



# Hvordan kan videregående skole forberede elever – som planlegger å bruke lærekandidatordning – for varig arbeidslivsdeltakelse?

How to prepare vocational students – aiming to utilise the training candidate scheme – for lasting employment

Eva Martinsen Dyrnes<sup>1</sup>, Torunn Lien<sup>2</sup>,  
Dan Roger Sträng<sup>1</sup> & Simen Tutvedt<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Høgskolen i Østfold, Norge; <sup>2</sup>Østfold fylkeskommune, Norge;

<sup>3</sup>Akershus fylkeskommune, Norge

(eva.m.dyrnes@hiof.no)

## Abstract

The training candidate scheme is an accessway into the Norwegian vocational job market for learners who are unable to complete vocational training in secondary school through the ordinary apprentice scheme. This study examines how secondary school can prepare pupils, who aim to utilise the training candidate scheme. We have interviewed former attendees and (current) staff from three secondary schools that offer special needs education. We find that in particular the pupils' social competence seems to be decisive for their attainment of lasting employment. Key components of this competence seem to be maturity, dependability, and the ability to 'keep on working'. A factor that appears to be of particular importance is that a large proportion of the pupils' education is attained through performing practical tasks, especially where this work is similar to carrying out a regular job. Good teacher – student relations also seem to be crucial, as well as the school's network in the business community. Four categories illuminate our research questions: social and professional competence; relationships, motivation, and coping expectations; empowerment, citizenship, and coping with life; and preparation for working life. We use Norwegian government documents as well as self-efficacy theory and theories of learning and motivation in the discussion of these findings.

**Keywords:** working life participation, vocational training, adapted training, training candidate



## Innledning

I FNs bærekraftsmål nr. 8 er det sentralt å "fremme varig, inkluderende og bærekraftig økonomisk vekst, full sysselsetting og anstendig arbeid for alle" (FN-sambandet, 2023). I den norske regjeringens Fullføringsreform er målet å sikre alle å fullføre utdanningen sin. Det å ta utdanning og oppnå formell kompetanse kan ses i sammenheng med inkludering, frihet til å velge, muligheter for å leve selvstendig og bærekraftig, samt å oppleve medborgerskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Målet er at elevene skal få bedre forutsetninger for å fullføre og bestå videregående opplæring (Meld. St. 21 (2020–2021), s. 41), enten i form av en yrkesutdanning eller en studieforbereende utdanning. Dette samsvarer med verdiene nedfelt i opplæringslova § 1-1 og § 1-3 som gir barn og unge klare rettigheter med tanke på opplæring og utvikling, samt i § 11-6 som gir rett til spesialundervisning når det ikke oppnås tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen (Opplæringslova, 2024, §§ 1-3,11-6).<sup>1</sup>

## Forberedelse til et framtidig arbeidsliv

Opplæringen i Norge skal forberede elevene til et framtidig arbeidsliv, til selvstendighet og til å ta samfunnsansvar, samt å åpne mulige dører til samfunnet. I læreplanverkets overordnede del står det at opplæringen har som mål å fremme elevenes kompetanse og forståelse for yrkesutøvelsen og for samfunnsdeltakelse (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Lærekandidatordningen er en vei inn i yrkeslivet for elever som ikke kan benytte seg av den ordinære yrkesutdanning i skole og lærlingeordningen (LKO). Arbeidslivet er en viktig arena, både med tanke på hver enkeltes utrustning til aktiv samfunnsdeltakelse og egen livsmestring. Å vektlegge arbeidet med en god overgang fra skole til arbeidsliv, er viktig for elevenes seinere tilknytning til arbeidslivet. Fag- og yrkesopplæringen kan ses på som et bindeledd mellom utdanning og arbeid, der målet er å kvalifisere for arbeidslivet (Gonon et al., 2008). Et spesifikt mål med fag- og yrkesopplæringen er at elevene skal bli ansettbar (Schmid & Breilid, 2022).

Både norsk og internasjonal forskning viser at det er flere faktorer som kan bidra til at elever velger å ikke fullføre utdanningen og bli formelt kvalifisert til arbeidslivet. Risikofaktorer kan påvirkes av familien, skolen, utdannings-systemet og politiske beslutninger (Alexander et al., 2021; Lamb, 2011; Rumberger, 2011; Schmid et al., 2021).

## Elever med ekstra behov for støtte og tilrettelegging

Elever med behov for ekstra støtte eller tilrettelegging i opplæringen, møter ofte utfordringer som kan knyttes til overgangen fra skole til arbeidslivet. De kan bli møtt med for lave forventninger, og at det ikke alltid er samsvar mellom det

utdanningstilbudet de er tatt inn på og det opplæringstilbudet de faktisk mottar (Meld. St. 21 (2020–2021), s. 23–26).

Denne artikkelen bygger på en empirisk studie av hvordan norske videregående skoler (VGS) kan forberede elever som søker mot lære kandidatordningen (LKO) til deltakelse i arbeidslivet. Vi ser på overgangen til både ordinære bedrifter og bedrifter som tilbyr varig tilrettelagt arbeid (VTA) i regi av arbeids- og velferdsetaten (NAV) (NOU 2012:6, s. 19).

Hovedmodellen for yrkesopplæring i Norge kalles gjerne 2 + 2. Elever går to år på et yrkesfaglig utdanningsprogram i videregående skole. Deretter søker de læreplass i en godkjent lærebedrift (Kunnskapsdepartementet, 2024, §6-13), og blir lærlinger i to år til. For å fullføre yrkesutdanning må lærlingen bestå en fag- eller svenneprøve. Dette er en praktisk prøve der kandidaten skal vise sin helhetlige kompetanse i henhold til læreplanen for sitt yrke. For å bli godkjent som svenn eller fagarbeider, må lærlingene ha bestått alle fag i videregående skole (Kunnskapsdepartementet, 2024, §§ 9-48, 9-49).

### Læreplanverket

I læreplanverket finner vi kjerneelementer som beskriver det viktigste faglige innholdet elevene skal arbeide med i de ulike fagene. Dette skal vektlegges i opplæringen, slik at elevene skal utvikle relevant kompetanse for framtidig yrkesutøvelse og deltakelse i arbeidslivet. Elevenes opplevelse av relevans i opplæringen, som videre er i tråd med deres utdanningsvalg og yrkesinteresser, kan knyttes til myndiggjøring og det å bli gitt og få ta ansvar i egen opplæring. I tillegg blir det beskrevet og tydeliggjort i læreplanenes overordnede del, hvilket ansvar skolen og lærebedriften har når det gjelder dannelsesperspektivet og utvikling av kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017). For de ulike yrkene er det i læreplanverket også beskrevet hvilken nøkkelkompetanse yrkesutøvere trenger i det aktuelle yrket.

I overordnet del er det videre beskrevet tre tverrfaglige tema som skal prege opplæringen; folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Slik vi ser det kan myndiggjøring både sees i sammenheng med strategier knyttet til temaene livsmestring og medborgerskap, og å gi elevene innsikt i og opplevelse av hvordan de kan ta vare på seg selv og egen helse. De skal også oppleve å være en del av et skole- og arbeidsfellesskap og ha en målbærende rolle som medborger i et demokrati, både i skolen, i arbeidslivet og i samfunnet for øvrig (Kunnskapsdepartementet, 2017).

LKO er et tilbud til elever og lærlinger som ikke vil klare å fullføre ordinær yrkesutdanning. I opplæringslova defineres en lære kandidat som en som tar sikte på å gjennomføre en mindre omfattende prøve enn en fag- eller svenneprøve etter endt opplæring. Lære kandidater har rett på tilpasset opplæring som kan være å velge ut deler av læreplanen for opplæringen i det

aktuelle faget (Opplæringslova, 2024, § 7-1, Utdanningsdirektoratet, 2024). Ordningen er modellert etter ordinært utdanningsløp, men elevene får opplæring og prøves etter læretiden i et utdrag av læreplanen i sitt yrke, og de trenger ikke ha bestått fag i videregående skole. Gjennomgått opplæring dokumenteres med et kompetansebevis (Opplæringsforskrifta, 2024, § 9-51). I dag regnes et kompetansebevis på nivå videregående opplæring som et minstekrav for varig deltakelse i arbeidslivet (OECD, 2005).

LKO er tilgjengelig både for elever som har mottatt spesialundervisning i skolen, og elever som har gått ordinære skoleløp. Det finnes ikke statistikk over hvor mange av de som blir lære kandidater som har mottatt spesialundervisning i VGS. Vårt empiriske materiale stammer fra skoler der elevene har deltatt i helhetlige spesialundervisningstilbud. Dette er elever som på forskjellige vis er ekstra sårbare – og derfor mer avhengige av virkningsfulle tiltak i sitt undervisningstilbud enn andre. Dette kan ofte gjøre det ekstra tydelig hvilke tiltak som er virkningsfulle. I tråd med en forståelse av spesialundervisning, ikke som et sett med unike metoder, men tvert imot som forsterket eller intensivert ordinær didaktikk (Haug, 2015), anser vi at faktorer som er virkningsfulle for denne gruppen også vil være virkningsfulle for alle elever. Slik kan våre funn være interessante både for spesialundervisningstilbud, heretter individuell tilpasset opplæring, og ordinære undervisningstilbud og for elever som sikter mot LKO og den ordinære lærlingordningen.

### Skolens rolle

Så vidt vi kjenner til, finnes det ingen tidligere studier som har undersøkt skolens rolle i å forberede elever som søker mot LKO for varig arbeidslivsdeltakelse. Et unntak er Rokkones (2017), som har sett på skolens praksis mot elever som søker mot LKO, men med fokus på samarbeidet mellom skole og bedrift. Våre funn er i tråd med etablert pedagogisk teori og resultater fra denne studien. Samtidig framstår noen faktorer som spesielt viktige, noe som kan bidra til å peke ut mulige retninger for videre forskning.

I vår studie undersøkte vi hvilke erfaringer ansatte og tidligere elever ved tre skoler har gjort i arbeidet med å forberede elever til overgangen fra skole til arbeid og tar utgangspunkt i problemstillingen: Hvordan kan videregående skole (VGS) forberede elever, som mottar spesialundervisning og søker varig arbeid gjennom LKO, på overgangen til arbeidslivet?

Vi har i studien utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan forberedes elevene på møtet med arbeidslivet?
- Hvilke likheter og forskjeller finner vi i måten VGS forbereder elever som søker mot vekstbedrifter og ordinære bedrifter via LKO?

- Hvilke kompetanser og ferdigheter vurderer skolen at elevene trenger i arbeidslivet?

### Tidligere forskning

Det er gjort lite forskning på innholdet i opplæringstilbudet til lærekandidater og på skoletilbudet til elevene som forberedes til å bli lærekandidater. Et søk på "lærekandidat\*" i bibliotekbasen Oria gir treff på fire forskningsrapporter og ti fagartikler. De tekstene som er relevante for vår studie blir referert nedenfor.

### Lærekandidatordningen (LKO)

Lærekandidatordningen har i liten grad vært benyttet, og det er stor variasjon mellom fylkene hvor mye den tas i bruk (Markussen et al., 2018, 2019). Det finnes likevel en del forskning på innholdet i ordningen, på lærekandidatenes opplevelse av den, hvilke faktorer som påvirker og er avgjørende for opplevelsen av å lykkes og å delta i arbeidslivet (Breilid & Dyrnes, 2017; Dyrnes & Sträng, 2021; Rokkones, 2017).

Dyrnes og Sträng (2021) viser til følgende faktorer som avgjørende i arbeidet med å tilrettelegge og forberede for arbeidslivsdeltakelse:

- Tett individuell oppfølging
- Individuell tilpasning og tilrettelegging med mulighet for medvirkning og å ta styring i eget liv
- Tverrgående samarbeid og helhetlig tilnærming
- Tidlig intervensjon og forebygging på flere arenaer
- Ubyråkratiske strukturer som inviterer til kontakt og rask innsats

### Myndiggjøring

Myndiggjøring vektlegges, og det vises til at det er avgjørende å synliggjøre evnene, ressursene og interessene til elevene/lærekandidatene, i motsetning til å sette søkelys på utfordringer og begrensninger. Et eksempel på praksiser som fremmer mestring og tro på egne evner, er å legge til rette for å øve på å løse yrkesoppgaver som elevene mestrer (Breilid & Dyrnes, 2017).

Dyrnes og Sträng (2021) har sitt empiriske materiale fra en studie gjort i en arbeidsmarkedsbedrift som sysselsetter personer som av ulike grunner har utfordringer med å få tilhørighet til det ordinære arbeidslivet. Resultatene er imidlertid sammenlignbare med hvordan videregående skole forbereder elever på arbeidslivet. Det er derfor interessant når jobbkonsulent i bedriften hevder at hen ikke tror at metodene fra arbeidsinkludering kan overføres til skolen slik den er administrert og fungerer i dag.

Oppfatning om at deltagere bruker arbeidspraksis i bedrifter til å styrke og utvide eksisterende kompetanse (Frøyland, 2020) kan overføres til skolen, slik den er administrert og fungerer i dag; "Ifølge dem begrenser den pedagogiske virksomheten forståelsen for verdien av elevens kunnskap og evner" (Dyrnes & Sträng, 2021, s. 12).

Breilid og Dyrnes (2017) har intervjuet lærekandidater i ulike bedrifter og virksomheter. De finner at en praksis, preget av myndiggjøring, ser ut til å være av betydning for at lærekandidatene skal lykkes med å få tilknytning til arbeidslivet. Videre pekes det på det å ta i bruk og utvikle elevens ressurser heller enn utfordringer, og å gi hen personlig anerkjennelse og respekt som signifikante faktorer. Videre finner Breilid og Dyrnes at utvidelse og styrking av de unges sosio-økologiske nettverk, medbestemmelse og støtte til utprøving av nye strategier, er bestyrkende faktorer på veien til og i overgangen til arbeidslivet (Breilid & Dyrnes, 2017).

### Den tredje vei

Rokkones (2017) har studert et alternativt utdanningsprogram kalt *Den tredje vei*, som hadde som mål å gi grunnleggende kompetanse via LKO til elever med høyt skolefravær og andre utfordringer knyttet til skolegangen. Flexibilitet, inkludert muligheten til å avvike fra normert tid, ble funnet å være "antageligvis prosjektets viktigste suksesskriterium" (Rokkones, 2017, s. 18), og praktisk arbeid ble også identifisert som en suksessfaktor. Elevene understreket betydningen av både fellesskapet i klassen og gode relasjoner til lærere, som de mente burde være støttende, klare og strenge når det var nødvendig, samtidig som de viste tillit og fulgte opp elevene (Rokkones, 2017).

### Internasjonal forskning

Holmgren et al. (2024) viser i en undersøkelse av spesialundervisning i yrkesopplæringen i Sverige, at en god relasjon mellom lærer og elev, små opplæringsgrupper og tilrettelegging av klasserom og verksted med hensyn til elevenes behov har betydning for opplæringen og læringsutbytte for elevene.

Aarkrog et al. (2018) sitt datamaterialet består av spørreundersøkelser og intervjuer gjennomført med 31 studenter høsten 2017 i studien *To stay on track: New perspectives and sustainable solutions for dropout among young adults*, og ser på faktorer som påvirke elevenes motivasjon til å fullføre utdanningen. Studien viser til at det ser ut til at fokuset på elevenes egne beslutningsprosesser er av større betydning enn selve resultatet av beslutningene. Den enkelte elev skal videre ha myndighet til å ivareta og reflektere over sin egen livssituasjon både på skolen og i livet for øvrig, og ta egne beslutninger når det gjelder utdanning og framtidig yrkesvalg (Aarkrog et al., 2018).

Schmid (2020) har sammenliknet hvordan yrkesopplæringen tilrettelegges for elever med ulike utfordringer i utdanningsløpet i Norge, Sverige, Østerrike og Sveits. Hun finner at man i Sverige og Østerrike i likhet med Norge, tilpasser opplæringen rettet mot arbeidslivsdeltakelse, basert på den enkelte elevs forutsetninger og at opplæringen kan legges til både skole, verksted og bedrift etter elevenes behov og forutsetninger. I Sveits er yrkesopplæringen i mye større grad standardisert, også for elever med behov for tilpassing og tilrettelegging, men allikevel anerkjent i arbeidslivet (Schmid, 2020).

Et europeisk forskningsprosjekt i regi av European Agency for Special Needs and Inclusive Education, undersøkte hvilke faktorer som bidrar til at yrkesfagelever med særskilte opplæringsbehov kan få en vellykket overgang til arbeids-markedet. Resultatene av undersøkelsen kan sammenfattes til at eleven følges opp av kompetente hjelpere i hele overgangsperioden fra skolegang til arbeidsliv, at læreplaner og undervisningsopplegg er individuelt tilrettelagte og innovative, og en elevsentrert undervisning med vekt på elevenes evner og ressurser (European Agency, 2013).

### Arbeidsinkludering

Arbeidsinkludering er å arbeide for at personer med ulike utfordringer med å kunne delta i arbeidslivet gis bistand for å mestre å komme ut i arbeid, og praksis i arbeidslivet blir i stor grad brukt som middel for å styrke deltakernes selvtillit, motivasjon og kompetanse (Frøyland, 2020). Deltakerne kan få praksis i en bedrift/virksomhet for arbeidsutprøving, arbeidstilvenning og arbeidstrening. Dette kalles *Place then Train* og her gis det tett oppfølging med tanke på livsmestring både på og utenfor arbeidsplassen. Dette er en alternativ tilnærming til *Train then Place* som går ut på å gjøre deltakerne klare for arbeidslivet gjennom opplæring i forkant av møtet med arbeidslivet (Spjelkavik, 2016). Ifølge Frøyland (2020) er det et godt empirisk belegg for at denne tilnærmingen til arbeidsinkludering gir bedre resultater enn en *Train then Place* tilnærming.

Støttet til tidligere forskning og egen erfaring ser vi at prinsipper fra arbeidet med arbeidsinkludering kan tilpasses et opplæringstilbud som forbereder elever på å bli lære kandidater. Et eksempel på hvordan man kan ta i bruk disse prinsippene er å etablere gode relasjoner mellom elev og lærer som fremmer trivsel, motivasjon, et godt selvbilde og læring (Drugli, 2012; Hattie, 2012; Urden & Schoenfelder, 2006).

### Læring og tro på egen mestring

Illeris og Nordgård (2018) beskriver i sin modell, læringstrekanten, tre dimensjoner i læringsarbeidet; drivkraft, innhold og samspill, som viser kompleksiteten ved læring. Drivkraft kan også kalles motivasjon, som de mener har sammenheng med både følelser og vilje. Illeris og Nordgård knytter videre

det de kaller drivkraftdimensjonen, til det vi kjenner som elevmedvirkning og som i overordnet del av det norske læreplanverket beskrives som demokrati og medborgerskap (Illeris & Nordgård, 2018; Kunnskapsdepartementet, 2017).

Bandura (1986) knytter læring til mesterlæretradisjonen, der eleven lærer ved å samspille med kompetente yrkesutøvere som kan demonstrere hvordan yrkesoppgaver utføres, og gi elevene muligheter til både å prøve ut og lære. Dette bidrar til motivasjon og tro på egen mestring, *self-efficacy* (Bandura, 1997). I utvikling av forventninger til og opplevelse av egen mestring, ses det å være i dialog med og få tilbakemeldinger fra andre i miljøet, som kan være i skole eller arbeidsplass, å være av betydning. Oppmuntringer og veiledning der det formidles en positiv forventning til at elevene skal mestre nye oppgaver ses her på som sentrale for utvikling av forventninger til egen mestring. Eksempler på dette er hvor det skapes relasjoner mellom lærer og elev, men også mellom elevene, ved at de kan arbeide og lære sammen og oppmuntre og lære av hverandre i et læringsfellesskap. Ifølge Bandura (1997) er det fire faktorer som har betydning for at mestringsforventning utvikles; verbale budskap, tidligere suksess, andres suksess og kollektiv suksess.

## Metode

Et viktig mål med en vitenskapelig undersøkelse er å kritisk undersøke et bestemt tema fra ulike ståsteder for å oppnå et nyansert helhetssyn. Det valgte forskningsspørsmålet skal ha en klar hensikt, og oppfylle kravet til åpenhet om hva som er gjort og hvordan det presenteres.

Artikkelen bygger på en undersøkelse av hvordan VGS kan forberede elever med behov for spesialundervisning på overgangen til arbeidslivet gjennom lære kandidatordningen. Vår grunnantakelse er at forskning med betydning for skole og arbeidsliv bør ta utgangspunkt i den virkeligheten som elever og lærere selv beskriver. Vi undersøkte derfor både skoler der elevene har planer om å bli ansatt i det ordinære arbeidslivet, og der elevene søker mot tilrettelagt arbeid i vekstbedrifter. Ved å avdekke hvilke faktorer i praksiser i VGS som bidrar til at elever kan få fast ansettelse etter læretiden, sammen med muligheter for å implementere metoder fra arbeidsinkludering, søkte vi etter forståelse for skolens ansvarspraksis for fremtidig voksenliv.

Det empiriske materialet består av semistrukturerte intervjuer med ansatte og tidligere elever ved de utvalgte skolene. Fire tidligere elever fra to videregående skoler som nå er i fast jobb i ordinære bedrifter, og fire lærere fra de samme skolene, ble intervjuet. For å få et helhetsbilde av skoletilbudet tok vi utgangspunkt i ulike temaer, som klassemiljø, relasjoner mellom elever og lærere, innhold i undervisning, individuell tilrettelegging, kontakter med næringslivet og oppfølging etter skolen.



Videre ble tre ansatte (en leder, en karriereveileder og en lærer) på en videregående skole der elevene har planer om å bli ansatt i vekstbedrifter også intervjuet. Vi ønsket å undersøke en skole med yrkesfaglig utdanning og med alternativt utdanningstilbud. Den valgte skolen ville også ha erfaring med lære kandidat-ordningen. Basert på tidligere praksis med oppfølging av lære kandidater hadde vi tilgang til et nettverk av videregående skoler, som vi brukte til å velge en skole som oppfylte våre forhåndsvalgte kriterier.

Utvelgelsen av informanter kan beskrives som strategisk og basert på konkrete kriterier med relevans for forskningsspørsmålene. Informasjon fra tidligere elever, som nå hadde en fast tilknytning til arbeidslivet, sammen med lærerne deres, ga mulighet til å kartlegge de reelle suksessfaktorene knyttet til lære kandidatordningen. For elevene som søker mot tilrettelagt arbeid i vekstbedrifter ønsket vi å utforske det systematiske arbeidet i overgangen fra skole til arbeid. For å belyse temaet fra ulike sider og få mest mulig informasjon valgte vi å bruke et snøballutvalg (Bryman, 2016) hvor pedagogiske ledere ved skolen foreslo relevante informanter. Disse fikk deretter en skriftlig forespørsel fra oss med informasjon om studien og et samtykkeskjema som de kunne signere om de ønsket å bli intervjuet.

Det empiriske materialet fra intervjuene ble transkribert og deretter bearbeidet videre gjennom en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006; Bryman, 2016). Metoden innebærer at analysen gjennomføres trinnvis, fra en generell forståelse av innholdet til en systematisk koding av data og identifikasjon av potensielle temaer av betydning for studiens forskningsspørsmål. Vi begynte med å lese transkripsjonene flere ganger, for innledende koding. Deretter ble de gjennomgått på nytt for å avdekke hvilke temaer som var av betydning og samtidig hadde relevans for problemstillingen. Temaene som først ble dannet fra datamaterialet var forventninger, forberedelse og samarbeid. Deretter ble temaene endret til hver enkelt elevs potensial og realistiske mål, fokus på samarbeid med elever, foreldre og bedrifter, samt forberedelse til arbeidslivet.

Tolkningen av dataene var resultat av både induktive og abduktive prosesser. I tillegg til det åpenbare innholdet i utsagnene, slik det gjenspeiles i transkripsjonene, ble analysen påvirket av vår forhåndsforståelse av tidligere forskning og praksis. Vi er klar over at vår forforståelse av temaer, basert på erfaring med oppfølging av lære kandidater og praktisk kunnskap om videregående opp-læring med yrkesfaglige utdanningsprogram kan påvirke resultatene av vår undersøkelse. Våre ulike bakgrunner og erfaringer ga oss en mulighet til å se på datamaterialet fra flere perspektiver. Å strebe etter å fjerne forforståelser er ikke et mål i seg selv. Det er imidlertid viktig å være transparent og bevisst på dette, samt gjøre leseren oppmerksom på de forutinntatte meninger vi kan ha tatt med inn i studien (Hjardemaal, 2018).

Gjennomføring av intervjuer, med fokus på skole og utdanning, innebærer en rekke etiske aspekter. Det er viktig på forhånd å vurdere hvilke konsekvenser som kan oppstå i etterkant for informantene. I undersøkelsen av hvordan skolen forbereder elever med spesialundervisning på overgangen fra skole til arbeid i vekstbedrifter, kunne for eksempel foreldrenes perspektiv gi verdifull kunnskap om elevenes unike forutsetninger. Et viktig spørsmål er hvilke muligheter og begrensninger våre undersøkelser innebærer. Informantene møter oss med subjektiv bevissthet om sine respektive roller og aktivitetene de er og har vært en del av. Et etisk utgangspunkt er samspillet med våre informanter i en felles forståelsesprosess (Habermas, 1990). De deler sin kunnskap og erfaring og vi ønsker å forstå verden fra deres perspektiv.

Teoretisk kunnskap bidrar til gode tolkninger av de innsamlede dataene, men for at forskningsresultatene skal være nyttige i skolens arbeid og videre i et samfunnsperspektiv, er det behov for både sunn fornuft og kritisk tenkning. I vårt arbeid har vi beveget oss mellom ulike teoretiske tilnærminger og praktiske beskrivelser av virkeligheten. For vide perspektiver kan utgjøre risiko for grunne og motstridende tolkninger. I forskergruppen har vi oppfattet våre forskjeller når det gjelder kunnskap, erfaring og yrkesutøvelse som berikende og komplementære faktorer. Samlet sett har det gjort oss i stand til å presentere et empirisk basert arbeid som vi mener oppfyller de vitenskapelige kravene til validitet og etterprøvbarhet.

## Funn

Vi vil her presentere funnene og knytte dem til kategoriene over i presentasjonen og diskusjonen av materialet. Funnene fra skoler rettet inn mot det ordinære arbeidslivet og mot tilrettelagt arbeid i vekstbedrifter presenteres hver for seg, for lettere å kunne se likheter og forskjeller i måten de forbereder sine elever til arbeidslivet. Vi ønsker gjennom presentasjonen av funn og analyse av dem besvare våre forskningsspørsmål:

- Hvordan forberedes elevene på møtet med arbeidslivet?
- Hvilke likheter og forskjeller finner vi i måten VGS forbereder elever som søker mot vekstbedrifter og ordinære bedrifter via LKO?
- Hvilke kompetanser og ferdigheter vurderer skolen at elevene trenger i arbeidslivet?

Vi ser i vårt materiale at det er fire kategorier som trer fram som signifikante for å belyse våre forskningsspørsmål:

- sosial kompetanse
- relasjoner, motivasjon og mestringsforventning

- myndiggjøring, medborgerskap og livsmestring
- forberedelse til overgangen fra skole til arbeidsliv

## Funn fra skoler som retter seg mot det ordinære arbeidslivet

### *Sosial kompetanse*

Ifølge Illeris og Nordgård (2018) foregår læring i et sosialt samspill. Hvordan individer tilegner seg kunnskap, avhenger av hvilke relasjoner individet kan utvikle med andre, og hvordan det sosiale fellesskapet er konstruert.

Både lærere og elever framhever sosial kompetanse som avgjørende for å få og beholde en jobb. Kategorien "Sosial kompetanse" var et av temaene under intervjuene, og er som sådan en del av vår forforståelse. Sosial kompetanse er her forstått som å ha lært å oppføre seg slik det forventes på en arbeidsplass i hovedsak uavhengig av det bestemte yrket som utføres.

Underkategoriene som beskriver denne kompetansen, har oppstått induktivt, ved at intervjuobjektene har omtalt dem – f.eks. "modenhet", "pålitelighet" og "å stå i arbeid". Lærerne ser dette som viktigere enn den faglige kompetansen, mens elevene ser dem som omtrent like viktige. Det er særlig to typer sosial kompetanse som framheves; modenhet og pålitelighet.

Begrepet modenhet er her forstått i sammenheng med jobb; å utvise selvstendighet, initiativ og samarbeidsevne i et arbeidsfellesskap. Det er noe uenighet blant elevene om hvor stor rolle skolens undervisning spiller for å utvikle modenhet. Mens en annen elev sier at dette "har bare kommet når man blir eldre" understreker en annen:

Skole hjelper ikke bare for å finne ut hva man [har] lyst å jobbe med, men også å finne sin egen personlighet [...]. Det var greit å vokse opp på skolen, å bli litte grann sånn moden. (tidligere elev)

Evnen til å "stå i arbeid" blir særlig vektlagt av både tidligere elever og lærere. Alle lærerne bruker dette begrepet uoppfordret, og flere framhever at elever i tilrettelagte undervisningstilbud, med mye arbeidstrening, utmerker seg på dette området. Videre framhever både lærere og tidligere elever pålitelighet i form av å komme til tiden og følge avtaler i en jobb som avgjørende. En lærer sier; "Å møte opp til rett tid, det å kunne samarbeide med andre, det å stå i jobb, det å fikse de kjedelige dagene" (lærer 1).

En tidligere elev som mislyktes i to firmaer, sier at da han begynte i sitt nåværende firma tenkte han "nå må jeg jo bare stå opp om morgenen og komme, være på jobb. Stå på, hvis ikke så blir det aldri noe" (tidligere elev).

### *Faktorer som særlig fremmer sosial kompetanse*

Som beskrevet over, er det særlig tre trekk ved undervisningen som synes å være vesentlige for at elevene skal utvikle sosial kompetanse; jobbnær undervisning, at lærerne fremhever hvilke krav som stilles i arbeidslivet og at elevene får tilstrekkelig tid til å bli klare for arbeidslivet. Illeris og Nordgård (2018) bruker begrepet transformativ læring, relatert til refleksjon, kritisk tenkning og bevisstgjøring og at den lærende føler seg tilstrekkelig trygg til å kunne gi slipp på det kjente og etablerte. "Skolen [...] var på en måte en [...] bedrift, med en skole samtidig" sier en tidligere elev. Alle informantene understreker at store deler av undervisningen er svært nær en jobbsituasjon, og at dette er viktig for at elevene skal bli forberedt på arbeidslivet. Selve arbeidsoppgavene – det å lage ekte produkter for ekte kunder – framheves som avgjørende for at skoledagen skal føles virkelighetsnær.

Hverdagen vår her er veldig ekte. Når vi smører smørbrød her, så er det fordi det er kunder som skal kjøpe det. (lærer)

En annen lærer poengterer at det er viktig å komme i rett tid. Lærerne er opptatt av at det praktiseres et regime for krav til pålitelighet med arbeidslivet som modell. Både tidligere elever og lærere er enige om at dette blir kommunisert, men de tidligere elevenes oppfatning av det faktiske innholdet er mindre presist enn lærernes. Lærerne er tydelige på at de gjentar noen vesentlige punkter som det å komme presist, stå i arbeid og delta aktivt, og understreker at konsekvensene av regelbrudd er mye større i arbeidslivet enn på skolen. "Skolen ga på en måte ikke slipp før du hadde fått den læringskontrakten", sier en tidligere elev. Tre av de fire tidligere elevene gikk på VGS lenger enn to år. Alle fire synes de fikk nok tid til å forberede seg til arbeidslivet. Særlig lærerne framhever at muligheten til "ekstra" tid er avgjørende for mange av elevene.

Når måla er oppnådd, så er du ferdig. Og da er det jo noen som bruker lengre tid, og noen som bruker kortere tid. (lærer)

### *Myndiggjøring og medborgerskap*

Det er en rekke trekk ved undervisninga som fremmer elevenes opplevelse av mestring og motivasjon, og dermed deres opplevelse av *self-efficacy* (Bandura, 1997). Samtidig synes det som om forholdet til lærerne er en spesielt viktig faktor "Jeg lærte sånn, å stå for seg selv, [...] for sin egen mening" sier en tidligere elev. Alle de tidligere elevene mener også at de hadde et godt forhold til alle sine lærere. Flere understreker at dette var viktig for at de trivdes og hadde det bra på skolen, og for deres personlige utvikling og læringsutbytte. Det ble også framhevet betydningen av at lærerne viste respekt, så hver enkelt og lyttet til og tok det elevene sa på alvor. "Det hjelper meget mye det, også ha lærere som lytter, mere enn det man kan tro av og til", sier en tidligere elev. Lærerne ga uttrykk for

det samme; Aat "en forutsetning for at det skal være god læring er jo en god relasjon" og at de er opptatt av at elevene føler seg sett og ivaretatt.

#### *Overgang skole – arbeid og forberedelse til arbeidslivet*

At skolen har gode kontakter i næringslivet der elevene skal ut i arbeidslivet, blir av alle lærerne framhevet som helt avgjørende – særlig med tanke på at skolen fungerer som formidler av kontakt mellom elev og en potensiell framtidig lærebedrift og arbeidsplass. Også praksisperioder i bedrift i første og andre trinn i videregående skole, vg1 og vg2 i faget YFF (yrkesfaglig fordypning der elevene i hovedsak har opplæringen i bedrift eller annen virksomhet), i tillegg til oppfølging fra skolen i læretiden, blir sett på som viktig. En tidligere elev uttrykte dette slik: "Skolen hjelper deg med [å] få en jobb på et sølvfat". Både lærere og tidligere elever er enige om at uten skolens formidling ville svært få av elevene som benytter seg av LKO kommet ut i arbeidslivet. "Selv om [...] det beste er om elevene hadde [...] ordna dette selv, så tror jeg vi er avhengige av at skolen tar tak i det" uttrykker en lærer.

Praksisperiodene blir sett på både som faglig lærerike, og som en realitetsorientering for at elevene skal være forberedt på arbeidslivet. Gjennom å tilpasse praksis til elevenes gode muligheter til læring (Schmid, 2020).

Like viktig er disse periodene som en prøvetid for å få lære plass. En lærer sa: "Det er lettere å ringe til noen du veit hvem er".

To tidligere elever fikk i løpet av læretiden oppfølging fra skolen de hadde gått på. Dette framhever de som et viktig tilbud de var godt fornøyde med. To andre fikk oppfølging fra opplæringskontoret for sitt yrke, noe de ikke syntes de fikk noe særlig utbytte av. Alle lærerne var enige om at oppfølging fra skolen i læretida er svært verdifullt, og de lærerne som jobber på en skole uten et slikt tilbud ønsker at dette blir etablert.

#### **Funn fra skole som retter seg mot vekstbedrifter**

Både leder, karriereveileder og lærer beskriver at tiden elevene er tilknyttet skolen har kort varighet, og at de er opptatt av å forberede elevene best mulig på overgangen til arbeid. "Så det er nok en veldig overgang ... Så ideelt sett, så kunne jeg nesten tenkt meg at skolen burde hatt et type oppfølgingsansvar noen måneder etterpå for å trygge både elevene og foresatte" (leder).

Leder sier videre at mange av elevene har hatt tett oppfølging over flere år i grunnskole og videregående skole, og det kan oppleves som en brå overgang til læretid for noen elever.

#### *Sosial og faglig kompetanse*

Lærerne er opptatt av konkrete og fagspesifikke ferdigheter, og beskriver hvordan de kan tilpasse skolehverdagen individuelt for elevene etter deres

interesseområder og kompetansemål i læreplanen, som også kan ha en praksisnær tilnærming, slik at elevene kan øve seg på praktiske ferdigheter internt på skolen før de skal gjennomføre YFF i en bedrift:

Vi brukte en del praktisk tilnærming til faget da, hvor de fikk.. slik som her på skolen, så har vi et sykkelverksted for den som liker å skru litt og mekke litt. Så har vi tilgang til et lokale hvor vi tidligere har brukt som en bruktbbutikk. (lærer)

Skolen beskriver at de har stort fokus på overordnede ferdigheter, og forsøker å forberede elevene på krav de kan møte i arbeidslivet. Lærer og karriereveileder forteller at dette kan handle om å være pålitelig, å møte til avtalt tid, være selvstendig i arbeidsoppgaver eller høflighet som eksempelvis å hilse på kollegaene på morgenen. Leder beskriver hvordan noen elever har behov for å få konkret opplæring i personlig hygiene før de har utplassering i bedrift. "Noen elever trenger å trene på at vi må lære oss å vaske oss, bytte klær, lukte godt når vi kommer ut, for noen elever er helt der" (leder).

#### *Forberedelser til arbeidslivet*

Karriereveileder og leder forteller at de tidlig informerer om overgangen til arbeidslivet. De informerer om dette på foreldremøtet i vg1 og gjennomfører individuelle elevsamtaler med hver enkelt elev i vg2 etter at de har hatt faget YFF i bedrift. Karriereveileder forteller at dette tar mye tid, men at det da blir mulig å gi konkrete tilbakemeldinger om hvilke muligheter den enkelte elev kan ha.

Nå er jeg med på alle utviklingssamtaler høsten vg2. Hvor jeg informerer foresatte sammen med elev ... hvilke muligheter som ligger til rette for akkurat den eleven. (karriereveileder)

#### *Hver enkelt elevs potensiale og realistiske mål*

Som tidligere nevnt er positive forventninger til elevenes muligheter å mestre nye oppgaver en forutsetning for utvikling av elevenes egen mestringstro (Bandura, 1997).

Skolen er opptatt av at hver enkelt elev skal nå sine mål og få utnyttet sitt potensiale, men karriereveileder forteller at de samtidig er opptatt av å kommunisere hva som er realistisk å få til og at dette gjøres i individuelle veiledningssamtaler. Skolen er bekymret for om det er rom for de elevene som har potensiale til å mestre avgrensede oppgaver i arbeidslivet. "Så det er ... ja. Min bekymring går jo på det at ... er det plass til alle som har potensiale? Det er jeg litt usikker på" (karriereveileder).

## Diskusjon

Det er lettere å få øye på likheter enn forskjeller når lærerne beskriver mål og midler i undervisningstilbudene til elever som henholdsvis sikter mot det

ordinære arbeidslivet, og tilrettelagt arbeid i vekstbedrifter. I begge tilfeller oppfattes det som formålstjenlig å satse på praktisk undervisning. Videre blir arbeidet med sosial kompetanse, og særlig pålitelighet, framhevet som viktig for begge undervisningstilbudene. Det er også et felles ønske om å ha mulighet til å følge opp elevene videre fra skolens side etter at de har etablert seg i arbeidslivet.

Vi synes det er interessant at det er et såpass stort sammenfall i synet på hva som er viktig for elevene å mestre, og hva slags didaktikk som fremmer slik kompetanse. Dette kan tyde på at vekstbedriftene der elevene søker jobb, i noen grad stiller samme krav som ordinære bedrifter til sine ansatte. Dette medfører at en karriereveileder er bekymret for om det er plass til alle, selv i tilrettelagt arbeid som her er representert ved vekstbedrifter.

### Lave forventninger

I motsetning til bildet som tegnes i Stortingsmelding 21 (Meld. St. 21 (2020–2021)), tyder ikke våre funn på at elevene i de undervisningstilbudene vi har undersøkt, blir møtt med lave forventninger. Vi ser at både elever som sikter mot det ordinære arbeidslivet og vekstbedrifter blir utfordret til å leve opp til standarden i de faktiske jobbene de søker mot. Dette betyr ikke at Stortingsmeldinga tegner et feil bilde av skolen, men det peker på mulige måter å organisere undervisninga på slik at dette ikke blir tilfellet.

En av informantene beskriver at det settes av tid til individuell veiledning med tanke på den enkeltes muligheter i arbeidslivet. Skolen er opptatt av å imøtekomme elevenes interesser, men samtidig formidle hva som er realistisk. En slik tilnærming samsvarer med tidligere forskning som viser til tett individuell oppfølging og individuell tilpasning som viktige faktorer for å forberede for arbeidslivsdeltakelse (Breilid & Dyrnes, 2017). Videre beskrives det som et av målene med fag- og yrkesopplæringen at elevene skal bli ansettbar (Schmid & Breilid, 2022). Det å ha et realistisk forhold til hva som er mulig å gjennomføre, med bakgrunn i egne interesser og kompetanse, vil ha en relevans for ansettelsen i en bedrift. Det kan stilles spørsmål om det er skolens perspektiv knyttet til hva som er realistisk å oppnå i arbeidslivet som veier tungt i en slik veiledning, da veiledningen foretas av skolen. I så måte må man anta at skolens veiledning baseres på tilbakemeldinger fra praksis i arbeidslivet og kunnskap om arbeidslivets krav og forventninger, slik at elevene ikke blir møtt med nettopp for lave forventninger, slik det pekes på i Stortingsmeldinga 21 som en utfordring for elever med behov for ekstra støtte (Meld. St. 21 (2020–2021)).

Vi finner det interessant at de faktorer som lærerne i størst grad oppfatter å forberede elevene til arbeidslivet, både kan knyttes til myndiggjøring av elevene, og derigjennom til to av de tre tverrfaglige temaene i læreplanverkets overordnede del; folkehelse og livsmestring; demokrati og medborgerskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Vi ser også at internasjonale studier referer til

at det å ta del i beslutninger som angår eget liv og opplæring, styrker motivasjonen for å fullføre utdanningen (Aarkrog et al., 2018). Videre ser vi også av studier av yrkesopplæringen i Sverige og Østerrike, at opplæringen der, i likhet med i Norge, tilpasses for elever med ulike forutsetninger for læring, og at elevenes behov og forutsetninger legger føringer for graden av tilpasning og tilrettelegging (Schmid, 2020). Dette kan under forutsetning av at elevene tas med i planleggingen av opplæringen, oppleves som medvirkning og myndiggjøring av den enkelte elev.

Tilhørighet i arbeidslivet er i seg selv avgjørende for både å mestre eget liv, og å delta som medborger i samfunnet. Videre er det sammenfall mellom særlig den sosiale kompetansen som trengs i arbeidslivet, og for å delta i store og små fellesskap både privat og offentlig. Det ser ut til at fokuset på sosial kompetanse, som pålitelighet og modenhet, samt mestringsopplevelse hos elevene, også ser ut til å være av betydning med tanke på å nå mål i overordnet del av læreplanverket.

At et godt forhold til lærere styrker både trivsel, motivasjon og læring er godt kjent fra tidligere forskning (Drugli, 2012; Hattie, 2012; Urda & Schoenfelder, 2006). Det finnes egne studier om dette for elever på videregående trinn (Pomeroy, 1999), og for SEN (special education needs) -elever (Pérez-Salas et al., 2021). European Agency for Special Needs and Inclusive Education finner at måten tilsatte forholder seg til elever på, er en viktig faktor. Dette ser vi også i vårt materiale der det refereres til betydningen av gode relasjoner mellom elever og lærere i tillegg til andre ansatte som elevene samhandler med i opplæringen (European Agency, 2013, s. 43, pkt. 6.1).

### **Motivasjon og mestringstro**

Både Bandura (1986) og Illeris og Nordgård (2018) beskriver samspillet mellom lærende individers motivasjon og opplevelse av mestring. Vi ser i det empiriske materialet at dette samspillet anses som avgjørende av både ansatte i skolen og tidligere elever. Både elever og lærere som vi har intervjuet, framhever praksiser som underbygger alle de fire faktorene Bandura (1997) framhever som avgjørende for å utvikle mestringsforventning. Vi ser her at det å gi elevene oppgaver de mestrer, men som samtidig utfordrer, er en viktig faktor. Tidligere opplevelse av mestring, vil igjen gi motivasjon for, og tro på egen mestring av nye oppgaver. Samarbeid om praktiske oppgaver og arbeid, gir elevene tilgang både til kollektiv suksess og mulighet til å observere andres arbeid og strategier for oppgaveløsning. Både ansatte og tidligere elever understreker hvor viktig verbale budskap fra lærerne om hva elevene klarer og mulighetene de har, er for deres mestringsforventning. I tråd med Drugli (2012), Hattie (2012) og Urda og Schoenfelder (2006) ser vi at relasjonen mellom elev og lærer er spesielt viktig for elevenes motivasjon og tro på egen mestring.



Lærerne på en av skolene sier de at de tar utgangspunkt i elevens interesser i undervisningen i skole og bedrift (YFF), for deretter å knytte kompetansemålene og målene for opplæringen til dette. En slik individuell tilpasning kan være av betydning for elevens motivasjon og opplevelse av mestring.

Alle elever har, ifølge Opplæringslova (1998, 2024), rett til tilpasset opplæring. Skolene, som er representert i denne studien, gir et opplæringstilbud til mange elever som ønsker å ta i bruk lærekandidatordningen. Nettopp individuelt tilpasset opplæring og anledning til opplæring i utvalgte deler av læreplanen i det aktuelle faget, er en mulighet som ligger i lærekandidatordningen. I motsetning til lærlinger, har lærekandidater rett til spesialundervisning dersom de ikke får tilstrekkelig utbytte av opplæringen. Retten til spesialundervisning er hjemlet i opplæringslova (Opplæringslova, 2024, § 7-4), og "Veileder for tilpasset opplæring og individuell tilrettelegging" (Utdanningsdirektoratet, 2024) beskriver videre handlingsrommet til å tilpasse ordinær opplæring og når retten til spesialundervisning trer inn. Videre er det anledning til å gjøre avvik fra læreplanen, uten krav om vedtak om spesialundervisning, for lærekandidater (Utdanningsdirektoratet, 2024). Med dette perspektivet kan det gis større handlingsrom for individuell tilpasning for elever som sikter mot lærekandidatordningen enn for elever som kvalifiserer for å bli lærling.

### Vår forskning sett i forhold til tidligere forskning

Våre funn er i stor grad sammenfallende med tidligere forskning på dette området. Tett individuell oppfølging og tilpasning, samt å utruste elevene til å ta styring i eget liv, slik det framheves av Dyrnes og Sträng (2021), er viktige funn i vårt materiale. Overordnet fokus på myndiggjøring av elevene og på ressurser heller enn utfordringer, finner vi også hos Breilid og Dyrnes (2017).

European Agency for Special Needs and Inclusive Education viser til viktige faktorer i skolens praksis overfor elever med særskilte behov. For at disse elevene skal lykkes i arbeidslivet, er blant annet fleksible læreplaner, elevsentrert undervisning og gode relasjoner mellom elevene og kompetente hjelpere gjennom hele opplæringsløpet av betydning (European Agency, 2013).

Rokkones (2017) finner at fleksibilitet, også med tanke på muligheten til å få utvidet tid på skolen, er av betydning. Videre finner Rokkones at mye praktisk undervisning, samt gode relasjoner til læreren kan være en avgjørende faktor for å lykkes i opplæringen. Disse faktorene framstår også som betydningsfulle i vårt materiale.

Medvirkning i beslutningsprosesser knyttet til egen opplæring, ser vi også framkommer som en viktig faktor, både i vårt materiale og i internasjonal forskning (Aarkrog et al., 2018, Schmid, 2020).

Yrkesfaglige utdanningsprogram har i hovedsak en struktur som består av to år på skole og to år i bedrift. En av skolene beskriver at de tidlig informerer om

og forbereder overgangen fra skole til arbeid. Skolen har likevel en opplevelse at overgangen fra videregående skole til arbeid kan oppleves som brå for elever som har hatt tett oppfølging i hele skoleløpet, og vi undres om skolen kunne hatt et oppfølgingsansvar i noe tid etter overgangen fra skole til bedrift.

### Arbeidsinkludering

Slik vi ser det, er det liten tvil om at undervisningstilbudene vi har sett på, bruker metoder fra arbeidsinkludering i opplæringen. Dette er i motsetning til hva arbeidsmarkeds konsulentene Dyrnes og Sträng (2021) har intervjuet, synes å mene. Eksempler på dette er fokus på elevenes ressurser og evner, omfattende bruk av arbeidstrening både i tilbudet på skolene og i praksisperioder i bedrifter, og at elevene skal oppleve mestring gjennom å arbeide. En slik tilnærming kan ses i sammenheng med Frøyland (2020) som hevder at praksis i bedrift kan samsvare med arbeidsinkluderingsmetoden "Place then Train" (Spjelkavik, 2016). Selv om vårt materiale tyder på at det er mulig å bruke slike metoder, sier det ingenting om hvor vanlig dette er i VGS som helhet. Det kan stilles spørsmål ved om metoder innen arbeidsinkludering i mindre grad kan være styrt av utdanningsprogram og fagfelt i motsetning til det vi erfarer er dagens praksis.

### Avslutning

Resultatene fra vår undersøkelse tyder på at den viktigste forberedelsen til arbeidslivet er å utvikle sosial kompetanse, med vekt på modenhet og pålitelighet. Virkningsfulle tiltak for å utvikle slik kompetanse synes å være praktisk undervisning med vekt på jobbnær aktivitet, at lærerne framhever kravene elevene vil møte i arbeidslivet, og at de elevene som trenger det får nok tid på skolen til å bli klare for arbeidslivet. Gode relasjoner til lærerne framstår også som nært knyttet til en slik utvikling av sosial kompetanse, og som særlig viktig for myndiggjøring av elevene.

Praksisperioder der elevene er utplassert i bedrifter/virksomheter i løpet av skoletiden, oppfattes også som vesentlige for å utvikle både faglig og sosial kompetanse, og som en prøvetid for en framtidig læreplass. I denne sammenhengen anses skolens nettverk i næringslivet som helt avgjørende for at elevene skal få praksis- og seinere læreplass.

### Videre forskning

Vi mener det er behov for mer kunnskap om tilbudet til elever som går fra ordinære utdanningstilbud i VGS til å bli lærekandidater. Det vil her si et tilbud som i motsetning til det vi har undersøkt, ikke er spesialisert for å forberede elevene på LKO. Videre mener vi det er behov for å undersøke hvordan

videregående skole forbereder elever som skal være lærekandidater, på deltakelse i et arbeidsliv i stadig endring. Det kan være endringer som for mange vil føre til et behov for videre utdanning gjennom store deler av yrkeslivet. Videre forskning for å utvikle metoder som ivaretar og fremmer alle elevers muligheter til varig arbeidslivstilknytning, vil i en tid med et arbeidsliv i utvikling, ha betydning i yrkesopplæringen.

## Sluttnote

<sup>1</sup> Ny opplæringslov trådte i kraft 01.08.2024 (Opplæringslova, 2024). Rett til spesialundervisning etter Opplæringslova (1998) er delt opp i tre rettigheter: individuelt tilrettelagt opplæring, personlig assistanse, og fysisk tilrettelegging og tekniske hjelpemidler. Begrepet individuelt tilrettelagt opplæring erstatter den delen av spesialundervisning som dreier seg om å tilrettelegge for at elevene oppnår målene i faget (Opplæringslova, 2024; Utdanningsdirektoratet, 2024). Denne artikkelen er produsert i overgangen mellom ny og gammel opplæringslov. Det benyttes derfor både begrepene "individuelt tilrettelagt opplæring" og "spesialundervisning".

## Om forfatterne

**Eva Martinsen Dyrnes** er dosent i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Østfold. Her underviser hun på PPU-Yrkesfag og på videreutdanning for yrkesfaglærere. Hennes forskningsinteresser er videreutvikling av yrkesfagutdanningen. I tillegg forsker hun blant annet på lærekandidatordningen og hvordan legge til rette for varig arbeidslivstilknytning for elever som ikke tar fagbrev men får kompetansebevis etter endt yrkesutdanning.

**Torunn Lien** er vernepleier med master i spesialpedagogikk fra Høgskolen i Østfold. Hun jobber som rådgiver i avdeling Opplæring og kompetanse i Østfold fylkeskommune. Hun har tidligere jobbet med oppfølging av lærekandidater i opplæringskontoret OKvekst.

**Dan Roger Sträng** er professor i pedagogikk ved Høgskolen i Østfold, avdeling for lærerutdanning. Sträng har arbeidet med vekt på skole- og næringsutvikling i offentlig sektor. Som prosjektleder og veileder for utviklingsprosesser har han i flere år studert og evaluert organisasjonenes evne til å identifisere og beskrive aktuelle områder for utvikling og fornyelse.

**Simen Tutvedt** er utdannet tømrermester. Han har en bachelor i yrkespedagogikk fra OsloMet og master i spesialpedagogikk fra Høgskolen i Østfold. Han jobber som lærer i et helhetlig, spesialpedagogisk tilbud til elever som sikter mot jobb i ordinære bedrifter i byggebransjen via lærekandidatordningen.

## Referanser

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Kabbani, N. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103(5), 760–822. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00134>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Breilid, N. & Dyrnes E. M. (2017). Bestyrkende faktorer som fremmer en positiv overgang fra skole til varig arbeidslivstilknytning for elever i lære kandidatordningen. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 2. <https://doi.org/10.7577/sjvd.2179>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. utg.). Oxford University Press.
- Dyrnes, E. M. & Sträng, D. R. (2021). Arbeidsinkludering som en vei til varig arbeidslivstilknytning og et verdig voksenliv: Hvordan metoder for arbeidsinkludering kan brukes i opplæringen av lære kandidater. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 11(3), 1–21. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458x.2313210>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- European Agency. (2013). *European patterns of successful practice in vocational education and training: Participation of learners with SEN/disabilities in VET*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- FN-sambandet. (2023). *FNs bærekraftsmål*. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>
- Frøyland, K. (2018). *Arbeidsinkludering av utsett ungdom: Potensialet i bruk av ordinære arbeidsplasser i tråd med Supported employment*. OsloMet – storbyuniversitetet, Fakultet for samfunnsvitenskap, Institutt for sosialt arbeid og sosialpolitikk.
- Frøyland, K. (2020). *Arbeidsinkludering av utsett ungdom: I lys av Supported employment og kapabilitetstilnærminga* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Gonon, P., Kraus, K., Oelkers, J. & Stolz, S. (Red.). (2008). *Work, education and employability* (Vol. 4). Peter Lang.
- Habermas, J. (1990). *Kommunikativt handlande: Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Daidalos.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*, 1, 1–14. <https://doi.org/10.17585/ntp.k.v1.121>

- Holmgren, R. & Pettersson, G. (2024). The vocational teacher, an inventor in special needs education: A study on Swedish vocational programmes. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 13(2), 100–123.  
<https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458x.23132100>
- Illeris, K. & Nordgård, Y. (2018). *Læring*. Gyldendal Akademisk.
- Hjardemaal, F. (2018). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven & F. Hjardemaal (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg., s. 190–216). Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del: Verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-ogprinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2024). *Forskrift om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringsforskrifta)*.  
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2024-06-03-900?q=forskrift%20til%20opplæringslova>
- Lamb, S. (2011). School dropout and inequality. I S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg & J. Polesel (Red.), *School dropout and completion: International comparative studies in theory and policy* (s. 369–390). Springer.
- Markussen, E., Carlsten, T. C., Grøgaard, J. B. & Smedsrud, J. (2019). «... respekten for forskjelligheten ...» *En studie av spesialundervisning i videregående opplæring i Norge skoleåret 2018–2019* (NIFU-rapport 2019:12). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.  
<https://www.nifu.no/publications/1744729/>
- Markussen, E., Grøgaard, J. B. & Hjetland, H. N. (2018). «Jeg vet ikke hva alternativet skulle vært»: *Evaluering av lære kandidatordningen og av ordningen med tilskudd til opplæring* (NIFU-rapport 2018:8). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://www.nifu.no/publications/1589574/>
- Meld. St. 21. (2020–2021). *Fullføringsreformen: Med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/?ch=1>
- NOU 2012:6. *Arbeidsrettede tiltak*. Arbeidsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2012-6/id672029/>
- OECD. (2005). *From education to work: A difficult transition for young adults with low levels of education*.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/NLO/lov/1998-07-17-61>

- Opplæringslova. (2024). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa* (LOV- 2023 – 06-09.30). Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2023-06-09-30>
- Opplæringsforskrifta. (2024). *Forskrift om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2023-06-09-30). Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2024-06-03-900>
- Pérez-Salas, C. P., Parra, V., Sáez-Delgado, F. & Olivares, H. (2021). Influence of teacher-student relationships and special educational needs on student engagement and disengagement: A correlational study. *Frontiers in Psychology*, 12, 708157. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708157>
- Pomeroy, E. (1999). The teacher-student relationship in secondary school: Insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education*, 20(4), 465–482.
- Rokkones, K. (2017). "Den tredje vei": En studie av elevers opplevelse av å være lærekandidat. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 2. <https://doi.org/10.7577/sjvd.2582>
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2004). Autonomy is no illusion: Self-determination theory and the empirical study of authenticity, awareness, and will. I J. Greenberg, S. L. Koole & T. Pyszczynski (Red.), *Handbook of experimental existential psychology* (s. 449–479). Guilford Press.
- Schmid, E. (2020). Upper secondary education for youth at risk: A comparative analysis of education and training programmes in Austria, Norway, Sweden and Switzerland. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(1), 21–44. <https://doi.org/10.13152/ijrvet.7.1.2>
- Schmid, E. & Breilid, N. (2022). For dem som ønsker å gå en annen vei: Implementering og praktisering av praksisbrevordningen i fylkeskommunene. *Søkelys på arbeidslivet*, 39(2), 1–15.  
<https://doi.org/10.18261/spa.39.2.2>
- Schmid, E., Jørstad, B. & Stokke Nordlie, G. (2021). How schools contribute to keeping students on track: Narratives from vulnerable students in vocational education and training. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 11(3), 47–65. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2111347>
- Spjelkavik, Ø. (2016). *Arbeidsrettet brukeroppfølgning: «Place then train» i kvalifiseringsprogrammet i NAV. Forskningsbasert utprøving av «place then train»-metodikk ved to NAV-kontor* (AFI-FOU-resultat, 3). Arbeidsforskningsinstituttet, AFI OsloMet.
- Spjelkavik, Ø. & Frøyland, K. (2014). *Inkluderingskompetanse: Ordinært arbeid som mål og middel*. Gyldendal Akademisk.

- St. meld. nr. 16 (2006-2007). *Og ingen sto igjen: tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Urdu, T. & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology, 44*(5), 331–349.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen spesialundervisning*.  
<https://www.udir.no/laringog-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Lærekandidat*.  
<https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/andre-varianter/larekandidat/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024). *Veileder for tilpasset opplæring og individuell tilrettelegging*. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/veileder-for-tilpasset-opplaring-og-individuell-tilrettelegging/>
- Aarkrog, V., Wahlgren, B., Larsen, C. H., Mariager-Anderson, K. & Gottlieb, S. (2018). Decision-making processes among potential dropouts in vocational education and training. *International Journal for Research in Vocational Education and Training, 5*(2), 112–124. <https://doi.org/10.13152/ijrvet.5.2.2>