

# Fra utenforskap til innenforskap med Skole på Byggeplass

Mette Sønderkov<sup>1</sup>  & Anne Veslemøy Jarmann<sup>2</sup>

1. Universitetet i Innlandet

2. Jessheim videregående skole

Kontakt: [mette.sonderskov@inn.no](mailto:mette.sonderskov@inn.no)

## Sammendrag

I denne artikkelen utforskes et konkret yrkesfaglig opplæringstiltak, nemlig Skole på Byggeplass (SPB); en fagarbeiderutdanning innen bygg- og anleggsteknikk, som er utviklet og tilbys i et samarbeid mellom Veidekke Entreprenør og Akershus fylkeskommune ved Jessheim videregående skole. Tiltaket er rettet mot ungdommer som av ulike grunner ikke har klart å fullføre videregående opplæring. Formålet med artikkelen er å undersøke hvilke elementer som kan forklare hvorfor SPB i stor grad lykkes med å få ungdommer til å fullføre videregående opplæring. Analytisk trekkes det veksler på en kapabilitetstilnærming, som knytter livskvalitet til frihet og empowerment. Artikkelen er basert på en kvalitativ studie, der vi har intervjuet seks ungdommer som har gjennomført opplæringen på SPB, for å få innsikt i deres perspektiver og erfaringer med tiltaket. I tillegg har vi også intervjuet tre ansatte på SPB, fordi vi ønsket innblikk i organiseringen samt intensjoner og rammer som ligger bak. Resultatene viser hvilke konkrete konverteringsfaktorer og elementer på ulike nivåer, som har vært av vesentlig betydning for ungdommene i opplæringstilbudet. Disse er spesielt knyttet til oppstartsfasen, klasse miljøet og det pedagogiske innholdet. Blant annet lykkes man i SPB med å gi tett og helhetlig oppfølging, praksisnær undervisning, forutsigbare forventninger og rammer, samt gjennomgående individuell tilpasning. Resultatene viser også at det er en felles enighet om både rammene og intensjonene bak SPB, og at dette påvirker hva man ønsker å oppnå, samt måten man betrakter hva som er nødvendig å gjøre i praksis for å drive ungdommene frem mot målet. Til slutt drøftes muligheten for å overføre elementer fra SPB til andre kontekster eller yrkesfaglige opplæringsprogrammer.

**Nøkkelord:** Ungt utenforskap, NEET, kapabilitetstilnærming, styrkende prosesser, yrkesfaglige opplæringstiltak.

## Innledning

Utenforskap blant unge er en stor samfunnsøkonomisk og folkehelsemessig utfordring i de fleste moderne velferdsstater (Apunyo et al., 2022; Bråten & Sten-Gahmberg, 2022; Frøyland et al., 2022; Mawn et al., 2017; OECD, 2018). I Norge er andelen unge i aldersgruppen 15-29 år som står utenfor arbeid, utdanning og opplæring mellom 6 og 10,7 %, avhengig av hvilke tall man tar utgangspunkt i (Fyhn et al., 2021). Personer i denne gruppen omtales ofte som NEET (Not in Education, Employment or Training), et begrep som formelt ble introdusert på politisk nivå i 1999, og raskt ble populært i det europeiske ordforrådet. Det finnes ingen norsk oversettelse, men NEET regnes som et tydeligere og mindre nedsettende alternativ til andre uttrykk, som f.eks. «unge i risiko», «sårbare unge» og «marginaliserte unge» (Fyhn, et al., 2021). Under kategorien NEET finner man imidlertid ulike undergrupper med forskjellige kjennetegn, behov og grad av sårbarhet. For noen er inaktivitet i en periode planlagt og ønsket, mens det for andre er problematisk og handler om f.eks. manglende utdanning, arbeidsledighet, familiære og/eller helsemessige utfordringer (Frøyland et al., 2022). Selv om Norge har lavest andel NEET sammenlignet med de andre OECD-landene, er antall unge uføre blitt fordoblet fra 2013 til 2019 – en økning som er urovekkende siden disse unge menneskene risikerer å bli varig ekskludert fra arbeidslivet (Sveinsdottir et al., 2018).

Fullføring av videregående opplæring trekkes fram som sentralt for å få innpass og forbli i arbeidslivet (Hoff et al., 2019; Rumberger et al., 2011). I 2021 ble det registrert at 11,8 % av unge i aldersgruppen 16-25 år verken befinner seg i, eller har bestått, videregående opplæring (SSB, 2021). Samtidig som utdanningssystemet kan bidra til å reprodusere sosiale forskjeller, vet vi at det også kan bidra til inkludering og samfunnsdeltakelse over tid, fordi utenforskap ofte kan ses i direkte sammenheng med frafall (OECD, 2018; Olsen et al., 2016). Det å ikke fullføre videregående skole er forbundet med kortere levealder, dårligere helse, økt risiko for å motta trygdeytelser og lav arbeidsdeltakelse (NOU 2019:25). Undersøkelser viser at det er et generelt behov for systematisk å tilrettelegge velferdstjenestene og tiltakene for de unge, for å kunne møte dem med en sensitivitet og forståelse for at de ikke har de samme forutsetningene som voksne. De preges av en større grad av uerfarenhet, uselvtendighet og sårbarhet, som krever en annen type hjelp og oppfølging (Frøyland & Pedersen, 2019; Strand et al., 2015). Det er behov for studier som evaluerer effekt av spesifikke tilbud (Frøyland et al., 2022), og det fremgår av Meld. St. 32 (2020-2021, s. 11) at «Nyskapende og potensielt bedre løsninger for arbeidsinkludering må prøves ut og skaleres opp der resultatene er gode». Ifølge stortingsmeldingen innebærer dette blant annet at offentlig sektor i større grad må samarbeide med private aktører og sivilsamfunnet for å få flere i utdanning og jobb. For som samfunnsutfordring krever ungt utenforskap en tverrsektoriell innsats (Bakken & van der Wel, 2022).

I denne artikkelen vil vi utforske forebygging av utenforskap, eller handlingsrommet til å fremme innenforskap. Dette gjøres ved å ta utgangspunkt i et konkret yrkesfaglig opplæringstiltak, Skole på Byggeplass (SPB), som er et eksempel på en satsning som er basert på et tett og forpliktende samarbeid mellom Veidekke Entreprenør og Akershus fylkeskommune ved Jessheim videregående skole. 132 ungdommer har deltatt i perioden 2012-2022, og av disse er 89 % enten i lære eller i jobb (Utdanningsnytt, 21.2.2023). SPB er et tilbud om fagarbeiderutdanning innen bygg- og anleggsteknikk til unge i alderen 18-25 år, som av ulike

grunner ikke har fullført videregående opplæring. Lærere, rådgivere og ledere i videregående skole erfarer at ungdommene som hentes inn igjen til dette tilbudet i stor grad opplever å mestre både utdanning, praksis og arbeid. En nyere sammenstilling av nordisk forskning peker på behovet for studier som undersøker hvorfor det går bra med noen, hva som kjennetegner dem, deres miljø og omgivelsene rundt dem, samt bistanden de har fått (Frøyland et al., 2022, s. 139). Med utgangspunkt i dette, velger vi å utforske SPB nærmere. Artikkelen bygger på en kvalitativ studie, basert på intervjuer med seks unge menn, som i større eller mindre grad har opplevd å stå utenfor, men som har kommet innenfor igjen ved hjelp av tiltaket. I tillegg inkluderer studien også intervjuer med tre ansatte på SPB. Vi utforsker følgende forskningsspørsmål: *Hva er de mest sentrale elementene som kan forklare hvorfor Skole på Byggeplass (SPB) i stor grad lykkes med å få ungdom til å fullføre og bestå videregående opplæring?*

Vi starter med å presentere det analytiske rammeverket, der det tas utgangspunkt i empowerment som et bakteppe for å belyse viktigheten av at ungdommer får tilstrekkelig egenmakt til å komme ut av en fastlåst situasjon. Videre beskrives kapabilitetstilnærmingen, som omhandler denne type prosesser.

## Analytisk rammeverk

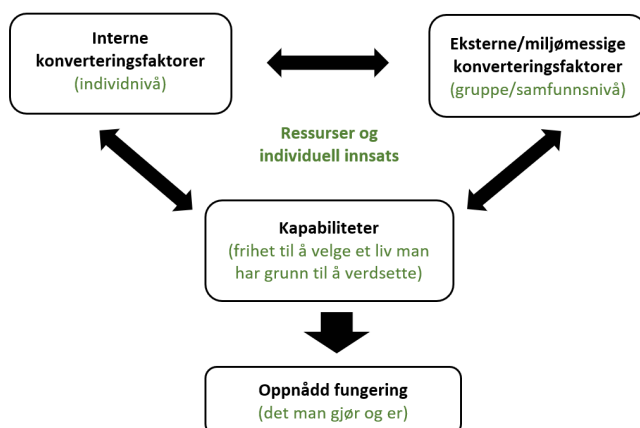
Empowerment er et begrep som vanligvis skaper positive assosiasjoner, da det refererer til en styrking av utsatte individer og grupper slik at de får tilstrekkelig kraft til å komme seg ut av en avmaktssposisjon. Et individs utgangsposisjon bestemmes av menneskeskapte, historiske prosesser, noe som gjør at det også er mulig å endre disse ved å øke folks bevissthet om sammenhengen mellom strukturelle forhold og egen posisjon. Empowerment handler om å sette mennesker i stand til selv å handle for å få til endringer (Askheim, 2012). Mens empowerment ofte tolkes i en individualistisk retning, utgjør Paulo Freires arbeid en mer radikal tilnærming, som i større grad vektlegger et systemperspektiv. Freire (1999) fremhever hvordan maktesløse grupper ikke selv oppfatter ordenen i systemet, der noen har mer makt enn andre og dermed fungerer som en herskende klasse. Dette forklares med det faktum at «de undertrykte» gjør systemets meninger om dem til sine egne, og devaluerer seg selv på dette grunnlaget. Derfor er det avgjørende at de deltar i egen frigjøringsprosess, i stedet for å bli behandlet som «ting som må reddes fra en brennende bygning» (s. 49). Empowerment fordrer et positivt menneskesyn, og en tro på at alle mennesker både kan og vil sitt eget beste dersom forholdene legges til rette for det (Askheim, 2007).

En teoretisk retning som knytter livskvalitet til frihet og empowerment er kapabilitetstilnærmingen som ble utviklet av Amartya Sen og videreutviklet av Martha Nussbaum (Barstad, 2016; Lid, 2017). Tilnærmingen tar utgangspunkt i omdanningen av menneskers kapabiliteter (forstått som alt et menneske faktisk er i stand til å være eller gjøre) til ønskede, verdifulle aktiviteter eller tilstander for seg selv (forstått som realiserte kapabiliteter eller oppnådd fungering). Det dreier seg om prosesser som virker styrkende på individets opplevelse av sammenheng og egenmakt, og dermed også deres muligheter til å ta frie valg og oppleve mestring i egne liv (Lysaker, 2015). Nussbaum (1997) fremstiller kapabilitetstilnærmingen som en rettferdighetsteori med vekt på samfunnets ansvar for å tilrettelegge for den enkelte, frem for den enkeltes evner til selv å kunne fungere. Hun presenterer sentrale menneskelige rettigheter i

form av en liste med ti kapabiliteter (blant annet relatert til helse, integritet, følelser, interaksjoner og relasjoner), og understreker at hver av disse eksistensielle grunnvilkår må være til stede for at man kan utvikle seg og bli et fullt og helt menneske. Nussbaum (2022) påpeker at det f.eks. ikke er et spørsmål om hvor fornøyd man er, eller hvor mye ressurser man råder over. I stedet er det viktigste å spørre seg: "What is she actually able to do and to be?" (s. 129). Derfor er det også nødvendig å tilrettelegge og styrke med utgangspunkt i den enkeltes muligheter.

Kapabilitetstilnærmingen fokuserer altså på hva mennesker kan gjøre, frem for hva de faktisk gjør, sett i sammenheng med friheten mennesker har til å velge å gjøre det de selv verdsetter (Egdell & McQuaid, 2016). Robeyns (2016) illustrerer dette ved å fremheve at mens det å reise til utlandet på ferie er en oppnådd aktivitet, eller et eksempel på en funksjon, er den reelle muligheten for å reise den korresponderende kapabilitet. Det grunnleggende spørsmålet er om personen opplever å ha muligheten til å kunne reise dersom vedkommende skulle ønske det. Denne opplevelsen kan i seg selv bidra til økt velferd, også selv om personen kanskje aldri velger å benytte seg av muligheten (Barstad, 2016). Overført til ungt utenforskap, dreier kapabilitetstilnærmingen seg ikke om å få ungdommer inn i arbeidslivet for enhver pris, men i stedet om å styrke deres reelle muligheter til å ta frie valg (Bonvin & Orton, 2009). Tilnærmingen vektlegger empowerment og viktigheten av at mennesker bevarer kontrollen over egne valg (Egdell & McQuaid, 2016). Frihet er både et middel til å realisere kapabiliteter (mulighetsrommet), men også et mål i seg selv. Eksempelvis er tilgang på økonomiske ytelser fra NAV derfor heller ikke tilstrekkelig for at unge kan utvikle og realisere individuelle kapabiliteter. Det er visse strukturelle begrensninger, f.eks. av sosial eller juridisk karakter, som påvirker handlingsrommet i praksis.

Det vil si at kapabilitet ikke kun bestemmes av tilgjengelige ressurser og individuell innsats, men også av de omgivende forutsetningene, eller det som kalles for konverteringsfaktorene (Barstad, 2016). Ifølge Frøyland (2019) kan omdanningen av kapabiliteter skje ved hjelp av interne konverteringsfaktorer (f.eks. fysisk helsetilstand, leseferdigheter, intelligens, metabolisme), eksterne konverteringsfaktorer (f.eks. offentlig politisk, sosiale normer, maktforhold, diskriminerende praksiser) eller miljøfaktorer (f.eks. fysisk eller bygd miljø, klima, geografisk beliggenhet). For å illustrere dette, har vi laget figuren under, som viser hvordan omdanningen av kapabiliteter til oppnådd fungering er påvirket av det gjensidige samspillet mellom ulike konverteringsfaktorer.



**Figur 1: Kapabilitetstilnærming til styrkende prosesser**

I artikkelen anvendes kapabilitetstilnæringens konverteringsfaktorer som et analytisk rammeverk for å kunne utforske ulike sider ved de prosessene som studiens ungdommer har vært igjennom som en del av det yrkesfaglige opplæringstiltaket. Ifølge Berg-Brekkehus (2020) bør elevenes helhetlige utvikling og livskvalitet stå i fokus i opplæringen i motsetning til smal instrumentell fokusering på yrkesfagenes samfunnsøkonomiske nytte og markedsbehov. Mens de unges funksjoner kan observeres, er det ikke mulig å observere en kapabilitet (Barstad, 2016). Derfor trekker vi også veksler på en «isfjellmetafor», som viser at det finnes en synlig overflate (toppen over vannet), som f.eks. inneholder observerbar atferd eller praksiser. Men også en usynlig del under overflaten, som f.eks. inneholder menneskers intensjoner, presupposisjoner (holdninger, verdier, grunnlagstenkning mv.) og rammer (inkludert sosiale strukturer) (Nyhus, 2011; 2012). I analysen anvendes denne metaforen til å illustrere sammenhenger mellom de underliggende forutsetningene for arbeidet, intensjonene som ligger bak (hva som ønskes oppnådd) og det som faktisk blir gjort.

## Metode

Artikkelen bygger på en studie av Skole på Byggeplass (SPB), som siden 2012 har vært organisert som et samarbeidsprosjekt mellom Veidekke Entreprenør og Akershus fylkeskommune ved Jessheim videregående skole. SPB er et tilbud for ungdommer som har droppet ut av videregående skole (eller står i fare for å gjøre det). Tiltaket ble under oppstart finansiert av Akershus fylkeskommune. Fra 2016 har SPB vært en del av fylkeskommunens tilbud. Veidekke og Jessheim vgs. gjennomfører inntakssamtaler med alle nye elever i fellesskap. Veidekke har ansvar for opplæring i programfagene for Bygg- og anleggsteknikk, i yrkesfaglig fordypning (praksis i bedrift) og for å finne læreplaner. Skolen har ansvaret for fellesfag (matte, naturfag, norsk, engelsk og samfunnsfag), timeplan, eksamen og dokumentasjon. Undervisningen i fellesfagene foregår i Veidekke Entreprenørs lokaler med lærere fra Jessheim vgs. Skolen har også ansvar for å hjelpe elever med å ta opp igjen fag som de mangler og for å gi nødvendig rådgivning. Det er Oppfølgingstjenesten og/eller NAV som har hovedansvaret for å rekruttere elever. Det eneste vilkåret for å delta er at den unge må være motivert for å ta en fagutdanning i betong- eller tømrerfag. NAV har dessuten en aktiv rolle i å bistå elevene med eventuelle utenomfaglige (økonomiske, miljømessige) utfordringer gjennom hele skoleåret.

Forskningsprosjektet er vurdert og godkjent av Sikt. Hensikten er å undersøke deltakende ungdommers subjektive opplevelser av tiltaket og prosessen fra utenforskap til innenforskap. Vi drar nytte av den sosialkonstruktivistiske tradisjonen, der man betrakter mennesker som reflekterende vesener som selv skaper deres sosiale virkelighet, noe som gjør at kunnskap utvikles (blant annet) ved å forstå aktørenes perspektiver (Danermark et al., 2003). For å kunne tolke fenomener i betydningen informantene selv legger i dem, og dermed komme frem til en dypere innsikt og forståelse, valgte vi en kvalitativ tilnærming (Denzin & Lincoln, 2011; Repstad, 1984). Det empiriske materialet som legges til grunn er semistrukturerte intervjuer med seks unge menn som har erfaringer med SPB. Det var en SPB-ansatt som fikk ansvaret for å finne de unge informantene, fordi vedkommende kjente ungdommene godt, og kunne trygge dem på at intervjuene skulle omhandle det positive – det de har mestret og fått til – og ikke utenforskapet de har opplevd. I tillegg kunne vedkommende finne informanter med forskjellige bakgrunner

og kultur. Formålet med disse intervjuene var å innhente beskrivelser av disse ungdommenes opplevde livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2002). De ble blant annet spurt om deres inngang til tilbudet, om inntakssamtalen og oppstarten, hva som var årsakene til at de lyktes med utdanningen, om deres opplevelser av overgangen til læreplass, i tillegg til spørsmål om tiden før SPB og fremtidsplaner. Vi har også intervjuet tre ansatte for å få deres perspektiver på yrkespedagogiske tilnærminger i tilbudet, samt informasjon om organisering og rammene rundt. Kvalitative intervjuer gir ikke data som representerer objektive virkelighetsbeskrivelser, men handler i stedet om de konkrete erfaringene informantene har gjort seg (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette kan ses på som en svakhet ved studiens metodevalg.

Analyseprosessen var inspirert av det Braun & Clarke (2019) kaller for en refleksiv tematisk innholdsanalyse. Det ble ikke brukt som en trinnvis oppskrift, men som et utgangspunkt for å kunne organisere det empiriske materialet ut fra mønstre basert på meningsinnholdet (Braun et al., 2022). Analysen hadde som hovedformål å 1) identifisere hvilke elementer ved SPB som bidrar til å forbedre ungdommenes kapabiliteter og 2) avdekke konverteringsfaktorer på ulike nivåer som kan ha betydning for handlingsrommet til innenforskap. Basert på vårt ønske om å utforske de unges og de ansattes perspektiver på SPB, startet vi med å analysere materialet for å undersøke hvilke elementer informantene selv fremhever som betydningsfulle og mulige forklaringer på hvorfor tiltaket i stor grad lykkes med å få ungdom til å fullføre og bestå videregående opplæring. I denne første delen av analysen identifiserte vi elementer i tilknytning til fire hovedtemaer: 1) Trygg og forutsigbar oppstart, 2) inkluderende klassemiljø, 3) ivaretagende klasseledelse og 4) opplæringsmessig helhet. Materialet ble deretter tolket ved hjelp av kodingskategorier basert på den presenterte kapabilitetstilnærmingen med henblikk på å undersøke om det var noen tydelige mønstre eller forskjeller mellom informantenes erfaringer. De foreløpige temaene i analysen ble sortert inn under henholdsvis interne og eksterne/miljømessige konverteringsfaktorer. I tillegg ble isjellmetaforen brukt til å organisere de sentrale elementene med.

## Resultater

### Trygg og forutsigbar oppstart

Det avholdes informasjonsmøter i løpet av våren, som etterfølges av individuelle inntakssamtaler (og besøk ved behov). I disse samtalene deltar lederen av SPB og en lærer fra yrkesfag. Formålet er å avdekke hva ungdommene har gjort siden de sluttet på ungdomsskolen, og hva de mangler for å tette alle faglige hull. Det snakkes med dem om årsaker til at de ikke har lyktes, og om de trenger noen former for hjelp. De fremtidige elevene oppfordres til å være ærlige på alt som er vanskelig. Dette gjelder også med hensyn til eventuelle behov for hjelp til andre praktiske utfordringer, som f.eks. det å ha en inntekt, et sted å bo, transportmuligheter, eller andre personlige/miljømessige utfordringer som må løses for at ungdommen skal bli klar til oppstart.

Prosessen i forkant av oppstart beskrives som viktig, spesielt med hensyn til gjensidige forventningsavklaringer. Hvis ungdommene skal få lov til å starte, må de vise at de er motiverte nok. Hvis ikke, blir de holdt kontakt med for eventuelt å gjøre et nytt forsøk på et senere tidspunkt. Og motsatt gis ungdommene også løfter om utdanningens form og innhold (at det er noe annet enn det de har prøvd tidligere), som leder og lærere må realisere. Ungdommene

forteller at de opplevde informasjonen de fikk om SPB i forkant som forståelig, nyttig og interessant. En beskriver et møte med hyggelige og positive mennesker, som gir «gode vibber og en god følelse». Videre er det mulig å identifisere flere andre suksessfaktorer knyttet til løftene de fikk før oppstart. Informantene forteller at de ble trygget på at de ville få mulighet til å ta opp fellesfagene de manglet, og at de ville få «en praktisk hverdag i et annet system» enn det de hadde erfart fra tidligere skolegang. De ble forespeilet en hverdag hvor det ville bli stilt krav til ekte motivasjon, fremmøte og arbeidsinnsats. En av ungdommene reflekterer over dette på følgende måte:

Jeg følte at akkurat det jeg fikk var det jeg ble lova. Det var den praktiske delen. At den var der for å få deg ut i arbeidslivet [...]. De tipsa de ga deg: «Sånn må du gjøre, for det er slik du må gjøre når du kommer ut i læra». Du måtte stå opp om morran, du måtte vise at du ville og alt det der. Jeg følte meg trygg da jeg skulle ut og jobbe (Informant 3).

Det gjenspeiles i det empiriske materialet, at forutsigbarhet og kontinuerlig oppfølging er viktig. Det at de unge vet hva de går til, og at de vil få den hjelpen og støtten de trenger, betyr mye. Dette fremheves også av en av de ansatte på SPB, som forteller at de holder tett kontakt med ungdommene helt fra de blir kjent med tilbudet til de får vite at de har fått plass, og «når de først har kommet inn så gir vi ikke slipp på dem». Vedkommende utdyper viktigheten av forberedelse:

Dette er folk som ikke har gått på skole på årevis eller ikke har lyktes med skolegangen. Så dette er jo mot alle odds. Men da har de kommet dit at de begynner å forberede seg sammen til dette og de har begynt å oppleve at de får det til. Dette er en stor opplevelse for dem. Dette viser noe av det jeg har lært mest om som skoleperson av erfaring fra SPB: Det er utrolig hvor mye ubrukt kapasitet som finnes i mange ungdommer! Vi må bare hente den frem. Utfordre dem og være tydelig, ha et felles mål om hvordan de skal lykkes (Ansatt 1).

En annen av de ansatte beskriver det som «et prosjekt hvor nærmest hele gruppa med ungdommer har kollidert med systemet på et eller annet vis».

## Inkluderende klassemiljø

Når det gjelder klassemiljøet, fremhever flere av ungdommene at det er preget av en romslighet – både med hensyn til å akseptere at enkeltindivider er på ulike steder i livet, men også i forhold til språk og atferd: «Selv om vi var litt drittsekk her og der, så ga de ikke opp. Og alle fikk jo sjansen til å komme seg videre», forteller en. Det er relativ stor aldersforskjell mellom elevene i klassen, men likevel opplever de en form for tilhørighet. Alle er like på den måten at de har vært nødt til å velge en ny retning. En ansatt beskriver dette som en styrke:

Alle sliter jo med noe der, og det er jo nærmest styrken som gjør at de tør å stå fram. Alle har hatt en eller annen balast. Den er forskjellig, men dette gjør at det ikke er så skummelt å være der (Ansatt 1).

Det blir eksplisitt lagt vekt på viktigheten av å hjelpe og dra nytte av hverandre i hverdagen. En ansatt forteller at han er opptatt av å bygge en relasjon hvor elevene opplever å være på lag, for «så er det mye lettere å få dem til å håndtere det de ikke er motivert for å gjøre». Det samme gjelder f.eks. hvis en elev er fraværende. Da ringer den ansatte selv og sender meldinger (og reiser også iblant hjem til eleven), men samtidig oppfordres de andre ungdommene også til å kontakte vedkommende som er borte.

Videre fremgår det også at stemningen er preget av humor, latter, moro og trygghet. En av ungdommene sier: «Lærerne fikk det til at alle følte at de tilhørte og at vi var en gjeng».

Vi klikka bra sammen selv om alle var i forskjellig alder. Alle kunne kjenne seg igjen i hverandre. Man var ett liksom. De fleste hadde kanskje lik bakgrunn: At de ikke hadde gjort det så bra og at de ble sett litt rart på av andre som gjør det bedre. Men der så var alle likedan og man følte seg mer motivert til å gjøre det bra (Informant 5).

Ifølge de unge informantene handler dette om at lærerne fortsetter å være tett på, de tar ansvar for å skape og opprettholde et trygt klassemiljø med vekt på faste rutiner som blant annet felles oppstart om morgenen og felles lunsj. Veien mot målet beskrives som forutsigbar og meningsfull gjennom hele løpet. Det jobbes intensivt med å styrke ungdommenes utholdenhet, f.eks. ved å forberede dem på overgangen mellom skole og utplassering i bedrift som innebærer at de må stå opp tidligere om morgenen:

Først begynte vi på skolen kl. 8 og så senere kl. 7, for å få den vanen til vi skulle ut i arbeidslivet [...]. Vi tok mat sammen, alltid mat sammen. Vi var som et lag, akkurat som der jeg jobber nå (Informant 5).

## Ivaretakende klasseledelse

Ungdommene forteller om et forløp der både skole og bedrift holder tak i hver og en av dem, samtidig som de stiller relevante og forståelige krav til atferd, rutiner for arbeid og hvordan de selv redegjør for sine erfaringer på jobb. Eventuelle tilløp til konflikter håndteres raskt og rettfærdig med vekt på hva guttene vil profitere på i fremtidige situasjoner i utplassering, læretid og i arbeidssituasjoner. En av de ansatte utdyper det som er annerledes:

Man kan ikke ta Jessheim videregående skole sitt skolereglement og etterleve det i en klasse som denne. Man må ha romslighet for både oppførsel og kommentarer og måter å snakke på som kanskje ikke kunne vært godtatt andre steder. Men det tror jeg er avgjørende for å holde på elevene (Ansatt 2).

Når ungdommene snakker om lærerne og arbeidslederne, uttrykker de at relasjonene kjennetegnes av ivaretagelse, tillit og respekt. De opplever å møte en stor grad av tålmodighet og velvilje: «De var gode ledere. De ville rett og slett at alle skulle komme gjennom og få det bra og få en god fremtid foran seg», er det en som sier. En av de ansatte forteller om en grunnholdning som preger dem som jobber der:



Det er også en grunnholdning hos oss som jobber der som har betydning. Du blir ikke dømt ut fra hva du har gjort. Du blir vurdert ut fra hva du gjør [...] Vi dømmer ikke og vi gir oss ikke! Det er dette som er ånden i arbeidet vårt på SPB (Ansatt 3).

Lærerne snakker om en bevissthet rundt viktigheten av å jobbe med folkeskikk. Dette innebærer blant annet «at de tar vare på hverandre, er til å stole på, ringer når de er syke og svarer når de blir kontaktet», forteller en av de ansatte. Sentralt her er sosial trening med tydelige beskjeder hvis ting ikke fungerer. En av elevene reflekterer over betydningen av nettopp dette:

For meg så var det den klarheten og at det stiltes krav til meg. Det var bare den støtten at de var der for at jeg ikke skulle rote det til for meg [...] Og her hadde jeg virkelig en arena hvor jeg kunne gjøre det! Det var i alle fall slik jeg begynte å ta litt mer ansvar. Det er noe med hele det konseptet som ga meg driv. De kan si hva jeg skal gjøre, men det er ingen som gjør det for meg. Sånn er det ikke! Jeg blei prata til som en voksen og jeg følte meg godt sett og veileda av lærerne (Informant 3).

## Opplæringsmessig helhet

Innholdet i tilbudet er basert på idéen om at det skal være så praksisnært som mulig. Det går fra praksis til teori og tilbake til praksis, og allmennkunnskap vektlegges i like stor grad som skolefagene. Dette gjøres, ifølge en av ungdommene, ved å «vise koplingen mellom de teoretiske fagene og den praktiske utførelsen». På denne måten gis elevene også større ansvar for egen læring:

Det er jo en fordel å regne riktig på materialer. Det var vel bare det at jeg forsto at hvis jeg ikke klarte å forstå det her, så får jeg ikke gjort så mye heller. For det må stemme. Det er fellende. Og da kommer den ansvarsfølelsen om at dette må være riktig. Og da tenker du deg mye mer om enn når du bare sitter og leser det foran deg. Jeg skjønnte at dette må jeg kunne! (Informant 3).

For å gjøre tilbudet mindre skolepreget, kaller lærerne seg for «arbeidsledere». En av de ansatte forteller at de ikke vil gå på de bommene, at elevene sitter og gjesper og ikke forstår. Derfor jobber vedkommende med å dele opp det som kan virke kjedelig, og alltid kombinere det med noe han tror elevene synes er morsomt. Det å ha en bevisst tilnærming til yrkesretting av fellesfagene, blant annet for å kunne differensiere ut fra elevenes ståsted, beskrives som et avgjørende element:

De kommer fra en mislykka skolebakgrunn. Så det er det jeg mener med at vi må møte dem på forskjellig måte. Jeg starter tidlig med en yrkesretting av engelskfaget. Slik at de ser at det som foregår i engelsktimen skal være matnyttig og strekke seg ut mot byggeplassen og inn i det som skjer i programfagstimene. Og da tenner man litt på den resten av vilje som de har (Ansatt 2).

Den samme personen understreker at en organisatorisk årsak til at SPB har lyktes sannsynligvis er at det er flere voksne og små klasser med maks ti elever. Dette gjør det lettere å fange opp og differensiere. I tillegg jobbes det hele tiden med å lage og bygge konkrete ting for å skape nærhet til bransjen. SPB er plassert utenfor, og isolert fra, den vanlige videregående skolen. Dette er gjort bevisst, for å fjerne forstyrrende elementer som ellers kan oppstå. Det skaper også et inntrykk hos elevene av at de virkelig er på en byggeplass frem for i et klasserom. En forteller om de fysiske omgivelsene:

Det var jo litt spesielt å komme inn i et klasserom igjen. Men så var det byggepreg over det. For du kom jo ikke inn i et vanlig klasserom. Det er forskaling i klasserommet. Litt byggeutstyr og arbeidsklær (Informant 4).

Samarbeidet med «en stødig bedrift» som Veidekke, er i seg selv noe ungdommene anser som fordelaktig. De ansatte, både lærere og arbeidsledere i praksis, beskrives som dyktige, flinke folk, som utviser en gjensidig avhengighet og respekt overfor ungdommene. De unge føler at det er et reelt behov for dem, og at jobben de gjør blir verdsatt. En understreker: «Det som gir meg energi er jo å møte kollegaene på jobb, og rett og slett det å være i den hektiske hverdagen». En annen utdyper dette:

Det er jo den praksisen da. Det fysiske med å jobbe. Vi bygde jo boder og sånn. Ting man ikke gjør på en vanlig skole. Nå er det sånn at jeg kjeder meg i helgene. Jeg ser frem til å komme på jobb (Informant 2).

En av de ansatte forteller hvordan han differensierer undervisningen for å oppnå mestring hos den enkelte elev:

Jeg tror at både jeg og kollegaene mine er bevisste på at vi skal forte oss og få dem til å lykkes med noe, mestre noe og at det ikke behøver å være det samme i en klasse. De er forskjellige og på forskjellig trinn i alt. Vi må passe på å lage en sammensetning av arbeidsgrupper og oppgaver som gjør at ingen blir dupert eller overtar. Og for noen så er det like viktig å greie en oppgave med færre momenter. Det vil gi samme mestring som hvis man gir en annen en mer komplisert oppgave (Ansatt 3).

Selv om elevene er ute i praksis i en lengre periode, følger lærerne fra skolen fortsatt opp gjennom jevnlig dialog og besøk på arbeidsplassen. Dette gir en følelse av at de bryr seg og er interessert i hvordan det går. Ungdommene beskriver forløpet på SPB med følelser av lykke og mestringsfølelse. En sier: «Nå stanger det ikke. Nå er det ikke bare fæle greier». De opplever at livet får innhold, og at de plutselig har noe å snakke om ved middagsbordet. En av ungdommene forteller om avslutningen:

Og så fikk jeg meget godt bestått på fagprøven! Jeg fikk sånn mestringsfølelse, så det føltes veldig godt. Lykke! Det var ganske rart egentlig. Da jeg prata med han sensor og han fortalte meg det. Jeg vet ikke, det føltes bare som tiden ble fryst i 2, 3 sekunder. Og så kunne jeg liksom puste igjen. Jeg hadde jo aldri opplevd det der før, så det var en ganske god følelse! (Informant 5).

Det å ha fått en sikker inntekt, har for flere gjort det mulig å skaffe egen bolig. Når elevene snakker om fremtidshåp og -drømmer, snakker flere om å stifte egen familie – og om å «leve livet og gjøre det som faller meg inn når det faller meg inn».

## Hva gjør at ungdommene lykkes?

Resultatene viser flere sentrale elementer i ungdommenes omdanningsprosesser. De hentes inn «fra ingenting», får tilbud om inntakssamtale og kommer inn i et trygt og velorganisert system. De ansatte er nøkkelpersoner: Deres holdninger til elevene – spesielt det at de ikke har noen fordommer – fremheves som svært betydningsfullt. Dessuten er det pedagogiske innholdet praksisnært. SPB baseres i stor grad på en mesterlæringstradisjon (Eikeland, 2015), noe som kan virke inn på og føre til en større opplevelse av opplæringsmessig helhet. Fellesfagene (norsk, matte, engelsk, naturfag og samfunnsfag) koples til konkrete kompetansebehov, inklusiv hva som skal til for å håndtere en vanlig arbeidshverdag. I dette tilfellet har det vist seg å øke sjansen for at elevene også lykkes med disse mer teoretiske fagene (som er et krav til fagbrev). Ungdommene får hjelp til å være trygge i nye situasjoner, f.eks. ved å få muligheten til å øve på ulike ferdigheter på forhånd med tett oppfølging av lærer og/eller arbeidsleder. Tillit er en annen nøkkel. Ungdommene blir lovet en annerledes hverdag, og det er nettopp det de får. Tilbudet lever opp til forventningene, og mye tyder på at tiltaket «treffer» målgruppen. Ungdommene opparbeider en form for tilhørighet og lojalitet til aktørene, organiseringen og systemet rundt.

Ungdommene forteller at de i kraft av SPB har fått hjelp ut av en avmaktssituasjon og inn i en følelse av å ha selvkontroll. Gjennom empowerment, forstått som etablering av motmakt, gir ungdommene i denne studien uttrykk for å ha opplevd en styrking av eget selvbilde og av troen på videre utvikling av kunnskaper og ferdigheter (Askheim, 2007, s. 23). Suksessen i denne «reisen» – fra opplevelse av avmakt og utenforskap til opplevelse av egenmakt, mestring og innenforskap – kan forstås i lys av ulike konverteringsfaktorer. I tabell 1 nedenfor har vi kategorisert de empiriske uttrykkene for det som legges til grunn for konverteringen. Vi har sortert de betydningsfulle elementene, som vi identifiserte under de fire hovedtemaene, i tilknytning til henholdsvis interne (individnivå) og eksterne/miljømessige (gruppe/samfunnsnivå) konverteringsfaktorer. Tabellen viser hvilke elementer som, basert på informantenes erfaringer, var av vesentlig betydning for at ungdommene i denne studien oppnådde fungering.

**Tabell 1: Elementer knyttet til konverteringsfaktorer**

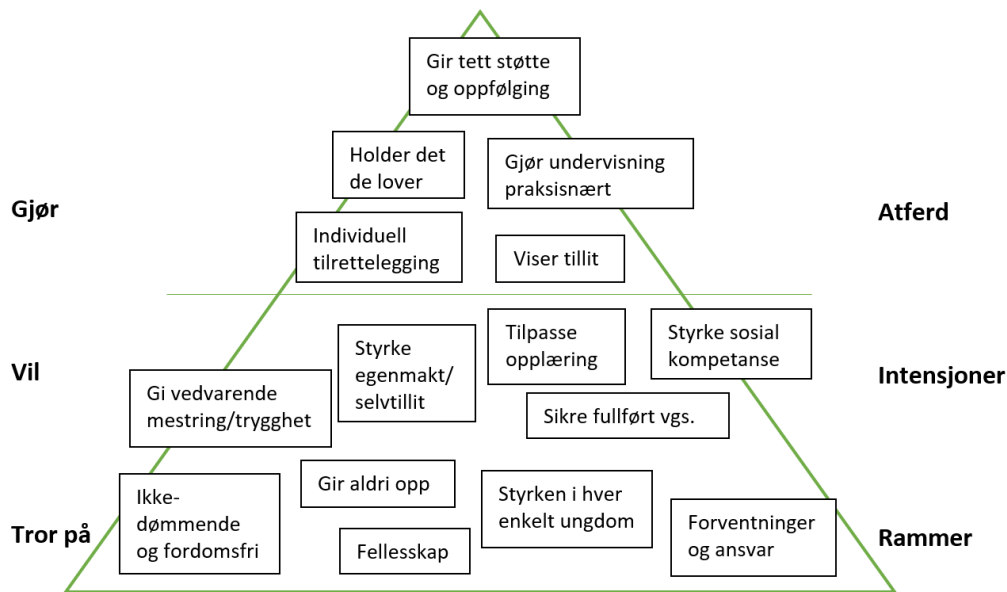
Interne konverteringsfaktorer	Eksterne/miljømessige konverteringsfaktorer
<p><i>Fysisk og psykisk velvære</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• å være sliten på en god måte etter jobb, sove godt, rutiner i hverdagen osv.</li> <li>• glede over innhold i eget liv, arbeidsglede, mestring av arbeidsoppgaver, relasjoner til medelever og lærere osv.</li> <li>• være ærlig på hva man trenger hjelp til.</li> </ul> <p><i>Mental kapasitet</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erfarer utholdenhet i fag, forstår praktisk nytte av fagene, kjenner på egen styrke, vilje og motivasjon, evne til å ta ansvar, eierskap til egne planer osv.</li> </ul> <p><i>Individuell og sosial kompetanse</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mestring av oppgaver underveis, økt selvinnsikt, tåle å bli stilt krav til, refleksjon over egen situasjon og handlinger, osv.</li> <li>• frokost og lunsj med andre, snakke med kolleger, knytte vennskap, gjensidig tillit og sosial trygghet</li> </ul>	<p><i>Organisering og fysisk utforming</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tett samarbeid i og mellom ulike aktører i hjelpeapparatet, tett samarbeid med ungdommene, tett samarbeid med Veidekke, gjensidig avhengighet, felles mål, osv.</li> <li>• klasserom utformet som verksted/byggeplass, osv.</li> <li>• geografisk avstand mellom bosted og SPB/læreplass, lokalisering av SPB for seg selv, osv.</li> </ul> <p><i>Rammebetingelser</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sikre basale behov, bosted, økonomi, transport, osv.</li> <li>• faste og tillitsskapende strukturer, inkluderende praksiser basert på sosiale relasjoner, trygge rammer, osv.</li> </ul> <p><i>Tilpasset opplæring</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• individuelle tilpasninger tidlig i forløpet, praksisrettet opplæring, satser på tidlig mestring, osv.</li> <li>• forutsigbarhet og klare avtaler</li> </ul>

Disse elementene ved SPB indikerer at det er viktig å fremme opplevelsen av *fysisk og psykisk velvære* i form av å skape glede over innhold og aktiviteter i eget liv (arbeidsglede, faglig mestring, sosial mestring i klassen og på arbeidsplassen). Det er samtidig også viktig å legge til rette for utvikling av *mental kapasitet* til utholdenhet og selvinnsikt, slik at ungdommene tåler å forholde seg til daglige forventninger og krav. I tillegg er det av essensiell betydning at de opplever tillit til omgivelsene, samt sosial trygghet på skolen og i praksis/jobb. Dette styrker både *individuell og sosial kompetanse*. Tabellen indikerer også hva det er ved SPB som gjør at ungdommer lykkes med å fullføre videregående opplæring ved dette tilbudet. Noe handler om *organisering og fysisk utforming*, der samarbeidet på tvers fremheves som særskilt viktig, i tillegg til følelsen av å være på en arbeidsplass frem for i et klasserom. Det er skapt bestemte *rammebetingelser* som gjør det mulig for involverte aktører å gi tett og helhetlig oppfølging knyttet til både personlige og miljømessige utfordringer. Resultatene viser at man gjennom SPB-satsningen blant annet lykkes med å gi *tilpasset opplæring* med praksisnær undervisning, samt forutsigbare forventninger og rammer.

Hver av disse komponentene er viktige i seg selv, men det er summen av vedvarende tiltak og satsinger som gir utslag for at den enkelte ungdom ender opp med fagbrev, jobb og en opplevelse av samfunnsmessig tilhørighet. Med henvisning til Nussbaums (1997) liste med eksistensielle grunnvilkår som må være til stede, viser denne studiens resultater blant annet til viktigheten av ungdommenes opplevelse av at de selv kommer i posisjon til å legge egne planer for livet. Ungdommene som deltok i studien, redegjør tydelig for at SPB har gjort dem i stand til å oppnå kontroll over egen hverdag og fremtid. Dette er elementer som ikke alltid er tilstrekkelig ivaretatt i ordinære tilbud i videregående opplæring, noe frafallsprosenten illustrerer.

## Gjør, vil og tror på

Resultatene viser i tillegg også at ungdommene og de ansatte har sammenfallende oppfatninger av hva som preger innholdet i Skole på Byggeplass (SPB). Det dreier seg om både synlige og mindre observerbare prosesser som foregår i kommunikasjon og samhandling (Nyhus, 2011; 2012). I figur 2 nedenfor, har vi anvendt isfjellmetaforen til å vise hvordan de ulike elementene ved SPB kan knyttes til henholdsvis atferd, intensjoner og rammer.



**Figur 2: SPB-elementer knyttet til isfjellets tre nivåer**

Det er det øverste, synlige nivået (atferd og praksiser) som kan studeres empirisk, men resultatene viser samtidig kongruens mellom de tre nivåene: De ansatte har som kollegium og samarbeidspartnere bestemte intensjoner, holdninger og verdier som kommer til uttrykk i den pedagogiske praksisen. For eksempel tror de på styrken i hver enkelt ungdom og vil gi dem vedvarende mestringfølelse, noe som blant annet blir gjort ved å tilrettelegge undervisningen slik at den treffer alle og gir mestring i konkrete oppgaver helt fra starten. Resultatene viser også at det er en felles enighet om rammene. Dette påvirker hva man ønsker å oppnå, samt måten man betrakter hva som er nødvendig å gjøre i praksis for å drive ungdommene frem mot målet. Nivåene påvirker hverandre gjensidig, noe man blant annet ser ved at den praksisnære undervisningen, den tette oppfølgingen og de klare forventningene til ungdommene styrker resultatene – og dermed også de ansattes tro på at fremgangsmåten fungerer. I tillegg viser det seg at det de ansatte gjør i praksis har stor innvirkning på ungdommenes vilje til å oppnå faglig og sosial mestring, samt påvirker tilliten til systemet og aktørene i SPB.

## Diskusjon

### Den yrkespedagogiske tilnærmingen

Mjelde (2002) viser til lange tradisjoner i yrkesfagopplæringen, hvor ulike epoker har vært preget av forskjellige reformer og rammeverk for hvordan opplæring i bedrift, yrkesteoretiske fag og allmenne fag (fellesfag) som matte, norsk, engelsk, naturfag og samfunnsfag har vært organisert og praktisert. Et sentralt kjennetegn ved yrkesutdanningen er likevel at læringsarenaen i stor grad har vært knyttet til opplæring i bedrift, slik at skole og arbeidsliv utgjør en opplæringsmessig helhet. Yrkesutdanningen har tradisjonelt vært sterkt forankret i en praksis, der arbeidsplassen utgjør en sentral læringsarena, hvor yrkesfaglærerne har bakgrunn som håndverkere eller fagarbeidere, samt og at de bærer med seg normer og verdier fra det praktiske arbeidslivet inn i sin daglige undervisning. Verdien av yrkesfagopplæring som har nærhet til arbeidslivet, praktiske oppgaver og et tydelig samarbeid med andre (elever, arbeidskolleger) fremheves blant annet av Høst (2013). Han viser til at en betydelig del av ungdomskullene fikk utfordringer med å fullføre sin yrkesutdanning etter innføringen av Reform 94 og den nye 2+2-modellen, noe som kan ha sammenheng med modellens opplegg der elevene må gjennom 2 år med høyt fokus på opplæring i teoretiske fag, før de kommer ut i lære. I dag opplever elevene ofte manglende relevans i den yrkesfaglige opplæringen (Bødtker-Lund et al., 2017), og flere hevder at for mange timer med teoriundervisning på yrkesfag kan være en årsak til frafallet i videregående opplæring (Dahlback, 2019; Gilberg, 2024). I motsetning vil tidlig bedriftspraksis, direkte knyttet opp mot fagopplæring, kunne bidra til bedre motivasjon hos elevene og økt evne til gjennomføring (Høst, 2013).

SPB er tydelig forankret i et yrkessosialiserende perspektiv med vekt på en praktisk læringstradisjon, der elevene opplever nærhet til bedrift og arbeidsliv, og hvor opplæringen i stor grad foregår i samhandling med andre (Mjelde, 2002; Høst, 2013). I dette yrkespedagogiske perspektivet fremheves betydningen av den allmenne kunnskapen i yrkesfagutøvelsen, som handler om å utvikle evnen til å overveie, planlegge og samordne for å oppnå kontroll og mestring innenfor både teoretiske og praktiske områder. En slik tilnærming, som også kalles mesterlæringstradisjonen, vektlegger spesielt to forhold. For det første dreier det seg om læring under veiledning i praksis-sammenhenger, f.eks. gjennom å føre en samtale, gjennom spørsmål og svar og ved å gjøre distinksjoner om det som foregår. For det andre er mesteren et praktisk forbilde og per definisjon en kyndig utøver av det som skal innøves og læres (Eikeland, 2015). Dette er helt sentrale elementer i SPB, der det nettopp gis praksisnær undervisning på en byggeplass (utformet så autentisk som mulig, utenfor skoleområdet), der mesteropplæring praktiseres med tett oppfølging fra lærer og arbeidsleder, samt ved at opplæringen i vesentlig grad foregår i samhandling med medelever, arbeidskolleger og arbeidsledere (Høst, 2013). I SPB brukes verkstedmodellen i utstrakt grad, hvor utdanning og arbeidsliv flettes sammen som en helhet, f.eks. ved tidlig å introdusere elevene for oppgaver som muring og flislegging i klasserommet (Mjelde, 2002). Det yrkessosialiserende fokuset står sentralt hos lærere og arbeidsledere når de utøver sin pedagogiske praksis og klasseledelse. Gjennom systematiske øvelser og forberedelser legges blant annet et grunnlag for at elevene skal mestre å møte tidlig og presis på jobb, spise frokost og lunsj, samt samarbeide med andre. Elevene oppnår på denne måten felles forutsetninger for utvikling av dyktighet i de fleste sammenhenger tilknyttet samfunnsliv, relatert til yrkesfag, fellesfag, arbeidsliv og sosialt liv (Eikeland, 2015).

Ifølge Brekkhus (2020, s. 341) makter yrkesfaglige opplæringstilbud ikke i tilstrekkelig grad å virkeliggjøre formelle formål og overordnede ideer i skolens styringsdokumenter og læreplaner til reelle utfall i form av kapabiliteter og det elevene faktisk er i stand til å bli, gjøre eller være. I stedet hemmer de nåværende opplæringstilbudene til dels elevenes utvikling av kapabiliteter. Derfor er det behov for forskningsbasert kunnskap om hvordan praktisk pedagogikk i yrkesfaglige opplæringstilbud bør innrettes, noe denne studien forsøker å gi et bidrag til. Gjennom anvendelsen av kapabilitetstilnærmingen, er det mulig å anlegge et mer holistisk perspektiv på de unges livssituasjon, som inkluderer de eksistensielle grunnvilkårene som må være til stede for at de kan utvikle seg (Nussbaum, 1997; 2002). De unges kapabiliteter (altså det de er i stand til å være eller gjøre) avhenger av de omgivende forutsetningene (altså konverteringsfaktorene), og ikke kun deres ressurser og individuelle innsats (Barstad, 2016). Det er viktig å skape økt oppmerksomhet om de eksterne og miljømessige faktorenes betydning for å unngå å plassere ansvaret på den enkelte ungdom, slik NEET-diskusjonen har hatt en tendens til å gjøre (Haug et al., 2023).

## Hva kan overføres til andre kontekster?

SPB har vist gode resultater over tid, noe som gjør det relevant å drøfte muligheten for å skalere opp denne løsningen (Meld. St. 32 (2020-2021)). Det er grunn til å tro at de yrkespedagogiske prinsippene i SPB også kan ha relevans inn i en ordinær hverdag i videregående skole (på samtlige utdanningsprogram) i innsatsen rettet mot å forebygge frafall. Det å 1) skape trygghet i oppstarten og i alle overganger, 2) å opprettholde forventninger, 3) å legge til rette for mer praksisnær undervisning i fellesfagene, 4) å skape tidlige mestringsopplevelser for hver enkelt elev, samt 5) å øve på sosial kompetanse i forskjellige situasjoner kan være eksempler på formålstjenlig tilpasset opplæring. Denne tilnærmingen vil også kunne overføres til grunnskolen som en generell praksis gjennom den pedagogiske utøvelsen, da den i tillegg til å være forankret i grunnleggende yrkessosialiserende prinsipper også inneholder elementer fra det allmenne ved yrkesfagspedagogikken, som kan ha overførbarehet til all læring i alle fag og alle praksiser (Mjelde, 2002; Høst, 2013; Eikeland, 2015). Blant annet når det gjelder det å legge til rette for gode prosesser som fører til motivasjon og mestring. Dersom dette kan bli en gjennomgående filosofi eller et verdisyn i grunnlagstenkningen i skolen, vil det kunne resultere i rammer og intensjoner som skaper en slik praksis.

Ingrediensene i SPB kan også være overførbare til andre opplæringstilbud eller kontekster. Dette fordrer imidlertid at det finnes bedrifter som både ønsker og klarer å samarbeide med videregående skole på en produktiv måte, også innen andre yrkesfag/sektorer. Dersom en kommune eksempelvis forplikter seg til et slikt samarbeid i forhold til konkrete utdanningsprogram, som f.eks. helse- og oppvekstfag, ser vi et potensiale for at elementer kan overføres direkte, både med hensyn til organisering, grunnlagstenkning og pedagogisk/praktisk innhold. Slike samarbeidsrelasjoner må imidlertid bygge på en felles problemforståelse og en enighet om et felles mål, der alle involverte aktører har noe å tjene på å få disse ungdommene tilbake i utdanning eller arbeid. Selv om det kan være vanskelig å fremme denne type gjensidige avhengighet i praksis, er ungt utenforskap en samfunnsutfordring som nettopp krever en slik tverrsektoriell innsats (Bakken & van der Wel, 2022). Kommuner har en felles interesse med videregående skole i å løse utfordringen, blant annet for å få utdannet flere gode yrkesutøvere.

Men det fordrer en viss grad av fleksibilitet fra kommunenes side med tanke på at de skal kunne tilby praksisplasser og følge opp elevene, både igjennom skole-/opplæringsdelen, praksis/læreplassdelen, samt å kunne gi tilbud om jobb i etterkant.

På Jessheim videregående skole er man i dag i planleggingsfasen av et slikt prosjekt, der man ønsker å trekke veksler på SPB i utviklingen av nye opplæringstilbud med helhetlig opplæring i bedrift, som kalles Skole på Sykehjem og Skole i Barnehage. Disse tilbudene er tenkt rettet mot å kunne fange opp elever på VG1 Helse- og oppvekstfag som av ulike årsaker ikke greier å følge utdanningen på skolen. Hvis dette prosjektet blir realisert, vil erfaringene fra SPB danne utgangspunktet for utviklingen og implementeringen av de nye tilbudene. Denne type satsinger fremstår som konkrete og praksisnære tilskudd i den overordnede satsingen for å øke andelen av elever som fullfører og består yrkesfaglig opplæring i videregående skole. Behovet for slike alternativer innenfor yrkesfaglig utdanning er forskningsmessig begrunnet, blant annet av Høst (2013), som etterlyser at man i større omfang prøver ut alternativer til 2+2 modellen for yrkesopplæring. Han begrunner dette med at tidlig bedriftspraksis, som er knyttet opp mot fagopplæring, vil kunne bidra til sterkere motivasjon og bedre gjennomføring. Verdien av å tilby unge utstrakt opplæring i bedrift er også fremhevet av Harteis og Billett (2008) som en viktig satsing for unges faglige, sosiale og personlige læring og utvikling tilknyttet et arbeidsliv i stadig endring. Det er imidlertid visse utfordringer knyttet til finansiering, som også har skapt usikkerhet for SPB; at finansiering må på plass på nytt for hvert eneste år (Utdanningsnytt, 21.2.2023). I slike samarbeid er det avgjørende at man finner måter å gjøre det mulig å tenke mer langsiktig på, for å utvikle bærekraftige modeller for denne type yrkesfaglige opplæringstilbud.

## Svakheter ved studien

En svakhet ved denne studien er at de seks unge informantene alle representerer noen som lyktes, i form av at de fullførte utdanningen og kom i arbeid. Vi har ikke intervjuet informanter som har avbrutt utdanningen, og heller ikke informanter som har særlig utfordrende historikker, f.eks. knyttet til rus og kriminalitet. Disse ble spurt, men ønsket ikke å delta. Det er derfor viktig å påpeke at det selvfølgelig også finnes unge på SPB som ikke fullfører og oppnår fagbrev. Resultatene ville ha vært tilført andre perspektiver, dersom vi hadde klart å inkludere denne gruppen i analysen. Det ville også ha påvirket i hvilken grad SPB i sin helhet kan fremstilles som et suksessfullt tilbud. Det er imidlertid viktig å påpeke at samtlige unge informanter befant seg i et samfunnsmessig utenforskap på det tidspunktet hvor de ble introdusert for tilbudet. De ble fanget opp av Oppfølgingstjenesten eller NAV, nettopp i kraft av at de ikke var i utdanning, praksis eller arbeid. Enkelte hadde vært i utenforskap i noen måneder, andre i flere år. Samtlige unge informanter beskriver et tidligere liv i utenforskap og sårbare livssituasjoner, og at de beveget seg mot oppnådd fungering og innenforskap gjennom SPB. Informantene har følgelig gjennomgått en omfattende prosess på veien mot opplevelse av trivsel, mestring, samt faglig, sosial og samfunnsmessig kompetanse.

En annen svakhet er at resultatene preges av å være overveiende positive, noe som skyldes at problemstillingen var rettet mot å utforske hva det er ved SPB-satsningen som gjør at ungdommene lykkes. Dette var et bevisst valg, fordi vi ønsket å fylle kunnskapsgapet Frøyland et al. (2022) peker på; behovet for studier som undersøker hvorfor det går bra med noen, hva som kjennetegner dem, deres miljø og omgivelsene rundt dem, samt bistanden de har fått.



Her ville et annet fokus, som inkluderer utfordringer og negative erfaringer (eller inkluderer informanter med mer utfordrende historier), ha resultert i andre funn. Videre er det også en svakhet at studien er basert på kun ni intervjuer (seks elever og tre ansatte). Resultatene kan ikke generaliseres, noe som heller ikke var hensikten. Det som kan være overførbart er elementene vi har identifisert som mulige kjennetegn ved et vellykket yrkesfaglig opplæringstiltak. Vi vurderer derfor at, til tross for svakhetene, bidrar studien med viktig kunnskap om sentrale elementer som kan være betydningsfulle.

## Konklusjon

I denne artikkelen har vi undersøkt et utvalg ungdommers og ansattes erfaringer med et konkret yrkesfaglig opplæringstilbud. Studien bidrar med kunnskap om hvordan Skole på Byggeplass (SPB) ser ut til å ha skapt mestring og betydelig økt trivsel i både skole- og arbeidssammenheng. Organiseringen av tilbudet gjør det mulig å sikre en trygg oppstart, og det jobbes generelt mye med å skape både inkluderende klassemiljø og ivaretagende klasseledelse. Videre har selve innholdet i den yrkesfaglige opplæringen, inkludert det pedagogiske opplegget som skaper en opplæringsmessig helhet, ført til at en større andel elever har fullført og bestått utdanningen og kommet i varig arbeid. I analysene ble de mest sentrale elementene i satsningen avdekket og knyttet til interne konverteringsfaktorer (fysisk og psykisk velvære, mental kapasitet, samt individuell og sosial kompetanse) og eksterne/miljømessige konverteringsfaktorer (organisering og fysisk utforming, rammebetingelser og tilpasset opplæring). Det dreier seg om både synlige og mindre synlige elementer, noe vi har illustrert gjennom bruken av isfjellmetaforen. Resultatene bekrefter blant annet viktigheten av helhetlig oppfølging, tidlig introduksjon til arbeid i bedrift, praksisnær undervisning i fellesfag, samt det å være «tett på» når elever står i risiko for å falle utenfor. Det er behov for mer kunnskap om hvordan innholdet i satsingen rundt SPB kan overføres til andre kontekster og yrkesfaglige utdanningsprogrammer, samt hvordan man kan styrke denne type samarbeider mellom skoler, kommuner og ulike praksisbedrifter. Det vil derfor være interessant å utforske en eventuell overføring, oversettelse og implementering av slike tilbud over tid i fremtidig forskning.

## Forfatterbiografi

**Mette Sønderskov** er artikkelens førsteforfatter og er postdoktor i offentlig innovasjon ved Institutt for organisasjon, ledelse og styring, Universitetet i Innlandet, Lillehammer. Mette er ansvarlig for videreutdanningen Nasjonal innovasjonsskole for kommunesektoren. Hennes forskningsinteresser er blant annet knyttet til velferdsforvaltning, positive avvik, samskaping og utenforskap blant barn og unge.

**Anne Veslemøy Jarmann** er artikkelens annenforfatter og er lektor ved Jessheim videregående skole. Hun jobber som rådgiver for det yrkesfaglige utdanningsprogrammet Helse- og oppvekstfag og for Kombinasjonsprogrammet for elever med kort botid i Norge. Veslemøy har gjennom lengre tid jobbet med prosjekter tilknyttet frafallsforebyggende arbeid i videregående skole.

Førsteforfatter Sønderskov har hatt ansvaret for den overordnede utformingen av artikkelen, og medforfatter Jarmann har gjennomført datainnsamlingen, bidratt i analyse, i diskusjoner om utforming samt skriving av innholdet i artikkelen. Begge har godkjent den endelige versjonen.

## Referanser

- Apunyo, R., White, H., Otike, C., Katairo, T., Puerto, S., Gardiner, D., Kinengyere, A. A., Eyers, J., Saran, A., & Obuku, E. A. (2022). Interventions to increase youth employment: An evidence and gap map. *Campbell Systematic Reviews*, 18, e1216. <https://doi.org/10.1002/cl2.1216>
- Askheim, O. P. (2007). Empowerment – ulike tilnæringer. I Askheim, O. P. & Starrin, B. (Red.). *Empowerment – i teori og praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Askheim, O. P. (2012). *Empowerment i helse. og sosialfaglig arbeid. Floskel, styringsverktøy eller frigjøringsstrategi?* Gyldendal Akademisk.
- Bakken, F. M., & van der Wel, K. (2022). Cross-sectoral frontline delivery of welfare-to-work services for young adults with complex in Norway. *Social Policy & Administration*, 57(30), 304-317. <https://doi.org/10.1111/spol.12860>
- Barstad, A. (2016). *Gode liv i Norge. Utredning om måling av befolkningens livskvalitet*. Helsedirektoratet.
- Berg-Brekhus, Å. (2020). *Mulighetsbetingelser, frihet og utviklingspotensial hos elever i den videregående skolen. En kvalitativ to-casestudie i lys av kapabilitetstilnærmingen*. Doktorgradsavhandling. Høgskolen på Vestlandet.
- Bonvin, J. M., & Orton, M. (2009). Activation policies and organisational innovation: the added value of the capability approach. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 29 (11/12), 565-574. <https://doi.org/10.1108/01443330910999014>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V., Clarke, V., & Hayfield, N. (2022). 'A starting point for your journey, not a map': Nikki Hayfield in conversation with Virginia Braun and Victoria Clarke about thematic analysis. *Qualitative research in psychology*, 19(2), 424-445. <https://doi.org/10.1080/14780887.2019.1670765>
- Bråten, R. H., & Sten-Gahmberg, S. (2022). Unge uføre og veien til uføretrygd: The path to disability benefits for young people. *Søkelys på arbeidslivet*, 39(1), 1-19. <https://doi.org/10.18261/spa.39.1.4>
- Bødtker-Lund, D., Hansen, K., Haaland, G., & Vagle, I. (2017). Endringsbehov i norsk yrkesopplæring? - Elevers, lærlingers og yrkesfaglærere erfaringer med yrkesopplæring i Vg1. *Scandinavian Journal og Vocations in Development*, 2, 1-33. <https://doi.org/10.7577/sjvd.2577>
- Dahlback, J. (2019). Yrkesretting av yrkesfaglige utdanningsprogram. I K. M. Lyngsnes & M. Rismark (Red.), *Yrkesopplæring*. Oslo: Gyldendal.
- Danermark, B., Ekström, M., Jakobsen, L., & Karlsson, J. C. (2003). *Att förklara samhället* (2. utg.). Studentlitteratur.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4. utg.). Sage.
- Egdell, V., & McQuaid, R. (2016). Supporting disadvantaged young people into work: Insights from the capability approach. *Social Policy & Administration*, 50(1), 1-18. <https://doi.org/10.1111/spol.12108>
- Eikeland, O. (2015). Om det allmenne ved yrkespedagogikken. I Eikeland, O., Hiim, H., & Schwencke, E. (Red.). *Yrkespedagogiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal.

- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk*. Gyldendal Akademisk.
- Frøyland, K. (2019). Vital tasks and roles of frontline workers facilitating job inclusion of vulnerable youth. *European Journal of Social Work*, 22(4), 563-574. <https://doi.org/10.1080/13691457.2018.1423547>
- Frøyland, K. (2020). *Arbeidsinkludering av utsett ungdom. I lys av Supported Employment og kapabilitetstilnærmingen*. Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.18261/issn.0809-2052-2020-03-03>
- Frøyland, Kjetil; Ballo, Jannike. G; Anne, Leseth; Talieh, Sadeghi; Abdelzadeh, Ali; Anvik, Cecilie. H; Alecu, Andreea. I; Einarsdóttir, Margrét; Gaini, Firouz; Görlich, Anne; Julkunen, Ilse; Larsen, Christina V. L. (2022) *Inkludering av unge i skole, arbeid og samfunn – en sammenstilling av kunnskap fra nordisk forskning* (oda.oslomet.no) AFI-rapport 2022:02.
- Fyhn, T., Rebecca, R., & Vigdis, S. (2021). *Unge som står utenfor arbeid, opplæring og utdanning (NEET). En analyse av unge i NEET-kategorien*. NORCE Helse.
- Gilberg, A. (2024). «Du blir litt sånn selvsikker, og tenker at «wow» noen vil faktisk sende bilen til oss!»: Ungdomsbedrift som virkemiddel for en opplevd relevant skolehverdag. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 9(1), 1-17. <https://doi.org/10.7577/sjvd.4999>
- Harteis, C., & Billett, S. (2008). The workplace as learning environment: Introduction. *International Journal of Educational Research*, 47(4), 209-212. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2008.07.002>
- Haug, E. H., Nylund, I. B., Samuelson, N. W., Stokke, M., & Sønderskov, M. (2023). Service Innovations Targeting NEETs: A Systematic Review. *Nordic Journal of Transitions, Careers & Guidance*, 4(1), 83-96. <https://doi.org/10.16993/njtcg.49>
- Hoff, R., Corbett, K., Mehlum, I., Sivesind, I., Mohn, F. A, Kristensen, P., Hanvold, T., Nordberg, Gran, J. M. (2019). The impact of completing upper secondary education – a multi-state model for work, education and health in young men. *BMC Public Health* 18. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5420-y>
- Høst, H. (2013). Kan arbeidslivet være et bedre alternativ for skoletrøtte 16-åringer?. *Søkelys på arbeidslivet*, 30(1-2), 54-70. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-7989-2013-01-02-04>
- Kvale, S. & Brinkmann (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.
- Lid, I. M. (2017). Martha C Nussbaums politiske teori om rettferdighet som bidrag til et grunnlag for likeverd og medborgerskap. *Fontene Forskning*, 1(10), 16-28.
- Lysaker, O. (2015). Å leve et menneskeverdig liv – Martha Nussbaums globale helseetikk. *Etikk i praksis. Nordic Journal of Applied Ethics*, 2, 53-70. <https://doi.org/10.5324/eip.v9i2.1871>
- Mawn, L., Oliver, E., Akhter, N., Bombra, C., Torgerson, C., Bridle, C. & Stain, J. (2017) Are we failing young people not in employment, education or training (NEETs)? A systematic review and metaanalysis of re-engagement interventions, *Systematic reviews*, 6(1), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s13643-016-0394-2>
- Mjelde, L. (2002). *Yrkenes pedagogikk: fra arbeid til læring-fra læring til arbeid*. Yrkeslitteratur.
- NOU 2019: 25 (2019) *Med rett til å mestre — Struktur og innhold i videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet.
- Nussbaum, M. (1997). Capabilities and human rights. *Fordham Law Review*, 66(2), 273-300.
- Nussbaum, M. (2002). Capabilities and social justice. *International Studies Review*, 4(2), 123-135. <https://doi.org/10.1111/1521-9488.00258>
- Nyhus, L. (2011): Refleksjon, læring og endring på ulike nivå - et metaperspektiv. I Haugsbakk, G., Haaland, Ø. og Dobson, S. (red.): *Pedagogikk for en ny tid*. Oplandske bokforlag.

- Nyhus, L. (2012). *Det kommunikative grunnlaget i skoleutvikling: et metaprojekt*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Tromsø, Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk.
- OECD (2018). *Investing in Youth: Norway*. Hentet fra: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264283671-en>
- Olsen, T., Hyggen, C. & Tägtström, J. (2016) *Unge i risiko - overblik over situationen i Norden. Unge, udenforskap og social forandring Nordiske perspektiver*. Frydenlund Academic.
- Repstad, P. (1984). *Fra ilden til asken: En studie i religiøs passivisering*. Universitetsforlaget.
- Robeyns, I. (2016). Capabiltarianism. *Journal of Human Development and Capabilities*, 17(3), 397-414. <https://doi.org/10.1080/19452829.2016.1145631>
- Rumberger, R.W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of High School and what can be done about it?* Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674063167>
- Statistisk sentralbyrå, SSB (2021). *Gjennomføring i videregående opplæring*. <https://www.ssb.no/utdanning/videregaendeutdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>.
- Strand, A. H., Bråthen, M., & Grønningsæter, A. B. (2015). *NAV-kontorenes oppfølging av unge brukere*. Fafo-rapport.
- Sveinsdottir, V., Eriksen H. R., Baste, V., Hetland, J. & Endresen R. S. (2018) Young adults at risk of early work disability: who are they? *BMC Public Health*, 18(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-6095-0>
- Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsnytt (21.2.2023). *Byggeplassen kan redde unge som har gitt opp skolen*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/eksamen-fellesfag-laerlinger/byggeplassen-kan-redde-unge-som-har-gitt-opp-skolen/350384>