

Referanse til artikkelen: Gurli Olsen & Ingunn T. Ellingsen (2019). Arbeidsmarkedstiltak som læringsarena: Nav-veiledere og unge arbeidsledige om 'læring i tiltak'. *Fontene forskning*, 12(1), 30-42.

NØKKELOD: ARBEIDSMARKEDSTILTAK, UNGE ARBEIDSLLEDIGE, NAV-VEILEDERE, LÆRING, GENERELL ARBEIDSLIVSKOMPETANSE



Gurli Olsen,
PhD Kandidat,
Universitetet i Stavanger
gurli.olsen@uis.no



Ingunn T. Ellingsen,
Professor, Universitetet i Stavanger
inngunn.t.ellingsen.no

Arbeidsmarkedstiltak som læringsarena: Nav-veiledere og unge arbeidsledige om 'læring i tiltak'

Arbeidsmarkedstiltak har som mål å styrke tiltaksdeltakeres muligheter for inntektsgivende arbeid. I artikkelen retter vi søkelys på hvordan veiledere og unge arbeidsledige med nedsatt arbeidsevne (18-29 år) samtaler om arbeidsmarkedstiltak som virkemiddel for å nå målet om arbeid. Artikkelen bygger på 23 oppfølgingsamtaler ved to Nav-kontorer. Funnene viser at Nav-veilederne forstår og tar i bruk arbeidsmarkedstiltak som læringsarena, mens de unge er mer usikre på hva de lærer i tiltak, og om læringen er relevant for å få og mestre en jobb. I samtalen fremmer Nav-veilederne to hovedsyn på læring (læring gjennom erfaringer og målsetningsarbeid), mens de unge i større grad fremhever relasjoner, sosial støtte og individuelle tilpasninger i tiltakssituasjonen som betydningsfulle betingelser for læring. Et sentralt spørsmål er hvorvidt og på hvilke måter tiltak er hensiktsmessig og nødvendig for å nå målet om jobb. Funnene drøftes i lys av perspektiver på læring i ikke-formelle læringskontekster, og i lys av politiske føringer for oppfølging av unge som har behov for spesielt tilpasset oppfølging for å komme i jobb.

Illustrasjon: Eldbjørg Ribe



Arbeidsmarkedstiltak i Nav er sentrale virkemidler i den aktive arbeidsmarkedspolitikken. Hovedmålet er å tilrettelegge for et velfungerende arbeidsmarked med høy sysselsetting og et inkluderende arbeidsliv (regjeringen.no). Utover ordinære tilbud om hjelp og veiledning til jobbsøking, kan Nav tilby arbeidsrettede tiltak når ordinære tilbud ikke er tilstrekkelig for målet om arbeid (NOU 2012: 6). Tiltaksapparatet omfatter blant annet utdannings- og opplæringstiltak, arbeidstrenings- og kvalifiseringstiltak, samt ulike former for tilretteleggings- og oppfølgingstiltak. Tiltaket bør vurderes som nødvendig og hensiktsmessig for at deltakeren skal få eller beholde arbeid (Tiltaksforskriften, 2015). Riksrevisjonen fastslår at Nav kan bruke og forvalte arbeidsmarkedstiltakene på en mer målrettet måte med tanke på å realisere det velferdspolitiske målet om å inkludere flest mulig i ordinært arbeidsliv. Dette på bakgrunn av at mange ikke kommer i jobb etter endt tiltak (Riksrevisjonen, 2017-2018).

Unge under 30 år som er eller står i fare for å stå utenfor arbeidslivet er en særlig prioritert gruppe som frem til 1. januar 2017 var regulert av aldersbestemte politiske garantiordninger. Endringene fra 2017 har til hensikt å garantere alle unge under 30 år rask hjelp til å komme i arbeid eller skole. Dette gjennom å styrke velferdsforvaltningens kapasitet til å drive forsterket oppfølging av unge som ikke er i arbeid, utdanning eller annen hensiktsmessig aktivitet (Arbeids- og sosialdepartementet, 2017). Et virkemiddel er å øke antall tiltaksplasser til unge. Samtidig viser forskning at effekter av arbeidsmarkedstiltak på unges overgang til jobb er begrenset, dels også fraværende, særlig for personer med nedsatt arbeidsevne og personer som mottar arbeidsavklaringspenger (Riksrevisjonen, 2017-2018).

Unge med lavt utdanningsnivå har ofte en tyngre vei inn i arbeidsmarkedet (Fedoryshyn, 2018; OECD, 2018). Tall fra Statistisk Sentralbyrå viser også at andelen unge med lav utdanning i arbeid eller skole har gått ned fra 74 prosent til 64 prosent i løpet av de siste ti årene (Fedoryshyn, 2018). Samtidig har ande-

len unge på helserelaterte ytelser økt, mens andelen registrerte ledige og unge på arbeidsmarkedstiltak har vært forholdsvis stabil. Det er behov for økt kunnskap om hva som er virksomme tiltak for å motvirke at unge blir ekskludert fra arbeidsmarkedet.

I artikkelen retter vi søkelyset på arbeidsmarkedstiltak ved å analysere oppfølgingsamtaler mellom Nav-veiledere og unge voksne med nedsatt arbeidsevne. Forskningsspørsmålet som besvares i artikkelen er: *Hvordan samtaler Nav-veiledere og unge med nedsatt arbeidsevne om arbeidsmarkedstiltak som treningsarena for å komme i ordinær jobb?* Studien gir innblikk i hvordan oppfølging av unge tiltaksdeltakere kan arte seg i ansikt-til-ansikt-samhandling ved Nav-kontor. Målet er å utvikle kunnskap om hvordan oppfølgingsamtaler kan bidra til at unge opplever tiltaksdeltakelse som meningsfullt og hensiktsmessig med tanke på arbeid.

Unge i arbeidsmarkedet – hva sier forskning?

Unge arbeidstakere er en utsatt gruppe på arbeidsmarkedet. De har oftere midlertidige stillinger og lavere ansiennitet enn eldre arbeidstakere, noe som gjør dem ekstra utsatt ved nedbemanninger (Hyggen, 2013). Unge konkurrer med arbeidssøkere som ofte har bedre formelle kvalifikasjoner og mer arbeidserfaring når de søker jobb. Selv om unge i Norge klarer seg godt på arbeidsmarkedet sammenlignet med andre land (OECD, 2018), er det en betydelig andel som opplever vanskeligheter med å komme inn på arbeidsmarkedet. Dette gjelder særlig unge med psykiske helseutfordringer (Collishaw, 2015). Hagquist (2015) viser til at helsemessige utfordringer begrenser unges muligheter til ordinær arbeidslivsdeltakelse, hvor konsekvensen er økt andel unge med uførestønad. Videre opplever mange det skamfullt å være uten arbeid og føler skyld til tross for at situasjonen skyldes forhold utenfor deres kontroll.

Unge som opplever utfordringer på flere livsområder samtidig, har økt risiko for å stå utenfor arbeidslivet. Det kan være utfordringer knyttet til helse, økonomi og bolig, ofte i kombinasjon med lavt utdanningsnivå (Hyggen, 2013). Dersom man også mangler

yrkesrettede kvalifikasjoner og ferdigheter, har ned-satt selvtillit og svakt nettverk, kan det være ekstra utfordrende å få innpass i arbeidsmarkedet. Videre viser forskning at arbeidsledighet i ung alder gir økt risiko for et voksenliv med ustabil arbeidsmarkedstil-knytning og sosial eksklusjon (Nilsen & Reiso, 2014; Bäckman & Nilsson, 2016). Unge arbeidslediges fram-tidsutsikter på arbeidsmarkedet vil samtidig avhen-ge av arbeidsmarkedssituasjon, den enkeltes formelle kvalifikasjoner og evne til håndtere arbeidsledig-het (Hammer, 2006).

Arbeidsmarkedstiltak synes å ha varierende effekt på arbeidslivsinkludering. Flere studier viser at de mest virksomme tiltakene er de som ligner ordinære arbeidssituasjoner (Frøyland, Maximova-Mentzoni & Fossetøl, 2016; Hardoy, Røed, von Simson & Zhang, 2017). Lønnstilskudd (hvor arbeidsgiver mottar lønns subsidiering en avgrenset periode) er et av tiltakene med størst positiv effekt (von Simson, 2012). Unge og lavt utdannede kan ha positivt utbytte av å delta i opplæringstiltak (von Simson, 2012, 2016; Zhang, 2016). Samtidig viser forskning at arbeidstrening også kan ha negativ effekt på senere sysselsetting (von Simson, 2012; 2016; Zhang, 2016, Hyggen, 2017). En mulig forklaring er at arbeidsgivere diskriminerer jobbsøkere som har deltatt i arbeids-treningstiltak og foretrekker søkere uten denne type tiltak på sin CV (Hyggen, 2017). Studier av hvordan unge selv vurderer nytten av tiltaksdeltakelse, viser at de sosiale gevinstene blir særlig vektlagt (Harsløy, 2005; Anvik & Waldahl, 2017). Egdell og McQuaid (2016) fant at unge kan oppleve aktiveringstiltak som mer meningsfulle dersom tiltakene også retter seg mot å styrke og utvikle deres personlige ressurser. Harsløy (2005) stiller likevel spørsmål ved hvorvidt unge i tiltak internaliserer en aktiveringspraksis som ikke nødvendigvis fører dem nærmere en jobb.

Arbeidstrening er det mest brukte tiltaket for unge, etterfulgt av tiltak som lønnstilskudd og ulike typer opplæringstiltak (Hyggen, 2017). Hovedformålet med arbeidsavklaring (4-12 uker) og arbeidstrening (et år med mulighet for seks måneders forlen-gelse) er å øke sannsynligheten for å komme i ordi-

nært arbeid (Tiltaksforskriften, 2015). I praksis blir avklaringstiltak også benyttet som et ledd i å avkla-re søknad om uførestønad (Fossetøl, Børing & Skar-paas, 2012). Både avklaring og arbeidstrening skal til-passes individuelt, og deltakeren har rett på oppføl-ging fra Nav og tiltaksarrangør underveis i tiltaket (Tiltaksforskriften, 2015).

Fossetøl et al. (2016) fant at Nav -veiledere man-gler tilstrekkelig kunnskap om arbeidsmarkedstila-kene og at deltakerne ikke blir tilstrekkelig avklart før tiltak. I tillegg opplever Nav-veiledere manglende formelle retningslinjer for kvalitet i oppfølgingsarbei-det og mangel på relevante tiltaksplasser for unge, noe som utgjør en betydelig utfordring for unges inkludering i ordinært arbeidsliv (Strand, Bråthen & Grønningsæter, 2015).

Teoretisk innramming

Selv om studien har en induktiv analytisk tilnær-ming, aktualiserer funnene teorier om læring etter-som oppfølging og tiltak kan forstås som ikke-for-melle lærings situasjoner. Læring er fundamentalt for mennesket, og vi lærer uavhengig av om vi har inten-sjon om å lære eller ikke, eller om det vi lærer er rik-tig eller galt (Hill, 2002). Læring er et komplekst feno-men med både kognitive, emosjonelle, relasjonelle og sosiale dimensjoner (Illeris, 2014) som innebæ-rer at kunnskap og forståelse også utvikles i sosiale interaksjoner (Woolfolk, 2014). Videre utgjør selvbe-stemmelse og erfaringer viktige ressurser i lærings-prosessen (Knowles, Holton & Swanson, 2005). De unge i vår studie er formelt sett voksne, men befinner seg samtidig i en livssituasjon hvor de står i en avhen-gighetsrelasjon til Nav. Likevel har alle som mot-tar tjenester fra Nav en lovfestet rett til brukermed-virkning (Nav -loven, 2006, § 15). Opplevelse av reell medvirkning er viktig for læringsmotivasjon (Deci & Ryan, 2000), ettersom vi sjelden vil være moti-vert for å lære noe vi ikke interesserer oss for eller som ikke oppleves meningsfullt (Illeris, 2014). Læring under slike betingelser blir ofte ineffektiv og vanske-lig å overføre til andre læringskontekster. Lærings-situasjonen bør derfor bli utformet med respekt for

den voksnes selvbestemmelse, erfaringer og rett til å ta ansvar for egen læring (Illeris, 2014). Vi kan videre skille mellom indre og ytre motivasjonsfaktorer for læring (Deci & Ryan, 2010), hvor indre faktorer er styrt av ens eget ønske om å lære noe, mens ytre faktorer kan være anerkjennelse fra andre eller andre former for belønning.

I Banduras kognitive læringsteori (1997) er også troen på mestring en viktig læringsmotivator. Begrepet mestringsforventning viser til at tidligere erfaringer har betydning for læring. Hans teori vektlegger også vår evne til å lære av andre, hvor vi lærer gjennom observasjon og imitasjon. Derfor vil sosiale fellesskap i en tiltakssituasjon ha potensialet til å være en viktig arena for læring. Csikszentmihalyi (2005) viser til hvordan læring også påvirkes av hvilke utfordringer vi stilles overfor. Utfordringer som er tilpasset den enkeltes nivå gir best forutsetninger for flyt, mens for høye eller for lave krav og forventninger hindrer vekst og læring. Samtidig kan høye arbeidskrav bidra til motivasjon og mestring, dersom det følges opp med tilstrekkelig støtte og tilrettelegging (Bakker & Demerouti, 2014). Slik tilrettelegging forutsetter en høy grad av toleranse overfor den lærende og at det gis mulighet til å prøve og feile. Motstand mot læring aktiveres gjerne når slike læringsbetingelser ikke er tilstede, eller når læringsmiljøet oppleves problematisk. Motstandsmekanismer kan også aktiveres på bakgrunn av tidligere negative mestrings erfaringer eller når vi opplever at vår voksenidentitet blir truet (Illeris, 2004).

Metode

Dataene som artikkelen bygger på utgår fra utviklingsprosjektet Ung@jobb i Rogaland (2013-2016), som var del av prosjektet «Praksis- og kunnskapsutvikling i Nav-kontor» (PKU). Ung@Jobb hadde som mål å styrke kvalitet og kompetanse i Nav knyttet til arbeidsmåter overfor unge brukere (18-29 år) med behov for tett individuell oppfølging med arbeid som mål (Bø-Rygg & Olteidal, 2017, s. 13). I Ung@jobb ble metoder for kartlegging og brukertilbakemelding utprøvd i oppfølging av målgruppen ved to Nav-kon-

torer i Rogaland, hvor 110 brukere deltok. Disse ble fulgt opp av seks Nav-veiledere med tilknytning til prosjektet (fem kvinner og en mann). Nav-veilederne (som var utdannet sosionom, barnevernspedagog, lærer eller politi) hadde en aktiv rolle i rekrutteringen av deltakere. Målgruppen ble definert ut fra at de hadde mottatt arbeidsavklaringspenger i mer enn et år eller hadde vedtak om spesielt tilpasset oppfølging, og at Nav-veilederne vurderte dem til å være i særlig risiko for tidlig uførepensjon (Bø-Rygg & Olteidal, 2017). I prosjektet ble 23 samtaler mellom Nav-veiledere og unge tatt opp på lydbånd (14 kvinner og 9 menn). Lydopptak og fulltekst transkripsjoner av disse oppfølgingsamtalene utgjør datagrunnlaget for denne artikkelen. Samtalene har en samlet varighet på 16 timer og 48 minutter (gjennomsnittlig 44 minutter per samtale).

Analyse

Analysene er inspirert av konstant komparativ metode (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1998). Vi inntok en induktiv tilnærming, hvor teoretiske perspektiver ikke var styrende for analysene. Vi beveget oss systematisk frem og tilbake mellom ulike kodingssteg ved hjelp av såkalte memos (Charmaz, 2014). Førsteforfatter lyttet innledningsvis til opptakene for å gjøre seg kjent med datamaterialet, etterfulgt av koding av transkripsjoner. Første kodingsfase var en innledende åpen koding (Strauss & Corbin, 1998) hvor enkeltord, utsagn og sekvenser i hver samtaletranskripsjon ble kodet og sammenlignet på tvers av datamaterialet. En av kodene vi utviklet i denne fasen var 'læring', som blant annet omfattet subkategoriene «å lære», «å trene», «å få kunnskap», og «å mestre». Aksial koding ble benyttet for å videreutvikle innledende koder, hvor hensikten er å identifisere egenskaper og ulike dimensjoner ved hver enkelt kode (Strauss & Corbin, 1998). Dette innebar å utforske sammenhenger ved å identifisere når kodene forekom i samhandlingen, partenes handlinger i tilknytning til koden, og hvilke konsekvenser dette syntes å medføre i interaksjonen. På denne måten ble det klarere at læring var sentralt når Nav-veile-

dere og unge snakket om deltakelse i tiltak. Kodings tredje fase innebar å identifisere hvordan aksiale koder relaterte seg til andre forhold som fremkom i datamaterialet, såkalt selektiv koding (Strauss & Corbin, 1998). Dette bidro til at ulike læringsorienteringer kom til syne som kjerne kategorier.

Studiens styrker og begrensninger

Som forskningsoversikten viser, finnes det en del forskning på Nav-feltet. Det er likevel lite forskning på hva som skjer i autentiske samtalsituasjoner (Riis-Johannesen, Halvorsen, Andenæs & Thomassen, 2018). Analysene i artikkelen bygger på et rikt samtalemateriale, og utgjør derfor et viktig kunnskapsbidrag til feltet. Prosjektet i sin helhet består av både observasjons-, intervju- og samtaledata, men vi valgte kun å inkludere samtaler hvor det forelå lyd-bånd. Dette fordi det er en fare for at viktige sekvenser i en samtale utelates når kun feltnotater nedtegnes. Studien er del av et større utviklingsprosjekt, hvor ulike kartleggings- og tilbakemeldingsmetoder ble anvendt. Dette kan ha påvirket temaene som ble tatt opp i samtale. Vi mener likevel at samtalematerialets omfang kan bidra med viktig kunnskap om hvordan oppfølgingssamtalene i Nav kan bidra til at tiltaksdeltakelse oppleves som en hensiktsmessig aktivitet.

Studien er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD, prosjektnummer 41006). Deltakelsen i forskningsprosjektet er basert på frivillighet og informert samtykke. Datamaterialet er anonymisert og forskningen er gjennomført i tråd med forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2016).

Funn

Læring i tiltak er et gjennomgående tema i samtale mellom Nav-veileder og de unge. Det blir i hovedsak fremmet av veilederne, både gjennom direkte spørsmål om hva de unge lærer i tiltaket, men også implisitt gjennom generelle utsagn om læring. Veilederne uttrykker to hovedsyn på læring. De snakker om at læring skjer gjennom erfaringer, eller at læring

skjer gjennom å konkretisere mål og planlegge for målevaluering. Uavhengig av hvilket lærings syn som opptrer, fremholder veilederne at læringen som skjer i tiltaket vil styrke de unges jobbmuligheter. Dette ga i varierende grad gjenklang hos de unge. Noen opplever ikke læring i tiltak, mens andre gjør det. Av de unge som opplever læring, er det likevel ikke alle som mener at det de lærer er relevant for fremtidig jobb. Læringsperspektivene som kommer til uttrykk er uavhengig av om det snakkes om avklaring eller arbeidstrening, eller om tiltaket foregår i arbeidsinkluderingsbedrift eller i ordinær bedrift. Perspektivene synes likevel å henge sammen med hvor i tiltaksforløpet deltakerne er.

Vi finner tre interaksjonsmønstre når samtale tema er læring i tiltak: 1) erfaringsorientert interaksjon med lite refleksjon og blokkering av læringsdialog, 2) erfaringsorientert interaksjon med refleksjon og pragmatisk tilnærming til læring, og 3) målorientert interaksjon med fokus på planarbeid. Vi vil nedenfor gjøre nærmere rede for disse tre interaksjonsmønstrene.

Erfaringsorientert interaksjon med lite refleksjon – blokkering av læringsdialog

Kjernen i erfaringsorientert interaksjonsmønster er at alle erfaringer genererer en eller annen form for læring. Her blir tiltaksarrangør i liten grad inkludert som aktør i de unges læringsprosess, og oppfølgingen blir derfor en topartsrelasjon mellom Nav og unge som er i tiltak. Graden av refleksjon varierer og avhenger av at begge parter er åpne for å snakke om og utforske de unges tiltakerfaringer. Erfaringsorientert interaksjon med lite refleksjon kjennetegnes av at en av partene blokkerer for læringsdialog. I noen samtaler er veilederen opptatt av å overbevise den unge om alle erfaringer genererer læring fremfor å utforske den unges syn på tiltakerfaringene:

Veileder: Du har vært utplassert som assistent ved [skolefritidsordning] og hatt praksis som butikkmedarbeider og så har du vært i [kommunalt tiltak]

Anne: Ikke at det varte så altfor lenge da

Veileder: Nei, men det er jo en erfaring du har gjort deg, så du har jo fått med deg noe derfra

Anne: Jo, et forsøk på å få noe til, men det er ikke alltid det funker

Veileder: Men du var jo der og gjorde noe, ikke sant, du var med på forskjellige oppgaver, så du har jo lært av det

Anne: Lært og lært (...) har jo holdt på med [lignende] siden jeg var liten

Nav-veilederen har fokus på at Anne har lært fremfor hva hun har lært, og konkluderer med at læring har funnet sted uten å utforske eller konkretisere hva læringen består i. Anne mener hun allerede innehar denne kunnskapen. Veilederens manglende utforsking bidrar til at Anne opprettholder sin oppfatning om at tiltaket var lite lærerikt. Flere samtaler viser tilsvarende mønster. For de unge er det ikke nødvendigvis en klar sammenheng mellom hva de gjør og hva de lærer i tiltak, og det blir derfor også uklart hvordan tiltakserfaringene styrker deres jobbmuligheter. Funnene viser også at det er vanskelig å se negative tiltakserfaringer som læring, for eksempel når oppgavene blir monotone og kjedelige: *«jeg bare trykket og plukket, det var som regel det jeg gjorde (...) det var jo nesten som et barn kan gjøre, det gikk i det samme».*

Ved å sammenligne oppgavene med «noe et barn kan gjøre» uttrykker Line at hun opplevde å bli infantilisert i tiltaket. Et lignende eksempel er når de unge føler seg umyndiggjort: *«jeg blir veldig umyndiggjort i tiltak på Nav, det er veldig mange som skal delta i beslutninger som angår meg, og jeg syntes ikke alltid det har blitt til mitt beste».*

Utsagnene representerer en tendens vi fant hos flere, hvor de unge uttrykker at de i relativt liten grad opplever å medvirke ved valg og utforming av tiltak. Selvbestemmelse er en viktig faktor for læring (Knowles, Holton & Swanson, 2005) og manglende opplevelse av medvirkning og mening kan dermed påvirke opplevelsen av tiltak som læringsarena.

I erfaringsorienterte samtaler med lite refleksjon er de unge ikke udelt negative til å delta i tiltak. Flere ønsker seg 'noe fast å gå til' som bidrar til sosial kontakt, struktur og rutiner i hverdagen. Tiltaket blir først

og fremst et bedre alternativ enn «å sitte i fengsel hjemme», som en av de unge omtalte det. De unge synes likevel å opprettholde sin oppfatning av at tiltak er lite hensiktsmessig for målet om jobb når partene ikke utforsker eller konkretiserer hva de unge faktisk lærer i tiltak. I andre samtaler forsøker veilederne å utforske hva de unge lærer, men utforskningen stopper fordi de unge ikke åpner for det:

Veileder: Jobbsøkerkurs, hva skal vi kalle det da, tiltak? Stikkord til den?

Otto: Skrive cv, få hjelp til hvordan jeg skal snakke hvis jeg skal på intervju og sånne ting, komme seg ut i jobb

Veileder: Ja, jobbøving?

Otto: Ja, men det kunne jeg, (...) har vært i så mye jobb gjennom skolen. Visste hva jeg skulle gjøre, hva jeg skulle si, hva jeg skulle vise, visste hva jeg skulle gjøre, til og med om jeg skulle begynne å jobbe visste jeg

Veileder: Hva skjedde her? Kom det noe ut av det?

Otto: Nei

Otto forklarer sitt manglende læringsutbytte med at han gjennom tidligere arbeidspraksiser allerede hadde denne kunnskapen. Veilederen anerkjenner Ottos tidligere arbeidslivserfaringer, men forsøker likevel å utforske videre. Da Otto avviser at læring har funnet sted, stopper også veilederens forsøk på læringsdialog opp. Funnene viser dermed at begge parter kan bidra til å blokkere for læringsdialog. Erfaringsorienterte veileder-bruker interaksjoner med lite refleksjon synes å bidra til at de unges tiltakserfaringer blir kontekstbundne med liten overføringsverdi utover den konkrete tiltakskonteksten. Følgelig opprettholdes de unges oppfatning om at tiltakene er lite jobbrelevante.

Erfaringsorientert interaksjon med refleksjon – pragmatisk tilnærming til læring

Det andre interaksjonsmønsteret finner vi i samtaler hvor begge parter er åpne for å snakke om de unges tiltakserfaringer. Åpenheten fra de unge gjør at veilederne i større grad utforsker den unges tiltakserfaringer og tanker om læring gjennom utdypende spørsmål:

Veileder: Den arbeidserfaringen som du får med deg nå, er kjempeviktig

Ulf: Ja, har jo litt erfaring i fra tidligere, men det var jo ikke akkurat så bra med de tre månedene i den forrige [tiltaket], men jeg har lært av feil

Veileder: Ja, det er jo en kjempebra erfaring å ta med seg, at du kjenner det er forskjell (...)

Ulf: Ja, men liksom, jeg kunne ikke tenkt meg en sånn jobb i fremtiden og sånt, jobbe der hver dag akkurat

Veileder: Nei, men du ser hensikten med å teste det ut, det å være i et arbeidsrettet tiltak?

Ulf: Ja, (...) greit å prøve seg ut, og alltid kjekt å lære noe nytt og sånt

Til tross for at arbeidet ikke er en type jobb Ulf ønsker seg videre, uttrykker han at han lærer og utvikler seg i tiltaket. Mønsteret finner vi igjen i flere samtaler, hvor de unge uttrykker en pragmatisk innstilling om at det de lærer er «nyttig», «kjekt» eller «bra på CV-en», selv om det ikke er direkte relatert til det de ønsker å jobbe med. De ønsker derfor å «gjøre sitt beste» mens de deltar i tiltak. Flere tematiserer imidlertid at de har behov for mer tilpasset tilrettelegging i tiltak:

Veileder: Du har lært litt?

Jens: Ja

Veileder: Høres ut som du har lært ganske mye spør du meg, for dette er ganske avanserte ting å operere med (...)

Jens: Ja, hadde jeg hatt mer informasjon så kunne jeg ha tatt avgjørelser selv uten å føle meg utrygg, eller kommunisert problemet tidligere, men det er ikke så enkelt å få i gang kommunikasjon med han [arbeidsleder] heller, det er mange som går og snakker med han og han sier ja tilbake og så står han peker og snakker i telefonen.

Veileder: Så du tenker at du ikke vil være en belastning for han i tillegg?

Jens: Ja, det blir jo tatt med det også [i rapport fra Arbeidsmarkedsbedrift], prøver å finne ut av tingene selv til slutt

Jens uttrykker behov for mer tilrettelegging i tiltaket for å mestre arbeidsoppgaver, ikke gjøre feil og unngå å føle seg utrygg i arbeidssituasjonen. Sam-

tidig er han bekymret for at hans behov for mer tilrettelegging skal bli vurdert negativt av arbeidsmarkedsbedriften. Også andre unge i vår studie tematiserer mangel på tilrettelegging i tiltak, mens andre trekker frem hvordan kollegaer kan bidra bedre til tilrettelegging og læring:

«Først var det bare, en plass å jobbe og så var ikke jeg akkurat så glad for å begynne å jobbe igjen (...) og en [kollega] så at jeg ikke trivdes, så han ville at jeg skulle prøve inne på lageret, og første gang jeg prøvde det så ville jeg bare mer og mer jobbe der, og da begynte jeg å jobbe med han, og da fikk jeg litt mer ansvar, og da skjønnte jeg at det ikke var så vanskelig, det var noe jeg likte».

Relasjoner, sosial støtte og det å bli vist tillit løstes frem som betydningsfulle faktorer for å mestre og lære i tiltak. I erfaringsorienterte interaksjoner med refleksjon, utforsker Nav-veilederne læring på en empatisk og støttende måte. Slik utforskning kan bidra til at de unge ser sine tiltakserfaringer i et større arbeidslivsperspektiv:

Veileder: Du tenker ikke [arbeidstreningstiltaket] som et grunnlag for en lærevei?

Ellen: Nei, aldeles ikke, det er mer det praktiske (...) Så nå øver jeg på det

Veileder: Ja, men det er jo ting som skjer her?

Ellen: ja?

Veileder: For eksempel det å være nøyaktig, kunne samarbeide tett med andre, holde ut en lang dag, som er overførbart til nesten hva som helst av type av jobb, ja, og målet er jo jobb

Ellen: Det er jo det egentlig det du skal øve på i [tiltak], det er ikke liksom den yrkesretningen du har valgt, det er ikke avdelingen du skal trene på, det er mer rett og slett det å stå opp, få rutiner, stå opp om morgenen, komme på jobb, ha lunsj når du skal, samarbeid mot et felles mål, takle å ha kollegaer rundt deg, takle hva sjefen sier, tåle at folk sier hva du skal gjøre, få ordre fra andre

Gjennom dialog, hvor de bygger videre på hverandres refleksjoner, blir Ellens tiltakserfaringer omdannet til en kompetanse som har verdi utover den konkrete tiltakskonteksten. De unges tiltakserfaringer, som å følge jobbinstruksjoner, løse arbeidsoppgaver

ver, samarbeide med kollegaer, vise initiativ og utfordre seg selv på å ta opp jobberelaterte problemstillinger med en leder eller kollega, sorteres inn under en type generell arbeidslivskompetanse. I disse samtalen vektlegger veilederne at denne type erfaringer og kompetanse øker sannsynligheten for å få en lønnet jobb i bedriften hvor de har arbeidstreningstiltak, eller at denne kompetansen på sikt styrker deres jobbmuligheter. I interaksjoner med felles refleksjoner blir unges tiltakserfaringer omformet til en generell arbeidslivskompetanse som er anvendbar i flere typer jobbsettinger. Dette bidrar også til å tydeliggjøre tiltakets relevans og tilfører tiltakserfaringene en mer tverrkontekstuell verdi.

Målorientert interaksjon med fokus på planarbeid

Det tredje mønsteret i samtalen er målorientering, hvor målsetting og målevaluering er sentrale komponenter. Dette mønsteret er særlig fremtredende i samtaler før oppstart i tiltak. I disse samtalen er formell og yrkesspesifikk kompetanse i tiltak gjennomgående tema, slik en av veilederne uttrykker det: «*Det er jo mer og mer press på arbeidslivet, på dette med at alle skal ha en formell yrkeskompetanse, det er veldig mye signaler fra Regjering og Storting at det er viktig å gi folk formell kompetanse*». Videre er veilederne opp-tatt av å involvere tiltaksarrangør i de unges mål-læring. I samtalen tar en i bruk mer standardiserte hjelpemidler for å konkretisere mål og tilrettelegge for samarbeid. Eksempel på slike hjelpemidler kan være yrkesprofilskjema som inneholder informasjon om grunnleggende ferdigheter for bestemte yrker:

Veileder: Ja, og så tenker jeg at vi kanskje kan ta i bruk noe som heter profilskjema, i forhold til butikkmedarbeider

Ruth: Det var det vi skulle krysse ut hva jeg hadde vært igjennom og sånt?

Veileder: Ja, har du sett på det?

Ruth: Ja, har begynt å krysse ut litt

Veileder: Stemmer, og jeg tenker at hvis vi tar det med oss på det møtet på torsdag, så kan det være en liten sånn sjekkliste for [arbeidsgiver] også,

for hva som trengs av erfaring og kompetanse i forhold til butikkmedarbeider (...) og jeg kan gi [arbeidsgiver] en kort innføring i hvordan dette er tenkt, som et hjelpemiddel både for deg og for han og for oss, for da har vi en plan med tiltaket

Veilederen benytter skjemaet for å kartlegge hvilken kunnskap og ferdigheter Ruth 'mangler' for å nå sitt mål om å bli butikkmedarbeider, og for å konkretisere læringsmål for arbeidspraksisperioden, hvor også arbeidsgiver involveres mer aktivt i samarbeidet. Skjemaet ble benyttet i flere samtaler, og ble av en veileder presentert som «*et sånt skjema, der står det hva du skal kunne muntlig og skriftlig, IKT, og sånt helt konkret*». I samtalen med Tone, som skal starte opp i et avklaringstiltak i en arbeidsinkluderingsbedrift, benytter veilederen skjemaet for å tilrettelegge for at Tone tilegner seg relevant kompetanse underveis i tiltaket:

Veileder: Hva synes du om [skjemaet]?

Tone: Synes det var ganske bra oppsummert og konkret

Veileder: Ja, for det er veldig detaljert i forhold til hvilke ferdigheter som er nødvendig i det yrket, men var det sånn at du kjente at 'det og det kan jeg huke av'?

Tone: Ja

Veileder: Du hadde nok en del ting der som du kjente at du hadde kontroll på?

Tone: Ja, med tanke på at jeg har jobbet i renhold-bransjen før, så har jeg jo litt erfaring derfra

Veileder: Helt klart, kjempebra, og den er nok grei og ha med seg opp på [arbeidsinkluderingsbedriften], i forhold til tiltaket der, for dere kan rett og slett bruke det som utgangspunkt for planen videre

Veilederen anerkjenner Tones tidligere erfaring fra renholdyrket, men tar ikke initiativ til å utforske hennes erfaringer med hensyn til hvilke konkrete ferdigheter hun allerede har tilegnet seg. Det samme ser vi i andre målorienterte samtaler. Fokuset er på hvilke ferdigheter de unge trenger for fremtidig yrkesmål og ikke på tidligere erfaringer. I de målorienterte samtalen uttrykker de unge en større tro på at til-

taket bidrar til å kvalifisere dem til en jobb innenfor ønsket yrkesretning. Dette kan naturligvis ha sammenheng med at de unge får en mer skreddersydd og målrettet oppfølging, og dermed anser tiltaksdeltakelsen som mer meningsfullt og hensiktsmessig for målet om en ordinær jobb.

Målorientering gjør seg først og fremst gjeldende i interaksjon med unge som skal starte opp i et tiltak, mens erfaringsorienteringen aktiveres i samtaler med unge som er i tiltak. Alle de unge som deltok i studien er vurdert å ha nedsatt arbeidsevne, og det er derfor vanskelig å si noe om det er systematiske forskjeller hos de unge med tanke på hvilken orientering de møter hos sin Nav-veileder utover hvor i tiltaksprosessen de er. Funnene viser at målorienterte samtaler vektlegger ferdigheter for et konkret yrkesmål, mens erfaringsorienteringen vektlegger en mer generell arbeidslivskompetanse. Funnene viser også målorienterte samtaler i større grad involverer tiltaksarrangør/arbeidsgiver i oppfølgingsarbeidet, og at tiltaket dermed fremstår som et trepartssamarbeid mellom den unge, Nav og tiltaksarrangør.

Diskusjon

I vår studie forholder Nav-veiledere og unge seg noe ulikt til arbeidsmarkedstiltak som virksom treningsarena for å komme i arbeid. Læringsteoretiske perspektiver hevder at grunnlaget for læring finnes i alle situasjoner (Hill, 2002; Illeris, 2014). Når unge uttrykker at de ikke lærer i tiltak kan det følgelig handle om at de ikke legger merke til eller tenker over at læring skjer. I samtaler hvor Nav-veilederne har vanskelig for å konkretisere hva denne læringen går ut på, er det en fare for at de unges ubevisste forhold til læring i tiltak blir opprettholdt. Et nærliggende spørsmål er hvorfor læring ikke konkretiseres mer i disse samtalerne. Det kan være flere grunner til dette. For det første kan det handle om at veilederne i vår studie følger opp unge på Nav-kontoret og ikke i selve tiltaks-konteksten. De kan derfor mangle innsikt i hva tiltaket konkret går ut på, og hvilken kompetanse den unge tar med seg inn i tiltaket. Disse faktorene har betydning for å fremme meningsfull læring, hvor en

forutsetning er at ny kunnskap knyttes til det individet kan fra før (Knowles, Holton & Swanson, 2005). Når slik innsikt mangler, utfordrer det en målrettet og helhetlig oppfølging fra Nav.

Ikke alle unge i studien lot seg engasjere i samtalslæringstema, og de fleste av dem hadde tidligere hatt tiltak fra Nav. Når de unges erfaringer tilsier en runddans i ulike tiltak uten at det leder til målet om arbeid, er det naturlig at motivasjon for læring svekkes. En læringsdialog kan i så måte bidra til å tydeliggjøre og gi mening til læringen som finner sted, men det fordrer at Nav-veilederen kjenner det aktuelle tiltaket og de unges mål med deltakelsen. Tidligere erfaringer kan også knyttes til troen på egen mestring, som er viktig for læring (Bandura, 1997). Flere unge i vår studie har flere negative erfaringer fra skolen, både faglig og sosialt. Noen har også opplevd at de har «mislyktes» i tiltak, enten ved at de har avbrutt tiltaket eller at de i tiltaket har opplevd å få negative tilbakemeldinger på egen innsats og mestring. Når deltakelse i et nytt tiltak i tillegg mangler klare mål, vil det ikke bare få betydning for mestringstro, men også bidra til usikkerhet om hva som skal oppnås (Bandura, 1997; Locke & Latham, 2002). For unge med negative mestringserfaringer, kan konkretisering av mål, sammen med system for evaluering underveis i tiltak, bidra til å redusere usikkerhet om hvilke mål de skal jobbe mot og fremgangsmåter for å oppnå dem. Tydeliggjøring av mål leder nødvendigvis ikke i seg selv til høyere prestasjoner, men kan bidra til mindre usikkerhet om hva som skal oppnås. Videre kan spesifikke mål øke sannsynligheten for måloppnåelse sammenlignet med vage mål, som for eksempel 'å gjøre sitt beste' (Locke & Latham, 2002). Sistnevnte var en mer utbredt holdning blant de unge og veilederne i erfaringsorienterte samtaler, mens målorienterte samtaler bidro til konkrete og tydelige mål både for Nav-veileder og de unge.

Tiltak ble i noen av samtalerne omtalt som en 'liksomjobb' med monotone arbeidsoppgaver som noe «selv et barn kan gjøre». Opplevelse av balanse mellom utfordring og mestring, er ifølge Csikszentmihalyi (2005) en av de mest effektive faktore-

ne for motivasjon. En kan derfor stille spørsmål ved om kvaliteten i tiltakene er gode nok for å gi et godt læringsutbytte, og om tiltakets kvalitet gir grunnlag for konkrete og individuelt tilpassede mål for tiltaket, utover å være en eller annen form for arbeidsrettet aktivitet. Arbeidslinja står sterkt i norsk velferdsforvaltning, og aktivitet sees både som et gode og en plikt ved tildeling av offentlige stønader (Hagelund, Øverbye, Hatland & Terum, 2016). Aktivitet er imidlertid ikke tilstrekkelig for at tiltak oppleves meningsfullt, og spørsmålet er hvorvidt aktivitet i seg selv blir det implisitte målet for unges tiltaksdeltakelse. I slike tilfeller kan den målorienterte læringsdialogen med et klart yrkesmål som rettesnor for hvilke kompetanser og læring som skal finne sted i tiltaket, både styrke de unges mestringstro og troen på at tiltaket vil øke deres jobbsjanser. Klare mål kan bidra til å optimalisere læringsbetingelser ved at ny kunnskap i tiltaket knyttes til den unges tidligere erfaringer, men målene må tilpasses den unges situasjon. Det betyr at læringsorienteringene kan kombineres. Standardiserte yrkesprofilskjema kan fungere som et samhandlingsverktøy ved yrkesspesifikke mål, men generelle mål kan også konkretiseres og tydeliggjøres, som eksempelvis å komme presis, snakke med kolleger hver dag etc.

Flere unge i vår studie uttrykte lave forventninger til tiltaket med tanke på å komme i ordinært arbeid. Tiltak kan likevel ha en viktig sosial verdi (Anvik & Waldahl, 2017; Harsløf, 2005; Egdell & McQuaid, 2016). I vår studie blir sosiale gevinster og sosial læring i tiltak først og fremst fremhevet i erfaringsorienterte samtaler med læringsdialog, hvor for eksempel det å inngå i samarbeid med andre trekkes frem som en viktig lærdom. Dette kan betegnes som sosiale læringsmål (Woolfolk, 2014) og kan styrke den enkeltes sosiale kompetanse og ha viktig overføringsverdi til andre jobbsettinger.

Forståelsen av at alle erfaringer genererer en eller annen form for læring, betyr i prinsippet at alle tiltak på sitt vis kan være 'nyttige'. Det rettfærdiggjør likevel ikke at unge deltar i tiltak etter tiltak, uten at de i realiteten har beveget seg nærmere arbeidslivet.

Derfor er det viktig at Nav-veiledere legger vekt på de unges tidligere erfaringer fra arbeidsliv eller tiltak. De unge opplever profilskjemaet som anvendes i samtalene som positivt og klargjørende for hvilke ferdigheter de skal jobbe med i tiltaket. Samtidig er det fare for at standardiserte verktøy bidrar til at en overser andre forhold som er av betydning fordi de ikke inngår i verktøyet. Sosiale læringsmål og tidligere tiltakserfaringer kan være et eksempel på dette. For unge som ikke har klare yrkesmål, kan slike verktøy være vanskeligere å anvende. Likevel kan skjemaet bidra til å konkretisere mål for tiltaket, og hvilke ferdigheter og kompetanse som skal tilegnes. Det vil kunne bidra til økt motivasjon, og følgelig også økt læring i tiltaksperioden.

Avslutning

Nav skal gi helhetlige og koordinerte tjenestetilbud som fremmer arbeid og aktiv deltakelse i samfunnet, og arbeidsmarkedstiltakene er sentrale virkemidler for dette formålet. For unge som over lengre tid har stått utenfor skole- og arbeidsliv er det særlig viktig at oppfølgingen fra Nav bidrar til at de opplever mestring og raskest mulig kommer i jobb eller meningsfull aktivitet. Læringsorienteringene som fremkom i vår studie, ble i liten grad kombinert i samtalene. Vi reiser derfor spørsmålet om og på hvilke måter veiledernes læringsorienteringer bidrar til at tiltaksdeltakelse både *oppleves* og reelt sett *er* mer meningsfullt og hensiktsmessig for de unge? Funne viser at læringsorienteringene har ulike styrker, og bør derfor i større grad kombineres i oppfølging av unge i Nav. Erfaringsorientering med felles refleksjon bidrar til å konkretisere en generell arbeidslivskompetanse som de unge kan overføre til andre kontekster, mens målorientering bidrar til å sikre mer spesifikk ferdighetslæring rettet mot konkrete yrkesmål. Begge perspektiver kan bidra til de unges læring, men på ulikt vis. Sammen kan de to orienteringene bidra til en mer helhetlig og koordinert oppfølging av unge i tiltak, både ved at orienteringene ikke isoleres til deler av tiltaksprosessen og ved at både den unge selv, Nav-veileder og tiltaksarrangør inndras

som aktive parter i samhandlingen. Nav-veileder kan være en medierende part i dette trepartssamarbeidet (Shulman, 2016). Når oppfølgingen fra Nav ivaretar unges medvirkning og opplevelse av selvbestemmelse i tilknytning til tiltak, samtidig som tiltaket

utformes med tanke på at de unge skal tilegne seg både yrkesspesifikk og sosial kompetanse, kan tiltakene i større grad oppleves som en 'snarvei', istedenfor en 'omvei' til arbeid.

SUMMARY

In this article, we focus on how counsellors and young unemployed people with reduced work capacity (18-29 years) talk about active labour market measures as means of achieving the goal of employment.

This article is based on 23 follow-up encounters at two local offices of The Norwegian Labour and Welfare Administration (Nav). Our findings show that the counsellors interpret and apply labour market measures as a learning arena, and promote two main perspectives on learning (learning through experiences and goal settings). Young people, however, express uncertainty about their learnings through these measures, and rather emphasize relationships, social support and individual adaptations as important learning conditions. A key question in our study is whether these measures are appropriate and necessary to achieve the employment goal, and in what ways.

Keywords: labour market measures, young unemployed, Nav counsellors, learning, general work life skills, vocational-specific competence.

REFERANSER

- Anvik, Cecilie H. & Waldahl, Ragnhild H.** (2017). Excluded Youth in Iceland, the Faroe Islands and Norway. *Nordisk välfärdsforskning*, 2(1), 17-29.
- Arbeids- og sosialdepartementet (2017).** *Styrker ungdomsinnsatsen i NAV*. Pressemelding. Dato: 11.05.2017. Nr:14. Hentet fra www.regjeringen.no/no/aktuelt/styrker-ungdomsinnsatsen-i-nav/id2552830/
- Bandura, Albert.** (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Bakker, Arnold B & Demerouti, Evangelia.** (2014). Job Demands – Resources Theory. I P. Y. Chen & C. L. Cooper (Red.) *Work and Wellbeing: Wellbeing: A complete reference guide*. (Vol 3.). New York: John Wiley and Sons.
- Bø-Rygg, Aase & Oltedal, Siv.** (2017). Ung@Jobb. *Sluttrapport for Rogalandsprosjektet «Praksis og*

Kunnskapsutvikling i Nav-kontor». Universitetet i Stavanger.

- Bäckman, Olof & Nilsson, Anders.** (2016). *Long-term consequences of not being in employment, education or training as a young adult. Stability and change in three Swedish birth cohorts*. *European Societies*, 18(2), 136-157.
- Charmaz, Kathy.** (2014). *Constructing Grounded Theory*. (2nd edn). London: Sage
- Collishaw, Stephan.** (2015). Annual Research Review: Secular trends in child and adolescent mental health. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(3), 370-393.
- Csikszent, Mihaly.** (2005). *Flow: optimalopplevelsens psykologi*. København: Dansk psykologisk forlag
- Deci, Edward L., & Ryan, Richard M.** (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior.

- Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Egdell, Valerie & McQuaid, Ronald.** (2016). Supporting Disadvantaged Young People into Work: insights from the Capability Approach. *Social Policy and Administration*, 50(1), pp. 1-18. Insights from the Capability Approach. *Social Policy & Administration*, 50(1), 1-18
- Fedoryshyn, Nadiya.** (2018). Tyngre vei inn på arbeidsmarkedet for unge med lav utdanning, SSB analyse 2018/19: *Syssetting blant unge*. Hentet fra <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/tyngre-vei-inn-pa-arbeidsmarkedet-for-unge-med-lav-utdanning>
- Fossestøl, Knut, Børing, Pål & Skarpaas, Ingebjørg.** (2012). Nødvendig differensiering eller overlappende tiltak? Evaluering av avklarings- og oppfølgingstiltak i regi av NAV. *AFI-rapport 13/2012*. Oslo:

- Arbeidsforskningsinstituttet.
- Fossestøl, Knut, Berg, Helene, Borg, Elin, Gleinsvik, Audun, Maximova-Mentzoni, Tatiana & Pedersen, Eirin** (2016) Idealer og realiteter i forvaltningen av arbeidsrettede tiltak i NAV. Ligger forskningskunnskap til grunn for tiltaksbruken i NAV? *AFI-rapport 7/2016*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Frøyland, Kjetil, Maximova-Mentzoni, Tatiana & Fossestøl, Knut**. (2016). Sosialt arbeid og oppfølging av utsatt ungdom i NAV. *AFI-rapport 1/2016*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet
- Glaser, Barney G. and Strauss, Anselm L.** (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago, IL: Aldine de Gruyter.
- Hagelund, Anniken, Øverbye, Einar, Hatland, Aksel & Terum, Lars Inge**. (2016). Sanksjoner – arbeidslinjas nattside. *Tidsskrift for Velferdsforskning* 1(19), 24-43.
- Hagquist, Curt**. (2015). *Skolelevers psykiska hälsa*. Stockholm: Nordens Välfärdscenter.
- Hammer, Torild**. (2006). Labour market integration of unemployed youth from a life course perspective: the case of Norway. *International Journal of Social Welfare*, 16, 249-257.
- Hardoy, Ines, Røed, Knut, von Simson, Kristine & Zhang, Tao**. (2017). Effekter av arbeidsmarkedspolitikk rettet mot ungdom i Nord-europa: en meta-analyse. *Søkelys på arbeidslivet*, 34, 167-181.
- Harsløf, Ivan**. (2005). 'Intergrative' or 'Defensive' Youth Activation in Nine European Welfare States. *Journal of Youth Studies*, 8(4), 461-481.
- Hill, Winfred Farrington** (2002). *Learning: A survey of psychological interpretations* (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon
- Hyggen, Christer**. (2017). Etterlater arbeidstrening arr hos unge ledige? Et vignett-eksperiment av arbeidsgiveres beslutninger ved ansettelse av unge i Norge. *Søkelys på arbeidslivet*, 34, 236-251.
- Hyggen, Christer**. (2013). Unge i og utenfor arbeidsmarkedet i Norden. *Søkelys på arbeidslivet*, 30(4), 357-378
- Illeris, Knud**. (2014). *Adult Learning*. I *Routledge Companion to Human Resource Development* Routledge. Edited by Poell, Rob F., Rocco, Tonette S., Roth, Gene L. Hentet fra <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203386446.ch3>
- Illeris, Knud**. (2004). *Adult Education and Adult Learning*. Copenhagen: Roskilde University Press.
- Knowles, Malcolm S., Holton, Elwood F. & Swanson, Richard A.** (2005). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. Amsterdam: Elsevier.
- Locke, Edwin A. & Latham, Gary P.** (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705-717.
- NAV-loven** (2006). *Lov om arbeids- og velferdsforvaltningen* (Dato LOV-2006-06-16-20). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2006-06-16-20>
- NESH** (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (4. utg.). Hentet fra www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/
- Nilsen, Øivind A. & Reiso, Katrine H.** (2014). Scarring Effects of Early-Career Unemployment. *Nordic Economic Policy Review*, 1, 13-45.
- NOU 2012: 6 Arbeidsrettede tiltak**. Oslo: Arbeids- og Sosialdepartementet
- OECD** (2018). *Investing in youth*, Norway, OECD Publishing, Paris
- Regjeringen.no** (2018). *Arbeidsmarkedspolitikken-ansvarsområder*. Artikkel. Sist oppdatert: 14.06.2018. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/arbeidsliv/arbeidsmarkeds-syssetting/innsikt/den-norske-arbeidsmarknaden/institusjoner-og-organisering/ansvarsfordeling/id86901/>
- Riis-Johansen, Marit O., Halvorsen, Kristin, Andenæs, Ellen & Thomassen, Gøril**. (2018). Interaksjon med brukere i Nav: analyse av samtaledata som grunnlag for fagutvikling. *Tidsskrift for velferdsforskning* 21(3), 227-240
- Riksrevisjonens undersøkelse av forvaltning og bruk av arbeidsmarkedstiltak i NAV**. Oslo: Riksrevisjonen, 2018. Dokument 3:5 (2017-2018).
- Shulman, Lawrence** (2016). 'Shifting the Social work Practice Paradigm: The Contribution of the Interactional Model'. *Journal of Social Work Education* 52(1), 16-27
- Strand, Anne H., Bråthen, Magne & Grønningsæter, Arne**. (2015). *NAV-kontorenes oppfølging av unge brukere*. Oslo: Fafo
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet**. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* (2nd edn). Thousand Oaks, CA: Sage
- Tiltaksforskriften** (2015) *Forskrift om arbeidsmarkedstiltak* (FOR-2015-12-11-1598). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2015-12-11-1598>
- von Simson, Kristine**. (2012). Veier til jobb for ungdom uten fullført utdanning. Kan vikarbyråer og arbeidsmarkedstiltak lette overgangen fra utdanning til arbeidsliv? *Søkelys på arbeidslivet*, 29, 76-96.
- von Simson, Kristine**. (2016). Effekten av arbeidsmarkedstiltak og vikarbyråarbeid på overgang til jobb og utdanning for arbeidsledig ungdom uten fullført videregående skole. *Søkelys på arbeidslivet*, 33, 247-268.
- Woolfolk, Anita** (2014). *Pedagogisk Psykologi*. Bergen: Fagbokforlaget
- Zhang, Tao**. (2016). Virker arbeidspraksis i ordinær virksomhet etter sitt formål? *Søkelys på arbeidslivet* 33(1/2), 45-65