

**Suksess eller frafall for elever i overganger fra  
fagopplæring i skole til arbeidslivet:  
Hva er mønstrene og mekanismene i Vest-Agder?**

AINA ADRIANSEN MUNTHE

**VEILEDERE**

Torunn Olsen og Jon P. Knudsen

**Universitetet i Agder, 2020**

Handelshøyskolen

Institutt for arbeidsliv og innovasjon



**Bilde 1: Foto: Maud Fernhout**

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet innestår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

---

## Forord

Denne oppgaven er den avsluttende delen av min master i innovasjon og kunnskapsutvikling ved Universitetet i Agder. Oppgaven handler om et mindretall av norske yrkesfagelever. De burde vekker bekymring. Bakgrunnen for å undersøke hva det lite kjente opplæringstilbudet 'fagopplæring i skole' betyr for elevenes mulighet for å oppnå fagbrev og heltidsstilling i yrket de utdannes til, handler om flere forhold. Engasjementet handler om en frykt for at elevene i kritiske overganger mellom skole og arbeidsliv risikerer å droppe ut. Oppgaven skrives også fordi byråkrater og politikere har et særskilt ansvar for disse stemmeløse elevene, og en plikt til å forbedre samhandlingen mellom aktørene som arbeider i opplæringstilbudet. Oppgaven skrives også fordi det ikke er foretatt elevundersøkelser eller effektmålinger av denne betydningsfulle utdanningen, for de som trenger den mest. Til sist skrives oppgaven fordi ingen snakker med, og ingen skriver om disse elevene.

Det har vært svært krevende å navigere i et tema uten forskningslitteratur, som ingen med ansvar vil prate nevneverdig om. Takk likevel til de som har gitt verdifulle betraktninger til tematikken. Takk til Yngvar Åsholt, som mener at fylkeskommunalt nivå bør ta et større ansvar for å drive med arbeidsmarkedstilpasning før ungdommen møter NAV. Takk til Randi Øverland (Ap) og Sally Wennesland (H) for innspill om skoleeiers ansvar for å gi elevene bedre grunnlag for varig deltakelse i arbeidslivet. Takk til Monica Thollefsen i Udir og takk til Trond Reinertsen i Agder fylkeskommune for tilgang til registerdata. Takk til mine veiledere i denne oppgaven, Torunn S. Olsen og Jon Paschen Knudsen ved fakultet for arbeidsliv og innovasjon ved UIA. Til sist: takk til venner. Til Karin, Erika, Njål, Marcus og Håvard.

Møtene med de tidligere elevene ble langt sterkere enn jeg hadde forberedt meg på, spesielt fordi flere stilte til intervju hvis jeg kunne love at deres historie ville gjøre en forskjell i skolesystemet. Det kunne jeg ikke love. Jeg håper likevel jeg har fanget ungdommens stemme på en måte som de ønsket. Ikke minst håper jeg denne oppgaven vil medvirke til at elevene får rett på oppfølging av kvalifiserte ansatte i alle veilednings- og læresituasjoner, som nedfelles i stortingsmelding om videregående opplæring, våren 2021. Håper at samskaping i overganger mellom skolesystem og på arbeidslivssiden igangsettes, slik at elever blir lyttet til, likebehandlet, og blir satt i stand til å oppnå fagbrev og heltidsstilling sitt yrke. - Hva er ellers hensikten med yrkesfagopplæring?

Aina Adriansen Munthe/s/

---

## **FORKORTELSER**

**Tabell 1: Forkortelser brukt i oppgaven**

<b>KD</b>	Kunnskapsdepartementet
<b>NAV</b>	Arbeids- og velferdsforvaltningen i Norge
<b>NEET</b>	Not in Employment, Education or Training (ikke i arbeid, utdanning eller i annen aktivitet)
<b>OECD</b>	The Organisation for Economic Co-operation and Development (organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling)
<b>OT</b>	Den fylkeskommunale oppfølgingstjenesten
<b>OK</b>	Opplæringskontor (private og offentlige)
<b>PPT</b>	Den fylkeskommunale Pedagogisk–psykologisk tjeneste
<b>SRY</b>	Samarbeidsrådet for yrkesopplæring (partene i arbeidslivet, nasjonalt)
<b>SSB</b>	Statistisk sentralbyrå
<b>UDIR</b>	Utdanningsdirektoratet
<b>Y-NEMDA</b>	Yrkesopplæringsnemnda (partene i arbeidslivet, regionalt)

## **EMNEORD**

Arbeidsavklaringsprosess

Fagbrev som elev

Fagopplæring i skole

Fag - og yrkesopplæring

Frafall

Instruktører i bedrift

Lærlinger

NEET

Opplæringskontor

Oppfølgingstjeneste

Overgang skole arbeidsliv

PPU-Y

Samskaping

Underviserrollen

Vg3 i skole

Videregående skole

Wicked problem

---

## **Sammendrag**

Frafall fra yrkesutdanning er anerkjent som en av de viktigste årsakene til at unge voksne havner utenfor utdanning og yrkesliv. *Fagopplæring i skole* er et politisk tiltak som skal hindre frafall og hjelpe elever som står uten læreplass til å oppnå fagbrev, i siste fase i utdanningsløpet. Likevel finnes det i dag lite forskning om hva opplæringstilbudet betyr for elevenes mulighet til å bestå yrkesutdanningen sin, og oppnå heltidsstilling i yrket de utdannes til.

### **Om undersøkelsen**

Eksempelet som er studert er fagopplæring i skole i Vest-Agder, et fylke som ellers har 19 prosent frafall, fem år etter elevene startet på videregående utdanning<sup>1</sup>. Masteroppgaven kartlegger hvilke organer i skolesystemet og på arbeidslivssiden som har et ansvar i organiseringen i tre elevforløp. En case-study bidrar deretter til en dypere forståelse av hvor stor andel av elevene fra kull 2015 og 2017 som høsten 2019 hadde oppnådd fagbrev og oppnådde heltidsstilling i sitt yrke. Til sist undersøker oppgaven hva elevene mente om forhold ved fagopplæring i skole. Det er gjennomført 11 kvalitative dybdeintervjuer og spørreundersøkelse med 74-76 respondenter<sup>2</sup>. Problemstillingen lyder: *Suksess eller frafall for elever i overganger fra fagopplæring i skole til arbeidslivet: Hva er mønstrene og mekanismene i Vest-Agder?* Oppgaven trekker på sosiokulturell læringsteori samt teori fra innovasjonsfeltet, der mangel på situert læring og samarbeid mellom fagopplæring i skole og støttefunksjoner diskuteres.

### **Funnen i studien oppsumert:**

#### **Svakhet med organiseringen og oppfølging**

Studien viser at det mangler et kvalitetssystem for denne type utdanning. I tillegg viser studien manglende kunnskap om dette studieløpet hos lærere, rektorer, politikere og partene i arbeidslivet. Konsekvensen av dette er at ansvaret for at elevene består fagbrev pulveriseres og ingen tar ansvaret for å sikre disse elevene i kritiske overganger fra videregående skole til arbeidsmarked.

---

<sup>1</sup> LHF, 1.1.2020.

<sup>2</sup> Se kapittel 4

---

### **Manglende effektmåling av opplæringstilbudet**

Det er rimelig å anta at mangel på formaliserte forventninger i arbeidsprosesser hos ansatte i organer i skolesystem og på arbeidslivssiden er en medvirkende faktor til at kun 44 prosent av elevene ikke har bestått sin yrkesutdanning og kun 33 prosent av elevene har heltidsstilling i eget yrke.

### **Elevenes mener det er behov for forbedringer i overganger mellom skole og arbeidsliv**

Elevene peker på et ønske om bedre teoretisk og praktisk opplæring, reell medvirkning, bedre informasjon om studietilbudet/fagbrev og lønnskompensasjon som forbedringspunkter i utdanningsløpet. I analysen av dybdeintervjuene fremkom indikasjoner på at elevene ikke ble behandlet bra og at dette, samt et savn etter å bli inkludert i opplæringen, kan betegnes som en viktig medprodusent til skolefravall, videre marginalisering i arbeidsmarkedet og i verste fall et liv som ung ufør. Elevene rapporterer om at mangelfull veiledning fra ansatte i skolesystemet og på arbeidslivssiden, kan være en medvirkende årsak til psykiske helseplager og marginalisering i arbeidsmarkedet. Oppgaven finner indikasjoner på at dette er et feilslått utdanningsløp, som svikter de som trenger arbeidslivet mest.

### **Ny forskning og veien videre**

Det kan være interessant å se på fylkeskommunalt forvaltningsnivå som en sentral brikke for å løse frafalls-problematikken i Norge, før ungdommen møter NAV. Gjennom en nysatsing på 'den inkluderende videregående skolen' i samarbeid med tilknyttede organer, bør elevene få rett på oppfølging av kvalifiserte ansatte i alle opplæringssituasjoner, på lik linje med retten til spesialundervisning i opplæringsloven.

---

## Summary

School drop-out rate are recognized as being one of the most important reasons why young adults end up outside working life and educational systems. Vocational training in schools (*fagopplæring i skole*) is a key measure aimed to prevent school dropouts and help pupils who do not have a study place elsewhere, to obtain a vocational qualification, during the last phase of their educational career paths. Nevertheless, there is currently little research regarding what educational offering means for students' opportunity to pass their vocational training courses and obtain a full-time position in the profession for which they are educated.

This Master's thesis draws on socio-cultural learning theory as well as theory from the field of innovation, where the lack of situated learning and collaboration between vocational training in schools and support functions are discussed.

The example case studied is that of vocational training in schools across the county of Vest-Agder. The county of Vest-Agder has a school dropout rate a 19 percent<sup>3</sup>, across all subject areas, five years after pupils started their further education. This Masters' thesis maps which aspects of the school system, as well as aspects of the employment market have a responsibility for organizing the three different career directions for different pupils. The case study contributes towards a deeper understanding about how large a percentage of pupils from years 2015 and 2017 obtained their vocational qualifications and obtained a full-time job in their chosen profession. Finally, the thesis explores what pupils themselves think and feel about their own vocational education in school. 11 qualitative in-depth interviews and questionnaires have been conducted with 74-76 respondents. The problem raised is: ***Success or failure for pupils in the transfer from vocational training in schools to workplace careers: What patterns and mechanisms exist in the county of Vest-Agder?***

The thesis finds that lack of a quality system and lack of knowledge about the training offering for pupils, the headmasters, amongst politicians and partner businesses out across the employment market, are some of the real reasons for why pupils who undertake vocational qualifications, become virtually obliterated as individuals during this very critical phase of their life from further education college to working life. It is reasonable to assume that

---

<sup>3</sup> LHF, 1.1.2020.

---

formalised expectations about work processes amongst employers are a contributing factor towards 56 percent of pupils failing their vocational training and only 33 percent of pupils obtaining a full-time vocational position in their career of choice on completing their vocational education. Of the pupils who completed their vocational qualification in school, 69 percent obtained a vocational qualification, and 25 percent obtained a full-time vocational position in their career of choice. Of the pupils who started on an apprenticeship scheme, only 38 percent passed the apprenticeship scheme, yet 69 percent obtained a full-time vocational position in their career of choice. Of those pupils who dropped out of school, 29 percent passed a trade certificate and 25 percent have a full-time vocational position in their career of choice.

The pupils highlight a need for better theoretical and practical educational training, real involvement, better information about study choice/ vocational training and being paid /compensated in salary payments as points for improvement in these vocational training processes. Analysis from the in-depth interviews indicate that the pupils were not treated well and that this together with a lack of inclusion in the training processes, can be seen as the real co-production to school dropout rates, through marginalization in the employment market and as the worst of outcomes, having a life as a young disabled person. The students report that inadequate career advice and support in critical transitions in the student's own training processes as being contributing factors towards mental health problems as well as marginalization in the employment market. The thesis finds indications that this is a failed educational outcome without success, which fails those pupils who really need employment the most.

The thesis also recommends for county councils to further pinpoint ways in which they can improve the level of financing for certain improvement processes to reduce the dropout level rates amongst youths studying in vocational colleges in Norway, before these pupils end up as Norwegian Labour and Welfare Administration (NAV) office statistics. Such improvements as re-shaping «the inclusive further education college» pupil should get the right to follow-up advice from qualified employees across all three vocational training lines, along the same lines as for special educational needs and disability under the education law.



---

# Innholdsfortegnelse

<b>FORORD</b> .....	<b>I</b>
<b>FORKORTELSER</b> .....	<b>II</b>
<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>III</b>
<b>SUMMARY</b> .....	<b>V</b>
<b>OVERSIKT OVER TABELLER OG FIGURER</b> .....	<b>X</b>
<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>- 1 -</b>
1.1    BAKGRUNN OG AKTUALITET .....	- 1 -
1.2    NÆRMERE OM PROBLEMSTILLING OG FORSKERSPØRSMÅL .....	- 4 -
1.3    BEGREPSAVKLARING OG AVGRENSING .....	- 5 -
1.4    STRUKTUR I OPPGAVEN .....	- 6 -
<b>2    KONTEKST</b> .....	<b>- 8 -</b>
2.1    YRKESFAGUTDANNING OG FAGOPPLÆRING I SKOLE.....	- 8 -
2.2    MANGEL PÅ FAGARBEIDERE I BEDRIFTER I AGDER .....	- 10 -
2.3    ANDEL UNGE UFØRE ER HØYERE I AGDER ENN I NORGE, UNDER ETT .....	- 11 -
2.4    FAGOPPLÆRINGEN DEKKER VERKEN ELEVENES ELLER ARBEIDSLIVETS BEHOV GODT NOK.....	- 12 -
<b>3    TEORETISK GRUNNLAG</b> .....	<b>- 13 -</b>
3.1    KUNNSKAP OM LÆRINGSTEORIER ER NØDVENDIG FOR Å UNDERVISE ELEVER .....	- 13 -
3.2    FRAFALLSMØNSTRE I VIDEREGÅENDE UTDANNING.....	- 17 -
3.3    TERSKLER I OVERGANGER FRA SKOLE TIL ARBEIDSMARKED .....	- 22 -
3.4    HVORFOR FALLER UNGE UT AV DET ORDINÆRE ARBEIDSLIV? .....	- 24 -
3.5    SAMMENHENG MELLOM SKOLEFRAFALL OG LANGVARIG TILKNYTNING TIL NAV-SYSTEMET .....	- 25 -
3.6    ELEVERS LIVSSITUASJON MÅ FORSTÅS FOR Å UNNGÅ MARGINALISERING .....	- 26 -
3.7    ULIKE SYN PÅ HVORFOR ELEVER LYKKES OG BETYDNING AV LÆRER-ELEV RELASJONEN .....	- 27 -
3.8    SAMSKAPENDE INNOVASJON FOR Å LØSE WICKED PROBLEMS.....	- 30 -
<b>4    METODE</b> .....	<b>- 34 -</b>
4.1    METODISKE OVERVEIELSER.....	- 34 -
4.2    STUDIENS FORSKNINGSDESIGN .....	- 35 -
4.3    EKSPLORERENDE DESIGN OG ANALYSEUTVALG .....	- 36 -
4.4    ANALYSE, VALIDITET OG RELIABILITET .....	- 41 -
4.5    ETISKE REFLEKSJONER, UTFORDRINGER, SVAKHETER OG BEGRENSNINGER.....	- 43 -
<b>5    RESULTATER</b> .....	<b>- 44 -</b>
5.1    HVA ER AKTØRENE ANSVAR I ORGANISERINGEN AV FAGOPPLÆRING I SKOLE? .....	- 44 -

5.1.1 Det er ikke utarbeidet et styringsdokument for utdanningstilbudet.....	44 -
5.1.2 Sentrale myndigheter, partene i arbeidslivet og politikere er lite involvert .....	47 -
5.1.3 Ansvar for organiseringen delegeres til aktører i skolesystem og arbeidsliv .....	48 -
5.1.4 Fylkesmannen har ikke ført tilsyn med omsorg for en sårbar elevgruppe.....	48 -
5.1.5 Opplæringstilbudet har ambisiøse målsettinger .....	49 -
5.1.6 Elevene er ikke inkludert i bruker-, arbeidslivs eller sysselsettingsundersøkelser .....	50 -
5.2 HVOR STOR ANDEL AV UNGDOMMEN HAR OPPNÅDD FAGBREV OG HELTIDSSTILLING? .....	51 -
5.2.1 Fire av ti har oppnådd fagbrev og tre av ti har oppnådd heltidsstilling .....	51 -
5.2.2 Fire av ti gjennomførte skoleløpet, to av ti fikk lærekontrakt og fire av ti droppet ut -	51 -
5.3 HVORDAN VURDERTE ELEVENE FORHOLD VED FAGOPPLÆRING I SKOLE?.....	53 -
5.3.1 Elevene var delt i syn på oppfølging av teori, hjelp til utfordringer og egeninnsats ....	54 -
5.3.2 Av de som droppet ut oppga 61,3 prosent skole eller arbeidspraksis som årsak.....	55 -
5.3.3 Lønn, bedre oppfølging og informasjon kunne bedret jobbmulighetene .....	56 -
5.3.4 Av elevene mener 67 prosent at opplæringstilbudet ikke har hjulpet dem i jobb.....	57 -
<b>6 DRØFTING.....</b>	<b>59 -</b>
6.1 HVA ER AKTØRENE ANSVAR I ORGANISERINGEN AV FAGOPPLÆRING I SKOLE? .....	59 -
6.1.1 Elevene reagerte negativt på at opplæringstilbudet ikke var kommunisert.....	59 -
6.1.2 Elevene ble ytterligere marginalisert av opplæringen .....	60 -
6.1.3 Manglende kvalitetssystem i alle ledd betyr at avvik ikke ble registrert.....	62 -
6.1.4 Mangel på kvalitetssystem betyr at elevene ikke var sikret.....	64 -
6.1.5 Rektor delegerer ansvaret til aktører uten krav om sikkerhet.....	65 -
6.1.6 Y-nemd og politikere hadde ikke et opplyst grunnlag å ta beslutninger på.....	67 -
6.1.7 Organiseringen og tilsyn av opplæringstilbudet spiller en stor rolle.....	68 -
6.1.8 Opplæringstilbudet mistet trolig sin anseelse.....	69 -
6.2 HVOR STOR ANDEL AV UNGDOMMEN HAR OPPNÅDD FAGBREV OG HELTIDSSTILLING? .....	71 -
6.2.1 Fagopplæring i skole – siste reis.....	71 -
6.2.2 Elevene som fullførte fagopplæring i skole .....	73 -
6.2.3 Elevene som ble formidlet videre til lærekontrakt.....	74 -
6.2.4 Elevene som droppet ut av fagopplæring i skole.....	76 -
6.2.5 Elevene hadde kun innspurten igjen, før fagbrevet var en realitet.....	80 -
6.3 HVORDAN VURDERTE ELEVENE FORHOLD VED FAGOPPLÆRING I SKOLE? .....	82 -
6.3.1 En sårbar gruppe ungdom .....	82 -
6.3.2 Elevene hadde gode muligheter for å få heltidsstilling, såfremt de besto fagbrev.....	84 -
6.3.3 Elevene opplevde undervisningen i skole som utfordrende.....	85 -
6.3.4 Fornøyd med fagopplæring i skole.....	87 -

---

6.3.5 Wicked problem .....	- 87 -
6.3.6 Hva hadde hjulpet elevene inn i jobb.....	- 88 -
6.3.7 Hva mener elevene burde vært endret i fagopplæring i skole for å bedre jobbmulighetene? .....	- 89 -
6.3.8 Hvordan opplevde elevene å bli inkludert, sett og lyttet til?.....	- 92 -
6.3.9 Fagopplæring i skole hadde ikke hjulpet elevene i jobb.....	- 93 -
6.4 VIDERE SAMSKAPING OG FORSKNING FOR Å LØSE FRAFALLS - OG SYSSELSETTINGS UTFORDRINGEN I AGDER - 94 -	
6.4.1 De ansattes stemme er ikke hørt i oppgaven, og kan gi nye innspill til samskaping....	- 96 -
6.4.2 En nysatsing på en inkluderende videregående skole?.....	- 97 -
6.4.3 Behov for nye tilnærminger .....	- 97 -
<b>7 KONKLUSJON .....</b>	<b>- 102 -</b>
<b>8 LITTERATURLISTE.....</b>	<b>- 105 -</b>
<b>9 VEDLEGG .....</b>	<b>- 126 -</b>
VEDLEGG 1: SPØRRESKJEMA I OG II TIL DYBDEINTERVJU OG ELEKTRONISK SPØRREUNDERSØKELSE ....	- 126 -
VEDLEGG 2: NSD SIN VURDERING AV PROSJEKTET.....	- 128 -

---

## Oversikt over tabeller og figurer

### Oversikt over bilder:

Bilde 1: Foto: Maud Fernhout.....

### Oversikt over tabeller

Tabell 1: Forkortelser brukt i oppgaven.....	II
Tabell 2: Andel mottakere av uføretrygd i Norge og Agder i 2019 (NAV, 2020) .....	- 11 -
Tabell 3: Smal og utvidet læreprosess (Hiim & Hippe, 2015) .....	- 17 -
Tabell 4: Elevene fra 2015 og 2017, fordelt per lærefag. ....	- 36 -
Tabell 5: Datainnsamling og analysemetoder .....	- 37 -
Tabell 6: Informantene i dybdeintervju, fordelt på programområde og elevforløp. ....	- 38 -
Tabell 7: Oppbygging av fagopplæring i skole, iht oppl. og tilhørende forskrifter.....	- 45 -
Tabell 8: Kritiske overganger for å droppe ut frem mot oppmelding av fagprøve.....	- 46 -
Tabell 9: Andel elever i fagopplæring i skole i Norge og Agder-fylkene 2015-2018.....	- 50 -
Tabell 10: Andel elever som har oppnådd fagbrev og heltidsstilling, kontrollert for yrkesstatus.....	- 52 -
Tabell 11: Andel elever som har oppnådd fagbrev og heltidsstilling kontrollert for elevforløp	- 53 -
Tabell 12: Elevenes vurdering av hjelp til teori.....	- 54 -
Tabell 13: Elevenes årsaksforklaringer til hvorfor de droppet ut av skole. ....	- 56 -

### Oversikt over figurer

Figur 1: Mangel på fagarbeidere i Agder i 2019 (NAV, 2019). ....	- 10 -
Figur 2: Økning i antall uføre i Norge i prosent 2010-2019, (NAV 2020, VG, 2020). ....	- 11 -
Figur 3: Forskningsprosessen brukt i oppgaven. ....	- 34 -
Figur 4: Elevenes vurdering av hjelp til individuelle utfordringer i skole og i bedrift. ....	- 55 -
Figur 5: Elevenes vurdering av hva som burde vært endret i fagopplæring i skole. ....	- 57 -
Figur 6: Elevenes vurdering av om fagopplæring i skole har hjulpet dem å få jobb. ....	- 58 -
Figur 7: Utviklingsmodell for elever, etter Vygotsky (1994). ....	- 79 -
Figur 8: Fra wicked problem (skolefracfall) via samskaping til nye samarbeidsmodeller... -	96 -

## 1 Innledning

I dette kapitlet beskrives bakgrunnen for tema, valg av problemstilling og operasjonalisering av tre forskerspørsmål i oppgaven. Deretter følger begrepsavklaring og avgrensning av oppgaven. I siste del vises strukturgjennomgang av hvert kapittel.

### 1.1 Bakgrunn og aktualitet

Utdanningsdirektoratet (heretter kalt Udir) offentliggjorde den 17 mars 2020 søkertallene til videregående utdanning for skoleåret de kommende skoleåret. 205 800 ungdommer hadde søkt videregående opplæring ved offentlige skoler, og flertallet hadde søkt yrkesfag. Tallene viste også at det var 20 700 søkere til læreplass, en økning på 350 søkere sammenliknet med søkertallene fra 2019 (Regjeringen, 2020). I en pressemelding samme dag uttalte kunnskapsminister Guri Melby:

*- Velger du yrkesfag åpnes mange dører ved at du får deg kompetanse som er etterspurt i arbeidsmarkedet, du kan komme deg raskt i jobb og få lønn som lærling.*

På samme tid som kunnskapsministeren snakket varmt om yrkesfagutdanningens muligheter, er det bred enighet om at mangel på tiltak som har effekt for å redusere frafall fra yrkesfagutdanninger, er en av de største utfordringene for Norges fremtidige sysselsetting. Frafall i videregående opplæring og i yrkesfag spesielt, blir i dag betraktet som ett av det norske samfunns hovedproblemer når det gjelder ungdom (Chelsom Vogt, 2017, s. 105). Fremdeles dropper en av tre ut av videregående utdanningsløp, og frafallet er spesielt stort på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene.

Udir (2020) viser til at for elever som starter på et av de yrkesfaglige utdanningsprogrammene, fullfører 67,5 prosent i løpet av seks år, 20 prosentpoeng lavere sammenliknet med elevene på studieforbereende. Selv om frafallsstatistikken har vært overveiende stabil over de siste to tiår, har den vært gjenstand for økende bekymring (Chelsom Vogt, 2017, s. 105). Forskning fra OECD (2018, s. 9) viser blant annet at skolefravall i videregående opplæring er den mest sentrale risikofaktoren for å havne i gruppen som senere faller utenfor arbeid, utdanning eller aktivitet - internasjonalt betegnet som 'NEET' (Furlong, A. & Cartmel, F., 2007, s. 42).

---

De 18 000 NEET-ungdommene i Norge er blant dem i Europa som får tette oppfølging av statlige tiltak via NAV og den fylkeskommunale oppfølgingstjenesten (OT). Til tross for oppfølgingen rapporterte OECD (2018, s. 9) at om lag 56 prosent av denne gruppen ungdommer fortsatt ikke har fullført videregående skole<sup>4</sup>. En annen faktor som bekymrer OECD, er at norsk ungdom i NEET-gruppen rapporterer om en langt dårligere helse enn gjennomsnittet i OECD og EU-landene, hvor seks ganger så mange er deprimerte, og ni ganger så mange har helseproblemer (ibid).

Det regjeringsoppnevnte sysselsettingsutvalget, ledet av Einar Holden, presenterte 28. mars 2019 en utredning om utviklingen i sysselsetting og mottak av inntektssikring, samt forslag til tiltak som kan bidra til at flere kommer i arbeid (NOU 2019:7). Utvalget konstaterte at sysselsettingen er lavere og arbeidsledigheten og utenforskapet høyere blant dem som ikke har fullført videregående utdanning, og at betydningen av å fullføre videregående utdanning øker (NOU, 2019:7, s.181). Regjeringen understreker i tillegg at bærekraften i velferdsordningene i Norge avhenger av at flere unge blir yrkesaktive, og at dette er en av de store utfordringene som må løses. I Granavolden-plattformen (2019, s.75) satte også regjeringen et mål om at hele 90 prosent av elevene som begynner i videregående opplæring skal fullføre og bestå sin utdanning innen år 2030. Regjeringen pekte også på at det var et stort behov for arbeidstakere med fag- og yrkesutdanning, og at det er nødvendig å heve statusen til yrkesfagene, redusere frafall og tilrettelegge for flere tilpassede utdanningsløp (Granavolden-plattformen, 2019, s. 75-76).

Et historisk viktig grep for å redusere skolefravall i videregående skole ble lovfestet gjennom *Reform 94*, da alle 16–19-åringer ble gitt en rett til videregående opplæring i et tre- eller fireårig løp for å oppnå studie- eller yrkesfagkompetanse. Utdanningen skulle være gjennomført i løpet av fem år og fylkeskommunene fikk en korresponderende plikt til å oppfylle retten. I den samme skolereformen koplet man i tillegg lærlingordningen til skolen i en særnorsk 2+2-hovedmodell. Modellen består av to års opplæring som elev i videregående skole, etterfulgt av 24 måneder som lærling med opplæring og verdiskaping i bedrift (Høst & Reegård, 2019, s. 15, Aspøy og Nyen, 2016, s. 18).

---

<sup>4</sup> Det fremgår ikke av undersøkelsen på hvilket tidspunkt respondentene som OECD referer til, falt fra utdanningsløpet.

---

Nyere forskning viser at det er i overgangen mellom videregående skole og et lærlingeløp at flest elever faller fra yrkesfaglig utdanning, blant annet fordi elevene ikke får læreplass. I de siste årene har det vært mellom 7 000 og 9 000 elever som ikke har fått læreplass i Norge (Vibe, Frøseth, Hovdhaugen & Markussen, 2012, s.12, NOU 2019:25, s.14).

Fylkeskommunene må da, i henhold til *Reform 94* og *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (opplæringslova) § 6A-9 og §3-3, tilby elever som de ikke klarer å skaffe lærekontrakt, en tilsvarende opplæring i videregående skole, også kalt *kvalifiseringstiltaket alternativ vg3 fagopplæring i skole* (i oppgaven betegnet som *fagopplæring i skole*).

En Udir-rapport, publisert 24. september 2019, viser at hele 74 prosent av lærlingene i Norge og 75,7 prosent av lærlingene i Vest-Agder fra 2017, var i arbeid året etter at de fikk formell yrkesfagkompetanse (Udir, 2019). Udir-rapporten, som fikk mye medieoppmerksomhet, var basert på tall fra SSB, og undersøkte om fagarbeiderne var i arbeid, i utdanning eller sto utenfor arbeid og utdanning den dagen intervjuene ble foretatt. Daværende kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner uttalte blant annet:

*- Jeg er glad for å se at mange ungdommer med fagbrev kommer seg raskt i jobb!*<sup>5</sup>

Imidlertid var ikke elevene som hadde oppnådd fagbrev fra fagopplæring i skole skilt ut som egen gruppe i undersøkelsen. Udir (2019) opplyste om at det heller ikke forelå kunnskap eller effektmålinger om hvordan det gikk med elevene i fagopplæring i skole etter endt eller avbrutt utdanning. Dokumentgjennomgangen viste at NAV, SSB, Kunnskapsdepartementet og Vest-Agder Fylkeskommune heller ikke hadde gjennomført tilsvarende undersøkelser for elevgruppen fra fagopplæring i skole. Elever som dropper ut av fagopplæring i skole var heller ikke en separat del av kjente arbeidsledighetstall i NAV i Norge eller NAV i Agder.

Udir (2019, 26 september) uttrykte imidlertid at de er kjent med at det er en interesse for mer kunnskap om elevene i fagopplæring i skole:

*‘Vi vet det er engasjement for elever med fagopplæring i skole og vurderer jevnlig hvordan denne gruppen best kan inkluderes i vårt kunnskapsgrunnlag’.*

---

<sup>5</sup> Kunnskapsdepartementet, 2019

---

## **1.2 Nærmere om problemstilling og forskerspørsmål**

Etter å ha vært kontaktlærer for elever i fagopplæring i skole hadde jeg opparbeidet meg en antakelse om at uforholdsmessig mange av elevene ikke oppnår fagbrev eller er i posisjon til å få tilbud om heltidsstilling i faget de utdannet seg til. Jeg var bekymret for at det kunne være forårsaket av for lite mellom aktørene tilknyttet utdanningen i skolesystem og på arbeidslivssiden i tillegg til for dårlig veiledning av elevene i overganger mellom skole og arbeidsliv.

Endringer i det fylkeskommunale ansvaret etter regionreformen var ikke konkludert, men i tilhørende stortingsmelding (Meld. St. nr. 6 (2018-2019) s.11)) ble det foreslått å vurdere om fylkeskommunene skulle få et mer helhetlig ansvar for kompetansepolitikken for denne elevgruppen. Formålet var å bidra til økt sysselsetting og lavere arbeidsledighet gjennom å tilrettelegge og forsterke grunnopplæring for unge mellom 16-24 år som ved oppstart i videregående skole manglet tilstrekkelige forutsetninger til å fullføre (Meld. St. nr. 6 (2018-2019), s. 136). Agder Fylkeskommune hadde samtidig i sitt styringsdokument Regionplan Agder 2030 (2019, s. 16), satt seg som mål 'å styrke overgangen mellom videregående opplæring og arbeidslivet'. Det var derfor interessant å kartlegge om kritiske overganger i opplæringsløpet hadde betydning for elevenes fullføring. Funn i oppgaven kunne dermed tenkes å bidra til en styrket fylkeskommunal skolepolitikk, som øker gjennomføringsgraden for elever som står uten læreplass i Agder, men også å bidra med kunnskap til Udir og Kunnskapsdepartementet.

Det var også sentralt å finne ut hva som skjedde med elevene etter fullført skole. Hvilket arbeidsmarked kom elevene inn i, var de formidlet til læreplass eller hadde de droppet ut? Var det forskjell på kvaliteten på arbeid, i forhold til heltid og deltid? Var elevene i høyere utdanning, lavere utdanning, var de arbeidssøkende hos NAV, uføretrygdet eller sto de utenfor arbeidsliv og utdanning (NEET)? Og hadde de tidligere elevene, seks og åtte år etter påbegynt yrkesutdanning, oppnådd fagbrev og dermed sin yrkesfagutdanning?

Solveig Ose (2016, s. 214) viser til en viss geografisk variasjon i skolefracfall mellom fylker, men at det ikke er sikkert om dette skyldes forskjeller i sosiale forutsetninger og evner (individ) eller kvalitet på undervisningen i skolene (system). Ose etterlyser forskning på dette



---

området. Hilde Hiim (2015, s. 136) trekker på sin side frem at det finnes lite forskning på yrkesutdanningens innholdsmessige kvalitet og hvordan den kan styrkes.

Å få frem elevenes stemme om forholdene som berørte dem i skole- og arbeidshverdagen var derfor et hovedpoeng i oppgaven. Det var av betydning å undersøke hva de tidligere elevene mente kunne ha vært gjort annerledes for at de skulle ha oppnådd fagbrev og heltidsstilling i eget yrke. Problemstillingen ble derfor formulert slik:

***Suksess eller frafall for elever i overganger fra fagopplæring i skole til arbeidslivet: Hva er mønstrene og mekanismene i Vest-Agder?***

Tre forskerspørsmål ble formulert slik:

- Hva er aktørens ansvar i organiseringen av fagopplæring i skole?
- Hvor stor andel av ungdommen har oppnådd fagbrev og heltidsstilling i yrket de utdannet seg til?
- Hvordan vurderte elevene forhold ved fagopplæring i skole?

### **1.3 Begrepsavklaring og avgrensing**

Studietilbudet for elever som ikke får læreplass etter vg2 i skole har ulike navn og organiseringsmodeller i fylkeskommunene<sup>6</sup>. I denne oppgaven brukes begrepet *fagopplæring i skole*. Organisasjonsmodellen som diskuteres er *fagkompetansemodellen*<sup>7</sup> som de fleste fylker bruker, 'hvor faste skoler gir et tilbud innenfor yrkesfag skolen allerede tilbyr på vg2-nivå' (Aspøy og Nyen, 2015, s. 9, 50). Ungdommen som starter på studiet betegnes som *elever* og antas å ha startet i videregående skole to år før de blir tatt inn i fagopplæring i skole. Begrepet *studieforløp* brukes for å skille elevenes vei gjennom opplæringstilbudet frem til de meldes opp til fagprøve. Når begrepet *suksess* brukes, innebærer dette i hovedsak bestått yrkeskompetanse som skal gi elevene bedre grunnlag for varig deltakelse i arbeidslivet<sup>8</sup>, i yrket elevene utdannet seg til. Begrepet *fracfall* gjelder hvis elever ikke har oppnådd fagbrev fem år etter oppstart i videregående utdanning (SSB, 2020).

*Kompetansebrev* regnes som delkompetanse, ikke som bestått yrkesutdanning (SSB, 2019,

---

<sup>6</sup> Opplæringsloven § 6A-9

<sup>7</sup> Øvrige modeller for organisering er regionmodellen og avgiverskolemodellen (, s. 111)

<sup>8</sup> Opplæringsloven § 3-1, 3-3, 6A-9

---

NOU, 2019: 25 s.11, 55). Nyansene i lærling-/praksiskandidatordningene, elevenes individuelle utfordringer eller om fagkompetansemodellen er et riktig alternativ for ungdommen drøftes ikke i denne oppgaven. *Ungdomsretten*<sup>9</sup>, hvor eleven kan bruke fem år på å fullføre sin yrkesutdanning, legges til grunn i oppgaven. *Voksenretten*<sup>10</sup> må eventuelt drøftes i en annen sammenheng.

En case-study av elleve kvalitative, individuelle dybdeintervju og en digital kvantitativ spørreundersøkelse av 74-76 tidligere elever fra kull 2015 og 2017 i Vest-Agder<sup>11</sup>, danner hovedgrunlaget for empirien i oppgaven. Den øvrige datainnsamlingen vil benyttes som bakgrunnsmateriale for drøftingen. Ansatte som jobber med elevene i fagopplæring i skole er ikke intervjuet i oppgaven. Drøftingen i oppgaven vil hovedsakelig omhandle forbedringspunkter i *opplæringsløpet*.

Elevene tok utdanning under ulike versjoner av styringsdokumenter, lover og læreplanverk. Disse legges til grunn i oppgaven:

- 1) Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61, opplæringslova),
- 2) Overordnet del av læreplanverket– verdier og prinsipper for grunnopplæringen er en del av læreplanverket, med hjemmel i opplæringsloven§ 1-5, og
- 3) Lokal forskrift om inntak til vidaregåande opplæring, Agder<sup>12</sup>.

#### **1.4 Struktur i oppgaven**

Kapittel en (dette) begrunner valg av tema og problemstilling, operasjonalisering av forskerspørsmål, avklarer begrep og avgrensner oppgaven. Kapittel to beskriver omkringliggende tema som er sentrale for å forstå situasjonen rundt elevgruppen denne oppgaven tar sikte på å analysere. Blant annet behovet for fagarbeidere i bedrifter på Sørlandet samt andelen unge uføre i Vest-Agder. I kapittel tre gir jeg en innføring i det teorirammeverket som ligger til grunn for studien. Herunder beskriver fagopplæring i skole, mangel på fagarbeidere og andel unge uføre i Vest-Agder. Kapittel tre gir en innføring i

---

<sup>9</sup> Opplæringsloven kapittel 3

<sup>10</sup> Opplæringslovens kapittel 4-A

<sup>11</sup> Vest- og Aust-Agder Fylkeskommune slo seg sammen 1.1.2020, derfor brukes også Agder Fylkeskommune i oppgaven.

<sup>12</sup> FOR-2019-02-06-2289

---

teorirammeverket, hvor sosiokulturell -og sosial kognitiv læringsteori, lærer-elev relasjonen, skolefracfall, terskler i overganger mellom videregående skole og arbeidsliv, skolens målstruktur og samskapende innovasjon. Kapittel fire beskriver metodiske overveielser i undersøkelsene i oppgaven. I kapittel fem presenteres resultater fra ansvarskartleggingen av organiseringen av fagopplæring i skole, og resultater fra den kvantitative spørreundersøkelse og dybdeintervju med tidligere elever i Vest-Agder. I kapittel seks drøftes resultatene fra datamaterialet opp mot faglitteraturen i oppgaven. I tillegg pekes det på behov for ytterligere forskning. I kapittel syv følger konklusjon på forskerspørsmål og problemstilling. Litteraturliste og vedlegg følger deretter.

---

## 2 Kontekst

I dette kapittelet vil yrkesfagutdanning og opplæringstilbudet fagopplæring i skole beskrives, overordnet. Bedrifter i Agder sin mangel på fagarbeidere samt tall som illustrerer andelen unge uføre i Agder på undersøkelsestidspunktet. Figurer og tabeller som beskriver denne situasjonen følger i siste del av kapittelet.

### *2.1 Yrkesfagutdanning og fagopplæring i skole*

Siden utdanningsreformen Reform 94 har lærlingordningen vært en integrert del av yrkesopplæringen, gjennom 2+2 modellen, som betyr to år i skole etterfulgt av 24 måneder som lærling med opplæring og verdiskaping i bedrift. Intensjonen var at ungdom som valgte en yrkesfaglig utdanning skulle få en effektiv og velfungerende overgang til arbeidslivet gjennom en kombinasjon av skolebasert opplæring og læretid i bedrift. En av reformens viktigste ambisjoner var å heve statusen til lærlingordningen og gjøre den til en del av utdanningsløpet for ungdom (Høst & Michelsen, 2010, s. 179).

Det finnes i dag 206 lærefag, og ni yrkesfaglige utdanningsprogram i fag- og yrkesopplæringen (NOU, 2018:15, s.129).

- 1) Bygg og anleggsteknikk
- 2) Design og Håndverk
- 3) Elektrofag
- 4) Helse - og sosialfag
- 5) Medier og kommunikasjon
- 6) Naturbruk
- 7) Restaurant og matfag
- 8) Teknikk og industriell produksjon
- 9) Service og samferdsel

Lærlingordningen har en etablert posisjon i videregående opplæring og framstår som en viktig rekrutteringsordning for store deler av arbeidslivet (Garmannslund & Witsø, 2017, s. 25).

En viktig kontekst for analysen er at ved utgangen av 2018 sto hele 26 prosent av elevene i Norge uten læreplass etter to års yrkesutdanning (NOU, 2019: 25, s. 156). Denne gruppen har rett til opplæring i videregående skole for å fullføre yrkesfaglig videregående utdanning med en varighet på 12-24 måneder, og får derfor tilbud om å fullføre sitt fagbrev i opplæringstilbudet fagopplæring i skole (Aspøy & Nyen, 2015, s. 8, Udir, 2019).

---

Udir (2020) er nysgjerrig på hva årsaken er til at ikke alle som står uten lære plass tar imot tilbudet fagopplæring i skole. I Agder er situasjonen slik at elevene som blir tilbudt plass i fagopplæringstilbudet, må møte på skolen første skoledag, iht. forskrift om inntak til videregående opplæring og formidling til lære plass<sup>13</sup>. Dersom en elev uteblir fra skolen første skoledag uten dokumentert grunn, kan vedkommende miste skoleplassen. På samme tid rapporterer OECD (2018, s. 10) om at en av fem dropper ut av det særnorske fenomenet fagopplæring i skole.

Lovens bestemmelser om lærlinger gjelder ikke for elevene på fagopplæring i skole. Elevene skal ha status som elever også når de er utplassert i bedrift (Mikkelsen & Sollie, 2020, s. 11). Elevene i fagopplæring i skole har de samme rettigheter og plikter som andre elever på videregående skole, i henhold til opplæringslovens bestemmelser om elever. Unntaket er at utdanningstilbudet ikke er gjort søkbart for elevene. Elevene er heller ikke underlagt den lovpålagte fraværgrensen, hvor hensikten er å motivere elevene til jevn innsats, og å forhindre skulk (Udir, 2020). Elevene mottar, i motsetning til lærlinger, ikke noen form for lønnskompensasjon i den tiden de er elever i fagopplæring i skole, men har mulighet til å søke lån og stipend i Lånekassen. Elevene kan ofte reise over lange avstander til den aktuelle videregående skolen som tilbyr opplæring i det aktuelle faget. Elevene har ikke krav på at transportkostnader hjem-skole skal dekkes av fylkeskommunen eller den videregående skolen (Levinsen, avdelingsleder fagopplæring i skole i et annet fylke, 24 august 2020). Eleven er ifølge opplæringsloven § 13-3c forsikret for ulykke/yrkesskade av fylkeskommunen.

Tilbudet er ment å være praksisnært, der de fleste elevene tilbringer tid i en bedrift. En typisk fordeling mellom bedrift og skole kan være fire dager ute i bedrift og én dag i uken inne på skolen, men variasjonene i fylkene er store (Aspøy & Nyen, 2015, s. 8). Opplæringen kan skje kun i skole, i samarbeidende bedrift, eller i kombinasjonsløsninger. Elevene kan også arbeide i ulike skiftordninger. I mange tilfeller ligner praksistiden læretiden, og flere av elevene går over til ordinær lærekontrakt underveis (Aspøy & Nyen, 2015, s. 8). Det er ulikheter i praktisert organisering/arbeidstid/oppmøtetid mellom fylkene og skolene (Vest-Agder Fylkeskommune, 2019). Opplæringen skal strekke seg over minst 38 uker innen en

---

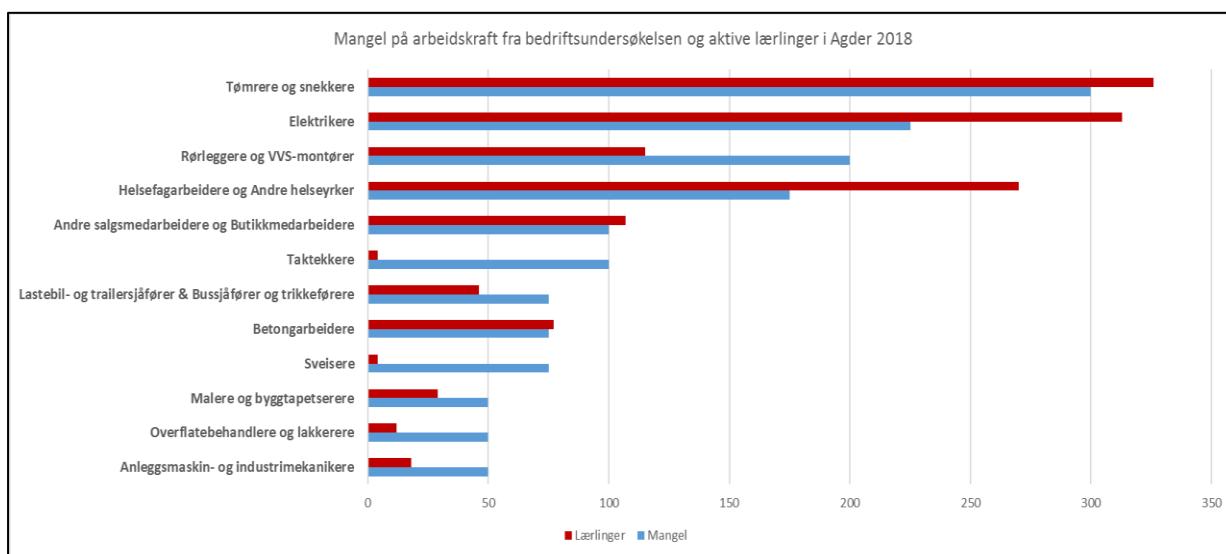
<sup>13</sup> FOR-2019-02-06-2289

ramme på 45 sammenhengende uker i skoleåret, jf. oppl. § 3-2. En evaluering viser at fagopplæring i skolesystemet ikke verdsettes like høyt som læreplass i arbeidsmarkedet, og mange i sektoren anser ordningen fagopplæring i skole, som et nødvendig onde (Aspøy & Nyen, 2015, s. 7).

## 2.2 Mangel på fagarbeidere i bedrifter i Agder

Lærlingordningen gir grunnlag for kvalifisering av godkjente fagarbeidere (Aspøy og Nyen, 2016, s. 18). Agder har i norsk målestokk en relativt høy andel personer med yrkesrettet utdanning (Agder Fylkeskommune, 2020, s. 7). Chelsom Vogt (2017, s.110) trekker frem et nytt mønster i debatten om frafall fra skole som går imot påstander om manglende etterspørsel etter ufaglærte på arbeidsmarkedet. Forskningen på området viser at etterspørselen etter ufaglærte arbeidere generelt, og ufaglært ungdom spesielt, ikke har forsvunnet. Bedriftsundersøkelsen som NAV i Agder utførte i 2018 fant at bedriftene i Agder hadde et stort udekket behov for å ansette fagarbeidere, da undersøkelsen i denne oppgaven ble foretatt. Statistikkansvarlig i NAV Agder, Håvard Jakobsen (2019), mente at de tidligere elevene fra kull 2015 og 2017 'burde hatt muligheter for å ha fått jobb i Agders næringsliv i 2019', basert på behov for ungdom med oppnådd fagbrev (markert med blått i figur 1, under). Han kommenterer figur 1, slik:

*Hvis vi skulle dekket etterspørsel i markedet for fagarbeidere med lærlinger - burde rød stolpe vært dobbelt så lang som de blå.*

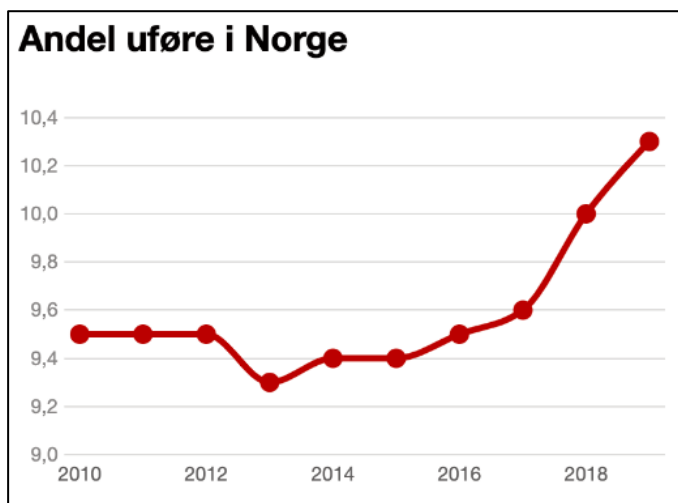


**Figur 1: Mangel på fagarbeidere i Agder i 2019 (NAV, 2019).**

*Rødt representerer lærlinger i Agder i 2018. Blått representerer mangel på yrkesfagelever som har bestått sin fagprøve per yrkesgruppe i 2019.*

### 2.3 Andel unge uføre er høyere i Agder enn i Norge, under ett

Antallet uføre stiger i Norge. I 2019 steg antallet fra 339.245 til 352.197 (NAV, 2020).



**Figur 2: Økning i antall uføre i Norge i prosent 2010-2019, (NAV 2020, VG, 2020).**

Agder kommer noe dårligere ut enn landsgjennomsnittet når det gjelder de grunnleggende sosioøkonomiske faktorene inntekt, utdanning og arbeid. Dette påvirker levekårene<sup>14</sup>. Agder er også blant regionene med lavest sysselsettingsgrad, der særlig andelen unge på uføretrygd eller arbeidsavklaringspenger er høy (Agder Fylkeskommune, 2016, s. 9, 2019, s. 7).

Tall fra NAV bekrefter at Aust-Agder i 2019 hadde 3,7 prosentpoeng og Vest-Agder 2,66 prosentpoeng større andel unge uføre enn Norge i snitt i aldersgruppen 18-29 år, illustrert under, i Tabell 2. Tabellen illustrerer at andel mottakere av uføretrygd i Agder ligger over landsgjennomsnittet.

**Tabell 2: Andel mottakere av uføretrygd i Norge og Agder i 2019 (NAV, 2020)**

Aldersgruppe	Norge	Aust- Agder		Vest-Agder	
	Landet i alt	Totalt	Forskjell i antall unge uføre i landet som helhet og Aust-Agder målt i prosentpoeng	Totalt	Forskjell i antall unge uføre i landet som helhet og Vest-Agder målt i prosentpoeng
<b>Alle</b>	<b>10,3 %</b>	<b>14,8 %</b>	<b>+ 4,5 %</b>	<b>13,1 %</b>	<b>+ 3,8 %</b>
<b>18 -19 år</b>	1,1 %	1,5 %	+ 0,4 %	1,3 %	+ 0,2%
<b>20-24 år</b>	2,0 %	2,8 %	+ 0,8 %	2,2%	+ 0,2 %
<b>25-29 år</b>	3,2 %	5,3%	+ 2,1 %	4,5 %	+ 1,3 %

<sup>14</sup> Folkehelsestrategi for Agder 2018-2025

---

## ***2.4 Fagopplæringen dekker verken elevenes eller arbeidslivets behov godt nok***

Syssettingsutvalget (NOU 2019:7, s 52) peker på at unge uten videregående skole som gruppe har fått en vanskeligere vei inn i arbeid, etter hvert som utdanningsnivået har økt. Nedgangen i sysselsettingsandelen for de yngste kan også ha sammenheng med større konkurranse om jobber som krever lite utdanning. Kompetansebehovsutvalget (NOU 2019:2, s 111) beskriver at personer uten fullført videregående opplæring kan møte betydelige problemer med å få stabil og god jobbtilknytning, og at denne tendensen trolig vil øke. Lied-utvalget, som la frem nye planer for videregående skole 17. desember 2019, konstaterte at for mange elever i dagens videregående system ikke er kvalifisert for utdanningen. Utvalget ba om at videregående opplæring skulle tilpasses den enkelte elev sine forutsetninger, og at elever skulle få rett til å få en sluttvurdering, uansett hvor mange år det tar. Leder av utvalget, YS-leder Ragnhild Lied, pekte på utfordringer med at innholdet i yrkesutdanningen ikke alltid er anerkjent nok i arbeidslivet, og at man videre må bruke penger på å øke verdiskapningen via videregående skoler:

*Samtidig må vi stille spørsmål ved hva som blir krevd av fremtidens fagarbeidere. Det er svært viktig for de som får en sluttkompetanse i videregående opplæring at den er anerkjent i det arbeidslivet som skal ta imot dem. Hvis ikke den er anerkjent der, så mener vi at videregående opplæring har mislykkes. Vi ser også at mange trenger mer støtte gjennom løpet for å klare å oppnå denne sluttkompetansen. Utvalget sine forslag vil koste, men da kan jeg litt retorisk spørre: hva vil det koste å la være? Det betyr at de pengene vi vil bruke, de vil komme tilbake til samfunnet, gjennom økt sysselsetting og verdiskaping, og færre på trygd – og ikke minst den verdien dette har for ungdommen sitt liv og selvkjennelse (Lied, 2019, 17 desember).*

Daværende kunnskapsminister Jan Tore Sanner sa følgende om yrkesfagutdanningen, frafall og arbeidslivets behov, da han mottok rapporten samme dag (utdrag):

*-Noe vi skal se nærmere på er nettopp fagopplæringen (fagopplæring i skole), den dekker ikke elevenes eller arbeidslivets behov godt nok. Vi må lage gode alternativ for de som ikke får en læreplass (Sanner, 2019, 17 desember).*

I det videre vil oppgaven rette søkelys på teori som er sentral for å besvare problemstillingen samt bringe inn elevene stemme og hva elevene fra 2015 og 2017 peker på kan være forbedringspunkter for å redusere frafall i fagopplæring i skole.



---

### 3 Teoretisk grunnlag

I dette kapitlet vil relevant faglitteratur i forhold til problemstillingen gjøres rede for. Sentrale læringsteorier med en situert og aktivitetsteoretisk inngang, frafallsmønstre i videregående skole og terskler i overganger mellom utdanning og arbeidsmarked presenteres i første del. Deretter følger faglitteratur om årsaksforklaringer på hvorfor ungdom faller ut av arbeid, sammenheng mellom skolefrafall og langvarig tilknytning til NAV-systemet og elev-lærer relasjon. I siste del følger aktuell innovasjonsteori om samskaping i offentlig sektor for å løse komplekse sosiale samfunnsproblemer (*Wicked problems*), som skolefrafall er et eksempel på.

#### ***3.1 Kunnskap om læringsteorier er nødvendig for å undervise elever***

Mange har opp gjennom historien tenkt, sagt og skrevet mye om læringsteorier i undervisningen av skoleelever. Det er imidlertid få som har utviklet en fullstendig filosofi eller helhetlige tankesystemer om utdanning, utover Platon (427-347 f.Kr.), Aristoteles (384-322 f.Kr.) og Dewey (1859-1952) (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 40).

Begrepet didaktikk stammer således fra gresk, og betyr ‘undervisningskunst’. Begrepet er mye brukt i lærerutdanningen og i pedagogisk utdanning (PPU-Y) for yrkesfaglærere. Et av de sentrale betydningsforhold er didaktikk som vitenskap og lære om undervisning og læring. Undervisning definer Brantzæg Gudem (1990, s. 21) som ‘de aktiviteter som blir gjort i tilrettelegging for læring blant elevene’. Undervisning innebærer ut fra Brantzæg Gudem (1990) sin definisjon at noen blir undervist i noe, og begrepet er derfor uløselig knyttet til læring. Litt utvidet trekker Erling Lars Dale (1989, s. 44) læring inn i sin definisjon av undervisning, men presiserer at læringsaktivitetene skal være målrettede, slik at elevene lærer sammen med sine veiledere. Han legger til at systemet for læring må være organisert. Dales definisjoner av undervisning legges derfor til grunn i oppgaven, med tanke på at yrkesfagelever er avhengige av at undervisningen i skolesystem og på arbeidslivssiden leder frem til læring;

*‘Undervisning er målrettede aktiviteter for å realisere læring der deltakerne eksisterer og er tilstede for hverandre som lærer og elev’.*

Dale (1989) presiserer:

*‘Med undervisning forstår vi et sosialt organisert system for målrettet læring’.*

---

Begrepet læring er i seg selv et sammensatt fenomen, som gjenspeiles i det brede spekter av læringsteorier som er utviklet. Læring defineres også ulikt avhengig av hvilket perspektiv man har. Skoleforskerne Hiim & Hippe (2015) sin definisjon av læring er som følger:

*«Læring vil si en relativ varig forandring i opplevelser eller atferd som følge av erfaring».*  
Hiim & Hippe (2015, s. 91)

Denne definisjonen av læring legges til grunn i oppgaven, med tanke på at hovedmodellen for yrkesfagelevne er 2+2-modellen, hvor de er tenkt å lære faget over to år i videregående skole, men at de også er avhengige av å ta denne lærdommen med seg i en ny 'overgang' (se pkt. 3.3) i to år som lærling i bedrift. Etter dette blir de forhåpentligvis tilbudt en heltidsstilling i yrket de utdannet seg i.

I følge Greeno, Colling & Resnick (1996, sitert i Lyngsnes og Rismark, 2015, 2. 52) har det eksistert tre hovedperspektiver på hva kunnskap er, og på hvordan kunnskap kan innhentes, det siste århundre. De tre perspektivene kan betegnes som:

- **Det behavioristiske læringsperspektiv**, hvor kunnskap er objektivt gitt.
- **Det kognitivistiske læringsperspektiv**, som vektlegger menneskers evne til rasjonell forståelse og begrepsdanning samt
- **Det sosiokulturelle/situerte læringsperspektiv**, som anser at kunnskap skapes gjennom menneskers samhandling i sosiale og kulturelle fellesskap, med språk som viktigste redskap (Lyngsnes & Rismark, 2015, 2, 52).

Den yrkesfaglige læringstradisjonen har historisk sett foregått gjennom 'produksjon', hvor lærlingen har utført et stykke arbeid som snekker eller som frisør, får tilbakemelding av en 'mester' på arbeidsplassen og trekker så erfaring av dette. Elevene i fagopplæring i skole skal gjennom samme overganger, men i en ordning hvor de møter ansatte i skolesystem og på arbeidslivssiden. I oppgaven vil derfor det sosiokulturelle/situerte læringsperspektivet legges til grunn, fordi elevene er avhengige av at andre veileder dem i faget, slik at de består fagbrevet.

Hva slags kompetanse mener så teoretikere innen det sosiokulturelle læringsperspektivet at yrkesfaglærerne og veilederne i bedrift må ha, for å ivareta rollen som de som skal lede elevene frem til bestått fagprøve, på en god måte? Den kjente psykologen Lev Semjonovitsj Vygotsky (1896-1935) utviklet mye av tankegodset i denne læringsteorien, som

---

bygger på sosial konstruktivisme. Vygotsky betraktet menneskene, altså lærere og veiledere i elevenes omgivelser, som nødvendige for at elevene skulle kunne lære, og at kunnskapen, ideene, holdningene og verdiene til yrkesfagelevne dermed ville utvikles i samhandling med andre (Gjørund, & Huseby, 2015, s. 142, Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 67). Vygotsky (1974) redegjorde for at 'kunnskaper' først eksisterer mellom mennesker som samhandler. Deretter overtar individene deler av disse kunnskapene og kan bruke dem i sin egen tenkning og handling (Gjems, L., 2007, s. 164). Vygotsky mente at evnene til en elev er i konstant utvikling, og at språket er nøkkelen til læring, slik at elever kan stille spørsmål, skape begreper og derigjennom utvikle kategorier for tenkningen på skolen og arbeidsplassen. For å måle avstanden mellom kompetansen og kapasiteten til elevene, mente Vygotsky at man må sjekke hva eleven klarer alene, eller ved hjelp av andre. Avstanden mellom disse nivåene kalte Vygotsky *den nærmeste utviklingssone* (Imsen, 2005, s. 258). Elevene er likevel svært avhengige av denne samhandlingen med læreren, en lærer som til enhver tid skal være mer kompetent enn eleven, slik at eleven stadig lærer. Læreren må imidlertid stille relevante spørsmål til eleven, holde arbeidsmoralen oppe, og hjelpe eleven med stadig kritisk tenkning. Et kjerneelement i Vygotskys læringsteori er altså at eleven må prøve og feile, men at veilederen til enhver tid skal motivere.

Sosiologen Jürgen Habermas beskriver to fundamentale skiller mellom handling og dialog. En elev som styres av et strategisk og instrumentelt mål med argumenter som ikke støtter opp om måloppnåelsen, utfører en strategisk handling. Dette navngir Habermas som 'systemverden'. En elevs kommunikative handling derimot, mener Habermas, i likhet med Vygotsky har samhandling som mål for å øke gjensidig forståelse og utvikle den enkelte persons kognitive evner. Habermas navngir dette som 'livsverden'. Han trekker frem at den enkelte elevs kommunikative kompetanse handler om elevens forutsetning til å delta i dialogen (Garmann Johnsen, 2005, s.124, 201). Denne samhandlingen vil være sentral i yrkesfagopplæring.

### **Veiledere må være kjent med hvordan elevene samarbeider med andre**

De sosiokulturelle teoriene til Vygotsky og Habermas tas opp igjen i nyere faglitteratur innen læring gjennom grupper. Gjørund & Huseby (2015, s. 145,146) viser til at grupper som fungerer godt sammen kommer frem til nyskapende resultater. I grupper hvor det er et godt klima trenes elevene i sosiale ferdigheter gjennom samarbeid. Det anbefales derfor at lærere

---

på skole, ansatte på opplæringskontor eller veiledere ute i bedrift må være kjent med hvordan elevene samarbeider med andre, og følge med på om noen faller utenfor. Dette bidrar også til å styrke det pedagogiske arbeidet (Gjørund & Huseby, 2015, s. 145, 146).

### **Avgjørende at opplæring i teori og i bedrift henger sammen, og at læringen er situert**

Nyere teori peker i likhet med Vygotsky på at lærere og veiledere har fremtredende roller i læresituasjoner med elever og avgjørende innflytelse når det gjelder valg av faglig innhold og ledelse av et læringsmiljø (Rismark & Sjøberg, 2011 i Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 52).

Lyngsnes og Rismark (2015, s. 40, 49) understreker at for at en lærer skal kunne planlegge og gjennomføre opplæring som fører til at elevene lærer best og mest mulig, blir det derfor helt nødvendig for en lærer å sette seg inn i og forstå hvordan læring skjer (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 40, 49). Skoleforskeren Hilde Hiim (2015, s. 101) viser til på at det for yrkesfagelever er grunnleggende nødvendig med realistisk arbeidspraksis, slik at elevene skal kunne utvikle et erfaringsbasert faglig grunnlag i yrkene de er interessert i. Hun understreker også at elevene selv må oppleve at teorien henger sammen med yrket, hvis ikke er det stor sannsynlighet for frafall. Ivar Frønes (personlig kommunikasjon, 2019, 24. oktober) har forsket på yrkesopplæring, og uttrykker bekymring for at dagens yrkesfaglærere ikke retter undervisningen på skolen godt nok inn mot den praktiske arbeidshverdagen, og at yrkesfagelevne derfor ikke klarer seg i overgangen fra lærling og videre inn i arbeidslivet.

Balanseforholdet som Frønes (2019) peker på mellom opplæring i teori på skolen og praktisk opplæring i arbeidspraksis ute i bedrift, er av spesiell interesse i yrkesopplæringen, og dermed for undersøkelsen i denne oppgaven. Læring i teori i skolen har nemlig tradisjonelt vært påvirket av et 'smalt lærebegrep', mens en utvidet læreprosess i bedrift har sammenheng med yrkesopplæring slik den burde være, på høyt nivå. Skoleforskerne Hiim og Hippe (2015, s. 97) illustrerer denne forskjellen i opplæring i Tabell 3.

Et eksempel på utvidet læreprosess er at den yrkesfaglige læringstradisjonen historisk sett har foregått gjennom produksjon, hvor elevene har utført et stykke arbeid, og så lært av dette. Forståelsen for arbeidet vokser dermed frem gjennom handling og personlig erfaring for eleven, og det legges vekt på at relevant teori skal ha betydning for yrkesutførelsen, altså for det praktiske arbeidet (Hiim & Hippe, 2015, s. 99). Denne 'utvidete' prosessen er Frønes (2019) bekymret for mangler mellom elev og yrkesfaglærere.

Tabell 3: Smal og utvidet læreprosess (Hiim & Hippe, 2015)

Smal læreprosess: tradisjon i skolen	Utvidet læreprosess: læring på høyere nivå
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Få et gitt problem</li><li>2. Akseptere det midlertidig</li><li>3. Arbeide med sikte på eksamen</li><li>4. Lage struktur i stoffet</li><li>5. Avslutte med eksamen</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Oppdage et problem</li><li>2. Akseptere det på alvor</li><li>3. Arbeide realistisk, for livet</li><li>4. Knytte det til egne erfaringer</li><li>5. Prøve det ut, anvende det i praksis</li></ol>

Fra 1990 har Vygotsky sitt arbeid vært basis for omfattende teoriutvikling på det pedagogiske feltet, blant annet innen retningen 'situert læring'. Jane Lave og Etienne Wenger lanserte i 1991 begrepet *praksisfellesskap* om sosiale fellesskap, som er et sett av relasjoner mellom personer og aktiviteter hvor man lærer gjennom regelmessig samhandling over tid (Hybertsen, 2013, s. 348, Lave & Wenger, 1991, s. 29). Sosialiseringen til elevenes yrkesrolle og utvikling av elevenes faglige identitet foregår i disse praksisfellesskapene i bedriften (Reegård, 2015, s. 207), som en utvidet læreprosess.

En kombinasjon av rett opplæring i teori i en utvidet læreprosess, elevens ferdigheter, at eleven blir en del av, og lærer av fellesskapet, er altså grunnleggende for at eleven skal klare å bestå sin yrkesutdanning. På samme tid er den enkelte elevs oppfatning av egen kapasitet avgjørende for suksess eller fiasko. Innsatsen eleven legger i en arbeidsoppgave henger med andre ord sammen med hva eleven mener han, hun eller hen kan mestre. Måten eleven utfører arbeidet på, altså egenaktivitet, har dermed betydning for hva eleven lærer (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 142, 143). Når eleven mestrer oppgaver, øker sannsynligheten for at de vil fortsette med aktiviteten, gjenta den og være utholdende når de støter på vansker (Federici & Skaalevik, 2017, s. 1949). Bandura (1997, s. 3) betegner dette som *selv-efficacy*, altså elevens egen forventning til mestring, hvor Bandura sikter til elevens evne til å planlegge og utføre handlinger for å gjennomføre en bestemt oppgave (Manger & Wormes, 2018, s. 35).

### 3.2 Frafallsmønstre i videregående utdanning

Forståelse for teori om skolefrfall og frafallsmønstre i videregående skole er sentralt for problemstillingen og undersøkelsen i oppgaven. Oppmerksomheten rundt forskning på frafallsproblematikk er stor i Norge og i de landene vi vanligvis sammenligner oss med. Manglende gjennomføring av videregående opplæring er med andre ord ikke bare en utfordring i Norge, men også et kjent sosialt problem internasjonalt (Frønes & Strømme, 2014, s. 27). En vil finne en rekke ulike svar på utfordringen. Frafall i norsk videregående

---

opplæring blir imidlertid i dag betraktet som ett av det norske samfunns hovedproblemer når det gjelder ungdom. Selv om frafallsstatistikken har vært overveiende stabil over de siste to tiårene, har den vært gjenstand for økende bekymring (Chelsom Vogt, 2017, s. 105). Det er derfor i dag en økende grad et krav til at alle unge skal gjennomføre videregående opplæring.

I den offentlige debatten, i politikktutforming og i forskningspublikasjoner brukes en rekke ulike betegnelser på ungdom som ikke gjennomfører videregående opplæring og som står utenfor opplæring og arbeid. Betegnelsene som brukes kan både si noe om hvordan vi forstår fenomenet og hva vi tenker om årsaker og tiltak (Sletten & Hyggen, 2013 s.7).

En definisjon som av EU er anerkjent som Norges 'offisielle' definisjon (European Commission 2015, s. 27) er 'ikke oppnådd studie - eller yrkeskompetanse fem år etter man startet videregående utdanning' (Udir, 2020, SSB, 2020).

Grensen på fem år er dermed en målings- og styringsindikator for å vurdere maksimumstid som kan brukes på videregående utdanning, og er fastsatt av utdanningsmyndighetene (Reegård, 2018, s. 10). Til tross for at yrkesfagelever bruker lengre tid på sin utdanning, legges samme definisjon til grunn i yrkesfag. Det er da også denne definisjonen som er bakgrunnen for at ca. 30 prosent av elevene i hvert årskull siden Reform 94 har blitt kategorisert som skolefrafall. Om vi hever blikket litt, er bekymring om frafall langt fra et særnorsk fenomen. I Norge bekymrer vi oss imidlertid over frafall ut fra en særlig streng definisjon (Chelsom Vogt, 2017, s.110).

Basert på et bredt utvalg av foreliggende forskning og kilder for å analysere den norske forståelsen av frafall, uttaler Chelsom Vogt (2020, s.105) i en nyere forskningskommentar at den norske definisjonen av frafall er 'streng' i internasjonal sammenheng, og har helt siden den ble skapt på 1990-tallet vært rigget i yrkesfagenes disfavør.

*-Når vi snakker om ungdom ut fra denne definisjonen, forutsettes og formidles et bestemt ideal for timing av utdanning over livsløpet, et ideal som alltid har passet bedre for middelklassens utdanningsløp (Chelsom Vogt, 2020, s. 105).*

Chelsom Vogt (2020, s. 105) kritiserer særlig at norsk register-basert forskning som viser statistiske sammenhenger mellom frafall og uheldige utfall senere i livsløpet, preget det

---

offentlige ordskiftet. Han uttrykker at denne samfunnsforskningen kan ha bidratt til det som i dag framstår som en ‘avviksdefinering’ av en tredjedel av hvert ungdomskull i Norge.

I Danmark defineres til sammenligning frafall som ikke bestått videregående opplæring, hele 25 år etter avsluttet grunnskole. De ulike definisjonene og målene som politikere i ulike land beslutter, gjør det dermed vanskelig å sammenligne dette samfunnsproblemet mellom land (Rognstad, 2020, 5 februar). Til tross for at utdanningssystemer og -kulturer varierer mellom land, er det imidlertid sterke likhetstrekk i studier av forventninger og behov hos den enkelte elev eller grupper av elever (Lillejord, et al. 2015, s.11). Frafall blir i økende grad internasjonalt også beskrevet som et folkehelseproblem, og kan ha negative konsekvenser for senere arbeid og helse (OECD, 2018, s. 9).

Frafall i den norske skole rammer i dag ulikt mellom kjønnene og jenter fullfører videregående opplæring i større grad enn gutter. Blant dem som startet i videregående opplæring i 2011, oppnådde 78 prosent av jentene, men kun 68 prosent av guttene studie- eller yrkeskompetanse i 2016 (Marcussen, 2010, s. 133, NOU 2019:3, s. 11, SSB, 2018, s. 11).

Frafall fra skole, har også mange navn og ulikt innhold. Sletten & Hyggen (2013, s. 7) peker på at ulike betegnelser på ungdom som ikke fullfører videregående opplæring rommer svært forskjellige forståelser. Et begrep som *fracfall* signaliserer for eksempel at den unge – sannsynligvis ufrivillig - faller fra et opplæringsløp som det er forventet at de aller fleste skal kunne gjennomføre. Betegnes disse ungdommene derimot med begrep som *sluttere* får vi i større grad inntrykk av at det å avbryte utdanning er en aktiv handling. Begrepet *bortvalg* kan tolkes som at det å ikke gjennomføre videregående opplæring kan være et bevisst, og til og med legitimt valg, for en del unge (Sletten & Hyggen 2013, s.7, Marcussen, 2010, s. 123).

Von Simson & Markussen (Regaard, 2017, s. 15, 66) argumenterer for at *bortvalg* er et bedre begrep å bruke enn frafall, og at elever ofte er ‘*nærsynte*’ eller ‘*myopiske*’, altså at de legger for stor vekt på nåtiden, kortsiktighet og jobb fremfor å stå skoleløpet ut. Von Simson (2017, s.66) hevder dermed at ungdom ikke oppfører seg rasjonelt. I Sverige brukes ordet ‘*hemmasittare*’ om elever som slik sett vegrer seg for å gå på skole (Friberg, Karlberg, Lax & Palmèr, 2015). Andre betegnelser for frafall er avbrudd, skolefravær, skolenekting, skulk,

---

skolefobi, separasjonsangst, skoleangst og skolevegning. Skolevegning beskriver elever som ikke klarer å gå på skolen, og kan defineres som ‘vansker med å møte på skolen som følge av et emosjonelt ubehag’ (King & Bernstein, 2001, s. 169).

Skolefravær blir også definert som ‘i hvilken grad det er vanskelig for eleven å gå på skole’ (Havik, 2018, s.18). Fraværet kan være udokumentert, ugyldig, gyldig, alvorlig, bekymringsfullt, stort eller langvarig. Ved foreldremotivert fravær holder foreldrene barna hjemme av egne grunner, mens elevmotivert fravær kalles skulk og skolevegning (Havik, 2018. s. 18, 25).

### **Årsaksforklaringer på frafall**

Det er mange årsaker til frafall i videregående utdanning. Noen slutter fordi de finner aktiviteter som er mer meningsfulle, men de er i klart mindretall (NOU 2018: 2, s. 8). Forskningen peker derimot på en rekke ulike årsaker bak skolefravær. Felles for tilnærmingene er at mange årsaker virker sammen når en elev faller fra eller slutter på skolen. To viktige forklaringsfaktorer er kjønn og motivasjon. En annen mulig forklaringsfaktor, som det er mindre oppmerksomhet rundt i norske studier, er sammenhengen mellom frafall og konjunkturer, og om flere elever velger å droppe ut i gode tider enn i nedgangstider. Ønsket om å jobbe kan dermed være en viktig drivkraft til at ungdom avslutter sitt skoleløp (Von Simson, 2014, s. 42, 43). I tillegg viser frafallsforskning at unge på yrkesfaglig utdanning, som elevene i oppgaven, ofte møter ‘strukturelle hindringer’ som unge på studiespesialiserende er forskånet fra, blant annet mellom vg2 og lærekontrakt (Marcussen, 2016, s. 39).

Lærevansker før videregående synes å ha størst innvirkning på sannsynligheten for om elever faller fra eller fullfører videregående (Falch et al, 2010, s. 2, Ose, 2016, s. 21). Viktigheten av tidligere skoleprestasjoner kan illustreres ved tall fra SSB (2014) hvor 99 prosent av elever med 55 grunnskolepoeng eller mer fra ungdomsskolen besto videregående opplæring, mens kun 13 prosent av elevene med mindre enn 25 grunnskolepoeng besto. Det er derfor et paradoks at problemet begynner tidlig, men at det først skjer en statistisk måling av frafall i Norge i videregående skole, altså etter at årsaken til problemet har oppstått (Rognstad, 2020, 5 februar). Forskning har vist at så mange som en tredjedel av de elevene som faller ut av videregående skole, kan være såkalte *evnerike elever*, hvor også underprestasjon er en utfordring (Landis & Reschly 2013 sitert i Børte, Lillejord & Johansson, 2016 s. 14).



---

For det andre er skoleforskerne videre enig om at det er et *misforhold mellom individet og skolen* som kan ha startet allerede på barnetrinnet eller helt ned på barnehagenivå. Kritiske og krevende overganger finner også sted i mange faser i en ungdoms liv. Lillejord et al (2015, s. 53) trekker også frem at sammenheng mellom overganger (nivåer) gir grunnlag for frafall fra videregående skole. *Forsinkede utredninger* fra Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) og mangel på god nok kompetanse i *overganger mellom barneskole-ungdomsskole og videregående skole* er eksempler på misforhold mellom individ og skole som kan forårsake skolefravær.

Professor Ingrid Lund (2012, s.100) fant i sin undersøkelse om frafall i videregående opplæring, «Det er ingen som bryr seg allikevel», at risikoen for frafall er større der *samarbeidet mellom skole, hjem og støttetjenester* ikke fungerer. Med bakgrunn i intervjuer av ungdom som hadde avsluttet skolegangen beskrev de tydelig sammenheng mellom *familierelatert problematikk* og frafall.

Etter en evaluering av søking, opptak og gjennomstrømming etter Reform 94 fant Lødding (1998 sitert i Lillejord et al, 2012, s. 11) at *klasse* har betydning for økt skolefravær, selv i et relativt egalitært samfunn som Norge. Mer presist handler dette punktet om sosial reproduksjon, og at skoler og lærere formidler utdanning ulikt til elever i skoleklassene, avhengig av *foreldrenes klassebakgrunn*. Frafall basert på skoleprestasjoner og klasse gir dermed en kumulativ negativ utvikling som kan ha startet tidlig i elevers liv (Marcussen 2015 sitert i Lillejord et al, 2015, s. 11).

Alt i alt gjelder det altså fortsatt at utdanningssystemet i stor grad reproducerer de sosiale ulikhetene hos elevene, som man finner hos foreldrene (Knudsen, 2016, s.190).

Sannsynligheten for frafall øker basert på *elevenes bakgrunn, personlige eller familierelaterte problemer hjemme* og at slike utfordringer gjør det vanskelig for eleven å konsentrere seg om skolen. Havik (2018, s. 17) konkretiserer elevenes sosiale bakgrunn hvor hun relaterer skolefravær til å gjelde *'noe eller noen i skolen, familien, i barnet selv eller i relasjoner til venner i eller utenfor skolen'*.

Det er bred enighet om at frafall synker også jevnt med *økende utdanningsnivå hos foreldre*. Tall for 2016 viser at blant elever av foreldre med universitets- eller høyskoleutdanning var frafallet om lag 13 prosent, mens frafallet for barn av foreldre med grunnskoleutdanning var

---

om lag 41 prosent (FHI, 2018, s. 6). Europakommisjonen (2015, s. 22) karakteriserer foreldrenes valg for egen utdanning som påvirker neste generasjons utdanningsvalg sterkt, for en ond generasjons-sirkel; *vicious circle transmitted across generations*.

Frafallsforskning har blitt kritisert for å være for opptatt av forhold ved eleven. NTNU-forskerne Frostad, Pilj, & Mjaavatn (2014, s. 110) valgte i stedet å se på hele prosessen som leder frem til eleven slutter. Funnene viser at det er den sosiale opplevelsen av skolehverdagen som i størst grad påvirker elevens tanker om å avslutte skolegangen. Faktoren 'sosial opplevelse' inkluderer både *opplevelse av ensomhet, mangel på venner, eller mangel på sosial relasjon til læreren*.

Regaard (2017, s. 11) lanserer fire hovedforklaringer på hvorfor frafallet er størst på yrkesfag

1. Elevenes sosiale bakgrunn og motivasjonen for skolebasert læring
2. For teoretisk og abstrakt undervisning og for lite praktisk yrkesrettet arbeid
3. Koplingen mellom skole og arbeidsliv synes påfallende svak
4. Begrensninger på læreplasser, og at elevene mister motivasjon  
(Aspøy & Nilsen, 2016, s. 18)

### ***3.3 Terskler i overganger fra skole til arbeidsmarked***

Utdanningsløpet starter tidlig. Gode overganger fra barnehage til skole, og mellom de ulike utdanningstrinn og deretter inn i voksenlivet, er avgjørende for alle (Bekken, Dahl & van Der Wehl, 2018, s. 5, Ose, 2016, s. 217). I unge menneskers liv er en av de store overgangene å gå fra videregående skolen og over i voksent liv, kalt som 'grensekryssing'. Dette øker de unges sårbarhet (Wendelborg et al., 2017, s.7, Frønes & Strømme, 2014, s. 28).

Det er mange aktører som deltar på ulike arenaer i overganger mellom utdanning på skole til sosialisering i arbeidslivet for å gjøre 'ungdom til voksne' (Manger et al, 2009, s. 45, 49, 55).

Det har ikke vært mulig å oppdrive faglitteratur som omhandler hva som skjer i elevenes overgang fra fagopplæring i skole til en heltidsstilling i et organisert arbeidsliv. Nyen mfl. (2015) skriver imidlertid at en forutsetning for at fagopplæring i skole skal fungere er at det er samsvar mellom lærefagene og yrkene, slik de utøves i arbeidslivet. Overganger fra skole til arbeidsliv er derfor spesielt viktig for elever i fagopplæring i skole, hvis de skal lykkes med å bestå yrkesutdanningen sin.

---

Det er utfordringer knyttet til å sammenligne utdanningssystemer og overganger mellom grensekryssingen fra skole til arbeidsliv, på tvers av land. Jentoft (2018) beskriver at en av hovedårsakene til at en slik analyse er vanskelig, er norsk skoles status som 'velferdspolitisk tiltak'. Dette illustreres ved at hele 96,5 prosent av alle elever i grunnskole og videregående får opplæring i regi av det offentlige (SSB, 2019). Norge har i tillegg sterke fagtradisjoner og elever som velger yrkesfag har historisk sett hatt en stor del av arbeidspraksisen som lærlinger i bedrifter, i likhet med land som Danmark, Tyskland og Østerrike. Sverige og Finland har derimot tradisjonelt hatt en mer akademisk tilnærming, hvor en stor andel av opplæringen skjer på skolen med teori, og en langt mindre del av opplæringen skjer i bedrift (Lindahl, 2011, s. 9). Til tross for at mange ser på de nordiske landene som relativt like, skriver Lindahl (2012, s. 12) at dette ikke er tilfelle for yrkesfagutdanning og overganger til arbeidsmarkedet, fordi arbeidsledigheten for ungdom som har tatt yrkesfagutdanning, varierer sterkt mellom de nordiske landene.

Internasjonal litteratur (Pastore, 2015, s. 2) støtter Lindahl (2012, s. 12) sin argumentasjon om at det er forskjeller i hvordan overgangene mellom videregående skole og arbeidsmarked fungerer i ulike land. Francesco Pastore (2015, s. 2) skriver likevel at fellesnevneren er at overgangene mellom videregående skole og arbeidsliv representerer 'a long dark tunnel' for elevene. Pastore (2015, s. 2,4) peker videre på at arbeidsledighet blant ungdom er et resultat av de politiske systemene og institusjonene, altså hvordan hvert land organiserer sin velferdsstat, arbeidsmarked, utdanningssystem og arbeidspraksis. Han hevder at hvis ledigheten blant ungdom skal reduseres, må skoleelever ha sømløse overganger mellom skole, arbeidsliv og øvrige støttefunksjoner. Pastore viser blant annet til at Tyskland hadde lavere arbeidsledighet i tiden etter finanskrisen i 2008 enn land som var sterkere rammet av krisen, grunnet effektive overganger for ungdom mellom videregående skole og arbeidslivet. Manglende samsvar mellom utdanning og arbeidsmarked er et viktig tema i den norske og internasjonale utdannings- og arbeidsmarkedsforskningen. Det pekes på at det er viktig med systemer som tilrettelegger for god nok «flyt» i overgangene. Forskning indikerer slik sett at elever både overutdannes, underutdannes og feilutdannes (Freeman 1976; Leuven & Oosterbek 2011 sitert i Lødding, et al., 2017, s. 42). Med begrepet 'educational mismatch' menes både vertikal mismatch (over- eller underutdanning) og horisontal mismatch (manglende samsvar mellom utdanningens fagfelt og jobbkravene). Lødding et al. (2017, s. 43) trekker frem begrepet 'skills mismatch', som betyr at utdanningen i skolen ikke utvikler

---

de ferdighetene og den dannelsen elevene har behov for å klare seg i arbeidslivet (Lødding, Aamot & Skule, 2017, s. 43).

### **3.4 Hvorfor faller unge ut av det ordinære arbeidsliv?**

Arbeidsmarkedet er i forandring med høy endringstakt. Ulike utviklingstrender innen teknologi, demografi og globalisering slår inn og gjør karrierelandskapet vi skal manøvrere i mindre forutsigbart (Ellingsen, 2020, s. 34). Mye tyder på at ungdom har spesielt mye å tape på å stå utenfor arbeidsmarkedet (Von Simson, 2016, s.248). Det pekes på flere årsaksforklaringer til hvorfor unge ender opp uten arbeid.

Frafall fra videregående skole kan i seg selv føre til en negativ spiral med lav selvtillit og små muligheter for videre sysselsetting. Uten formell kompetanse er ungdommen dårlig rustet for å komme seg inn i arbeidsmarkedet (NOU 2018:2, s. 8). Vigdisdottir (7 november 2019) påpeker i forbindelse med sin forskning på unge uføre, at det regnes som sannsynlig at de problemene som hindrer ungdom i skolegangen er de samme som senere holder dem utenfor arbeidsmarkedet. Ose (2016, s. 211) trekker frem at ekskludering av unge på arbeidsmarkedet skjer når de individuelle forutsetningene ikke er i samsvar med det som kreves i jobben. Ose mener at kravene rett og slett blir for høye for mange ungdommer - både krav til å forbli i arbeid – og kravene til å starte i arbeid.

Pastore (2015, s. 54) mener at årsaksforklaringen til at unge ikke får jobb, er at de ikke har god nok kompetanse, og derfor ikke får jobb i konkurranse med eldre arbeidstakere. Pastore kaller fenomenet '*The youth experience gap*', og hevder at ungdom må 'ta igjen de voksnes arbeidserfaring'.

Det er bred enighet i forskningen om at det er kort vei til en negativ kompetansespiral for ungdom med løs tilknytning til arbeidsmarkedet (NOU, 2019:2, s.11). Sosiologen Anders Barstad (2014, s. 246) understreker at de elevene som i utgangspunktet har svake ferdigheter, har mindre sjanse enn andre til å få jobb, og dermed dårligere muligheter til å videreutvikle sin kompetanse. Barstad hevder at emosjonelle og sosiale ferdigheter, også kalt ikke-kognitive ferdigheter, eller karakter- og personlighetstrekk er viktige. Nyere litteratur innen økonomi og psykologi viser at slike ferdigheter har svært stor forklaringskraft for en rekke utfall i arbeidsmarkedet og i samfunnet (OECD 2015a, Heckman & Kautz, 2012 sitert i Holden, 2019, s.9, 18).

---

Ose (2016, s. 216) har forsket på unge NAV-brukere og fant at ungdommen faller ut av arbeidslivet på grunn av dårlig selvfølelse, sosiale problemer, ensomhet og fordi mange har opplevd tap i oppveksten. Jentoft (2018, s. 2) finner videre at omsorgssvikt i barndommen, i tillegg til en voksenverden som ikke reagerer, kan forklare veksten i unge som faller ut av et ordinært yrkesliv i nyere tid. Et mye brukt samlebegrep er å referere til denne gruppen skoleelever som 'risikoutsatte barn'. Det disse barna har til felles er en sårbarhet som i det lengre løp kan gi en marginalisering i skolehverdagen og deretter i arbeidslivet (Wærdal et al., 2017, s. 201, 202).

Rapporten fra det europeiske forskningsprosjektet Negotiate (2016) viser at unge i arbeidsmarkedet er svært utsatt ved lavkonjunkturer og kriser i samfunnet generelt (Svendsen, 2020). Unge rammes hardere og raskere av slike svingninger og er generelt mer utsatt enn andre arbeidstagerer for eksempel ved nedbemanning. Huller i CV-en som følge av et vanskelig arbeidsmarked trekkes frem som en særlig utfordring for unges mulighet til å etablere et fast, stabilt arbeidsforhold over tid (Hyggen, 2020). OECD påpeker samtidig at de sammensatte utfordringene til ungdom som ikke er i jobb eller utdanning er lite kjent og at det mangler forskning på denne gruppen (OECD, 31.10.2018). Solveig Ose (31.10.2018) poengterer at norske forskere også vet for lite om hvilke grupper ungdom som står i fare for å ende opp utenfor arbeidslivet.

### ***3.5 Sammenheng mellom skolefravall og langvarig tilknytning til NAV-systemet***

Mange av de som er utenfor opplæring og arbeid har ikke fullført videregående skole (Sletten & Hyggen, 2013, s. 10). Fyhn (2019, s. 4) viser i sin forskning til at den mest gjennomgående demografiske faktoren for unge uføre er lav utdanning eller manglende videregående skole. Bragstad & Sørbo (2014), samt Finnsdottir (2019) finner at det er en klar sammenheng mellom at ungdom dropper ut av skolen, ikke får jobb etterpå og til slutt ender på ulike NAV-ytelser. Relasjonen, de emosjonelle båndene, tilliten og tiden som de deretter får med sin NAV-kontakt utgjør nye risikofaktorer som kan hindre ungdommen i å komme tilbake i jobb (Fiske, NAV, 2019). Cools mfl. (2018) finner at unge uten fullført videregående opplæring er overrepresentert blant personer som er registrert med nedsatt arbeidsevne hos NAV og skiller seg signifikant fra andre i samme aldersgruppe. Mange av disse har lite arbeidserfaring, mulige psykiske, fysiske eller sosiale problemer som i noen tilfeller kan kreve medisinsk behandling for at det skal være mulig å fullføre utdanningen (NOU 2019:7, s. 184). Et utgangspunkt med lavt utdanningsnivå og lite yrkeserfaring, eventuelt i kombinasjon, øker

---

sannsynligheten for at den enkelte rapporteres å ha nedsatt arbeidsevne to og et halvt år etter at de først ble registrert (Bragstad & Sørbo, 2014, s. 51). En annen faktor som kan ha en innvirkning er at NAV-kontaktene har svært begrenset tid per klient, uavhengig av sakens kompleksitet, noe som igjen gjør at det er små muligheter for å komme tilbake i arbeid etter at uføretrygd er innvilget (Fyhn, 2019, s. 4).

Uthus (2017, s. 24) peker i sin forskning på at risikoen for å bli ung ufør øker med hele 21% for de som dropper ut av skolen i tidlig alder (De ridder og Pape mfl. i 2013, sitert i Uthus, 2017, s. 24). Fyhn (2019, s. 4) er mer opptatt av at man ikke kan regne med at veksten vil snu av seg selv, og at dette tvinger frem et behov for å forstå hvilke faktorer som er avgjørende for hvorfor flere unge enn tidligere blir uføre.

### **3.6 Elevers livssituasjon må forstås for å unngå marginalisering**

Sletten & Hyggen (2013, s. 7) betegner marginalisering slik:

*‘Marginalisering er et flerdimensjonalt fenomen og en prosess eller bevegelse mot utkanten av sentrale områder i et samfunn’.*

Uten å utdype alle områder hvor marginalisering oppstår i denne oppgaven, er det grunn til å peke på at ungdom kan oppleve marginalisering i relasjon til arbeidsmarkedet, familieetablering, i sosiale relasjoner og i boligmarkedet. Marginalisering som prosess på skole og med sosial eksklusjon som utfall starter gjerne tidlig og får konsekvenser senere i livsløpet (Wollscheid 2012). Dette er prosesser og utfall som ikke nødvendigvis kan observeres før de unge har blitt voksne (Hammer & Hyggen 2013b).

Frønes & Strømme (2014, s.10) beskriver hvordan barns livsvilkår og livssituasjon på skolen kan ødelegge for deres videre liv og framtid, og derfor bidra til å skape en risiko for sosial eksklusjon i arbeidsmarkedet som voksne. Mens *sosial eksklusjon* refererer til posisjoner utenfor samfunnets grunnleggende kjerneområder og aktiviteter, som å stå utenfor arbeidsmarkeder, refererer begrepet *marginalisering* til risiko for fremtidig eksklusjon (Frønes & Strømme, 2014, s.10). Forfatterne viser til et eksempel om at en gutt kan være ‘helt’ i klasserommet, men hans skoleproblemer kan medføre framtidig sosial eksklusjon på utdannings- og arbeidsmarkedet.

---

Mekanismene for utestengning, kalt sosial ekskludering, varierer med samfunnstype. Eksempelvis krever dagens kunnskaps- og utdanningssamfunn andre ressurser enn det industrisamfunnet som var dominerende i Norge bare for noen tiår siden.

Frønes & Strømme (2014, s.17) understreker at det for å kunne redusere risiko for en elevs framtidig ekskludering på skole eller i jobb som voksen er nødvendig å:

- Forstå mekanismene for sosial ekskludering som skjer i skolehverdagen og i arbeidslivet
- Analysere og forstå elevens livssituasjon og levekår
- Analysere og forstå elevenes marginaliseringsprosesser
- Forankre dette i en forståelse av skolens sosialiseringprosesser.

### ***3.7 Ulike syn på hvorfor elever lykkes og betydning av lærer-elev relasjonen***

Skolen har en dobbel oppgave: å utdanne eleven for livet og å utvikle kompetanse for samfunnet (Dahl, et al., 2016, 23). Men hva er så videregående skoles plass i diskusjonen om elever som faller ut av fagopplæring i skole og senere av arbeidsliv? Skolens målstruktur kan være et utgangspunkt, da begrepet er ment å brukes om De signalene skolen sender til elevene om hva som er viktig og verdifullt (Skaalevik & Skaalevik, 2017, s. 51). Signalene som skolen eller læreren gir er et uttrykk for skolens målstruktur og kommuniserer da skolens verdigrunnlag på en måte som kan påvirke elevenes helse både i positiv og negativ retning. Den enkelte videregående skole eller den enkelte lærer som underviser elever i fagopplæring i skole, har gjennom måten opplæring gis, bevisst eller ubevisst, mulighet til å kommunisere det som er viktig slik at elevene tar ansvar for egen utvikling. Eleven vil da motiveres til å sette egne mål, ta ansvar for egen fremgang og gjøre sitt beste (Uthus, 2017, s. 31, Skaalvik og Skaalvik, 2017, s. 51). Skolens og lærerens praksis er samtidig styrt gjennom og av planer, forskrifter og nasjonale eller internasjonale tester. Noen aspekter ved skolens praksis blir derfor lik på alle skoler, mens andre varierer fra skole til skole (Skaalevik & Skaalevik, 2017, s. 51)

Nordahl (2009, s. 71, 91, 92) mener derimot at skolens institusjonelle makt er den makt som skolen forvalter eller som gis skolen som en sosial institusjon i samfunnet. Skolen som institusjon må bli akseptert for å fungere godt, men kan miste sin makt hvis ikke den anerkjennes. Nordahl trekker likevel frem at på alle arbeidsplasser, og derfor også i videregående skole, er det slik at de ansatte vil beskytte sine 'goder'. Det vil si at lærere kan

---

handle primært ut fra egeninteresse, og dermed opprettholde sin maktposisjon. Nordahl (2009, s. 89) mener at Searl (1995) sin definisjon av makt (power) er passende til en lærer:

*Makt er en persons evne til å gjøre noe eller hindre noen i å gjøre noe.*

Temaet om makt-relasjonen mellom lærer og elev omhandles i skoleforskeren John Hattie og psykologen Gregory Yates bok 'Synlig læring-hvordan vi lærer' (2014, s. 52,53), hvor det argumenteres for at lærere i en maktposisjon kan undervurdere hvordan elever blir berørt negativt av deres avgjørelser. Forskerne viser til studier i aggresjon, hvor personer i maktposisjoner forsvare handlingene sine og situasjonen kan forverre seg i form av såkalt 'negativ skalering'. Videre peker de på at relasjoner vanligvis er positive, og at lærere bør skape og opprettholde gode sosiale relasjoner med gjensidige fordeler for elevene. Hattie og Yates (2014, s. 57) viser til at positive relasjoner mellom lærer og elev, i årene hvor ungdommens livstilpasningsmønster utvikler seg, kan skape varige fordeler som tiltro og hengivenhet hos elevene. Det er derfor viktig at det er akseptert og oppbyggende for selvtilliten at elevene spør og gjør feil, uten at de føler seg dumme. Forfatterne (2014, s. 57, 59) poengterer at hvis en lærer er positiv overfor elever kan en elev som sliter nullstille seg og følgelig snu en negativ levekårsutvikling. Omvendt, vil ungdom som blir overlatt til seg selv ofte gjøre dårlige vurderinger. Hattie & Yates (2014, s. 58) konstaterer at ulikheter i sosial kompetanse blir større i ungdomsårene. De som starter ungdomsårene med høy sosial kompetanse og sterke bånd til voksne blir mer kompetente, altså blir den psykososialt rike eleven rikere og den psykososialt fattige eleven fattigere.

Ulik forskning tydeliggjør også betydningen av det relasjonelle forholdet mellom lærer og elev og hvordan kvaliteten på denne relasjonen kan ha en betydelig effekt på elevens «reise» gjennom skolen (Knesting, 2008; Hamre og Piantra, 2001; Nordenbo et al., 2008). Det er særlig en stor internasjonal studie som dokumenterer den sterke betydningen læreren har for elevenes læring. Hattie (2009) utførte denne studien med tittelen «Visible learning», som bygger på og oppsummerer 800 metaanalyser basert på 52 000 studier med 83 millioner elever. Han understreker at betingelser knyttet til skolestørrelse, skolebygninger og økonomi har blitt tillagt overdrevet betydning og at disse forholdene alene betyr svært lite for elevenes læringsutbytte (Berg, Nordahl & Aasen, 2014, s. 15).



---

Det som utgjør den avgjørende forskjellen er læreren, og her vektlegges forhold som:

- relasjonen mellom elev og lærer
- forventninger og støtte til elevene
- direkte instruksjoner og bruk av regler
- lærerens evne til å lede klasser og håndhevelse av regler

Hattie (2009, s. 58) fremhever at kunnskap om og forståelse av elevenes forskjellighet i bakgrunn og utgangspunkt for læring er viktig for å kunne tilrettelegge undervisningen både for enkeltelever og elevgrupper. Tett oppfølging av elevenes progresjon krever at lærerne har kunnskap om hva som kjennetegner læringsforløp i fagene, kan kjenne igjen tegn på progresjon i elevenes læring og kan gi råd om neste steg i læringsprosessen. Det er også viktig for læring at lærere kan legge til rette for ulike læringsforløp der elevenes progresjon er forskjellig. Både lærernes pedagogiske kompetanse, kompetanse i fagene de underviser i og kvaliteten på samarbeidet mellom lærere har betydning for elevenes læring. Hattie (2009, s.52, 53) presiserer at lærere med både god fagkompetanse og pedagogisk kompetanse i størst grad kan tilpasse undervisningen til elevenes progresjon.

Norsk forskning støtter opp om disse funnene og trekker inn psykososiale konsekvenser av betydningen av et godt relasjonelt forhold mellom lærer og elev, som understrekes som svært betydningsfullt for elevens læring og psykiske helse. En longitudinal studie med et utvalg på 2616 elever utført av De Wit og Karioja mfl. (2011 i Federici og Skaalvik, 2017, s. 186), finner at lærer-elev relasjonen er positivt korrelert med selvvverd og negativt korrelert med depresjon og angst. Videre viser studiet at en positiv elev-lærer-relasjon gjør at elever mestrer kritiske overganger bedre, noe som kan ha stor betydning for elevenes videre skolegang (Federici & Skaalevik, 2017, s. 187).

I norsk skole skilles det mellom to typer målkulturer (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 53).

1. *Læringsorientert målkultur*: skolen og læreren gir signaler om at den vektlegger blant annet individuell forbedring/utvikling og oppfordrer elevene til å sette seg egne mål for å mestre. Suksess ses på eller defineres som fremgang, utvikling og individuell måloppnåelse, hvor man erkjenner at man ikke kan forlange mer av elev at han gjør så godt han kan.
2. *Prestasjonsorientert målkultur*: Hvor elevene måles opp mot andre elever og resultater, hvor problemløsning verdsettes i mindre grad enn selve resultatet. Suksess er et relativt begrep i prestasjonsorientert målkultur, men defineres som at det er resultatene som gjelder, men at disse ikke er oppnåelig for alle.

---

De to ulike målstrukturene er svært ulike og representerer to ytterkanter. Ved en skole som fokuserer på en utpreget læringsorientert kultur er mening og forståelse satt i sentrum og elevene gis realistiske utfordringer mens lærerne hjelper elevene å sette seg egne individuelle mål etter egne forutsetninger, og feiling anses som en del av en utviklingsprosess for å mestre. Til sammenligning kan skoler med en prestasjonsorientert målstruktur karakteriseres av et mer eller mindre uttalt mål om at det viktigste er å være best, noe som fremmer sosial sammenligning og sosialt press. Videre har målkulturen som velges i skolen indirekte innvirkning på elevenes helse. Forskning (Federici & Skaalevik, 2015, s. 14) viser at prestasjonspresset i skolen er stort, og har betydning for elevenes mentale helse. Forskningen viser også en klar årsakssammenheng mellom en prestasjonsorientert målstruktur og et behov for selvbeskyttelse hos mange elever. Elevene som opplever en læringsorientert målstruktur opplever derimot bedre mental helse, høyere selvværd, mindre utmattelse, mindre nedstemthet, angst og andre psykosomatiske plager. Det viser seg også at elevene i en målstruktur langt på vei 'kan ta over' skolens verdier i elevens videre liv (Skaalvik & Skaalvik 2017, s. 56, 60).

Skolen som sosialisering sinstitusjon har fått en økende betydning i oppveksten til barn og unge (Øia & Vestel, 2014, s. 102). Skolene utgjør et speilbilde av samfunnet og legger i økende grad vekt på en prestasjonskultur som alene kan utgjøre en trussel for elevenes selvværd og bidra til psykiske problemer (Uthus, 2018, s. 31). Symptomer på nedstemthet, utmattelse, angst, psykosomatiske symptomer og sviktende selvværd øker i tråd med et sterkere prestasjonspress. En slik tilnærming til læring kan i det lange løp få negative konsekvenser for den enkelte (Skaalevik & Skaalvik, 2017, s. 49)

Skolen skal lære ungdom å utvikle seg på best mulig måte både faglig og sosialt (Nordahl, 2009, s. 125). Formålsparagrafen i opplæringsloven vektlegger da også elevenes brukermedvirkning, rett til informasjon og kompetanseutvikling. I 'Bedre læremiljø' fremheves elevenes rett til rådgiving innen utdanning og psykososial rådgiving, tilpasset elevenes ønsker og behov. Det understrekes at rådgivningen som veiledere og lærere sørger for, 'skal utføres av personer med relevant kompetanse' (Brudal, 2014, s. 73).

### ***3.8 Samskapende innovasjon for å løse wicked problems***

Torgeir Reve (2014, s. 14) mener at vi har et altfor snevert syn på hva innovasjon er, noe Tidd og Bessant (2018) advarer mot. Hva mener vi så med innovasjon?

---

Internasjonalt definerer OECD innovasjon i Oslo-manualen (2008) som:

«An Innovation is a new or improved product process (or combination thereof) that differs significantly from the units previous products or processes and that has been made available to potential users (product) or brought into use by the unit (processes)». OECD sier da at det må være signifikant eller vesentlig forbedrede produkter eller prosesser.

Regjeringen definerer innovasjon nærmest likt som OECD i Stortingsmelding nr. 7 (2019) som «en ny vare, en ny tjeneste, en ny produksjonsprosess, anvendelse eller organisasjonsform som er lansert i markedet eller tatt i bruk i produksjonen for å skape økonomiske verdier». I nyere tid har forskere vektlagt rekombinasjon av kunnskap på tvers av grenser for å oppnå innovasjon (Brun, 2020, s. 158).

Lars Fuglesang (2016, 2020, s. 13, 14) skiller mellom innovasjon i privat og offentlig sektor ved at innovasjon i offentlig sektor må foregå innen et politisk system som skal tilføre verdi ikke bare til enkeltaktører, men også til den offentlige sfære. Fuglesang fremhever videre at offentlig sektor ikke kan 'forlate markedet' hvis det ikke fungerer, men er bundet til komplekse samfunnsoppgaver som uansett må løses. I Norge, hvor velferdsstaten oppfattes å ha vært en suksess, hører vi likevel flere som krever fornyelse og innovasjon (Kobro et.al. 2017, Loga 2018, Regjeringen 2018). Fuglesang viser også til at de siste årene har vært økt oppmerksomhet på å fremme innovasjon i offentlig sektor. Blant annet er det et konstant finansieringspress med krav om besvarelser, voksende press fra befolkningen om å høyne kvalitet i tjenester og krav om at ny teknologi og kunnskap skal kunne finne effektive løsninger på komplekse problemer. Dette tvinger frem en ny tankegang om en systematisk, overordnet tilnærming til innovasjon som et dominerende styringsparadigme i det offentlige som igjen vil skape et nytt behov for gjennomtenkte ledelses- og arbeidsformer.

Stortingsmelding fire (2018–2019, s. 54) understreker at *'Ansatte i offentlig sektor må ha kunnskap og kompetanse som fremmer nye måter å arbeide og samhandle på'*.

Fuglesang (2020, s. 13, 14) fremhever denne nødvendigheten av at ledere, politikere og ansatte må bli bevisste på hva innovasjon er og hvilke resultater det kan føre til. Innovasjon bør være et fokusområde for alle offentlige instanser, slik at samarbeid og interaksjon med de mange aktører rundt institusjonene er en vesentlig drivkraft for å utfordre og forbedre

---

eksisterende systemer. Fuglesang påpeker at et hinder for en slik utvikling er imidlertid hvis de ansatte i praksis ikke er rustet for å arbeide med innovasjon som en egen oppgave.

Det er også en økt oppmerksomhet på nødvendigheten av å skape nye løsninger og modeller for befolkningens velferd. Oppmerksomheten medfører også søkelys på innbyggernes involvering som likeverdige parter og bidragsyttere i utformingen av nye løsninger og modeller. Både EU-kommisjonen og Nordisk ministerråd har gitt dette temaet oppmerksomhet (Regjeringen 2018). Samskaping og samskapende innovasjon kan slikt sett defineres som at offentlige ansatte utvikler og produserer velferd sammen med, fremfor for innbyggerne (Aggder, Tortzen, Rosenberg, 2018, s. 19). Samskaping handler om å invitere inn til likeverdige samarbeidende partnerskap, hvor ulike parter får gi selvstendige bidrag til å definere, designe, iverksette og drive fram løsninger sammen med profesjoner, forvaltning og politiske myndigheter. Både blant forskere og praktikere er det forventninger om at samskaping mellom innbyggere og offentlige instanser skal kunne gi ulike typer av positive gevinster i samfunnet og for den enkelte innbygger (Aggder, Tortzen, Rosenberg, 2018, s. 17). Samskaping kan dermed imøtekomme, men mangeårig kritikk, hvor brukerne ikke er delaktig i å utføre tjenestetilbudet. Samskaping i skolen kan med andre ord gi avkastning i form av nye og bærekraftige løsninger (KS, 2018).

Kobro et al. (2018, s.12) trekker frem at aktører som møtes på tvers av profesjonsinteresser, 'slitne sektorskiller' og på samme tid inkluderer innbyggerressurser, har et potensial for å demokratisere velferdsløsninger. Samskaping og innovasjon er komplekse sammenhengende fenomener, både teoretisk og praktisk. Det er ikke usannsynlig at begrepene i mange tilfeller vil være «nye» ord som benyttes når velferdsområdet i fremtiden møter utfordringer. Begrepet samskaping kan dermed omfatte både innovasjon og samarbeid på tvers av aktører og sektorer (Ødegaard, 2020, s. 17, 20). Begrepet 'wicked problems' har sin opprinnelse fra problemer som kjennetegnes ved at de ikke kan løses med enkeltstående innsats på et samfunnsområde eller fagfelt (Kobro, Andersen, Espesen, Kristensen, Skar & Iversen, 2018, s. 6). Begrepet er en samlebetegnelse for komplekse sosiale, helsemessige, og miljømessige utfordringer som er sammensatt, foranderlige i sin natur, og tett sammenvevd med andre problemer. Det norske ordet for *wicked problems* kan oversettes til 'komplekse problemer', som har følgende kjennetegn:

- 
- De er vanskelige å definere, lokalisere og å implementere
  - De er kontinuerlige
  - De har ingen objektivt riktig løsning

Problemets definisjon, lokalisering og implementering er tett sammenvevet. Det er vanskelig å identifisere problemet uten samtidig å lokalisere kilden til problemet som igjen er avgjørende for hvilken løsning en bør velge (Hofstad, 2012, s. 18).

Komplekse problemstillinger som dette omfatter altså utfordringer der årsak og virkning ikke kan defineres entydig og klart, og eventuelle løsninger avhenger sterkt av hvem som vurderer dem. Et eksempel på *wicked problems* er sosial ulikhet i helse, - at noen elever i videregående skole har dårligere helse enn andre henger sammen med både individuelle, men handler i det fleste tilfeller også om strukturelle og sosiale samfunnsforhold, som bosted, nettverk, sosial klasse og levekår.

Sosial innovasjon innebærer fokus på sosiale aspekter ved mål og midler for endring og kan omfatte nye ideer, produkter, tjenester eller samarbeidsmodeller som dekker sosiale behov og skaper nye relasjoner og samarbeid (Murray, Caulier-Grice og Mulgan, 2010). Sosial innovasjon kan løse komplekse utfordringer (*wicked problems*) gjennom involvering av innbyggere og samarbeidspartnere som likeverdige bidragsytere (Kobro et al, 2018, s.7).

## 4 Metode

I dette kapittelet vil metodevalg som er brukt for å kunne besvare problemstilling, redegjøres for. Figur tre viser fremgangsmåten i forskningsprosessen fra å stille spørsmål, til å hente inn bakgrunnskunnskap /teori om tema, til å velge forskningsdesign og utarbeide problemstilling og forskerspørsmål. Deretter vil valg av deltakere til analyseenheter presenteres, og det vil redegjøres for hvordan data er bearbeidet, analysert og tolket for å frembringe resultater og funn. Refleksjoner rundt etikk, validitet, reliabilitet, generalisering og overføringsverdi vil avslutte kapittelet.



Figur 3: Forskningsprosessen brukt i oppgaven.

### 4.1 Metodiske overveielser

Som utgangspunkt for oppgaven forelå en antakelse om at det var en sammenheng mellom at uforholdsmessig mange elever som startet i fagopplæring i skole i Vest-Agder i 2015 og 2017 (populasjon), opplevde for lite samarbeid og veiledning i og mellom tilknyttede organer i skolesystemet og på arbeidslivssiden (uavhengig variabler). Antakelsen var at elevene av denne grunn ikke var i en posisjon til å oppnå fagbrev og oppnå heltidsjobb i yrket de utdannet seg til (avhengig variabel). Derfor var det ønskelig å undersøke hvor stor andel av ungdommen i tre elevkategorier som hadde oppnådd fagbrev (kortsiktig effekt), seks og åtte år etter de hadde startet i videregående skole (vg1). Det var i tillegg interessant å måle kvaliteten på arbeid, altså hva slags type arbeid de hadde fått (langsiktig effekt). Udir (2019) hadde heller ikke undersøkt kategorier av arbeid i sin sysselsettingsundersøkelse for

---

fagarbeidere (2019). Slik sett var det en målsetting å utvide svarkategoriene utover hva Udir hadde gjort.

For å få innsikt i oppgavens tema (organiseringen av utdanningsløpet, effekten av opplæringen og hva elevene mente), ble det hentet inn bakgrunnsinformasjon fra relevante dokumenter og utredninger. Det ble søkt etter informasjon hos Udir, KD, SSB, NAV, Regjeringen, Y-nemda i Agder, Fafo, SRY, fylkeskommuner, Fylkesmannen i Agder og 0-24 samarbeidet<sup>15</sup>. Elektroniske databaser ble brukt og følgende søkeord anvendt: overganger, frafall, innovasjon i offentlig sektor, læring, lærlinger, NEET, sysselsetting, utdanning-arbeidsliv, vg3 i skole. Intervju med kunnskapsdirektør i NAV og gruppeintervju med politikere i Vest-Agder fylkesting dannet bakgrunnsinformasjon om tema.

Jentoft og Olsens (2017) sin artikkel ‘Against the flow in data collection: How data triangulation combined with a ‘slow’ interview technique enriches data’, ble sentral for videre metodevalg.

#### ***4.2 Studiens forskningsdesign***

En casestudie over tre uker (tid) ble valgt som overordnet forskningsdesign (Hellevik, 2011, s. 463). En case study passet fordi sammenhengen ikke var åpenbar: ‘a case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident (Yin, 2003, s. 13, 14). To kull elever (enhet i dybden) ble valgt ut ‘A research design that focuses in dept on one, or a small number of organizations, events of individuals generally over time’ Easterby-Smith et al. (2015, s. 333).

Problemstillingen ble formulert åpen for å se årsak og virkning i en større sammenheng (Bush, 2018, s. 35):

***Suksess eller frafall for yrkesfagelever i overganger fra vg3 fagopplæring i skole til arbeidslivet: Hva er mønstrene og mekanismene i Vest-Agder?***

---

<sup>15</sup> Arbeid for å styrke tverrsektorielt samarbeid om utsatte barn og unge og hos Regjeringen

### 4.3 Eksplorerende design og analyseutvalg

Flere forhold pekte i retning av at fagopplæring i skole var lite utforsket, derfor ble ‘grounded theory’ (GT, Glaser og Strauss, 1967) valgt, som er forankret i empiri. GT, som er en induktiv eksplorerende undersøkelse, skulle kunne etterprøve antakelsen stegvis gjennom å utvikle ny teori, som kunne si noe mer om problemstillingen. Teorien måtte da utvikles i løpet av forskerprosessen (Se Figur 3). Grounded theory åpnet for å kombinere flere datakilder fra kvantitative og kvalitative metoder, kalt metodetriangulering (Hellevik, 2011, s. 465, 466, Malterud, 2017, s. 95, 113, 200, Christoffersen et al, 2014, s. 26, Easterby-Smith et al, 2015, xv). Argumentet for å bruke metodetriangulering var for å få mer kunnskap og helhetlig forklaring for å øke validiteten og reliabiliteten til resultatene (Johannessen m.fl., 2011, s.363-367).

Styringsdokumenter og samtaler ble brukt som bakgrunnsmateriale for den videre datainnsamlingen. Det ble foretatt dokumentanalyse av lover, styringsdokumenter og utredninger, blant annet fra Regjeringen og departement, Fylkesmannen i Agder, Vest-Agder fylkeskommune, NAV, Udir, LO/NHO, Utdanningsforbundet, SYA og Y-nemda i Agder. Registerdata av tidligere elever ble brukt til å velge ut respondenter til den digitale spørreundersøkelsen og til informanter i dybdeintervju. Registerdata fra elevene inneholdt følgende informasjon:

- Elevers personalia (navn, telefon, e-post, adresse) ved innmelding
- Antall elever som startet i fagopplæring i skole i 2015: 134, i 2017:64
- Kohort: f.1991 - 2001 (19-29 år)
- Antall lærefag: 34 (se Tabell 4)

**Tabell 4: Elevene fra 2015 og 2017, fordelt per lærefag.**

OVERSIKT PÅ LÆREFAG HOS ELEVENE I UNDERSØKELSEN			
Anleggsgartner (1)	Anleggsmaskinførerfaget (3)	Baker-faget (1)	Barne- og ungdomsarbeider (12)
Betongfaget (1)	Bilfaget, lette kjøretøy (7)	Billakererfaget (1)	Bilskadefaget (4)
Blomsterdekoratør-faget (1)	Elektrikerfaget (19)	Frisør (2)	Helsearbeiderfaget (12)
IKT-servicefaget (10)	Industriell matproduksjon (2)	Industrimekanikerfaget (53)	Industrimontørfaget (8)
Institusjonskokkfaget (1)	Kokkfaget (2)	Kontor-/administrasjon (2)	Laboratoriefaget (1)
Logistikkfaget (2)	Malerfaget (2)	Matrosfaget (1)	Motormekanikerfaget (1)
Murerfaget (1)	Resepsjonsfaget (2)	Reiselivsfaget (4)	Rørleggerfaget (3)
Salgsfaget (8)	Sveisefaget (6)	Platearbeiderfaget (1)	Tømrefaget (14)
Tak og membranfaget (1)	Talekommunikasjons. (1)		

Case-studiet forenklet det å velge ut analyseutvalg, som befant seg i ulike roller i forhold til forskerspørsmålene. Flere analyseutvalg (datakilder) kunne hjelpe å besvare forskerspørsmålene (kildetriangulering, Malterud, 2017, s. 200). Dataunderlag fra de fem analyseutvalgene beskrives i Tabell 5, under.



**Tabell 5: Datainnsamling og analysemetoder**

Analyse-utvalg	Dato	Datainnsamling	Analysemetode	Datareduksjon
1	Høst 2019-	Kartlegging av dokumenter og utredninger. Samtaler med fagpersoner.  Gjennomgang av registerdata over tidligere elever fra Vest-Agder Fylkeskommune.	Få bakgrunnskunnskap.  Ansvarskartlegging av organiseringen i fagopplæring i skole.  Analysere elevkategorier, yrkesfaglige program, antall elever per kull.	Finne informanter til dybdeintervju og til digital spørreundersøkelse.  Lage oversikt på oppbygging og organiseringen i elevgjennomstrømmingene
2	August 2018	Gruppeintervju med gruppeleder i Høyre (posisjon) og Arbeiderpartiet (opposisjon) i Fylkestinget i Vest-Agder	Kvalitativt gruppeintervju (n=2)	Informantene retter transkribering. Direkte sitat kan brukes.
3	8 februar 2018	Kunnskapsdirektør i NAV Yngvar Åsholt	Åpent intervju (n=1)	Informant retter transkribering. Direkte sitat kan brukes i oppgaven
4	September 2019	Kvalitative dybdeintervju av 11 elever fra tre elevforløp fra utdanningsprogrammene Helse og oppvekst, Teknikk og industriell produksjon, Elektro samt Service og samferdsel (Se Tabell 6)	Dybdeintervjuer (n=11)	Informantene retter transkribering. Direkte sitat kan brukes i oppgaven
5	Oktober 2019	Elektronisk kvantitativ spørreundersøkelse sendt til tidligere elever i fagopplæring i skole Sendt til 194 elever, 130 åpnet undersøkelsen, 74-76 svarte alle eller enkelte spørsmål (Se Tabell 4)	Strukturerte intervjuer (n=74-76)	Resultatene presenteres med tekst og frekvenser/ krysstabeller for å illustrere sammenhengene, hovedsakelig i kritiske overganger i studieforløpet med risiko for å droppe ut.

**Analyseutvalg 1 - 3**

Det var interessant å snakke med beslutningstakere som hadde kunnskap om ansvarsforhold i skolesystemet og på arbeidslivssiden i fagopplæring i skole (Bush, 2018, s. 35). Et gruppeintervju ble avholdt med fylkestingspolitikere i posisjon (H) og opposisjon (Ap) om skoleeier sin holdning til å gi elevene bedre grunnlag for varig deltakelse i arbeidslivet (Aspøy & Nyen, 2014, s. 11-13). Intervjuet varte i 45 minutter, og ble transkribert. Et dybdeintervju med kunnskapsdirektør i NAV, Yngvar Åsholt ble avholdt for å undersøke holdningen til samarbeid om yrkeselever som kan risikere å havne hos NAV og til at skoleeier gir elevene bedre grunnlag for varig deltakelse i arbeidslivet. Åsholt er ansvarlig for innovasjon i NAV. Intervjuet varte i 90 minutter, og ble transkribert.

## Analyseutvalg 4

Det ble gjort et strategisk uttrekk fra registerdata av 11 elever fra fire utdanningsprogram og tre elevforløp (se under). Utvalget skulle fungere som en forundersøkelse før den kvantitative undersøkelse ble sendt ut. Elevene (primærkilder) ble valgt for å representere en variasjon med hensyn til fire programområder som har hatt ulike konjunktursvingninger i 2015 (nedgang i næringslivet) og 2017 (oppgang i næringslivet).

Informantene ble valgt ut fra fire utdanningsprogram:

- Helse og oppvekst,
- Teknikk og industriell produksjon
- Service og samferdsel.
- Elektorfag

Informantene ble også valgt ut fra tre elevforløp (det som skiller elevenes vei fra skolestart til de meldes opp til fagprøve).

- De som gjennomførte fagopplæring i skole før de ble meldt opp til fagprøve
- De som ble formidlet til lærekontrakt i sin tid i fagopplæring i skole før de ble meldt opp til fagprøve
- De som droppet ut av fagopplæring i skole.

Tabell 6 viser informantene i dybdeintervjuene inkluderer en kolonne som viser hvilken elevkategori fylkeskommunen vurderer som 'antatt suksess'.

**Tabell 6: Informantene i dybdeintervju, fordelt på programområde og elevforløp.**

Status ved utskrivning, ifølge registerdata til Vest-Agder Fylkeskommune	Elevforløp ved utskrivning av fagopplæring i skole, før oppmelding til fagprøve		
	Elever som fullførte fagopplæring i skole	Elever som ble formidlet videre til lærekontrakt i bedrift	Elever som droppet ut av fagopplæring i skole
Hvis opplæringstilbud leder frem til å bestå fagprøve og gir elevene bedre grunnlag for varig deltakelse i arbeidslivet	Antatt suksess	Antatt suksess	Antatt frafall
<b>Informanter fra fire programområder:</b>			
1.Helse og oppvekst (HO)	'Pål'	'Mats'	'Anne Grete'
2. Teknikk og industriell produksjon (TIPP)	'Tina'	'Bjørn' og Ole	'Henrik'
3.Service og samferdsel (SS)	'Ali'	-	'Mathias'
4.Elektro (EL)	'Atle'	'Ajmal'	-

Det var i dette utvalget flere hensyn som styrte metodevalg. For det første ga problemstillingen føringer for hva slags data som skulle hentes inn (Busch, 2018, s. 13). Udirs spørsmål fra sysselsettingsundersøkelsen for fagarbeidere (2019) ble utvidet og spisset til 13 spørsmål (vedlegg 1). Slik kunne oppgaven tilføre kunnskap om alle elever som startet i fagopplæring i skole, ikke bare de som besto fagbrevet.

---

Det fremsto før undersøkelsene som om elevgruppen ikke hadde deltatt i samtaler, og det var derfor viktig å behandle ungdommen med ulike historier, i ulike sosiale kontekster og med ulike ressurser som ungdom som kunne forklare sin elevhverdag.

### **Intervjuprosessen**

Semistrukturerte dybdeintervjuer ble valgt, fordi det betegnes som velegnet på områder der det finnes lite forskning og for å få frem de individuelle variasjonene mellom ungdommen (DNFF, 2018). Jentoft & Olsen (2017, s. 179) uttrykker i forbindelse med utspørring, at det kan være vanskelig å få tak i erfaringene fra vanskeligstilte personer i samfunnet (*'the voices of the disadvantaged in society'*). Forskerne foreslår derfor et data-innhentings-konsept, hvor et tett samarbeid mellom forsker og informant og et 'rolig intervju' uten lydopptak får frem et bredere bilde av det sosiale fenomenet, tillitsforhold og et mer representativt datasett. Denne teknikken ble valgt for å etablere tillitt. Det ble avtalt intervjuer på ulike steder i Agder, og dybdeintervjuene varte i ca. 90 minutter. Båndopptaker ble brukt og sentrale kommentarer, såkalt 'saliens' (Østerud, 2015) ble notert ned i løpet av intervjuene. Hva kunne forklare hvorfor elever besto fagbrev eller ikke, og hva burde vært gjort annerledes i fagopplæring i skole for at de skulle fått jobb? Intervjuene ble utført i en periode over fire uker i Agderfylkene, høsten 2019.

Å forske på elever jeg ikke kjente, innebar at jeg skulle gå inn i en relasjon med dem. Jeg så for meg at relasjonen med de elleve ungdommene ville bli begrenset og abstrakt, ikke nær og personlig. Der tok jeg feil. Som lærer for elever i et annet fylke, hadde jeg en klar forforståelse før jeg startet arbeidet med kunnskapsutviklingen. Dette kunne få implikasjoner for hva jeg oppfattet som viktig i undersøkelsen (Bergdal & Garman Johnsen, 2014, s. 158, 163). Av denne grunn var jeg oppmerksom på farene ved å trekke raske slutninger basert på egne erfaringer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 15). Fordi informantene var få og kunne gjenkjennes, ble det avtalt at navnene deres skulle anonymiseres.

Noe som gjorde et sterkt inntrykk, var at elevene ga en hel del informasjon som ikke ble spurt om. Mer presist fortalte flere av de tidligere elevene hele sin 'skolehistorie' fra start på videregående skole frem til høsten 2019, *'slik at andre kunne lære av feilskjørene som ble gjort av skolen'* (Atle). Flere stilte opp under forutsetning av at deres historie ble hørt, og uttrykte at de hadde *'ventet på å få lov til å snakke med noen'* (Ajmal). Ali, som droppet ut av

---

salgsfaget, hadde behov for å bli hørt og sett, selv fire år etter han gikk på skolen. I intervjuene ga samtlige informanter inntrykk av at de hadde behov for å snakke med en voksen om opplæringsløpet.

Det å planlegge å intervju de tidligere elevene 'om en liten bit av virkeligheten' når bildet viste seg å være mye større og mer sammensatt, ble en utfordring jeg ikke var forberedt på. Av denne grunn endret jeg også intervjuguiden noe etter de første dybdeintervjuene.

Intervjuene ble tatt opp og transkribert, som ga muligheten til å observere kroppsspråk og ha oppmerksomheten på oppfølgingsspørsmål. Informantene godkjente transkriberingen, hvor jeg hadde revidert enkelte svært sterke ord, som kunne sette personen i et dårlig lys. Det overrasket at informantene insisterte på at sterke sitater skulle beholdes og innlemmes i oppgaven '*for å forklare hvordan det virkelig var*' (Atle), og fordi *de må lære seg å forstå hvordan det er å være elev!*'(Mathias).

Dybdeintervjuene ga ideer til revidering av spørreskjema II sendt til tidligere elever.

### **Analyseutvalg 5**

Svarene fra dybdeintervjuene i utvalg fire ble brukt til å justere spørreskjema i denne analyseenheten. Av den grunn anses dette utvalget som det mest sentrale for å besvare forskerspørsmålene, og de metodiske overveielserne forklares derfor noe mer inngående. Denne kvantitative digitale spørreundersøkelsen skulle bidra til å validere svarene fra dybdeintervjuene. Spørreskjemaet med svarkategorier ble utviklet for i størst mulig grad å besvare problemstillingen.

For å sikre at undersøkelsen i så stor grad som mulig inneholder spørsmål som måler det de er ment å måle, bygget undersøkelsen på spørsmål fra Udir sin sysselsettingsundersøkelse, som er en velutprøvd spørreundersøkelse, som kunne generere kumulativ forskning (Halland, 2011, s. 468). Et hovedpoeng var å undersøke hva som skjedde med elever såpass lenge etter de hadde vært skoleelever, altså den langsiktige effekten av opplæringen. Udir stilte kun spørsmål om elevene var i jobb den dagen undersøkelsen ble foretatt, ikke hva kvaliteten på arbeidet var (heltidsstilling i eget yrke, deltidsstilling etc.). Denne svakheten i Udir-undersøkelsen var det av interesse å undersøke for de tidligere elevene i fagopplæring i skole

---

(avgrensning av elevkarakteristikk) i Vest-Agder (geografisk avgrensning), i høsten 2019 (tidsmessig avgrensning).

Det var derfor et sentralt poeng å utvide svarkategoriene som Udir la til grunn med kategorier som kunne differensiere hva slags jobb elevene hadde. Hvem var i arbeid, utdanning eller utenfor jobb og arbeid (NEET). Hvem var arbeidssøkende hos NAV, og ikke minst hvem hadde bestått sitt fagbrev? Et hovedpoeng var også å undersøke elevenes opplevde undervisningskvalitet/veilederkvalitet og behov for teoretisk eller individuell bistand og støtte, både på skolen og ute i arbeidspraksis. Det var en målsetting å finne mønster og mekanismer som kunne forklare hva fagopplæring i skole betyr for elevenes muligheter til å bestå fagbrevet og oppnå heltidsstilling. I utviklingsarbeidet med spørreskjema ble innspill fra utdanningsavdelingen i Vest-Agder fylkeskommune (Reinhardsen) og statistikkavdelingen i NAV i Agder viktige for en mer nøyaktig utforming av spørsmålsstilling og svarkategorier, hvor også grader av utdanning og sosialstøtte ble operasjonalisert.

Undersøkelsen måtte kunne gjennomføres på ca. fem minutter på mobiltelefon og e-post, for å øke svarprosenten. Målingen ble gjort ved hjelp av IKT-verktøyet SurveyXact (Rambøll) i løpet av tre uker, som betød at målingene ga et øyeblikksbilde, som er vanlig i arbeidsmarkedsstatistikk (Bø & Vigran, 2015, s. 8).

#### ***4.4 Analyse, validitet og reliabilitet***

Det er en risiko å unnlate å vurdere hvor relevant (*validitet*) og pålitelig (*reliabilitet*) dataen som samles inn i oppgaven er for analysen i oppgaven (Blakie 2010, s. 29, Christoffersen og Johannessen, 2014, s. 23, Bush, 2018, s. 18).

IKT-verktøyet SurveyXact ble brukt for å styrke påliteligheten, og spørreundersøkelsen ble valgt som anonym for å øke både pålitelighet og relevans, da flere trolig besvarte undersøkelsen, og turte å svare ærlig. SurveyXact lagret heller ikke IP-adresser fra respondentene så lenge den elektroniske undersøkelsen var aktivisert som anonym (UiA, Rambøll, 2019).

For å styrke representativiteten i utvalget (*populasjon*) og øke muligheten til å generalisere resultatene, var det sentralt at svarprosenten var høy (Johannessen m.fl., 2011, s.244-246). Den elektroniske undersøkelsen ble sendt ut til 194 personer. Disse elevene ble valgt ut for å styrke påliteligheten og for å få balanse i utvalget. 2015-kullet var preget av nedgangstid i

---

oljeverandør-industrien med store ringvirkninger på Sørlandet, mens 2017-kullet var preget av optimisme i næringslivet (Agder fylkeskommune, 2020). Registerdata og telefonnummer for elevene ble 'vasket', slik at nye telefonnummer stemte overens med person, for en høyere svarprosent. Rundt 30 prosent av de 194 elevene hadde fått nye telefonnummer siden de var skoleelever, og rundt 25 prosent av elevene hadde reservert seg mot nummeropplysning. Alle ble tilsendt undersøkelsen, men det var høy sannsynlighet for at ikke om alle telefonnummer /e-poster stemte, og at ikke alle ville motta/besvare undersøkelsen. Det ble foretatt tre purringer.

Av de 194 elevene i kull 2015 og 2017 åpnet 130 elever undersøkelsen på e-post eller SMS. 74-76 personer besvarte alle eller enkelte av spørsmålene. Det foreligger ingen personopplysninger eller mulighet for direkte identifisering av ungdommen fra den digitale undersøkelsen eller fra dybdeintervjuene.

Grounded teori-utviklingen var trinnvis. Først ble data gruppert etter dybdeintervjuene, som ble etterprøvd i den digitale undersøkelsen som grunnlag for teoriutvikling (Helland, 2011, s. 95). Det var ikke mulig å fange «alt» (Christoffersen & Andersen, 2012, s. 22). Etter flere år som lærer kunne det være en fare for å utføre bekreftelsesforskning /selektiv tolkning, hvis jeg gikk inn med et begrepsapparat og fastlagt teori. Det var derfor et poeng å lytte ekstra etter hva elevene sa under hvert spørsmål.

Teorivalg i oppgaven anses som relevant i forhold til elever i fagopplæring i skole sine overganger mellom skole og arbeidsliv, fordi de tilknyttede aktørene i skolesystem (oppfølgingstjeneste, PPT) er like i alle fylkeskommuner. Det foreligger imidlertid ikke faglitteratur for overganger for elever i fagopplæring i skole sin 'fagkompetansemodell' og arbeidsliv. Validiteten i denne undersøkelsen kan derfor dreie seg om i hvilken grad fremgangsmåtene fører til funn, som på en rett måte reflekterer formålet med undersøkelsen og på samme tid representerer 'virkeligheten' (Johannessen m.fl., 2011, s.230, Bush, 2018, s. 18). Oppgaven skiller ikke på variasjon i skolefravall mellom de videregående skolene som organiserte fagopplæring i skole i Agder. Resultatene kan derfor sies å være internt valid for fagopplæring i skole sin organisasjonsmodell i Vest-Agder, fordi undersøkelsen gir dybdeinnsikt i elevene som undersøkelsen omfatter, men ikke for de videregående skolene. Den eksterne validiteten har imidlertid begrensninger når det gjelder muligheten for å generalisere

---

funn, i dette tilfellet overførbarhet til hele populasjonen av elever ved fagopplæring i skole i Norges øvrige fylkeskommuner, selv om fagkompetansemodellen som organisasjonsmodell brukes i de fleste fylker i Norge (Aspøy og Nyen, 2015, s. 9, 50).

#### ***4.5 Etiske refleksjoner, utfordringer, svakheter og begrensninger***

Det var viktig å forklare at jeg hadde en varslingsplikt. De som ikke hadde klart seg bra var fortvilet og rådville. Flere spurte om oppgaven ville hjelpe dem videre i skolesystem. Dette opplevde jeg som vanskelig. Elevene fikk informasjon om hvordan data ble innsamlet og håndtert<sup>16</sup>, at de kunne stoppe intervjuet, eller før publisering be om at materialet ble slettet, uten å oppleve dette vanskelig. Alle signerte på samtykke om deltakelse i et dokument som inneholdt bakgrunn, formål og hva undersøkelsen innebar. Det overrasket meg at elevene ikke hadde forbehold hva slags personlig informasjon som kunne publiseres. Kun en respondent som sto uten jobb og utdanning, hadde «kosmetiske» endringsforslag til transkriberingen. Det var et prinsipp å ikke bidra til å ‘stigmatisere’ en elevgruppe, men informasjonen som kom frem i intervjuene, gjorde dette vanskelig. Organiseringen av fagopplæring i skole i Vest-Agder varierer trolig mellom de videregående skolene. Dette legger begrensninger på overføringsverdien til andre fylker. Det er imidlertid grunn til å tro at resultatene som presenteres har forankring i virkeligheten, da erfaringer fra elever i to årskull fra 34 yrkesfag i to konjunkturer i den mest brukte organisasjonsmodellen, for første gang har kommet til uttrykk.

#### **Fremstilling og deling av resultater**

Krav til kildemateriale og holdbar argumentasjon i oppgaven får spesiell vekt når forskningen kan få konsekvenser for Agder fylkeskommune, videregående skoler, ansatte, samarbeidende bedrifter/aktører og tidligere eller nåværende elever i fagopplæring i skole, eller når den kan påvirke politiske beslutninger (NESH, 2016, s. 35). Det foreligger ikke begrensninger i retten til offentliggjøring av resultater eller data fra elevene. Flere ba om at informasjonen ble brukt slik at opplæringen kunne forbedres. Anonyme data er godkjent brukt til videre forskningsformål av informantene og NDS.

---

16 Personopplysingsloven, [www.datatilsynet.no](http://www.datatilsynet.no)

---

## 5 Resultater

I dette kapittelet presenteres resultater fra undersøkelsene i oppgaven. Ettersom det ikke er foretatt en lignende undersøkelse, vil enkelte av resultatene presenteres noe mer grundig ved hjelp av figurer og tabeller. I første del (5.1) presenteres oppbyggingen og ansvar i organiseringen av fagopplæring i skole. I andre del (5.2) presenteres hvor stor andel av ungdommen som har oppnådd fagbrev og fått heltidsstilling i yrket sitt. I siste del (5.3) presenteres utvalgte resultater på hvordan elevene erfarte forhold ved fagopplæring i skole. Resultatene drøftes i kapittel seks.

### *5.1 Hva er aktørenes ansvar i organiseringen av fagopplæring i skole?*

#### *5.1.1 Det er ikke utarbeidet et styringsdokument for utdanningstilbudet*

Resultater fra kartleggingen viser at det ikke er utarbeidet et kvalitetssystem over organiseringen av opplæringstilbudet fagopplæring i skole. Det er heller ikke utarbeidet styringsdokumenter eller veiledere som beskriver hvilke aktører i skolesystem eller på arbeidslivssiden som har ansvar for elevene, utover generelle føringer i opplæringsloven. Det er heller funnet at det er utarbeidet risikovurderinger med tiltak for opplæringstilbudet. Resultater viser også at opplæringstilbudet ikke er kommunisert offentlig, verken på fylkeskommunens nettsider, eller i andre kanaler.

På spørsmål om hvem som har det juridiske ansvaret for organiseringen av fagopplæring i skole, svarer Udir slik:

*Fylkeskommunene har ansvar for å gi videregående opplæring, og sørge for at elevenes rett til å kunne fullføre utdanningen ivaretas. Fylkeskommunene har et stort handlingsrom til å utforme utdanningstilbudet, også tilbudet om fagopplæring i skole (Thollefsen, Udir, 24 november 2020).*

I mangel på offentlig kommunisert informasjon om opplæringstilbudet, gir Tabell 7 en oversikt over oppbyggingen av fagopplæring i skole, iht. føringer i opplæringsloven med tilhørende forskrifter. Agder Fylkeskommune (2020) har godkjent Tabell 7. Udir (2020) uttrykker at Tabell 7 ser rimelig ut, men presiserer at Agder fylkeskommune har ansvaret for utformingen.



**Tabell 7: Oppbygging av fagopplæring i skole, iht oppl. og tilhørende forskrifter**

Ansvaret som ulike aktører har i organiseringen av fagopplæring i skole	
<b>Fagopplæring i skole er et statlig ansvar og en fylkeskommunal plikt</b>	Videregående opplæring er et <b>statlig ansvar og en fylkeskommunal plikt</b> . Opplæringsloven § 3-1 fastslår at fylkeskommunen har ansvaret for å gi videregående opplæring. Dette innebærer at <b>fylkeskommunen</b> er ansvarlige for opplæring i bedrift. Fylkeskommunene skal iht. oppl. § 3-3 og NOU 2019:25 (s.141) bidra til at ungdom fullfører og består videregående opplæring. <b>Fylkeskommunen</b> skal gi tilbud om opplæring som lærlinger, praksisbrevkandidater og lærekandidater ikke kan få i lærebedriften iht. oppl. § 3-3.
<b>Organisasjonsmodell</b>	<b>Fagkompetansemodellen:</b> faste videregående skoler gir et tilbud innenfor yrkesfag skolen allerede tilbyr på vg2-nivå (12-24 måneders varighet)
<b>Ansvarlig for tilsyn</b>	<b>Fylkesmannen</b> fører iht. oppl. § 14-1 statlig tilsyn med at fylkeskommunen oppfyller de pliktene de er pålagt i eller i medhold av oppl. kapittel 1-16 (kommunepliktene). Departementet gir råd og rettleiding om spørsmål iht. oppl. § 14-2.
<b>Ansvarlig for forbedring</b>	<b>Fylkeskommunen</b> skal legge til frem saker for Y-nemnda saker som har betydning for fagopplæringen, før fylkeskommunen gjør vedtak i sakene iht. oppl. § 4-8. Y-nemnda, med partene i arbeidslivet, skal godkjenne/uttale seg om godkjenning av lærebedrifter, uttale seg om rutiner i Agder fylkeskommune for å sikre kvalitet i fag- og yrkesopplæringen og vurdere hvordan samhandling mellom skoler og lærebedrifter kan bedres, jf. oppl. § 12-4. Rektor skal fremme skoleutvikling.
<b>Ansvarlig for å rapportere statistikk og data.</b>	<b>Fylkeskommunen</b> skal medvirke til å etablere administrative system for å innhente statistiske og andre opplysninger som trengs for å vurdere tilstanden og utviklingen innenfor fagopplæring i skole iht. forskrift til oppl. § 2-2. <b>Fylkeskommunen</b> skal sørge for at nasjonale undersøkelser om motivasjon, trivsel, mobbing, elevmedvirkning, elevdemokrati og det fysiske miljøet gjennomføres og følges opp.
<b>Delegert ansvar</b>	<b>Videregående skole</b> ved rektor skal organisere opplæringen jf. oppl. § 1-1, 3-1 og forskrifter etter § 1-5
<b>Lovfestet rett til videregående opplæring</b>	<b>Retten på fagopplæring i skole:</b> Dersom ikke fylkeskommunen kan formidle læreplass i bedrift, skal bedriftsdelen av opplæringen skje i skole jf. oppl. § 3-1. <b>Ungdomsrett:</b> Har gjennomført grunnskole eller tilsvarende opplæring og har lovfestet rett til tre års videregående skole i løpet av en femårsperiode før en fyller 25 år, jf. oppl. § 6-9, § 3-1.
<b>Søknad</b>	<b>Fylkeskommunen</b> koordinerer kontakt med potensielle elever før inntak på skole. Studiet er ikke søkbart.
<b>Inntakskriterier</b>	Elev har brukt minimum to år av ungdomsretten ved inntak (>24 år). Elev står uten læreplass, lærekontrakt er hevet av bedrift eller elev (§4-6), elev har søkt om permisjon, <b>oppfølgingstjenesten (OT)</b> eller <b>fylkeskommune</b> 'plasserer' elev i skole etter vedtak i fylkeskommune.
<b>Minimumskrav for inntak</b>	Elev kan ha karakteren 1 i inntil to fellesfag fra vg2. Alle programfag skal være bestått. jf. oppl. § 6-28, 6-35, § 6-37, §6-38
<b>Retten til å begynne på fagopplæring i skole</b>	Elever som har rett til opplæringen iht. oppl. § 3-1, men ikke får tilbud om læreplass, har iht. § 6A-9 rett til plass på fagopplæring i skole. Dersom ikke <b>fylkeskommunen</b> kan formidle læreplass i bedrift, skal bedriftsdelen skje i skole, jf. oppl. § 3-1
<b>To elevkategorier ved inntak</b>	Opplæringen skal lede til i) å oppnå fagbrev ii) å oppnå kompetansebevis.
<b>Ansvarlig for å bistå med utvikling</b>	<b>Pedagogisk – psykologisk tjeneste (PPT):</b> Skal legge opplæringen til rette for elever med særskilte behov, utarbeide sakkyndig vurdering, samt bistå skolen i organisasjonsutvikling jf. oppl. § 5-6
<b>Ansvarlig for samarbeid</b>	<b>Fagopplæring i skole</b> skal iht. oppl. § 15-8. Samarbeid med kommunale tjenester, samarbeid med relevante kommunale tjenester om vurdering og oppfølging av barn og unge med helsemessige, personlige, sosiale eller emosjonelle vansker.
<b>Informasjonsplikt til elever og bedrifter</b>	<b>Fylkeskommunen</b> må gi nødvendig informasjon til elev og bedrift om alle regler forbundet med å bli lærling jf. forskrift om opplæring i bedrift § 6A-3

Tabell 8, under, gir en detaljert oversikt over ansvaret som aktørene i skolesystem og arbeidsliv har i kritiske overganger fra elevene starter i utdanningen, til de meldes opp til fagprøve, iht. føringer i opplæringsloven med tilhørende forskrifter. Tabell 7 og Tabell 8 sett under ett, gir dermed svar på hvilke aktører som er ansvarlig for organiseringen.

**Tabell 8: Kritiske overganger for å droppe ut frem mot oppmelding av fagprøve**

Ansvaret i tre elevforløp på vei til bestått yrkeskompetanse			
<p>Tre elevforløp og elevkategorier ved utskriving</p> <p>Ansvaret for elevmedvirkning</p>	<p><b>Elev fullfører opplæringen</b></p> <p>Fylkeskommunen (rektor) skal gi elevene medansvar og rett til medbestemmelse jf. oppl. § 1-1 og § 3-4. Skolen og lærebedriften skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og gi dem utfordringer som fremmer dannelse og lærelyst, jf. oppl. §1-1.</p>	<p><b>Elev formidles til lærekontrakt</b></p> <p>Fylkeskommunen (rektor) skal gi elevene medansvar og rett til medbestemmelse, og er ansvarlig for å tilrettelegge for at elevene og lærerne deltar aktivt i opplæringen, jf. oppl. §§ 1-1 og 3-4. Skolen og lærebedriften skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og gi dem utfordringer som fremmer dannelse og lærelyst, jf. oppl. §1-1.</p>	<p><b>Elev dropper ut av skole</b></p> <p>Fylkeskommunen (rektor) skal gi elevene medansvar og rett til medbestemmelse, og er ansvarlig for å tilrettelegge for at elevene og lærerne deltar aktivt i opplæringen, jf. oppl. § 1-1 og § 3-4. Skolen og lærebedriften skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og gi dem utfordringer som fremmer dannelse og lærelyst, jf. oppl. §1-1.</p>
<p>Grad av ansvar som videregående tar</p>	<b>MEST ANSVAR</b>	<b>MINDRE ANSVAR</b>	<b>MINST ANSVAR</b>
<p>Tre mulige elevforløp</p>	<p><b>Undervisningspersonalet</b> på skolen plikter å gjennomføre opplæringen i samsvar med lærerplaner, jf. oppl. § 3-4.</p> <p>De ansatte melder opp elev til fagprøve. Fylkeskommunen godkjenner teori og praksis.</p>	<p><b>Undervisningspersonalet</b> på skolen plikter å gjennomføre opplæringen i samsvar med lærerplaner, jf. oppl. § 3-4.</p> <p>Elev blir ansett til å være en god kandidat til å bli lærling i en ekstern bedrift, og elev blir derfor formidlet til lærekontrakt.</p>	<p><b>Undervisningspersonalet</b> på skolen plikter å gjennomføre opplæringen i samsvar med lærerplaner, jf. oppl. § 3-4.</p>
<p>Utfall for elev</p>	<b>Elev fullfører opplæringen</b>	<b>Elev formidles til lærekontrakt</b>	<b>Elev dropper ut av skole</b>
<p>Vurdering av suksess</p>	Suksess hvis elev fullfører utdanningen	Suksess hvis elev får lærekontrakt	Ikke suksess hvis elev dropper ut av skole ▼
<p>Overgang I til å bestå fagbrev og dermed å bestå yrkesfagutdanning (SSB, 2020)</p>	<p><b>Utdanningsavdelingen i fylkeskommunen</b> koordinerer så arbeidet med prøvenemden/ elev Elev består fagprøve og dermed yrkesfagutdanningen (SSB, 2020). Elev blir fagarbeider, og inkluderes i Udir, NAV og SSB sin sysselsettingsstatistikk.</p> <p><b>Fylkeskommunen</b> skriver ut fagbrev etter bestått fagprøve, jf. oppl. § 4-8. Elev har etter søknad rett på et års påbygging til generell studiekompetanse jf. oppl. § 3-1</p>	<p>Kontakt med videregående skole avsluttes. Et privat/ offentlige <b>opplæringskontor</b> tar over samarbeid. (<b>Instruktør i) bedrift er ansvarlig</b> for opplæring og melder opp elev til fagprøve. Fylkeskommunen koordinerer så arbeidet med prøvenemd/ elev. Elev består fagprøve og dermed yrkesfagutdanningen (SSB, 2020). Elev blir fagarbeider, og inkluderes i Udir, NAV og SSB sin sysselsettingsstatistikk.</p> <p>Dersom lærebedriften stanser eller ikke lenger fyller vilkårene for godkjenning etter § 4-3, eller dersom fylkeskommunen finner at opplæringen ikke er tilfredsstillende, skal <b>fylkeskommunen</b> søke å skaffe lærling, praksisbrevkandidat eller lærekandidat ny læreplass for resten av kontrakttiden. <b>Lærebedriften</b> skal iht. § 4-7 sikre at eleven får opplæring i samsvar med krav i opplæringsloven.</p>	<p>Kontakt med videregående skole avsluttes. Elev får ikke mulighet å meldes opp til fagprøve.</p> <p>Det er ingen oppfølging av elev med mindre den fylkeskommunale <b>oppfølgingstjenesten (OT)</b> følger opp (aldersbetinget, &lt;21 år).</p> <p><b>OT</b> skal iht. oppl. § 13-1, 13-2 sørge for at ungdom som dropper ut, avbryter lærekontrakt/lærekontrakt heves skal få tilbud om opplæring, arbeid andre kompetansehevende tiltak eller en kombinasjon av disse.</p> <p><b>OT</b> skal sikre tverrfaglig samarbeid og koordinering mellom statlige, fylkeskommunale og kommunale instanser, samt med PPT, NAV, helse- og sosialtjenester og utdanningsavdelingen i fylkeskommunen. I tillegg skal <b>OT</b> bidra til å redusere skolefravall gjennom samarbeid med videregående opplæring iht. oppl. § 13-4</p>
<p>Vurdering av suksess</p>	Ikke suksess hvis elev stryker på to fagprøver ▼	Ikke suksess hvis elev stryker på to fagprøver ▼	
<p>Overgang II til å bestå fagbrev og dermed å bestå yrkesfagutdanning (SSB, 2020)</p>	<p>Hvis elev stryker på to fagprøver eller at opplæringsrett heves på grunn av bortvisning eller heving av lærekontrakt, består ikke elev yrkesfagutdanningen (SSB, 2020). Kontakt med videregående skole avsluttes. Det er ingen oppfølging av elev, med mindre OT følger opp (aldersbetinget, &lt;21 år). Elev blir ikke inkludert i en del av fylkeskommunens, SSB, NAV eller Udir sin sysselsettingsstatistikk/statistikk</p>	<p>Hvis elev stryker på to fagprøver eller at opplæringsrett heves på grunn av bortvisning eller heving av lærekontrakt, består ikke elev yrkesfagutdanningen (SSB, 2020). Det er ingen oppfølging av elev fra opplæringskontor, bedrift eller fylkeskommune med mindre OT følger opp (aldersbetinget, &lt;21 år). Elev blir ikke inkludert i en del av fylkeskommunens, SSB, NAV eller Udir sin sysselsettingsstatistikk/statistikk</p>	<p>Elev blir ikke inkludert i en del av fylkeskommunens, SSB, NAV eller Udir sin sysselsettingsstatistikk/statistikk</p>

---

### **5.1.2 Sentrale myndigheter, partene i arbeidslivet og politikere er lite involvert**

Kartleggingen viser tegn på at Udir, Kunnskapsdepartementet, Arbeids- og sosialdepartementet og Kommunaldepartementet ikke jobber sammen om måling eller utvikling av opplæringstilbudet. Det er heller ikke funnet at det er utarbeidet nasjonale styringssystem over organiseringen, utover oppdragsforskning om enkelte vekslingsmodeller i utvalgte fylker fra Fafo, tilbake til 2014-2016.

Det er bred enighet om at partene i arbeidslivet har sterke interesser for fagutviklingen og sysselsetting i Norge. Kartleggingen av utredninger (NOU 2019:19) viser at arbeidsgiver-, arbeidstakerorganisasjoner og myndighetene også skal være en sentral del av styringen av fag- og yrkesopplæringen i videregående skole. På nasjonalt nivå oppnevner Kunnskapsdepartementet (KD) Samarbeidsrådet for yrkesopplæring (SRY) til denne oppgaven. SRY skal så gi departementet råd, og ta initiativ for å fremme fag- og yrkesopplæringen. Rådet bidrar til dialog mellom departementet, partene i arbeidslivet, elev- og lærerorganisasjonene og skoleeier (NOU 2019: 19, s. 120). Kartleggingen viser at SRY ikke har hatt en reell rolle i organiseringen av fagopplæring i skole. Fagansvarlig i SRY, Karl Gunnar Kristiansen (2020) presiserer hvorfor:

*«Når det gjelder organisering av undervisningen vg3 i skole for elever som ikke får lærekontrakt, er det skoleeier (fylkeskommunen) som sammen med skolene er ansvarlig for organiseringen. Siden Vg3 opplæringen normalt gjennomføres i lærebedrift, anbefaler Udir at Fylkeskommunene/ skolene søker samarbeid med lokalt arbeidsliv i planleggingen av opplæringen. Yrkesopplæringsnemnda, der partene i arbeidslivet er representert, kan også være en ressursformidler i arbeidet».*

*(Gunnar Kristiansen, SRY, 2020, 5 mai)*

Yrkesopplæringsnemnda (Y-nemda) har en sentral rolle i det regionale partssamarbeidet, og et særskilt ansvar for å vurdere rutiner og bedre samhandlingen mellom skole og bedrifter på fylkeskommunalt nivå (oppl. § 12-4). Agder fylkeskommune skal iht. oppl. § 4-8 legge frem saker som har betydning for Y-nemda.

---

På spørsmål til leder av Y-nemda i Agder om de har behandlet saker, uttaler NHO:

*Ingen saker om fagopplæring i skole er behandlet i Yrkesopplæringsnemnda i 2020, men det er kommet innspill fra medlemmer at de ønsker en sak med evaluering av fagopplæring i fagopplæring i skole. Saken er initiert av Utdanningsforbundet v/ Vemund Jensen, og støttes av nemndas medlemmer (Anne Simonsen, NHO, 2020).*

Kartleggingsarbeidet viser videre at kortsiktig effekt (fagbrev) eller langsiktig effekt (arbeid) av opplæringen ikke er foretatt for elevene som startet i tilbudet, verken av nasjonale myndigheter eller av regionale myndigheter.

### **5.1.3 Ansvar for organiseringen delegeres til aktører i skolesystem og arbeidsliv**

Opplæringsloven og Udir (2020) viser til at det er fylkeskommunene som har ansvar for å avgjøre hvilket innhold og hvilke arbeids- og vurderingsmåter som best bidrar til at elevene i fagopplæring i skole når målene i opplæringen og for at elever og lærlinger får den opplæringen de har krav på. Kartleggingen viser at Agder fylkeskommune har delegert dette strategiske arbeidet til rektor ved den videregående skolen, som skal sørge for at regelverket blir fulgt opp i praksis. Kunnskapsdepartementet (29 september, 2020) presiserer krav om kompetanse i de tre elevforløpene i fagopplæring i skole i brev, slik:

*«Opplæringsloven med tilhørende forskrifter oppstiller krav om kompetanse for tilsetting og undervisning i videregående opplæring. For yrkesfaglærere er det særlig § 14-4 andre og tredje ledd i forskrift til opplæringsloven som er relevant. Opplæringsloven med forskrifter stiller ikke kompetansekrav til ansatte i oppfølgingstjenesten. Opplæringsloven med forskrifter stiller heller ikke kompetansekrav til instruktører i lærebedrifter».*

Et sentralt funn i undersøkelsen er i så måte at elevene i kritiske overganger mellom skole og arbeidsliv (se Tabell 8) sendes videre fra kvalifiserte ansatte i skole til instruktører i lærebedrifter og til ansatte i oppfølgingstjenesten, hvor det ikke stilles krav om faglig eller pedagogisk kompetanse for at elevene gjennomfører videregående skole.

### **5.1.4 Fylkesmannen har ikke ført tilsyn med omsorg for en sårbar elevgruppe**

Kartleggingen viser videre at hvis en elev mister lære plass, har *Fagopplæring i skole* en rolle som beredskap-skole hele kalenderåret, i motsetning fra andre studieløp i den norske skole (Levinsen, Bodin & Abrahamsen, 21 august 2020). Dette betyr at fagopplæring i skole kan

---

være en sentral bidragsyter for å øke gjennomføringsgrad for elever i sårbare situasjoner som mister læreplassen generelt, eller ved nedgangstider og i kriser som treffer bedriftene spesielt (finanskrise, oljekrise, Covid-19, mfl.).

Fylkesmannen har hjemmel i opplæringsloven § 14-1 og kommuneloven § 30-2. Her fremkommer det at Fylkesmannen fører tilsyn med at kommunene og fylkeskommunene oppfyller pliktene de er pålagt i eller i medhold av opplæringsloven. Ansvarskartleggingen viser at Fylkesmannen i Agder ikke har ført tilsyn fagopplæring i skole i fylket.

Fylkesmannen i Agder svarer på spørsmål om tilsyn, slik:

*Dine spørsmål dreier seg om fagopplæring i skole. Det har ikke vært mye tilsynsvirksomhet rettet mot videregående opplæring. Fylkesmannen vil alltid gjøre vurderinger knyttet opp til de virkemidler vi har. Vi vil gjøre vurderinger i forhold hvordan fylkeskommunen som skoleeiere opererer, og vår risiko- og sårbarhetsanalyse vil hele tiden basere seg på den kunnskap vi har om skolenes virksomhet.*

*(Thor Haus, Fylkesmannen i Agder 11 august 2020)*

Kartleggingen viser dermed indikasjoner på at ikke Fylkesmann er gjort kjent med opplæringstilbudet, effektmålinger eller om det høye antall av (sårbare) elever uten læreplass i Agder.

#### **5.1.5 Opplæringstilbudet har ambisiøse målsettinger**

Tabell 7 viser at fagopplæring i skole er et statlig ansvar, men en fylkeskommunal plikt. Plikten fremstår likevel mer krevende for denne elevgruppen enn for andre elever i yrkesfag og på studiespesialiserende linjer. Årsaken er at opplæringen som gjennomføres på ca.12 måneder både har målsetting om at elevene skal oppnå fagbrev, men skal også kunne gi elevene mulighet for varig deltakelse i arbeidslivet (Aspøy & Nyen, 2014, s. 11-13).

Resultatene viser at Vest-Agder hadde en betydelig større andel elever som startet i fagopplæring i skole i 2015 og 2017 enn i Norge, under ett. Elevtallet lå hele 4,3(2015) - 10,2(2017) prosentpoeng over de øvrige fylkene i Norge, sett under ett (Se Tabell 9, Udir, 2020).

**Tabell 9: Andel elever i fagopplæring i skole i Norge og Agder-fylkene 2015-2018**

År	Landet i alt	Aust- Agder		Vest-Agder	
	Andel elever	Andel elever	Forskjell fra landet under ett (prosentpoeng)	Andel elever	Forskjell fra landet under ett (prosentpoeng)
2015	5,2 %	9,1 %	+3,9 %	<b>15,4%</b>	<b>+ 10.2%</b>
2016	6,6 %	18,5 %	+11,9%	13,3%	+ 6,7 %
2017	5,4 %	14,7 %	+ 9,3%	<b>9,7 %</b>	<b>+ 4,3 %</b>
2018	5 %	15,1 %	+10,1%	9,5%	+ 4,5 %

Vest-Agder fylkeskommune (2020) opplyste om at det høye antallet elever var forårsaket av nedgang i oljebransjen i 2015, i tillegg til politiske føringer om dimensjonering med et ønske om å integrere og utdanne en større andel nylig ankomne flyktninger og asylsøkere i perioden. *‘Elevtallet i fagopplæring hadde en topp i 2015. Nedgangen som startet i 2014 medvirket til dette. Etter dette har formidlingsprosenten økt og vi har hatt en nedgang i antall vg3-elever frem til 2018. Fra 2018, men særlig i 2019 har vi fått flere voksne minoritetsspråklige inn i fagopplæring i skole’* (Trond Reinhardtsen, Agder Fylkeskommune, 10 mars 2020).

### **5.1.6 Elevene er ikke inkludert i bruker-, arbeidslivs eller sysselsettingsundersøkelser**

Fylkeskommunen skal gi elevene og lærlingene medansvar og rett til medbestemmelse, og er ansvarlig for å tilrettelegge for at elevene og lærlingene deltar aktivt i opplæringen, jf. oppl. §§ 1-1 og 3-4. Skolen og bedriften skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og gi dem utfordringer som fremmer danning og lærelyst, jf. oppl. §1-1. Kartleggingen viser at elevene i *fagopplæring i skole* ikke ble inkludert i sentrale bruker-, arbeidslivs- og sysselsettingsundersøkelser<sup>17</sup>, og ble heller ikke invitert til å besvare ungdata-, elev- eller lærling undersøkelsen som alle andre elever i videregående skole deltar i (Udir, NOVA, OsloMet, SSB, NAV og Vest-Agder fylkeskommune, 2019). Resultater fra kartleggingen viser dermed indikasjoner på at fylkeskommunen ikke har kunnskap om elevenes erfaringer av forhold ved de ulike overganger fra *fagopplæring i skole* til arbeidslivet.

<sup>17</sup> Udir, SSB, NAV, NOVA, Agder Fylkeskommune 2019, 2020

---

## **5.2 Hvor stor andel av ungdommen har oppnådd fagbrev og heltidsstilling?**

Resultatene fra den digitale undersøkelsen på hvor stor andel av elevene som har oppnådd fagbrev og heltidsstilling i yrket til utdannet seg til, presenteres i første punkt, under. Deretter vises resultater på hvor stor andel av elevene som har oppnådd fagbrev og heltidsstilling, kontrollert for yrkesstatus og elevforløp i to tabeller, med tilhørende tekst.

*Mellom 74-76 personer besvarte hvert spørsmål i denne undersøkelsen. Resultatene som følger er regnet ut fra det antall som besvarte hvert enkelt spørsmål.*

### **5.2.1 Fire av ti har oppnådd fagbrev og tre av ti har oppnådd heltidsstilling**

På spørsmål om de tidligere elevene har oppnådd fagbrev, svarte 44 prosent positivt på dette. Det ble ikke differensiert mellom lærefag. I henhold til definisjonen av frafall, 'ikke oppnådd studie - eller yrkeskompetanse fem år etter at man startet videregående utdanning' (SSB, 2020) har 56 prosent av ungdommen ikke bestått sin yrkesutdanning, et og tre år etter normert tid. På spørsmål om hvilken yrkesstatus elevene plasserte seg i, viste resultatene at ungdommen i liten grad har oppnådd heltidsstilling i yrket de utdannet seg til. 33 prosent har oppnådd heltidsstilling i eget yrke, som viser at 67 prosent ikke har oppnådd heltidsstilling i sitt yrke.

### **5.2.2 Fire av ti gjennomførte skoleløpet, to av ti fikk lærekontrakt og fire av ti droppet ut**

På spørsmål om hvem som fullførte fagopplæring i skole, hvem som ble tilbudt lærekontrakt og hvem som droppet ut i løpet av fagopplæring i skole, og om de har oppnådd fagbrev og heltidsstilling i eget yrke, viser resultatene denne fordelingen:

- **41,3 prosent av elevene fullførte fagopplæring i skole**  
*I denne gruppen har 69,2 prosent oppnådd fagbrev og 25,8 prosent har oppnådd heltidsstilling i yrket de har startet utdanningen i.*
- **17,3 prosent av elevene ble formidlet videre til lærekontrakt**  
*I denne gruppen har 38,4 prosent oppnådd fagbrev og 69,2 prosent av disse har heltidsstilling i yrket de startet tatt utdanningen i.*
- **41,3 prosent av elevene droppet ut av fagopplæring i skole (fravall)**  
*I denne gruppen har 29 prosent oppnådd fagbrev og 25,8 prosent har heltidsjobb i yrket de startet utdanningen i.*

Tabell 10 gir ytterligere informasjon av hvor stor andel av elever som har oppnådd fagbrev, kontrollert for yrkesstatus. *Elevene kunne krysse av for flere yrkesstatususer.*

Oppnådd kompetansebrev inkluderes i tabellen, men er en del av 'ikke bestått fagbrev-kategorien'.

**Tabell 10: Andel elever som har oppnådd fagbrev og heltidsstilling, kontrollert for yrkesstatus.**

Yrkesstatus (en person kan tilhøre flere yrkesstatuser)	Alle elever i undersøkelsen per yrkesstatus		Oppnådd fagbrev		Totalt som ikke har oppnådd fagbrev (inkludert de som har oppnådd kompetansebrev)	
	N	Prosent	N	Prosent	N	Prosent
Alle elever i undersøkelsen	75	100%	33	44%	42	56%
Heltidsstilling i yrket de utdannet seg i	25	33,33%	9	36 %	16	64%
Heltidsstilling i annet yrke	12	16%	6	50%	6	50%
Midlertidig jobb	13	17,3%	6	46,1%	4	53,9,%
Høyere utdanning	5	6,66%	4	80 %	1	20%
Arbeidssøker registrert hos NAV	9	12%	3	33,3%	5	66,6%
Ikke i jobb, ikke i utdanning (NEET)	3	4 %	1	33,3%	3	66,6%
Mottar en ytelse fra NAV	3	4%	1	33,3%	3	66,6%
Uføretrygdet	2	2,67%	0	0%	2	100%
Ingen av de over (se kategorier i grått, under)	12	16%			9	75%
<i>Mamma permisjon</i>	1		1	1,3%		
<i>Rusbehandling</i>	1		1	1,3%		
<i>Annet fagbrev</i>	1		*			
<i>Fagbrev via NAV</i>	1		1	1,3%		
<i>Lærling</i>	2		0			
<i>Utdanning, lavere grad</i>	5		0			
<i>Ikke fagbrev</i>	1		0			

\* *Fagbrev via NAV er trolig registrert også i en annen status-kategori. De i grå tekst kan tilhøre andre kategorier*

Tabell 11 gir ytterligere informasjon over hvor stor andel elever som har oppnådd fagbrev, kontrollert for hvilket elevforløp de var en del av. Elevene kunne kun krysse av for et elevforløp.



**Tabell 11: Andel elever som har oppnådd fagbrev og heltidsstilling kontrollert for elevforløp**

Elevens yrkesstatus (en person kan tilhøre flere yrkesstatuser)	Andel elever i undersøkelsen		Agder Fylkeskommune mener at disse elevene trolig har oppnådd fagbrev, som gir elevene bedre grunnlag for varig deltakelse i arbeidslivet (målsetting med opplæringstilbudet = suksess)				Agder Fylkeskommune mener at det er trolig at ikke alle elevene har oppnådd fagbrev (ikke målsetting med opplæringstilbudet= ikke suksess)	
			Elevforløp 1 34 elever (41,3%) fullførte fagopplæring i skole før videregående skole meldte opp elev til fagprøve		Elevforløp 2 13 (17,3%) elever ble formidlet videre til lærekontrakt før opplæringskontor og lærebedrift med instruktører tar over ansvar for elev og oppmelding til fagprøve		Elevforløp 3 31 (41,3%) elever droppet ut (frafall) før den fylkeskommunale oppfølgingstjeneste (OT) tar over ansvar, slik at elev oppnår fagbrev, får jobb eller blir tilbudt annen aktivitet	
			N	Prosent	N	Prosent	N	Prosent
Oppnådd kompetansebrev	6	8%	4	12,9%	0	0%	2	6,45%
Oppnådd fagbrev	33	44%	19	61,2%	5	38,4%	9	29%
Oppnådd heltidsstilling i yrket de utdannet seg til	25	33,3%	8	25,8%	9	69,2%	8	25,8%
Heltidsstilling i annet yrke	12	16%	7	22,5%	1	7,69%	4	12,9%
Midlertidig jobb	13	17,3%	7	22,5%	0	0%	6	19,3%
Høyere utdanning	5	7,9%	2	6,4%	2	15,3%	1	3,23%
Ikke i aktivitet (NEET)	3	4%	1	3,2%	0	0%	2	6,4%
Uføretrygdet	2	2,6%	0	0%	0	0%	2	6,4%
Rusbehandling	1	1,3%	0	0%	0	0%	1	1,3%
Arbeidssøker registrert hos NAV	9	12%	1	3,2%	1	7,6%	7	22,5%
Mottar en ytelse fra NAV	3	4%	1	3,23%	0	0%	2	6,4%
Ingen av de over (fritekst, se tekstforklaring*)	12	16%	6	19,3%	0	0%	6	19,3%

\*Ingen av de over: mammapermisjon (1), rusbehandling (1), tar annet fagbrev (1), fagbrev via Nav (1), lærling (2), ikke fagbrev (1), utdanning lavere grad (5)

### 5.3 Hvordan vurderte elevene forhold ved fagopplæring i skole?

Kartleggingen viser at elevene i fagopplæring i skole i Vest-Agder ikke ble inkludert i sentrale bruker-, arbeidslivs- og sysselsettingsundersøkelser<sup>18</sup>, og det derfor ikke forelå kunnskap om elevenes erfaringer. De tidligere elevene ble i den digitale undersøkelsen stilt ulike spørsmål om sine opplevelser av forhold ved fagopplæring i skole:

<sup>18</sup> Udir, SSB, NAV, NOVA, Agder Fylkeskommune 2019, 2020

Var elevene fornøyde med veiledning på skole og på arbeidsplass, opplevde elevene å bli sett og hørt, og fikk de hjelp til sine utfordringer? Hva rapporterte elevene var årsaker til at de sluttet på skole, og hvilke forhold burde vært endret i fagopplæring i skole, for at de hadde hatt jobb i 2019? Hadde de tro på at de fikk jobb en dag?

*Mellom 74-76 personer besvarte hvert spørsmål i denne undersøkelsen. Resultatene som følger er regnet ut fra det antall som besvarte hvert enkelt spørsmål.*

### **5.3.1 Elevene var delt i syn på oppfølging av teori, hjelp til utfordringer og egeninnsats**

På spørsmål om elevene var fornøyd med oppfølgingen de fikk i teori, viser svarene blandende resultater. 42,7 prosent av elevene var fornøyd. På den andre side var 45,3 prosent ikke fornøyd og 12 prosent visste ikke (se Tabell 12).

**Tabell 12: Elevenes vurdering av hjelp til teori.**

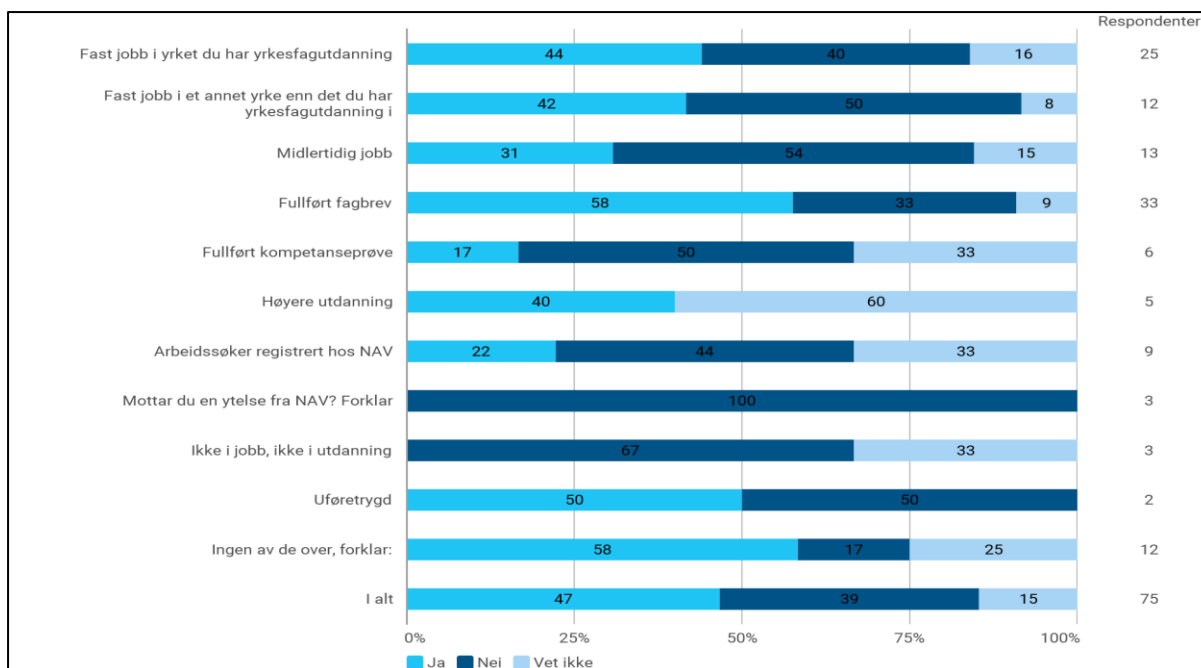
Er du fornøyd med oppfølgingen du fikk i teori?	Respondenter	Prosent
Ja	32	42,7%
Nei	43	45,3%
Vet ikke	9	12,0%
I alt	75	100%

På spørsmål om elevene var fornøyde med hjelpen de fikk for å bestå fagbrev og kompetansebrev, svarte 44 prosent ja, 36 prosent svarte nei, og 12 prosent visste ikke.

På spørsmål om hvordan elevene vurderte sin egen innsats i fagopplæring i skole, mente 25 prosent at egen innsats var meget god, 44 prosent mente at egen innsats var god, 29 prosent mente de hadde middels innsats, og 1 prosent vurderte egen innsats til dårlig.

På spørsmål om elevene var fornøyd med oppfølging av egne utfordringer og behov, viser resultatene at i snitt var 47 prosent av elevene fornøyd. 39 prosent var ikke fornøyd, og en mindre gruppe på 13 prosent visste ikke. Den gruppen som var mest fornøyd med oppfølging av sine utfordringer og behov hadde oppnådd fagprøve (58%). De som mottok ytelse fra NAV, var minst fornøyd (100%). Det ble ikke differensiert på skole/arbeidspraksis/lærebedrift.

I Figur 4 under, vises tilbakemeldingene fra ungdommene på hvor fornøyd de var med oppfølging av individuelle utfordringer og behov, krysset med yrkesstatus i 2019.



**Figur 4: Elevenes vurdering av hjelp til individuelle utfordringer i skole og i bedrift.**

*Ingen av de over: mammapermisjon (1), rusbehandling (1), tar annet fagbrev (1), fagbrev via Nav (1), lærling (2), utdanning lavere grad (5), ikke fagbrev (1).*

### 5.3.2 Av de som droppet ut oppga 61,3 prosent skole eller arbeidspraksis som årsak

31 personer sluttet i fagopplæring i skole, som tidligere nevnt representerer 41,3 prosent av elevene. På spørsmål om hvorfor de sluttet (flervalgssvar) svarte elevene dette:

61,3 prosent av de tidligere elevene rapporterte at de sluttet fordi at ting ikke fungerte godt nok på skole eller på arbeidsplass. 18,1 prosent pekte på psykisk og fysisk helse som årsak til at de sluttet. 5,9 prosent sluttet grunnet økonomiske forhold og 6,8 prosent sluttet på grunn av forhold utenfor skolen. 20,5 prosent av respondentene svarte «annet» og fikk muligheten til å formulere seg i fritekst, markert i blått av tabellen. Her peker respondentene på et bredt spekter av årsaker til at de sluttet. 2,2 prosent fikk tilbud om jobb, 10 prosent oppgir direkte svakheter ved skolen eller systemet som grunn og 6,6 prosent nevner egen helse, livssituasjon eller mestringsevne som grunn til at de droppet ut.

Oppgitte årsaksforklaringer på hvorfor elevene sluttet, er illustrert i Tabell 13. Respondentene kunne krysse av på flere svaralternativ. Orange representerer fastlagte kategorier. Blått representerer elevenes andre årsaksforklaringer i fritekst.

**Tabell 13: Elevenes årsaksforklaringer til hvorfor de droppet ut av skole.**

Hvorfor sluttet du på skolen?	Antall	Prosent
Ting fungerte ikke godt nok på skole	18	40,9%
Ting fungerte ikke godt nok i arbeidspraksisen	9	20,4%
Økonomi	7	15,9%
Psykisk helse	5	11,3%
Fysisk helse	3	6,8%
Forhold utenfor skolen	3	6,8%
Satt på skole og skrev søknader hele dagen	1	2,2%
Passer ikke inn bak bøker	1	2,2%
Måtte bytte fag midt under utdannelsen. Igjen, dårlig rådgiver og informasjon.	1	2,2%
Rusproblematikk	1	2,2%
Ting fungerte dårlig med tanke på hvor jeg ble plassert, at det var langt unna og dårlig buss tilbud, jeg fikk ikke stipend, og fikk ikke mulighet til å bytte til en nærmere arbeidsplass.	1	2,2%
Fikk beskjed om at hvis ikke jeg sluttet så kom de til å kaste meg ut av skolen.	1	2,2%
Ble gravid og syk	1	2,2%
Fikk jobb	1	2,2%

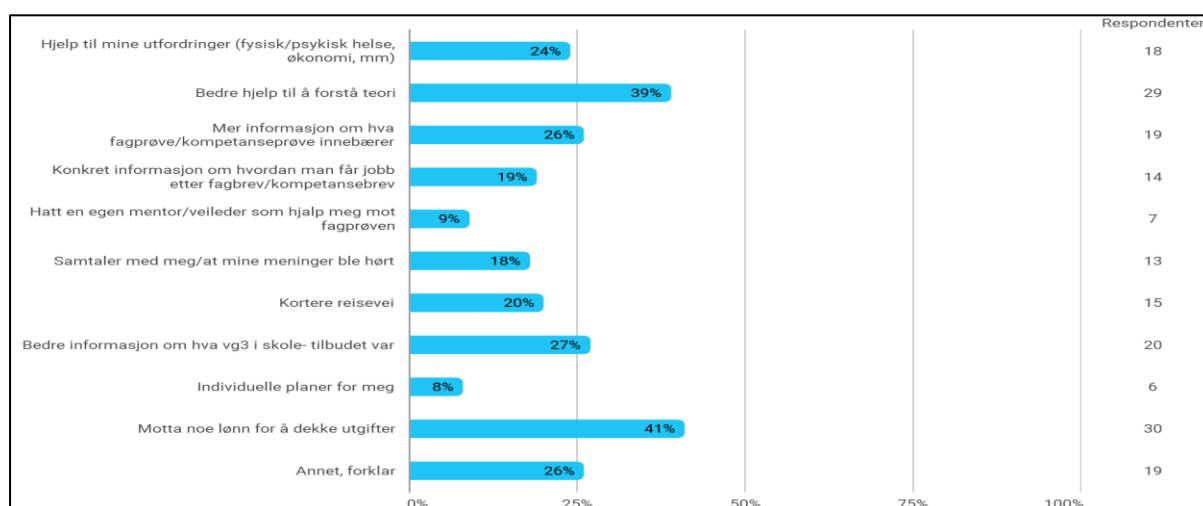
### 5.3.3 Lønn, bedre oppfølging og informasjon kunne bedret jobbmulighetene

På spørsmål om hva som burde ha vært gjort annerledes for at elevene skulle hadde hatt jobb i 2019, er dette illustrert i Figur 5, under. 41 prosent sa at de burde ha mottatt noe lønn, slik at de kunne dekke sine utgifter i den tiden de var elever. 39 prosent etterlyste bedre hjelp til å forstå teori i sitt fag. Elevene rapporterte også om at bedre informasjon i skoleløpet kunne sikret dem jobb i 2019. 27 prosent av elevene savnet bedre informasjon om hva opplæringstilbudet fagopplæring i skole innebar (organisering), og 26 prosent ønsket bedre informasjon om selve fagprøven (eksamen for yrkesutdanningen). Videre hadde hele 24 prosent ønsket bedre hjelp til sine personlige utfordringer. 20 prosent hadde ønsket seg kortere reisevei, 18 prosent svarer at de ønsker samtaler og kartleggingssamtaler hvor deres meninger blir hørt og 19 prosent ønsker konkret informasjon om hvordan man skaffer seg jobb. Deretter etterlyste elevene mangel på individuelle planer med 8 prosent og fravær av egen mentor med 9 prosent.

Under annet, lå restkategoriene med hele 26 prosent. Svarene i fritekst lød (utvalg):

*Mistet interessen for yrke, slik at jeg ikke ønske tå jobbe med det (...) Har fast jobb (...) Vi møttes på skolen og ventet på læreren, når han kom fikk vi noen ark som vi skulle fullføre, når arkene var tildelt, så vi ikke noe mer til læreren den dagen (...) Ikke noe (...)  
ingenting(...) En struktur, da dette er en linje ingen vil gå på, alle er der for å få læreplass,*

*bedre forståelse for lærere hvilken ståplass vi elever er i (...) Få de som sliter til å få mer tilrettelegging av læreren (...) Ingenting (...) Lærere som motiverer, være pådriver med å være med å undervise, være med i arbeidet, dele kunnskap, kunne vært flere oppgaver (...) bedre praksis i bedrift (...) at jeg selv hadde valgt å utplasseres innenfor riktig fagområde (...) finne praksisplass (...) Vet ikke da jeg nesten ikke gikk der.*



**Figur 5: Elevenes vurdering av hva som burde vært endret i fagopplæring i skole.**

### **5.3.4 Av elevene mener 67 prosent at opplæringstilbudet ikke har hjulpet dem i jobb**

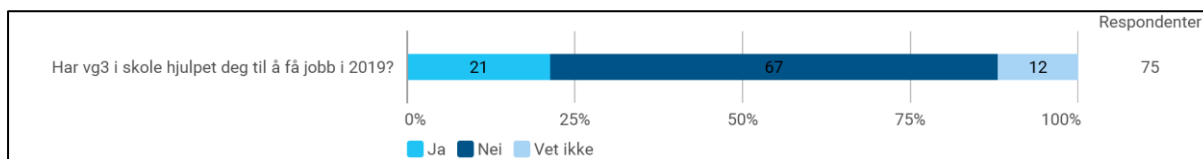
21 prosent av respondentene mener at fagopplæring i skole har hjulpet dem til å få jobb i 2019. 12 prosent visste ikke, mens 67 prosent mener opplæringen ikke har hjulpet dem til å få jobb.

Ali, hadde bestått fagbrev i reiseliv, men sto likevel utenfor jobb, aktivitet og utdanning (NEET). Han ble spurt hvordan praksisen fungerte på skole:

*Det første året gjorde jeg ingenting. Jeg jobbet ikke første halvannet året i fagopplæring i skole fordi jeg jobbet jo bare med kompetansemål inne på et kontor. Siste året hadde jeg et halvt år med det samme, så var jeg ute i arbeidspraksis hos et reisebyrå to dager i uken. Men jeg ville gjerne hatt jobb nå, og ikke gått uten noe (Ali).*

På spørsmål om hvordan han så på muligheten for å få jobb i fremtiden svarte han

*Akkurat nå så ser jeg ikke lyst på det, for jeg har ikke personer jeg kjenner og nettverk nok i reiselivsbransjen for å få jobb. Så jeg må gå fra hotell til hotell for å få jobb. Eller bare søke via nett. Jeg ser ikke lyst på å få jobb etter så mange år siden jeg fikk fagbrev fordi jeg ikke har erfaring fra reiselivsbransjen. Så jeg vet ikke helt hva slags løsning det er for meg (Ali).*



**Figur 6: Elevenes vurdering av om fagopplæring i skole har hjulpet dem å få jobb.**

På spørsmål om elevene trodde de ville få fast jobb i fremtiden, svarte 85,3 prosent ja, 2,7 prosent nei, og 12 prosent vet ikke.

Pål, med fagbrev og tre deltidsjobber, men som så gjerne ønsket seg en heltidsjobb, ble spurt hva han ønsket seg i livet:

*Å få en jobb jeg trives i, og bo et sted jeg trives. Og ha venner jeg liker å gå med. Jeg ønsker meg et enkelt og greit liv. (Pål)*

Ajmal, som ble formidlet videre til lærlingkontrakt i løpet av sin tid i fagopplæring i skole, men som hadde strøket på to fagprøver etterpå, svarte slik:

*Altså. Nå jobber jeg jeg som hjelpearbeider i et rørleggerfirma. Jeg skulle ha mistet jobben min 20 september, men i går forlenget de kontrakten til 31.12, men etterpå ha jeg ikke jobb. Hvis jeg består fagprøven -og jeg gir ikke opp. Men jeg mister motivasjonen, alt er bare dritt nå. Jeg har det ikke bra fysisk og psykisk. Den tredje prøven må jeg betale selv. Jeg er xx år og har en kjæreste i hjemlandet som jeg aldri ser. Jeg klarer ikke å puste eller sove nå (Ajmal).*

---

## 6 Drøfting

I dette kapittelet diskuteres i første del (6.1) resultatene fra ansvarskartleggingen av organiseringen i fagopplæring i skole. I andre del (6.2) drøftes resultatene fra den elektroniske undersøkelsen over hvor stor andel elever som har oppnådd fagbrev og heltidsjobb i yrket de utdannet seg til. I tredje del (6.3) diskuteres resultatene fra den kvantitative spørreundersøkelsen og de individuelle dybdeintervju over hvordan elevene erfarte forhold ved fagopplæring i skole, gjennom deres subjektive fortellinger og utsagn. I fjerde del (6.4) drøftes videre forskning og behov for samskaping mellom aktørene i fagopplæring i skole, nasjonalt og regionalt.

### ***6.1 Hva er aktørenes ansvar i organiseringen av fagopplæring i skole?***

Som utgangspunkt for oppgaven forelå en antakelse om at uforholdsmessig mange elever som startet i fagopplæring i skole i Vest-Agder i 2015 og 2017 opplevde for lite samarbeid og veiledning i overganger mellom aktører i skolesystemet og på arbeidslivssiden. Hvorvidt elevene av denne grunn ikke var i en posisjon til å oppnå fagbrev og heltidsjobb i sitt yrke ville bli påvirket av hvordan fylkeskommunen forvaltet plikten sin gjennom organiseringen av opplæringstilbudet.

-Hva var konsekvenser av organiseringen av skoletilbudet for ungdommen?

#### ***6.1.1 Elevene reagerte negativt på at opplæringstilbudet ikke var kommunisert***

Den offentlige fellesskolen har en lang og sterk tradisjon her i landet, ved at hele 96,5 prosent av alle elever i grunnskole og videregående får opplæring i regi av det offentlige (SSB, 2019). Slikt sett, vil en tro at det vil være enkelt å ha administrativ og politisk 'kontroll' over organiseringen av det offentlige utdanningsløpet, som tilbys noen få elever som står uten lære-plass, og som enda færre starter på (Udir, 2020). Resultatene i oppgaven viser likevel klare indikasjoner på at organiseringen og innholdet i opplæringstilbudet ikke var offentlig kommunisert, verken på nettsider eller i andre kanaler, slik at elevene ikke helt forsto hva de var med på. Opplæringstilbudet var heller ikke gjort søkbart for elevene.

Den tidligere eleven Anne Grete, som i dag står utenfor skole, arbeid og aktivitet (NEET), forklarer:

---

*Hadde jeg hatt arbeidsplass nærmere, så hadde jeg greid å fullføre opplegget. Men jeg skjønnte jo i tillegg så lite av opplegget Jeg visste ikke hva jeg gikk til. Det var rett og slett dårlig informasjon og. Egentlig er det jo et genialt opplegg, og veldig gode tanker bak det. Men jeg tror det hadde hjulpet mye mer om det var mer kunnskap om det au. Og man må sikre seg at elevene forstår det. Altså. De må følge mer opp på videregående nivå, før vi dropper ut. (Anne Grete, NEET).*

Til tross for at Agder hadde en langt høyere andel elever som startet i fagopplæring i skole i årene 2015 og 2017 enn i Norge under ett (se Tabell 9), fantes altså ingen informasjon. En av de mest sentrale forbedringspunktene som elevene pekte på, var nettopp bedre informasjon i skoleløpet. Hele 27 prosent av elevene savnet informasjon om hva opplæringstilbudet fagopplæring i skole innebar. Ved å unnlate å gi informasjon, som et uttrykk for skolens målstruktur og verdigrunnlag, peker forskere på at dette kunne påvirke elevene i negativ retning, som Anne Grete her, berører (Uthus, 2017, s. 31, Skaalvik og Skaalvik, 2017, s. 51).

En kan dermed se et mulig mønster mellom mangel på informasjon om opplæringen og frafall for elevene, da så mange som en av fire trekker frem at de savner på informasjon som forbedringspunkter. Trolig kan Anne Grete sin erfaring tyde på at hun ikke hadde droppet ut av fagopplæring i skole, hadde informasjonen vært bedre, og formaliserte forventninger og krav i utdanningsløpet vært bedre.

### **6.1.2 Elevene ble ytterligere marginalisert av opplæringen**

Den norske lærlingordningen har i mer 26 år vært en integrert del av den offentlige videregående skole, med status som et 'velferdspolitisk tiltak' (Jentoft, 2018). Elevene i undersøkelsen hadde slikt sett gjennomført de to første årene av sin yrkesopplæring på skole i 2+2-modellen. Opprinnelig skulle disse to årene etterfølges av 'en effektiv og velfungerende overgang til 24 måneder som lærling med opplæring i bedrift' (Aspøy & Nyen, 2016, s. 18). Men, for hele 15,4 og 9,7 prosent av vg2-elevene i Vest-Agder i 2015 og 2017, møtte de et kritisk punkt halvveis i utdanningsløpene, fordi de ikke fikk læreplass - og ble derfor tilbudt plass i fagopplæring i skole (Chelsom Vogt, 2017, s.108). Ifølge skoleforskerne Sletten & Hyggen (2013, s. 9) brukes det negativt ladede begrepet 'fracfall', når at elevene ufrivillig mistet mulighet til å få /miste læreplass, som klassekameratene fikk.



---

Regaard (2017, s. 11) advarer om at denne svake kopling mellom yrkesfag og arbeidsliv, som da kan være ensbetydende med å ikke få læreplass, er en av hovedårsakene til at ungdom faller ut av resten av yrkesfagutdanningen sin. Uthus (2017, s. 24) peker i sin forskning på at risikoen for å bli ung ufør øker med hele 21% for de som dropper ut av skolen i tidlig alder. At organiseringen av opplæringstilbudet for elevene som sto uten læreplass burde lede frem til bestått fagbrev, fremsto ut fra frafallsforskningen til Reegard (2017) og Uthus (2017), dermed som svært sentral for elevenes videre liv.

Det er bred enighet i faglitteraturen om at det å ikke mestre yrkesutdanningen en utfordring, fordi oppnådd fagbrev er en forutsetning for videre inkludering i arbeidslivet. Det å ikke få lærekontrakt, kan dermed ses på som en sentral faktor for framtidig marginalisering, som øker de unges sårbarhet (Wendelborg et al., 2017, s.7, Frønes & Strømme, 2014, s. 31). Pastore (2015, s. 2) har satt ord på denne type overganger/nivåer mellom skole og arbeidsmarked som en opplevelse av 'lange og mørke tuneller'. Den innebygde strukturelle hindringen som det å ikke få læreplass representerer, opplyste elevene om at de erfarte som både krevende og vanskelig (Markussen 2016, s. 39, Chelsom Vogt, 2017, s. 105).

Bjørn var en av elevene som hadde opplevd mange lange og mørke tuneller i sine tre år i yrkesfagutdanning. Bjørn fikk ikke læreplass høsten 2015, og startet derfor som elev på fagopplæring i skole. Der ble han raskt formidlet til lærekontrakt, som han deretter droppet ut av - fordi han ikke fikk tilstrekkelig hjelp til å utføre de enkle arbeidsoppgavene. Nå var Bjørn etter lang tid uten kontakt med noen, i samtale med et opplæringskontor, som anbefalte ham å kontakte NAV. Bjørn forklarer:

*Jeg vet ikke helt, jeg føler egentlig at de bare ga meg opp, på en måte, Hvis det går an å si det. Det har vært en kronglete vei for meg, dette. Det har vært mye motgang, holdt jeg på å si. Han på opplæringskontoret sa at det ikke har noe å bety hvor pengene kommer fra. Men jeg er 24 år. Jeg må jo ha noen penger for å klare meg. (Bjørn, uten fagbrev, uten jobb, ikke i aktivitet eller utdanning, NEET)*

Bjørn, og ungdommen i kull 2015 og 2017 var i motsetning til klassekameratene som fikk læreplassen kunnskapsministeren snakket om, allerede ved skolestart sosialt ekskludert' fra arbeidsmarkedet og skjøvet ut fra samfunnets grunnleggende kjerneområder (Frønes &

---

Strømme, 2014, s.10). Dette representerer i læringsløpet å ha en jobb å gå til hver morgen, som betaler for maten. Skillet mellom de tidligere klassekameratene som fikk læreplass lå ikke bare å få en fagutdanning og lønn eller ikke, men at elevene i tillegg ble tilegnet negative kjennetegn ved at de ikke fullførte yrkesutdanningen, som de fleste mener 'man kan greie om man anstrenger seg litt' (Frønes & Strømme, 2014, s. 30).

Resultatene i oppgaven viser at hele 43,5 prosent av elevene som startet i fagopplæring i skole, droppet ut av opplæringsløpet i sin helhet. Dette kan bety at Bjørn ikke vare alene om å ha det tøft. Oppgaven viser videre at den mest gjennomgående demografiske faktoren for å bli ufør i ung alder, er manglende videregående skole. Videre utgjør relasjonen ungdommen får med en NAV-kontakt, nye risikofaktorer som kan hindre ungdommen å komme tilbake i jobb (Fyhn,2019, s. 4 Bragstad & Sørbo (2014), Finnsdottir (2019). Slikt sett kan en dermed se en mulig sammenheng mellom at skoleløpet fører til at elever som allerede er marginalisert blir ytterligere marginalisert fordi de dropper ut av skolen. Videre kan dette tenkes å lede elevene ut i ung-uføre statistikken.

### ***6.1.3 Manglende kvalitetssystem i alle ledd betyr at avvik ikke ble registrert***

Utredninger og krav i opplæringsloven og læreplaner, viser at fagopplæring i skole som en del av videregående skole, er en kompleks organisasjon, som krever bred kompetanse for å lede og drives på en forsvarlig måte. Ansvarskartleggingen og samtaler med ressurspersoner viser da også at innholdet og aktiviteten i fagopplæring i skole i Agder, styres og påvirkes av ulike aktører i skolesystem og på arbeidslivssiden, og at praksisen varierer fra skole til skole (NOU 2014:7, s. 12, 22, NOU 2018:25, s.75, Skaalevik & Skaalevik, 2017, s. 51, Levinsen, 18 august 2020).

Resultatene viser oss at fagopplæring i skole styres overordnet, som de andre studieretningene i videregående skole, etter opplæringsloven. Udir (2020) understreket imidlertid, at det er *fylkeskommunen i Agder* som hadde et stort handlingsrom til å utforme utdanningstilbudet. Tabell 7 og Tabell 8 i resultatkapittelet viser at det er en rekke aktører i skolesystem og på arbeidslivsside som er med i organiseringen i elevgjennomstrømmingene i det regionale opplæringstilbudet fagopplæring i skole. Kunnskapsløftet, som ble introdusert som ny skolereform kom i 2006, representerte en styrking av videregående skoles regionale ansvar og autonomi. Meningen var at den enkelte videregående skole skulle få større handlingsrom, men fylkeskommunen skulle også stå ansvarlige for de resultatene som ble

---

oppnådd (NOU 2018:15, s. 220-221). Kartleggingen viser at i henhold til opplæringslovens § 3-10 andre ledd, har da også fylkeskommunen en plikt i å etablere et forsvarlig system for vurdering av om kravene i lover og forskrifter overholdes, i dette tilfelle for fagopplæring i skole i Agder. Et slikt kvalitetssystem vil da kunne tenkes å være sentralt for at Agder fylkeskommune skal kunne stå ansvarlig, i forhold til sentrale myndigheter for at resultatene for å redusere skolefravall oppnås.

Hvis en da tar utgangspunkt i skoleforskning (Skaalevik & Skaalevik, 2017, s. 51) er signalene som Agder fylkeskommune sender ut om innhold i et slikt kvalitetssystem, både viktig og verdifullt for elevene i Fagopplæring i skole – og selvsagt for alle andre interessenter. Agder Fylkeskommune (2020) skriver:

*Et godt kvalitetssystem, med gode rutiner og praksis, er grunnmuren i fagopplæringen, og bidrar til at de overordnede målene nås. Systemet skal sikre høy kvalitet i alle ledd innen fagopplæringen (Agder Fylkeskommune, 2019).*

Resultatene fra kartleggingen viser imidlertid at ‘grunnmuren’ med et skriftlig nedfelt kvalitetssystem, som skal sikre at de overordnede målene nås (reducere fravall), er fraværende hos Udir og hos fylkeskommune. Dette betyr at det ikke finnes detaljerte arbeidsbeskrivelser for hvem som har ansvar for de ulike overgangene fra elev blir tilbudt plass på skole til elev består fagbrev, i de tre elevforløp (Tabell 8). Det er derfor rimelig å tenke at mangler og avvik ved opplæringen ikke avdekkes. Prosedyreverket for fagopplæring i skole er helt fraværende, likeledes et avvikssystem som kan benyttes av både ansatte, elever og aktører tilknyttet fagopplæring i skole. Mangel på kvalitetssystemet gjør i tillegg trolig både måling og forbedring planløst og ugjennomførlig.

Signalene som skoleeier sender ut ved å unnlate å offentliggjøre lovpålagte planer som et kvalitetssystem for en allerede marginalisert elevgruppe, er betenkelig. En konsekvens er at ansatte i skolesystem og på arbeidslivssiden ikke har formaliserte forventninger til hvordan de skal utføre sitt arbeid med å få de marginaliserte elevene på en trygg måte, gjennom skoleløpet. Omvendt, har heller ikke Agder Fylkeskommune eller sentrale utdanningsmyndigheter, SRY, eller y-nemda mulighet å stille forventninger til rektor om

---

undervisning, veiledning, vurdering, rapportering og samarbeid, utover kravene som generelt ble stilt til ansatte i skoleverket i opplæringsloven.

Agder Fylkeskommune har som skoleeier (2019, s.21) satt seg et mål i Regionplan Agder om at en høyere andel elever i Agder skal gjennomføre yrkesutdanningen, 'gjennom å styrke å etablere gode rutiner for samarbeid i overgangene gjennom hele utdanningsløpet'<sup>19</sup>. Mangel på et kvalitetssystem for ansatte som skal sikre at denne oppgaven utføres, vil gjøre dette arbeidet vanskelig, og trolig gjøre administrasjonens, Y-nemd og politikernes arbeid i fylkeskommunen i Agder, særs vanskelig.

En konsekvens av mangel på prinsipper, rutiner og kjøreregler for ansatte i overganger mellom elevforløpene, kan videre tenkes å gi næring til en rekke hybride organisasjonsmodeller på hver enkelt videregående skole. Hybride organisasjonsformer kan i tur og skift gi stor innvirkning på enkeltelevens liv, og skape en forskjellsskole. En annen, alvorlig konsekvens av et fraværende kvalitetssystem, er at måling av effekten med opplæringen (skolefravall og varig arbeid) dermed kan bli både planløst og ugjennomførlig.

#### ***6.1.4 Mangel på kvalitetssystem betyr at elevene ikke var sikret***

Å arbeide systematisk og målrettet med å utvikle kvalitet i skolen er nødvendig og ønskelig (Utdanningsforbundet, 2014, s. 13, 22). Å tilrettelegge for at elevene i fagopplæring i skole får faglig og sosial opplæring, det å bidra til sosial utjevning blant elevene, er et lagarbeid for alle som er involvert. Ansatte i den videregående skole og bedriftene har i tråd med sitt oppdrag, og gjennom sin daglige kontakt med elevene, en særlig sentral posisjon i dette (NOU 2018:15, s. 67). Yrkesfaglærere, har påtatt seg et ansvar for å ha daglig kontakt med ungdom, skal altså ha formell faglig og pedagogisk kompetanse. Opplæring i fagopplæring i skole, handler imidlertid om noe mer. I elev-lærer relasjonen, er læreren den 'sterkere' part, fordi eleven er avhengig av hvordan læreren utøver og er skikket i sitt yrke i siste del av elevens utdanningsløp, slik at eleven oppnår lærekontrakt og fagbrev.

Yrkesfaglærere har også gjennomgått sitt krav om skikkethetsvurdering, som handler om at de er egnede til å utføre dette arbeidet (jf. § 14-4 og tredje ledd i forskrift til opplæringsloven).

---

<sup>19</sup> Regionplan Agder 2030

---

Kartleggingen viser videre at det ikke oppstilles krav om kompetanse til andre sentrale aktører i elevgjennomstrømningene. Kunnskapsdepartementet (29 september, 2020) presiserer i brev:

*Opplæringsloven med tilhørende forskrifter oppstiller krav om kompetanse for tilsetning og undervisning i videregående opplæring. For yrkesfaglærere er det særlig § 14-4 andre og tredje ledd i forskrift til opplæringsloven som er relevant. Opplæringsloven med forskrifter stiller ikke kompetansekrav til ansatte i oppfølgingstjenesten. Opplæringsloven med forskrifter stiller heller ikke kompetansekrav til instruktører i lærebedrifter.*

Fagopplæring i skole er et særnorsk fenomen som riktignok foregår i en bestemt kontekst på de videregående skolene. Imidlertid er praksishandlingene i de videregående skolene sjelden så unike at det ikke kan utformes standarder i form av prinsipper, rutiner og kjøreregler, rundt dem (Lillerjordet et al, 2015, s, 233).

Mangel på kvalitetssystem og delegering av ansvar til ansatte uten kompetanse, kan dermed virke som om kan øker risikoen for at aktørene i skolesystem og på arbeidslivssiden, ikke samhandler. En kan ut fra mangel på kvalitetssystem se at mekanismene i overgangene mellom skolesystem og arbeidslivssiden er tilfeldige, og at dette trolig for konsekvenser for at elevene ikke var sikret et rettferdig og trygghetsfremmende regelverk.

#### **6.1.5 Rektor delegerer ansvaret til aktører uten krav om sikkerhet**

Tabell 7 viser videre at det juridiske ansvaret som skal sikre at eleven består fagbrev, delegeres fra stat til fylkeskommunen og videre til rektor på den aktuelle videregående skole. Deretter viser resultatene at rektor (etter delegert ansvar) er ansvarlig for at det er god kvalitet i opplæringen og relevant kompetanse hos ansatte i fagopplæring i skole (NOU 2014:7, s. 23). Det selvsagt mange veier til læreryrket, men det som definerer en kvalifisert yrkesfaglærer er å ha både faglig og pedagogisk kompetanse (NOU 2014:7, s. 29). Fagopplæring i skole skal også lære ungdom å utvikle seg faglig og sosialt (Nordahl, 2009, s. 125). Formålsparagrafen i opplæringsloven vektlegger elevenes brukermedvirkning, rett til informasjon og kompetanseutvikling. I 'Bedre læremiljø' fremheves elevenes rett til rådgiving innen utdanning og psykososial rådgiving, tilpasset elevenes ønsker og behov. Det

---

understrekes at rådgivningen som veiledere og lærere sørger for, 'skal utføres av personer med relevant kompetanse' (Brudal, 2014, s. 73).

Som vist til i resultatkapittelet, delegerer rektor arbeidet videre til ansatte i samarbeidende organ i skolesystem og i offentlig/privat sektor på arbeidslivssiden. Kartleggingen viser dermed at elevene i fagopplæring i skole, i motsetning til ordinære elever i videregående skole, blir undervist og veiledet av ansatte i skole, instruktører i lærebedrift, ansatte i opplæringskontor eller ansatte i oppfølgingstjeneste, avhengig av de tre elevforløpene. En konsekvens av delegeringen av ansvar fra rektor videre til organer i tre elevforløp, kan virke slik:

- **For de elever som gjennomfører opplæringen på skole** delegeres ansvaret for elev skal bestå fagbrev til ansatte i den videregående skole med krav om pedagogisk kompetanse<sup>20</sup>.
- **For de elever som blir tilbudt lærekontrakt** delegeres ansvaret for elev skal bestå fagbrev til lærebedrift, som skal sikre at opplæring i samsvar med oppl.§ 6.4. Ansvaret for elev delegeres til instruktører i lærebedrift *uten krav om pedagogisk kompetanse* med hjelp av private eller offentlig opplæringskontor (OK) med krav om kompetanse.
- **For de elever som dropper ut av skole eller av lærekontrakt**, delegeres ansvaret for elev skal bestå fagbrev til oppfølgingstjenesten (OT), *uten krav til pedagogisk kompetanse*

Skolen har en dobbel oppgave: å utdanne eleven for livet og å utvikle kompetanse for samfunnet (Dahl, et al., 2016, 23). Opplæringsloven differensierer imidlertid ikke mellom rettighetene. Dette tilsier at den videregående skole har samme ansvar for samtlige elever. Oppgaven viser dermed at skoles prioritering av elevforløpene er mer ulik enn lovverket skulle tilsi. Et følgeproblem så betyr at delegeringen fra skoleeier til enkeltpersoner på dette nivået, gjør at de som er satt med faktisk utførsel av oppgaven trolig ikke har tilstrekkelig kompetanse til å forvalte lovverket ovenfor den enkelte elev. På den andre side kan det selvsagt være slik at de som arbeide i skolesystem og i bedrift med elevene utfører et solid arbeid, men dette er uten et skriftlig kvalitetssystem som krever noe av de ansatte. Mangel på kvalitetssystem ansvarsområder bidrar også til uklare ansvarsområder mellom de ulike aktørene også mangel på samarbeid mellom aktørene som jobber tett med elevene.

---

<sup>20</sup> Det er ikke undersøkt om de videregående skolene som organiserer fagopplæring i skole benytter seg av faglært eller ufaglært arbeidskraft i arbeidet med elevene på skole.

---

En trolig konsekvens av delegering av ansvar og ulikt krav om kompetanse til ansatte, kan bety at elevene utsettes for mangel på samarbeid i kritiske overganger på elevens vei til å bestå fagbrev. De kritiske overgangene er illustrert med rød pil, i Tabell 8.

Det er rimelig å tenke at mangel på det nedfelt kvalitetssystem beskrevet i punktet over, også vanskeliggjør ansettelse av personer med relevant kompetanse for den sårbare elevgruppen. En kan dermed se et mulig mønster mellom delegering til ansatte med og uten krav om kompetanse, til frafall for elevene

### ***6.1.6 Y-nemd og politikere hadde ikke et opplyst grunnlag å ta beslutninger på***

Fra norsk fagopplæringsforskningen er det kjent at sterkt partssamarbeid om fagopplæringen og godt utbygget lærlingeordning bidrar til god tilpasning. Studier peker på at et fagopplæringsystem med omfattende trepartssamarbeid i tillegg bidrar til lav ungdomsledighet (Lødding et al, 2017, s. 43). Fra denne forskningen ser vi at et sterkt partssamarbeid bør være svært relevant for fagopplæring i skole, som et tiltak for å redusere skolefracfall.

Resultatene i oppgaven viser imidlertid tegn på at partene i arbeidslivet gjennom SRY og Y-nemda ikke har/tar et særskilt ansvar eller har en reell rolle i å evaluere, forme og utvikle samarbeid mellom tilknyttede organer i skolesystem og på arbeidslivssiden i fagopplæring i skole. Dette til tross for at Regjeringen og partene i arbeidslivet står sammen om 'Samfunnskontrakten (2016, s. 2), hvor partene har en sentral rolle i utvikling av fagopplæring i skole, som en del av det organiserte arbeidslivet. Oppgaven viser i tillegg at Agder fylkeskommune iht. oppl. § 4.8 skal legge frem saker som har betydning for fagopplæring i skole for Y-nemda. Kartleggingen tyder på at det ikke er tradisjon for at administrasjonen i Agder Fylkeskommune samarbeider tett med Y-nemda som en 'partner'.

Det fremstår heller ikke som om administrasjonen samhandler med Y-nemda sine bransjeorienterte nettverk. Slikt sett kan resultatene bety at Y-nemda ikke fungerer som en pådriver og en naturlige ressursformidler i utvikling og innspill fra partene i arbeidslivet på utvikling av fagopplæring i skole. Kartleggingen viser videre tegn på at Y-nemda ikke sender forslag videre til Hovedutvalg for kultur og utdanning (HKU), med den konsekvens at politikere i Fylkestinget som skoleeier ikke kan følge utviklingen eller behandler saker om dimensjonering av opplæringstilbudet. Kartleggingen av sakspapirer til budsjettmøte i

---

Fylkestinget (november 2020) viser også at i sak om skolestruktur, så er ikke fagopplæring i skole synliggjort i tilbudsstrukturen. Slikt sett fremstår det som om at fylkespolitikere og partene i arbeidslivet ikke har en reell stemme, og dermed heller ikke reell medvirkning i debatter som omhandler opplæringstilbudet for yrkesfagelever i Agder for de som kanskje trenger det mest.

Forsking viser imidlertid at fagopplæring i skole ikke verdsettes like høyt som læreplass i arbeidsmarkedet, og at mange i sektoren anser ordningen som et nødvendig onde, med frykt for at ordningen utkonkurrerer lærlingordningen (Aspøy & Nyen, 2015, NOU 2019:3, s. 266). Kartleggingen viser også at elevene ikke har deltatt i brukerundersøkelser, dette til tross for at nettopp disse brukerundersøkelsene skal gi elevene mulighet for å si sin mening om læringsmiljøet og arbeidsmiljøet i lærebedriften som igjen skal danne grunnlag for ny politikkutforming og nye tiltak i videregående skoler (Udir, 2020).

Til tross for et høyt elevtall i Agder, i et fylke med tunge levekårsutfordringer, viser resultater fra kartleggingen tegn på at svært få politikere kjenner til organiseringen av tiltaket (inntakssiden), eller hvordan det går med elevene (uttakstiden). Kartleggingen gir også indikasjoner på at informasjon om opplæringstilbudet ikke har vært gjort tilgjengelig, men vært koordinert og organisert fra byråkrathold i fylkeskommunen. Kanskje dette kan tenkes å skyldes næringslivets motvilje til ordningen, og frykten for at tilbudet skal undergrave lærlingordningen? (Aspøy & Nyen, 2015, NOU 2019:3, s. 266)?

Kartleggingen viser tegn på at Y-nemda og politikere ikke mottar et opplyst og transparent saksgrunnlag å ta beslutninger på, som kan tenkes å medføre at tilbudet ikke får den oppmerksomhet det fortjener. Dette kan videre sørge for at ikke de nødvendige midlene bevilges, slik at flere består sitt fagbrev. I tillegg kan den allerede påpekte mangelen på kvalitetssystem trolig gjøre politisk evaluering og utvikling av fagopplæring i skole vanskelig. I tur kan dette sørge for at man et opplæringsløp i fylkeskommunal regi, som ingen med reelt ansvar mottar jevnlig kunnskap om.

#### ***6.1.7 Organiseringen og tilsyn av opplæringstilbudet spiller en stor rolle***

En tolkning av kartleggingen av ansvar i organiseringen i fagopplæring i skole, viser at målstrukturen fremstår vanskelig å få øye på, trolig fordi skolesystemet ikke er dimensjonert til å håndtere opplæringsmodellen med flere aktører i skolesystem og på arbeidslivssiden.



---

Resultatene tyder også på at fagopplæring i skole opererer løsrevet utenfor rammene av den videregående skole. Kvaliteten på organiseringen og effekten av opplæringen med en så stor andel elever, spiller dermed en vesentlig faktor for om Agder Fylkeskommune oppnår målsettingen om økt gjennomføringsgrad, og at Regjeringen derigjennom når sine mål om at 90 prosent av alle elever skal bestå sin yrkesutdanning innen 2030.

Den generelle begrunnelsen for statlig tilsyn er staten ved Stortinget og regjeringen et overordnet ansvar for alle offentlige oppgaver som er lagt til kommunene og fylkeskommunene. Det statlige tilsynet skal sikre at fylkeskommunene oppfyller de pliktene de er pålagt i eller i medhold av opplæringsloven (NOU 2018:15, s. 225). På spørsmål i forbindelse med kartleggingen, til Fylkesmannen i Agder om fagopplæring i skole har vært ført tilsyn med, var svaret negativt.

Udir sin juridiske avdeling (Alver Gursli, Udir, 2020) opplyser på spørsmål om hva som utløser tilsyn at det er risikovurderinger som er utgangspunktet for alle tilsynene til fylkesmannen.

*Som oftest åpnes tilsyn fra Fylkesmannen basert på en helhetlig risikovurdering der flere forhold blir vurdert. I tilsynsarbeidet er risiko et resultat av sannsynligheten for, og konsekvensen av, et brudd på regelverket. Når det anslås risiko, vurderes det hvor sannsynlig det er at et krav i regelverket ikke blir oppfylt, og konsekvensene av det mulige bruddet på regelverket må vurderes. Hva som vil være konsekvensen, vil ofte følge av formålet med lovkravet. Når konsekvensene vurderes, må det i tillegg tas hensyn til hvem som kan bli rammet. Omsorgen for sårbare grupper er en del av denne vurderingen'. (Udir, 3 september 2020)*

Tilbakemeldingen fra utdanningsavdelingen hos Fylkesmannen viser indikasjoner på at tilsynsmyndigheten ikke har mottatt informasjon om fagopplæring i skole, eller den sårbare elevgruppen. Slikt sett ser man at en kontrollmekanisme ikke har ført tilsyn med opplæringen og tilhørende lovverk.

#### **6.1.8 Opplæringstilbudet mistet trolig sin anseelse**

Lied-utvalget (NOU 2019:25, s.19) trekker frem at utdanning kan betraktes som en investering for fremtiden. I tillegg peker utvalget på at tilgang til utdanning også er et

---

spørsmål om fordelingspolitikk og rettferdighet. Utdanningsforbundet (Bie-Drivdal & Harsvik, 2014, s. 5,7) skriver at det er av stor betydning hvem som har innflytelse over utformingen av skolesystemet og definisjonsmakten når det gjelder kvaliteten på utdanningen. Det handler om likeverdighet, kvalitet samt demokratiske og politiske retningsvalg. Oppgaven viser at en av Regjeringens og dermed Norges store utfordringer, er å lykkes med å redusere skolefravall fra yrkesfag og få ungdommen inn i inntektsgivende arbeid. Agder Fylkeskommune er slikt sett sentrale aktører i å tilpasse den regionale politikken til de nasjonale og regionale utfordringene vi står overfor (Kommunal og moderniseringsdepartementet, 2018, s. 5). Dette gjør den rollen som fagopplæring i skole har for å forberede elevene på deltakelse demokratisk og sosialt i skolesystem og i arbeidsliv, mer krevende enn før, men også viktigere.

Som Nordahl (2009) påpeker, kan fagopplæring i skole miste sin anseelse og 'makt' hos elevene og ansatte, men også i arbeidsmarkedet, hvis ikke utdanningen respekteres. Oppgaven viser at sentrale aktører og beslutningstakere ikke kjenner til opplæringstilbudet. Historiske har også partene i arbeidslivet vært kritiske til opplæringstilbudet, og dette kan tenkes å ha sammenheng med mangel på et opplyst styringssystem.

Kartleggingen viste også at fagopplæring i skole som tiltak for å redusere skolefravall verken var evaluert, målt effekten av, eller ført tilsyn med. Dyrstad (2017, s. 73) viser likevel i ny skoleforskning til at opplæringsløpet føyer seg inn i rekken av nasjonale tiltak for å redusere skolefravall, hvor det finnes relativt lite begrunnede evalueringer for at tiltakene har lyktes.

---

## **6.2 *Hvor stor andel av ungdommen har oppnådd fagbrev og heltidsstilling?***

Oppgaven viser at det ikke finnes forskning som særskilt undersøker det særnorske fenomenet *fagopplæring i skole* og ordningens innvirkning på elevenes muligheter til å bestå fagbrev og derigjennom få en heltidsstilling i yrket de utdannes til. Samfunnsforskerne Aspøy og Nyen (2013, 2014, 2015) har gjort en serie analyser av organisasjonsmodellene i *Fagopplæring i skole*, herunder undersøkt om den enkelte består fagbrev, men elever fra Vest-Agder var ikke en del av dette materialet (Aspøy & Nyen 2015, s. 28).

Ny frafallsforskning viser at elever på yrkesfaglig utdanning ligger 20 prosent lavere i gjennomføringsgrad etter seks år, enn unge på studiespesialiserende linjer etter fem år (Udir, 2020). Til tross for at dette, viser resultatene i oppgaven at for ungdommen som allerede hadde bestått vg1 og vg2, var det kun 44 prosent som hadde oppnådd fagbrev og 33 prosent som hadde oppnådd heltidsstilling i yrket de utdannet seg til. Tallene var overraskende lave, all den tid 2019 var et år med oppgang næringslivet i Agder med et stort behov for fagarbeidere (NAV, 2019).

Den lave andelen som hadde oppnådd heltidsstilling kunne trolig overordnet forklares med at få hadde oppnådd fagbrev. En annen, og mer dyster årsaksforklaring til at ungdommen ikke har oppnådd fagbrev og heltidsstilling, kan være den svært høye frafallsprosenten fra selve utdanningsløpet på hele 43,5 prosent.

OECD (2018, S. 10) rapporterte at 20 prosent falt fra fagopplæring i Norge. I Vest-Agder i årene 2015 og 2017, var altså tallet 23,5 prosent høyere. Frafall på 43,5 fra det siste året før fagbrev var en realitet, er isolert alarmerende, selv om dette ikke var en del av hva undersøkelsen skulle forsøke å finne ut av. Basert på de to tallene alene, kan det bety at fagopplæring i skole som utdanningsløp for ungdom som allerede var marginalisert, ikke kan betegnes som suksess. Og, man kan gjerne kalle dette siste året for ungdommens siste mulighet – siste reis.

### **6.2.1 *Fagopplæring i skole – siste reis***

Ungdoms overgang til arbeidsmarkedet har vært et omfattende tema i internasjonal forskning i løpet av mange tiår. Grunnleggende sett har utgangspunktet vært det samme overalt; den langsiktige tendensen til nedgang i ungdomsarbeidsmarkedene (Høst & Michelsen, 2010, s.

---

175). Mange jobber som tidligere var åpne for unge med lite utdanning og lav formell kompetanse, har forsvunnet de senere årene (Sletten & Hyggen, 2016, s. 66). Det er derfor svært viktig å hindre at ungdom som har kommet inn i arbeidslivet via fagopplæring i skole, faller ut igjen. SSB og Udir definerer ikke bestått kompetanseprøve som bestått yrkesutdanning, noe som er en klar ulempe for yrkesfagelevne i denne undersøkelsen, og for yrkesfagelever inn i fremtidens arbeidsmarked. Sosiologen Chelsom Vogt (2017, s. 150) kritiserer også den norske definisjonen av frafall som streng i internasjonal sammenheng, og at definisjonen har helt siden den ble skapt på 1990-tallet, har vært rigget i yrkesfagenes *disfavør*:

*Når vi snakker om ungdom ut fra denne definisjonen, forutsettes og formidles et bestemt ideal for timing av utdanning over livsløpet, et ideal som alltid har passet bedre for middelklassens utdanningsløp.*

I forlengelse av Chelsom Vogt sin kritikk er det også i henhold til oppl. § 3-3, den videregående skole som skal sikre at elevene i fagopplæring i skole skal ledes frem til bestått yrkeskompetanse. Denne plikten som fylkeskommunen har, er i realiteten umulig å oppfylle, basert på historiske frafallstall, alene. At samtlige elever skulle fullføre med bestått fagprøve, var i seg selv en urealistisk målsetting, basert på historiske frafallstall, alene. En videre konsekvens av et høyt elevtall var at det trolig krevde mye av ansatte i skolesystem og på arbeidslivssiden for å nå denne målsettingen.

Faglitteraturen i oppgaven viser at selv om utfordringene som leder til frafall i videregående skole substansielt oppstår mye tidligere i skoleløpet, måles frafall først i videregående skole (Rognstad, 2020, 5 februar). Studier som argumenterer for tidlig innsats påpeker at, i stedet for å bruke store ressurser på 'nødløsninger' som iverksettes når det likevel er for sent for eleven det gjelder, må man sette inn ressursene tidlig nok til at frafall fra videregående ikke blir et problem for eleven (Lillejord et al, 2015, s. 54). Finn (1989, s. 118) advarer også om skolefrafallsforskning på et sent tidspunkt i utdanningsløpet. Han mener at flere av årsaksfaktorene for skolefrafallet er ikke kontrollerbare, og det er vanskelig å snu en negativ trend så sent. Oppgaven viser at å måle effekten av opplæringen i fagopplæring i skole er samfunnsøkonomisk helt nødvendig, slik at elevene i arbeidsdyktig alder kommer seg ut i arbeid, fremfor å stå utenfor arbeidsliv og dermed mange år med trygdebehov, hjelpes (Ose, 2016, s. 211). Det er kostbart for Agder og samfunnet som helhet dersom en gruppe

---

skoleelever ikke består fagbrev, får heltidsstilling eller står utenfor arbeidslivet i lang tid. Fordelingseffektene dette har, er enorme. Det er derfor viktig at så mange som mulig i denne gruppen hjelpes tilbake til å bestå fagbrev, og deretter ‘hjelpes ut i – eller tilbake i arbeidslivet’ (Salvanes, Reiling & Sandsrør 2018, 21, Ose, 2016, s. 211). Kall det gjerne siste innsats-siste reis.

Gir de mange ansatte i skole og på arbeidslivssiden elevene i fagopplæring i skole en mulighet for en god overgang fra skole til en trygg yrkesstabiliseringsprosess fra ‘novise’ til erfaren yrkesutøver (Brezinka 1994; Chan, 2013 i Reegard, 2015, s. 215)? Bidrar utdanningen til å forme elevenes yrkesidentitet og en mulighet for likevel å ta fagbrev som gir bedre grunnlag for varig deltakelse i arbeidslivet? På spørsmål om hvem som fullførte fagopplæring i skole, hvem som ble tilbudt lærekontrakt og hvem som droppet ut i løpet av fagopplæring i skole, og om de har oppnådd fagbrev og heltidsstilling i eget yrke, viser resultatene denne fordelingen:

### ***6.2.2 Elevene som fullførte fagopplæring i skole***

41, 3 prosent av elevene fullførte fagopplæring i skole før de ble meldt opp til fagbrev. Av disse hadde:

- *69,2% oppnådd fagbrev*
- *25,8% oppnådd heltidsstilling i yrket de har startet utdanningen i.*

Denne gruppen ble ‘mest’ fulgt opp av ansatte i den videregående skole. At nær syv av ti elever som gikk elevforløp i skole har bestått fagbrev, kan trolig tilskrives yrkesfaglærernes pedagogiske utdanning, som kan lede elevene frem til ett bestått fagbrev. Dette kan anses som en suksess, all den tid det vil være unaturlig at alle i en elevgruppe besto fagbrev. Et element med elevforløpet til de som fullførte fagopplæring i skole som derfor representerer et prinsipielt problem for at elevene, er nettopp at det formelle juridiske ansvaret for oppfølging av kompetansemålene og veiledning i bedrift ligger hos læreren (videregående skole), som ikke observerer elevene i bedrift (Aspøy & Nyen, 2015, s.9). Av denne grunn utvikles ikke kunnskapen, ideene, holdningene og verdiene i samhandling med lærere, slik som intensjonen med 2+2-utdanningen er (pkt. 2.1). Eleven har heller ikke mulighet i den praktiske arbeidshverdagen til å stille læreren spørsmål, skape begreper og derigjennom utvikle kategorier for tenkningen, med det resultat at eleven ikke finner det Vygotsky betegner som

---

‘neste proksimale utviklingszone’ (Gjøsund & Huseby, 2015, s. 142, Lyngsnes og Rismark, 2015, s. 67, Imsen, 2005, s 258).

Årsaken til at de som har fullført fagbrev på skole ikke får heltidsarbeid etterpå, fremstår dermed som om de ikke lærer seg faget tilstrekkelig, slik at de individuelle forutsetningene ikke er i samsvar med det som kreves i jobben, og at ungdommen dermed ekskluderes i arbeidsmarkedet (Ose 2016, s. 211). Ose mener deretter at kravene rett og slett blir for høye for mange ungdommer - både krav til å forbli i arbeid – og kravene til å starte i arbeid. At nær tre av ti har heltidsstilling i eget yrke er likevel et overraskende lavt tall. Dette kan ikke anses som suksess. Faglitteratur (Hiim & Hippe, 2015, s. 99) støtter opp om bekymringen om at lærerne i skoleverket ikke evner å arbeide i en ‘utvidet læreprosess, hvor elevene har utført et stykke arbeid, og så lært av dette, gjennom handling og personlig erfaring for eleven. Dette kan dermed også tilskrives mangel på situert læring.

### ***6.2.3 Elevene som ble formidlet videre til lærekontrakt***

17,3 % av elevene ble formidlet videre til lærekontrakt før de ble meldt opp til fagbrev. Av disse hadde:

- *38,4 prosent oppnådd fagbrev,*  
*69,2 prosent oppnådd heltidsstilling i yrket de startet tatt utdanningen i.*

Fagopplæring i skole er spesiell fordi deler av opplæringen skal foregå i bedrift. Den gruppen som fikk tilbud om lærekontrakt etter de startet på fagopplæring i skole ble også ‘mindre’ fulgt opp av ansatte i den videregående skole. Til gjengjeld ble elevene fulgt opp av ansatte, ofte uten krav om kompetanse (KD, 2020). I denne gruppen var resultatene nærmest speilvendt fra elevene som gikk i skole. I denne gruppen kan en analyse tilsa at instruktør i bedrift, som ikke det fremstilles krav om pedagogisk kompetanse til, trolig ikke konsentrerer seg like mye om at elev skal fullføre fagprøve, men at arbeidshverdagen går sin vante gang, men har derimot praktisk og god arbeidspraksis /situert læring. Slik erfarer eleven reell og relevant arbeidspraksis, og får en mulighet for å utvikles kunnskapen, ideene, holdningene og verdiene i samhandling instruktør i bedrift. Lærlingen kan stille instruktøren spørsmål, skape begreper og derigjennom utvikle kategorier for tenkningen, med det resultat at eleven finner det Vygotsky betegner som ‘neste proksimale utviklingszone’ (Gjøsund & Huseby, 2015, s. 142, Lyngsnes og Rismark, 2015, s. 67, Imsen, 2005, s 258). Av den grunn kan det virke som at lærlingen blir betegnet kvalifisert til å bli tilbudt heltidsstilling i faget eleven tok utdanning i.

---

I mange tilfeller ligner praksistiden i fagopplæring i skole læretiden i en bedrift, og flere av elevene går over til ordinær lærekontrakt underveis i elevforløpet (Aspøy & Nyen, 2015, s. 8). Høst et al (2015) evaluerte i årene 2012-2015 fag og yrkesopplæringen, og fant at betydningen av læretiden for elevenes personlige og faglige sosialisering og læringsprosess vanskelig kan overdrives. Det skjer et brudd med skolens normstrukturer gjennom rolleskiftet fra elev til lærling (Høst et al, 2015, s.11):

*Den kanskje aller største betydning av lærlingeordningen, er selve bruddet med skolens læringsmiljø og møtet med et miljø med helt andre krav og normer. Mens skolen har en individualistisk læringsmodus har arbeidslivet en kollektivistisk grunnstruktur. Om eleven ikke bryr seg om å lære i skolen, får det først og fremst konsekvenser for han/henne selv. I arbeidslivet inngår læringen i et kollektivt arbeid for produksjon av en vare eller tjeneste, og den enkeltes bidrag har direkte konsekvens for alle andre. (Høst et al, 2015, s. 88)*

På den andre siden er risikoen med å arbeide med marginaliserte elever at de kan bli ytterligere marginalisert. Frønes & Strømme (2014, s.17) understreker at det for å kunne redusere risiko for en elevs framtidig ekskludering på skole eller i jobb som voksen er nødvendig å:

- Forstå mekanismene for sosial ekskludering som skjer i skolehverdagen og i arbeidslivet
- Analysere og forstå elevers livssituasjon og levekår
- Analysere og forstå elevenes marginaliseringsprosesser

En måte å tolke det lave resultatet oppnådde fagbrev på av elevene som ble formidlet til lærekontrakt, kan være at instruktørene trolig ikke har tid til å veilede eleven.

I den digitale undersøkelsen og i dybdeintervjuene i oppgaven, fikk opplevelsen av å ikke bli sett og ikke bli hørt, en fremtredende plass i elevenes tilbakemeldinger på forhold de ønsket forbedret i bedrift og læretid. Bjørn, som ikke fullførte lærekontrakten, etterlyste alenetid med opplæringskontoret:

*Jeg jobbet alene med Rumenerne. De kunne jo ikke norsk. Jeg hadde ingen som fulgte meg opp. Og det var jo litt av problemet, at jeg ikke kunne si noe til opplæringskontoret. For hver gang vi hadde møte med bedriften, satt jo sjefen der, og*

---

*da er det jo ikke så kult å sitte der å si alle de negative tingene når sjef og opplæringskontor sitter der i samme møte med meg. (Bjørn)*

Bjørn ble spurt om han hadde hatt behov for alenetid med opplæringskontoret

*Ja, det hadde jeg hatt behov for. Men de hadde ingen samtaler med meg alene. Det hadde de ikke.*

Bjørn ble spurt om hva slags støtte han hadde hatt behov for i fagopplæring i skole for å lykkes med sine ambisjoner:

*Jeg hadde i alle fall hatt behov for hjelp når jeg trengte det, og når jeg lurte på noe, så jeg fikk svar når jeg lurte på noe. Jeg hadde hatt behov for å bli vist hvordan ting fungerer. Grunnen til jeg sluttet, var at det var litt for vanskelig for meg, det var for mye teori. Men jeg hadde nok klart det hvis jeg hadde hatt en jeg kunne spurt om hjelp. (Bjørn)*

En kan fra Bjørn sitt ståsted dermed se et mulig mønster /en sammenheng mellom at elevene opplevde det var for mye alenegang i opplæringsløpet, og at de manglet en aktiv veilederrolle, som de kunne ta opp store og små temaer med. Bedrifter som tar imot lærlinger, tar et viktig samfunnsansvar ved å gi elever muligheten til å fullføre en fagutdanning (NOU 2018:25, s.74). Med et systemblikk på pedagogiske utfordringer for elever, er det da viktig at veiledere i skole og veiledere i bedrift å være bevisst sitt eget læringssyn når de skal hjelpe elevene i fagopplæring i skole til å lære.

#### **6.2.4 Elevene som droppet ut av fagopplæring i skole**

Det er generelt stor oppmerksomhet rundt de unge som faller utenfor i overgangen mellom skole og arbeid (Bragstad & Sørbø, 2014, s. 52)

41, 3 % av elevene droppet ut før de eventuelt ble meldt opp til fagbrev. Av disse hadde:

- 29 prosent som har oppnådd fagbrev
- 25,8 oppnådd heltidsjobb i yrket de startet utdanningen i.

Denne gruppen ble trolig 'minst' fulgt opp av ansatte i den videregående skole.

Faglitteraturen bak årsaker til frafall er sammensatt og komplekst. Det er generelt stor oppmerksomhet rundt de unge som faller utenfor i overgangen mellom skole og arbeid



---

Det var like mange elever som sluttet i fagopplæring i skole som de som fullføre skolen. I elevkategorien av de som sluttet på fagopplæring i skole, viste resultatene at 29 prosent som hadde bestått fagbrev og 25,8 prosent hadde heltidsstilling i yrket de startet utdanningen i.

Agder Fylkeskommune uttrykte at elevene fra 2015 og 2017 som droppet ut av fagopplæring i skole trolig ikke kunne betegnes som 'suksess', og at denne elevgruppen dermed ikke hadde like gode muligheter for å bestå fagbrev. Imidlertid viser tallene at 29 prosent hadde bestått fagbrev. På den andre side er det like mange som har heltidsjobb i yrket de utdannet seg til, som i gruppen som fullførte fagopplæring i skole, noe som oppleves som et paradoks, all den tid det er bred enighet i frafallsforskning om at de som dropper ut ikke får seg jobb.

### **Evnerike elever tar bevisste valg om å avbryte et dårlig utdanningsløp**

Fra faglitteraturen finner vi at det er mange årsaker til frafall. Noen slutter fordi de finner aktiviteter som er mer meningsfulle, men de er i klart mindretall (NOU 2018: 2, s. 8). Stoltenbergutvalget (NOU 2019:3, s. 266) trekker frem at fagopplæring i skole er for lite meritterende til at de av elevene som er uten læreplan og har best karakterer og lavest fravær velger ordningen. Fra litteraturgjennomgangen i oppgaven, ser vi at en av årsaksforklaringene på at elever dropper ut av skole, gjør dette bevisst, som et legitimt valg (*sluttere, bortvalg*, Sletten & Hyggen, 2013, s. 7, Marcussen, 2010, s. 123). Forskere mener at så mange som 30 prosent i dropout-statistikken er såkalte 'evnerike elever', hvor underprestasjon er en utfordring (Landis & et al, sitert i 2013 i Børte et al, 2016 s. 14). 'Henrik', som droppet ut, en elev med høye karakterer fra vg1 og vg2, lite fravær, fikk ikke læreplan grunnet nedgangstid i oljebransjen, holder nå på med sitt andre fagbrev, forklarte at han mistet 'respekt' for fagopplæring i skole (Nordahl 2009, s. 71, 91,92).

Henrik forklarte hvorfor han sluttet:

*Hovedgrunnen til at jeg sluttet på fagopplæring i skole, var at jeg ikke trivdes noe veldig. Vi lærte ikke noe, og det var dårlig miljø i tillegg til at det var lite ting og få ting å gjøre. Jeg kom ikke helt overens med læreren, og det var i tillegg for få lærere i forhold til antall elever – og de hjalp oss ikke noe særlig. Så var det noe personlige greier. Alt krasjet litt på samme tid. (Henrik, droppet ut. Har nå to fagbrev og fast jobb)*

---

Pål forklarte videre at han ordnet lærekontrakt selv, etter han droppet ut. På spørsmål om han var fornøyd med veiledning på verksted i fagopplæring i skole svarte han:

*Det var for mange timer i et lokale, og arbeidspraksisen var ikke god nok, i og med at det ikke var en reell arbeidsplass. Det var det samme om og om igjen. Jeg lærer mer på en uke her på jobb, enn det ene året på fagopplæring i skole. (Henrik)*

Børte et al (2014, s. 23, 24) trekker i sin kunnskapsoversikt frem at lærere må anerkjenne at evnerike elever finnes. De trenger et godt sosialt miljø for å levere resultater. De har også behov for oppfølging og tilpasset opplæring. Dette etterlyser også 'Henrik' som droppet ut, i uttalelsene, over.

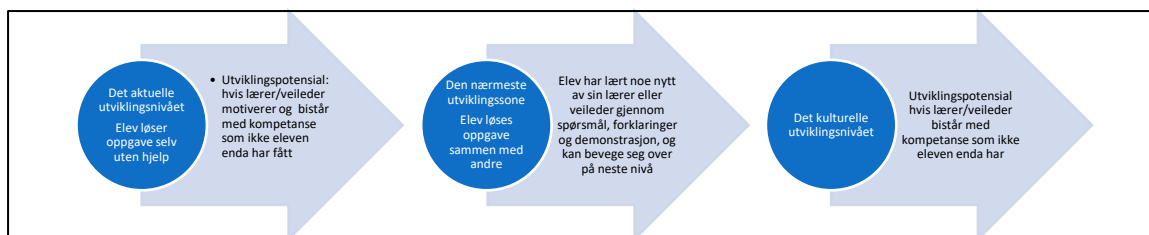
I ny forskning på evnerike elever, uttrykker Jørgen Smerud (2018) at disse elevene gjerne tenker annerledes og ofte presenterer kreative og innovative løsninger. Smerud peker på at man må jobbe hardt for å utdanne sterkere faglærere:

*Lærere som er sterke i faget sitt, vil være i stand til å se slike løsningsstrategier. En sterk faglærer vil kunne diskutere faget og løsningene i dypere forstand og vil kunne utfordre eleven intellektuelt (Smerud, 2018).*

På spørsmål om hva som har vært viktig for Henrik som en evnerik elev for å bestå fagbrev etter han sluttet på fagopplæring i skole, men heller fant seg arbeid selv, fremhever han nettopp muligheten som Smerud trekker frem, nemlig å kunne stille spørsmål til den ansatte han forholder seg til, på arbeidsplassen:

*Godt arbeidsmiljø er viktig for at jeg skal forstå faget. Så det alltid noe å gjøre her, det er lite stilletid. Det går også fint å stille spørsmål hvis jeg lurar på noe. (Henrik)*

En annen måte å tolke konsekvensen av Henrik sitt utsagn på er at han ikke erfarte progresjon, og ble stående igjen i det Vygotsky beskriver som det aktuelle utviklingsnivået (Figur 7).



**Figur 7: Utviklingsmodell for elever, etter Vygotsky (1994).**

Henrik var tydelig på at ha foretok et bevisst valg da han droppet ut fra skolen, noe Markussen (2010, s. 123) beskriver som 'bortvalg'. Henrik hadde etter han droppet ut i 2019 bestått to fagbrev, og uttrykte at han sluttet på fagopplæring i skole fordi opplæringstilbudet ikke hadde god nok kvalitet i forhold til egne ambisjoner og krav i arbeidslivet. Stoltenbergutvalget (NOU 2019:3) peker på at fagopplæring i skole er for lite attraktiv for sterke søkere som Henrik, som hadde høye karakterer og lavt fravær eller for lite motiverende for elever som har lave karakterer og høyt fravær. Henrik etterlyste mer arbeid

*Løsningen burde vært en dag inne på verksted på skole en dag i uken, og fire dager ute i en reell bedrift hvor vi arbeider med ulike oppgaver i det praktiske arbeidslivet. Når man tar læretiden bare på et år, er kanskje ikke lønn så viktig, men man lærer heller ikke nok teori. (Henrik)*

Henrik bekrefter at kjerneelementer i Vygotsky (1974) sitt sosiokulturelle læringsperspektiv er sentralt for at han kan bestå fagbrev, fordi han er avhengig av samhandling med lærer eller veileder som er mer kompetent enn elev, slik at han stadig lærer. Henrik sin løsning på å klare å bestå fagbrev var, som både Vygotsky og Habermas hevder, at han kunne stille spørsmål, øke gjensidig forståelse og utvikle hans kognitive evner delta i dialogen (Johnsen, 2005, s.124, 201). Henrik sitt valg om å slutte på fagopplæring i skole kan tyde på at var bevisst, og kan betegnes som bortvalg (Reegard, 2017, s. 15,66). Von Simson (2017, s.66) hevde at ungdom som er sluttet, ikke oppfører seg rasjonelt. Imidlertid understrekte 'Henrik' at han også sluttet fordi det ikke var nok lærere per elev i verkstedet

Henrik faller dermed inn i statistikken over de evnerike elevene som dropper ut av skolen, en noe underkommunisert kategori. Flere av de tidligere elevene bekreftet at de droppet ut av studieløpet ('fracfall', Hyggen, 2013, s.9) fordi studiet ikke 'ga dem nok'. Disse evnerike

---

elevene er en langt på vei underkommunisert gruppe i frafallsdebatten, og muligens en gruppe som kan ha behov for å fullføre fagbrev i skole på et tidspunkt.

### **6.2.5 Elevene hadde kun innspurten igjen, før fagbrevet var en realitet**

Ifølge NAV i Vest-Agder (Jakobsen, 2019), var elevgruppen i oppgaven en potensiell og ønsket premissleverandør av fagorganisert arbeidskraft til ledige stillinger i bedrifter på Sørlandet på undersøkelsepunktet, hvis elevene hadde oppnådd fagbrev i sine respektive fag. Opplæringstilbudet, som kun strakk seg over et år, fremfor lærlingenes to-årige løp, burde slikt sett ha i seg den nødvendige fleksibiliteten for at flest mulig av elevene, som allerede har bestått vg1 og vg2, fant seg til rette i opplæringstilbudet, ved at opplæringen holdt riktig mestringsnivå i teori og praksis. 2019 ble anerkjent som et år med oppgangskonjunktur og store muligheter for å få jobb i Agder (NAV, 2019), noe det er rimelig å tenke at motiverte elevene til å gjøre en innsats. Til tross for dette, viser resultatene i oppgaven at kun 44 prosent av elevene hadde bestått sin yrkesutdanning og kun 33 prosent hadde oppnådd heltidsstilling i yrket sitt. Ved nærmere analyser av hvor stor andel av elevene som hadde oppnådd fagbrev (kortsiktig effekt, fullført utdanning) i kategorien som hadde heltidsstilling i sitt yrke (langsiktig effekt, kvalitet på jobb), viser resultatene 36 prosent. overgangen mellom fagopplæring i skole og arbeidsliv bra, og kan betegnes som 'suksess'. På den andre side er det hele 64 prosent av elevene som kan betegnes som 'frafall'.

Det finnes en rekke måter å beregne frafall og gjennomføring av videregående opplæring på (Sletten & Hyggen, 2013, s. 19). Udir måler som nevnt ikke kvaliteten på arbeid i deres sysselsettingsundersøkelser av fagarbeidere, kun hvorvidt fagarbeiderne har et arbeid dagen undersøkelsen foretas (Udir, 2019). Som tidligere nevnt ble SSB Sin definisjon av frafall lagt til grunn som måleindikator i oppgaven: elev har ikke oppnådd fagbrev fem år etter oppstart av videregående utdanning. All den tid dette er Norges 'offisielle' definisjon for frafall, betyr dette at grunnkompetanselever og kompetansebrev blir definert som delkompetanse, ikke som bestått yrkesutdanning (NOU, 2019: 25 s.11, 55), altså frafall, som kan kritiseres. Imidlertid betyr ikke dette at valg av grunnkompetanse i yrkesutdanningen er feil. Tvert imot. Skoleforskere (Marcussen, 2018) hevder sågar at mange fylker har for lite oppmerksomhet rettet mot denne muligheten.

Det finnes også ulike måter å måle kvalitet av arbeid på. I oppgaven er heltidsstilling i yrket eleven startet i, definert som øverste kvalitet av arbeid. Tabell 9 og Tabell 10 i

---

resultatkapittelet vil kunne gi en mer positiv fremstilling av situasjonen, hvis andre yrkesstatuser ble hensyntatt. Denne oppgaven avgrensner målingen til heltidsstilling, all den tid heltid burde være en rettighet og deltid en mulighet for fagarbeidere, som starter et utdanningsløp i vg3 med målsetting om å bestå fagbrev og gi mulighet for varig deltakelse i arbeidslivet.

---

### **6.3 *Hvordan vurderte elevene forhold ved fagopplæring i skole?***

For de fleste elevene som startet i fagopplæring i skole i 2015 og 2017, utgjorde trolig skolen og fritiden de sentrale arenaene livene deres utspilte seg på (Sletten & Bakken, 2016, s. 22). De ansatte hadde gjennom måten opplæring ble gitt, bevisst eller ubevisst, mulighet til å kommunisere det som var viktig, slik at elevene tok ansvar for egen utvikling. Elevene ville på den måten motiveres til å sette egne mål, ta ansvar for egen fremgang og gjøre sitt beste. En slik tankegang ligger tett opp til hva Vygotsky (1974) betegner som at 'kunnskaper' først eksisterer mellom mennesker som samhandler. Et helsefremmende opplæringstilbud i fagopplæring i skole, var derfor et tilbud som ivaretok den iboende motivasjonen elevene hadde for læring, vekst og utvikling. Fagopplæring i skole var da også gjennom opplæringsloven § 1-3 forpliktet til denne tilpasset opplæringen, som en vedtatt rettighet for elevene (Uthus, 2017, s. 7).

OECD understreker at tillitt til beslutningstakere er en av de nye, globale megatrender (NOU 2019:25, s. 20). Skoleforskeren Thomas Nordahl (2009, s. 71, 91, 92), hevder slikt sett at skolen som institusjon må bli akseptert for å fungere godt, men kan miste sin makt, hvis ikke den anerkjennes. Nordahl viser dermed at tillitt til de ansatte i fagopplæring i skole er nødvendig for elevene for at de skal mestre opplæringen. Det er derfor rimelig å tenke at organiseringen, driften og ledelsen av fagopplæring i skole, som et tiltak for å redusere frafall, bør anerkjennes av elevene, ansatte og øvrige interessenter som er berørt av utfallet, for å fungere godt, og for å gi resultater. I denne oppgaven viser det seg at det kun er elevene som har hatt kunnskap om resultatene (effekten) av opplæringen.

#### **6.3.1 *En sårbar gruppe ungdom***

Stilt over et elevmangfold er det en naturlov at det følger store variasjoner i hvor elever befinner seg. Det er en variert gruppe elever som deltar i fagopplæring i skole. Analyser (Aspøy & Nyen, 2015, s. 9) viser at de mest ressurssterke elevene ofte ikke deltar i tilbudet. Oppgaven finner at mangel på styringssystemfører på elevenes vei til å bestå fagbrev i fagopplæring i skole, oppleves innfløkt, trolig fordi virkeligheten som skal styres - en hybrid opplæringsmodell uten et nasjonalt og regionalt kvalitetssystem, fort blir komplisert for elevene.

---

Forskningslitteraturen i oppgaven som omhandler frafall, skissere et scenario der mulighetene på arbeidsmarkedet blir færre og at frafall blir en stadig viktigere årsak til at unge har vansker med å komme i stabil yrkesaktivitet, noe Sletten & Hyggen (2013, s.7) advarte mot allerede i 2013. Litteraturgjennomgangen viser på den andre side at det er en klar sammenheng og en overhyppighet fra ungdom som dropper ut av fagopplæring i skole (videregående skole), til de ikke får jobb og havner på NAV, trolig med en lav mestringsfølelse (Ose, 2017, s. 216, NOU 2019:7, s.184). Relasjonen, de emosjonelle bånd, tilliten og tiden som ungdommen deretter får med en NAV-kontakt, utgjør nye risikofaktorer som kan hindre ungdommen i å komme tilbake i jobb (Bragstad et al, 2014, s. 51, Finnsdottir, 2019, Fiske, 2019). Forskningen gir dermed indikasjoner på at elevene i fagopplæring i skole risikerer å bli marginalisert fra arbeidsmarkedet, med mindre de oppnår fagbrev med en arbeidserfaring som er ettertraktet i arbeidslivet etter avsluttet skole.

En elev som strevde med levekårsutfordringer i undersøkelsen, og som droppet ut, var tydelig fortvilet over mangel på hjelp han fikk

*Min innsats kunne vært bedre, hvis jeg hadde fått den hjelp jeg trengte, fra dag en. Jeg var demotivert og hadde ingen tro på meg sjøl [...]. Å i den perioden gikk jeg uten noe penger og hadde nesten ikke råd til å komme meg til skolen. Så det hadde vært en bedre løsning at man hadde fått noe mer penger så motivasjonen hadde økt gradvis. Fordi. Man kan jo si at man kan søke lånekassen. Men det hjelper ingenting, har man en far som har en knall god jobb og tjener mange penger, men du bor hos mor som så vidt greier å holde mat på borde og div, så betydde ikke det at min far var påkrevd å hjelpe meg med det økonomiske. Så det kunne vært en bedre løsning for alle som ender opp i den situasjonen på fagopplæring i skole. (anonym)*

Lund (2012, s.100) trekker frem at risikoen for frafall være større der samarbeidet mellom skole, hjem og støttetjenester som NAV, eller i dette tilfellet, som med lånekassen, ikke fungerer. Familierelatert problematikk, som eleven peker på her, kan ytterligere forsterker risiko for å gi opp opplæringsløpet.

---

Hver enkelt videregående skole som tilbyr fagopplæring i skole, er en del av et større utdanningssystem. Opplæringen skal ha som mål at elevene lærer det de skal, men læringsutbytte for elevene gjelder også demokrati, dannelse og sosial kompetanse (Lillejord et al, 2015, s.231, 233, 236). Fagopplæring i skole skal føre fram til en sluttkompetanse som gir mulighet for yrkesutøvelse i ett spesifikt yrke (NOU 2018:15, s. 129). Opplæringen skal lede frem til bestått yrkesutdanning innen fem år etter eleven startet i videregående skole (oppl. § 3-3), noe som kan være krevende for elever som allerede lever med mange risikofaktorer på en gang, eller lever med 'lag på lag med sårbarheter' (Lund, 2019). Øyvind Kvello (2019, s. 265) fremhever at ungdom som opplever høy grad av stress tidlig i livet, påvirker psykisk så vel som somatisk helse og utvikling, og øker i betydelig grad risikoen for at ungdommen utvikler en rekke vansker og lidelser. Sosial støtte fra ansatte i de tre elevforløp og fra støttefunksjoner som lånekasse og NAV kan i slike situasjoner bidra til reduksjon av opplevelsen av stress og delvis bidra til å redusere den (Kvello, 2019, s. 266).

En økende andel barn og unge som marginaliseres og faller utenfor er en av de største utfordringene Norge står overfor (Aas, 2019, s. 1). Forskningsrådet peker på at man foreløpig vet altfor lite om hvordan vi kan snu denne trenden (Trond Fevolden, 10. september 2019). Funn i denne oppgaven gir indikasjoner på at elevgruppen i fagopplæring i skole er et sted å starte arbeidet for å snu denne trenden.

### ***6.3.2 Elevene hadde gode muligheter for å få heltidsstilling, såfremt de besto fagbrev***

NAV i Agder beskrev tidspunktet undersøkelsen ble foretatt på (høsten 2019) som en periode hvor det var stor etterspørsel etter yrkeselever som hadde bestått sitt fagbrev, og illustrerte dette med sysselsettingsundersøkelsen de hadde foretatt i bedrifter på Sørlandet. NAV var bekymret for mangel på arbeidskraft, fordi lærlinger hadde et to-års løp, og derfor ikke ville kunne dekke den umiddelbare etterspørselen. Slikt sett uttrykte NAV at det var, men noen variasjoner, generelt stor etterspørsel etter de 194 elevene som startet i fagopplæring i skole i 2015 og 2017, så lenge de hadde bestått sitt fagbrev. Analyse av registerdata viste at elevene hadde en fordeling på 130 elever i 2015 (nedgangskonjunktur) og 64 elever i 2017 (oppgangskonjunktur), og kom fra 34 ulike yrkesfagretninger. Sammenligner man NAV sin etterspørsel i markedet opp mot de 34 yrkesfagene, ville enkelte av de tidligere elevene trolig hatt mulighet til å få heltidsstilling i sitt fag.



---

Resultater fra dokumentgjennomgangen bekrefter at Agder er blant regionene med lavest sysselsettingsgrad, der særlig andelen unge på uføretrygd eller arbeidsavklaringspenger er høy (Tabell 4, Agder Fylkeskommune, 2019, s. 7). På samme tid innrømmer norske forskere at de vet for lite om hvilke grupper av ungdom som står i fare for å ende opp uten jobb inn i arbeidslivet. Ser man disse faktorene i sammenheng med at elevene ikke består sitt fagbrev, kan elevene i fagopplæring i skole kunne være en mulig premissleverandør til ytterligere økning i antall unge uføre i Agder, eller motsatt; bidra til økt sysselsetting.

Mathias, som droppet ut av fagopplæring i skole, pekte på kvalitetsforskjeller i den faglige oppfølgingen han fikk mellom vg1 og vg2 og fagopplæring i skole som en årsak til at han droppet ut:

*På vg1 og vg2 ble jeg tatt på alvor. Der var det et bedre opplegg, de visste hva de gjorde, og hvordan det skulle gjøres. De spurte, faktisk. Og de hjalp, og de viste meg, og de var der hvis jeg lurte på noe. (Mathias)*

Om en betrakter forskriftene til opplæringsloven fastsetter at eleven skal ha like rettigheter (NOU 2019:19, s. 116). «Hvis lik rett til utdanning skal være reell, er det ikke tilstrekkelig at alle får likeverdig utdanning uavhengig av kjønn, funksjonsevne, geografisk tilknytning, religiøs tilhørighet, sosial klasse eller etnisk bakgrunn – retten må også være uavhengig av den skoleklasse den enkelte elev havner i. En måte å tolke dette utsagnet på, er at Mathias droppet ut av skolen, fordi han ikke fikk likeverdig opplæring i vg1, vg2 og i fagopplæring i skole, som strider mot opplæringsloven.

### **6.3.3 Elevene opplevde undervisningen i skole som utfordrende**

Flere av elevene uttrykte at de også så seg nødt til å takke ja til utdanningstilbudet, slik at de ikke mistet sine rettigheter. Imidlertid tydet resultatene i oppgaven på det å bruke dagene i et klasserom/verksted i skole med en jevnaldrende i samme situasjon ‘forsterket en allerede negativ utvikling’ (Frønes & Strømme, 2014, s. 31).

‘Atle’, en annen elev, hadde bestått fagbrev via fagopplæring i skole,’ selv om det tok ham 2,5 år’. I dag hadde han imidlertid kun en 30-prosent deltidsstilling i en liten kommune i Agder. Han var bekymret for hva som kom til å skje etter nyttår. Atle fremsto frustrert over mangel på organisering av fagopplæring i skole i storbyen, halvannens kjøretime og tre busser fra hans hjemsted. Atle beskrev sin opplevelse av skolehverdagen i klasserommet som en krevende overgang, slik:

---

*Min erfaring fra fagopplæring i skole var at det var et veldig useriøst opplegg. Flere av elevene hadde langt under 50 prosent oppmøte, og det var en del som ikke besto fagprøven, eller som droppet ut. Det var ingen strukturert opplæring, så det var veldig mye dødtid der inne. Vi satt bare på rompa å gjorde ingenting. De ansatte pleide bare å sitte inne på kontoret sitt å se på kattevideoer. Hvis vi fikk en oppgave og det var noe vi spurte om hjelp til, så fikk vi bare kjeft og ble fortalt at vi var idioter av de ansatte. (Atle, med fagbrev og deltidsjobb)*

Brantzæg Gudem (1990, s. 21) definerer undervisning 'som de aktiviteter som blir gjort i tilrettelegging for læring blant elevene'. Det er en alvorlig tilbakemelding fra elevene skulle dette skje, hver dag. Fra Atles ståsted med lang fartstid i opplæringstilbudet, fremstår det som om det var dårlige relasjoner mellom elevgruppen i klasserommet, og lærerne på et nabokontor. Fra forskning trekker Nordahl (2009, s. 89) at de ansatte vil beskytte sine 'goder'. Det vil si at lærere kan handle primært ut fra egeninteresse, og dermed opprettholde sin maktposisjon. Faglitteratur i oppgaven viser at læringen på arbeidsplassen bør være 'situert' i et praksisfellesskap, som handler om at elevene i fagopplæring i skole deltar og lærer ferdigheter og om kulturen på arbeidsplassen sammen med kollegaer (Hybertsen, 2013, s. 348, Lave & Wenger, 1991, s. 29 Reegård, 2015, s. 207). Sett ut fra perspektivene til skoleforskerne Hiim & Hippe (2015, s. 57) og Bjørnsrud og Gjems (2019, s. 11) må opplæringen som elevene i fagopplæring i skole også være relevant, og ha betydning for at elevene består fagprøve og oppnår heltidsstilling i eget yrke. Bare slik kan dannes en arena der elevenes tanker, meninger og ideer utfordres og utvikles, noe Vygotsky (1974) argumenterer for vil kunne ta elevene videre i neste utviklingsnivå (Se Figur 7).

Sysselsettingsutvalget (NOU 2019:7, s. 184) fremhever at i gruppen som står uten fullført videregående skole som havner på NAV, ofte har lite arbeidserfaring, psykiske-, og kanskje også sosiale problemer. De kan dermed ha behov både for medisinsk behandling, og for å fullføre en utdanning. En effektiv og velfungerende overgang fra å være yrkesfagelev til å få lære plass, er derfor spesielt avgjørende for yrkesfagelever (Bekken, Dahl & van Der Wehl, 2018, s. 5, Ose, 2016, s. 217).

---

### 6.3.4 Fornøyd med fagopplæring i skole

Tina hadde i fag heltidsstilling i eget yrke, og bestått to fagbrev. Hun var svært fornøyd med fagopplæring i skole:

*Jeg var temmelig lei teori før fagopplæring i skole. Frem til da hadde jeg bare bestemt meg for å bestå i alle fag. Jeg hadde ikke en god oppvekst, og en mor som forlot oss, hun flyttet fra oss. Men jeg bestemte meg for å bestå fagbrevet, og ikke bli som henne. Jeg tok et oppgjør med meg selv. Fordi dette kan vi jo ikke legge på lærerne! Og det var veldig bra, at jeg tok et oppgjør, fordi jeg kunne ta fagbrev på et år i stedet for to år. Det klaffet sykt bra, for jeg fikk jobb med en gang, og i dag har jeg bestått enda et fagbrev. Men jeg måtte jobbe med min holdning. Jeg hadde jo et barn. Jeg var nok litt umoden da. (Tina, to fagbrev)*

Tina pekte på at hun opprinnelig var umoden, som flere av ungdommen også snakket om. En underkommunisert del av frafalls-debatten handler trolig om at ungdommen først må få hjelp til sine 'lag på lag med sårbarheter' (Lund, 2019), før de klarer å lære. Tina ga uttrykk for at hun etter en stund var moden for sosial støtte fra en lærer i fagopplæring i skole som kunne bidra til reduksjon av opplevelsen av stress og delvis bidra til å redusere den (Kvello, 2019, s. 266).

### 6.3.5 Wicked problem

Kobro et al. (2018, s. 6) peker dermed på at skolefrafall betegnes som et 'wicked problem', fordi de komplekse sosiale, helsemessige utfordringene er sammensatt og sammenvevd med andre problemer. Fra litteraturgjennomgangen illustreres kompleksiteten i fenomenet skolefrafall blant annet ved at frafall rammer ungdommens mulighet for å få jobb, og det i økende grad er et folkehelseproblem, at mange årsaker virker sammen (NOU 2019:3, s. 11, OECD, 2018 s. 9, Marcussen, 2010, s. 101, Von Simson, 2014, s. 42-43).

Denne oppgaven viser at frafall ikke kan løses med enkeltstående innsats på ett samfunnsområde eller fagfelt. Problemets definisjon, lokalisering og implementering er tett sammenvevet. Det er vanskelig å identifisere problemet uten samtidig å lokalisere kilden til problemet som igjen er avgjørende for hvilken løsning en bør velge (Hofstad, 2012, s. 18). Disse komplekse problemene omfatter altså utfordringer der virknings- og årsakssammenhenger ikke kan defineres entydig og klart, og eventuelle løsninger avhenger sterkt av hvem som vurderer dem. I denne oppgaven vises imidlertid tegn på at et tettere

---

samarbeid mellom aktørene i kritiske overganger for elevene, kan løse store samfunnsutfordringer, men også løse elevenes ulykkelige tilstand.

### **6.3.6 Hva hadde hjulpet elevene inn i jobb**

På spørsmål om hva som burde vært gjort annerledes på fagopplæring i skole for at elevene hadde hatt jobb i dag, ønsket hele 43 prosent å motta noe lønn for å dekke noen utgifter.

En elev svarte:

*Det var lite motiverende å møte opp på en plass 7-15 hver dag for 0,- kroner timer. Å måtte sitte på ræva hele dagen. Endte opp med at jeg fikk slippe å komme hvis jeg jobbet når jeg var hjemme. Jeg hadde en sommerjobb som vi fikk til å vare ut i oktober, heldigvis. Men fagopplæring i skole var søppel for min del. Jeg vil aldri anbefale det til noen, bedre å stå på Esso kl. 04 om natten å selge burger til fulle folk ☺. (anonym)*

39 prosent av elevene etterlyste bedre hjelp til å forstå teori mens hele 53 prosent savnet bedre informasjon om hva fagopplæring i skole innebar og ønsket bedre informasjon om selve fagprøven. 18 prosent etterlyste samtaler og å bli sett og hørt, og ni prosent etterlyste en mentor. En elev etterlyste bedre teoretisk opplæring, relevant opplæring i arbeidspraksis og lærere som hadde rett kompetanse. Han ønsket at opplæringen i skole burde være mer arbeidslivs-relatert for å motivere elevene:

*Jeg følte ikke at jeg ble hørt på når jeg var der, og lærerne hadde ikke noe 'pedagogisk utdanning'. Jeg sier ikke at de skal ha det når de jobber der, men når de jobber med elever som ikke er så motivert til å jobbe (som meg), så er det veldig demotiverende å komme på jobb/skole og føle at man blir trekt ned for noe man ikke kan. Dere burde sette det opp sånn at elevene ikke ser på det som skole. Få det til å se ut som det er jobb som de kommer til.*

*De hadde ikke oppgaver til oss, fordi elever fra tidligere år ble prioritert før oss. Det endte med at vi måtte møte opp. Vi satt derfor i klasserom, uten oppgaver og hørte på musikk, spilte og så på Netflix. Møtte vi ikke opp, var det grunnlag for å miste plassen.*

---

Dybdeintervjuene fant også tendenser til at det var en sammenheng mellom langsiktig arbeidstrening - trivsel og psykiske lidelser. To av informantene som ble formidlet til fagbrev pekte på at fysiske og psykiske helseproblemer var den sentrale årsaken til at de ikke klarte å fullføre fagbrevet. Begge var i NAV-systemet, og var glad for muligheten for å kunne arbeide noe. Disse elevene underbygger den pågående fagdiskusjonen om arbeidstrening via NAV er bra for ungdom eller ikke (etterlater arr hos unge ledige, Hyggen, 2017, 236). Mange typer helseproblemer er likevel forenelig med arbeid, og i en de tilfeller kan arbeids være gunstig for helsen (Holden, 2019, s. 12). Oppgaven viser at langsiktig opplæring for å lære hvordan man skal opptre i arbeids-relasjoner og i sosiale relasjoner må skjer før alle typer elever kommer inn i arbeidslivet – gjerne også ved hjelp av NAV.

Anne Grete, som erkjente at hun trengte å kontakte NAV, fordi hun hadde behov for mer tid for å komme seg inn i jobb, sa:

*Jeg synes det er litt vanskelig dette, med helse. Etterpå nå, så ser jeg jo at en av grunnene til at jeg trivdes så godt i den barnehagen var at de hadde en forståelse og omsorg for min helse. Og når jeg var syk i perioder, så var det greit at jeg i noen dager lå syk hjemme for å bli frisk, for å heller komme tilbake igjen. (Anne Grete, NEET)*

### **6.3.7 Hva mener elevene burde vært endret i fagopplæring i skole for å bedre jobbmulighetene?**

Nye krav om lærerutdanninger på masternivå og tydeligere kompetansekrav for lærere på alle nivåer i skolen, viser en generell trend mot økt betydningen av forskningsbasert kunnskap i skolen (Prøitz, T.S. & P. Aasen, 2017, sitert i NOU 2018;15, s. 68). Den profesjonelle læreren skal også kunne ha evne og tilstrekkelig kunnskap til å vurdere kritisk og endre sin egen praksis (NOU 2018;15, s. 68). I dybdeintervjuene fremkom imidlertid en annen virkelighetsoppfatning av hvordan de ansatte på skole og i verksted veiledet.

I friteksten dukket det opp et mønster av at elevene etterlyste lærere som var tilstede, som hjalp dem, motivert dem og ga dem oppgaver:

*Vi møttes på skolen og ventet på læreren, når han kom så fikk vi noen ark som vi skulle fullføre. Når arkene var tildelt, så vi ikke så mye til læreren resten av dagen.*  
(anonym)

---

Det fremstår fra dybdeintervjuene og fra den digitale undersøkelsen at en del lærere tok for gitt at undervisning er ensbetydende elevene kunne lærestoffet som var gjennomgått i vg1 og vg2. Dette reflekterer at enkelte lærere i fagopplæring i skole hadde en tro på at ‘elevaktive arbeidsmåter uten innblanding fra lærer, fører til god læring hos elevene’ (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 48). De signalene som lærerne i fagopplæring i skole ga, kan ses på som et uttrykk for skolens målstruktur og verdigrunnlag. Forskere peker på at dette i tur kan påvirke elevenes helse positivt eller negativt (Uthus, 2017, s. 31, Skaalvik og Skaalvik, 2017, s. 51). Skaalvik & Skaalvik (2017, s. 55, 60) advarer således om at skolens verdier og målstruktur, langt på vei kan ‘ta over’ elevens videre liv.

Ajmal, som ble formidlet videre til lærlingkontrakt i løpet av sin tid i fagopplæring i skole, men som hadde strøket på to fagprøver etterpå, møtte jeg i et dybdeintervju. Han svarte slik på om han fikk hjelp til sine utfordringer

*Nei, egentlig ikke. Egentlig er det slik ifølge læreplan at de skal komme fra opplæringskontor og fra bedrift og ha møter og sånt. Men det skjedde ikke. Jeg hadde ingen som fulgte meg opp. Opplæringskontoret må gjøre jobben sin. (Ajmal)*

Elevene peker på bedre opplæring, reell medvirkning, bedre informasjon og lønnskompensasjon som forbedringspunkter i utdanningsløpet. I dybdeintervjuene fremkom det klare indikasjoner på at elevene mente det manglet krav og forventninger til at elevene hadde noe å bidra med. Elevene opplevde derimot å bli satt til meningsløst skolearbeid og meningsløst arbeid i jobb, slik at de ikke ble anerkjent for sine evner. Elevene opplevde å bli undervurdert, og hovedandelen av de som ble intervjuet kunne ikke se hvordan fagopplæring i skole skulle hjelpe dem videre i arbeidslivet. Elevene opplevde at de ikke ble tatt på alvor som en kommende arbeidstaker av lærere, bedrifter og opplæringskontor, spesielt. Elevene uttrykte at tiltaket fagopplæring i skole ikke ‘traff’, og de savnet en gjensidig forpliktelse, slik at opplæringen ikke bare ble tom disiplinering.

Kartlegging av en lærers kunnskap er ikke enkelt. Et kjennetegn ved undervisning er slikt sett blant annet at kvaliteten av den ikke kan observeres direkte, men kanskje over tid, som med disse elevene.

---

Elevene rapporterte om mangelfull veiledning i kritiske overganger i elevforløpet og at dette kan være en medvirkende årsak til psykiske helseplager. I analysen av dybdeintervjuene fremkom indikasjoner på at mangel på relevant opplæring og at elevene ikke ble sett og inkludert i opplæringen.

Et annet hovedfunn er at elevene ikke opplever å ha blitt sett og hørt og at de sluttet i fagopplæring i skole, hovedsakelig fordi de ikke fikk relevant og god nok opplæring i skole eller på arbeidsplassene. Elevene etterlyste lønnskompensasjon, relevant undervisning i teori, for å ha hatt bedre mulighet for å ha heltidsstilling i yrket de ble utdannet i. I snitt var 47 prosent fornøyd med oppfølging for individuelle behov, 39 prosent var ikke fornøyd, og 13 prosent visste ikke. Legger man sammen ikke fornøyd og visste ikke oppnår man 52 prosent. Den gruppen som var mest fornøyd med oppfølging av sine utfordringer og behov hadde bestått fagprøve (58 prosent). De som mottok ytelse fra NAV var minst fornøyd (100 prosent).

### **Elevene var ikke fornøyd med teori**

Av de mange faktorer som påvirker kvalitet i skolen, er lærernes kompetanse trolig den viktigste (Aspøy, Skinnarland & Tønder, 2016, s. 16). Resultatene viser at 42,7 prosent var fornøyd med oppfølgingen de fikk i fagopplæring i skole med teori, mens 45,3% ikke var fornøyd og 12,0 prosent ikke visste. De som ikke visste og de som var misfornøyd representerer 57,3 prosent av alle respondentene.

### **Forbedringspunkter fra elevene**

På spørsmål om hva som burde ha vært gjort annerledes mener hele 41% at de burde ha fått lønn slik at de kunne dekke utgifter. På plass nummer to med 39% er bedre hjelp til å forstå teori mens 27 prosent savnet bedre informasjon om hva fagopplæring i skole innebar og 26 prosent ønsket bedre informasjon om selve fagprøven. Videre ønsket 24 prosent hjelp til sine personlige utfordringer og 20 prosent ønsket kortere reisevei, 18 prosent svarer at de ønsker samtaler hvor deres meninger blir hørt og 19 prosent ønsker konkret informasjon om hvordan man skaffer seg jobb. På bunn har vi mangel på individuelle planer med 8% og fravær av egen mentor med 9 prosent.

---

### 6.3.8 Hvordan opplevde elevene å bli inkludert, sett og lyttet til?

Gjennomgangstonen i dybdeintervjuene og et tydelig mønster i undersøkelsene, var at elevene ikke følge seg sett og hørt. Skolens innhold skal reflektere formålsparagrafen i opplæringsloven, hvor både likestilling og likeverd er nevnt spesielt (NOU 2019:19, s. 122). Regjeringen peker i sin strategi for ungdomshelse at unge skal høres i tjenester som berører dem (2016, s. 9). Hvis Agder fylkeskommune er interessert i å bevare vitaliteten i demokratiet, og er opptatt av å utvikle en skole med meningsmangfold, så trenger de ikke å skjerme, men å involvere elevene i fagopplæring i skole i krevende diskusjoner som likevel vil møte dem i arbeidslivet. Elevene er slikt sett en uvurderlig kilde i et meningsmangfold.

Opplæringslovens § 3-4 andre sier at elevene har rettigheter om at de skal være aktivt med i opplæringen, elevene har også rett til jevnlig samtaler om egen utvikling og til halvårlige samtaler om utviklingen i fagene (NOU 2018:25, s. 68). Analysene viser at flere elever ønsket å føle seg viktige, og at de hadde hatt et ønske om å delta i samarbeid, at de ønsket å bli spurt, slik at de kunne delta i å finne løsninger. Denne makt-relasjonen mellom lærer og elev omhandles i boken til Hattie & Yates bok (2014, s. 52,53), hvor det argumenteres for at lærere i en maktposisjon kan undervurdere hvordan elever blir berørt negativt av deres avgjørelser. Forfatterne (2014, s. 57, 59) poengterer at hvis en ungdom da kan blir overlatt til seg selv ofte gjøre dårlige vurderinger.

Ali, fortalte han ble kalt ‘dum’ av de ansatte, og at ‘han aldri kom til å få til noe’. Han mente at dette motiverte ham til å studere i Oslo, og ville nå bli aksjemekler, noe han lå i rute til å bli. Ali var en av de som var spesielt frustrert over å ikke bli tatt alvorlig:

*Jeg sluttet på grunn av mistriksel, rett og slett. Fordi jeg ikke ble behandlet med respekt og forståelse. De prøvde heller ikke å tilrettelegge for trivsel, tvert imot [...] De kartla oss heller ikke for å høre hvilke egenskaper vi hadde, hva vi var flinke til for å finne arbeidsplasser som hadde passet hver enkelt av oss. Altså – sånn – det var ikke noen som kjent til mine styrker eller svakheter. Jeg møtte ingen forståelse. Det handlet bare om å bli plassert en plass. Jeg var jo rastløs da vi begynte i august, fordi de brukte så lang tid. Så jeg søkte etter praksisplasser. Men da fikk jeg kjeft. For det fikk jeg ikke lov til. Det var jo litt synd, det var i grunn veldig rart. (Ali)*



---

Ali sin historie kan tyde på at det ikke er etablert gode nok rutiner for samarbeid og medvirkning i fagopplæring i skole, som trolig resulterte i at Ali droppet ut skolen ('dårlige avgjørelser', Hattie & Yates, 2014, s. 52, 53). Hattie og Yates (2014, s. 57) viser videre til at det er viktig at det er akseptert og oppbyggende for selvtilliten at 'Ali' kan spørre, og gjør feil, uten at Ali føler seg dum.

Ut fra Ali sin historie etterlyste han en lærer som vektla utvikling og oppfordret ham til å sette seg egne mål for å mestre. Basert på Ali sin opplevelse, er det rimelig å tenke at læreren heller prioriterte en prestasjonsorientert målkultur, hvor problemløsning verdsettes i mindre grad enn selve resultatet, men at målene ikke er oppnåelig for alle elever (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 53). Videre har målkulturen som velges i skolen indirekte innvirkning på elevenes mentale helse (Federici & Skaalevik, 2015, s. 14). Det viser seg også at elevene i en målstruktur langt på vei 'kan ta over' skolens verdier i elevens videre liv (Skaalvik & Skaalvik 2017, s. 56, 60), noe Ali trolig ikke ville finne på å gjøre.

Agder burde ha blant de beste utgangspunktene for å skape en skole med muligheter for alle. Når unge mennesker på søken som 'Ali' blir møtt med stengte dører, motvilje og et system som ikke hensyntar elevenes meninger, har dette trolig en negativfordelingseffekt for samfunnet. Elevene i fagopplæring i skole burde ikke skjermes, men inkluderes i krevende spørsmål, i et meningsmangfold og i vanskelige diskusjoner som de uansett vil møte når de har forlatt skolen. Ytringsfriheten er lett å forsvare når den verner uttalelser man selv støtter. Men det kan fort bli krevende og vondt når den verner uttalelser man er rykende uenig i. Det er like fullt nødvendig.

### ***6.3.9 Fagopplæring i skole hadde ikke hjulpet elevene i jobb***

Skolens oppgave har alltid vært å forberede de unge for framtida (Lyngsnes & Gitmark, 1999, 2. 10). Thomas Nordahl (2009, s. 71, 91, 92) peker likevel på at skolens institusjonelle makt er den makt som skolen forvalter eller er tilrettelagt skolen som en sosial institusjon i samfunnet. Skolen som institusjon må bli akseptert for å fungere godt, men kan miste sin makt hvis ikke den anerkjennes. Kun 21prosent av elevene mener at fagopplæring i skole har hjulpet dem til å få jobb i 2019. 12 prosent vet ikke, mens 67 prosent mener det ikke har hjulpet. Trolig er mangel på skoleutvikling, struktur og oppmerksomhet fra politikere årsak til at ansatte ikke har formaliserte forventinger til arbeidet de skal gjøre. Mangel på oppmuntring

---

fra ansatte rundt elevene er trolig årsak til at elevene ikke 'aksepterer' skoleløpet. Anne Grete fortalte om at det ble snakket om i bygda at fagopplæring i skole ikke var bra:

*Det var veldig mange som var misfornøyd med fagopplæring i skole. Jeg hadde jo en venninne, hun var ikke så fornøyd med opplegget og hjelpa og alt det der. Hun var og på vg3, men på bil. Hun klarte fagbrevet da, men.. (latter) ..ja, hun hadde ikke trodd det. (Anne Grete)*

I den digitale undersøkelsen ble elevene spurt om de hadde noe mer å tilføye. En tidligere elev svarte:

*Opplegget fungerte meget bra. Vi trente på arbeidsoppgaver, vi fikk en jobb, og vi hadde oppdrag for skolen og kommunen. Det var mye fokus på planlegging og dokumentasjon, noe som var meget bra. Jeg er i fast jobb nå (ikke innen yrket jeg tok på vg3), men jeg er sikker på at vg3 er en meget stor fordel for at jeg kan komme ut i jobb senere. Min eneste bekymring er at en arbeidsgiver vil muligens være skeptisk til å ansette en arbeider med full lønn rett etter skolen, ettersom arbeidsgiver ikke vet hvor mye praktisk arbeidserfaring eleven får i løpet av sin vg3. Håper dette er anonymt 😊. (anonym)*

#### **6.4 Videre samskaping og forskning for å løse frafalls - og sysselsettings utfordringen i Agder**

Det er i dag i stigende grad et krav om at alle elever skal gjennomføre videregående opplæring. Dette er ikke for alle. Denne undersøkelsen med frafallsresultater på 56 prosent viser tendenser til at det heller ikke er for alle fylkeskommuner å arbeide på en riktig måte verken med elevene, eller med å redusere skolefravall. Frafallet fra fagopplæring i skole hvorpå man ikke får jobb, kan betegnes som 'a wicked problem', altså et sett av komplekse samfunnsoppgaver, som må løses i samarbeid med andre (Kobro et al., 2018, s. 6). Denne oppgaven viser et tydelig mønster om at elevenes stemme ikke får den oppmerksomheten den fortjener i forhold som omhandler dem selv.

Denne oppgaven viser tendenser til at organiseringen av fagopplæring i skole i Agder i stor grad har vært styrt fra byråkratisk hold, og har skjedd «under den politiske radaren». Agder fylkeskommune samarbeider allerede med aktørene i tre elevforløp. I det videre vil det fremstå som fornuftig at skoleeier etablerer et formalisert samarbeid med y-nemda, bransjeorienterte nettverk, ansatte i opplæringskontor (OK), ansatte i oppfølgingstjeneste

---

(OT), instruktører i bedrift, PPT, lærere og fagarbeidere i skole samt elever, for å sikre solide overganger mellom skole og arbeidsliv. De ansattes inkluderingskompetanse i overganger fra skolestart til elev består fagbrev kan styrkes, slik at de ansatte står bedre rustet til å møte elevmangfoldet. Ifølge ny forskning innen samskapende innovasjon, kan ansatte i fagopplæring i skole utvikle og produserer opplæringssystemet (velferd) sammen med elevene, fremfor for elevene (Aggder, Tortzen, Rosenberg, 2018, s. 19). Samskaping handler om å myndiggjøre elevene, etablere relasjoner, invitere dem inn som likeverdige parter, for å utvikle nye tiltak. Slik kan elevene gir selvstendige bidrag til å definere, designe, iverksette og drive fram løsninger for utdanningen sammen med aktørene, profesjoner, partene i arbeidslivet, forvaltning og politiske myndigheter.

Dette fremstår som nødvendig, selv om det vil innebære å utvikle noe nytt i offentlig sektor.

Ifølge Ødegård (2020, s. 28) kan slike samarbeidsmodeller kalles sosiale innovasjoner, som skal:

- Representere noe nytt innenfor videregående skole
- Omfatte implementering av tiltak i fagopplæring i skole, ikke bare nye ideer
- Møte det aktuelle sosialt behov som elever og arbeidsliv har
- Virke bedre enn nåværende løsning uten rammer
- Skape målbar forbedring av opplæringstilbudet på kort - og lang sikt

Et lærende fellesskap, hvor kunnskap dermed flyter mellom partene (Figur 8), fordrer at sentrale aktører, i dette tilfellet politikere i fylkeskommune og ledelse på videregående skoler, legger til rette for at de som deltar i fagopplæring i skole samarbeider, handler og tenker sammen (Bjørnsrud & Gjems, 2019, s.10). Fuglesang (2016, 2020, s. 13, 14) presiserer at innovasjon i offentlig sektor må inkludere politikere, og resultatet skal tilføre verdi ikke bare til enkeltaktører, men også til den offentlige sfære. Oppgaven viser således et pressende behov for at også sentrale skolemyndigheter, NAV og stortingspolitikere viser en større interesse for den sårbare elevgruppen, som vel kan tilsi å representere løsthengende frukter, for å løse deler av frafalls-problematikken, trolig i de fleste av landets fylkes.

Fuglesang (2016, 2020, s. 13, 14) fremhever at offentlig sektor er bundet til komplekse samfunnsoppgaver som uansett må løses. I det videre kan trolig samskaping i videregående skole sammen med relevante aktører, trolig representere en god løsning på et voksende wicked problem, som kan løses med demokratiserende velferdsløsninger (Kobro et al., 2018, s.12). Figur 8 illustrerer en tenkt prosess for samskaping på tvers av sektorskiller.



**Figur 8: Fra wicked problem (skolefracfall) via samskaping til nye samarbeidsmodeller**

I Stortingsmelding 30 (2019-2020, s. 5) har Regjeringen en målsetting om en effektiv offentlig sektor skal leverer gode tjenester til innbyggerne, ha høy grad av tillit i befolkningen, og finner nye løsninger på samfunnsutfordringer i samarbeid med innbyggerne, næringslivet, forskningsmiljøer og sivilsamfunnet. For å nå målet om å øke gjennomføringsgrad og gi elevene i fagopplæring mulighet til å få heltidsstillinger kan det tenkes at:

- 1) Politikere og offentlige myndigheter bli gi handlingsrom og insentiver til å innovere.
- 2)Rektorer må utvikle kultur og kompetanse for innovasjon, der man har mot til å tenke nytt og lærer av feil og suksesser.
- 3)Udir, KD, SRY bør søke nye former for samarbeid med regionalt forvaltningsnivå.

#### **6.4.1 De ansattes stemme er ikke hørt i oppgaven, og kan gi nye innspill til samskaping**

Lied-utvalget (2018, s. 243) stiller spørsmål ved om videregående skole er beredt til å ta imot og gi elever som mangler nødvendig kompetanse den støtten de trenger for å lykkes med de samme lærebetingelser som andre. Bjørn, en stille, rolig og hyggelig gutt, som droppet ut av skolen fordi 'han ikke fikk den hjelpen han trengte', utropte spontant:

*Den derre fagopplæringa, er det vg3 i skole? Ok. Det bar ikke noe bra! Jeg sluttet fordi jeg følte det var bortkastet tid, Jeg var der, og lærte nesten ingenting! Det var ikke nok lærere der liksom til oss. Han ene læreren sa at: du kommer ikke til å klare dette her. Så da ga jeg bare opp da, og så gikk jeg.*

Bjørn ble spurt om han – nå som han var blitt eldre - hadde gitt en ekstra innsats hadde han forsøkt på nytt:

---

*Jo, men jeg følte ikke bare det var min feil. For spurte jeg læreren om noe, så hadde han aldri tid til å få lære oss, ordentlig. (Bjørn)*

Skolen er en arena der læring av faglig kunnskap har høy prioritet. Skolen er likevel også forpliktet til å gi elevene sosial kompetanse (Klomsten i Uthus, 2017, s. 261). Arbeidet som lærer kan likevel fortone seg både som uforutsigbart og stressende (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 6). Disiplinproblemer kan være en stor belastning for lærerne, dels fordi det skaper usikkerhet før selve undervisningen og derfor bidrar til stress. Og dels fordi det krever mye oppmerksomhet og energi i selve undervisningssituasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 20). En slik situasjon som beskrives her, kan det tenkes at lærerne i fagopplæring i skole opplevde i skolehverdagen. Imidlertid er ikke ansatte i skolesystem og på arbeidslivssiden intervjuet i denne oppgaven. Slikt sett burde fremtidig forskning se alle aktørene under ett, i en nysatsing på en ny inkluderende skole.

#### **6.4.2 En nysatsing på en inkluderende videregående skole?**

Vi har i dag lite kunnskap om hvordan sårbare unge faktisk ivaretas i skolen (2020, s. 60) Oppgaven viser at det er viktig å tidlig gripe fatt i elever i fagopplæring i skole, som står i fare for å falle fra. Forskere ved NTNU (Kvam & Jakobsen, 2018, s. 3) fant at tidlig overføring av relevante opplysninger<sup>21</sup> om elever mellom utdanningsinstitusjonene og NAV er en fordel for å kunne sikre oppfølging i overgangen til arbeidslivet. For å lykkes med profesjonssamarbeid for å sikre gode overganger. Dette er kjent for å være både utfordrende og noe som krever stor innsats fra deltakerne. Det må derfor utvikles en felles forståelse om det man skal samarbeide om, men også en forståelse av hverandres kompetanse, bakgrunn og institusjon. Studier viser dessuten at det som er bevisst er håndterbart, og at overgangsaktiviteter må være gjennomtenkt, preget av systematikk og målrettet innsats (Lillejord et al, 2015, s. 54, 55). Etablering av skriftlig nedfelte styringssystemer og gode overganger fra skole til at elevene å bestå fagbrev er et juridisk nedfelt lederansvar, ikke et ansvar som burde pulveriseres ned til enkeltansatte på elevenes ofte, noe tilfeldige vei.

#### **6.4.3 Behov for nye tilnærminger**

Utdanningspolitikk handler om de lange linjer (NOU 2019:3, s. 11). Et sentralt element i en strategi for høyere sysselsetting - og trolig ønskede deltidsstillinger i samhandling med NAV

---

<sup>21</sup> Kognitive funksjoner

---

-ligger i denne elevgruppen i Agder. Utenforskap bidrar til at ungdom mister muligheter til å skape sitt eget, gode liv. En god skole og kunnskap er det viktigste tiltaket for å skape muligheter for alle. Det bør være en prioritert oppgave å legge til rette for en skolepolitikk for at flere elever kommer inn i arbeidslivet i – og etter fagopplæring i skole. Da kan også trolig NAV og arbeidstrening være riktig for de i elevgruppen som trenger arbeidstrening mest.

Framskrivninger fra SSB tyder på at arbeidslivet i økende grad vil etterspørre formell kompetanse. En del klassekameratene til elevene i undersøkelsen holder trolig på med andre fagbrev, og får stadig mer praktisk og relevant arbeidserfaring til å bli valgt inn på arbeidsmarkedet. Sysselsettingsutvalget (2019) anbefaler også at innsatsen til utsatte grupper i arbeidsmarkedet bør styrkes, og NAV bør få midler til å drive tettere oppfølging av sine brukergrupper (NOU 2019:7, s. 11). Ut av intervjuene og med tilbakemeldingene fra to årskull elever trer det frem to forhold som tilsier at videregående skole må få et ansvar for å bistå i denne samfunnsdugnaden. 1. Videregående skole bør få et større ansvar om å gjøre elever arbeidsføre i vg1, vg2 og i vg3 i skole. 2. Utsatte grupper i fagopplæring i skole bør kunne få økt lønnstilskudd for å delta i arbeidslivet, på lik linje med sine klassekamerater som fikk læringspassen som kunnskapsministeren snakket om.

Når vi løfter blikket og ser på det som politikere har sagt at de skal levere i de neste perioder, og det de kommer til å måles på, så er det å redusere utenforskap i skolen og å løfte inn grupper som står utenfor arbeidslivet, en av de viktigste oppgavene (Erna Solberg, 18 mai). I Granavolden-plattformen (2019, s. 75-76) som ble skrevet i samme periode som undersøkelsen i oppgaven ble gjennomført ble det satt mål om at 90 prosent av elevene som begynner i videregående opplæring skal fullføre og bestå sin utdanning innen år 2030, at det var nødvendig å heve statusen til yrkesfagene og redusere frafall. Regjeringen satt seg også som mål å tilrettelegge for flere tilpassede utdanningsløp, som fagopplæring i skole representerer.

Skal man sette inn tiltak for å bedre fagopplæring i skole, må man vite hva som forventes av de som arbeider med elevgruppen. Man må også vite at tiltakene har effekt, og kan måles. Det er ikke vanskelig å anta at flere elever vil bestå fagbrev via fagopplæring i skole, hvis de er kjent med hva tilbudet inneholder, og at tilbudet er søkbart. I tillegg må elevene få rett på oppfølging av kvalifiserte ansatte i alle veilednings- og læresituasjoner, som vil passe inn i ny

---

opplæringslov og i ny stortingsmelding om videregående opplæring, våren 2021. Men derfra til varig vridning til heltidsstilling i arbeidsmarkedet, er det fort et stykke. Da må tiltaket elevene møtes med, gi mening. Det vil kreve flere folk og bedre organisering av måten det arbeides på ved de videregående skolene og på arbeidslivssiden. I tillegg bør fremtidens skolepolitikk basere seg på forskningsbasert kunnskap fra elevene. For å gjøre denne typen analyser trengs gjentatte longitudinelle studier som følger ulike ungdomskohorter over tid. I tillegg til spørreskjemaundersøkelser kan longitudinelle datasett bestå av registerdata som følger ungdommene over i voksealderen.

Regjeringen har som en viktig oppgave å legge til rette for at flere kommer inn i arbeidslivet (Granavolden-plattformen, 2019, s. 5). I det siste året har det også skjedd endringer i skolepolitikken. Stoltenberg-utvalget (2019:3, s. 226) mener det bør innføres en lovfestet rett til lære plass for elever som fullfører andre året på yrkesfag innen tre måneder fra utstedelse av kompetansebevis. Skjer dette, må fagopplæring i skole fungere.

Fagopplæring i skole har det siste halve året vært gjenstand for økt oppmerksomhet. Ny opplæringslov, nye læreplaner og ny stortingsmelding om videregående utdanning, kan med enkle grep trolig endre organiseringen av fagopplæring i skole, som beskrives slik i statsbudsjettet for 2020/2021:

*'Elevane som ikkje får lære plass, får tilbod om Vg3 i skule. Tilbodet er som regel eittårig og blir sett på som mangelfullt av elevar, fylkeskommunane og partane i arbeidslivet. Resultatet kan ofte vere at elevane som har det største behovet for oppfølging, får det dårlegaste tilbodet. 4 500 av ungdommane som søkte om lære plass i 2019, stod utan plass ved utgangen av året. Konsekvensane av covid-19-pandemien vil truleg gjere denne utfordringa større. Departementet vil derfor forsterke og utvide tilbodet til dei som ikkje får lære plass. Departementet foreslår 150 mill. kroner til eit tilskot til fylkeskommunane som skal legge til rette for eit utvida tilbod om Vg3 i skule for elevar som ikkje får lære plass. Departementet foreslår å kalle tilbodet Fagbrev som elev. Departementet vil utforme tilbodet i dialog med Samarbeidsrådet for fag- og yrkesopplæring og fylkeskommunane innanfor ramma av målet om eit tilbod som er likeverdig med ein lære plass.' (Prop. 1 S (2020–2021, s.58)*

---

At flere ungdommer gjennomfører videregående opplæring har blitt et sentralt tema både i den etter hvert brede politiske debatten, men også for utvikling av videregående opplæring (Markussen& Grøgaard, 2020, s.13). Lied-utvalget (NOU 2019: 7) påpeker at de ikke tatt stilling til hvordan fagopplæring i skole skal se ut, men de fremhever at tiltaket defineres nasjonalt, for å sikre at elevene får et likt/likestilt tilbud. Funnene i denne oppgaven underbygger det samme behov.

Det er grunn til å tro at samfunnsendringer som Covid-19 og politiske verdidebatter kan få særlig innvirkning på skoleledelsens arbeid i det videre, og på hva beslutningstakere må eller bør legge vekt på i opplæringstilbudet. Debatten om fagopplæring i skole burde være konstant og tidvis hard. At 12 prosent av elevene var usikre, og at 67 prosent av elevene var negative til at fagopplæring i skole hadde hjulpet dem å få jobb i 2019, tyder på at innholdet bør endres. Pastore (2015, s. 2,4) argumenterer for at arbeidsledighet blant ungdom er et resultat av hvordan fylkeskommuner, støtteinstitusjoner, skole og arbeidspraksis for elevene er organisert. Det er vanskelig å vite akkurat hvordan ungdoms overganger til arbeidsmarkedet vil utvikle seg i årene fremover. Det er mange mekanismer som gjør seg gjeldende, og de kan trekke utviklingen i ulike retninger (NOU 2019:3, s. 65). Forholdene det pekes på i denne oppgaven, representerer imidlertid en samfunnsutfordring, eller et 'wicked problem', som ikke kan løses med enkeltstående innsats på ett samfunnsområde eller fagfelt, eller kun fra byråkratisk hold (Kobro, 2018, s. 6).

I likhet med hva Marit Uthus foreslår (2017, s. 34), kan det være interessant å se også på fagopplæring i skole som en sentral brikke i en nysatsing på 'den inkluderende skolen', hvor elevene på lik linje med retten til spesialundervisning i opplæringsloven får det Smerud (2018) foreslår, altså: rett på oppfølging av kvalifiserte ansatte i alle veilednings- og læresituasjoner.

Skolens viktigste oppgave, slik jeg vurderer det, er, i likhet med Skaalevik & Fredrichi (2015, s. 15), å ruste elevene for framtida, å utvikle selvstendighet og å fremme evne til å styre sitt eget liv. Dette ligger tett opp til det Bandura (2006) betegner som «human agency» (å bli agent i eget liv). Det krever at lærere på skole og veiledere i bedrift stimulerer elevenes motivasjon, evne til å sette seg mål, til å planlegge arbeidet og til å vurdere sitt eget arbeid. En sentral forutsetning for dette er at elevene har tro på seg selv, tør å prøve og feile, og ser



---

på det å gjøre feil som en naturlig del av læringen, som Vygotsky (1974) trekker frem. For å oppnå det må elevene oppleve å bli sett og respektert. Oppgaven viser at fagopplæring i skole derimot en opplæring hvor framgang blir usynliggjort, og hvor mange elever står i fare for å miste troen på seg selv, og dropper ut.

---

## 7 Konklusjon

Hovedkonklusjonen på problemstillingen er at fylkeskommunen ikke har lyktes i betydelig grad å organisere ansvaret for elevene i fagopplæring i skole. Oppgaven viser et alvorlig mønster, fordi mangler på tilstrekkelig sosial oppfølging og faglig veiledning av en marginalisert elevgruppe i kritiske overganger, trolig resulterer i at 56 prosent av elevene oppnådd har bestått sin yrkesutdanning. Kun en av tre, altså 33 prosent, har oppnådd heltidsstilling i yrket de utdannet seg til. Samlet viser disse resultatene at fylkeskommunens samfunnsmandat som skoleeier, ikke er nådd for disse elevene, og at opplæringsløpet ikke kan betegnes som suksess.

Oppgaven finner at det overordnede ansvaret for organiseringen av fagopplæring i skole fremstår som fragmentert, og til dels pulverisert, i kritiske overganger for elevene. Oppgaven finner et mønster om at elevene behandles ulikt i tilknyttede organ i skolesystem og på arbeidslivssiden, trolig fordi det ikke eksisterer et skriftlig, nedfelt styringsdokument. Oppgaven finner også at ansatte som skal forhindre frafall, ikke har mottatt formaliserte forventninger til arbeid og rapportering, og at det ikke stilles krav om pedagogisk eller skikkenhetskompetanse til ansatte hos oppfølgingstjeneste og instruktører i bedrift. Dette kan tyde på at enkelte av paragrafene i opplæringsloven som omhandler elevenes rettigheter i fagopplæring i skole, kan betegnes som sovende.

Analysen av fylkeskommunens styring, rolle og ansvar viser at elevenes skjebne og mulighet for å bestå yrkesfagutdanningen sin, delegeres til aktører uten et krav om samarbeid, og at elevenes rettigheter dermed er på tilfeldige vilkår. Oppgaven finner at SRY, Y-nemda og politikere holdes utenfor skoleutviklingen av tilbudet, og at opplæringen ikke er synliggjort i tilbudsstrukturen. Dette kan ha negativ betydning for gjennomføringsgrad, og er trolig en av årsaksforklaringene på at 43,5 prosent droppet ut av opplæringstilbudet.

Analysen viser også en form for silotekning og mangel på tverrfaglig samarbeid rundt elevene. Samhandling mellom de kritiske overgangene fra skole – bedrift – opplæringskontor – oppfølgingstjeneste er svakt, med det resultat at elevenes muligheter for å bestå fagbrev glipper mellom overgangene. Det er rimelig å anta mangel på samarbeid mellom aktørene er

---

medvirkende faktorer til at hovedandelen av elevene ikke har bestått sin yrkesutdanning og oppnådd fulltidsstilling i yrket de utdannet seg til.

Alle skal ha lik rett til utdanning. Dette er et av de mest grunnleggende målene i Regjeringens utdanningspolitikk. Rettferdig utdanning krever også planlegging og tilrettelegging. De tre elevforløpene bør likebehandles i loven, og dette er også et statusspørsmål for opplæringstilbudet.

Elevene peker på et ønske om bedre kvalitet på den teoretiske opplæringen (situert), reell medvirkning, bedre informasjon om studietilbudet/fagbrev og lønnskompensasjon som forbedringspunkter i utdanningsløpet. I analysen av dybdeintervju fremkom indikasjoner på at elevene ikke ble behandlet bra og at dette samt mangel på å bli inkludert i opplæringen kan betegnes som en viktig medprodusent til skolefracfall, videre marginalisering i arbeidsmarkedet og i verste fall et liv som ung ufør.

Elevene rapporterte tilbake om at fagopplæring i skole ikke var uformet for dem – og deres behov for å få jobb. Elevene ble mye overlatt til deg selv, gjennom en løsere skolestruktur og rammer enn de enkelte svake elevene kanskje takler. Dette kan bety at utdanningstilbudet paradoksalt nok i mindre grad lykkes ovenfor elever i risikosonen. Oppgaven finner indikasjoner på at dette et feilslått utdanningsløp som svikter de som trenger arbeidslivet mest. Funnene om at de tidligere elevene i fagopplæring i skole opplever sosial eksklusjon fra arbeidsmarkedet i 2019, kan forankres i en forståelse for at prosesser i skolehverdagen, kan føre til marginalisering og et framtidig liv utenfor arbeidslivet. Dette er altså en gruppe som skolemyndigheter og politikere bør få ytterligere dybdekunnskap om. Studietilbudet kan ikke ses isolert på som et gode og en snarvei til et raskere fagbrev. Derimot er utdanningsløpet en løsning for elever, som ellers kunne risikere å stå uten jobb, aktivitet og utdanning og for elever som mister sin læreplass – uansett årsak.

Oppgaven gir tegn på at det er på tide med et nytt, helhetlig blikk på utdanningsretningen fagopplæring i skole, et opplæringsløp som grunnet for dårlige mekanismer i kritiske overganger, i dag ikke kan betegnes som vellykket.

---

*En må legge mer av ens forståelse av verden i hendene på den som opplever undertrykking,  
og stole mindre på ens egen forståelse av hvordan verden ser ut fra der man selv står  
- Aksel Braanen Sterri.*

---

## 8 Litteraturliste

**Abelsen, B., Isaksen, A. & Jakobsen, S-E. (2013).** Lærdom: om den norske innovasjonsmåten. I S-E. Jakobsen (Red), *Innovasjon-organisasjon, religion, politikk* (1. utg. 339-351). Cappelen Damm Akademisk

**Agder Fylkeskommune (2019).** *Regionplan Agder 2030.*

<https://agderfk.no/Handlers/DownloadPrintPdf.ashx?url=https://agderfk.no/vare-tjenester/regional-planlegging-og-utvikling/gjeldende-planer-og-strategier/regionplan-agder-2030/regionplan-agder-2030/?print=1&title=Regionplan%20Agder%202030&token=31b885721fc1>

**Agger, A., Torzen, A. & Rosenberg, C. (2018).** *Hvilken verdi skaber vi med samskabelse- og hvordan kan den måles og dokumenteres?*

[https://phabsalon.dk/fileadmin/user\\_upload/CV/Hvilken\\_vaerdi\\_skaber\\_vi\\_med\\_samskabelse.pdf](https://phabsalon.dk/fileadmin/user_upload/CV/Hvilken_vaerdi_skaber_vi_med_samskabelse.pdf)

**Andersen, L. L., & Hygum, Espersen, H. (2017).** Samskabelse og samproduktion: Et effektiviseringsredskab eller en demokratisering af velfærdsløsninger? *Social Politik*, 2017(2),17-21. <https://forskning.ruc.dk/en/publications/samskabelse-og-samproduktion-et-effektiviseringsredskab-eller-en->

**Andersen, L. L., Hygum Espersen, H., Kobro, L., Kristensen, K., Skar, C., & Iversen, H. (2018).** *Demokratisk innovasjon: Teorier og modeller for samskapende sosial innovasjon i norske kommuner* (24:2018).

[https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2482842/2018\\_24\\_Kobro\\_v2.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2482842/2018_24_Kobro_v2.pdf?sequence=4&isAllowed=y)

**Arbnor, I. & Bjerke, B. (2014).** *Methodology for creating business knowledge.* SAGE Publications Inc.

**Aspøy, T. & Nyen, T. (2014).** *Alternativ Vg3 for elever som ikke får læreplass. Underveisrapport.* (Fafo-notat 2014:12). <https://www.fafo.no/index.php/zoo-publikasjoner/fafo-notater/item/alternativ-vg3-for-elever-som-ikke-far-laereplass>

**Aspøy T. M. og Nyen, T. (2015).** *En ekstra dytt, eller mer? Delrapport fra evalueringen av ulike tiltak for å kvalifisere elever etter VG2.* (Fafo- notat 2015:2).

<https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2015/delrapport-april-2015.pdf>

**Aspøy, T. M. & Nyen, T. (2015).** *Godt, men ikke for godt. Evaluering av forsterket alternativ Vg3 for elever som ikke får læreplass.* (Fafo sluttrapport 2015:46)

---

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/forsterket-alternativt-vg3-for-elever-uten-lareplass/>

**Aspøy, T., M., Skinnarland, S. & Tønder, H., A. (2017).** *Yrkesfaglærernes kompetanse* (Fafø-rapport 2017/11). <http://www.fafø.no/images/pub/2017/20619.pdf>

**Aas, G. (2019).** *Kunnskapsdugnad for utsatte barn og unge*. Forskningsrådet.  
<https://www.barnunge21.no/nyheter/kunnskapsdugnad-for-utsatte-barn-og-unge/>

**Aas, M. (2017).** Skolelederes læring: Gruppecoaching som verktøy. I: M. Aas & J.M. (red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 317-332). Fagbokforlaget.

**Aas, M., Ballangrud, B.B., & Paulsen, J.M. (2017).** Ledelse i utfordrende omgivelser. I: M. Aas & J.M. Paulsen (red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 171-192). Fagbokforlaget.

**Aas, M., & Paulsen, J.M. (2017).** Å lede i fremtidens skole. I: M. Aas & J.M. Paulsen (red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 13-30). Fagbokforlaget.

**Bakken (2017).** *Ungdata. Nasjonale resultater 2017* (NOVA Rapport 10/17).  
<http://tidliginnsats.forebygging.no/Rapporter/Ungdata-2017-Nasjonale-resultater/>

**Bandura, A. (1978).** Social Learning Theory of Aggression. *Journal of Communication*, 28 (3), 12–29. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1978.tb01621.x>

**Bandura, A. (1987).** *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

**Bandura, A. (1982).** Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*. 37(2),122-147. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>

**Baregheh, A., Rowley, J., Sambrook, S. (2009).** Towards a multidisciplinary definition of innovation. *Management Decision*, 47 (8), s. 1323 -1339.

**Barne, -ungdoms og familiedirektoratet (2017).** *Hva må til for at barn og unge gjennomfører sin opplæring? – Erfaringer og innspill fra brukerorganisasjoner*. (2017/01). [https://bibliotek.bufdir.no/BUF/101/Hva\\_ma\\_til\\_for\\_at\\_barn\\_og\\_unge\\_gjennomforer\\_sin\\_opplaring.pdf](https://bibliotek.bufdir.no/BUF/101/Hva_ma_til_for_at_barn_og_unge_gjennomforer_sin_opplaring.pdf)

**Barstad, A. (2014).** *Levekår og livskvalitet. Vitenskapen om hvordan vi har det*. Cappelen Damm Akademisk

**Barth, E, Keute, Schøne, A.L., von Simson, & Steffensen, K. (2019).** NEET Status and Early versus Later Skills among Young Adults: Evidence from linked register-PIAAC data. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 08 (29), s. 1-13  
doi: [10.1080/00313831.2019.1659403](https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1659403) Fulltekst i vitenarkiv.

- 
- Bergh, A. & Bjørnskov, C. (2011).** Historical trust level predict the current size of the welfare state. *European Journal of Political Economy* 35(2014) s. 183-199.  
[http://www.academia.edu/2956563/Trust\\_Welfare\\_States\\_and\\_Income\\_Equality\\_What\\_Causes\\_What](http://www.academia.edu/2956563/Trust_Welfare_States_and_Income_Equality_What_Causes_What)
- Berg, B., Nordahl, T. & Aasen, A.M. (2014).** *Kartlegging av prosjektet «Bedre læringsmiljø»* (Utdanningsdirektoratet). <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/rapport-evaluering-av-bedre-laringsmiljo.pdf>
- Berge, M., Johnsen, H.C.G (2014).** Innovasjonsforskning i spenningen mellom ulike samfunnsvitenskapelige perspektiver. I H.C. Garmann Johnsen & I. Amundsen (Red.), *Forskning møter praksis. Perspektiver på arbeidsliv og innovasjon i kunnskapssamfunnet* (s.193-212). Portal Akademisk.
- Berger, P.L & T. Luckmann (1966).** *The Social Construction of Reality A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Penguin Books. <http://perflensburg.se/Berger%20social-construction-of-reality.pdf>
- Bettinger, E., Ludviksen, S., Rege, M., Sollie, I.F. & Yeager, D. (2018).** Increasing perseverance in math: Evidence from a field experiment in Norway  
*Journal of Economic Behavior & Organization*, 46 (2018) s.1–15
- Bie-Drivdal, A. & Harsvik, T. (2013).** *Utdanningskvalitet og privatisering. Det brede samfunnsmandatet og profesjonens rolle.* (Utdanningsforbundets temanotat 8/2013).  
[https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotet/temanotet\\_2013\\_08.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotet/temanotet_2013_08.pdf)
- Bie-Drivdal, A. & Harsvik, T. (2014).** *Styring og maktforskyvning i utdanningssektoren.* (Utdanningsforbundets temanotat 6/2014). <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2014/styring-og-maktforskyvning-i-utdanningssektoren/>
- Binder, P.E. (2014).** *Den som vil godt. Om medfølelses psykologi.* Fagbokforlaget
- Bjørneset, M., Høst, H., Nyen, T., Reegård, K. & Tønder, A.H. (2018).** *Evaluering av fag- og yrkesopplæringen. Sluttrapport.* (Fafo-rapport 2018:42, NIFU-rapport 2018:33).  
<https://www.fafo.no/index.php/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/item/evaluering-av-vekslingsmodeller-i-fag-og-yrkesopplaeringen-sluttrapport>
- Blakie, N. (2010).** *Preparing research designs.* Polity Press
- Borø, H.C.J.N. (2017).** *Livskraften ebber ut: Mellom individ og samfunn. Diskurser rundt unge uføre –utfordringene i Mandal* [Mastergradsavhandling]. Universitetet i Agder.

- 
- Bragstad, T. & Sørbo, J. (2014).** Hvem er de unge med nedsatt arbeidsevne? *Arbeid og velferd 1*(2014), 51-65. [file:///C:/Users/afk01035/Downloads/hvem-er-de-unge-med-nedsatt-arbeidsevne%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/afk01035/Downloads/hvem-er-de-unge-med-nedsatt-arbeidsevne%20(1).pdf)
- Bragstad, T. (2018).** Vekst i uføretrygding blant unge. *Arbeid og velferd 2*(2018), 69-87. <file:///C:/Users/A00743/Downloads/Vekst%20i%20uføretrygding%20blant%20unge.pdf>
- Brantzæg Gudem, B. (1990).** *Skolens innhold og oppgave. En innføring i didaktikk.* (1.utg.). Universitetsforlaget
- Brudal, L. (2014).** *Empatisk kommunikasjon: Et verktøy for menneskemøter.* Gyldendal akademisk.
- Bø, T.P & Vigran, Å. (2015).** Ungdom som verken er i arbeid eller utdanning. (SSB 2014/37). <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/attachment/207277?ts=149ccbd4f18>
- Børte, K., Lillejord, S. og Johansson, L. (2016).** *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial, en forskningsoppsummering.* [Forskningsoppsummering]. KSU (1/2016). <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254019980213.pdf>
- Cain, S. (2013).** *Quiet: The Power of Introverts in a World That Can't Stop Talking.* Crown Publishers.
- Chelson Vogt, K. (2017).** Vår utålmodighet med ungdom. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 01 (58), 105-119. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2017-01-05>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012).** *Forskningsmetode for lærerutdanningene.* Abstrakt forlag.
- Corrigan, P.W., Larson, J.E. & Rüş, N. (2013).** Self stigma and the 'why try' - effect: impact on goals and evidence best practices. *World Psychiatry* (2009/8). <https://doi.org/10.1002/j.2051-5545.2009.tb00218.x>
- Dahl, T. Askling, B, Heggen, K., Kulbrandstad, L.I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Dale, E.L. (1989).** *Pedagogisk profesjonalitet: om pedagogikkens identitet og anvendelse* (1.utg). Gyldendal
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2018).** Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder – likheter og forskjeller. <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/1-Kvalitative-og-kvantitative-forskningsmetoder--likheter-og-forskjeller/>
- Djuve, A.B. & Kavli, A.C. (2020).** *Arbeidslivets randsoner.* Søkelys på arbeidslivet, 37(3).146-149. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-7989-2020-03-01>



- 
- Easterby-Smith, M., Thorpe, R. & Jackson, P.R. (2015).** *Management & Business Research*. SAGE
- Ellingsen, A. (2020).** *Karriere design. Meningsfull karriere i et foranderlig arbeidsliv*. Universitetsforlaget
- Eriksen, Thor Gjermund (Produsent) (2019).** *Verdibørsen [Audio podcast]. 18 000 unge på uføretrygd. Strøket fra arbeidslivet*.  
[https://radio.nrk.no/podkast/verdiboersen/sesong/201905/1\\_942956f1-758c-4f95-a956-f1758cff95cf](https://radio.nrk.no/podkast/verdiboersen/sesong/201905/1_942956f1-758c-4f95-a956-f1758cff95cf)
- European Commission (2015).** *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. (Eurydice and Cedefop Report).  
<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1b66bb9e-7d3e-11e5-b8b7-01aa75ed71a1/language-en>
- Falch, T., Johannesen, A.B. & Strøm, B. (2009).** *Kostnader av frafall i videregående opplæring. Personer som slutter i videregående opplæring – hva skjer videre? (SØF-prosjekt nr. 6200)*.[http://www.sv.ntnu.no/iso/torberg.falch/nettsider/Paper/SOF-R\\_08\\_09.pdf](http://www.sv.ntnu.no/iso/torberg.falch/nettsider/Paper/SOF-R_08_09.pdf)
- Falch, T. & Nyhus, O.H. (2011).** *Betydningen av fullført videregående opplæring for sysselsetting blant unge voksne*. (SØF-rapport nr. 01/11). [http://www.sof.ntnu.no/SOF-R01\\_11.pdf](http://www.sof.ntnu.no/SOF-R01_11.pdf)
- Falch, T., Borge, L.E., Lujala, P., Nyhus, O.H. & Strøm, B. (2010).** *Årsaker til og konsekvenser av manglende fullført videregående utdanning*. SØF-rapport (03/10).  
[https://fido.nrk.no/355bda6a64a1500d2b348e3b0daccbb24fa5673ac656f0d74f1906cd1f884fa8/arsaker\\_og\\_konsekvenser\\_vgO1.pdf](https://fido.nrk.no/355bda6a64a1500d2b348e3b0daccbb24fa5673ac656f0d74f1906cd1f884fa8/arsaker_og_konsekvenser_vgO1.pdf)
- Farbrot, A. (2013)** *Forskningssammenheng. Praktisk håndbok for forskere og kommunikasjonsrådgivere*. Cappelen Damm Akademisk
- FHI (2018).** *Helsetilstanden i Norge 2018*. (Folkehelse rapporten 2018).  
<https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/barn-oppvekst/%20?term=fracfall%20&h=1>
- FHI. (2018)** *Norges helse statistikkbank*. [database]. (Folkehelseinstituttet). <http://www.norges helse.no/norges helse/>
- Finn, J. D. (1989).** Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, (59), 117-142. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Friberg, P., Karlberg, M., Lax, I. S. & Palmer, R. (2015).** *Hemmasittare och vägen tillbaka. Insatser vid långvarig skolfrånvaro*. Columbus Förlag.
- Frostad, P., Pijl, S.J. & Mjaavatn, P.E. (2015).** *Losing all interest in school: social*

---

participation as a predictor of the intention to leave upper secondary school early.

*Scandinavian Journal of Educational Research*, (59:1), 110-112.

<file:///C:/Users/afk01035/Downloads/losingallinterestinSchool.pdf>

**Frønes, I., & Strømme, H. (2014).** *Risiko og marginalisering. Norsk barns levekår i kunnskapssamfunnet* (2.utgave). Gyldendal Akademisk.

**Frønes, I. (2017).** Kompetanse Samfunnets utfordringer. I M. Bunting & G. Moshuus (Red.), *Skolesamfunnet - kompetansekrav og ungdomsfellesskap*. (s.17-22). Cappelen Damm Akademisk.

**Frøyland, K. (2017):** Sentrale kvalitetar i arbeidsinkludering av sårbar ungdom, slik ungdom sjølv og arbeidsgivarar opplever det. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 17(2), 3-26.

**Fuglesang, L. & Sundbo, J. (2016).** Innovation in public service systems, I Toivonen, M. (Red), *Service Innovation: Novel Ways of creating Value in Actor Systems*. (217-234).

Springer

**Furlong, A.& Cartmel, F. (2007).** *Young People and Social Change : New Perspectives* (2.ed.). McGraw-Hill Education.

**Fyhn, Tonje (2019).** Hvem er de unge uføre? *Tankesmia Skaperkraft*. [Rapport].1-15.

<https://skaperkraft.no/publikasjoner/artikler/artikkel/article/1499434>

**Garmannslund, P. & Witsø, H. (2017).** Lærings og arbeidsvaner hos lærlinger. *Nordic Journal of Vocational Education and training*, 6 (1), 6-29. DOI:10.3384/njvet.2242-458X.177123

**Giddens, A. & Sutton, P.W. (2017).** *Essential concepts in sociology. (2<sup>nd</sup> edition)*. Polity Press

**Gjems, L. (2007).** Meningsskaping i veiledning. I T. Krogsmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid*. 153-169. Fagbokforlaget.

**Gjems, L. & Bjørnsrud, H. (2019).** *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling*. Universitetsforlaget.

**Gjertsen, H. (2014).** Vanskelig overgang fra videregående opplæring til arbeidsliv for elever med funksjonsnedsettelse - hvordan kan skolene bidra i denne prosessen? *Søkelys på arbeidslivet* (01-02), 60-82 [https://www.idunn.no/spa/2014/01-02/vanskelig overgang fra videregaaende opplæring til arbeidsliv](https://www.idunn.no/spa/2014/01-02/vanskelig%20overgang%20fra%20videregaaende%20opplaering%20til%20arbeidsliv)

**Green, A. (2017).** *The Crisis for Young People: Generational Inequalities in Education, Work, Housing and Welfare*. Palgrave Macmilla

**Grønmo, S. (2004).** *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget

- 
- Hagelund, A., Øvreby, E., Hatland, A. & Terum, L.A. (2016).** Sanksjoner, arbeidslinjas nattsider? *Tidsskrift for velferdsforskning*, 2016 (1). 24-43.  
<https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2016-01-02>
- Halvorsen, K. (2008).** *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode.* Cappelen Akademisk
- Hansen, R. (2019).** *Relasjonsvansker blant barn og unge.* Cappelen Damm Akademisk
- Hansen, K.H. og Haaland, G. (2015).** Engasjerte og interesserte elever gjennom meningsfull, helhetlig og relevant yrkesopplæring. I G. Haaland (Red). *Tett på yrkesopplæring* (157-173). Fagbokforlaget
- Hansen, K. H., Haaland, G., & Vagle, I. (2019).** Makt og innflytelse i prosessen med å endre strukturen i yrkesopplæringen. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 4(1), 136 - 173. <https://doi.org/10.7577/sjvd.3505>
- Hatch, M.J. & Cunliffe, A.L. (2013).** *Organization Theory. Modern, symbolic, and Postmodern Perspectives.* Oxford University press.
- Hatty, J. & Yates, G. (2014).** *Synlig læring-hvordan vi lærer.* Cappelen Damm akademisk.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2014).** Assessing reasons for school non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*. (3/2015). 316-336  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904424>
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S.K. (2015).** School factors associated with school refusal and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychological Education*, (18/2015), 221-240. doi: 10.1007/s11218-015-9293-y.
- Havik, T.(2018).** *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring.* Gyldendal Akademisk
- Haugsgjerd, S., Jensen, P., Karlsson, B. & Løkke, J.A. (2015).** *Perspektiver på psykisk lidelse – å forstå, beskrive og behandle.* Gyldendal Akademisk
- Hellevik, O. (2011).** *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap.* Universitetsforlaget
- Helse - og omsorgsdepartementet (2016).** *Ungdomshelse. Regjeringens strategi for ungdomshelse 2016-2021.*  
[https://www.regjeringen.no/contentassets/838b18a31b0e4b31bbfa61336560f269/ungdomshelsestrategi\\_2016.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/838b18a31b0e4b31bbfa61336560f269/ungdomshelsestrategi_2016.pdf)
- Hernes, G (2010).** Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring. (Fafo-rapport 2010:03). <https://kriminalitetsforebygging.no/wp-content/uploads/2016/11/20147-Fafo-rapport-gull-av-gr%c3%a5stein.pdf>

- 
- Hiim, H. (2015).** Kvalitet i yrkesutdanningen - Resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt om yrkesforankring av innholdet i yrkesutdanningen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (02/2015), 136-148. <https://www.idunn.no/npt/2015/02>
- Hiim, H. & Hippe, E. (2015).** Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere. *Gyldendal Akademisk*
- Holseter, A.M.R (2019).** Hvordan klassifiseres en persons høyeste utdanningsnivå? [Statistikk]. SSB. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-klassifiseres-en-persons-hoyeste-utdanningsniva>
- Huang, L., Bruun, J., Lieberkind, J., & Arensmeier, C. (2018).** Nye tall om ungdom. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(1).  
<https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/3006>
- Hybertsen, I.D. (Red.). (2013).** *Praksisfellesskap. Læring. Utvikling. Læringsmiljø — En innføring i pedagogisk psykologi.* Akademika
- Hyggen, C. (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. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-7989-2017-04-01>
- Hyggen, Christer (2013).** Søkelys på Norden: Unge i og utenfor arbeidsmarkedet i Norden. *Søkelys på arbeidslivet*. (4/230), 357-358  
[http://www.idunn.no/file/pdf/63546205/Unge\\_i\\_og\\_utenfor\\_arbeidsmarkedet\\_i\\_Norden.pdf](http://www.idunn.no/file/pdf/63546205/Unge_i_og_utenfor_arbeidsmarkedet_i_Norden.pdf)
- Hyggen, C., Sletten, M.A (2013).** *Ungdom, frafall og marginalisering.* [Temanotat]. Forskningsrådet. <https://kriminalitetsforebygging.no/wp-content/uploads/2018/11/Ungdom-frafall-og-marginalisering.pdf>
- Hyggen, C. & Gjerustad, C. (2013).** Knuste drømmer? Aspirasjoner, yrkeskarriere og mental helse fra ung til voksen. Hammer, T., Hyggen, C. (Red.), *Ung voksen og utenfor. Mestring og marginalitet på vei til voksenliv.* (s. 70-87). Gyldendal Akademisk.
- Hygum Espersen, H., & Andersen, L. L. (2018).** Skab åbne processer og sørg for at have klare rammer. I O. Bech Lykkebo, N. Jakobsen, & P. Sauer (Red.), *Innovationsbarometeret: Nyt bedre sammen: En håndbog om innovative samarbejder i den offentlige sektor* (153-155). Dansk Psykologisk Forlag.
- Hvalbye, T. H. (2018).** *Rammebetingelser for formålstjenlig opplæring av nyankomne språklige minoriteter i videregående skole. En case-studie av muligheter og utfordringer knyttet til opplæring av nyankomne språklige minoriteter.* [Mastergradsavhandling] Universitetet i Bergen.

- 
- Høst, H. & Michelsen, S. (2010).** Ungdom, lærlingeordning og overgang til arbeidsmarkedet -endringer fra 1994-2008. *Søkelys på arbeidslivet*, (03/2010), 175-190
- Høst, H., Skålholdt, A., Reiling, R.B. & Gjerustad, C. (2014).** Opplæringskontorene i fag- og yrkesopplæringen – avgjørende bindeledd eller institusjon utenfor kontroll? [Sluttrapport](NIFU-rapport 14/2015). Opplæringskontorene i fag- og yrkesopplæringen – avgjørende bindeledd eller institusjon utenfor kontroll? | NIFU
- Høst, H. (2015).** *Kvalitet i fag - og yrkesopplæringen*. Sluttrapport (NIFU-rapport 20-2015, Fafo rapport 2015-32, HIAO rapport 2015-4). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/284140/NIFUrapport2015-14.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Høst, K. & Reegård, K. (2019).** *Dimensjonering av videregående opplæring: Fylkeskommunenes politikk og prioriteringer*. (NIFU-rapport 2019-23). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2626594>
- Imsen, G. (2005).** *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (4 utg.). Universitetsforlaget
- Jacobsen, D.I. (2006).** *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Fagbokforlaget
- Jentoft, N. og Olsen, T.S. (2009).** *Ikke av vond vilje. En evaluering av ordningen med tidsbegrenset uførestønad*. (FoU-rapport nr. 6/2009). Agderforskning. <https://evalueringsportalen.no/evaluering/ikke-av-vond-vilje-en-evaluering-av-ordningen-med-tidsbegrenset-uforestonad>
- Jentoft, N. & Olsen, T.S. (2017).** Against the flow in data collection: How data triangulation combined with a 'slow' interview technique enriches data. *Qualitative Social Work* 0(00), 1-15. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1473325017712581?journalCode=qswa>
- Jentoft, N. (2017).** Innovation practices in schools: The impact of different models of organization on the practice of Norwegian municipalities. *Improving Schools*, 20(2), 161-177.
- Johnsen, B.E. (Red.). 2012.** *Det er mitt liv. Brukermedvirkning og nye hjelperroller i habilitering og rehabilitering*. Universitetsforlaget
- Johnsen, H.C.G. (2005).** *Fra forvaltning til dialog* (2.utg.). Høgskoleforlaget
- Johnsen, H.C.G, Amundsen, I. (Red) (2014).** *Forskning møter praksis. Perspektiver på arbeidsliv og innovasjon i kunnskapssamfunnet*. Kristiansand: Portal forlag
- Johnsen, H.C.G, Pålshaug, Ø. (2013).** *Hva Er innovasjon? Perspektiver i norsk innovasjonsforskning*. Cappelen Damm AS
- Kanwar, A. (2015).** Mental illness and stigma: Has Psychiatry done more harm than good? *Indian J. Psychol Med.*(37/2),181-183. doi: 10.4103/0253-7176.155618.

- 
- Kirkengen, A.L & Næss A.B (2015).** *Hvordan krenkende barn blir syke voksne.* Universitetsforlaget.
- Knudsen, M. G. (2016).** *En kvalitativ studie om personlige opplevelser og erfaringer med psykiske kriser og hjelp fra et ambulant akutteam: hva kan fremme bedring i psykiske kriser?* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Sørøst-Norge.
- Knudsen, J.P (2015).** Skolen som regionalt prosjekt. I Langfeldt (Red). *Skolen skapes lokalt. Presentasjon av forskningsprosjektet 'Lærende regioner'*, (s.31-65). Fagbokforlaget.
- Kobro, L.U. (Red.). (2018).** *La oss gjøre det sammen! Håndbok i lokal samskapende innovasjon.* (2.utg.). Kommunenes Sentralforbund.  
<https://www.ks.no/contentassets/1185e99e08a441d8a1f4d4856ada6032/handboka.pdf>
- Koritzinsky, T. (2020).** *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring.* (5.utg). Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet (2019, 24. september).** [Pressemelding]. *3 av 4 lærlinger er i jobb året etter fagprøven.* <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/3-av-4-larlinger-er-i-jobb-aret-etter-fagproven/id2669759/>
- Kunnskapsdepartementet (2019, 14. oktober).** [Pressemelding]. *Gir voksne mulighet til å kvalifisere seg til fagbrev.* <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/gir-flere-voksne-mulighet-til-a-kvalifisere-seg-til-fagbrev/id2673844/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012).** *Det kvalitative forskningsintervju.* Gyldendal Akademisk.
- Kvam, L. & Jakobsen, K. (2018).** Gråsonegruppa. *Arbeidsinkludering av unge med kognitive utfordringer (sluttrapport).*  
<https://www.nav.no/no/NAV+og+samfunn/Kunnskap/FoU-midler/Relatert+informasjon/ redusert-funksjonsevne>
- Kvarv, S. (2014).** *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner.* Novus Forlag
- Larsen, L., Wulf-Andersen, T., Baagøe Nielsen, S. & Holger Mogensen, K. (2016).** Udsatte unges uddannelsesdeltagelse: Tilhør og steder som teoretiske perspektiver. *Sosiologi i dag*, 46 (3-4). <http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/1301/1289>
- Larsen, I.B, Fredwall, T.E, Andersen, A.J.W. (2 mai, 2019).** Hvor er pasientstemmene i psykiatrilitteraturen? [Kronikk], *Fædrelandsvennen*, s. 24.
- Lauveng, A. (2015).** Å sparke dem som ligger nede. *Psykologitidsskriftet* (09/2015).  
<https://psykologitidsskriftet.no/debatt/2015/09/sparke-dem-som-ligger-nede>

- 
- Lave, J., & Wenger, E. (1991).** *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* University Press.
- Levin, M, Nilssen, T., Ravn, J.E. & Øyum. L. (2012).** *Demokrati i arbeidslivet. Den norske samarbeidsmodellen som konkurransefortrinn.* Fagbokforlaget
- Lidén, H. & Solbu Trætteberg, H. (2019).** *Aktivitetsplikt for unge mottakere av sosialhjelp* (2019:12). <file:///C:/Users/afk01035/Downloads/delrapport-isf-aktivitetsplikt-for-unge-mottakere-av-sosialhjelp.pdf>
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O. J., Hauge, T. E., Homme, A. D., & Manger, T. (2015).** *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt.* (KSU 1/2015)  
[https://www.regjeringen.no/contentassets/1e632f4a6e434af2b67950dc45aa2ffe/frafall\\_rapport\\_ksu\\_e.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/1e632f4a6e434af2b67950dc45aa2ffe/frafall_rapport_ksu_e.pdf)
- Lillejord, S., Manger, T, & Nordahl, T. (2015).** *Livet i skolen 2 (2.utg).* Fagbokforlaget
- Lindal. L. (2011).** Improving the school-to work transition for vocational students – what can we learn from research? [working paper] *Stockholm University.*<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:456864/FULLTEXT01.pdf>
- Lind, E. G (2018).** *Å utvikle samfunnsborgere i fremtidens skole - betydningen av globalisering av sted og stat.* [Mastergradsavhandling].Universitetet i Tromsø
- Loge, J. (2019).** Mange i Norge fullfører. *Forskerforum.* (8/2019).
- Loyko, N. & Vivekke, L (2018).** *Gutters egne refleksjoner omkring hvorfor de avsluttet videregående opplæring, og hva som skal til for å fullføre utdanning: En kvalitativ studie basert på livshistorier til 5 gutter som har avbrutt videregående opplæring* [Mastergradsavhandling]. Universitetet i Agder.  
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2564050/Jortveit%2c%20Linda%20Vivekke%20og%20Loyko%2c%20Nikolett.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lund, I. (2012).** Dropping out of school as a meaningful action for adolescents with social, emotional and behavioural difficulties. *Journal of Research in Special Educational Needs.* 2014 (14/ 2), 96–104.  
<file:///C:/Users/afk01035/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/Content.Outlook/1WANGFHG/Dropping%20out%20of%20school%20Lund-kopi%202.pdf>
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2015).** *Didaktisk arbeid.* Gyldendal Akademisk

- 
- Lødding, B., Aamodt, P. O. & Skule, S. (2017).** Match og mismatch mellom utdanning og arbeidsmarked i Norge. *Samfunnsøkonomen*.21(3), 42-49. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2489588>
- Malterud, K. (2017).** *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. (4. utg). Universitetsforlaget
- Manger, T. & Wormnes, B. (2018).** *Motivasjon og mestring*. Fagbokforlaget.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2009).** *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Fagbokforlaget
- Markussen, E. (2010).** (Red.) *Frafall i utdanning for 16-20-åringene i Norden*. (Tema Nord 2010:517). Nordisk ministerråd. [https://read.nordic-ilibrary.org/education/frafall-i-utdanning-for-16-20-aringer-i-norden\\_tn2010-517#page5](https://read.nordic-ilibrary.org/education/frafall-i-utdanning-for-16-20-aringer-i-norden_tn2010-517#page5)
- Markussen, E. (2016).** Forskjell på folk. I K. Reegård & J. Rogstad (Red.), *De frafalene: Om frafall i videregående opplæring – hvem er de, hva vil de, og hva kan gjøres?* (s. 22–61). Gyldendal.
- Markussen, E., Grøgaard, J. B., og Hjetland, H. N. (2018).** *Jeg vet ikke hva alternativet skulle vært. Evaluering av lærekandidatordningen og av ordningen med tilskudd til opplæring av lærlinger, praksisbrevkandidater og lærekandidater med særskilte behov*. (NIFU-rapport 2018:8). <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2500663>
- Markussen, E. & Grøgaard, J.B. (2020).** *Gjennom tre år i videregående Gjennomføring i videregående opplæring i Østfold 2016–2019* (Sluttrapport 2020:3). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2658313/NIFUrapport2020-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2006).** *Designing qualitative research*. (4th ed.). Sage.
- Mawn, L., Oliver, E., Akhter, N., Bamra, C.L., Torgerson, C., Bridle, C. & Stain, H.T. (2017).** Are we failing young people not in employment, education or training (NEETs)? A systematic review and meta – analysis of re-engagement interventions. *Systematic reviews* 2017(6/16). s. 1-17. <https://systematicreviewsjournal.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/s13643-016-0394-2>
- Meld. St. 22 (2010-2011).** *Motivasjon-Mestring -Muligheter. Ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>



---

**Meld. St. 20 (2012-2013).** *På rett vei.* Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>

**Meld. St. 6 (2018-2019)** *Oppgaver til nye regioner.* **Kommunal og moderniseringsdepartementet.**

<https://www.regjeringen.no/contentassets/4095feb6db1f4c228552fe41d4d18ff2/no/pdfs/stm201820190006000dddpdfs.pdf>

**Meld. St. 30 (2019-2020).** *En innovativ offentlig sektor. Kultur, ledelse og kompetanse.* Kommunal og moderniseringsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/14fce122212d46668253087e6301cec9/no/pdfs/stm201920200030000dddpdfs.pdf>

**Meld. St. 1 (2019-2020).** *Nasjonalbudsjettet 2020.* **Finansdepartementet.**

<https://www.regjeringen.no/contentassets/50d3a132b680411696facf5b5b9f8aaa/no/pdfs/stm201920200001000dddpdfs.pdf>

**Mikkelsen, L.N. & Solli, A. (2019).** *Vg3 fagopplæring i skole.* (Rapport 6/2019). Oslo kommune. Kommunerevisjonen. <https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/13325659-1558424845/Tjenester%20og%20tilbud/Politikk%20og%20administrasjon/Budsjett%2C%20regnskap%20og%20rapportering/Rapporter%20fra%20Kommunerevisjonen/Rapporter%20fra%20Kommunerevisjonen%202019/06-2019%20Vg3%20fagoppl%C3%A4ring%20i%20skole.pdf>

**Mills, C.W. (1959).** *The Sociological Imagination.* Grove Press.

**NAV (2019).** *Mottakere av uføretrygd, etter kjønn og alder. Pr 30.6.2010-2019\*. Antall og prosent.* [Statistikk].

<https://www.nav.no/no/NAV+og+samfunn/Statistikk/AAP+nedsatt+arbeidsevne+og+uforetrygd+-+statistikk/Tabeller/mottakere-av-uf%C3%B8retrygd-etter-kj%C3%B8nn-og-alder.pr.30.06.2010-2019.antall>

**NAV (2020).** [Statistikk]. *Mottakere av uføretrygd som andel av befolkningen etter fylke og kjønn.* <https://www.nav.no/no/nav-og-samfunn/statistikk/aap-nedsatt-arbeidsevne-og-uforetrygd-statistikk/tabeller/mottakere-av-uforetrygd-som-andel-av-befolkningen--etter-fylke-og-kjonn.aldersstandardiserte-tall.pr.31.12.2010-2019-.prosent>

**NHO (2018).** *Verden og oss. Næringslivets perspektivmelding 2018.*(e.utg.)

[https://www.nho.no/siteassets/publikasjoner/naringslivets-perspektivmelding/pdf-er-30okt18/nho\\_perspektivmeldingen\\_hele\\_web\\_lowres.pdf](https://www.nho.no/siteassets/publikasjoner/naringslivets-perspektivmelding/pdf-er-30okt18/nho_perspektivmeldingen_hele_web_lowres.pdf)

- 
- Nilsen, A.C.E. (2016).** *Bekymringsbarn blir til. En institusjonell etnografi av tidlig innsats som styringsrasjonale i barnehagen.* [Doktorgradsavhandling]. Institutt for sosiologi og sosialt arbeid, Universitetet i Agder.
- Nordahl, T. (2009).** *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Universitetsforlaget
- Nordahl, T. mfl. (2018).** *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med særskilt tilrettelegging.* Fagbokforlaget.
- <http://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- NOU 2014: 7 (2014).** *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsunderlag.* Kunnskapsdepartementet
- NOU 2016:14 (2016).** *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial.* Departementets sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- NOU 2018: 2 (2018).** *Fremtidige kompetansebehov I — Kunnskapsgrunnlaget.* Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2018:15 (2018).** *Kvalifisert, forberedt og motivert. Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring.* Kunnskapsdepartementet
- NOU 2019:3 (2019).** *Nye sjanser-bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp.* Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2019: 7 (2019).** *Arbeid og inntektssikring. Tiltak for økt sysselsetting.* Arbeids- og sosialdepartementet.
- NOU 2019: 19 (2019).** *Jenterom, gutterom og mulighetsrom -Likestillingsutfordringer blant barn og unge.* Kulturdepartementet.
- NOU 2019:23 (2019).** *Ny opplæringslov.* Kunnskapsdepartementet -ikke brukt
- NOU 2019:25 (2019).** *Med rett til å mestre-struktur og innhold i videregående opplæring.* Kunnskapsdepartementet.
- OECD (2018a).** *Investing in Youth: Norway,* OECD Publishing. DOI: [Investing in Youth: Norway | READ online \(oecd-ilibrary.org\)](https://doi.org/10.1787/9789264300000-norway)
- Olsen, TS, Jentoft, N, & Jensen, HC (2009).** *Et liv jeg ikke valgte. - Om unge uføre i fire fylker.* (FoU-rapport 9/2009). Agderforskning.
- Olsen, T.S. & Jentoft, N. (2013).** *'En vanskelig start. Om tidlig innsats og tverretattlig samarbeid for å forebygge ung uførhet'.* (FoU-rapport nr. 6/2013). Agderforskning

---

**Olsen, T., Hyggen, C., Tägtström, J. & Kolouh-Söderlund, L. (2016).** Unge i risiko - overblik over situationen i Norden. I. W.Andersen, T. Olsen, T. Follesø, R. (Red.), *Unge, udenforskning og social forandring Nordiske perspektiver*. (s. 39-68). Frydenlund Academic.

**Opplæringsloven. (1997).** *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

**Opplæringsloven. (2017).** *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Udir. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>

**Ose, S.O., (2016).** *Sykefravær, HMS og inkludering* (1.utg.). Gyldendal

**Ose, S.O., Mandal, R. & Mordal, S. (2014).** *Utfordringer med ungdomssatsingen i Sør-Trøndelag. Et system –og aktørperspektiv*. (SINTEF Rapport A26225).  
[file:///C:/Users/afk01035/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/UtfordringermedungdomssatsingeniSor-Trondelag%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/afk01035/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/UtfordringermedungdomssatsingeniSor-Trondelag%20(1).pdf)

**Pastore, F. (2015).** *The Youth Experience Gap. Explaining National Differences in the Schoolto-Work Transition*. Springer. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-10196-5>.

**Prop. 1 (2019-2020).** *Statsbudsjettet for budsjettåret 2019-2020*. Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/218e2d95e8e54cf685d3aaeba909ef44/no/pdfs/prp201920200001kuddpdfs.pdf>

**Prop. 1S (2020-2121).** *Statsbudsjettet for budsjettåret 2020-2021*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/statsbudsjett/2021/id2741050/>

**Ramsdal, G.H, Bergvik, S, & Wynn, R. (2018)** Long-term dropout from school and work and mental health in young adults in Norway: A qualitative interview-based study, *Journal of Cogent Psychology*, (5/ 2018), s. 1-16. <https://doi.org/10.1080/23311908.2018.1455365>

**Reegård, K. & Rogstad, J. (2016).** *Introduksjon*. I K. Reegård & J. Rogstad. (red). *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring – hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (s.9-18). Gyldendal

**Reegård, K. (2015).** En selger inn spe. En orientering mot butikkarbeid blant unge på yrkesfag. *Søkelys på arbeidslivet*. 32 (3), 206-222.  
[https://www.idunn.no/file/pdf/66802132/spa\\_2015\\_03\\_pdf.pdf](https://www.idunn.no/file/pdf/66802132/spa_2015_03_pdf.pdf)

**Refsnes, A.H & Danielsen, A.G. (2018).** Yrkesfaglæreres opplevelse av sin rolle i det psykiske helsearbeidet. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 2018 (04), s.273-284.  
[https://bibsyst-almaprmo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN\\_idun67091149&context=PC&vid=UBA&lang=no\\_NO&searc](https://bibsyst-almaprmo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_idun67091149&context=PC&vid=UBA&lang=no_NO&searc)

---

[h\\_scope=default\\_scope&adaptor=primo\\_central\\_multiple\\_fe&tab=default\\_tab&query=any.c  
ontains,drugli%20samarbeidet%20mellom%20hjem%20skole&sortby=rank&offset=0](#)

**Rege, M. (2019).** *How Can We Inspire Nations of Learners? Evidence from Growth Mindset Interventions Conducted in Two Countries.* [Innlegg presentert ved Education and child development workshop 2018]. <https://www.uis.no/faculties-departments-centres-and-museum/uis-business-school/events-at-the-uis-business-school/workshop-on-education-and-child-development/>

**Rege, M. (2020, 4 september).** Koronaledige må benytte muligheten til å lære mer. *Dagens Næringsliv, fredagskronikk, s. 3*

**Rege, M., Hanselman, P., Solli, I.F., Dweck, C.D, Walton, G, Ludvigsen, S, Bettinger, E., Hooper, S.Y, Hinojosa, S, Tipton, E, Hulleman, C, Paunesku, D. Crosnoe, R. Muller, C, Rygh, G. Reme, S., Monstad, K., Fyhn, T., Øverland, S.N., Ludvigsen, K., Sveinsdottir, Lie, S.A., (2018).** Viser Hyggen hvorfor arbeidstrening påvirker jobbsøking negativt? [kommentar] *Søkelys på arbeidslivet.* (01-02/2018). 236-251

[Viser Hyggen hvorfor arbeidstrening påvirker jobbsøking negativt? - Nr 01-02 - 2018 - Søkelys på arbeidslivet - Idunn](#)

**Regjeringen (2016).** *Samfunnskontrakten for flere læreplaner. Avtale mellom myndighetene og organisasjonene i arbeidslivet. 2016-2020.* [https://www.regjeringen.no/contentassets/19ab875ae1a344fba3290d362c053112/samfunnskontrakt\\_flere\\_laereplaner2016\\_2020.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/19ab875ae1a344fba3290d362c053112/samfunnskontrakt_flere_laereplaner2016_2020.pdf)

**Regjeringen (2019).** *Politisk plattform for en regjering utgått av Høyre, Fremskrittspartiet, Venstre og Kristelig Folkeparti.* [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/politisk-plattform/id2626036/.](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/politisk-plattform/id2626036/)

**Regjeringen (2020, 17 mars).** [Pressemelding 49-20]. *Fortsatt søker flere yrkesfag.* <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fortsatt-flest-sokere-til-yrkesfag/id2693792/>

**Reme, S.R., Monstad, K., Fyhn, T., Øverland, S., Ludvigsen, K., Sveinsdottir, V., Løvik, C. & Lie, S.A. (2016).** *Effektevaluering av individuell jobbstøtte (IPS): Sluttrapport* (University research rapport). <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/15564/Sluttrapport%20IPS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

**Reve, T. (2014).** *Innovasjon. Magma, 2014 (8), 14-15.* <https://www.magma.no/innovasjon>

**Reve, T & Amir, S. (2012).** *Et kunnskapsbasert Norge.* Universitetsforlaget.

- 
- Rudjord, K. (2009).** *Skolemiljø og skolevegring. Skolerelaterte faktorerens betydning for skolevegring* [Masteroppgave]. Universitetet i Stavanger. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/185563>
- Salvanes, K.G, Skagen, K. Skrøvset S. & Thue, F.W (2016).** *Ekspertgruppa om lærerrollen*. Fagbokforlaget.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rapport-om-laererrollen.pdf>
- Salvanes, K.V, Reiling, R.B & Sandsrør, A.M.J. (2018).** Utdanning som arbeidsrettet tiltak for ungdom med redusert arbeidsevne. *Søkelys på arbeidslivet*. (01-02/2018), s. 23-42  
<https://www.idunn.no/spa/2018/01-02/utdanning-som-arbeidsrettet-tiltak-for-ungdom-med-reduisert>
- Sen, A.K. (2008).** *Development as Freedom*. Oxford University Press.
- Sen, A. (1999).** *Development as freedom*. Oxford University Press. Introduction
- Sjaastad, J., Carlsten, T.C. & Wollscheid, S. (2016).** *Får elevene den opplæringen de har krav på? Kartlegging av undervisningstimer med kvalifiserte lærere i videregående opplæring* NIFU-rapport (2016: 26).<file:///C:/Users/afk01035/OneDrive%20-%20IKT%20Agder/Documents/UIA/Masteroppgave/Teori/NIFUrapport2016-26a.pdf>
- Skarpenes, O. & Nilsen, A.C.E. (2014).** 'Making up pupils'. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(06), 424-439.
- Skaalvik, E.M & Skaalvik, M. (2013).** *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*. (Rapport 2013) NTNU Samfunnsforskning.  
<https://samforsk.no/SiteAssets/Sider/publikasjoner/kvantitativ%20rapport%20WEB.pdf>
- Skaalvik, E.M. & Federici, R.A. (2015).** Prestasjonspress i skolen. *Bedre skole* nr. (3),10-15. <https://docplayer.me/6649886-Prestasjonspresset-i-skolen.html>
- Skaalvik, E.M & Skaalvik, M. (2017).** Elevenes psykiske helse i møte med skolens krav: Prestasjonspresset i skolen. I Uthus, M. (Red.) *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal akademisk.
- Skotheim, T. (Red). (2018).** *Barn og unge i midten. Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst*. Gyldendal
- Sletten, M. A. & Bakken, A. (2016).** *Psykiske helseplager blant ungdom – tidstrender og samfunnsmessige forklaringer. En kunnskapsoversikt og en empirisk analyse*. (NOVA Notat nr. 4/16).

---

<https://utdanningsforskning.no/contentassets/a86bb0fa14dc452695ffc6512e6e9073/web-utgave-notat-4-16.pdf>

**Sletten, M.A. & Hyggen, C. (2013).** *Ungdom, frafall og marginalisering*. [Temanotat].

Norges Forskningsråd. 1-60. <https://kriminalitetsforebygging.no/wp-content/uploads/2018/11/Ungdom-frafall-og-marginalisering.pdf>

**Smedsrud, J. (2018).** Forsering og akselerasjon for evnerike elever – Det dårligste av de beste alternativene. *Pyskologi i kommunen (3-2018) B*. ISSN 1892-3364

<https://forskning.no/skole-og-utdanning-universitetet-i-oslo-partner/evnerike-elever-er-ikke-alltid-skoleflinke/1223250>

**Solberg, E. (2019, 18 mai).** Vi må ta knekken på forskjellsskolen. *Dagens Næringsliv, Med egne ord*. s.4

**Statistisk sentralbyrå (2018, mars).** *Dette er kvinner og menn i Norge*. [Statistikk].

<https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/attachment/341883>

**Statistisk sentralbyrå (2020, 22 juni).** *Ansatte i barnehage og skole*. [Statistikk].

<https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utdansatte/aar>

**Statistisk sentralbyrå (2020, 22.juni).** *Stor variasjon i fullføringsgrad i yrkesfag*.

[Statistikk]. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/stor-variasjon-i-fullforingsgrad-pa-yrkesfag>

**Statistisk sentralbyrå (2020, 9 november).** *Framskrivninger av arbeidsstyrken og sysselsettingen mot 2040*. (2020/41). <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/framskrivninger-av-arbeidsstyrken-og-sysselsettingen-etter-utdanning-mot-2040>

**St. Meld. nr. 30 (2003-2004).** *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om kultur for læring*. **Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen**. (Meld. St nr. 30 2003-2004).

<https://web.archive.org/web/20061002124510/http://www.stortinget.no/inns/2003/pdf/inns-200304-268.pdf>

**St. meld. nr. 7 (2008-2009)** *Et nyskapende og bærekraftig Norge*. Nærings og handelsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-7-2008-2009-/id538010/?ch=1>

**Svendby, R. (2020).** Fagansattes erfaringer med å undervise studenter med funksjonsnedsettelse: underviserrollens potensial for å øke tilgangen til høyere utdanning.

*Uniped. Tidsskrift for universitets- og høgskolepedagogikk*. 3(2020), 223–23.

<https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2020-03-05>

---

**Sveinsdottir, V. Eriksen, H.R, Baste, V. Hetland, J, & Reme, S.E. (2018):** Young adults at risk of early work disability: who are they? *BMC Public Health*, 2018(10).

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6192296/>

**Svendsen, C.M. (2020, 24 april).** *Tøft arbeidsliv for de unge etter Koronakrisen.*

Forskning.no <https://forskning.no/arbeid-oslomet-partner/toft-arbeidsliv-for-de-unge-etter-koronakrisen/1672033>

**Sørensen, E., Torfing, J. (2011).** Samarbejdsdrevet innovation i den offentlige sektor. I Sørensen, E., Torfing, J. (Red.), *Samarbejdsdrevet innovation – i den offentlige sektor* (s.19–41). Jurist- og økonomiforbundets forlag.

**Sørensen, R.J. (2009).** *En effektiv offentlig sektor.* Universitetsforlaget

**Thaagard, T. (2009).** *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* Fagbokforlaget.

**Thrana, H. M. (2016).** Ungdommenes forklaring på hvorfor de ikke fullfører videregående opplæring. I Jon Rogstad (Red.), *De frafalne* (s. 89-111). Gyldendal Akademisk.

**Tjora, A. (2017).** Sosialkonstruktivismen. *Store Norske Leksikon.*

<https://snl.no/sosialkonstruktivismen>

**Tjora, A. (2018).** *Hva er fellesskap.* Universitetsforlaget.

**Utdanningsdirektoratet. (2019, 24 september).** *Sysselsetting av nyutdannede fagarbeidere.3 av 4 fagarbeidere er i jobb første år etter fagprøven.*

<https://www.udir.no/sysselsetting-av-nyutdannede-fagarbeidere-2018>

**Utdanningsdirektoratet. (2019).** *Utdanningsspeilet 2019.* <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningsspeilet-2019/>

**Utdanningsdirektoratet (2020, 16 februar).** Vg3 yrkesfag.

**Utdanningsdirektoratet. (2018, 29.november).** *Utdanningsspeilet 2018.*

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningsspeilet/>

**Utdanningsdirektoratet (2019, 26. september).** Kort forklart: Hvor mange lærlinger får jobb rett etter fagbrevet? *Udirbloggen.* <https://udirbloggen.no/kort-forklart-hvor-mange-laerlinger-far-jobb-rett-etter-fagbrevet/>

**Utdanningsdirektoratet (2020, 18 november).** Fraværsgrense Udir 3-2016. [Rundskriv]. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vitnema/fravarsgrense---udir-3-2016/>

**Uthus, M. (2017).** *Elevenes psykiske helse i skolen.* Gyldendal Akademisk.

---

**Uthus (2020, 8. mai).** Endelig farvel til fellesskolen? Forslag til ny opplæringslov ute på høring – hva hvis den går gjennom? *Dagsavisen*. <https://www.dagsavisen.no/debatt/endelig-farvel-til-fellesskolen-1.1710527>

**Vedeler, J.S. Evensen, M. Ugrenigov, E. & Haug, A.V. (2018).** *Arbeidsgiveres inkluderingspraksiser. Hva kjennetegner arbeidsgivere som ønsker å rekruttere unge med psykiske helseproblemer og «hull i CV-en»?* (NOVA-notat, 1/2018). <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Notat/2018/Arbeidsgiveres-inkluderingspraksiser>

**Vibe, N., Frøseth, M.W., Hovdhaugen, E., Markussen, E. (2012).** *Strukturer og konjunkturer: Evaluering av kunnskapsløftet*. Sluttrapport fra prosjektet «Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring». (NIFU-rapport 26/2012). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/280897>

**Vogt, K. C. (2018).** Svartmaling av gutter. *Norsk sosiologisk tidsskrift* (02/2018), 177-193 [https://www.idunn.no/norsk\\_sosiologisk\\_tidsskrift/2018/02/svartmaling\\_av\\_gutter](https://www.idunn.no/norsk_sosiologisk_tidsskrift/2018/02/svartmaling_av_gutter)

**Von Simson (2016)**

**Von Soest, T. og Hyggen, C. (2013).** *Psykiske plager blant ungdom og unge voksne - hva vet vi om utviklingen i de siste årtiene?* I: T. Hammer og C. Hyggen (red.) Ung voksen og utenfor. Mestring og marginalitet på vei til voksenliv. Gyldendal Akademisk.

**Vygotskij, L. (1997).** The collected works of Lev Vygotsky: The history of the development of higher mental functions. In R. Rieber (Ed.), (Vol. 4 The History of the Development of Higher mental Functions, 1–251). Plenum Press.

**Wadel & C.C & Knapstad, Å.D. (2019).** *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutdanning.*

[file:///C:/Users/afk01035/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/Content.Outlook/1WANGFHG/pendling mellom utdanning ogarbeid.pdf](file:///C:/Users/afk01035/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/Content.Outlook/1WANGFHG/pendling_mellom_utdanning_ogarbeid.pdf)

**Welstad, T. (Red.). (2012).** *Utdanningsrettslige emner. Artikler med utvalgte tema fra skole - og utdanningsrettens område.* Cappelen Damm Akademisk.

**Wendelborg, C. Kittelsaa, A.M. & Wik, S.E. (2017).** *Overgang skole arbeidsliv for elever med utviklingshemming.* (NTNU Samfunnsforskning/Mangfold).

<https://samforsk.no/Publikasjoner/2017/Overgang%20skole%20arbeidsliv%20WEB.pdf>

**Widding-Havneraas, T. (2016).** Unge voksne som verken er i arbeid eller utdanning: En registerbasert studie, 1993-2009. *Idunn. Søkelys på arbeidslivet.* (04/2016), 360-378.

DOI:<https://doi.org/10.18261/issn.1504-7989-2016-04-05>



---

**Wideberg, K. (2007).** Institusjonell etnografi – en ny mulighet for kvalitativ forskning?

*Sosiologi i dag 2007 (2) Vol 37: 7 – 28.*

[https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/15234/inst\\_etno\\_kvalitativ\\_forskning.pdf?sequence=1](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/15234/inst_etno_kvalitativ_forskning.pdf?sequence=1)

**Wollscheid, S. (2012).** *Tiltak mot frafall i videregående opplæring.* [Pedlex norsk skoleinformasjon].

**Wollscheid, S., Hammerstrøm, K.T. & Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten (2012).** *Effekt av tiltak for å lette livsoverganger for barn og unge med funksjonsnedsettelse.*

Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten.

**World Economic Forum (2016).** *The Future of Jobs. Employment, Skills, and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution.* [Global Challenge Insight Report].

[http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf)

Wulf-Andersen, T., Follesø, R. & Olsen, T. (red.) (2016). *Unge, udenforskab og social forandring. Nordiske perspektiver.* Frydenlund akademisk.

**Wærdahl, R., Nilsen, A.K.E, Svarstad, C., Jentoft, N. (2017).** Who's at risk? Expanding the categorical understanding of children at risk of social exclusion through measures of self-esteem. *Nordic Social Work Research.* 2017 (3), s.201-211.

doi:10.1080/2156857X.2016.1277254.

**Yin, R.K. (2003).** *Case study Research.* Sage Publications, Third Edition Inc.

**Ødegård, A. (Red.). (2020).** *Samskaping. Sosial innovasjon for helse og velferd.*

Universitetsforlaget.

**Øia, T. (2011).** *Ungdomsskoleelever. Motivasjon, mestring og resultater.* (NOVA Rapport 9/2011). [http://www.nova.no/asset/4604/1/4604\\_1.pdf](http://www.nova.no/asset/4604/1/4604_1.pdf)

**Øia, T. & Vestel, V. (2014).** Generasjonskløfta som forvant. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 14(1), 99-133.

## 9 Vedlegg

### *Vedlegg 1: Spørreskjema I og II til dybdeintervju og elektronisk spørreundersøkelse*

#### **1.Hva er din status per i dag (2019)? Har du:**

- (1)  Fast jobb
- (2)  Midlertidig jobb
- (3)  Fullført fagbrev
- (4)  Fullført kompetanseprøve
- (5)  Høyere utdanning
- (6)  Arbeidsledig
- (7)  Jobb via NAV
- (8)  Gjør ingenting (ikke i jobb, ikke i utdanning)
- (9)  Uføretrygd
- (10)  Ingen av de over, forklar: \_\_\_\_\_

#### **2.Hva var hovedgrunnen til at du ikke fikk lærlinglass etter vg2? Forklar**

\_\_\_\_\_

#### **3.Hvis du sluttet på vg3 i skole, hva var grunnen?**

- (1)  Ting fungerte ikke godt nok på skolen (forklar gjerne) \_\_\_\_\_
- (2)  Ting fungerte ikke godt nok med arbeidspraksisen (forklar gjerne) \_\_\_\_\_
- (3)  Økonomi
- (4)  Fysisk helse
- (5)  Psykisk helse
- (6)  Ting fungerte ikke ellers i livet mitt
- (7)  Annet (forklar gjerne) \_\_\_\_\_

#### **4.Var du fornøyd med oppfølgingen fra dine lærere i forhold til dine utfordringer og behov?**

- (1)  Ja \_\_\_\_\_
- (2)  Nei \_\_\_\_\_
- (3)  Vet ikke

**5.Var du fornøyd med oppfølgingen du fikk i teori i vg3 fagopplæring i skole?**

- (1)  Ja
- (2)  Nei
- (3)  Verken eller

**6.Fikk du nok hjelp for å bestå fagbrev/kompetansebrev i vg3 fagopplæring i skole?**

- (1)  Ja \_\_\_\_\_
- (2)  Nei \_\_\_\_\_
- (3)  Vet ikke

**7.Hva burde vært gjort annerledes på vg3 fagopplæring i skole for at du hadde få fast jobb i dag?**

- (1)  Hjelp til mine utfordringer (fysisk/psykisk helse, økonomi, mm)
- (2)  Bedre hjelp til å forstå teori
- (3)  Mer informasjon om hva fagprøve/kompetanseprøve innebærer
- (4)  Konkret informasjon om hvordan man får jobb etter fagbrev/kompetansebrev
- (5)  Hatt en egen mentor/veileder som hjalp meg mot fagprøven
- (6)  Samtaler med meg/at mine meninger ble hørt
- (7)  Kortere reisevei
- (8)  Bedre informasjon om hva vg3 i skole- tilbudet var
- (9)  Individuelle planer for meg
- (10)  Motta noe lønn for å dekke utgifter
- (11)  Annet \_\_\_\_\_

**8.Hva er du mest fornøyd med i vg3 fagopplæring i skole?**

\_\_\_\_\_

**9.Har vg3 fagopplæring i skole hjulpet deg til å få jobb i 2019?**

- (1)  Ja
- (2)  Nei
- (3)  Vet ikke

---

**10. Har du vært i kontakt med NAV for å få jobb?**

- (1)  Ja, jeg har vært i kontakt med NAV, det fungerte bra
- (2)  Ja, jeg har vært i kontakt med NAV, det fungerte ikke bra
- (3)  Nei, har ikke vært i kontakt med NAV
- (4)  Annet: Forklar \_\_\_\_\_

**11. Opplevde du 'å bli sett og lyttet til' i vg3 fagopplæring i skole? - Var dine meninger viktige?**

- (1)  Ja
- (2)  Nei
- (3)  Vet ikke

**12. Har du tro på at du får en fast jobb en dag?**

- (1)  Ja
- (2)  Nei
- (3)  Vet ikke

**Har du ellers noe du vil fortelle? Skriv her**

\_\_\_\_\_

Tusen takk for at du ville delta i undersøkelsen

***Vedlegg 2: NSD sin vurdering av prosjektet***

**Prosjekttittel**

Hva mente de egentlig? En empirisk studie om hva elever i vg3 fagopplæring i skole mener hadde redusert risiko for å bli stående utenfor arbeidslivet.

**Referansenummer**

836631

**Registrert**

02.08.2018 av Aina Adriansen Munthe - ainaam10@student.uia.no

---

## **Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Agder / Handelshøyskolen ved UiA / Institutt for arbeidsliv og innovasjon

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

Torunn S Olsen, torunn.s.olsen@uia.no, tlf: 91636590

## **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

## **Kontaktinformasjon, student**

Aina Adriansen Munthe, aina.adriansen.munthe@moglestu.vgs.no, tlf: +47 971 75439

## **Prosjektperiode**

04.02.2019 - 01.12.2020

## **Status**

18.06.2019 - Vurdert

## **Vurdering (1)**

### **18.06.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 18.06.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

Behandlingen kan starte.

## **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: [https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html) Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

## **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle opplysninger om elever som har fullført og som har avbrutt videregående skolegang, lærere og gruppeledere ved fylkesting. Om lærere og gruppeledere behandles alminnelige opplysninger, og om elevene skal det i tillegg behandles særlige kategorier om psyko-sosiale helseforhold. Prosjektet skal behandle personopplysninger frem til 01.12.2019, innen denne datoen skal datamaterialet anonymiseres. Anonyme data kan brukes til videre forskningsformål.

## **DOBBELTROLLE**

Studenten som skal gjennomføre datainnsamlingen er også ansatt som kontaktlærer i videregående skole. Dette innebærer at studenten må være bevisst på sin dobbeltrolle og ikke sammenblande sin rolle som student og den som ansatt. Når tidligere elever rekrutteres til intervju må dette gjøres på en måte som overholder taushetsplikt, ivaretar konfidensialitet rundt hvem som deltar og som ivaretar frivilligheten rundt deltakelse. Les mer om forskning

---

på egen arbeidsplass her:

[https://nsd.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/egen\\_arbeidsplass.html](https://nsd.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/egen_arbeidsplass.html)

### **TAUSHETSPLIKT**

Vi minner om at lærerne som skal intervjues har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

### **UTVALG 3/GRUPPELEDERE FRA FYLKESTINGET**

Studenten har allerede gjennomført intervjuene med gruppeledere fra fylkestinget til en tidligere studentoppgave. Det ble i forbindelse med disse intervjuene innhentet samtykke til at datamaterialet kunne brukes i en masteroppgave.

### **LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

### **PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen: - om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE

### **REGISTRERTES RETTIGHETER**

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

### **FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

---

## **OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17