hun kjente til skoletilbudet fra før, og håpet at dette tilbudet fortsatt var mulig når hun var ferdig med ungdomsskolen, hun sier: *”Jeg hadde ikke greid alle de eksamenene, så jeg måtte jo ta det på en annen måte. Og så måtte jeg faktisk prøve det. Så satset jeg egentlig på at de ikke skulle slutte med det tilbudet”* (Mari).

Hun snakker åpent om utfordringene hun har hatt i skolen og med skolearbeidet. Situasjonen hennes ble imidlertid bedre i det øyeblikket hun ble diagnostisert og dette ble tatt hånd om på en god måte fra skolen sin side. *”Det begynte litt skjevt kan du si. Jeg fikk ikke den oppfølgingen som jeg trengte i begynnelsen. Det var ingen som visste så mye om det. Jeg gikk i 6. klasse når de fant det ut, og det var litt sent. Da var jeg allerede drittlei av hele skolen.”*

Mari opplevde selve skolen som det mest utfordrende med opplæringsløpet. Hun sier hun fikk mye hjelp og støtte på videregående, og oppleggene skolen gav var godt tilrettelagt hennes utfordringer. Fagene klarte hun seg greit gjennom og hun syntes fagene ikke var så veldig vanskelig, men hun fant likevel ikke særlig mening i denne opplæringen *”Jeg følte bare at det var bortkastet tid. Sånn jeg følte det i hvert fall. For når jeg kom ut i arbeid, da var det lettere. For jeg er litt mer praktisk av meg. Er ikke så skoleflink”.*

Å gjennomføre skolen var viktig for Mari, og hun visste det bare var noe hun måtte gjennom for å komme videre, og hun var klar over hva som krevdes for ”å bli noe”. Men god hjelp fra foreldre og sin egen vilje til innsats for å komme seg gjennom skolen klarte hun seg helt fint. Foreldrene var gode pådrivere og var gode støttespillere for ham gjennom skolegangen. Deres innsats ble dessuten avgjørende for å skaffe Mari opplæringsplass i en lokal bedrift.

Hun er veldig glad for foreldrenes støtte, og tenker at uten dem hadde hun nok ikke klart å fullføre noe. Hun sier at mye ligger i å ha en positiv innstilling til det en vil, og ønske om fullføre og bli noe var viktig for ham. Men som hun sier, var hun nesten alene om å ha denne innstillingen i den klassen hun var tilknyttet.

Mari gikk i en liten klasse med 6 elever. De fleste, sier hun, helt uten motivasjon for skolearbeid og opplæring. De tok ikke skolen særlig seriøst og lagde mye bråk. Det var også mye skulking fordi de ikke gadd møte opp. Men hun sier de må ta mye av skylden selv for dårlig innstilling og manglende motivasjon for skolearbeid selv om det ikke er like kjekt alltid. Hun mener skolen gjør så godt de kan, og ser at det kan være vanskelig å gjøre noe med de som bare ikke vil.

”Det var jo veldig mange av elevene som ikke tar skolen seriøst og da er det litt vanskelig kan du si for dem hvis de bare går rundt og lager sjau. De ikke vil være der liksom, så vil de ikke være der. Hvis de ikke vil være på den jobben så vil de ikke være på den jobben. Det er jo litt sånn vanskelig for skolen å ha hele ansvaret. Det er i hvert fall det jeg tenker da. Uansett så vil det være noen få som ikke er fornøyd med skolen. Det vil det alltid være. Den er sånn som den er, ...den har vart lenge. De kunne ikke tatt noe mer ansvar. Jeg tenker meg at det er jo folket litt og da. Du må ha litt skyld og, og skolen ordner jo ganske mye”(Mari).

5.3.3 Tilpasset opplæring for hvem?

Pia hadde en annen inngang til videregående enn de andre. Hun hadde gode karakterer fra ungdomsskolen og startet videregående i vanlig ordinær klasse. Hun fikk god hjelp og oppfølging på skolen, og det ble gjort nødvendige fysiske tilrettelegging slik at hun kunne følge undervisningen i klassen. Det kunne oppstå episoder der elever ikke alltid tok like mye hensyn til hennes handikap, og i den ene klassen var det et miljø som ikke var særlig bra sier hun. Men i de andre fant hun venner som tok hun med, og hvor hun fant en tilhørighet tilhørte miljøet som de andre. Pia forteller også om lærere som kunne utvise utålmodighet ved at hun var litt senere med å bli ferdig med arbeidsoppgaver. Men ut over enkelte hendelser med noen elever formidler hun helt greie opplevelser fra skolen. Hun har alltid tilhørt det ordinære, og der det alltid har vært tilrettelagt for ham innenfor klassefelleskapet, men er åpen om at det kunne være noen utfordringer også, men vil ikke gjøre noe styr ut av det og forsvare de episodene som oppstod *”Ja, det ble litt sånne misforståelser. Når du er på videregående så har du med flere lærere å gjøre, og ikke alle lærere har fått samme informasjonen som kontaktlærer får”* (Pia).

Pia hadde klare ønsker for hvilken linje hun ville gå på videregående. Hun ønsket å forfølge interessene sine, og ville søkte seg inn på den linjen som interesserte ham mest. Men etter

møter med skolen, rådgiver og foreldre ble det i stedet anbefalt en annen linje som de mente var bedre tilrettelagt for hennes utfordringer. Foreldrene var enig i vurderingen, og det endte med at Pia fulgte rådene. Men hun likte ikke følelsen av at andre bestemte og valgte studieretning for ham. Skolen hadde i følge Pia alt for lite kunnskaper og manglende vilje til å se muligheter i stedet for begrensninger. Hun har imidlertid en forståelse for at både skolens rådgivere og foreldrene mente godt, der de anbefalte et skoletilbud som hadde større muligheter til å tilrettelegge opplæringen og innenfor et fagområde der det kunne være enklere for ham å få en jobb. *Jeg hadde mine meninger, men de kjørte sitt eget løp. De mente at det var det beste i forhold til sykdommen jeg har. Jeg prøvde jo, men jeg fikk bare råd både fra skolen og foreldre at kan jeg ikke bare prøve det og så se hvordan det blir.....Når jeg ville studere noe så sa de nei pga at det er for tøft og når jeg kom med et forslag så kom det alltid et nei. Det er på en måte alltid de som ender opp med sitt forslag".* (Pia).

Hun uttrykker skuffelse over skolens manglende anerkjennelse av hva hun var i stand til å gjøre, og mener de hadde for lite kunnskaper om hvordan de best kunne tilrettelegge også på den linjen hun selv ønsket. Hun ramser opp flere ulike hjelpemidler som ville ha gjort ham i stand til å følge undervisningen på den linjen hun ønsket mest. Hun mener de så bare begrensningene og ikke muligheter og følte seg overkjørt i forhold til hvilken utdanning hun kunne ta. *"Jeg har alltid følt at sykdommen alltid har vært et hinder for folk, i hvert fall for skolen. Ikke sikkert det er sånn, men det er sånn jeg har følt da".* (Pia).

Pia hadde også veldig god støtte fra foreldrene, og de var med på alle møter for å bistå skolen i hvordan tilrettelegge best mulig for Pia. Hun forteller at de presset mye på overfor skolen for å få dem til å skaffe nødvendige hjelpemidler, og de fulgte godt med om hun fikk den oppfølgingen fra skolen hun hadde krav på. Hun sier at *"de presset meg nok mildere enn de gjorde mot skolen. Sånn når de så at lærerne på en måte ikke oppfylte de kravene de hadde fått i forhold til å følge med opp med hjelpemidler og sånt....."* (Pia).

Pia fant seg ikke helt til rette innenfor programmet som hun i første omgang ble rådet til å ta. Men hun fullførte likevel alle fagene. Heller ikke studieretningen andre året trivdes hun, og endte opp med å skifte studieretning en tredje gang. Dette innebar at hun gjennomførte tre år på videregående skole på tre forskjellige linjer, men fullførte alle allmennfagene og programfagene innen den siste studieretningen med karakterer i alle fag. For Pia var ikke skolen det mest utfordrende. Hun fremstår som faglig sterk, og har en klar oppfatning av at sykdommen hennes ikke er et handikap verken i skole, jobb eller i hverdagen. *"Jeg opplever*

at sykdommen min oppleves mer som et hinder for andre. Jeg lever godt med den og tenker ikke så mye over at den begrenser meg så mye” sier hun. ”I dag finnes det dessuten så mange gode hjelpemidler som gjør alt mye lettere for meg”, og sier hun fremdeles er litt skuffet over skolen som veiledet ham bort fra den studieretningen hun ønsket.

Pia ville ikke tatt de samme valgene i dag, og ville ha stått mer på kravene om å fullføre den linjen hun ønsket opprinnelig. Til andre ønsker hun å si at ”..de bør stå på for det de brenner for. Og at de må gjerne ta i mot råd fra lærere og sånn. Men det er de som må ta valgene, ikke lærere eller rådgivere eller NAV som må ta avgjørelsene for dem. At de som skal ta utdannelsen må få ta den utdannelsen de vil. Du vet ikke om det går før du har prøvd...”. (Pia).

5.4 Overgangen til opplæring i bedrift

Lærekandidatordningen følger normalt samme modell som lærlingeordningen, 2 + 2 modellen, med to års opplæring i skole etterfulgt av to års opplæring i bedrift. Overgangen til bedrift representerer imidlertid et stort usikkerhetsmoment for elever i de yrkesfaglige programmene. Mulighetene til å få opplæring i bedrift vil dermed være en enda større utfordring for elever som tilhører alternative opplæringsløp. Hvert år står rundt halvparten av elevene på yrkesfag uten lære plass, og en stor andel av disse elevene ender opp i frafallsstatistikken (Hernes 2010).

5.4.1 Egen deltakelse i prosessen

For Lars sin del informerte han tidlig i opplæringen sine lærere at han ønsket å være utplassert og hvor han ønsket å være. Han kjente til bedriften fra før, og hadde et ønske om å få være der. Han fortalte også at det var her han ønsket å jobbe også etter fullført opplæring.

Lars forteller at utplasseringen ble ordnet ganske raskt. Det var flere i klassen som også fikk tilbud om tidlig utplassering i bedrifter, noe som tyder på at skolen hadde etablert avtaler med ulike bedriften for utplassering av elever i dette lærefaget.

Han var i første omgang utplassert i bedriften først to dager det første året deretter tre dager andre året. Han hadde veldig lyst til å være utplassert i bedriften flere dager i uken, og spurte skolen det var mulighet for det. Men skolen sa nei forteller han. De forklarte det med at elevene skulle være på skolen et visst antall timer hvert år med opplæring i allmennfag.

For Lars ble skolen en viktig aktør og medspiller som gav muligheter for både utplassering og

etter hvert også opplæringskontrakt. Han var selv deltakende i prosessen ved å informere skolen og sine lærere om sine ønsker om fremtiden, og det var han selv som kom med konkrete forslag om hvor han ønsket å være i praksis. Han opplevde at alle møtene han hadde med skolen, opplæringsbedrift og opplæringskontor fungerte veldig fint, og var også med på å velge ut de aktuelle målene han skulle ha for opplæringen i bedrift.

Prosessene med å få opplæringsplass gikk fint sier han. Han fikk tilbud om opplæringskontrakt da han var inne i tredje år på skolen. Det var skolen som hadde ordnet med å skaffe Lars opplæringskontrakt i den bedriften han var utplassert i. Han var ikke selv med i denne prosessen, men han mener bestemt det var læreren som hadde ordnet med opplæringskontrakt som han veldig gjerne takket ja til.

Prosessene videre var han med på, og han sier ”*Vi hadde et sånt møte med både skolen og læreren, og de fra bedriften og noen andre.....Det var bare å ordne det vi skulle. Kontrakt og sånn*”. (Lars).

Lars fikk tilbudene presentert fra skolen, og det var skolen som fulgte opp hans ønsker for videre praksis. Han var deltakende i sin egen prosess der skolen og opplæringskontor ordnet formaliteter og gav mulighetene. Hvorvidt prosessen fra skole til opplæring i bedrift var definert og planlagt for Lars allerede ved inngangen til videregående vites ikke. Men uansett ble det gjort noen gode vurderinger, og mye som tyder på godt samarbeid fra flere parter som resulterte i at Lars kunne bli lærekandidat og gjennomføre sin opplæring i bedrift. For Lars ble det en glidende overgang fra å være utplassert noen dager i uken til å være i full jobb som lærekandidat samme sted. Samtalen bærer preg av at denne overgangen var både viktig og riktig for ham.

5.4.2. Andres deltakelse ble avgjørende

Erik og Mari forteller om helt andre erfaringer om hvordan de fikk mulighet til å bli lærekandidater og gjennomføre opplæringen sin der. For dem var det foreldrene som hadde regien, tok initiativ og var aktive både overfor skole og mulige arbeidsgivere for å sikre sine ungdommer en mulighet for å få videre opplæring i arbeidslivet. Yrkesdeltakelse var et viktig mål for dem begge, og det ble lagt ned mye arbeid fra foreldrene sin side for å få gjennom avtaler om utplassering som resulterte i formelle opplæringskontrakter med deres respektive bedrifter.

Erik som gikk i samme klasse som Lars hadde ønske om et helt annet lærefag som han gjerne ønsket å fullføre. En fysisk sykdom gjorde at han ble plassert nettopp her, i et alternativt opplæringsløp, en tilrettelagt klasse med arbeidstrening. Han var ikke særlig fornøyd med opplæringen i skolen. Foreldrene til Erik ble dermed sterke pådrivere i en lang prosess for å finne en bedrift som kunne gi Erik mulighet til å prøve seg i arbeidslivet. De la ned mye arbeid og kontaktet flere bedrifter med forespørsel om mulig utplassering. Han forteller at hvis ikke foreldrene hadde fulgt opp dette, hadde det nok ikke blitt noe av verken utplassering eller opplæringskontrakt. ”De søkte rundt og spurte om i stedet for å gå på skolen om at jeg kunne jobbe ute og sånt.....Ja, det var de (foreldrene) som ordnet ut liksom” (Erik).

Målet for både Erik og foreldrene var å la ham prøve seg i arbeidslivet for å se hvordan han fungerte der. Til tross for sykdommen, var det viktig for ham å bli i stand til å klare seg selv, bli selvstendig og ha en fast jobb å gå til. Han visste at med litt tilrettelegging var han fullt ut i stand til å inneha en vanlig jobb.

Foreldrenes innsats gav resultater, og i Erik fikk tilbud om å være utplassert i en bedrift en dag i uken første året på videregående. ”Først begynte jeg å jobbe 1 gang i uken og på skole 4 dager. Og så ble det mer og mer da....”(Erik).

Dette første arbeidsstedet var et tilrettelagt arbeidstilbud som ikke var tilknyttet lærefaget han ønsket, og han fant seg ikke helt til rette. Arbeidsoppgaver var for enkle og gav ham lite utfordringer. Foreldrene til Erik var heller ikke fornøyd med opplegget og startet søk etter et annet sted Erik kunne få praksis, og da helst innenfor hans ønskede lærefag.

Etter mange henvendelser fant de til slutt en bedrift som ville tilby ham utplasseringsavtale. Her ble han godt mottatt, og han trivdes veldig godt. Det er tydelig at også hans arbeidsgiver opplevde samarbeidet med Erik fungerte veldig bra, og han fikk tilbud om å jobbe ekstravakter utenom opplæringen i travle perioder.

Han er imidlertid noe usikker på hvordan selv opplæringskontrakten kom i stand. Det var foreldrene som hadde ordnet utplassering, og formidlet dette videre til skolen som startet prosessen med det formelle. Men skolen fulgte godt opp avtalene og sørget for at det til slutt også kom i stand en formell opplæringskontrakt slik at Erik kunne gjennomføre sin opplæring i bedriften. Han sier han ikke selv var med på å få i stand denne avtalen, men overlot det til skolen i samarbeid med foreldrene. Men han føler seg overhode ikke overkjørt, det var helt

greit, og han opplevde at alt ordnet seg til det beste for ham ”*de (foreldrene) fortalte når de hadde vært på møte og sånt så fikk jeg informasjon etterpå*”. (Erik).

Erik er veldig glad for at han fikk opplæringskontrakt og kunne fikk mulighet til å gjennomføre opplæringen sin i bedriften. Til andre i samme situasjon anbefaler han å gjøre det samme, de som vil jobbe. Men opplæringen i skolen uttrykker han mindre begeistring for. Hadde han visst hva han gikk til hadde han nok valgt et annet skoleløp sier han. Tilretteleggingen på skolen var noe helt annet det han kunne forvente, og ble noe helt annet enn det han var forespeilet. Opplæring i programfag fikk verken han eller de andre i klassen. Men muligheten til å bli lærekandidat i bedrift, det hadde han valgt om igjen.

5.4.3 Det viktigste er å få gjøre noe meningsfullt

I likhet med Erik var det også for Mari foreldrene som spilte en avgjørende rolle for å få i stand avtale med bedrift om utplassering og etter hvert opplæringskontrakt. Far forteller ”*Det var en i familien til en bekjent av oss. Jeg fortalte det var vanskelig for Mari å få læreplass, men at hun var veldig interessert i praksis og arbeid.*” (Far til Mari).

Men skolen fulgte imidlertid godt opp avtalene som Mari og foreldrene hadde fått i stand, som endte med at det ble inngått opplæringskontrakt mellom Mari og bedriften. Mari var selv med på møter med skole og opplæringskontor angående læremålene som skulle gjennomføres i bedriften. Hun opplevde at hun ble godt ivaretatt som elev i denne prosessen, og følte hun fikk mer enn nok informasjon om hva opplæringskontrakt og avtalene med bedriften innebar. ”*Jeg var med så mye som jeg fikk til. Jeg var med på det som var nødvendig liksom. Men mesteparten av tingene ordnet jo foreldrene mine og skolen og de i lag*”. (Mari).

I motsetning til de andre lærekandidatene fikk Mari informasjon fra både skolen og opplæringskontoret om mulighetene til å ta fullt fagbrev dersom dette opplegget fungerte bra for både Mari og bedriften. Hun hadde ingen teori eller opplæring i programfagene fra skolen, og hadde heller ikke karakter i noen fag. Men muligheter for å gå opp til fullt fagbrev kunne oppnås gjennom praksiskandidatordningen dersom hun fikk tilstrekkelig antall års praksis i bedriften som ordningen krever. Lærekandidatordningen representerte et en viktig første del av målet mot et ordinært fagbrev, og fullført kompetanseprøve ville telle positivt med på fagprøven.

Men midler fra NAV gikk avtaler i orden. Skolen og opplæringskontoret fulgte opp med den formelle delen av opplæringen i bedrift. Foreldrene hadde flere møter med alle involverte parter og var pådrivere for at Mari skulle få mulighetene til først utplassert i bedriften noen dager i uken, til å få opplæringskontrakt. Mari opplevde dette som en fin prosess og hun er glad for foreldrenes sterke involvering. Hvis ikke hadde det nok ikke blitt noe av sier hun, og hun mener hun i stedet hadde endt opp på NAV.

5.4.4 Tilrettelegging på godt og vondt.

For Pia har ikke funksjonshemmingen hennes vært til hinder for å gjøre det hun ønsker, men opplevde at skolen hadde et større fokus på handikaket, og problematiserte dette i forhold til opplæringen. Men hun forstod hvorfor de tok hensyn og hun aksepterte de forslagene skolen, NAV og opplæringskontoret kom med. *”Det har alltid vært snakk om det med tempo og effektivitet. Det var på NAV at de tror at det er så gale. Jeg er ikke så opptatt av det, men litt sånn rart egentlig.”* (Pia).

Pia hadde allerede gått 2 år på skole, men et tredje år var nødvendig for å få på plass alle programfagene før hun kunne gå ut i lære. Men både skolen og NAV anbefalte ham i stedet å ta dette siste skoleåret over to år, noe hun syntes var litt merkelig. *”De trodde det skulle være lettere for meg å gjennomføre hele pensum bare jeg tok halve delen på to år. Første året tar du halve, og resten det andre året. Det var jo litt merkelig. Jeg hadde jo så mye fritak i forskjellige fag at jeg fikk med meg det jeg skulle egentlig. Jeg hadde fritak i norsk, matte, naturfag, samfunnsfag og engelsk.”* (Pia).

Pia hadde skiftet studieretning tre ganger i løpet av opplæringen i skolen, og vært utplassert i tre bedrifter i løpet av disse årene. De to første tilbudene hun fikk var ikke av særlig suksess for Pia, og den gode tilretteleggingen skolen kunne tilby forsvant da hun kom ut i bedriftsopplæring. De klarte ikke helt å tilrettelegge på en slik måte at Pia kunne fungere særlig godt i forhold til sine utfordringer. På det første stedet hun var utplassert ble hun nokså overlatt til seg selv: *”Det funkete ikke. Jeg fikk bare en oppgave som varte i et par timer og så satt jeg der resten av arbeidstiden uten å gjøre noe. Det var ganske kjedelig. Klokken 10 eller 12 da var jeg ferdig. Og så måtte jeg sitte til sånn til klokken 1500 – 1600. Så foreldrene mine ble jo ganske irriterte, og jeg ble kjempefrustrert. Jeg leste mye bøker i den tiden der.”* (Pia).

Det neste stedet fungerte noe bedre, og som resulterte i at hun fikk mulighet til å komme tilbake for å fullføre en tredje utplasseringsperiode der. Siden det hadde fungert bra første gangen var det hensiktsmessig bare å fortsette der mente skolen, selv om bedriften ikke var

tilknyttet lærefaget hennes. Hun fikk imidlertid være på en annen avdeling, men denne gangen fungerte det heller dårlig, og utplasseringen ble etter hvert avsluttet. Den siste utplasseringen gikk imidlertid bra, og bedriften var fornøyd med Pia og innsatsen hun gjorde der.

Etter fullført det tredje skoleåret var hun klar til å søke lære plass. Siden Pia var elev i et ordinært yrkesopplæringsløp fulgte hun den samme prosessen med å skaffe lære plass som de andre elevene, der de skrev søknader og håpet på å bli innkalt til intervjuer. Skolen hjalp til med å sette opp ordentlig søknad og CV, og hadde lister med flere forslag til potensielle læresteder som Pia sendte søknader til. Det resulterte i et par intervjuer uten hell, men til slutt fikk hun tilbud om opplæringskontrakt i bedriften hvor hun hadde vært utplassert i en periode i videregående. Pia hadde gjort et godt inntrykk der og de var villige til å ta henne inn som lærekandidat. *”de hadde sett hvordan jeg jobbet i arbeidsutplasseringen, og de ansatte hadde sagt at vi prøver henne. Det var mye det at jeg hadde gjort en veldig god innsats i utplasseringen”* (Pia).

På grunn av Pia sitt handikap ble det anbefalt at hun burde gå mot reduserte læremål i bedriftsopplæringen i første omgang, og bli lærekandidat til tross for at hun hadde fullført og bestått opplæringen i skole. *”Det var vel på grunn av at de så min type effektivitet og mitt tempo som ikke egnet til å ta fullt fagbrev med en gang”* (Pia).

Pia forteller at det var NAV i samarbeid med opplæringskontoret som rådet ham til å bli lærekandidat i stedet for læring på grunn av sitt handikap og ha reduserte læremål i bedriftsopplæringen i første omgang. Opplæringen ville kreve mye tilrettelegging og tilpasninger og det ville være lettere å kunne redusere antall mål og tempo. Men de åpnet opp for muligheten til å være i lære ytterligere ett år, slik at hun kunne gå opp til full fagprøve og få fagbrevet. Pia takket ja til tilbudet om å bli lærekandidat, men visste hun ikke ønsket å fullføre ytterligere ett år. Hun hadde andre ønsker om fremtiden, og ville satse på å gå videre

5.5 Bedriftsopplæringen som lærekandidat

Felles for de fire lærekandidatene er hvordan historiene deres bærer preg av gode erfaringer og positive opplevelser i bedriftsopplæringen.

De forteller om en opplæring med innhold og som gav dem en optimisme og tro på fremtiden. De snakker om tilhørighet, mestring, glede og motivasjon av å være i jobb. Arbeidsplassen gav dem en faglig forankring og meningsfull læring der de fikk være et sted der de kunne praktisere et ordentlig lærefag og følelsen av å bli kvalifisert for et fremtidig yrke. Den oppfylte mye av hva skolen ikke fikk til.

Lars opplevde å bli del av arbeidsmiljøet allerede fra starten, og det ble en glidende overgang for ham fra å være elev til å bli lærekandidat, og fra lærekandidat til ordinær ansatt. Lars trivdes godt å være i jobb allerede fra den tiden han bare var utplassert noen dager i uken. Han ville også veldig gjerne være mer i jobb, og mindre på skolen allerede fra første år.

Siden han hadde vært utplassert som elev i bedriften mens han gikk på skolen, var hun blitt godt kjent med både stedet og de ansatte, og hun opplevde å bli godt ivaretatt og fulgt opp også nå som hun var blitt lærekandidat. Han ble behandlet som en vanlig ansatt, følte seg som en helt naturlig del av miljøet i bedriften og utførte vanlige de arbeidsoppgavene som han alltid hadde gjort. *”Jeg var med i det daglige”* sier han, og hadde ikke noen opplevelse om å være annerledes enn de andre. Han hadde faste oppfølgingsamtaler med sin veileder i tråd med de kravene som stilles til bedriften for lærlinger og lærekandidater. De hadde muntlige gjennomganger av oppgavene som Lars hadde gjennomført. De gjennomgikk ikke så mye teori, men sier at han fikk låne fagbøkene til veilederen sin som han brukte.

Det var gjennom Lars konkrete mål og ønsker for opplæringen som gjorde at han fikk mulighet til å bli lærekandidat. Gjennom erfaringene han og arbeidsgiver gjorde sammen visste begge parter hva de kunne forvente av hverandre, og det ble gitt muligheter som har fått stor betydning for Lars videre yrkesdeltakelse. Dog ikke som fagarbeider som han gjerne kunne ha ønsket, men likevel en jobb der han aller helst ville. Han er veldig interessert i å høre om mulighetene for å fortsette opplæringen og fullføre et fagbrev på sikt. Han forteller at det er kolleger i bedriften som har tatt fagbrev i voksen alder. Det er en tydelig sårhet i stemmen når han forteller om dem som får lov til det. De har et eget opplegg som de går på sier han.

5.5.1 Å være hjemme er ikke et alternativ

For Erik var det i utgangspunktet ingen selvfølge at han skulle ville fungere normalt i arbeidslivet på grunn av sitt handikap, og han ble tidlig erklært som uføretrygdet av NAV. Men for ham var det ikke et alternativ å bli hjemme, og han hadde et sterkt ønske om å bli noe, ha en fast jobb å gå til hver dag.” *Jeg har lyst til å jobbe. Ikke å sitte hjemme hele dagen. Da tror jeg, jeg hadde blitt sprø. Hvis andre ikke har lyst til å jobbe så ødelegger de for seg selv.*”(Erik).

Lønnen han fikk som lærekandidat og etter hvert som ordinær ansatt i en bedrift kommer fra NAV. Han tenker det er greit, og for ham spiller det ikke så stor rolle at lønnen kommer fra dem og ikke arbeidsgiveren. Det som betyr noe er at jeg får være i jobb sier han.

For Erik ble møte med yrkeslivet en svært positiv opplevelse, og han trivdes fra første dag. I bedriften fikk han full opplæring, og var med på alle arbeidsoppgavene. Det ble ikke gjort forskjell sier han, og han måtte bare lære seg alt. «*Det var her jeg lærte alt jeg trengte som jeg ikke hadde lært før, på skolen*». Han hadde egen veileder som hadde ansvar for å følge ham opp, og han syntes det samarbeidet fungerte veldig fint. Det var greit å ha noen å spørre hvis det var noe, men etter hvert klarte jeg mer og mer alene, og jeg fikk ansvar som de andre. Han ble også hyret inn som ekstra når bedriften trengte folk i travle perioder, og var da en helt vanlig ansatt.

Med god oppfølging og veiledning gjennom opplæringsløpet besto også Erik sin kompetanseprøve med glans. Den ble gjennomført på samme måte som en ordinær fagprøve. Planlegging, gjennomføring og evaluering. Det var det samme jeg hadde gjort før, så det gikk helt fint sier han er veldig fornøyd med hva han har oppnådd, men sier at han veldig gjerne skulle tatt et ordentlig fagbrev.

5.5.2 Jeg hadde ikke blitt noe uten bedriftsopplæringen

For Mari ble overgangen til bedriftsopplæringen en kilde til inspirasjon og for første gang opplevde hun å få til noe ordentlig. Hun har alltid hevdet at hun er mer praktisk anlagt enn teoretisk, og endelig ute i en praktisk verden følte hun som en ener. Hun hadde vært utplassert i bedriften gjennom hele skoleløpet, og hun kjente bedriften og de ansatt godt. Det var ikke noe problem å sette seg inn i arbeidsoppgaver og andre gjøremål og hun ble behandlet som en ordinær ansatt og kollega fra første dag. Hun opplevde stor grad av tilhørighet og fant seg fort

godt til rette i omgivelser som kunne gi ham opplæring i det hun hadde behov for. Hun hadde egen veileder i bedriften som hadde ansvaret for ham under opplæringen, men Mari opplevde samarbeidet som noe vanlig og normalt og ikke *”sånt overdrevent greie”*, og hun fikk hjelp og støtte av alle kollegene hvis det var noe. *”Jeg fikk svar på alt som jeg ville vite. Og de sa når jeg gjorde feil og alt sånne ting. Det var ikke sånn...problemer. Skikkelige folk”*. (Mari).

Selv om Mari var lærekandidat fikk hun full lærlinglønn i bedriften, og hun fikk også mulighet til å fullføre flere sertifikater gjennom bedriften. Det første sertifikatet fikk hun før hun var ferdig med kompetansebeviset. Hun sier at det ikke er mange som får lov til det, men de var veldig fornøyd med innsatsen hennes og gav ham mulighetene.

Ingen av Mari sine klassekamerater fikk tilbud om opplæringsplass *”..alle hadde hatt behov for det, men jeg tror ikke det var noen som fikk tilbudet liksom....sånn som jeg forstod det.....det tror jeg at jeg hadde visst om”* (Mari).

Hun fikk dessuten god informasjon om hvordan hun kunne bygge videre på kompetansebeviset til fullt fagbrev etter hvert. Men målet de hadde først var at hun ble lærekandidat og gikk mot et kompetansebevis i første omgang. Bedriften var med og ville gjerne hun skulle jobbe for å nå målet om fullt fagbrev. *”Hvis jeg kunne klare å fullføre kompetansebeviset og jeg ville ta et år ekstra for å få fagbrevet på plass så kunne jeg det.”* Fagbrevet er noe hun har hatt som mål å fullføre *”jeg har ikke tenkt at det ikke er mulig”* sier hun med støtte i foreldrene. Det var en lærer på skolen som sa at det var mulig for ham å ta fagbrevet når hun først var kommet ut i jobb. I bedriften hun jobbet var det også flere som hadde gått den veien via praksiskandidatordningen som hadde fullført fagbrevet. *”Jeg fikk høre det fra skolen og bedriften at det er folk som tar det”*. Hun visste dermed at dette var noe hun kunne fullføre, noe hun også gjorde.

5.5.3 Forståelse og aksept

Første opplæringsbedrift Pia var tilknyttet ble ingen god opplevelse til tross for flere møter i forkant for å planlegge opplæringsløpet. Bedriften fikk også tildelt nødvendige hjelpemidler for at Pia skulle kunne utføre de arbeidsoppgavene hun skulle gjennom i følge opplæringsplanen. Bedriften mottok også ekstra økonomisk støtte for å ha Pia som lærekandidat. Men Pia opplevde ikke å bli godt mottatt i bedriften, og utfordringene var de øvrige ansatte i bedriften som i følge Pia ikke helt var forberedt til å hjelpe ham gjennom

arbeidsoppgavene, og samarbeidet mellom dem fungerte ikke tilfredsstillende. Det var lite opplæring og tilstedeværelse fra ledelsen sin side. De vanskelige samarbeidsforholdene ble til slutt en belastning for Pia. *”Det jeg opplevde der var at jeg sa ting, så lo de og så bare gikk de. De forsto ikke at dette var alvor”*. Pia følte de gjorde mye narr av ham og utviste liten forståelse for hvordan hennes handicap fungerte. Det endte med at Pia til valgte å avslutte opplæringen.

Pia i samarbeid med foreldrene tok kontakt med opplæringskontoret som skaffet ham en ny opplæringsplass i en annen bedrift som opplæringskontoret mente hadde mer erfaring på opplæring av elever med behov for tilrettelegg. Overgangen til ny opplæringsbedrift ble veldig god for Pia. I den nye bedriften fungerte alt kjempefint sier hun, og hun var veldig fornøyd med opplæringen og arbeidsforholdene der. Holdningene de utviste her i denne bedriften var inkluderende og respektfull og Pia følte seg godt ivaretatt og fulgt opp både sosialt og faglig. *”Når jeg kom hit så har jeg fått mer og mer positivt innstilling til arbeidslivet.”* (Pia).

Bedriften la til rette for å gå opp til kompetanseprøve i faget som hun bestod med glans. Både opplæringskontoret og NAV mente at hun kunne ytterligere et år etter fullført kompetansebevis for å fullføre et fagbrev. Men siden Pia ikke hadde interesse av lærefaget og ønsket å velge enn annen vei takket hun nei til tilbudet.

5.6 Etter opplæringen – overgangen til arbeidslivet

For alle lærekandidatene har opplæringen de har gjennomført tjent en hensikt. De har alle klart å gjennomføre et opplæringsløp med en avsluttende kompetanse innen et yrkesfag. Lærekandidatorrdningen har i så måte vært viktig og riktig for dem alle ved at de har gjennomført en konkret bedriftsopplæring.

Skolen tok initiativ og avtaler med bedrift, og sammen med opplæringskontoret gav de Lars sjansen til å få opplæring i en bedrift og et lærefag han ønsket og var interessert i. Der fikk han sjansen til å få en første tilknytning til arbeidslivet. For Lars resulterte det i fast jobb, og har på mange måter oppnådd sine mål.

Lars trives og er fornøyd i jobben. Det var her han hadde ønske om å jobbe og det målet har han oppnådd. Med god innsats fra skolen som har hørt på ham, lagt til rette og latt Lars selv være en aktiv deltaker i sitt opplæringsløp ble ønskene hans om yrkesdeltakelse oppfylt.

Utplassering i bedrift banet vei for opplæringskontrakt og fast jobb. Siden lærekandidatordningen kun gir uttelling i form av et kompetansebevis får han ikke fagarbeiderlønn, men han er imidlertid svært interessert i å fullføre fullt fagbrev med tiden. Han vil etter hvert kunne oppfylle de kravene som stilles for å gå opp til fagbrevet som praksiskandidat, så mulighetene er absolutt tilstede. Det er flere på hans arbeidsplass har gjennomført fagbrevet på denne måten ” *det hadde vært fint og hatt det* ” sier han med klar formening om at det er et mål for ham. Han trenger imidlertid noen som kan tilrettelegge og ordne. Men med informasjon om ordningen tar han dette med seg tilbake til jobb og skal kontakte opplæringskontor for å høre om veien videre. Det er en sårhet i stemmen når vi prater om dette. Er det en reell mulighet eller en uoverkommelig hindring? Eksamen i faget må han ta, og uten opplæring kan det være et hinder som blir vanskelig å forsere for ham alene, det er avgjørende at hjelpen og støtten er tilgjengelig.

For Mari fungerte det fint å fullføre fagbrevet. Men det krevde et samarbeid mellom henne selv, foreldre som dyttet og presset, men også en skole som tok ansvar og en arbeidsgiver som gav muligheter. Det endte så bra.

Erik er også i full jobb i dag. Ikke i opplæringsbedriften sin hvor han fikk sitt kompetansebevis. De hadde ikke stilling til ham. Men etter en aktiv runde hos potensielle arbeidsgivere i nærheten der han bor, fikk han ganske snart jobb i en bedrift i samme bransje. Han søkte selv, møtte opp og fikk jobb nesten på dagen. Kompetansebeviset var avgjørende. Han sier at han fikk jobben på grunn av at han hadde fullført opplæringen sin. Han trives kjempegodt og er veldig fornøyd med arbeidsplassen sin og mulighetene de gir s for å være i full jobb. Han mottar enda lønnen sin fra NAV. Han synes ikke det er problematisk. Det er ikke viktig for ham hvor lønnen kommer fra så lenge han har en meningsfull jobb å gå til hver dag.

Erik er veldig glad for lærekandidatordningen og det opplæringsløpet han fikk i bedriften. Uten den hadde han ikke vært i jobb i dag sier han. I dag blomstrer han i ny jobb og har forfulgt drømmen om å jobbe med det han trives med aller best. Han har også et klart mål om å fullføre fagbrevet etter hvert. Han har alle forutsetninger for å klare det.

Mari fikk allerede før han var ferdig med kompetansebeviset tilbud om videre jobb, og er nå fast ansatt i bedriften. Med foreldrenes innsats, god oppfølging og veiledning fra bedriften samt nødvendig tilrettelegging i forbindelse med gjennomføring av tverrfaglig eksamen har

resultert i at hun nå har klart fagprøven gjennom praksiskandidatordningen og har oppnådd fullt fagbrev.

For Mari var det avgjørende at foreldrene var pådrivere og var gode motivatorer for å få henne gjennom et opplæringsløp. Det var viktig for dem å finne noen som kunne gi henne en mulighet til å prøve seg ut i yrkeslivet. De var klar over hennes praktiske ferdigheter, og var bestemt på å få ha ut i jobb. I intervjuene er foreldrene tilstede og ønsker å formidle hvor viktig det er å få ungdom med ulike utfordringer ut i jobb. Gjennom lære kandidatordningen har hun oppnådd mye, mer enn de kunne håpet på. De ønsker at Mari sin historie skal kunne inspirere andre ungdommer til å gjøre det samme, men også vise skoler og andre den nytteverdien som ligger i lære kandidatordningen. Det er en stor seier for Mari som startet ut med dårlige erfaringer fra skolen og skolearbeid. Fagbrevet er hun glad for sier hun - det gir en trygghet, særlig nå i et ustabil jobbmarked

Pia ble tilbudt fast jobb i bedriften hvor hun fullførte sitt kompetansebevis, men hun valgte å takke nei til dette tilbudet. Hun ble aldri så interessert i dette lærefaget at hun ønsket å fortsette mot fullt fagbrev. Hun vil i stedet prøve å forfølge drømmen om gjøre hobbyen sin til et levebrød. Hun er allerede i gang med noen prosjekter, og sammen med venner har de startet en liten grunderbedrift, og fått oppdrag som gir håp for fremtiden om å kunne jobbe innenfor det fagområde hun opprinnelig hadde ønsket om å fullføre i den videregående skolen.

Men uansett er hun veldig fornøyd med at hun har gjennomført det hun gjorde. Hun ville ikke være foruten de erfaringene hun fikk gjennom opplæringen i bedriften. Det har gitt ham noen gode erfaringer som hun kan ta med seg videre. Målet har alltid vært å klare seg selv, og gjennom bedriftsopplæringen erfarte hun hva hun var i stand til å gjøre, og har nå en optimistisk holdning til hva hun kan få til tross for handikaket.

5.7 Intervjustudien oppsummert

Alle møter hindringer på veien inn i fremtiden, men lære kandidatene har nok møtt på andre typer hindringer som de fleste andre i videregående opplæring ikke nødvendigvis støter på. Gode intensjoner i skolen med tilbud om tilrettelegging og alternative opplæringsarenaer oppleves negativt for dem alle som ikke opplever seg som annerledes. De ønsker som alle andre å få noe ut av opplæringen som er meningsfull og fylles med et innhold som gir dem kunnskaper og ferdigheter til å mestre yrkeslivet.

Tilbud om tilrettelegging der målet er at skolen skal ivareta den enkelte viser at det ikke alltid gir elevene det opplæringsstilbudet de ønsker og har krav på. De blir plassert i klasser med andre elever med ulike tilretteleggingsbehov og finner ikke tilhørighet verken sosialt eller faglig. Den praktiske tilretteleggingen, det alternative opplegget ble oppfattet som meningsløst uten et relevant faglig innhold.

Opplæringsløpet i bedrift der den delen av opplæringen der alle har opplevd mestring, tilhørighet og faglig utbytte. Skolen, opplæringskontor og bedrift tar ansvar og sørger for at formaliteter som kontrakter, økonomisk støtte, læreplaner og veiledning er på plass i tråd med regelverket. På dette området viser det at samarbeid mellom systemer sørger for å gi elevene muligheter for opplæring som gir dem det de trenger av kompetanse for å komme videre. De følger opp sine forpliktelser på det området og viser seg gode på formalitetene.

Lærekandidatordningen slik den har fortonet seg her er preget av uforutsigbare prosesser og private initiativ. Helhetlig fremstår ordningen som utydelig, der skolen ikke har noen formelle rutiner og opplegg for å få elever gjennom et opplæringsløp som i utgangspunktet skal omhandle både skoleopplæring og bedriftsopplæring. Løsninger har fordret innsats og motivasjon, både fra seg selv og andre. Men det viser at det var helt avgjørende at alle snakker sammen og følger opp de løsningene som kom frem. Samarbeid fremstår som en faktor som har avgjørende betydning for å gi elevene en mulighet til å komme inn under lærekandidatordningen.

Det er ikke noe galt i at foreldre støtter, deltar og bidrar til sine barns fremtid. Foreldrestøtte viser seg å være en viktig parameter i forhold til elevenes egen holdning og innsats i opplæringen. Men hvor riktig er det at foreldre blir den avgjørende faktor i hvorvidt de skal få en mulighet til å gjennomføre et opplæringsløp eller ikke. Det blir igjen et bevis på at ulikhetene reproduseres, der de som har ressurser og muligheter trer inn på skolens ansvarsområde når skolene svikter.

6. Diskusjon

6.1 Innledning

Både skole og bedrift er viktige lærings- og sosialiseringsarenaer hvor det legges viktige grunnlag for videre deltakelse i og bidrag til samfunnet.

Lærekandidatenes fortellinger om sitt opplæringsløp representerer viktige stemmer som kan belyse ulike sider av et opplæringsystem. Ainscow og Miles (2008) kaller dem for «*hidden voices*», de som har erfart opplæringsens mange fasetter. Det er ungdommer som har møtt på barrierer og utfordringer som har begrenset deres måloppnåelse, men der det også fortelles om en opplæring som har gitt muligheter til å mestre et yrke og finne forankring i samfunnet og i eget liv.

Kunnskaper og ferdigheter fra skole- og bedriftsopplæring må møtes av en verdi i videre arbeids- og samfunnsliv, hvis ikke vil opplæringen ikke tjene noen hensikt eller ha et formål sier Biesta (2010). Skolen, bedriftene og individet lever ikke isolert til tross for ulikt rasjonale (Jørgensen, 2004). Tilhørighet, utvikling og endring skjer i møte med en virkelighet som fordrer systemer som snakker sammen. Det stilles mange krav og forventninger til de unge som etter hvert skal overta jobber, finne opp nye, bevare det eksisterende, men samtidig videreutvikle både seg selv og samfunnet. Opplæringen må dermed gis innhold, mål og mening som har en reell verdi, og sørge for gyldige og meningsfulle overganger.

Hvilke verdier som fremmes og anerkjennes i samfunnet vil naturlig nok også finne sin plass innenfor opplæringsens mange arenaer. Det nyliberalistiske samfunn setter fokus på økonomisk og teknologisk utvikling og legger sterke føringer på kunnskapsinnholdet i opplæringen, og der konkurransefortrinnene i dag ligger i investeringer i nettopp kunnskap (Jørgensen, 2004; Kvalsund, 1999). Opplæringen favnes inn i de samme systemene, der målbare indikatorer og resultatorientering også blir tatt som et tegn på kvalitet i opplæringen, tilsynelatende uten forankring i hva og hvem dette har en verdi for (Biesta, 2010). Vurdering om hensikten med opplæringen er derfor nødvendig, og Biesta mener det er tre funksjoner som må oppfylles for at opplæringen skal kunne oppfylle sine viktige formål (kapittel 4). *Kvalifisering* som skal gi ungdommen kunnskaper og ferdigheter for deltakelse i yrkesliv og samfunnsliv. *Sosialisering* som grunnlag for innlemmelse i samfunnet, og *individualisering* som gir ungdommen egenverd og selvstendighet (Biesta, 2010).

I første del diskuteres kandidatenes erfaringer med sitt opplæringsløp i lys av disse parametrene og ser på hvilken forankring de har opplæringsløpet i skole og bedrift.

Visjoner om inkludering og en skole for alle kan være vanskelige å nå, og kontrastene er store når det uttalte ikke stemmer med det erfarte. Men visjoner er nødvendig, det er de som gir oss en retning på hva som er ønskelig og hva vi bør strebe etter sier Haug (2003). Idealene sikrer at vi alltid er i utvikling, men de må bli uttalt i sammenheng med det arbeidet som er nødvendig for å realisere dem, og ikke bare sette mål for målenes skyld (ibid).

I andre del ses erfaringene ses i lys av prinsippene for inkludering og «en skole for alle». Der visjonene om en inkluderende opplæring kommer i skyggen av andre behov som bevarer og legitimerer det spesielle og alternative i skolen, men der inkludering gis en annen dimensjon i overgangen til bedriftsopplæring og deltakelse i praksisfellesskapet.

Historiene vitner om utydelige prosesser og omveier, men også om personlig engasjement og innsats fra en selv, skole, foreldre og andre som har gjort det mulig å fullføre noe og komme videre i livet. I dette kapitlet settes historiene inn i det teoretiske rammeverket og tidligere forskning for å se opplæringsløpene i et større perspektiv, og hvilke mekanismer i skole- og bedriftsopplæringen som har begrenset, men også gitt muligheter

6.2 Kan og vil – inngangen til videregående opplæring

Inngangen til videregående skole skolen kommer litt i bakgrunnen i historiene som fortelles, og det synes som om overgangene fra ungdomsskolen til videregående i stor grad ble overlatt til andre å bestemme hvilket opplæringstilbud som var til det beste for elevene. Det virker som om skolene har den største innflytelsen i denne overgangen, og elevenes egen og foreldrenes engasjement blir mindre tydelige og mer aksepterende.

Pia som har tilhørt ordinært opplæringsløp i skolen, fikk dessuten sterke anbefalinger fra skolens rådgivere om at visse studieretninger var bedre tilrettelagt enn andre og kunne tilpasses hennes vansker. Foreldrene anerkjente dermed et opplæringstilbud som hun i utgangspunktet ikke ønsket, og støttet skolen i sine vurderinger. For Mari derimot var *utvidet praksis* noe hun selv aktivt søkte seg til. Hun er åpen om sine vansker og kjente til dette tilbudet fra før. For Mari handlet det mer om å klare å komme gjennom et opplæringsløp som hun og foreldrene trodde hun ville mestre.

Aksept og anerkjennelsen av anbefalte tilbud gitt på grunnlag av vurderinger av vansker eller andre forhold kan tyde på at skolen med sine spesialister gis en definisjonsmakt på hva som er det beste for eleven. Denne aksepten for en legitim autoritet kan forklare hvorfor foreldre ikke utfordrer profesjonelle vurderinger om hva som er best for sine barn (Tomlinson, 2017).

6.3 Kvalifisering til alt og ingenting

Tilbudene Lars, Erik og Mari fikk var i to ulike alternative opplæringstilbud, tilpasset deres antatte forutsetninger for hva de kunne mestre både faglig og sosialt som omfatter opplæring i en kombinasjon av allmennfag og praktisk arbeid. Lars og Erik fikk tilbud om *arbeidstrening*, basert på daglige gjøremål som forbereder elevene for varig tilrettelagt arbeid eller tilsvarende, der det primært gis opplæring innenfor allmennfag og praktiske arbeidsoppgaver (vilbli.no/2017). Mari takket ja til tilbud om *utvidet praksis*, der målgruppen er elever med store motivasjons- og relasjonsvansker (vilbli.no/2017). Dette tilbudet er rettet mot yrkesfaglige programområder, men der opplæringen avviker fra læreplanene i stort sett alle fag, og der deler av opplæringen kan tas som utplassering i bedrift (ibid). Elevantallet i både arbeidstrening og utvidet praksis er lite for å kunne ivareta den enkelte, og elevene som settes sammen har ulike utfordringer i forhold til å tilpasse seg en ordinær skolehverdag (Nevøy m.fl., 2014).

Tilbudet om praksisplasser som viktig del av de alternative opplæringstilbudene viser seg imidlertid å være mer prat enn realitet, når det kommer til hva skolene faktisk gjør for å sørge

for at elever gis arbeidspraksis i bedrift (Nevøy m.fl, 2014) Det er relativt få elever som gis denne muligheten, der de fleste i stedet får yrkesfaglig teori/praksis opplæring i skolebaserte virksomheter. Både Lars og Erik uttrykker sterk misnøye med type verkstedsoplæringen de fikk på skolen, der de forteller om en form for praktisk yrkestilnærming med verken innhold eller mening. Alle i klassen hadde dessuten samme praktiske opplæring til tross for at de hadde forankring til andre lærefag som ikke hadde tilknytning til opplæringen.

Lars og Erik uttrykker stor frustrasjon i forhold til manglende forankring og opplæring i et yrkesfag som ville gitt dem et større læringsubytte, og det er denne erfaringen der opplevelsen av annerledeshet trer tydeligst frem. Den faglige forankringen forsvinner i annen teoriopplæring skolen anser som mer viktig, og der elevene i stor grad sitter igjen med opplevelsen av ikke å ha lært noe. Opplæringen ble redusert til teoriopplæring i allmennfag kombinert med skolens egen verkstedsoplæring. Mari opplever denne teoriopplæringen i skolen veldig frustrerende og meningsløs og den tyngste å komme gjennom.

Hva Lars, Erik og Mari forteller underbygges og viser igjen i tidligere forskning der yrkesfagselever generelt finner opplæringen i allmennfag til dels meningsløs, og ser ikke verdien av opplæringen i disse fagene (Mjelde, 2002). Motsetningene mellom opplæring i skole og opplæring i arbeidsliv, læring i praktiske fag og boklig allmenntradisjoner har eksistert lenge, men ble forsterket med innføringen av reform 94 (ibid). I kunnskapssamfunnet fremstår allmennfagene og teoriopplæringen som en viktig del av skolens rasjonale, der fokus på allmenndannelsen og basisferdigheter anses som nødvendig for å mestre videre yrkes- og samfunnsliv (Olsen, 2008). Konsekvensen er at elevene opplever en fremmedgjøring av skolehverdagen og skuffelse over å møte den samme teoriopplæringen i videregående opplæring der de i stedet har forventninger til en mer meningsfull og yrkesrettet opplæring (ibid). Men skolens fokus på viktigheten av en opplæring i allmennfag for å gi elevene allmenndannende kvalifikasjoner gjenspeiler i stor grad hva myndighetene anser som viktig i opplæringen. I Stortingsmelding 28 kan vi lese: *”Skolens læringsoppdrag og dannelsesoppdrag henger tett sammen, og grunnleggende ferdigheter er viktige forutsetninger for allmenndannelsen. For eksempel er det å kunne lese nødvendig for å delta i samfunnet som en kritisk og reflektert samfunnsborger, og det er viktig for den enkeltes personlige utvikling”* (St. meld 28, 2015-2016:30).

Denne opplæringen i seg selv kan antas å ha en viss verdi der den favner om generelle og nyttige kunnskaper nødvendig for deltakelse i samfunnslivet, hvor allmenndannelsen

anerkjennes med en viss verdi. Men opplæringen er i sterk grad individuelt betinget, og den løse forankringen til læreplanene gir muligheter for at opplæringen kan anta mange retninger. Dermed drukner også verdien av den allmenne opplæringen i et hav av ulike individuelle kompetanser som gjør den vanskelig å møte i et kollektivt forankret yrkes- og samfunnsnivå. For Pia som gikk i ordinær klasse var dette uproblematisk, og hun opplevde ikke de samme frustrasjonene som de andre i forhold til faglig innhold i sin opplæring. Det synes derfor som helt nødvendig å knytte opplæringen i sterkere grad til læreplanene i lærefagene slik at opplæringen også for elever i de alternative opplæringstilbudene sikres en mer reell kvalifisering. Bruin & Ohna (2012) fremhever dette i sin studie. *”There is a need for a stronger connection with a curriculum, as a transformational stepping stone which can provide access to other educational options leading to more formal qualifications. If the educational system does not respond, the students might risk ending up looking in from the outside, not participating, as has been their predicament all along”* (ibid:15).

6.3.1 Nye muligheter i bedriftsopplæringen

I overgangen til bedriftsopplæring stilles det i utgangspunktet ett sett med kvalifikasjoner som må oppfylles, normalt bestått vg1 og vg2 og den tverrfaglige eksamen i lærefaget.

Ordinærelevene innehar kvalifikasjonene de trenger for å søke lære plass, selv om det er opp til bedriftene å bestemme hvem de ønsker som lærlinger. Samarbeidet mellom bedriftene og skolen er ikke lovregulert, men i tråd med blant annet *Samfunnskontrakten* (2015) er partene i arbeidslivet ble enige om et forpliktende samarbeid mellom skole og arbeidsliv på alle nivå blant annet å sørge for god tilgang på lære plasser for elevene (Samfunnskontrakten, 2015; NOU 2008:18;). Meldingen sier riktignok at dette gjelder kvalifiserte elever, altså elever i de ordinære tilbudene, og det er noe urovekkende at slike betydningsfulle avtaler ikke omtaler hvordan arbeidslivet kan tilrettelegge også for elever som normalt stiller bakerst i køen.

Frafallet i yrkesfagene er høyt, og noe av det skyldes manglende tilganger på lære plasser som gjør at elever som ikke får lære plass i stedet slutter. *”Det viser seg at de mest kritiske periodene for avbrudd er det første skoleåret i videregående opplæring og overgangen mellom skole og læretid. Halvparten av de som slutter, slutter på ett av disse to tidspunktene”* (NOU 2008:18).

Elevenes individuelle og reduserte lære planer gjør ikke overgangene særlig forutsigbar. Historiene tegner et bilde av ulendt terreng, der mulighetene ikke kom som resultat av allerede fastlagte avtaler fra skolen sin side, men som resultat av egen og foreldres initiativ,

innsats og engasjement. Dette bekrefter langt på vei at støtte og motivasjon fra foreldre og skolen viser seg har stor betydning for gjennomføringen av videregående opplæring (Lillejord mfl., 2015).

I overgangen til bedriftsopplæring som lærekandidater stilles det få eller strengt tatt ingen formelle krav til hva elevene må ha fullført av opplæring. ”*The scheme has no standard demands – not necessarily any demands at all – but is based on individual plans, adjusted to goals that experts believe the individual is capable of reaching*” (Olsen m.fl, 2015:12).

Dette gjør at muligheter for overgang til bedriftsopplæringen som lærekandidater blir igjen overlatt til individuelle vurderinger som blir styrende for elevenes videre fremgang og utvikling. Det blir uforutsigbare elementer allerede i inngangen til de alternative opplæringsløpene og der lærekandiatorordningen blir en usynlig del av det hele. De vil på mange måter alltid stille bakerst i køen, og avtaler om opplæringsplass står og faller på individuelle tiltak. Interessant nok viser dette seg å være et kjent fenomen og i NOU 2008:18 Fagopplæringen for fremtiden sier de: «*Mye av samarbeidet mellom skolen og arbeidslivet er kommet i gang og drives videre ved enkeltpersoners initiativ og personlig kontakt mellom lærere og ansatte i bedrifter*» (NOU 2008:18:31).

Overgangen til bedriftsopplæringen kom som et resultat av elevenes mulighet til å være utplassert i bedrift som del av sin opplæring i skoleløpet. Men det var kun Pia og Lars som fikk et tilbud via skolen. Lars tok imidlertid selv initiativ og uttrykte ønske om praksisplass, og kom selv med forslag til hvor han ville være. For Erik og Mari var det imidlertid foreldrenes engasjement og innsats som sørget for at utplassering i bedrift noen dager i uken i skoleløpet ble en realitet. Pia var tilknyttet det ordinære løpet og der skolen ordnet det meste med utplassering. Det kan tyde på at bedriftsavtaler i større grad er forankret og avtalt i de ordinære skoleløpene enn i de alternative. Dette viser også forskningen til Nevøy m.fl.(2014) som viser at utplassering av elever i de alternative klassene er vanskelig, og der veldig få elever får denne muligheten, og der skolene skylder på bedriftenes motstand mot å ta ansvar for elever med særlige behov.

Utplassering i bedriftene ble for alle kandidatene en positiv opplevelse, der de ble kjent med miljøet og arbeidsoppgavene og de fikk vist seg frem til en eventuell fremtidig arbeidsgiver. Denne muligheten viste seg etter hvert til å ha stor betydning for muligheten de fikk til å bli lærekandidater i bedriftene. Dette underbygger betydningen av at skolene makter å finne praksisplasser til elevene, og det utgjør et fortrinn, en kvalifisering, for elever som risikerer å

stilles bakerst i køen og få en slik mulighet. Praksis gjennom skoleårene har stor betydning for elevenes motivasjon for læring hvor de fikk det første helhetlige møte med arbeidslivet og arbeidsoppgavene (Olsen m.fl., 2014). Det ble denne første erfaringen og opplæringen som fikk mest betydning for at elevene etter hvert fikk opplæringskontrakt og ble lærekandidater i de samme bedriftene. Utplussingen blir på mange måter det som faktisk kvalifiserer elevene over i lærekandidatordningen som gir en mer formell tilknytning til bedriftene.

Villige arbeidsgivere ble en viktig del av bildet som gav dem muligheten for å prøve seg i arbeidslivet til tross for manglende formelle kvalifikasjoner fra skoleopplæringen, men også på tross av behov for tilrettelegging. I rapporten *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen* (Olsen, m.fl., 2014) viser det seg at bedriftene, og da særlig de store, i tillegg til å ta inn lærlinger også er villige til å ta inn elever med svake inntaksforutsetninger dersom de blir kontaktet. Dette gjenspeiler lærlingeordningens integrerende funksjon der bedriftene tar ansvar for både egen rekruttering, men at det også ligger et generelt samfunnsengasjement bak, der bedriftene tar et sosialt ansvar for ungdom som ønsker å få til noe og på den måten ha mulighet til å gi noe tilbake til lokalmiljøet (ibid.). Dette underbygger at det er det personlige engasjementet og private initiativ som blir førende for elevenes/lærekandidatenes fremtid. Dette kan ses i sammenheng med hva Nevøy m.fl. (2014) finner i sin studie, og kan indikere at det muligens er skolene selv som ikke oppfyller sitt ansvar, og i liten grad tar initiativ til å få i stand bedriftsavtaler og gode ordninger for elevene.

Mari fikk muligheter for kompetanseheving i form av sertifiseringer i bedriftens regi under opplæringen. Erik fikk jobbe ekstra i travle perioder med vanlig timebetaling som ordinær ansatt. Nyen m.fl. (2014) trekker frem en todeling i skjæringspunktet mellom utdanningssystemet og arbeidsmarkedet og viser til Marsden (1990) sin inndeling i et *yrkesbasert arbeidsmarked* der kvalifikasjonen i utdanningen samsvarer godt med yrkeskategoriene i arbeidslivet. Den andre er det *interne arbeidsmarkedet* der inngangen til arbeidsmarkedet er mindre strukturert og rekruttering skjer uten spesielle krav til yrkeskompetanse, og der bedriftene selv tar hånd om videre kvalifisering gjennom arbeidserfaring og intern opplæring (Nyen m.fl., 2014:129). I lys av denne modellen vil lærekandidatordningen befinne seg i den sistnevnte kategori, der bedriftene selv tar hånd om videre og manglende opplæring lærekandidatene fikk gjennom skoleløpet.

Kandidatene har vært åpne om sine lærevesker overfor skole og bedrift, og er klar over sitt behov for tilrettelegging og lengre tid på innlæring av det teoretiske. Men at de kan lære på lik

linje med andre viser igjen når de kommer ut i jobb. Menneskets læringspotensial er stort, og vi lærer og utvikler oss gjennom egenvirksomhet og samhandling, og all utdanning har mye å lære av mesterlære-tradisjonen (Mjelde, 2013).

Bedriftene lærekandidatene var tilnyttet var helt ordinære arbeidsplasser, og ikke tilrettelagt arbeidsplasser. Dette viser at yrkesrettet opplæring der deler av opplæring foregår i arbeidslivet kan bidra til å forenkle overgangene fra skole til arbeidsliv for unge mennesker med begrenset arbeidserfaring (Nyen m.fl, 2014).

Lærekandidatene selv har ingen tanker om at de ikke har fullført videregående opplæring. I stedet uttrykker de begeistring og tilfredsstillelse ved å ha fått muligheten til å være en del av lærekandidatordningen som har gitt dem muligheten til å få fast ansettelse i bedriften etter fullført kompetanseprøve. Det er dette som har vært målet for dem hele tiden. Men formelt sett er de fremdeles en del av frafallstatistikken, da de ikke enda har fullført studie- eller yrkeskompetanse (ssb.no).

Forankringen både lærekandidatordningen og grunnkompetanse har i opplæringsloven mister på mange måter sin verdi i møte med virkeligheten. Selv om opplæringen i bedriftene er den delen som medførte at de alle fikk en kompetanse som gav dem fast jobb, vil den formelle dimensjonen ved vurdering av kompetansen lærekandidatene oppnår med begrenset opplæring fra skolen, og reduserte læremål fra bedriftsopplæringen ikke oppfylles. Kompetansen møtes ikke av en formell yrkeskategori i arbeidslivet som er gjennomregulert av formelle kriterier. Den individuelle måloppnåelsen finner ikke sin plass i møte med et arbeidsliv basert på fellesskapets verdier og kollektive avtaler. Det ligger en politisk dimensjon i reguleringen av yrkeskategorier der fagforeninger, tariffavtaler og utdanning som struktureres i et gjensidig samspill mellom disse (Olsen m.fl, 2015).

6.4 Sosialisering til og fra annerledesheten

Opplæringen skal også gi kunnskaper og ferdigheter for å kunne være aktive deltakere for å ivareta og utvikle tradisjoner og kultur. ”*We become part of particular social, cultural and political orders*” (Biesta, 2010:20). Men det handler også mye om den uintenderte læringen som om enn i negativ forstand har betydning for hvordan elevene erfarer hva de opplever i opplæringen, sin selvforståelse og om sine videre muligheter (Biesta, 2010).

Historiene forteller om elever som befinner seg i klasser med et lite elevtall hvor det blir lettere å følge opp den enkelte, der opplæringen legitimeres i tråd med kravet om tilpasset opplæring. Den individuelle tilnærmingen gjør imidlertid sosialiseringen i disse klassene sårbare, og elevene finner ikke tilhørighet når det ikke skapes arenaer for fellesskap.

Klassesammensetningen blir på mange måter segregerende i seg selv, der alle jobber med egne opplegg, har ulikt behov for fysisk og pedagogisk tilrettelegging og ulik faglig tilpasning. Klassekulturen og undervisningsopplegg er basert på individuelle tilpasninger i stedet for det fellesskapsorienterte. Sammensetningen og tilhørigheten i disse klassene bygger på helt andre grunnlag enn en felles fagorientering og ønsker for fremtiden (Nevøy m.fl., 2014). utfordringene til den enkelte blir for synlige og forsterkes når klassene settes sammen av elever med ulike typer hjelpebehov. Mobbing trekkes også frem som et problem som oppstår på grunn av de synlige forskjellighetene. Men også elevenes manglende motivasjon, høyt fravær og bråkete atferd ble synlig og forstyrrende for den som ville være der.

Den fysiske segregeringen kommer også tydelig frem, der noen er lokalisert i eget bygg utenfor skolens område, andre i eget bygg innenfor. Det gjør de alternative klassene synlige og eksponert i hverdagen med en fare for at de også blir utsatt for vurdering av andre og som forsterker synet på seg selv og andre som annerledes. I følge Bruin & Ohna (2012) viser det seg at de fleste skolene er organisert på en slik måte at de alternative klassene er lokalisert utenfor fellesskapet.

Klassene har også meningsbærende navn som skiller dem ut fra de andre, *utvidet praksis* og *arbeidslivstrening* signaliserer i seg selv at opplæringen har fokus på andre læringsmål og innhold enn det som ligger innenfor det ordinære som bærer navn etter faglig tilhørighet. Benevnelsene blir på mange måter en devaluering av hvilke kompetanser elevene kan oppnå, der opplæringen og fagorientering reduseres til *trening* og *praksis* av forskjellige oppgaver.

Opplæringens sosialiseringfunksjon handler om å forme ungdommene inn i eksisterende samfunnsforhold sier Biesta (2010). Men det er i stor grad de mer uintenderte kunnskaper som i stor grad blir formet og videreført hos elevene i studien med sine individuelle tilpasninger og segregerte tilbud. Men også i overgangen til bedriftsopplæring blir det utarbeidet reduserte og individuelle læremål der de klassifiseres som lærekandidater i stedet for lærlinger, og går mot grunnkompetanse i stedet for yrkeskompetanse. Klassifiseringer og inndelinger blir en vane for oss mennesker som skaper et rammeverk for hvordan vi vurderes og bedømmes og der individene oppfyller forventningene som ligger til grunn for kategoriseringene vi blir en del av, og som videreføres og overføres til neste generasjon (Persson og Persson, 2012).

Overgangen til bedriftsopplæringen og lærekandidatordningen ble for alle det store vendepunktet der de ble innlemmet i et praksisfellesskap, og ble en del av det ordinære. Lærekandidatene forteller om deltakelse i et fellesskap der de ikke ble behandlet annerledes, der de ble akseptert og deltok sammen med kolleger i de daglige arbeidsprosessene. De ble en naturlig del av arbeidsmiljøet og utførte sine arbeidsoppgaver som de andre. Alle bidro i opplæringen, ikke bare veileder som hadde et særskilt ansvar for deres opplæring, men de forholdt seg til alle. De forteller om hvordan de gradvis også fikk sine egne ansvarsområder. Bedriftsopplæringen har på mange måter gitt dem en forankring i arbeidslivet, der de i møte med et praksisfellesskap skaper relasjoner og som bygger på gjensidig forståelse og respekt. Gjennom tilhørighet i arbeidslivet representerer dette viktig inngang for aktiv deltakelse i samfunnet for øvrig der yrkesdeltakelse skaper forståelse for mer allmenne prosesser som bidrar til å bevare og utvikle samfunnet. Bedriftsopplæringen står dermed i sterk kontrast til skoleopplæringen i forhold til hvordan sosialiseringen har hatt betydning for lærekandidatene. I skolen vil sosialiseringen begrense seg på grunn av den segregerende funksjonen de alternative opplæringsstilbudene representerer (Bruin & Ohna, 2012).

6.5 Reflekterte og selvstendige ungdommer

Lars, Erik og Mari gir på mange måter uttrykk for at de alternative opplæringstilbudene i utgangspunktet var helt ok, mye på grunn av at de var klar over at de hadde behov for ekstra tilrettelegging. Det var bare sånn det var, og i det de forteller så var det på mange måter et greit alternativ gitt de utfordringene og vanskene de hadde. Men en aksept for det alternative har sine utfordringer når det gjelder hva elevene tar med seg av kunnskaper fra et opplæringsløp der forskjellene blir tydelige på mange plan, både faglig, sosialt og kulturelt. Individualiseringen begrenser seg dermed i møte med det alternative og segregerende tilbudet, og denne antakelsen om at *det bare er slik* kan fort bli førende for hvordan de forholder seg til

videre opplæring og sin egen selvforståelse. Overganger til bedriftsopplæring blir subjektivt opplevd som noe positivt, og som gir dem modning, selvtillit, sosial trygghet og en yrkesmessig identitet (Olsen, 2008).

Men fortellingene sier også noe annet, der samtalene med dem likevel vitner om at dette er reflekterte og engasjerte ungdommer som ikke nødvendigvis ser på seg selv som annerledes, og der de hadde veloverveide meninger om sine erfaringer om sitt opplæringsløp. Dog er de åpne om sine utfordringer, at de har behov for tilrettelegging og trenger ofte litt lengre tid på skolearbeid. Men dette legger ingen føringer på deres egen forståelse for at de ikke er i stand til å tilegne seg et fagstoff og lære det de andre lærer. De etterlyser en mer meningsfull opplæring i skolen, noe som ikke blir tatt hensyn til. De søker etter noe mer, og uttrykker seg kritisk til et innhold og en opplæring som de ikke finner noe mening i. Lars og Erik uttrykker dette sterkest og opplever seg devaluert i møte med den individuelle tilretteleggingen. Innsats for å bli ferdig med skolen og få muligheten til å gå over til bedriftsopplæring var målrettet og ønskelig for alle, og med støtte fra foreldre hadde de troen på at de både kunne lære og mestre noe mer og noe annet. «*Skolens oppgave er å gjøre gull av dem som tror de er gråstein*» (Hernes, 2010). Men når det viser seg at skolen ikke alltid mestrer sine mange oppgaver, er det fint å se at ungdommer er i stand til selv å ta ansvar.

Historiene vitner om ungdommer som på mange måter tok et oppgjør med eksisterende, det mangelfulle og meningsløse, og rettet et kritisk blikk på innholdet i sin egen opplæring. Deres egne ønsker og behov ble førende for at de fullførte sine mål og kom seg videre. De fremstår som selvstendig unge mennesker, som var bevisst sine inngangsverdier, men opplevde ikke at disse nødvendigvis ville begrense dem i et yrkesliv. Seljestad & Kvalsund (1999) underbygger dette gjennom sin longitudinelle studie der de ser at mindre teoristerke elever finner seg godt til rette innenfor de praksisorienterte læringsmiljøene, og der bedriftsopplæringen gir dem muligheter til å utvikle seg på andre premisser enn den de finner i skolen. Ungdommen som finner sin forankring innenfor disse læringsmiljøene er ofte de som blir i yrket og der opplevelsen av mestring oppveier tapserfaringene de har hatt i skolen (ibid.).

Gjennom praksisfellesskapet i bedriftene skapte de seg en identitet der de opplevde å få en legitimitet og anerkjennelse i yrkesutøvelsen, og som viser seg ble en viktig del av både den faglige opplæring og sin egen utvikling. Viktigheten av å være del av noe fremmer verdier og

utvikling av egen modningsprosess og opplevelsen av omtanke og støtte fra arbeidskolleger viser seg som noe av det viktigste ved bedriftsopplæringen (Olsen, 2008).

Historiene vitner om ansvarlige og selvstendige individer med klare ønsker og behov for fremtiden. Selv uten den formelle kvalifiseringen ville de ikke vært foruten erfaringene de fikk fra bedriftsopplæringen. Lærekandidatordningen har gitt dem alle en jobb og starten på et selvstendig liv.

6.6 Visjoner på avveie?

Det er blitt skapt et behov for spesialundervisning i videregående opplæring som kunne vært unødvendig med riktig tilrettelegging og tilpasninger innen det ordinære tilbudet sier Markussen (2010). Resultater fra studier etter Kunnskapsløfte (K06) viser at elever med lærevansker som har fått tilrettelagt opplegg i ordinære klasser klarer seg svært godt og oppnådde gode resultater (ibid). Dette stemmer overens med historien Pia forteller fra det ordinære opplæringsløpet, der tilrettelegging og gode tilpassede opplegg resulterte i at skolen ble fullført fullt og helt, med gode karakterer og det hele. Deltakelsen i en felles klasse, og tilhørighet til både det sosiale og kulturelle fellesskapet ble naturlig ikke bare for Pia men for hele klassen, og der all nødvendig tilrettelegging ble gjort for å kunne tilpasse undervisningen innenfor klasserommet og fellesskapet.

Lars, Erik og Mari forteller ikke om noen fellesskapsfølelse og samhold i klassene. Klassene de tilhørte var sammensatt av elever med ulike behov for tilrettelegging noe som gjorde forskjellighetene ekstra synlige og merkbare. De hadde ingen felles forankring verken faglig eller sosialt, og det var den individuelle tilretteleggingen som dannet rammene for organiseringen mer enn fellesskapstanken. De opplever på mange måter en dobbel segregering der ”*de spesielle*” tilhører egen klasse utenfor det ordinære, samtidig som de opplever manglende tilhørighet og fellesskap til egen klasse. De segregerte tilbudene elevene er tilknyttet står dermed i sterk kontrast til visjonen om en inkluderende skole i tråd med *Salamanca-erklæringen* der det handler om nærvær, deltakelse og mestring for alle innenfor det ordinære klassefellesskapet og i det sosiale liv sammen med andre (Bachmann & Haug 2013; UNESCO, 2005). Dette innebærer at innholdet i skolen må strekke seg langt utover ensidige vurderinger om eleven har tilfredsstillende læringsutbytte i det ordinære.

Hvis vi alle skulle mestre ”hopp i stor bakke” for å få plass i arbeidslivet ville vi straks kreve noen alternativer sier Kvalsund (1999). Men i skolen gis det ikke alltid alternativer innenfor fellesskapet, men det blir i stedet enkelt å fjerne elevene bort i alternative klasser segregert fra

de andre. De alternative klassene settes sammen av elever som ikke antas vil klare å oppfylle de høye faglige kravene som stilles, en *kompetanseorientert differensiering* der de grunnleggende kunnskapene ligger fast forankret i læreplaner og der det er i nasjonens interesse å få overført kunnskapen (ibid.). Dette er en ekskluderende pedagogikk som står i motsetning til den inkluderende pedagogikken som retter seg mot en verdiorientert opplæring som bygger på helt andre prinsipper enn de målstyrende (ibid).

Kunnskapsløfte (K06) gir ikke inkluderingsbegrepet særlig stor plass der det kun er nevnt i prinsippene for opplæringen og da indirekte gjennom tilpasset opplæring, og det blir uklart hvor skillene mellom dem går (Olsen, 2010). Tilpasset opplæring er knyttet til elevenes forutsetninger, interesser og behov mens inkludering retter seg inn mot det faglige, sosiale og kulturelle som skiller begrepene klart fra hverandre, og der konsekvensen er at skolene kan legitimere segregerende tiltak med argumenter som faller inn under tilpasset opplæring, men strider mot prinsippene for inkludering (ibid).

I kjølvannet av en mangelfull opplæring i skolen, blir det de private initiativene som kommer ungdommen til unnsetning og som gir dem muligheten til å vise frem sitt potensial og talent. Det er gjennom bedriftsopplæringen visjonen om inkludering trer tydeligst frem der praksisfellesskapet gir rom for sosial og kulturell deltakelse for alle. Bedriftene oppfyller i sterkere grad enn skolen visjonen om inkludering der de legger til rette for opplæring innenfor fellesskapet. Det er her, gjennom bedriftsopplæringen lærekandidatene trives og finner sin forankring. Det er her de gis mulighet for deltakelse i det ordinære, og det er her de finner sin faglige forankring og øker sitt læringsutbytte i samhandling med andre. De blir innlemmet i det daglige der de beveger seg kontinuerlig innenfor det sosiale og kulturelle fellesskapet, og der de gis ansvar og innflytelse over egne oppgaver. Pia opplevde dette også i det ordinære skoleløpet, der hun som del av klassemiljøet ikke oppfattet seg selv som særlig annerledes til tross for sine vansker. Men for elevene i det alternative blir annerledesheten forsterket der elevenes ulike hjelpebehov blir grunnlaget for sammensetningen av det sosiale og kulturelle fellesskap de beveger seg innenfor. Lærekandidatordningen rammes dermed inn i prinsippene for inkludering der fellesskap, deltakelse, læringsutbytte og demokrati oppfylles i langt sterkere grad enn i skoleopplæringen.

Der skolen ikke makter å ivareta mangfoldet i et fellesskap trer dette frem som naturlig del i bedriftene. Men skolen og bedriftene er forankret på ulikt rasjonale der skolene har fokus på det individuelle der det avgjørende for kvalifisering ligger i individets egen oppfyllelse av

læringsmål. I skolen finnes et eget rasjonale der teoretisk kunnskap verdsettes og der læringen kretser rundt det å bestå eksamen (Jørgensen, 2004). I bedriftsopplæringen råder et annet rasjonale der praktiske kunnskaper og ferdigheter anerkjennes. Logikken er forskjellig, der skolen er forankret i læreplaner og nasjonale krav er bedriftene opptatt av økonomisk effektivitet og markedskrefter og læringen blir tilpasset for å oppnå produksjon i tråd med krav om inntjening (ibid). Dette fordrer samarbeid og fellesskap som nødvendig for å nå de felles mål som settes.

I henhold til prinsipper for opplæringen i skolen skal skolene bruke både lokalmiljø og lokalt arbeidsliv som opplæringsarena. Tilpasset opplæring gjelder alle, også elever innen yrkesfaglig opplæring. Skolene bør i større grad bruke de ulike opplæringsarenaer i tråd med læringsplakaten for å tilpasse opplæringen til alle elever som kan gi innsikt i arbeidsprosesser og praktisk arbeidserfaring (Solheim, 2009). Gjennom slik tilpassing i tillegg til økt fokus på større yrkesretting av fellesfagene kan flere elever kan få muligheter for opplæring innenfor det ordinære tilbudet. Det handler i stor grad om å etablere gode samarbeidsforhold og avtaler mellom skole og arbeidsliv der det er en felles forståelse av målene for opplæringen og en systematisk oppfølging av elevene i læringsarbeidet (ibid).

Utfordringene ligger skjæringspunktet mellom myndighetenes ønske om økt gjennomføring og kvalifisering og høye nasjonale krav som ikke møtes av gode tilpassede opplegg i opplæringen. Inkluderings filosofi handler også om nedbygging av barrierer i læreplaner, metoder og vurdering, og om å gjenkjenne ulike behov og ulike måter å lære på (Plaute m.fl, 2015). Men når kravene til læreplaner og kompetansemål opprettholdes, jfr St.meld 20 (2012-2013) blir det opplæringsarenaene som må endres og gjøre de nødvendige tilpasningene. Med en oppmykning av 2 + 2 modellen, som lærekandidatordningen er en del av, er målet at det i større grad skal bli mulig å tilpasse organisering og gjennomføring til elevenes valg, behov og forutsetninger (ibid.). En slik tilnærming utformet som en vekslingsmodell mellom skoleopplæring og bedriftsopplæring vil gjøre det mulig å tilpasse for alle elevene innenfor rammene av det ordinære i stedet for spesialundervisningen som de alternative opplæringsløpene havner inn under (ibid).

6.7 En uutnyttet mulighet?

2 + 2 modellen i fag- og yrkesopplæringen som er videreført i Kunnskapsløftet som fordrer et utbredt samarbeid mellom skole og næringsliv for kunne tilby et helhetlig opplæringsløp fra grunnskole til avsluttet fagbrev. Dette var også ideen bak *Samfunnskontrakten*, en avtale utarbeidet mellom regjeringen og partene i arbeidslivet der målet ganske enkelt er å gi alle kvalifiserte elever som ønsker det et tilbud om læreplass (www.regjeringen.no, 2015). I *Samfunnskontrakten* (2015) påpekes viktigheten av tilgangen på læreplasser som har en avgjørende betydning for at flere elever fullfører videregående opplæring (ibid).

Det er påfallende at lærekandidatordningen ikke er nevnt i denne meldingen. Som en formell del av yrkesfagsopplæringen siden 2001 burde denne helt klart vært fremhevet som et tiltak. Å sørge for avtaler som kan gi elever som er mer utsatt for å havne utenfor yrkeslivet en mulighet til å vise sine ferdigheter i bedriftsopplæringen burde vært en naturlig del av en samfunnskontrakt mellom partene. En helheltlig politikk krever fokus og innsats for alle, og det kan stilles spørsmål hvorfor tiltak som kan være nyttige for denne gruppen elever ikke fremkommer i viktige styringsdokumenter.

Arbeidslivet må også være villig til å ta inn disse ungdommene som lærekandidater. De må gi dem en utdanning og være villige til å ansette dem når de er ferdige (Markussen m.fl 2008). NIFU rapport 19/2014 viser at lærekandidatordningen fremstår som en god ordning, og der flesteparten av dem som fullfører kompetanseprøve i bedrift får jobb (Markussen, 2014). 70 % av lærekandidatene som bestod kompetanseprøven i Akershus fylkeskommune fikk jobb etter fullført opplæring, og viser at det er behov for denne kompetansen i yrkeslivet og der ordningen har en egenverdi i forhold til arbeidsmarkedet (ibid). Undersøkelser i Oslo/Akershus viser at 80 % av de spurte bedriftene har et behov for arbeidskraft under fagarbeidernivået (Markussen m.fl, 2008).

Det var lærekandidatordningen som ble den muligheten de trengte for å gjennomføre en opplæring av verdi. Lærekandidatordningen har gitt Erik, Lars, Mari og Pia en inngang til og en forankring i yrkeslivet, og et første steg på veien mot en formell utdanning. Mari har allerede gått videre der bedriften la til rette for å at hun kunne gjennomføre fagprøve og få fagbrev. Erik og Lars vil undersøke mulighetene for å gjøre det samme, og er ikke fremmed for å fullføre dette på sikt. Pia har startet grunderbedrift og forfølger sine egne planer for fremtiden.

7. Avslutning

De kan godt kalles solskinnshistorier, men det er fire lære kandidater som har fått det til og nådd sine mål. Litt kronglete og brokete vei, men resultatet ble bra for dem alle. De fremstår alle som veldig fornøyd med både jobb og tilværelse.

Alle unntatt Pia ble sortert ut til det spesielle i skolen. Med spesialundervisning fra ungdomsskolen ble de sluset inn i videregående opplæring med samme forventning, og igjen over til bedriftsopplæring og lære kandidatordningen med reduserte læreplaner og krav til måloppnåelse som også Pia ble en del av. Men de beviste alle at de hadde fulle muligheter til å kunne fullføre noe som var av betydning for dem. Gjennom bedriftsopplæringen og lære kandidatordningen har de alle klart å fullføre et opplæringsløp som for dem har kvalifisert dem for overgang til yrkeslivet som har vært deres uttalte mål.

Kategoriseringene følger oss gjennom hele opplærings systemet også i arbeidslivet der de møtes av definerte stillingskategorier vel beskrevet med tydelige kompetansekrav. Det er kanskje helt greit, og det skaper en viss trygghet og en visshet om hva vi kan forvente av de ulike yrkesgruppene. Men det som ikke nødvendigvis er like greit er at lære kandidatenes opplæringsløp ikke anerkjennes. De kvalifiseres ikke og møtes dermed ikke av arbeidslivet med yrkeskategorier som gir uttelling for den opplæringen de har hatt, men havner i stedet i den store gruppen ufaglært som også gjenspeiles i både lønn og status i yrkeslivet.

Historiene vitner mye om en skole som ikke nødvendigvis svikter ungdommen som kan og vil. Men de oppfyller på mange måter ikke formålet med utdanningen, gode hensikter og intensjoner til tross, og det blir et opplæringsløp uten innhold, mål og mening. I de alternative opplæringsløpene kommer det i tillegg ekskluderende elementer der de ikke gis mulighet til å sosialisere seg inn i et større fellesskap. Visjonen om en inkluderende skole oppfylles i liten grad, der elevene ikke oppfyller de mange krav og mål som stilles blir møtt med ulike hjelpetiltak som bidrar i stor grad bidrar til å opprettholde, bevare og legitimere forskjeller og ulikheter i samfunnet (Biesta, 2010, Tomlinson, 2017).

Det er nærliggende å tro at skolene prøver så godt de kan å oppfylle de kravene som stilles til dem i tråd med de mange føringene som ligger til grunn for skolens aktiviteter. Der fokus på allmenndannelse og teoritung opplæring ansett som viktig og nødvendige kunnskaper for å kunne fungere og møte et avansert samfunn og arbeidsliv. Men skole- og bedriftsopplæring henger ikke alltid like godt sammen der den praksisorienterte og fellesskapsbaserte

fagligheten overlates til bedriftene, og skolen bare blir en mellomstasjon og ikke en integrert del av fagopplæringen (Olsen, 2008).

Selv om studier viser at det fremdeles er et behov for de unge i arbeidslivet med hele spekteret av kompetanser er det kanskje noe i det Tomlinson (2017) poengterer at mye ligger i myndighetenes frykt for å tape i kampen om økonomisk vekst og konkurransefortrinn og investering i de unges kompetanse for å nå disse målene blir dette styrende for innholdet i opplæringen. Målstyrte læreplaner og behovet for evidens-basert opplæring som viser hva elevene kan og ikke kan. Tydelige krav om måloppnåelse rammer inn en standard alle skal gjennom for kvalifisering, og som gir sammenlignbare resultater som brukes som et kvalitetsstempel på god opplæring. Vi ender opp med å verdsette det som kan måles, mens det vi egentlig verdsetter kan ikke alltid måles og da ender det i stedet opp som visjoner og feststaler (Biesta, 2010). Men studien viser også at gode tilpasninger og tilrettelegging innenfor fellesskapet er mulig og at det gjøres, og det er et godt tegn om ikke annet. Men det viser også at samarbeid mellom systemene må til for å lykkes. Det gir et visst håp om at visjonene om en inkluderende opplæring er mulig. Det viser hvor viktig det er å snakke sammen og sammen utnytte de mulighetene som finnes for å finne løsninger og følge opp ungdommen innenfor det ordinær slik at de også gis reelle muligheter til å vise frem sine talenter og hva de kan få til sammen med andre.

Hvorvidt lærekandidatordningen vil befeste sin rolle i opplæringen eller forsvinne med bedre tilrettelegging innenfor det ordinære er ikke enkelt å forutsi. Men enn så lenge kan det tyde på at den bør få en sterkere forankring i yrkesfagsopplæringen der den viser at den absolutt har en verdi. Det må være bedre å fullføre med noe enn ingenting, og på mange måter fremstår den som en uutnyttet mulighet som flere burde få tilgang på.

Litteraturliste

- Ainscow, M. Miles, S. (2008). *Making Education for All Inclusive: where next?* UNESCO IBE 2008. Prospects 38:15-34. UK.
- Bachmann, K., Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Høgskolen i Volda.
- Biesta, G. (2009). *Good education: what it is and why we need it*. Inaugural Lecture. The Stirling Institute of Education. Springer. UK
- Biesta, G. (2010). *Good education in an Age of Measurements. Ethics, Politics, Democracy*. Paradigm Publishers. London. UK
- Bruin, M. & Ohna, S.E. (2012). *Alternative courses in upper secondary vocational education and training: students' narratives on hopes and failures*. London. International Journal of Inclusive Education. Routledge.
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH) (2006). Oslo. (www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/06).
- Forskrift til opplæringsloven (www.lovdatab.no)
- Generell læreplan, Utdanningdirektoratet (2015) (www.udir.no)
- Gilje, N., Grimen, H. (2011). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2003). *Har spesialundervisninga ein plass i skulen for alle?* Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk 2/2003. Årgang 81. Oslo. Universitetsforlaget.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Fafo-rapport 2010:03. Oslo.
- Høst, H. (2008). *Fag- og yrkesopplæringen i Norge – noen sentrale utviklingstrekk*. NIFU-STEP Rapport 20/2008. Oslo

- Høst, H. (red.), Gitlesen, J.P., Michelsen, S. (2008). *Læreplasser mellom politikk og konjunkturer*. I Fag- og yrkesopplæringen i Norge – noen utviklingstrekk. NIFU STEP. Rapport 20/2008. Oslo
- Høst, H., Michelsen, S. (2010). *Ungdom, lærlingordning og overgang til arbeidsmarkedet – endringer fra 1994 til 2008*. I Søkelys på Arbeidslivet. Årgang 26 Volum 27, nr. 3. 2010. Oslo. Universitetsforlaget.
- Jenssen, E.S., Lillejord, S. (2010). *Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig*. Bedre skole 2/2010. Oslo
- Jørgensen, C.H. (2004). *Connecting work and education: should learning be useful, correct or meaningful?* The journal of Workplace Learning, Vol.16 nr. 8. Roskilde. Emerald Group
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Kvalsund, R. (1999). *Inkludering – eller ekskludering*. I Videregående opplæring – ved en skilleveg? Forskning fra den nasjonale evalueringen av Reform 94. Oslo. Tano Aschehoug.
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O.J., Hauge, T.E., Homme, A.D., Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring. En systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for Utdanning. Norges forskningsråd. Oslo.
- Markussen, E. (1996). *Delkompetanse – hemmeligheten i Reform 94*. Aftenposten 28.03.1996.
- Markussen, E. (2010). *Spesialundervisning i videregående opplæring fra Reform 94 til Kunnskapsløftet*. NIFU. Acta Didactica Vol. 4, nr. 1, Art. 16. Norge. Oslo
- Markussen, E. (2010). *Valg og gjennomføring av videregående opplæring før Kunnskapsløftet*. NIFU. Acta Didactica Vol.4, nr. 1, Art. 17. Norge. Oslo
- Markussen, E. (2011). *Frafall i videregående opplæring – i Norge og andre land*. Bedre skole. 1/2011. Oslo.
- Markussen, E. (2014). *Jobb å få? Om overgang til arbeid for personer som har vært i løp mot planlagt grunnkompetanse i Akershus i årene 2009-2012*. NIFU Rapport 19/2014. Oslo
- Markussen, E. (2014). *Lærekandidater og praksisbrevkandidater får jobb*. NIFU 19/2014. Akershus fylkeskommune.

- Markussen, E., Frøseth, M.W., Lødding, B., Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring*. I Høst, H. (red.). Fag- og yrkesopplæringen i Norge – noen utviklingstrekk. NIFU STEP/KS. Oslo
- Markussen, E., Høst, H., Evensen, M., Prøitz, T.S. (2009). *Evaluering av forsøk med praksisbrev. Delrapport 1/2009*. NIFU STEP. Rapport 32/2009. Oslo.
- Markussen, E., Sandberg, N. (2005). *Kompetanse på lavere nivå - en underutnyttet mulighet*. I Bedre skole 2005. Oslo
- Mjelde, L. (2002). *Yrkenes Pedagogikk. Fra arbeid til læring fra læring til arbeid*. Yrkeslitteratur as. Oslo.
- Mjelde, L. (2013). *Myter om likhet og utdanning*. Manifest Tidsskrift. Oslo
- Nevøy, A. et al (2014) *Nordic Upper Secondary School: Regular and irregular Programmes – Or Just One Irregular School for All?* I U. Blossing, G. Imsen og L. Moos (eds). The Nordic Educational Model. 'A school for all' encounters neo-liberal policy. London: Springer, s. 191-210.
- NOU 1991:4 *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*. Blegen-utvalget. KUF. Oslo
- NOU 2008:18. *Fagopplæring for framtida*. Kunnskapsdepartementet. Oslo
- NOU 2009:18 *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet. Oslo
- Nyen, T., Skålholt, A., Tønder, A..H. (2014). *Fagbrevet som grunnlag for arbeid og videre utdanning*. I Høst, H. (red.). Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Fokus på opplæringen i bedrift. Rapport 3. Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Rapport 12/2014. Oslo NIFU
- Olsen, M.H. (2010). *Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor*. Forskningsrådet. Bedre skole nr. 3. Oslo
- Olsen, O.J, Seljestad, L.O. (1999). *Opplæring i bedrift etter Reform 94 – nye krav og utfordringer for fagopplæringen*. I Videregående opplæring – ved en skilleveg? Forskning fra den nasjonale evalueringen av Reform 94. Oslo. Tano Aschehoug.
- Olsen, O.J. (2008). *Institusjonelle endringsprosesser i norsk fag- og yrkesutdanning. Fornyelse eller gradvis omdannelse?* Notat 5-2008. Rokkansenteret. Universitetsforskning Bergen.

- Olsen, O.J., Høst, H., Michelsen, S., Tønder, A.H. (2015). *Institutional innovations in Norwegian VET – responses to key challenges*. Nord-VET. Roskilde. Danmark.
- Olsen, O.J., Høst, H., Tønder, A.H. (2014). *Key challenges for Norwegian VET: the state of play*. NordForsk. Roskilde, Danmark
- Olsen, O.J., Reegård, K., Seland, I., Skålholt, A. (2014). *På sporet av kvaliteter i lærlingenes læringsmiljø og overgang mellom skole og læretid*. I Høst, H. (red.). Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Fokus på opplæringen i bedrift. Rapport 3. Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Rapport 12/2014. Oslo NIFU
- Olsen, O.J., Seljestad, L.O. (1999). *Opplæring i bedrift etter Reform 94 – nye krav og utfordringer for fagopplæringen*. I Videregående opplæring – ved en skilleveg. Forskning fra den nasjonale evalueringen av Reform 94. Oslo. Tano Aschehoug.
- Opplæringsloven (Oppl.). (www.lovdatabank.no)
- Ot.prp.nr. 44 (1999-2000). *Om lov om endringer i lov 17.juli 1998 nr.61 om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) m.m.*
- Persson, B., Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Stockholm. Liber AB.
- Plaute, W. et.al (2015). *Inclusive Vocational education and Specialised Tailor-Made Training (INVESST)*. Dissemination paper 01/12/2012 – 30/11/2015. EASPD. www.invesstt.eu.
- Samfunnskontrakten for flere læreplaner 2016 – 2020. Utdanningsdirektoratet. (www.udir.no/globalassets/samfunnskontrakt-for-flere-lareplaner-2016--2020.pdf)
- Silverman, D. (2011). *”What is Qualitative Research?” og “Designing a Research Project”*. I D. Silverman. *Interpreting Qualitative Data*. London. Sage.
- Solheim, T. (2009). *Opplæring i yrkesfag. Teori – praksis*. I Bedre skole 4/2009. Oslo
- ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen (2017). Oslo
- St. meld. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljø for barn, ung og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet. Oslo
- St. meld. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse*. Kunnskapsdepartementet. Oslo

St.meld. 20 (2012-2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen.*

Kunnskapsdepartementet. Oslo

St.meld. 30 (2003-2004). *Kultur for læring.* Kunnskapsdepartementet. Oslo

Svarstad, J. (2015). *Norske politikere har brukt 3,3 milliarder på å hindre frafall i skolen. Det hjelper ikke.* Aftenposten 14.08.2015. (http://www.aftenposten.no/norge/Norske-politikere-har-brukt-3_3-milliarder-pa-a-hindre-fracfall-i-skolen-Det-hjelper-ikke-30545b.html).

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring I kvalitativ metode.* Oslo Fagbokforlaget.

Tomlinson, S. (2017). *A sociology of special and inclusive education. Exploring the manufacture of inability.* London. Routledge.

United Nations (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All.* UNESCO.

Utdanningsforbundet (2010). *Spesialundervisning – tallenes tale.* Temanotat 2/2010. (utdanningsforbundet.no). Oslo.

Utdanningsnytt.no (2012). *Spesialskolenes historie.* Oslo

Utdanningspeilet.udir.no. (2015) *Tall og analyse av barnehager og grunnsopplæringen i Norge.* Oslo.

Utdanningspeilet.udir.no. (2016) *Tall og analyse av barnehager og grunnsopplæringen i Norge.* Oslo.

Vilbli.no (2017). (www.vilbli.no).

Vogt, K.C.(2017). *Vår utålmodighet med ungdom.* Tidsskrift for samfunnsforskning 1/2017. Oslo (samfunnsforskning.no).



Anne Nevøy

Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 29.05.2015

Vår ref: 43555 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.05.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

43555	<i>Er lærekandidatordningen en undervurdert og uutnyttet mulighet? En studie av tidligere lærekandidaters erfaringer med dette opplæringsløpet</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Anne Nevøy
Student	Tanja Bergby

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 17.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

VEDLEGG

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Viser til endringsmelding for prosjekt 43555. "Er lærekandidatordningen en undervurdert og uutnyttet mulighet? En studie av tidligere lærekandidaters erfaringer med dette opplæringsløpet" mottatt 28/1 - 2017.

Av endringsmeldingen går det fram at prosjektet er forsinket og at ny dato for prosjektslutt er satt til 01.10.2017.

Personvernombudet har til orientering registrert 01.10.2017 som ny dato for prosjektslutt. Senest innen denne datoen skal datamaterialet anonymiseres og eventuelle lydopptak slettes. Personvernombudet gjør oppmerksom på at ved forlengelser på totalt over ett år fra opprinnelig dato for prosjektslutt, må det vurderes om utvalget (informantene) skal kontaktes med ny og oppdatert informasjon om prosjektet. Vi forstår det imidlertid slik at i dette tilfellet er informantene informert om endringen.

Personvernombudet vil til orientering kontakte student og veileder igjen ved ny dato for prosjektslutt for å få en tilbakemelding på prosjektets status og hvorvidt datamaterialet er anonymisert/slettet.

Det legges til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret.

mvh.

--

Åsne Halskau

Seniorrådgiver | Senior Adviser

Seksjon for personverntjenester | Data Protection Services

T: (+47) 55 58 21 88

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen

T: (+47) 55 58 21 17

postmottak@nsd.no www.nsd.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 43555

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 17.06.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

VEDLEGG

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKT

Jeg jobber med en undersøkelse av lærekandidatordningen i videregående opplæring.

Kunne du tenke deg å hjelpe meg i dette arbeidet?

I dette prosjektet skal jeg snakke med tidligere deltakere i lærekandidatordningen.

Jeg ønsker i den forbindelse å komme i kontakt med deg som har vært lærekandidat i bedrift/virksomhet for å høre om dine erfaringer med dette opplæringsløpet.

Dine erfaringer og opplevelser vil være et viktig bidrag til å øke forståelsen og kunnskapen om lærekandidatordningen.

Hva innebærer deltakelse for deg?

Deltakelse i dette prosjektet vil innebære å delta på 1 intervju/samtale med meg – det vil vare i ca 1 time.

Intervjuet vil handle om erfaringene du har fått som lærekandidat, hvilke muligheter det har gitt deg, og hva du i dag mener om dette tilbudet.

Som deltaker vil du bli anonymisert. Det innebærer at det vil ikke være mulig å spore det som skrives i rapporten tilbake til deg på noen som helst måte.

Når dette prosjektet avsluttes i 2016, vil alt som er skrevet/tatt opp på bånd, bli slettet.

Vil du være med?

Rogaland fylkeskommune, seksjon for fag- og yrkesopplæring har sendt ut denne henvendelsen. Jeg vet ikke navnet på dere som er spurt om å delta uten at dere gir tillatelse til det.

Hvis du ønsker å delta, sender du meg enkelt en SMS på telefon **415 56 578** eller en e-post til tanja@bergby.no

Skriv "Jeg ønsker å delta" + navnet ditt.

Jeg vil deretter ta kontakt med deg for å høre når det passer for deg å gjennomføre en samtale.

Er du usikker på om du ønsker å delta og/eller har andre spørsmål til dette prosjektet, kan du gjerne kontakte meg før du bestemmer deg.

Hvis du sier ja til å være med, men senere ønsker å trekke deg fra prosjektet, kan du gjøre det uten å oppgi noen grunn.

Håper å høre fra deg!

Vennlig hilsen

Tanja Bergby
Masterstudent
Universitetet i Stavanger

VEDLEGG

Samtykke til deltakelse i min studie om lære kandidatordningen Masterprogram i spesialpedagogikk

Vennligst sett kryss:

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta i denne.

Jeg er klar over at jeg når som helst underveis kan trekke min deltakelse i dette prosjektet.

Jeg vet at intervjuet vil bli slettet når prosjektet avsluttes i juni 2016.

Kontaktinformasjon:

Navn: _____

Lærefag:

E-post adresse:

Telefon: _____

Dato : _____

Signatur:

Tanja Bergby
Masterstudent
Universitetet i Stavanger

INTERVJUSPØRSMÅL:

1. Inngang og valg:

- a) Kan du beskrive hvordan du fikk opplæringskontrakt med bedrift/virksomhet?
- b) Hvordan fikk du informasjon om dette tilbudet?
- c) Var det personer på skolen eller hjemme som spilte en viktig rolle for at du valgte dette tilbudet?
- d) Var det andre personer utenom skolen som gjorde at du fikk opplæringskontrakt?
- e) Var det noe fra denne planleggingsfasen som du husker fungerte bra/mindre bra?
- f) Når du tenker tilbake på denne perioden, mener du at du hadde nok informasjon du trengte for å takke ja til dette tilbudet?
- g) Var det noe du måtte gjøre som var med på å få dette til?
- h) Opplevde du at du fikk mulighet til å komme med dine meninger og at du ble hørt av de andre involverte i denne prosessen?
- i) Den gangen da du valgte dette opplæringsløpet, husker du om det var andre som du kjenner til som ikke fikk denne muligheten til å bli lærekandidat?
Hva tenker du kan ha vært årsaken til at de fikk/ikke fikk det samme tilbudet?
- j) Hva tror du måtte til for at også disse kunne fått opplæringskontrakt i bedrift/virksomhet?

2. I opplæringsløpet bedrift/virksomhet

- a) Det er mange som ikke vet hva en lærekandidat er og gjør. Kan du si noe om hva det å være lærekandidat innebærer?
- b) Fortell litt om den jobben du gjorde i bedriften/virksomheten?
- c) Du hadde en veileder i bedrift/virksomheten du var i. Kan du fortelle litt om hvordan dere organiserte veiledningen. Hvor ofte, hvordan var opplegget?
- d) Var det laget en plan for opplæringen din (opplæringsbok) i bedriften/virksomheten?
Hvordan jobbet du/dere eventuelt med denne?
- e) Husker du om det var noe du syntes var spesielt utfordrende eller vanskelig i jobben?
- f) Denne opplæringen avsluttes med en kompetanseprøve. Hvilke erfaringer sitter du igjen med knyttet til gjennomføringen av denne avsluttende prøven?

3. Vurdering av opplæringen:

- a) Hvis du kunne bestemme oppleggene i videregående skole, mener du det burde vært lagt til rette for at flere elever kunne fått muligheten til å bli lærekandidater?
- b) Dersom elever i dag hadde spurt deg om hva denne ordningen gikk ut på, hva ville du da ha fortalt dem?
- c) Er det informasjon/kunnskap som du mener er spesielt viktig å gi elever som ønsker å bli lærekandidater?

Tanja Bergby

Masterprogram i spesialpedagogikk 2012 – 2016

Universitetet i Stavanger

4. Etter opplæring:

- a) Dersom du skulle velge om igjen i dag, ville du da ha takket ja til å bli lærekandidat? Hvorfor/hvorfor ikke?
- b) Dersom du ikke hadde blitt lærekandidat, hvilke andre alternativer kunne vært aktuelle for deg?

5. Status i dag:

- a) Hvordan er din situasjon i dag? Er du i jobb/på skole/gjør andre ting?
- b) Har opplæringen din hatt betydning for der du er i dag?
- c) Har du fått tilbud om videre kvalifisering fra arbeidsgiver/NAV/skole?
- d) Dersom du ikke er i jobb i dag, hva tenker du må være tilstede av kvalifikasjoner for at du skal få jobb?
- e) Er en utvidelse av kompetansebeviset til fagbrev et alternativ du har vurdert? Hva tenker du om denne muligheten?