

«Wow, så klarte jeg det da!»

*En kvalitativ studie av læringsidentiteter i
utvikling hos ungdom som deltar i
arbeidstreningstiltaket Jobbsjansen*

Anna-Marie Augustin



Masteroppgave i Pedagogikk
Pedagogisk forskningsinstitutt
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2013

«Wow, så klarte jeg det da!»

En kvalitativ studie av læringsidentiteter i utvikling hos ungdom som deltar i arbeidstreningstiltaket Jobbsjansen

© Anna-Marie Augustin

Vår 2013

«Wow, så klarte jeg det da!»

Anna-Marie Augustin

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: CopyCat, Oslo: Forskningsparken

TITTEL:

«Wow, så klarte jeg det da!»

En kvalitativ studie av læringsidentiteter i utvikling hos ungdom som deltar i arbeidstreningstiltaket Jobbsjansen

AV:

Anna-Marie Augustin

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk

Studieretning allmenn pedagogikk

SEMESTER:

Vår 2013

STIKKORD:

Kunnskap

Læringsidentitet

Sammendrag

I dagens kunnskapssamfunn har skoletid blitt til utdanningstid (Mørch, 2003; Frønes, 2010). Ungdommenes fremtidsmuligheter reguleres av hvorvidt de mestrer de krav skolen stiller. Dette har ført til et nytt skille blant unge mennesker. Er du innenfor eller utenfor? Tema i denne avhandlingen er hvordan ungdom opplever å lære, når opplæringsarenaen bygger på et bredere kunnskapssyn enn det skolen tradisjonelt tilbyr. Forskningsinteressen er rettet mot hvordan dette kan bidra i å utvikle ungdommers opplevelse av seg selv som lærende individer.

Studiens empiriske materiale baserer seg på kvalitative intervjuer med to jenter og fire gutter som alle deltok i arbeidstreningstiltaket Jobbsjansen, våren 2012. Forskningsspørsmålet lyder som følger: *Hvilke kunnskapsformer fremmes gjennom arbeidstreningstiltaket Jobbsjansen og hvordan bidrar erfaringer fra Jobbsjansen i utviklingen av den enkeltes læringsidentitet?*

Arbeidstreningstiltaket Jobbsjansen er en alternativ kvalifiseringsarena for ungdom som av ulike grunner har havnet på utsiden av skole og arbeidsliv. Gjennom en periode på fem måneder skal ungdommene kvalifiseres for deltakelse i skole og/eller arbeidsliv. I tiltaket deltar ungdommene på kurs, i ulike aktiviteter, de er utplassert i bedrifter, og trening er en sentral del av tiltaket.

I det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for denne avhandlingen, er kunnskapsformer operasjonalisert til å gjelde kunnskaper av formell og uformell karakter (jf. skolekunnskap og hverdagskunnskap, Moje m.fl., 2004). Med utgangspunkt i Gee (2000) og Moje m.fl. (2004) er fokuset rettet mot hvordan læringsarenaer hvor flere ulike kunnskapsformer er i omløp, kan bidra i å skape nye læringsmuligheter for unge lærende. I studien forstår jeg læring og identitet som en del av samme prosess. For å undersøke hvordan erfaringer fra Jobbsjansen som kvalifiseringsarena har bidratt i å utvikle ungdommenes læringsidentitet (Wortham, 2006), er oppmerksomheten rettet mot opplevelsen av mestring (Frønes, 1997) og sosial posisjonering (Holland m.fl., 1998).

Med utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming, er studien rettet mot å få frem ungdommenes *egne* erfaringer og opplevelser. Datamaterialet er analysert og tolket ved bruk av tematisk analyse (King & Horrocks, 2010). Funn i denne studien viser hvordan Jobbsjansen som læringsarena er et sted hvor både skolekunnskaper og hverdagskunnskaper er i omløp (Moje m.fl., 2004). Sentralt i studien er imidlertid hvordan Jobbsjansen gjennom

både å anerkjenne og underbygge ungdommenes hverdagskunnskaper, har bidratt i å skape nye læringsmuligheter for de unge. Funnene viser at ungdommene gjennom å trekke på deres hverdagskunnskaper (kroppsliggjorte, uformelle og sosialt konstruerte kunnskaper), er gitt rom for å benytte flere forskjellige uttryksmåter og tankesett for å utdype og forankre de formelle kunnskaper som er ment å kvalifisere til deltakelse i skole og/eller arbeidsliv. Studien har vist at Jobbsjansen fremgår som et sted der ulike kunnskaper smelter sammen og skaper nye læringssituasjoner for ungdommene, jf. ”Third Space” (Moje m.fl., 2004).

Videre viser funn at ungdommenes læringsidentiteter er i positive utviklingsprosesser. Funn viser at ungdommene *før* deltakelsen i Jobbsjansen, identifiserte seg selv som skoletapere og underkvalifiserte for deltakelse i arbeidslivet. *Underveis* i arbeidstreningstiltaket gis imidlertid ungdommene mulighet til å repositionere seg selv som lærende individer, både ovenfor seg selv og andre. Positive læringserfaringer og deltakelsen i tiltakets sosiale kontekst, har bidratt i at ungdommene opplever økt tro på egne mestringmuligheter og til å posisjonere seg selv annerledes. I tiltaket underbygges ungdommenes opplevelse av å være en som kan noe og en som kan lære noe. Ungdommene gir uttrykk for å forstå seg selv på nye og mer positive måter. Utviklingen av ungdommenes positive læringsidentiteter, strekker seg også utover deltakelsen. *Mot slutten* av tiltaksperioden identifiserer ungdommene seg selv som kvalifisert til deltakelse i arbeidslivet, og samtlige opplever styrket tro på at de vil gjenoppta sitt utdanningsløp i skolen.

Denne studien plasserer seg i utdanningsfeltet som et viktig bidrag i å forstå hvordan et bredere kunnskapssyn kan skape nye læringsmuligheter og økt lærelyst hos unge lærende i dagens kunnskapssamfunn (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Forord

Arbeidet med denne avhandlingen har vært en spennende og lærerik prosess, fylt med mange utfordringer. Ikke bare faglige, men også personlige. It`s been a bumpy ride! Nå er jeg endelig snart i mål og det er jeg veldig stolt av.

Det er mange som fortjener en stor takk for at denne avhandlingen har blitt til. Først og fremst vil jeg takke de flotte ungdommene som ønsket å stille opp i denne studien. Uten deres åpenhet og engasjement ville jeg ikke kunne skrevet denne avhandlingen. En stor takk må også rettes til Lars Eirik Eggen, for all hjelp og for tålmodigheten du har hatt da prosessen har tatt lengre tid enn forventet.

Takk til veileder, Kristin Beate Vasbø. Ditt engasjement for mitt arbeid har vært uvurderlig. Du har en unik evne til alltid å motivere meg og få meg til å gjøre mitt beste. Dette har vært helt avgjørende for at jeg (om ikke lenge) er nyutdannet pedagog. Jeg setter utrolig stor pris på troen du har til meg. Tusen takk for at du ville være min veileder.

Cecilie Mørland. Cecit. Min sparringspartner og veldig gode venn. Jeg er utrolig takknemlig for all hjelp, støtte, oppmuntring, latter og glede du har gitt meg gjennom *hele* denne mastergraden. Og ikke minst er jeg takknemlig for alle de gode samtalene vi har hatt! Uten deg hadde livet vært kjedelig.

Min kjære Simen. Tusen takk for at du alltid tar vare på meg, og for din forståelse og utholdenhet gjennom denne (til tider svært utfordrende) prosessen. Takk for din bestandige kjærighet.

Mamma og Linda (og Bella Polinaris!) for at dere er den dere er.

Takk, til ledere og medstudenter i forskningsgruppene Transaction og Samfunnsrettet Pedagogikk, for lærerike seminarer og gode tilbakemeldinger. Takk til alle dere som har gjort dagene på Helga Eng til et fint sted å være.

Anna-Marie Augustin

Oslo, 2013

Innholdsfortegnelse

1	INTRODUKSJON	1
1.1	Ungdom i overgangsfaser.....	1
1.1.1	“Are you in or are you out?”	2
1.1.2	Kunnskap og læring utenfor skolens rammer	3
1.2	Arbeidstreningstiltaket Jobbsjansen	5
1.2.1	Forskningsspørsmål.....	5
1.2.2	Oversikt over innhold.....	7
2	JOBBSJANSEN SOM FORSKNINGSFELT	8
2.1	Forskning på organiserte læringskontekster utenfor skolen	8
2.2	Jobbsjansen- Vålerengas samfunnsengasjement	9
2.2.1	Organisering av opplegget i Jobbsjansen	10
2.2.2	Resultater.....	12
2.3	Tidligere forskning på arbeidstreningstiltak.....	12
2.3.1	Hvorfor arbeidstreningstiltak?.....	12
2.3.2	Arbeidstreningstiltak iverksatt for marginalisert ungdom	14
2.4	Denne studiens inngang til forskningsfeltet	17
3	TEORETISK RAMMEVERK	18
3.1	Samfunnets tradisjonelle kunnskapsborg	18
3.1.1	Formell læring og formelle kunnskaper	18
3.1.2	Et holdningsskifte- «livslang læring» satt i fokus	19
3.2	Kunnskap og læring utenfor skolens rammer.....	20
3.2.1	Kroppslig læring og kroppsliggjorte kunnskaper.....	21
3.2.2	Uformell læring og uformelle kunnskaper	22
3.3	Individens bevegelse mellom ulike kunnskapsdiskurser	25
3.4	Læringsidentitet	27
3.4.1	Sosial posisjonering (“positional identities”).....	28
3.4.2	Mestring	30
4	METODE	31
4.1	Valg av forskningsdesign	31
4.1.1	Vitenskapsteoretisk perspektiv.....	31
4.1.2	Valg av et kvalitativt forskningsdesign.....	32

4.2	Tilgang til forskningsfeltet	33
4.3	Utvalg og rekruttering	34
4.3.1	Den første rekrutteringsfasen	34
4.3.2	Gjennomføring av kartleggingsintervjuer og det første utvalget	35
4.3.3	Den andre rekrutteringsfasen og det endelige utvalget	37
4.4	Metodisk tilnærming og innhenting av datamaterialet	38
4.4.1	Intervjuguide	38
4.4.2	Prøveintervju	39
4.4.3	Gjennomføring av intervju	40
4.5	Analyse og bearbeiding av datamaterialet	43
4.5.1	Transkribering- fra tale til tekst	44
4.5.2	Analytisk fremgangsmåte	45
4.5.3	Pålitelighet- reliabilitet	47
4.5.4	Gyldighet- validitet	48
4.6	Etiske overveielser	50
4.6.1	Forskerrollen og forforståelse	51
5	PRESENTASJON OG ANALYSE AV EMPIRI	55
5.1	Før deltakelsen i Jobbsjansen	55
5.1.1	Utdanningsløp og arbeidsledighet	56
5.1.2	Skolekunnskap, skolelæring og læringsidentitet	59
5.1.3	Forventinger til deltakelsen Jobbsjansen	61
5.2	Underveis i Jobbsjansen	62
5.2.1	Kurs- «som å være på skolen, bare mye gøyere!»	63
5.2.2	Læring gjennom «å gjøre»	67
5.2.3	Kroppsliggjorte kunnskaper og uformelle kunnskaper	70
5.2.4	Læring og kunnskap gjennom sosial samhandling	73
5.2.5	Uformell læring- trening, fotball og Vålerenga	76
5.3	Mot slutten av deltakelsen i Jobbsjansen	80
5.3.1	Opplevelsen av å skulle delta i arbeidslivet	81
5.3.2	Tanker om videre skolegang	82
5.3.3	Avsluttende refleksjoner over nåværende livssituasjon	83
6	DRØFTING I LYS AV STUDIENS FORSKNINGSFUNN	85
6.1	Introduksjon	85

6.2	Hvilke erfaringer og opplevelser kommer ungdommene inn i tiltaket med?	86
6.2.1	Negative opplevelser fra skolen som kunnskaps- og læringskontekst.....	87
6.2.2	Marginalisert ungdom, med en forventning om å endre sosial posisjon.....	88
6.3	Hvilke erfaringer og opplevelser erverver ungdommene underveis i tiltaksperioden?	89
6.3.1	Kroppen som fremtredende for ungdommenes læringsmuligheter.....	90
6.3.2	Læring gjennom å aktivere uformelle kunnskaper.....	91
6.3.3	Den sosiale konteksts betydning for ungdommenes læring.....	92
6.3.4	En diskurs der ulike kunnskapsformer smelter sammen?	93
6.3.5	Læringsidentiteter i utvikling- mestring og sosial posisjonering.....	95
6.4	Hvilke erfaringer og opplevelser sitter ungdommene igjen med etter deltakelsen i tiltaket?	99
6.4.1	Opplevelsen av å være kvalifisert for arbeidslivet.....	99
6.4.2	Variierende ønsker om videre skolegang	100
6.4.3	Opplevelsen av å posisjonere seg selv annerledes	100
6.5	Denne studiens bidrag til forskningsfeltet	101
7	KONKLUSJON	104
7.1.1	Hva vet vi nå?.....	104
7.1.2	Denne studiens bidrag til utdanningsfeltet	107
	Litteraturliste	109
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	116
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv	117
	Vedlegg 3: Kartleggingsintervju	118
	Vedlegg 4: Intervjuguide	119
	Vedlegg 5: Samtykkeerklæring	123

1 INTRODUKSJON

Når man i dag snakker om det å være ungdom, tenker man gjerne umiddelbart på en livsfase som gjenspeiler noe positivt; spenning, opplevelser, håp, drømmer, forventinger og muligheter. I de aller fleste tilfeller stemmer disse forestillingene. Men ikke alltid. I dagens samfunn er denne livsfasen også en periode hvor mange ungdommer møter store utfordringer som blant annet usikkerhet, utilpasshet, sårbarhet, skuffelse, personlige og sosiale problemer, konflikter, angst og valgproblemer (Heggen, Jørgensen, Paugaard, 2003; Mørch, 2003; Heggen & Øia, 2005; Illeris, Katznelson, Nielsen, Simonsen & Sørensen, 2009).

Overgangsfasen fra å være barn til å bli voksen, er en periode preget av både muligheter og utfordringer. Både med tanke på den personlige og sosiale utvikling, men også i forbindelse med det å skulle bli en samfunnsborger i det moderne samfunn.

1.1 Ungdom i overgangsfaser

I et forsøk på å forklare de muligheter og utfordringer unge mennesker møter i dagens moderne samfunn, fremheves gjerne begreper som individualisering, valg, risiko og identitetskonstruksjon (Beck, 1997; Beck & Beck-Gernsheim, 2001). Individualisering handler om at ungdom i mye større grad enn tidligere har ansvaret for seg selv, sine handlinger og handlingens konsekvenser. Ungdom gis mulighet til å forme sin egen tilværelse og identiteter gjennom valg av for eksempel utdanning, arbeid, venner og livsstil. Livet til ungdommene er derfor også preget av mye uforutsigbarhet og risiko¹. Samtidig vil individualisering også innebære at ungdom ikke kan frigjøre seg fra disse mulighetene og valgene, til tross av at en del ungdommer opplever disse valgene som begrenset av deres situasjon, kapasitet, evner og så videre. Begrepet individualisering er på den måten både et vilkår og en tvang for unge mennesker i dag, som bidrar i å påvirke deres livssituasjon, væremåter, orienteringer, beslutninger og identiteter (Beck, 1997; Heggen & Øia, 2005; Illeris m.fl., 2009). Ungdomstiden i det moderne samfunn er historien om de mange mulighetene, men også om nederlag og skuffelser (Heggen & Øia, 2005).

Ungdomstiden er imidlertid ikke kun en utviklingsprosess fra å være barn til å bli voksen, men også en sosialiseringssprosess eller en overgangsfase determinert av samfunnets sosiale

¹ Dette i kontrast til det førmoderne samfunn hvor individers livsløp og livsstil i mange tilfeller var forutbestemt (Heggen & Øia, 2005).

strukturer (Mørch, 2003). Selv om individualisering fører til et mangfold av valgmuligheter for den enkelte ungdom, kommer man ikke unna det faktum at vi lever i et kunnskapssamfunn hvor formelle institusjoner utgjør rammen omkring hvilke valg som anerkjennes og ”bør” foretas; samfunnet er preget av en ”institusjonell individualisering” (Beck, 1997). I sentrum for dagens kunnskapssamfunn er riktignok utdanningsinstitusjonene. I artikkelen «*Youht and Education*» fremhever den danske utdanningsforskeren Sven Mørch (2003) at ungdomsutvikling er nært knyttet opp i mot prosessen av individualisering i utdanningssystemet. I dagens kunnskapssamfunn er utdanningen ikke bare blitt lengre og mer betydningsfull, men bidratt til dyptgripende endringer i samfunnsformen, hvor kompetanseutvikling står i sentrum for oppmerksomheten (Frønes, 2010). Ungdomstid har blitt til skoletid- en kvalifiseringsperiode for unge mennesker (Mørch, 2003; Frønes, 2010).

Regjeringens mål om å gjøre utdanning tilgjengelig for alle, har bidratt i å utjevne sosiale forskjeller (Kunnskapsdepartementet, 2008). På samme tid ser individualisering og større valgmulighet ut til å ha bidratt i å skape nye forskjeller i utdanningssystemet (Mørch, 2003); ungdommenes fremtidsmuligheter reguleres av hvorvidt ungdommene mestrer de krav som skolen stiller. På den ene siden vil ungdommenes valg, handlinger og prestasjoner i skolen kunne gjenspeile gode framtidsutsikter i arbeidslivet og sosial inkludering i samfunnet. På den andre siden vil også skolen for mange ungdommer fremgå som *marginaliseringsdynamikkens generator* (Frønes & Strømme, 2010, s. 29).

1.1.1 “Are you in or are you out?”

Inngangsporten til sosial integrasjon og en posisjon i arbeidslivet bygger på en rimelig grad av suksess i utdanningssystemet (Frønes, 2010). I et kronikkinnlegg i Aftenposten ”*En flink og seriøst generasjon*” (Ødegård, Hegna, Strandbu, 2013) fremheves det at ungdom i dag er mer skikkelige, lovlidige og skoletilpasset enn tidligere. De trives mer på skolen og ruser seg mindre enn før- men kravet om disiplin har økt, skapt stress og gjør mange elever bekymret. Utdanningseksplasjonen har skapt en ungdomskultur hvor fremtidig suksess, vellykkethet og mobilitet er regulert av skoleprestasjoner. For skoleflinke ungdommer har dette bidratt til økt forventningspress og økning i psykisk stress. Hvis man ikke mestrer de tester kunnskapsløftet bærer med seg, risikerer man å bli utestengt fra fremtidig yrkeskarriere. ”*Ungdom vet at de ikke har råd til å trå utenfor utdanningssporet*” (Ødegård m.fl., 2013).

Utdanning er verdiskapende og noe ungdommer *bør* ha for å kunne delta i dagens kunnskapssamfunn. Denne utviklingen peker på mange måter i retning av et sterkere skille mellom de som er innenfor og de som er utenfor (Heggen & Øia, 2005). Skolens ”vinnere” får det bedre, mens skolens ”tapere” får det verre. Utfordringen er derfor når frafallsstatistikken i videregående opplæring sliter med høye tall, hvor hele 30 prosent av elevene ikke fullfører på normert tid (Markussen, Frøseth, Lødding, & Sandberg, 2008). Utdanningsekspløsjonen ser dermed også ut til å ha bidratt i å filtrere ut de skoletrøtte ungdommene, de som ikke mestrer de krav som skolen stiller og de som opplever og ikke passe inn (Ødegård m.fl., 2013). I et debattinnlegg i Aftenposten skriver riktignok Rannveig A. Skjerve (2012) under tittelen ”*Passer ikke for alle*”, at den smarteste beslutningen hun har tatt er å slutte på videregående skole. Skolen var et sted som ikke passet henne. Ungdom ser riktignok ikke bare ut til å falle fra skolesystemet, men flere velger seg også frivillig bort fra den mest sentrale kvalifiseringsarenaen for deltakelse i kunnskapssamfunnet. Dette er en uheldig utvikling.

Frafall og bortvalg i videregående opplæring kommer gjerne til uttrykk den dagen det inntreffer, men må betraktes som slutten på en prosess som for veldig mange begynner tidlig i utdanningsløpet (Markussen m.fl., 2008). I Stortingsmelding nr. 22 ”*Motivasjon- mestringsmuligheter*” ser vi at elevenes motivasjon i grunnskolen faller med alderen og er lavest på 10. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2010). Mange elever opplever at de i skolen har mistet lærelysten, de kjeder seg og ser ikke verdien av det de skal lære (Kunnskapsdepartementet, 2010). Dette fremgår blant annet som en konsekvens av skolens relativt ensidige kunnskapsorientering, hvor teorien stiller sterkt (Ibid). Det fremheves riktignok i Stortingsmeldingen at det er et behov for nye måter å motivere skoleelever; opplæringen må blant annet bygge på et bredere kunnskapssyn, stimulere kreativitet, den må være meningsfull, relateres til eget liv, variert (Kunnskapsdepartementet, 2010). Det fremgår tydelig at det er nødvendig med nytenkning omkring hvordan skape økt motivasjon hos elever i dagens skole. Hva kan vi gjøre for de ungdommene som ikke finner seg til rette i dagens formaliserte skolesystem? Hvordan kan vi skape engasjement og lærelyst når motivasjonen er borte hos ungdommen?

1.1.2 Kunnskap og læring utenfor skolens rammer

I moderne utdanningsdebatter er det rettet økt oppmerksomhet mot nytenkning omkring det som tradisjonelt anses som kompetanse, ferdigheter og kunnskaper i skolen. Dette blant annet

for i mye større grad å kunne møte den historiske, kulturelle og teknologiske utviklingen i dagens kunnskapssamfunn (Erstad, 2011), men også for å hente inn ny forståelse om hvordan unge mennesker engasjerer seg i læring og utdanning. Dette har bidratt til økt forskningsinteresse for forholdet mellom ulike kontekster hvor læring finner sted; mellom formelle kontekster som skolen og de mer uformelle kontekster, som dekker den læring som skjer utenfor skolen (Erstad, 2011).

Innenfor dette perspektivet ønsker man å bevege seg utover den tradisjonelle forståelsen av formelle versus uformelle måter å tenke læring og kunnskap, og gå bort i fra måten man gjerne har studert disse som noe adskilt. Heller er fokuset rettet mot det å bygge bro mellom formell og uformell læring (Erstad, 2011). Dette betyr at potensielt betydningsfulle arenaer som ungdom tar del i må trekkes inn når man skal vurdere læring og kunnskap; skole, organisert idrett, andre fritidsaktiviteter, arbeid, samvær med venner og jevnaldrende, familie er alle arenaer hvor verdifull kunnskap og læring finner sted. Med en slik forståelse til grunn, strekker man seg utover skolens rammer, og anerkjenner unge menneskers hybride kunnskapsbase; ungdom er bærere av et mangfold av kunnskaper, ervervet både på formelle og uformelle læringsarenaer, gjennom hele livet. Å åpne opp for en bredere kunnskap- og læringsorientering, vil kunne bidra til ny forståelse om hva kompetanse er og hvordan ungdom bruker og forholder seg til sin kompetanse (Erstad, 2011).

Slik det er i dag, er denne utvidede tilnærmingen til hva som anses å være verdifull læring og kunnskap fraværende i den tradisjonelle skolen. Skolen er formalisert, standardisert, vitenskapelig og en fast avgrenset institusjon, hvor ungdommenes personlige/uformelle kunnskaper sjeldent anerkjennes eller gis rom for (Breilid, 2007). Som presentert ovenfor fremheves det imidlertid i Stortingsmelding nr. 22 at opplæringen må bygge på et bredere kunnskapssyn, hvis man skal motivere skoletrøtte ungdommer til økt læringslyst (Kunnskapsdepartementet, 2010). I denne studien er derfor forskningsinteressen rettet mot hvordan unge mennesker opplever å lære, når opplæringsarenaen bygger på en bredere kunnskapsorientering enn hva de tradisjonelt møter i skolen. Kan et bredere kunnskapssyn bidra i å skape engasjement og nye læringsmuligheter for skoletrøtte ungdommer? Det er med blikket vendt mot arbeidstreningstiltaket Jobbsjansen, at jeg i denne studien vil forsøke å belyse dette spørsmålet.

1.2 Arbeidstreningstiltaket Jobbsjansen

Jobbsjansen har, i tråd med en rekke andre nasjonale og lokale arbeidstreningstiltak, vokst frem som en alternativ opplæringskontekst for ungdom som av ulike grunner står utenfor skole og arbeidsliv. Slike arbeidstreningstiltak kan plasseres i utdanningsfeltet som en læringsarena for sårbar ungdom i overgangsfasen mellom det å være på ”utsiden” og ”innsiden” av viktige samfunnsarenaer. Målet med arbeidstreningstiltak er å tilby disse ungdommene nye rammer for læring og deltakelse. Tradisjonelt vektlegges det å kombinere utdanning og opplæring, hvor tiltakene befinner seg i skjæringsflaten mellom arbeidsmarkedspolitikken og utdanningspolitikken (Try, 1993). I Jobbsjansen deltar ungdommene på kurs, i ulike aktiviteter, de er utplassert i forskjellige bedrifter og trening er en viktig del av tiltaket. Tiltaket bygger på et variert og praksisnært læringsopplegg, og er i stor grad orientert mot å kvalifisere ungdommenes ut i fra deres egne forutsetninger og potensiale.

Hvordan opplever de unge *selv* Jobbsjansen som læringsarena? Som presentert ovenfor vil jeg i denne studien undersøke hvordan ungdommene i Jobbsjansen opplever å lære, når opplæringsarenaen bygger på et bredere kunnskapssyn enn hva de tradisjonelt møter i skolen. Hvilke kunnskaper gis det rom at ungdommene kan benytte seg av i Jobbsjansen? Bidrar en bredere kunnskapsorientering i å skape nye læringsmuligheter for ungdommene? I studien forstår jeg læring og identitet som deler av samme prosess (Wortham, 2006). Jeg mener det er behov for å se disse i sammenheng når jeg ønsker å undersøke Jobbsjansen som kunnskaps- og læringsarena. Bidrar Jobbsjansen som kvalifiseringsarena i å skape nye muligheter for hvordan ungdommene opplever seg selv som lærende individer? Gir en bredere kunnskapsorientering rom for opplevelsen av å være en som ”kan noe”? Studien baserer seg på kvalitative intervjuer av to jenter og fire gutter som alle deltok i Jobbsjansen våren 2012.

1.2.1 Forskningsspørsmål

Det overordnede forskningsspørsmålet i denne studien lyder som følger:

Hvilke kunnskapsformer fremmes gjennom arbeidstreningstiltaket Jobbsjansen og hvordan bidrar erfaringer fra Jobbsjansen i utviklingen av den enkeltes læringsidentitet?

Første del av forskningsspørsmålet er rettet mot hvilke kunnskaper ungdommene *selv* opplever å trekke på i ulike læringssituasjoner i tiltaket. For å kunne si noe om disse kunnskapene, har jeg operasjonalisert begrepet kunnskapsformer til å gjelde formelle kunnskaper/skolekunnskaper og uformelle kunnskaper/hverdagskunnskaper (Moje m.fl., 2004). Er Jobbsjansen et sted hvor ulike kunnskaper smelter sammen og skaper nye læringssituasjoner for ungdommene? De teoretiske perspektivene jeg legger til grunn for å drøfte dette, vil presenteres i teorikapittelet (3). Med støtte i utdanningsforskeren Stanton Wortham (2006) sitt begrep læringsidentitet, er andre del av forskningsspørsmålet rettet mot hvordan Jobbsjansen som kunnskaps- og læringsarena bidrar i å påvirke ungdommenes opplevelse av seg selv som lærende individer. For å kunne undersøke dette er begrepet læringsidentitet operasjonalisert til å gjelde sosial posisjonering (Holland m.fl., 1998) og opplevelsen av mestring (Frønes, 1997). Disse teoretiske begrepene vil i tråd med begrepet kunnskapsformer presenteres ytterligere i teorikapittelet (3).

For å kunne besvare den overordnede problemstillingen på mest mulig utfyllende måte, har jeg utarbeidet tre underspørsmål:

- 1.) *Hvilke erfaringer og opplevelser kommer ungdommene inn i tiltaket med?*
- 2.) *Hvilke erfaringer og opplevelser erverver ungdommene underveis i tiltaksperioden?*
- 3.) *Hvilke erfaringer og opplevelser sitter ungdommene igjen med etter deltakelsen i tiltaket?*

Med disse spørsmålene ønsker jeg å få et mest mulig nyansert og beskrivende bilde av ungdommenes opplevelse av seg selv som lærende individer, i et tidsaspekt som strekker seg utover den konkrete deltakelsen i tiltaket. For å kunne gi denne beskrivelsen er første underspørsmål rettet mot perioden *før* deltakelsen i Jobbsjansen. Her er forskningsinteressen orientert mot ungdommenes egne erfaringer og opplevelse fra skole og arbeidsliv, og hvordan deltakelsen på disse arenaene har påvirket deres opplevelse av seg selv som lærende individer. Det andre underspørsmålet orienterer seg mot Jobbsjansen som kunnskap- og læringsarena, og de identitetsprosesser som finner sted *underveis* i Jobbsjansen. I det siste underspørsmålet, er blikket vendt mot hvordan tiltaket har bidratt i å påvirke ungdommenes opplevelse av seg selv som lærende individer *utover* deltakelsen i Jobbsjansen, da sett i forhold til å skulle vende tilbake til skolen og/eller delta i ordinært arbeid.

1.2.2 Oversikt over innhold

I kapittel 2 vil jeg presentere arbeidstreningstiltaket Jobbsjansen, samt hvilket forskningsfelt Jobbsjansen skriver seg inn i. Dernest presenteres tidligere forskning på arbeidstreningstiltak, for til slutt å vise hvilken inngang denne studien har til forskningsfeltet.

I kapittel 3 blir denne studiens teoretiske rammeverk presentert. De teoretiske perspektivene som fremheves vil fremgå som analyseredskaper for studiens empiriske forskning og for å belyse studiens overordnede forskningsspørsmål.

Kapittel 4 utgjør avhandlingens metodekapittel. Her vil jeg klargjøre for valg av forskningsmaterialet og om de refleksjoner som har fulgt dette arbeidet. I dette kapitlet presenterer jeg også hvordan analysen av studiens empiriske materiale er utført og hvilke analysekategorier som ligger til grunn for analysen og tolkningen av datamaterialet.

Kapittel 5 utgjør studiens presentasjon og analyse av empiri. Presentasjonen baserer seg på analysen av de kvalitative intervjuene slik de ble redegjort for i metodekapitlet, hvor studiens empiriske funn presenteres.

I kapittel 6 blir forskningsspørsmålene diskutert og forskningsfunn oppsummert i lys av studiens teoretiske rammeverket og de empiriske analysene. Samtidig vil jeg vise hva som har vært denne studiens bidrag til forskningsfeltet.

I kapittel 7 vil jeg besvare studiens overordnede forskningsspørsmål, gjennom å oppsummere studien viktigste hovedfunn. Deretter vil jeg fremheve denne studiens bidrag til utdanningsfeltet.

2 JOBSJANSEN SOM FORSKNINGSFELT

I dette kapittelet vil jeg å presentere arbeidstreningstiltaket Jobbsjansen med utgangspunkt i den kunnskap om Jobbsjansen som jeg har ervervet gjennom ulike informasjonsskriv, årsberetninger, tiltakets internettside, tidligere masteroppgave om Jobbsjansen (Grimsgård, 2011), samt et uformelt intervju med lederen for tiltaket. Formålet er å bidra til økt kjennskap om hvilket forskningsfelt tiltaket faller innenfor, samt hvordan tiltaket er organisert og hvilke resultater det har oppnådd. Dernest vil jeg kort presentere bakgrunn for iverksatte arbeidstreningstiltak, for så å rette oppmerksomheten mot noen få utvalgte studier gjort på arbeidstreningstiltak. Avslutningsvis vil jeg vise hvilken inngang denne studien har til forskningsfeltet.

2.1 Forskning på organiserte læringskontekster utenfor skolen

Arbeidstreningstiltak forstås i denne avhandlingen som en pedagogisk aktivitet eller program som finner sted utenfor skolens rammer. I artikkelen ”*Learning at Not-School. A Review of Study, Theory, and Advocacy for Education in Non-Formal Settings*” bruker forskeren Julian Sefton- Green (2013) begrepet læringskontekster utenfor skolen² når han definerer organiserte organisasjoner eller institusjoner som har vokst frem parallelt med det formelle skolesystemet og utviklet seg til å være utfyllende, supplementære, eller til og med utbedrende i forhold til de mangler som finnes i dagens skole. Organiserte læringskontekster utenfor skolen skiller seg gjerne fra skolen ved at de bygger på andre formål, samt tilbyr ulike måter å verdsette kunnskap og læring på (Ibid).

På tross av at forskning på læringskontekster utenfor skolen er relativt nytt, presenterer Sefton- Green (2013) ulike studier som har bidratt til økt forståelse om de læringsmuligheter tilgjengelig for unge mennesker i dag³. Han påpeker at disse studiene har vært forsiktig med ideen om at læringskontekster utenfor skolen kan tilby en institusjonalisert ramme som karakterisere en type læring. Heller er forskningsinteressen orientert mot bredere

² Egen oversettelse av ”Not-school”

³ Forskning fra UK, Skandinavia og USA; bl.a. Dewey og Lister, 1988; Soep og Cháves, 2010; Green, 2008; Fornas, Lindberg og Sernhede, 1995; Gilje, 2013. Her referert fra Sefton-Green (2013)

sosiokulturelle teorier, som anvender begrepet ”deltakelse strukturer” for å forklare kvaliteten på den type læring som finner sted på disse læringskontekstene. ”Deltakelse strukturer” innebærer å studere måter medlemmer i et fellesskap deltar i ulike konkrete aktiviteter, noe som i et sosiokulturelt perspektiv er helt avgjørende for å forstå hvordan mennesket lærer (Vasbø m.fl., 2013). For å studere dette har imidlertid forskningsinteressen i de tidligere studiene vært rettet mot betydningen av kontekst, det lærende individ og mot kunnskap, og hvordan disse perspektivene bidrar til at læring finner sted (Sefton-Green, 2013). Det er imidlertid det siste perspektivet, altså kunnskap, som vekket interessen for hva denne studien angår.

Sefton- Green (2013) poengterer imidlertid at det å definere ulike type organiserte læringskontekster utenfor skolen er vanskelig. Det finnes et bredt utvalg av slike institusjoner, og det kompliseres ytterligere hvis man skal sammenlikne på tvers av nasjoner, da ulike land organiserer disse læringskontekstene forskjellig. Selv om det finnes både internasjonale og nasjonale studier som undersøker kunnskap i læringskontekster utenfor skolen, vil jeg i denne avhandlingen ikke presentere disse ytterligere, da ingen av studiene er spesifisert til å gjelde arbeidstreningstiltak. Heller ønsker jeg derfor å presentere noen utvalgte norske studier gjort på arbeidstreningstiltak. Hva viser denne forskningen, og hvordan skiller min studie seg fra disse? Før jeg besvarer dette spørsmålet, vil jeg i neste del presentere Jobbsjansen som arbeidstreningstiltak.

2.2 Jobbsjansen- Vålerengas samfunnsengasjement

Der fotballklubber i den norske eliteserien tradisjonelt holder seg innenfor rammen av treninger, kamper, turneringer, samt andre fotballarrangementer, strekker Vålerenga Fotballklubb seg lenger ved å etablere prosjekter som tar samfunnsansvar på lokalt nivå (Nordli, 2012). Vålerenga har definert seg som noe mer enn bare fotball gjennom å opprette en egen avdeling for samfunnsansvar hvor budskapet er ”... *Skal vi være ”Oslos stolthet”, kan vi ikke forholde oss passive til våre eget nærmiljø. (...) Det er ikke bare en offentlig oppgave at byens borgere skal ha det bra. Idrettsklubber og frivillige organisasjoner kan bidra på mange plan*” (Nordli, 2012). En av bærebjelkene i Vålerenga Fotballs breddestrategi og i deres prosjekter knyttet opp i mot deres samfunnsengasjement er arbeidstreningstiltaket Jobbsjansen.

Jobbsjansen ble etablert i 2006 i regi av ”Vålerenga mot rasisme”, med hensikt å tilby arbeidstrening til ungdom mellom 17 og 25 år som av ulike grunner står utenfor skole og arbeid. Tiltaket er et tilbud til både gutter og jenter bosatt i Oslo og Akershus og går over en periode på ca. fem måneder. Opptak skjer to ganger årlig, i september og februar, der mellom femten til tjue deltakere utvelges gjennom en formell søknadsprosess med nettsøknad og intervjuer. Jobbsjansen er et samarbeid med NAV og lønnes med individstønad eller dagpenger på cirka trehundre kroner pr. dag. Tiltaket finansieres ytterligere gjennom støtte fra Barne- likestilling- og inkluderingsdepartementet, samt ulike samarbeidspartnere av Vålerenga Fotball.

Samfunnsforsker på arbeidstreningstiltak, Sverre Try (1993), påpeker at arbeidstreningstiltak for ungdom gjerne har den hensikt å redusere ungdomsledighetens omfang og samtidig motvirke de individuelle negative konsekvensene ved å gå ledig. Målsettingen med arbeidstreningstiltak er derfor å styrke deltakernes kvalifikasjoner, samt føre de over i ordinært arbeid. I Jobbsjansen er tiltaket lagt opp for at ungdommene skal delta både på kurs, i aktiviteter og utplasseringer, hvor målet er å frembringe økt kompetanse, økt aktivisering, et sosialt nettverk med fellesaktiviteter, opplevelse av trygghet og mestring, ulike arbeidserfaringer, motivasjon, dokumentert erfaring (CV, attester, referanser) og bedret fysisk form gjennom helsefremmende aktiviteter. Hvordan tiltaket er organisert presenteres i neste avsnitt.

2.2.1 Organisering av opplegget i Jobbsjansen

Tiltaket har som nevnt ovenfor en tidsramme på fem måneder, hvor opplegget er organisert på følgende måte:

1. måned: Kurs og kompetanseheving

Gjennom de første fire ukene av arbeidstreningstiltaket Jobbsjansen deltar ungdommen i en bred introduksjonsperiode som tar plass i Vålerenga Fotballklubb sine lokaler på Vallhall. Her tar ungdommen del i et opplegg der formålet er økt kompetanse, opplevelse av mestring og en generell innføring i arbeidslivet. Ungdommene tilbys som del av innføringsperioden kursing i temaer som omhandler blant annet holdninger, verdier, menneskerettigheter, førstehjelp, konflikthåndtering, meglings, samarbeid, rollemodell, motivasjon, praktisk ledelse,

presentasjon, trener/dommerkurs i fotball. Kursene er i stor grad basert på praktisk erfaring, hvor noe teori er lagt til grunn for valg av temaer.

2. måned: *Opplæring i utvalgt bedrift*

Jobbsjansen vektlegger at ungdommene gis anledning til å opparbeide seg arbeidserfaring hos en av Vålerenga Fotballs samarbeidspartnere, som blant annet består av ulike aktivitetsskoler, Hafslund, Tusenfryd, Ditt Kontor, Aktivkom, G-sport, Securitas, P5, Vålerenga Fotball, og ADL. Hos disse samarbeidspartnerne får ungdommene mulighet til å prøve seg i ulike yrker avhengig av deres individuelle ønsker og mulighet for utplassering.

3. måned: *Delt arbeidstrening i bedrift og i Vålerenga (aktiviteter)*

Underveis i tiltaket legges det også opp til at ungdom gjennom Vålerenga Fotball skal gjennomføre det de omtaler som ”*arbeidstrening med mening*” (Årsberetning, Vålerenga Fotball 2010). Dette innebærer blant annet at ungdommen skal bidra i aktivisering av barn og ungdom i regi av prosjektet ”Vålerenga mot rasisme”, de skal bidra hos VIF Media og bistå hjelp i Vålerenga Fritidsordning. Ulike aktiviteter som ungdommen gjennomfører er blant annet fysiske aktivitet på skoler, fotballskole, instruktører, å være fotballtrenere, web-redaktører, journalister, prosjektmedarbeidere og forefallende arbeid i klubben (Årsberetning, Vålerenga Fotball 2010). I aktivitetene skal ungdommene være aktive deltakere, hvor den enkelte ungdom tildeles håndterlige oppgaver og ansvar.

4. måned: *Delt arbeidstrening i bedrift og i Vålerenga (aktiviteter)*

5. måned: *Delt arbeidstrening i bedrift og i Vålerenga (aktiviteter)*

Etter 5 måneder vil kandidatens innsats vurderes av bedriften og ungdommene vil eventuelt bli ansatt.

Det finnes i dag et mangfoldig utvalg av tiltak som søker å fange opp ungdom som står utenfor skole og arbeidsliv. Det som imidlertid skiller Jobbsjansen fra mange tradisjonelle arbeidstreningstiltak er deres tilknytning til en idrettsarena, altså Vålerenga Fotball. Da Jobbsjansen er et tiltak tilknyttet en idrettsklubb, ligger det naturlig for dem å se helheten i hva som kan bedre deltakernes livskvalitet. Ved siden av deltakelsen i kurs, aktiviteter og utplassering, er et sentralt perspektiv i Jobbsjansen deres fokus på helse og trening. En forutsetning for å prestere på skolebenken og i arbeidslivet tar i følge Jobbsjansen

utgangspunkt i god helse og trening, hvor en sunn og aktiv kropp vil være avgjørende hvis ungdommen skal håndtere arbeidsoppgaver og oppnå mestring. God helse innebærer blant annet nok søvn, tilpasset kosthold, å unngå usunne vaner som for eksempel sukker og hjelp til å slutte med nikotin. I tillegg vil det for å oppnå god helse være helt sentralt å etablere en vane med å være i relativt mye fysisk aktivitet. Under hele oppholdet i arbeidstreningstiltaket bruker derfor deltakerne en del tid på trening, både i arbeidstiden og på fritiden. Ved siden av gratis tilgang til treningssenter, trener deltakerne ulike lagidretter, hvor hovedfokuset ligger på fotball.

2.2.2 Resultater

Per februar 2012 har 98 av 139 deltakere som har deltatt i tiltaket siden 2006 fått jobb etter endt arbeidstrening. Av disse 139 ungdommene som har deltatt i tiltaket har 36 vært jenter. Jobbsjansens har med sine resultater blitt et ettertraktet konsept. Mange kommuner og andre idrettsklubber har mottatt informasjon om Jobbsjansens arbeid, og flere idrettsklubber har også har startet liknende tiltak. Blant annet fikk Jobbsjansen i 2011 et oppdrag fra Bydel Grorud om å gjennomføre to egne grupper kun for ungdom fra deres bydel. Jobbsjansen Brann ble startet høsten 2011. Høsten 2012 etablerte Strømmen IF programmet i sin klubb. I tillegg har andre klubber også vist interesse for arbeidstreningssprogrammet og utarbeidet egne varianter av Vålerenga fotball sitt konsept, som for eksempel Ung-i-Jobb i Rosenborg.

2.3 Tidligere forskning på arbeidstreningstiltak

I de påfølgende avsnitt, vil jeg først presentere bakgrunn for hvorfor arbeidstreningstiltak er iverksatt. Dernest vil jeg rette fokuset mot noen utvalgte studier gjort på tiltak rettet mot ungdom i aldersgruppen 17-25 år. Bakgrunn for at jeg ønsker å studiere av arbeidstreningstiltak, er for å vise hvordan slike tiltak er forsket på tidligere, for deretter å kunne si noe om hvordan min studie skiller seg fra disse. Jeg kommer ikke til å gå inn på de metodiske aspektene ved hver enkelt studie.

2.3.1 Hvorfor arbeidstreningstiltak?

På tross av utdanningspolitiske målsettinger om at så mange som mulig skal gjennomføre videregående opplæring, er det i dag 30 % som ikke gjennomfører med oppnådd studie- eller

yrkeskompetanse (Markussen, 2010). Frafall betraktes imidlertid som et resultat av en prosess som for mange begynner forholdsvis tidlig i livet, men kommer til syne i videregående opplæring, ettersom at skolen ikke lenger er obligatorisk (Markussen, 2010). For å sikre alle elever en god utdanning og forhindre frafall, har derfor regjeringen rettet fokus mot ”tidlig innsats”, hvor målet er å møte elevenes utfordringer så tidlig som mulig⁴. I tillegg har blant annet praksisbrevordningen, oppfølgingstjenesten og ungdomsgarantien blitt iverksatt for å fange opp ungdom som av ulike grunner avbryter videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2008). Likevel, ser fokus på ”tidlig innsats” og de ulike satsninger iverksatt for ungdom som avbryter videregående opplæring ikke ut til å ha ønsket effekt, da ferske tall viser at frafallsstatistikken ikke har avtatt⁵. I tillegg til at frafallsstatistikken preges av høye tall, ser vi at kompetansekravene til ulike yrkesgrupper har økt betraktelig de siste årene, slik at dagens ufaglærte ikke kan utøve de samme arbeidsoppgavene som de gjorde tidligere. I følge Wollscheid (2010) betyr det at unge med kun 10-årig grunnskoleutdanning i økende grad kan stå i fare for å bli utestengt fra arbeidsmarkedet og muligheten for høyere utdanning.

Heggen og Øia (2005) definerer det å falle utenfor eller i periferien i forhold til skole og arbeidsliv som en marginaliseringsprosess, hvor ungdommene er i en flytende prosess mellom integrasjon og ekskludering. For å forebygge, eller gripe inn i prosessen, må man imidlertid forstå de sosiale mekanismene som er i virksomhet, og endre premissene for sosial handling, læring og deltaking (Heggen m.fl., 2003). Forebygging handler dermed med å ”legge til rette” eller å endre ”spilletts regler”, for å bidra til nye valgmuligheter og endringer i ungdommenes miljøtilknytning og livsstil (Helland & Øia, 2000). I tråd med dette har en rekke arbeidstreningstiltak vokst frem som en alternativ kvalifiseringsarena for ungdom utenfor skole og arbeidsliv. Jeg vil i neste avsnitt presentere noen få utvalgte studier gjort på arbeidstreningstiltak, hvor ungdommenes egne opplevelser fra deltakelsen i tiltakene fremheves.

⁴ St. meld. nr. 16 (2006-2007); St. meld. nr. 31 (2008-2009); St. meld. nr. 44 (2008-2009); St. meld. nr. 22 (2010-2011).

⁵ Ferske tall viser at andelen som får studie- eller yrkeskompetanse fra 3. trinn i videregående opplæring, var 70,5 prosent i 2011, mot 70,8 prosent i 2010 (Aftenposten.no, Lars Martin Gimse, 23.08.12)

2.3.2 Arbeidstreningstiltak iverksatt for marginalisert ungdom

I regjeringens satsninger på barn og ungdom gjennom statsbudsjettet for 2012 står en rekke arbeidsrettede tiltak for ungdom oppført. Tiltakene har som mål å sikre marginalisert ungdom nødvendig oppfølging, tilrettelegging og kvalifisering (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012). Jeg vil spesielt fremheve tiltaket ”Unge utenfor” og dens evalueringsrapport gjort av Kristiansen og Skårberg (2010), samt tiltaket ”Utsatte unge 17-23 år i overgangsfase”⁶ og dens forskningsstudie gjennomført av Thrana, Anvik, Bliksvær og Handegård (2009) og Lyng, Legard, Bergene, Anker, Jessen og Reichborn-Kjennerund (2010). I tillegg til disse vil Monica Grimsgårds (2011) kvalitative forskningsstudie av arbeidstreningstiltaket Jobbsjansen også presenteres.

I 2006 igangsatte Barne- og likestillingsdepartementet i samarbeid med Arbeids- og velferdsdirektoratet et treårig utviklingsarbeid kalt ”*Utsatte unge 17- 23 år i overgangsfaser*”. Fokuset var rettet mot overgangen til et selvstendig voksenliv, som for eksempel hjelp og støtte fra barnevernet og sosialtjenesten, rehabilitering av unge etter straffegjennomføring og overganger fra skole til arbeid. Åtte utvalgte kommuner deltok. Arbeidet berørte blant annet utdanning/arbeid, bolig og meningsfull fritid. Det overordnede formålet var å styrke og utvikle kunnskap, arbeidsformer og tiltak som gav ungdom i målgruppen nødvendig oppfølging. I sluttevalueringen kom det frem at de fleste ungdommene opplevde at tiltaket hadde bidratt til å gi de meningsfulle dager, hvor de fremhevet den gode følelsen av å kunne være en del av noe, og mestre noe, samt at muligheten til å selv være med på å utforme tiltaket skapte motivasjon. Videre gav de uttrykk for at kontakt med voksne tillitspersoner var avgjørende og svært verdifullt for hvorvidt de ble stående i tiltakene, oppnådde målsettingene sine og kom seg gjennom tiltakene. Studien er imidlertid gjennomført kort tid etter tiltakets avslutning, og har dermed lite grunnlag for å si hvilke langtidseffekter tiltaket har hatt for ungdommene (Kristiansen & Skårberg, 2010).

Tiltaket ”*Unge utenfor*” ble iverksatt av Barne- og likestillingsdepartementet i 2007, og var rettet mot ungdom i alderen 15 til 25 år som ikke befant seg i opplæring eller arbeidsliv, og som i liten grad klarte å nyttiggjøre seg av universelle ordninger. Åtte kommuner var involvert i utviklingsarbeidet, hvor de mottok stimuleringstilskudd fra departementet for å

⁶ Andre tiltak iverksatt er ”Losprosjektet”, et treårig forsøksarbeid iverksatt i 2011 som rettes mot ungdom med sammensatte vansker. Det vil bli foretatt en forskningsevaluering av prosjektet av arbeidsdepartementet NOVA som avsluttes 2014. Samt ”Ungdom i svevet. Nordlandsprosjektet” iverksatt i 2008 for minoritetsungdom som står utenfor skole og arbeidsliv.

utvikle, prøve ut og iverksette strukturer som skulle sørge for at ungdommene ble fanget opp og gitt adekvat hjelp til å komme i opplæring og/eller jobb. Forskning på tiltaket, gjennomført av Thrana m.fl. (2009), viser at flere av ungdommene avsluttet sin skolegang på bakgrunn av manglende motivasjon og mestringsopplevelse, og hvor skolen etterlot en gruppe ungdom som identifiserte seg selv som ”en som ikke passet inn”. ”Teoriproblemet” var gjennomgående blant informantene, hvor flere opplevde skolens teoretiske tilnærming til kunnskap som demotiverende, og at de heller ønsket å få prøve ”*learning by doing*”. Videre kommer det frem at kravet om skole fremgikk som et paradoks i livet til flere av informantene, ved at virkeligheten for dem var at de ikke gikk på skole, de ytret ikke ønsket om å gå på skole, men de fikk forventninger fra omgivelsene om at de burde gå på skole. Videre tyder studien på at ungdommene hadde et ønske om å mestre noe, og at dette gjerne var knyttet opp i mot arbeid og det å være til nytte i samfunnet. Resultatene pekte på viktigheten av at tiltak burde tilpasses den enkeltes evner og interesser, samt finne områder hvor ungdommene opplever mestring. En hovedtendens i ungdommenes fortellinger fra denne studien var muligheten for å bli løftet ut av kategorien ”utenfor” eller marginalisert- til å bli inkludert i et samfunn som også åpnet opp for de som ikke ønsket å gå på skole, men som aller helst ville få opplæring gjennom arbeid. Resultater fra en senere oppfølgingsstudie gjennomført av Lyng m.fl. (2010) viser at tiltakene bidro til økt selvtillit, styrket motivasjon, opplevelse av mestring og økt avklaring av fremtidig jobb eller utdanning hos de unge som var involvert. Analysene av intervjuene i studien viser at ungdommene knytter positive erfaringer og utbytte til det å oppleve lystbetont læring og mestring i sosialt trygge omgivelser, og med personale som er engasjert, bryr seg og tilrettelegger innhold og arbeidsformer på måter som skiller seg fra det de møtte i skolen. Når det gjelder perioden etter endt deltakelse, viser studien til at mange av ungdommene gikk ut i jobb eller fortsatte sin skolegang. Studien peker imidlertid på behovet for oppfølging også etter deltakelse i tiltak, da tall viste til at andelen uten sysselsetting økte de tre påfølgende årene etter endt deltakelse (Ibid).

Når det gjelder arbeidstreningstiltaket Jobbsjansen har tidligere masterstudent ved Universitetet i Oslo, Monica Grimsgård (2011), intervjuet hvordan ungdommene i tiltaket opplevde sin situasjon før, underveis og etter deltakelsen i Jobbsjansen, for å avdekke hvordan deltakelsen virket inn på deres livssituasjon⁷. Studien viser at ungdommene før

⁷ Basert på et strategisk utvalg av informanter fra perioden 2006-2011, intervjuet Grimsgård (2011) fem deltakere som alle forlot tiltaket med tilbud om jobb.

deltakelsen i tiltaket var preget av negative opplevelser fra skole og arbeidsliv. Underveis i perioden opplever ungdommene å erverve nye kunnskaper som medførte økt følelse av mestring og tro på egne ferdigheter, samt endret oppfatning av seg selv og andre mennesker. I tillegg viser resultatene til at et inkluderende fellesskap fremgikk som et betydningsfullt aspekt ved tiltaket. Når det gjelder perioden etter deltakelsen i Jobbsjansen viste studien at ungdommene opplevde økt grad av ansvarsfølelse for sitt arbeidsliv. Flere ungdommer gav uttrykk for at de var godt integrerte i ordinært arbeid, mens andre fremstod i en mer marginalisert tilværelse. Med inspirasjon fra Grimsgård (2011) vil min studie også ønske å fange opp ungdommenes opplevelse fra før, underveis og etter deltakelsen i Jobbsjansen. Grimsgård (2011) studie undersøker imidlertid hvordan Jobbsjansens pedagogiske opplegg og vektlegging av aktiviteter og virkemidler har bidratt i at ungdommene har endret atferdsmønster og selvbylde. Min studie skiller seg fra denne, da jeg ønsker om å undersøke Jobbsjansen som kvalifiseringsarena ved å rette fokuset mot ulike kunnskaper i omløp og hvilke *identitetsprosesser* som aktiveres hos ungdommene som følge av deltakelsen.

Presentasjonen ovenfor viser til ulike arbeidstreningstiltak iverksatt for ungdom utenfor skole og arbeidsliv, og til ulike virkemidler som bidrar i å kvalifisere de og gjøre de bedre rustet til deltakelse i skole og arbeidsliv. Det finnes imidlertid en rekke andre arbeidstreningstiltak iverksatt med samme hensikt. Rambøll Management Consulting har på oppdrag for NAV Drift og utvikling (NDU) i perioden 4. mai – 30. juni 2009 kartlagt ulike ungdomstiltak rundt om i Norge, for å fange opp NAV-initierte eller NAV-medvirkende aktiviteter rettet mot ungdom i alderen 15 – 24 år (Nav.no, 2009). Hensikten med kartleggingen var å få frem gode erfaringer og dokumenterte arbeidsmetoder og suksesskriterier ved hjelp av dokumentstudier og kvalitative intervju med prosjekteiere og prosjektpartnere (Ibid). Kartleggingen frembrakte en oversikt over 71 ulike prosjekter/tiltak hvor flertallet var rettet mot ungdom som har falt ut av, eller valgt å tre ut av, videregående opplæring. Flere av tiltakene var imidlertid også rettet mot ungdom med rusproblemer/psykiske problemer/atferdsproblemer, og minoritetsungdom. Når det er sagt, har jeg ikke funnet noen forskningsstudier tilknyttet noen av tiltakene/prosjektene hvor deltakernes egne opplevelser fra deltakelsen i tiltaket er undersøkt. Samtidig er flere av studiene orientert mot andre målgrupper enn hva denne studien angår. Derfor velger jeg å ikke presentere disse ytterligere.

2.4 Denne studiens inngang til forskningsfeltet

I tråd med flere av de studiene presentert i forrige avsnitt, ønsker jeg å fange opp hvordan ungdommene opplevde perioden før deltakelsen i tiltaket, da i henhold til erfaringer og opplevelser fra skole og arbeidsliv, og hvordan tiltaket har bidratt i ungdommenes muligheter for deltakelse i skole og/eller arbeidsliv etter tiltaksperioden. Min studie skiller seg imidlertid fra de presenterte studiene ved at forskningsinteressen for hva som skjer underveis i tiltaksperioden er forskjellig. Flere av de presenterte studiene retter fokuset mot ungdommenes opplevelse av tiltakets opplegg, virkemidler iverksatt og sosiale ramme for å undersøke hvordan tiltaket bidrar i å endre deres livssituasjon. Jeg ønsker imidlertid med utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv, å rette forskningsinteressen mot hvilke kunnskaper ungdommene *selv* opplever å benytte seg av i de ulike læringssituasjonene i Jobbsjansen, og hvordan dette påvirker den enkeltes identitetsutvikling. Så vidt meg bekjent foreligger det ingen norske studier som har undersøkt arbeidstreningstiltak med samme tilnærming⁸. Innledningsvis ble det imidlertid fremhevet at det finnes flere ulike forskningsstudier som undersøker kunnskap i organiserte læringskontekster utenfor skolen, men at disse læringskontekstene skilte seg såpass fra hva tiltaket i denne studien angår, at det derfor ikke er hensiktsmessig å se de i sammenheng med hverandre. Likevel, vil jeg trekke frem at disse studiene gjerne omhandler hvordan organiserte læringskontekster utenfor skolen tillater andre type kunnskaper, samt finner måter å transformere faglig kunnskap inn i disse settingene. Sentralt i disse studiene er ideen om at det å trekke på forskjellige kunnskaper vil være av betydning for tilegnelsen av nye kunnskaper og ferdigheter (Sefton-Green, 2013). Dette har gått frem som inspirasjon for hva min studie angår, hvor jeg i neste kapittel vil presentere det teoretiske rammeverket denne avhandlingen bygger på. Her vil jeg fremheve de analyseredskaper som vil hjelpe meg i å undersøke kunnskapsperspektivet i Jobbsjansen og ungdommenes identitetsutvikling som følge av deltakelsen.

⁸ Gjennom datasøk på blant annet Google.no/scholar, Nifu.no, Fafo.no, Nova.no, Idunn.no, "Scandinavian Journal of Educational Research", metasøk på Bibsys.no, Duo.uio.no- hvor mange ulike sammenkoblinger av søkeord som blant annet: "arbeidstreningstiltak", "marginalisering", "ungdom", "tiltak", "forskning", "evaluering", "ungdom 15 – 25 år", "overgang", "utenfor skole og arbeidsliv", "fracfall", "kunnskap", "læring" er foretatt.

3 TEORETISK RAMMEVERK

Målet med dette teorikapittelet er å presentere et teoretisk rammeverk som jeg vil bruke når jeg skal analysere studiens empiriske materiale og besvare studiens overordnede forskningsspørsmål. Først vil jeg gå nærmere inn på læring og kunnskap som finner sted i formelle læringskontekster (3.1). Videre vil jeg med utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv rette fokuset mot den kunnskap og læring som finner sted utenfor skolens rammer, hvor fokuset rettes mot kroppslig læring og kroppsliggjorte kunnskaper, samt uformell læring og uformelle kunnskaper (3.2). Deretter rettes fokuset mot hvordan ungdommenes deltakelse i og på tvers av ulike diskurser kan spille en sentral rolle for individets læringsmuligheter (3.3), og til slutt presenterer jeg hvordan læring og identitet må forstås som sammenvevde prosesser (3.4).

3.1 Samfunnets tradisjonelle kunnskapsborg

Skolen er blant våre viktigste samfunnsinstitusjoner. Skolen påvirker samfunnsutviklingen og påvirkes av endringer i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2003). Da kunnskap og læring i skolesystemet er den dominerende posisjon i dagens vestlige pedagogikk (Roessler, 2002; Duesund, 2003), bør vi tillate oss å vurdere den kunnskap og læring som skolen gjenspeiler, og som fremgår som en naturlig del av det nasjonale utdanningstilbudet. Skolen er nemlig en spesialisert institusjon, preget av særegne kjennetegn for den type kunnskap og læring som anerkjennes (Schultz & Hull, 2002).

3.1.1 Formell læring og formelle kunnskaper

Kunnskap i skolen kjennetegnes tradisjonelt ved en sterk tro på den abstrakte, kontekstfrie kunnskapen (Nielsen & Kvale, 2007). En implisitt konsekvens av skolekunnskap, er at den eneste måten vi lærer er gjennom å distansere oss fra det som vi skal lære noe om. På den måten trer mennesket ut av aktiviteten, og viten dreier seg om evnen til å kunne forutsi hvordan bestemte fenomener fremstår (Nielsen, 2002). Skolekunnskap gir inntrykk av å baserer seg på antagelsen om at verden er så ensartet at det er mulig for den enkelte å «bære» sine kunnskaper fra en sammenheng til en annen. Denne type påstandskunnskap omhandler ”å vite at” (“knowing that”), hvor kunnskapen sitter i ”hodet” (Ronglan, 2008). I skolen er distansen mellom teori og praksis helt grunnleggende innebygget i måten man tenker om

utdannelse. Det gamle greske ordet «schole» betyr bokstavelig talt «utenfor praksis» (Nielsen, 2002). Skolens teoretisk kunnskapssyn tar utgangspunkt i at mennesket lærer gjennom undervisning og opplæring, ved hjelp av objektive kunnskapskilder som for eksempel bøker, artikler, diskusjoner etc. Skolens virksomhet vektlegger faglig (i en tradisjonell forstand) formidling som er preget av å være stillestående og statisk, der røtter, overlevering og kontinuitet vektlegges. Dette gir lite rom for den enkeltes personlige kunnskaper (Breilid, 2007). Skolekunnskap preges av å være spesialisert, objektiv, fast avgrenset, vitenskapelig og standardisert, og det er denne forståelsen av skolekunnskap som bæres videre gjennom denne avhandlingen.

I nyere forskning kritiseres imidlertid skolen for dens «skolastiske» tenkning, da institusjonalisering av kunnskap vil kunne føre til at mennesket de-humaniseres og at mennesket omgjøres til objekter (Smith, 2006). Formaliserte, institusjonaliserte utdanningsforløp, med utarbeidede rammer for læring, kan lett oppfattes som gitte strukturer som den enkelte, både lærer og elev, i større eller mindre grad er underlagt og må forholde seg til (Roessler, 2002). I løpet av de siste 15-20 årene har det imidlertid foregått et skifte i holdninger til kunnskap og læring, hvor en politisk målsetting om «livslang læring» har bidratt i å endre måten vi tradisjonelt anerkjenner kunnskap og læring.

3.1.2 Et holdningsskifte- «livslang læring» satt i fokus

Vektleggingen av den tradisjonelle skolen som samfunnets eneste kunnskapsgenerator, er byttet ut med en økt politisk interesse for læring som skjer utenfor skolens rammer, der en ambisiøs politisk målsetting om «livslang læring» er blitt satt på dagsordenen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Livslang læring tar utgangspunkt i en forståelse av at den enkeltes læring skal få så gode vilkår at den vil fortsette på alle arenaer en beveger seg innenfor. Begrepet fremhever at læring skjer hele livsløpet «fra vugge til grav», der livslang læring er viktig for den enkeltes personlige utvikling, for utvikling av demokrati og samfunnsliv, og for å sikre verdiskapingen i arbeidslivet. Begrepet ønsker å fange alle former for læring, gjennom hele livet, både innenfor og utenfor utdanningssystemet (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Professor ved Universitetet i Oslo, Ola Erstad, poengterer imidlertid i artikkelen «*The learning lives of digital youth- beyond the formal and informal*» (2011) at forskning på

lærende individer må bevege seg bort fra «klasserom-diskursen»⁹ som har dominert den måten vi tenker om utdanning, skole og pedagogisk forskning, hvor læring er definert som dekontekstualisert og innrammet av curriculum. Leander m.fl. (2010; her referert fra Erstad, 2011:28) hevder at denne måten å tenke på innebærer “*an imagined geography of education, constituting when and where researchers and teachers should expect learning to take place*”. Ved at «livslang læring» er blitt satt på dagsordenen, innebærer dette også at vi må finne nye måter å undersøke hvordan mennesket lærer, da læring ikke er avgrenset til kun å gjelde de formelle utdanningsinstitusjonene, men alle steder mennesket befinner seg. For å undersøke hvordan mennesket lærer, vil jeg derfor i denne avhandlingen ta utgangspunkt i et sosiokulturelt læringsperspektiv (Säljö, 2001). Hva dette innebærer vil jeg presentere i neste avsnitt.

3.2 Kunnskap og læring utenfor skolens rammer

I et sosiokulturelt perspektiv på læring rettes gjerne fokuset mot hvordan mennesker tilegner seg kunnskap og formes av deltakelse i kulturelle aktiviteter, og hvordan de tar i bruk de redskapene som kulturen stiller til disposisjon (Säljö, 2001). Læring skjer gjennom interaksjon mellom mennesker, hvor læring er et aspekt ved all menneskelig virksomhet og kan dermed ikke kun kobles til bestemte arrangementer som skole og undervisning (Säljö, 2001). Et sosiokulturelt perspektiv på læring har som hensikt å forklare: “*the relationship between human action, on the one hand, and the cultural, institutional, and historical contexts in which this occurs, on the other hand*” (Wertsch 1998, s. 24). Hvordan en person lærer, og situasjonen der man lærer, er altså en fundamental del av det som blir lært. Kunnskapen tilhører konteksten og den sosiale gruppen som gjør seg bruk av denne, og ikke det enkelte individ (Dyste, 2001). Tanken om at alle former for læringsprosesser i enhver situasjon forstås ved hjelp av et sett av regler eller mekanismer, er i et sosiokulturelt perspektiv dermed byttet ut med et syn på læring som anerkjenner viktigheten av innholdet av læring og situasjonen der læring forekommer (Ber Van Oers, 1998).

Et sosiokulturelt perspektiv er derimot ikke et universalistisk perspektiv på læring eller på hvordan kunnskap og forståelse dannes. I følge Wenger fungerer ikke «perspektiver» som en oppskrift «(...), *men tjener en guide til hvor man skal rette oppmerksomheten hen*» (Wenger,

⁹ Egen oversettelse av “classroom-as-container” discourse

2000, s. 157). I studier av kunnskap og læring betyr det at teoretisk forankring må velges på bakgrunn av hvilket fenomen som skal studeres. Da denne studien ønsker å undersøke ulike kunnskapsformer som er i omløp i arbeidstreningstiltaket Jobbsjansen, velger jeg med utgangspunkt i et situert perspektiv¹⁰, å rette fokuset mot kroppslig læring og uformell læring, og de kunnskaper disse læringserfaringene gjenspeiler. Deretter vil jeg presentere hvordan individers deltakelse i og på tvers av ulike diskurser (Gee, 2000) kan spille en sentral rolle for individets læringsmuligheter, ved at ulike kunnskapsdiskurser smeltes sammen og inviterer til nye læringserfaringer, jf. «Third Space» (Moje m.fl., 2004).

3.2.1 Kroppslig læring og kroppsliggjorte kunnskaper

I et sosiokulturelt perspektiv er antakelsen om at all læring er situert, koblet opp i mot forståelsen av at mentale aktiviteter ikke kan skjernes fra kroppen, da personer, handlinger og verden er med i all tenkning, forståelse og læring (Wenger, 2004). Slik jeg forstår Wenger fremgår kroppen som sentral i alle læringsprosesser. Wenger gir imidlertid ikke en utdypende redegjørelse av hvordan kroppslig læring foregår. Derfor ønsker jeg å utvide det situerte læringsperspektivet med å presentere noen kroppsfenomenologiske refleksjoner rundt kunnskap og læring, hvor inspirasjonen hentes blant annet fra fenomenologen Maruice Merleau-Ponty, som særlig tar utgangspunkt i kroppen.

Merleau-Ponty (1908-1961), som er regnet som den fremste kroppsfenomenologen, fremhever at det er kroppen som er basis for erfaringen, og der kroppen i historien gjerne er kjennetegnet ved noe vi har, påpeker Merleau-Ponty at vi *er* våre kropper (Duesund 1995, Lidén 2005). Løftet frem i lyset er forståelsen om at læring skjer gjennom kroppslig handling og ved bruk av redskaper som er innvevd i den daglige omgang med omgivelsene, uten at læring nødvendigvis er tematisert. Kroppen er her det lærende subjekt. Det er den aktive og bevegelige kropp som lærer, i og med at mennesket i praksis beveger seg mellom forskjellige rom og oppgaver i sine læreprosesser (Nielsen og Kvale, 2007). For å undersøke hva kunnskap er og hvor og hvordan kunnskap utvikles, må kroppen derfor tildeles en sentral plass. Dette tar utgangspunkt i en forståelse av at vår kroppslige væren i verden er et grunnvilkår for eksistens, hvor kroppen er det avgjørende sentrum gjennom hvor og hvordan vi lever og tilegner oss verden (Duesund, 1995, 2003). Kroppen i verden, altså kroppen

¹⁰ Et situert perspektiv fokuserer spesielt på læringskonteksten. Sosiokulturelle teoretikere hevder at de fysiske og sosiale kontekstene der kognisjonen skjer er en integrert del av aktiviteten, og at aktiviteten er en integrert del av den læringen som skjer (Dysthe, 2001:43).

mellom persepsjon og bevegelse, er fra starten kroppslig og sosial, og den har betydning for måten vi lærer på.

I de fleste kontekster man ferdes i, betinges vår generelle handlingskompetanse av at vi har tilegnet oss kroppslige ferdigheter som setter oss i stand til å ta oss frem (Ronglan, 2008). Å være, å handle og å lære er koblet sammen i kroppen, og det er den pre-refleksive fungerende kroppen som er grunnlaget for praksis og erfaring (Roessler, 2002). Praksis er dermed noe man skal lære igjennom, hvor kunnskap tilknyttet utøvelse av konkrete handlinger er fremtredende. Praksis lar seg ikke redusere til kunnskap på et bestemt saksområde ("knowing that"), men omhandler prosedyrekunnskap som dreier seg om det "å vite hvordan" ("knowing how") (Ronglan, 2008). Flere argumenterer for at siden mennesket tilegner seg erfaring gjennom kroppen, vil kunnskap bli kroppsliggjort, uten verbal artikulasjon- det er her snakk om inkorporerte kunnskaper, der kroppen er mediet som oppbevarer og formidler ferdigheter nedfelt i praksis (Connerton, 1989). Den klassiske sosiologen Pierre Bourdieu fremhever at det er i kroppen, gjennom de kroppslige forankrede praksisene at kunnskap om sosiale rom og hverdagspraksiser er lagret. Bourdieu understreker at det kroppslige tilhører et forståelsesnivå som ikke nødvendigvis er verbalt formulert, det ligger nedfelt i daglige aktiviteter, og utgjør det Bourdieu kaller habitus (Bourdieu, 1977). Dette omfatter ferdigheter som er innarbeidet eller automatisert, og som så kan forsvinne ut av bevisstheten igjen, men som fortsatt er lagret i kroppen. Praksiskunnskapen utfyller skolekunnskapens verbale utsagn og skriftlige formuleringer. Kunnskapen kan være detaljert og nyansert, men den erfaringsbaserte og kroppsliggjorte kunnskapen kan kort og godt ikke uttømmes i ord eller som tekst. Med et slikt utgangspunkt er det dermed ikke mulig å lære seg ferdigheter kun ved hjelp av skolekunnskap (Rongland, 2008). Prosessen utelukker imidlertid ikke det gjensidige samspillet mellom tanke og handling, teori og praksis, men søker å forene disse i en helhet (Rongland, 2008). Det er denne forståelsen av kroppslig læring og kroppsliggjorte kunnskaper som bæres videre gjennom denne avhandlingen.

3.2.2 Uformell læring og uformelle kunnskaper

Uansett når og hvor i livet vi er, vil mennesket delta i en samfunnsmessig praksis. Skole, arbeid, familie, venner, idrett og fritid er alle viktige samfunnsarenaer som individet til daglig beveger seg innenfor, hvor læring finner sted og hvor ulike kunnskaper anerkjennes. Sefton-Green (2013) poengter derfor at kunnskap i dagens samfunn ikke er, og skal heller ikke være,

forbeholdt formelle utdanningsinstitusjoner; uformelle læringsarenaer er full av aktiviteter som vi verdsetter sosialt og som er strukturert i form av mestring og kunnskap, men er sjeldent funnet i skolens læreplan.

I boken «*Learning in places- the informal education reader*» (Bekerman, Burbules & Silverman-Keller, 2006) rettes blikket mot både å forstå hvordan individet lærer i uformelle kontekster og hvordan læring finner sted på mer uformelle måter. Boken er et bidrag i å forsøke å frigjøre seg fra de tradisjonelle institusjoner og hegemoniske definisjoner av hva som teller som læring, hvor det gjennom en rekke artikler presenteres ulike meninger og sammenhenger som definerer formell og uformell utdanning i dagens samfunn (Ibid). Dette tyder imidlertid på at det ikke foreligger et enhetlig teoretisk perspektiv på uformell læring, noe som innebærer at jeg finner det nødvendig å skrive frem hvordan jeg forstår uformell læring i denne avhandlingen.

I engelsk litteratur skilles det gjerne mellom formell, ikke-formell og uformell utdanning. Formell gjenspeiler skolelæring og utdanningsinstitusjoner, ikke-formell er linket til organiserte aktiviteter utenfor formelle systemer, mens uformell utdanning utfyller og dekker de områdene som formell og ikke-formell mangler, og er gjerne koblet til en forståelse om livslang læring hvor individer lærer gjennom deres hverdagserfaringer (Schultz & Hull 2002; Smith, 2006; Sefton-Green, 2013). I norsk utdanningsdebatt trekkes imidlertid forståelsen av ikke-formell utdanning og uformell utdanning, inn under betegnelsen uformell læring, og det er denne sammenkoblingen som legges grunn for hvordan begrepet uformell læring defineres i denne avhandlingen.

Hva kjennetegner imidlertid uformell læring? I følge Sefton-Green (2013) defineres gjerne uformell læring som en opposent til det læringssyn som anerkjennes i skolen. «Utdanning» («å utdanne», «undervise») byttes ut med et læringsbegrep som ikke nødvendigvis baserer seg på en tilsiktet og målrettet pedagogisk aktivitet (Smith, 2006). Uformell læring tar avstand fra læring som "lener" seg på institusjonaliserte rammer og retningslinjer (blant annet læreplaner), og kjennetegnes gjerne av å være uforutsigbar, da praksis ikke nødvendigvis følger en bestemt retning. Det er på samme tid viktig å merke seg at selv om uformell læring gjerne gjenspeiler det motsatte av skolens læringssyn, så vil man ikke unngå det faktum at uformell læring også vil ta plass innenfor skolens rammer (Ibid). I uformell læring responderer man på situasjoner og på erfaringer, hvor det «å fange øyeblikket» vektlegges. Dette forstås dithen at uformell læring oppstår i de situasjoner og arenaer som mennesket tar

del i og gjennom de erfaringer som mennesket opplever, gjennom hele livet. Det er med andre ord ikke den eksplisitte kunnskapen som overføres og læres i uformell læring, men det er gjennom menneskets interaksjon og opplevelser i samspill med miljøet at uformell læring forekommer (Ibid).

I moderne pedagogisk forskning er det rettet økt oppmerksomhet mot de kunnskaper ervervet på uformelle læringskontekster, og hvordan disse kunnskapene kan bidra som ressurser for individers læringsmuligheter i møte med mer formelle utdanningsinstitusjoner, jf. «Funds of Knowledge»¹¹ (Erstad, 2011). Ulike forskere opererer med forskjellig forståelse av hva disse kunnskapene er, og jeg vil her presentere den definisjonen jeg opplever som mest relevant innenfor min egen studie. Definisjonen jeg støtter meg til hevder at “*Households must manipulate (several funds) for subsistence and development... Each of these entails a broader set of activities which require specific knowledge of strategic importance to households. These bodies of knowledge are what we call Funds of Knowledge*” (Moll & Greenberg, 1990, her referert fra Hogg, 2011, s. 670)¹². Definisjonen retter fokuset mot de aktiviteter som individet er del av og som gjenspeiler deres livsopphold og utvikling. Hver av disse aktivitetene krever spesifikke kunnskaper, og disse kunnskapene defineres som ulike kunnskapsressurser.

Ulike teoretikere opererer imidlertid med ulike nyanser av denne definisjonen på bakgrunn av egen forskning. I denne sammenheng vil jeg trekke frem Moje m.fl. (2004) sin etnografiske studie av Latin-Amerikanske elever i alderen 12-15 år, fra arbeiderklassefamilier i Detroit, Michigan. Studien viser at ungdommene henter kunnskaper fra kilder og områder som “(...) *family, community, popular culture, and peer groups*” (Moje m.fl., 2004:51). Studien nyanserer dermed definisjonen presentert ovenfor til å inkludere eksplisitte kilder til kunnskap som individer trekker på, særlig hentet fra de uformelle læringskontekster individet beveger seg mellom, og som påvirker individets velvære, både i skolen og sosialt. De kunnskaper ervervet fra disse uformelle læringskontekstene legges til grunn for hva jeg i denne studien forstår som uformelle kunnskaper.

¹¹På begynnelsen av 90-tallet ble “Funds of Knowledge” utarbeidet som en begrepsmessig ramme for å motvirke teorier som viste til at underprestasjoner hos minoritetselever i skolen skyldes utilstrekkelighet hos individet selv eller deres sosiokulturelle bakgrunn (Hogg, 2011). Hensikten med konseptet var at fokuset heller burde være rettet mot å forstå elevers livsverden og erfaringer, og deres interkulturelle og hybride kunnskapsbase. Med dette ville lærere kunne trekke på studentenes erfaring og prioriteringer, og dermed validere studentens kunnskap og livsverdier, samt bygge på det allerede “kjente” (Hogg, 2011; Erstad, 2011).

¹² Se Hogg (2011) for andre og ulike nyanser av hvordan “Funds of Knowledge” defineres.

Jeg vil imidlertid poengtere at denne avhandlingen ikke har som hensikt å avskrive skolens som en sentral kunnskap og læringsarena. Heller er ønsket å fange opp det faktum at ulike kontekster inviterer til ulik verdifull kunnskap og læring. Å se seg blind på konteksten der læring forekommer, vil nemlig kunne føre til at man mister verdifull kunnskap av syne (Hull & Schultz, 2002). Med andre ord vil det å anta at suksessfull læring som finner sted utenfor skolen, kun oppstår fordi læring skjer utenfor skolen rammer, føre til et begrenset syn på verdifull kunnskap og læring (Schultz & Hull, 2002). Målet i denne avhandlingen er derimot å undersøke hvordan individers deltakelse i og på tvers av ulike læringsfellesskap kan spille en sentral rolle for individets læringsmuligheter, ved at deres mangfold av kunnskaper smeltes sammen og inviterer til nye læringserfaringer (Moje m.fl., 2004). Dette vil jeg gå nærmere inn på i neste avsnitt.

3.3 Individers bevegelse mellom ulike kunnskapsdiskurser

Utdanningsforskeren James Paul Gee (2000) benytter seg av begrepet diskurs når han fremhever at ulike samfunn opererer med forskjellige oppfatninger av hva som er anerkjent kunnskap og hva som definerer/skille ulike læringskontekster fra hverandre. En diskurs er i følge Gee (1996, her referert fra Hull & Greeno, 2006, s. 84) ”*ways of behaving, interacting, valuing, thinking, believing, speaking, and often reading and writing that are accepted as instantiations of particular roles (or "types" of people) by specific groups of people*”. Diskurser gjenspeiler sosiale mønstre der det som anerkjennes innenfor det spesifikke fellesskap opprettholdes ved hjelp av dialog og rasjonell kommunikasjon mellom deltakerne (Gee, 2000). I følge Gee (2000, s. 110) har diskurs-begrepet en klar forbindelse (selv om de ikke er synonyme) til blant annet Foucault (1973, 1977, 1980) sin forståelse av begrepet «diskurs», Lave & Wengers (1991) «praksisfellesskap», og «praksis» forstått i lys av Bourdieu (1998). Poenget til Gee (2000) er imidlertid at forskjellige læringskontekster i ulike perioder i historien, eller i ulike samfunn, vil være preget av en særegen type anerkjent kunnskapsdiskurs. Kunnskapsdiskurser vil på samme tid kunne være av ulik betydning eller til og med ukjente på andre arenaer. Da diskurser er utarbeidet i det sosiale miljøet, vil diskursene på samme tid være forankret i det sosiale hierarkiet og gjenspeile distribuert makt (Hull & Schulz, 2002). Et viktig poeng i denne sammenheng vil dermed være å undersøke og

belyse hva slags type kunnskap ulike kontekster underbygger og anerkjenner, og som gjøres til «common sense» i deres læringsfellesskap.

For å kunne undersøke dette har imidlertid nyere pedagogisk forskning rettet økt oppmerksomhet mot termene *place* og *space* (Vasbø m.fl., 2013). Begrepet *place* gjenspeiler kontekstavhengig læring, hvor kontekst forstås som et produkt av kulturen den inngår i. Begrepet *space* derimot, tar utgangspunkt i at det lærende individ beveger seg mellom ulike kontekster, hvor *space* gjenspeiler at kontekstene ikke er statisk og tydelig avgrenset, men heller definert som noe dynamisk og anvendbart. Ulike *space* vil på den måten gi individer forskjellige muligheter til å orientere seg mot spesifikke ressurser for deltakelse og læring (Ibid), i denne avhandlingen forstått som individers mulighet til å trekke på ulike kunnskaper i læringssituasjoner.

Ved å bygge videre på diskursbegrepet til Gee (2000), definerer Moje m.fl. (2004) i forskningsartikkelen "*Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and Discourse*" tre ulike *space* som det lærende individ beveger seg innenfor. Den første kategorien av *space* er *hverdagskunnskaper*. Hverdagskunnskaper gjenspeiler den praksis og kunnskap tilegnet fra det lærende individs hjem, samfunn, deres nettverk med jevnaldrende eller i populærkulturen (Moje m.fl., 2004). I denne avhandlingen definert som kunnskap og praksiser ervervet på de uformelle læringskontekster som individet tar del i (3.2.2). I mange tilfeller trekker det lærende individ på disse kunnskapsressursene fordi de understøtter skolekunnskapen eller fordi de opplever denne kunnskapen som egnet for å løse ulike skoleoppgaver (Vasbø m.fl., 2013). Læring innebærer da å knytte nye kunnskap til eksisterende kunnskap, og til å forstå et fenomen gjennom å kontrastere det med noe annet. I det ligger det et potensiale i nettopp å bruke variasjonsbredder i egen hverdagskunnskap ved å bruke ulike uttrykksmåter og tenkesett for å kunne utdype og forankre andre kunnskapsdiskurser (Lidén, 2005). Den andre kategorien av *space* er *skolekunnskaper*. Skolekunnskap er i denne avhandlingen koblet til kunnskap som finner sted på de formelle utdanningsarenaene i samfunnet. Skolekunnskap representerer et svært spesialisert fagområde, med bestemte antagelser om hva som teller som kunnskap (Moje m.fl., 2004). Til slutt operer Moje m.fl. (2004) med en tredje kategori av *space*, hvor kunnskap og praksis avledet fra hverdagskunnskap og skolekunnskap møtes og smeltes sammen med hverandre. *Third Space* bygger på den måten bro mellom ulike kunnskapsformer og praksiser, og kobler individer til disse ulike kunnskapsressursene (Vasbø

m.fl., 2013). Et Third Space anerkjenner kompleksiteten i menneskets kunnskapstilegnelse, hvor brobygging vil kunne utfordre, destabilisere og utvide kompetansepraksisen som er typisk verdsatt i hverdagskunnskap og skolekunnskap, og slutte opp om målet med å generere en ny type kunnskapsdiskurs (Gee 2000; Moje m.fl., 2004). I følge Moje m.fl. (2004) kan imidlertid ulike *space* være relatert til hverandre både hierarkisk og dialogisk. Et bestemt *space* kan f. eks. være koblet opp i mot andre *space* og visa versa utelukke andre *space*.

Hittil har jeg presentert den teoretiske rammen for hvordan jeg ønsker å undersøke hvilke kunnskapsformer ungdommene i Jobbsjansen benytter seg av i ulike lærings situasjoner (Moje m.fl., 2004), og for å få en nærmere forståelse av hva slags kunnskapsdiskurs Jobbsjansen representerer (Gee, 2000). Et sentralt poeng hos Gee (2000) er imidlertid at det å erverve en ny diskurs, innebærer å bli en ny "type person", hvor individet tar på seg en ny identitet. Identiteter er praktisert og forhandlet gjennom deltakelse i ulike lokale praksiser, hvor tilgang til ulike typer kunnskaper og erfaringer fra ulike områder bidrar i individets identitetskonstruksjon (Erstad 2011; Vasbø m.fl., 2013). I tråd med dette argumenterer Moje m.fl. (2004) for at identitet og space vil forme hverandre fordi ulike sosiale space vil tilby ulike identiteter. I et sosiokulturelt perspektiv er denne nære forbindelsen mellom læring og identitet fremtredende (Holland m.fl., 1998; Gee, 2000; Wenger, 2004; Wortham, 2006). I neste avsnitt vil jeg med utgangspunkt i begrepet "læringsidentitet" (Wortham, 2006) belyse denne forbindelsen ytterligere.

3.4 Læringsidentitet

Den nordamerikanske utdanningsforskeren Stanton Wortham (2006) har ved å tett følge opp "læringsidentiteten" til noen få elever gjennom et skoleår, vist hvordan læring og identitet er nært knyttet opp i mot hverandre, da all læring innebærer endringer i hvordan individet opplever seg selv. Wortham (2006) peker på at individet alltid er i endring, og at vi blir forskjellig type mennesker etter hvert som vi lærer nye ting. Denne prosessen respekterer ikke de tradisjonelle grensene mellom det faglige og ikke-faglige ettersom kunnskap er en integrert del av den generelle prosessen hvor virkeligheten endres (Wortham, 2006, s. 25). Wortham (2006) retter søkelyset mot den komplekse sammenhengen mellom det faglige og ikke-faglige for å forstå identitet som noe som griper inn i faglig læring fordi: «*Subject matter, argument, evidence and academic learning overlap with social identification, power relations and interpersonal struggles*» (Wortham, 2006, s. 2). Wortham beskriver hvordan sosial

identifikasjon og faglig læring er dypt avhengige av hverandre og derfor må forstå som sammenvevde prosesser. Det er dette han legger i begrepet læringsidentitet.

Studier om læringsidentitet er viktige da de gir en oss en dypere forståelse av hvordan individer er involvert i ulike vekstprosesser, og hvordan skolekulturen og dagliglivet utvikler ungdom som både personer og lærende individer (Erstad, 2011). Wortham sin studie baserer seg imidlertid på interaksjonsdata fra klasserom, hvor han gjennom observasjon i klasserom viste til hvordan elever ble «gitt» en læringsidentitet av læreren (Wortham, 2006). Metodisk skiller Wortham (2006) sin studie seg fra min, da det er gjennom ungdommenes egne fortellinger at jeg vil kunne si noe om deres læringsidentitet. For å undersøke dette vil jeg imidlertid operasjonalisere begrepet til å gjelde hvordan sosial posisjonering (Holland m.fl., 1998) og opplevelsen av mestring påvirker ungdommenes læringsidentitet (Frønes, 1997; Heggen & Øia, 2005). Med dette rettes fokuset mot hvordan identitet blir til gjennom handling innenfor bestemte sosiale situasjoner og de kulturelle ressursene som finnes der, i et gjensidig forhold mellom aktørene (Holland m.fl., 1998).

3.4.1 Sosial posisjonering (“positional identities”)

I denne avhandlingen er interessen rettet mot hvordan mennesker dannes til hvem og hva de er gjennom samhandling med andre i den samfunnsmessige praksisen de inngår i. Sosial identitet referer til hvem vi opplever samhørighet med eller den sosiale enheten som vi opplever å være en del av. Sosial identitet kan på den måten betraktes som et møtepunkt mellom individ og samfunnet, der utformingen og bekreftelsen av den personlige identitet er avhengig av den sosiale konteksten og den signifikante andre til å bekrefte den (Holland m.fl., 1998; Gee, 2000; Heggen & Øia, 2005; Lemke, 2008).

Et aspekt ved sosial identitet er at det alltid innebærer et element av posisjonering i forhold til andre aktører. På den måten utgjør ikke det sosiale selvet en isolert eller autonom kjerne, men står alltid i et dialogisk forhold til sine omgivelser. Antropologene Holland m.fl. (1998) benytter seg av begrepet sosial posisjonering («positional identities») for å belyse dette. Sosial posisjonering forstås som situert i sosiale praksiser som utvikles over tid, gjennom prøving og feiling, og kontinuerlig tilpassing og justering i sosial praksis. Posisjonering er uløselig knyttet til makt, status og sosial rangering, noe Holland m.fl. (1998) i boken *«Identity and agency in cultural worlds»* fremhever at handler om rett til materielle ressurser, respekt eller

legitim tilhørighet til en sosial klasse. Posisjonering legger føringer for hvilke posisjoner som legitimt kan kombineres, og hva som er sosial aksepterte handlemåter.

Sosial posisjon defineres imidlertid som «*one`s relative to socially identified others, one`s sense of social place, and entitlement*» (Holland m.fl., 1998, s. 125). Forfatterne påpeker eksplisitt at denne definisjonen har referanse til Bourdieu (1977), hvor det ligger en forståelse av at individet har en slags “fornemmelse” av sosial plassering som gjenspeiler en følelse av “hvor man hører til” eller “hvem man er” i forhold til andre. I ulike diskurser individet tar del i, vil de ha ulike posisjoner i det sosiale fellesskapet. Samhandling i ulike fellesskap kan dermed analyseres som forhandlinger om hvem deltakerne er (Holland m.fl., 1998).

Det som imidlertid fremgår som sentralt hos Holland m.fl. (1998) sin forståelse av sosial posisjon, er deres understreking av at identiteter ikke kun er passive refleksjoner av en erfart posisjon, men også gjenstand for aktørers ideer om hvem man vil være, hvem man vil prøve å bli, og hvem man ønsker at andre skal oppfatte en som. Begrepet «agency» blir benyttet i denne sammenheng, og gjenspeiler sosiale aktørers evne til å konstruere sin egen identitet ut i fra de alternativer som gis til oss av vår generelle posisjon i samfunnet, våre tidligere erfaringer og de handlingsalternativer som foreligger i ulike diskurser (Holland m.fl., 1998; Gee, 2000; Lemke, 2008). På den måten er Holland m.fl. (1998) opptatt av å finne en måte å forklare hvordan subjektets posisjon ikke er et «mekanisk» produkt av disse diskursene, men at individet må forstås ut fra at det uansett har muligheter og kapasitet til stadig å finne nye måter å forstå seg selv på i relasjon til omgivelsene. Individets tilgang til ulike former for kunnskap bidrar i å utvikle ulike identiteter i forskjellige sammenhenger, hvor de gjennom handling og interaksjon gjør bruk av tilgjengelige ressurser til å «forfatte» seg selv på ulike måter. Den enkeltes oppfatningen av ”hvem man kan være”, er en oppfatning som vil gå frem for hvordan individet senere interagerer i nye situasjoner (Ibid). Ved at individet gis muligheten til å spille ut andre ressurser i forskjellige diskurser og sosiale sammenhenger, vil dette også kunne bidra i at individet ikke «laminerer»¹³ sin egen identitet, men tvert om gis muligheten til å omskape seg selv som lærende individ (Holland & Leander, 2004).

¹³ Gjentatt episoder av posisjonering, som etterlater en bestemt opplevelse av hvem man er, er hvordan jeg har forstått det Holland & Leander (2004) tenker på som laminert.

3.4.2 Mestring

Sosial identitet og selvtillit på områder knyttet til kunnskap og ferdigheter blir ikke alene konstruert gjennom det å kunne noe eller det å mestre i seg selv, men skapes gjennom de sosiale erfaringer som det å mestre gir (Frønes, 1997). I denne studien kommer dette til syne blant annet når en informant får veiledning, oppmuntring og støtte fra de andre deltakerne i tiltaket (jf. kapittel 5). Det at «den andre» gir positiv oppmerksomhet, blir noe som strekker seg utover den konkrete situasjonen fortalt, og kan virke motiverende og føre til mestring. I følge Frønes (1997) er det slik at kunnskap omformes via sosiale mekanismer til sosial identitet, som igjen virker inn på videre tilegnelse av kunnskap. Motivasjonen kommer innenfra, men er også knyttet til samspillet mellom individet og omgivelsene slik at motivasjon utvikles gjennom sosial erfaring.

Denne avhandlingen bygger på en sosiologisk forståelse av begrepet mestring utarbeidet av Heggen & Øia (2005): ”*Mestring knytter her an både til sosial tilpassing, til å oppfylle krav og forventninger, til sjølbilde og til kompetanse og innsikt. Til mestring er det også knytta holdninger som både gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner, og forholde seg til samfunn og omgivelser på en konstruktiv måte*” (Heggen & Øia, 2005, s. 139). På den måten dreier mestring seg om en relasjon mellom individet og omgivelsene. Omgivelsene individet inngår i vil fremtre som målestokker, utfordringer, motstand, støtte og hjelp (Heggen & Øia, 2005). På den måten vil mestringsbegrepet bevege seg inn på et felt der individet innlemmes i en sosial struktur, som igjen finner gjenklang i den sosiokulturelle forståelsesrammen som vil vektlegges i denne avhandlingen.

Det teoretiske rammeverket som har blitt presentert i dette kapitlet vil hjelpe meg i å undersøke hvilke kunnskapsformer som fremmes i Jobbsjansen, og hvordan erfaringer fra Jobbsjansen bidrar i utviklingen av ungdommenes læringsidentitet. Det er tre begreper fra dette teorikapitlet som vil fungere som overordnede temaer i den endelige analysen. Det er temaene *lærings erfaringer, kunnskapsformer og læringsidentitet*, som alle rommer flere av de ulike perspektivene som dette kapitlet har løftet frem. Hvordan disse står i samsvar med undertemaer i analysen, og hvordan analysen har vokst frem presenteres i neste kapittel (4.5.2).

4 METODE

Hensikten med dette kapitlet er å klargjøre for valg av forskningsmaterialet og om de refleksjoner som har fulgt dette arbeidet. Jeg starter med å redegjøre for valg av forskningsdesign og studiens vitenskapsteoretisk tilnærming (4.1). Videre redegjør jeg for tilgangen til forskningsfeltet (4.2). Deretter vil jeg presentere utvalg og rekrutteringsprosessen i studien, som deles opp i den første og den andre rekrutteringsfasen. Her vil jeg også gjøre rede for hvordan jeg tok i bruk kartleggingsintervju og hvorfor (4.3). I kapitlets fjerde avsnitt beskrives studiens metodiske tilnærming og prosessen for innhenting av datamateriale (4.4). Videre gjør jeg eksplisitt rede for hvordan jeg har analysert og bearbeidet datamaterialet, samt vurdert studiens troverdighet og gyldighet (4.5). Til slutt blir studiens etiske betraktninger diskutert, og refleksjoner over forskerrollen fremhevet (4.6). Gjennomgående i kapitlet argumenter jeg for de valg jeg har foretatt og drøfter studiens begrensninger.

4.1 Valg av forskningsdesign

Hvilke metoder og forskningsdesign en velger i en studie er først og fremst avhengig av studiens forskningsspørsmål. Studien tar utgangspunkt i følgende problemstilling;

Hvilke kunnskapsformer fremmes gjennom arbeidstreningstiltaket Jobbsjansen og hvordan bidrar erfaringer fra Jobbsjansen i utviklingen av den enkeltes læringsidentitet?

4.1.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Når man skal undersøke et fenomen er det mulig å velge mellom forskjellige perspektiver, og valget av perspektiv får avgjørende betydning for hvilke sider av virkeligheten man avdekker. Å velge perspektiv betyr at oppmerksomheten rettes mot et spesielt område av fenomenet (Johannessen, Tuft & Kristoffersen, 2004). Fenomenet i denne studien er de kunnskapsformer og identitetsprosesser som aktiveres hos ungdommene gjennom deres deltakelse i Jobbsjansen, og det er dette jeg ønsker å få et nyansert og mest mulig utfyllende bilde av. Med dette vil denne studien ta utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming, hvor

ønsket er å gripe ungdommenes erfaringer av fenomenet, slik de selv opplevde dem (Postholm, 2010).

Grunnleggeren av den moderne fenomenologiske tradisjon er Edmund Husserls (1859–1938) med hans fenomenologiske filosofi og kvalitativ forskningsmetode. Kort fortalt tar Husserls fenomenologisk filosofi utgangspunkt i at et fenomen eksisterer i folks bevissthet, det vil si at fenomener forstås slik de viser seg eller framtones for oss (Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm, 2010). Når det er snakk om kvalitativ forskningsmetode er fenomenologi et begrep som innebærer en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2009). Hensikten med fenomenologiske studier er å forstå meningsfulle, konkrete relasjoner som er til stede i en erfaring i en bestemt situasjon i en spesifikk kontekst (Alvesson & Sköldberg, 2009; Posthold, 2010). Gjennom å anvende en fenomenologisk tilnærming retter denne forskningsstudien fokus mot ungdommens egne perspektiver, ut fra en forståelse om at den faktiske virkelighet er den mennesker selv oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2009). I den sammenheng vil jeg benytte et kvalitativt forskningsdesign, der intervju vanligvis anses som den eneste fremgangsmåten for datainnsamling (Postholm, 2010).

4.1.2 Valg av et kvalitativt forskningsdesign

Kvantitativ forskning tar som oftest utgangspunkt i forskerens ideer omkring dimensjoner og kategorier, som igjen utgjør studiets fokus. Kvalitativ metode tar derimot utgangspunkt i perspektiver og erfaringer hos det studerende subjekt (Alvesson & Sköldberg, 2009). Det som avgjør bruk av metode er som fremhevet ovenfor i siste rekke problemstillingen og forskningsobjektet.

Det å analysere kunnskap og identitetsprosesser i et aktørperspektiv, hvor de unges erfaringer, handlinger og refleksjoner utgjør studiens fokus, kan imidlertid like gjerne finne sted innenfor et kvantitativt forskningsdesign så vel som et kvalitativt. Fordelen med en kvantitativ undersøkelse er at alle informantene får samme spørsmål stilt på samme måte, ulempen er derimot at det ikke er rom for oppfølgingsspørsmål eller spontane kommentarer (Widerberg, 2001; Postholm, 2010). I denne studien er nettopp hensikten å gi ungdom mulighet til selv å fremheve egne erfaringer og opplevelser, for å kunne belyse hvilke kunnskapsformer og identitetsprosesser som aktiviseres gjennom deres deltakelse i Jobbsjansen. I denne studien fremgår derfor det å benytte et kvalitativt forskningsdesign som mest formålstjenlig. Måten å

få tak i opplevelsen disse menneskene har hatt, er i midlertidig å samtale med dem (Postholm, 2010).

Valget om å benytte nettopp dette forskningsdesignet vil i midlertidig medføre visse begrensninger. Studien vil ikke ha mulighet til å kontrollere om det som blir sagt stemmer overens med det som faktisk hendte i den lokale konteksten hvor fenomenet ble opplevd. Det er deltakernes subjektive opplevelse som står i fokus for forskningen, og disse oppfatningene kan ikke betraktes som usanne eller feil, selv om andre personer har hatt andre opplevelser i forbindelse med det samme fenomenet (Postholm, 2010). Jeg ville imidlertid kunne styrket studiens troverdighet ytterligere, om jeg hadde fulgt ungdommene inn i de ulike læringssituasjonene de deltok på i Jobbsjansen. Dette ville også vært hensiktsmessig, sett i forhold til at studien bygger på en sosiokulturell forståelse hvor det å studere måter medlemmer i et fellesskap deltar i ulike konkrete aktiviteter, er avgjørende for å forstå hvordan mennesket lærer (Vasbø m.fl., 2013). Dette var derimot vanskelig å gjennomføre i forhold til forskningsstudiens omfang og tidsaspekt, og fordi ungdommen, sett bort i fra den første perioden i tiltaket, tok del i læringsopplegg på forskjellige steder og til ulike tider.

4.2 Tilgang til forskningsfeltet

Jeg kom i kontakt med ”Jobbsjansen” gjennom vitenskapsbutikken. Vitenskapsbutikken er en felles formidlingstjeneste av oppdragsbaserte masteroppgaver for studenter i regi av Universitetet i Oslo, hvor formålet er å legge til rette for prosjektsamarbeid mellom masterstudenter og eksterne oppdragsgivere. Tiltaket Jobbsjansen vekket øyeblikkelig min interesse. Dette tok utgangspunkt i tiltaket sin tilknytning til en idrettslig kontekst, Vålerenga fotballklubb. Nysgjerrigheten omkring hvordan en eliteserieklubb og deres samfunnsengasjement bidrar i å motivere ungdom til videre skolegang og deltakelse i arbeidslivet var utslagsgivende. At oppstart av en ny tiltaksperiode ville finne sted på samme tid som jeg skulle starte arbeidet med masteravhandlingen, mente jeg også ville være en fordel. Dette ville nemlig gi meg muligheten til å intervjuet et utvalg av informanter både før og etter deltakelsen i tiltaket. Det at Jobbsjansen i tillegg har en viss fartstid innenfor arbeidstreningsfeltet og kan vise til gode resultater, var også av betydning for ønsket om å kunne bidra til mer kunnskap på tiltaket.

Jeg sendte derfor inn en prosjektbeskrivelse og søknad til vitenskapsbutikken, som etter noe uker ble godkjent av oppdragsgiver. Begge parter undertegnet en kontrakt utarbeidet av Vitenskapsbutikken. Oppdragsgiver forpliktet seg i å bistå som en praktisk veileder. Jeg forpliktet meg til å kontinuerlig oppdatere oppdragsgiver på studiens fremgang og sørge for at de ved studiens slutt skulle motta minst ett eksemplar av ferdigstilt arbeid. I denne studien har det i midlertidig vært viktig for meg å tydeliggjøre og definere det faktum at jeg skriver for en oppdragsgiver (se etiske overveielser, 4.6).

4.3 Utvalg og rekruttering

Gjennom samarbeidet med Jobbsjansen har jeg fått tilgang til et tiltak og et felt, som på mange måter har forenklet prosessen jeg ellers ville ha truffet på i forhold til innpass og utvalg. Valget om å avgrense studien til å gjelde en deltakergruppe i en spesifikk tiltaksperiode har påvirket utvalgsstørrelsen. Dette vil jeg drøfte mer inngående i forhold til studiens validitet (se validitet, 4.5.4). Problemstillingen vil i midlertidig avgjøre hva som er et *hensiktsmessig utvalg* (Postholm, 2010), og i denne studien var det mest avgjørende ved utvalget at alle informantene faktisk deltok i Jobbsjansen.

I følgende del vil jeg kort gjøre rede for den første rekrutteringsfasen av et utvalg, som jeg deretter valgte å forkaste. Dette er viktig å ta med, da det å bedømme studiens validitet, er en del av det å være forsker. I tillegg vil jeg her presentere hensikten med valget om å gjennomføre kartleggingsintervjuer, og hvordan informasjon fra disse intervjuene ble benyttet videre i studien. Deretter vil jeg under avsnittet ”den andre rekrutteringsfasen” presentere fremgangsmåte og kriterier for det endelige utvalget som datamaterialet bygger på.

4.3.1 Den første rekrutteringsfasen

Etter avtale med lederne fikk jeg den første uken i tiltaksperioden introdusere prosjektet mitt gjennom et informasjonsmøte for de nyankomne deltakerne. Deltakergruppen var på den tiden 16 ungdommer som hadde blitt valgt ut av lederne i Jobbsjansen på bakgrunn av interne kriterier før jeg kom inn i bildet. Hensikten med informasjonsmøte var å presenterte meg selv og formålet med studien. Jeg utleverte et informasjonsskriv (se vedlegg), og brukte tid på å gå igjennom skrivet og forklare hvordan den enkelte deltaker kunne være med på å bidra i studien. Jeg fremhevet i informasjonsmøtet at jeg i første rekke ønsket å samtale med flest

mulig deltakere i korte kartleggingsintervjuer, for deretter å gjennomføre mer inngående intervjuer med noen utvalgte i slutten av tiltaksperioden. Ytterligere informasjon omkring det mer inngående intervjuet ville jeg der i mot komme tilbake til når tiltaksperioden nærmet seg slutten. Jeg åpnet også opp for en spørsmålsrunde der deltakerne fikk muligheten til å stille meg spørsmål dersom noe fremstod som uklart. Ungdommene ble deretter informert om at de kunne melde sin interesse til en av lederne i tiltaket om de ønsket å være med i studien. Jeg ville først møte de som ønsket å delta noen dager senere.

4.3.2 Gjennomføring av kartleggingsintervjuer og det første utvalget

Bakgrunn for valget om å gjennomføre kartleggingsintervjuer var blant annet for å få bedre kjentskap til feltet og de nyankomne deltakerne. Da jeg ble introdusert for Jobbsjansen, var det nemlig kun én masteroppgave (Grimsgård, 2011) og Vålerengas samfunnsavdeling sine årsberetninger som var tilgjengelig av skriftlig informasjon. Dette på tross av at tiltaket har eksistert siden 2006. Jeg ønsket derfor å avdekke hvem ungdommene som deltok i tiltaket var, og hvilke forventninger de hadde til deltakelsen i tiltaket. Samtidig opplevde jeg som forsker et behov for å gjøre studien mer virkelighetsnær ved å oppsøke forskningsfeltet tidlig i prosessen.

I tillegg hadde jeg som nevnt ovenfor et ønske om å bruke det samme utvalget fra kartleggingsintervjuene, i de mer inngående intervjuene i slutten av tiltaksperioden. Kartleggingsintervjuer ville kunne gi meg ytterligere kjennskap til den enkelte informant, som igjen ville være en fordel når guiden til intervjuene i slutten av tiltaksperioden skulle utarbeides. I tillegg ville interessante perspektiver og opplevelser deltakerne fremhevet i kartleggingsintervjuene kunne følges opp i slutten av tiltaksperioden.

Da kartleggingsintervjuene skulle gjennomføres, mottok jeg en liste med seks ungdommer som ønsket å delta i studien. Utvalget bestod av fire jenter og to gutter. Av disse hadde fire av dem begge foreldre med et annet morsmål enn norsk. I utgangspunktet hadde jeg ønsket at flere deltakere hadde meldt interesse. Dette i frykt for at noen av deltakerne meldte frafall før de mer inngående intervjuene i slutten av tiltaksperioden startet, og at utvalget da ville bli for smalt i forhold til å belyse forskningens problemstilling på en tilfredsstillende måte. Utvalget ble imidlertid vurdert som representativt i forhold til hvem tiltaket Jobbsjansen er rettet mot,

med tanke på alder, variasjon i etnisitet, variasjon i kjønn og at alle ungdommene var arbeidssøkende uten skoleplass.

Kartleggingsintervjuene fant sted i et av møtelokalene på Valhall og varte i cirka ti minutter. Intervjuene tok utgangspunkt i en temaliste, som jeg hadde utarbeidet på bakgrunn av tilgjengelig informasjon om tiltaket. Områdene som temalisten dekket var *generelt, skole, arbeid, sosialt, fotballinteresse, Jobbsjansen*, og til slutt *mestring* (se vedlegg). Alle de seks informantene var imøtekommende og villig til å prate åpent om alle temaene jeg tok opp. Selv om intervjuene tidsmessig var korte, opplevde jeg å danne et godt inntrykk av de forskjellige ungdommene og av deres tidligere erfaringer, ønsker og perspektiver i tråd med overnevnte temaer. Intervjuene var også med på å bevisstgjøre deler av forståelsen jeg som forsker gikk inn i studien med (se forskerrollen, 4.6.1). Det som i midlertidig vekket min interesse i møte med ungdommene var den utpregede motivasjon og forventinger de hadde til deltakelsen i tiltaket. På tross av at ungdommene blant annet fremhevet at de var skolelei, usikre på hvilken karriereretning de ønsket å gå videre, eller at de hadde vanskeligheter med å skaffe seg jobb, fremhevet de at Jobbsjansen ville gi dem ulike erfaringer som de mente ville være av betydning for fremtidig karrierevei. Hva slags erfaringer snakket de om, og hvordan var disse erfaringene med på å hjelpe dem videre i skole og i arbeidsliv? Dette var en sentral faktor for nysgjerrigheten rundt hvilke kunnskapsformer og identitetsprosesser som aktiveres hos ungdom gjennom deres deltakelse i Jobbsjansen. Kartleggingsintervjuene markerte på den måten både fokus og retning i forskningsstudien, gjennom å prege både utformingen av studiens problemstilling og temaene i intervjuguiden (se intervjuguide, 4.4.1).

I perioden fra kartleggingsintervjuene til slutten av tiltaket, da informantene igjen skulle intervjues, skjedde det jeg på forhånd hadde fryktet. To av informantene hadde måttet avbryte sin deltakelse underveis i tiltaket. Jeg konkluderte dermed med at de resterende fire informantene fra kartleggingsintervjuet ikke ville være dekkende nok for å belyse studiens problemstilling på en tilfredsstillende måte. Dette på bakgrunn av at utvalget ikke var variert nok i forhold til etnisk bakgrunn og at utvalget overrepresenterte ett kjønn, sett i forhold til hvem tiltaket Jobbsjansen i utgangspunktet er rettet mot. Dermed forkastet jeg utvalget, og kartleggingsintervjuene inngikk kun som retningsgivende for videre arbeid med utforming av problemstilling og intervjuguiden.

4.3.3 Den andre rekrutteringsfasen og det endelige utvalget

Mot slutten av tiltaket avtalte jeg med lederne i Jobbsjansen om å igjen presentere meg selv og formålet med studiet. Til forskjell fra forrige informasjonsmøte fremhevet jeg spesielt hvordan deres opplevelser og erfaringer ville være svært viktig i studien, samtidig som jeg valgte prate med den enkelte deltaker på to-mannshånd i etterkant av informasjonsmøtet. Med utgangspunkt i anonymisering av informantene (se etiske overveielser, 4.6) vurderte jeg det som forsvarlig å utelate lederne i tiltaket underveis i rekrutteringsfasen, for å forsøke å unngå at de gjenkjenner informantene, da utvalget er såpass smalt. Jeg opplevde denne fremgangsmåten som vellykket da det resulterte i at ni personer ønsket å delta. Dette ville også gi rom for frafall, samtidig som det nødvendigvis ikke ville gå utover kvaliteten i studien.

Grunnen til større oppslutning ved andre informasjonsmøte kan være fordi deltakerne opplevde det som ”lettere” å melde sin interesse direkte til meg, kontra det å gi beskjed til en av lederne. Jeg avtalte direkte med den enkelte deltaker om hvor og når intervjuet skulle gjennomføres, og sørget for at de selv fikk velge når det passet dem. Seks av informantene lot meg bestemme tid, da det passet for dem ”når som helst”. Tre av informantene skulle gi meg tilbakemelding senere samme uke. Etersom jeg fikk muligheten til å sette opp tider for intervju, valgte jeg å legge det slik at jeg hadde ett intervju om dagen. På den måten åpnet jeg opp muligheten for å transkribere rett i etterkant av intervjuet og før gjennomføring av neste intervju (se transkribering, 4.5.1). I forhold til sted ville alle informantene gjennomføre intervjuene på Vallhall, da de i utgangspunktet oppholdt seg der vanligvis. Selv mente jeg at det var et godt alternativ, da kjente omgivelser og en setting som skjermer informantene for forstyrrelser ofte kan være med på å skape en god intervjusituasjon (Postholm, 2010).

Når det begynte å nærme seg de avtalte intervjutider var det imidlertid to av informantene som ikke møtte opp og som heller ikke gav beskjed. Disse to informantene hadde i følge en av lederne i tiltaket reist utenlands og glemt å gi meg beskjed. I tillegg var det en av informantene som valgte å trekke seg av tidsmessige årsaker. Det endelige *utvalget* bestod derfor av seks informanter, to jenter og fire gutter. Av disse har fire av informantene begge foreldre med et annet morsmål enn norsk. En av informantene hadde en forelder med et annet morsmål enn norsk. Utvalget er vurdert som representativt i forhold til at alle informantene tilfredsstillte de kriterier som gjorde at de ble tatt inn i tiltaket i utgangspunktet (alder, arbeidssøkende uten skoleplass). En annen fordel ved utvalget er at det gjenspeiler hvem

tiltaket Jobbsjansen er rettet mot, da hovedvekten av ungdommene som har deltatt i prosjektet er gutter med minoritetsbakgrunn, samt at det er flere gutter enn jenter som har deltatt.

Hvilke begrensinger vil dette utvalget medføre studien? Jeg har i studien fokusert på et spesifikt tiltak, noe som har resultert i et smalt utvalg. Et smalt utvalg er imidlertid ikke begrensende for å kunne belyse problemstillingen, da dette er vanlig i kvalitativ forskning (Postholm, 2010). Begrensningene med utvalget er der i mot det at alle informantene er hentet kun fra én tiltaksperiode. Hver tiltaksperiode vil nemlig inneholde variasjoner i form ulike deltakergrupper og ulikt opplegg, noe som jeg med valgt forskningsdesign ikke vil kunne fange opp. Dette vil dermed kunne sette begrensinger for å snakke generelt om hvilke kunnskapsformer og identitetsprosesser som aktiviseres i tiltaket. Ved å ha hentet informanter fra ulike tiltaksperioder ville jeg kunne ha styrket forskningens validitet. Bakgrunn for valget om å følge en konkret tiltaksperiode var imidlertid muligheten for å fange opp deltakernes erfaringer og opplevelser i slutten av tiltaksperioden, uten at ungdommens refleksjoner i etterkant av deltakelsen har kunne påvirket informantens opplevelser og erfaringer.

4.4 Metodisk tilnærming og innhenting av datamaterialet

Når en samtaler med mennesker kan en få et innblikk i det som foregår i den enkeltes tankeverden. Å intervju mennesker kan dermed bety at man får tak i deler av en annen persons liv som man vanskelig kunne ha fanget opp på andre måter (Postholm, 2010). En samtale kan imidlertid foregå på flere vis. I denne studien har jeg valgt å gjennomføre intervjuene i en semistrukturert form, som i følge Dalen (2004) er den mest benyttede formen for intervju. Bakgrunn for valget av et semistrukturert intervju ligger i ønsket om å styre samtalen, slik at informasjon om hvilke kunnskapsformer og identitetsprosesser som aktiveres hos ungdommene gjennom deres deltakelse i tiltaket belyses.

Videre vil jeg presentere utformingen av studiens intervjuguide, gjennomføring av prøveintervju og fremgangsmåte for innhenting av data, slik disse ble innhentet ved å benytte semistrukturert intervju.

4.4.1 Intervjuguide

Før jeg satte i gang å utarbeide intervjuguiden, brukte jeg mye tid på å gå igjennom tilgjengelig informasjon om tiltaket og informasjon innhentet gjennom

kartleggingsintervjuene, for på forhånd å sette meg godt inn i informantenes situasjon. På denne måten ønsket jeg å sikre at spørsmålene i intervjuguiden skulle oppleves som relevante for informanten (Thagaard, 2003). For å ha mulighet til å fange opp tiltakets effekt på ungdommens identitetsprosesser i et perspektiv som strekker seg utover gjeldene tiltaksperiode, ønsket jeg å utarbeide ulike tema som dekket ungdommens livssituasjon både før, underveis og etter tiltaksperioden. Med dette som utgangspunkt og med forskningsstudien problemstilling klart foran meg, utarbeidet jeg syv temaer jeg ønsket å belyse gjennom intervjuet; skole, arbeidsledighet, forventninger til Jobbsjansen, læring, aktivitet og trening, kropp, i interaksjon med andre og til slutt tilbakeblikk på deltakelse (se vedlegg). Gjennom en slik tematisk vurdering av intervju spørsmålene ønsket jeg allerede før gjennomføring av intervjuene å bidra i den etterfølgende bearbeidelsen og analysen av intervjuene (se 4.5.2). I følge Kvale og Brinkmann (2009) vil forhåndsbestemte temaer nemlig kunne åpne opp for muligheten til å finne felles kategorier på tvers av informantene, slik at informasjonen fra informantene kan være sammenliknbar (se analyse, 4.5.2).

Videre utformet jeg en rekke spørsmål innenfor temaene, hvor jeg fokuserte på at ordlyden skulle være lett forståelig, korte og frie for akademisk språk. Dette for å kunne stille spørsmål på en slik måte at informanten åpner seg og forteller med egne ord om sine opplevelser. Ved at spørsmålene uttrykkes i intervju personens dagligspråk tar man nemlig hensyn til intervjusituasjonen og informanten, som i følge Kvale og Brinkmann (2009) er essensielt i å etablere en god intervjusituasjon og skape fremdrift i samtalen. Samtidig ønsket jeg å starte med relativt nøytrale spørsmål (navn, alder og opprinnelse), for å berolige informanter som føler seg usikre på hva det innebærer å bli intervjuet. Gangen i intervjuet ble deretter bygget opp mot spørsmål som jeg ønsket at informantene skulle reflektere rundt.

4.4.2 Prøveintervju

Kvale og Brinkmann (2009) påstår at jo bedre man har forberedt intervjuet, desto høyere kvalitet får den kunnskapen som produseres i intervjusamspillet, og desto lettere vil etterbehandlingen av intervjuene være. I forkant av intervjuene med det endelige utvalget, gjennomførte jeg derfor et prøveintervju, med hensikt å teste ut utvalgte tema i intervjuguiden og opptaksutstyret, samtidig som at jeg som forsker fikk testet meg selv som intervjuer (Dalen, 2004). For at prøveintervjuet i mest mulig grad skulle gjenspeile de kommende

intervjuene med det endelige utvalget, gjennomførte jeg prøveintervjuet med en tidligere deltaker i Jobbsjansen.

I prøveintervjuet opplevde jeg at lydopptakeren var enkel å bruke, samtidig som lydkvaliteten fungerte godt. Intervjuet varte i underkant av en time. Jeg opplevde at informanten responderte godt på spørsmålene mine, og at kommunikasjonen mellom oss var god. Ved å underveis i intervjuet poengtere hvilken tidsperiode spørsmålene rettet seg mot (før, underveis eller etter deltakelsen i tiltaket) opplevde jeg også at overgangen mellom de ulike temaene var naturlig og skapte en god flyt i samtalen. Informanten uttrykte i etterkant av intervjuet at spørsmålene jeg stilte var forståelige, konkrete og enkle å svare på.

Gjennom prøveintervjuet fikk jeg bekreftet at intervjuguidens temaer og spørsmål var relevante for informanten, og i tråd med de erfaringer og opplevelser deltakelsen i tiltaket hadde bydd på. I etterkant av intervjuet gjennomgikk jeg lydopptaket i samsvar med intervjuguiden. Her opplevde jeg at spørsmålene og informantens svar også belyste studiens problemstilling på en tilfredsstillende måte. Oppdeling av intervjuguiden til å gjelde perioden før, underveis og etter deltakelsen i tiltaket var vellykket sett i forhold til å fange opp tiltakets effekt på informantens identitetsprosess. På samme tid merket jeg at spørsmålene bar preg av å være såpass åpne at informanten selv fikk trekke frem nye perspektiver jeg på forhånd ikke hadde tatt hensyn til. Etter å ha foretatt noen enkle språkjusteringer med hensikt å konkretisere spørsmålene ytterligere, vurderte jeg intervjuguiden som ferdigstilt for det første intervjuet med det endelige utvalget.

4.4.3 Gjennomføring av intervju

Dagen før intervjuet skulle finne sted, tok jeg kontakt med informanten via telefon for å bekrefte at vi hadde en avtale påfølgende dag. Ettersom at avtalen var laget noen uker i forveien, vurderte jeg dette som nødvendig. Jeg opplevde også at deltakerne også satt pris på at jeg ringte og minnet dem på når og hvor vi hadde avtalt å møtes. Flere av informantene ønsket imidlertid å bytte dag, ettersom at et annet tidspunkt passet bedre. Dermed endte det opp med at jeg gjennomførte seks intervjuer, fordelt over fire dager. Fem av intervjuene ble gjennomført i kombinasjon med at informantene allerede oppholdt seg på Vallhall i regi av Jobbsjansen. Et av intervjuene tok sted på en cafe like ved Vallhall, da informanten selv ønsket dette.

I forkant av intervjuene brukte jeg de første minuttene av alle intervjuene til å forklare hva det var jeg ønsket å undersøke, samt fremheve at det var informantens egne erfaringer og opplevelse som var av interesse. Videre forklarte jeg kort hva lydopptakeren skulle brukes til, samt at alt som ble sagt i intervjuet ville bli anonymisert. I tillegg forsikret jeg informanten om at jeg gjerne ville gjenta eller omformulere spørsmål om de fremgikk som utydelige. Denne prosessen kalles en innledende briefing (Kvale og Brinkmann, 2009). Ved siden av denne briefingens underskrev både jeg og informanten en samtykkeerklæring som tok utgangspunkt i utlevert informasjonsskriv (se vedlegg). Alle informantene gav uttrykk for å ha mottatt rikelig med informasjon omkring intervjusituasjon og hva intervjuene ville brukes til i etterkant.

I valget om å benytte en semistrukturert form tjente intervjuguiden først og fremst som en skisse for intervjuet, som sikret at de på forhånd utformede tema ble dekket på en tilfredsstillende måte. Jeg opplevde å være fleksibel i form av å underveis endre rekkefølgen av spørsmålene slik at de naturlig ble tilpasset samtaleemner som informanten selv trakk frem. Dette gav muligheten til å være med på informantens refleksjonsreise, i stedet for strikt å forholde seg til en oppsatt spørsmålsrekke (Postholm, 2010). Underveis i intervjuet poengterte jeg hvilken tidsperiode spørsmålene rettet seg mot (før, underveis eller etter deltakelsen i tiltaket) slik at overgangen mellom de ulike temaene ble naturlig og skapte god flyt i samtalen (Thaagard, 2003). Gjennomgående opplevde jeg å ha god kontakt med alle informantene, og alle intervjuene var preget av en lett og ledig stemning. Jeg forholdt meg rolig og avslappet og ved å bruke det Rubin & Rubin omtaler som ”prober” ønsket jeg å signalisere interesse og gi inntrykk av at det informanten fortalte var av interesse for meg. ”Prober” innebærer at forskeren ber informanten å ”fortelle mer” om emnet eller om nye perspektiver som dukker opp i intervjuene (1995, her referert fra Postholm, 2010). Dette opplevde jeg var med på å skape en trygg atmosfære for informantene, der de ble mer komfortable i situasjon og åpne omkring det å reflektere over og tydeliggjøre sine utsagn. På den måten ble intervjuene seende ut som det Rubin og Rubin (1995) kaller ”tre med grener-modellen”, hvor stammen er det sentrale emnet og genene de enkelte deltemaene. På tross av at jeg underveis i alle intervjuene aktivt stilte oppfølgingsspørsmål (”prober”), var dette noe jeg opplevde som vanskelig (Ibid). Oppfølgingsspørsmålene bar stadig preg av å være ute av kontekst, da jeg i noen tilfeller fulgte opp deres svar ved å spørre om ting som ikke var så relevant for denne forskningsstudien. Grunnen til dette kan være mangel på trening. Kvale & Brinkmann (2009) fremhever at ferdigheter, kunnskap og personlig skjønn som er nødvendig

for å utføre et kvalitativt intervju av høy kvalitet forutsetter omfattende trening. I samsvar med dette opplevde jeg imidlertid at oppfølgingsspørsmålene ble bedre utover i intervjurekken, da jeg fikk mer øvelse.

Alle informantere var veldig imøtekommende og de fleste var veldig ivrig etter å fortelle om sine opplevelser og erfaringer. På tross av at jeg i forkant hadde tatt hensyn til at ordlyden i spørsmålene skulle være lett forståelig, korte og frie for akademisk språk (Kvale & Brinkmann, 2009), opplevde jeg i enkelte tilfeller at informantenes varierende språkferdigheter var med på å prege flyten og fremdriften i samtalen. Dette spesielt i intervjuene der informanten hadde et annet morsmål enn norsk. I noen situasjoner forenklet jeg dermed ordlyden underveis i intervjusituasjonen. Dette resulterte imidlertid med at jeg i noen tilfeller mistet noe av innholdsverdien i spørsmålene, som igjen var med på å prege informantens svar. I tillegg kan spørsmålene jeg stilte ha blitt oppfattet og tolket på en annen måte, som igjen vil prege studiens reliabilitet (se reliabilitet, 4.5.3).

Intervjuene varte mellom 40 til 90 minutter. Umiddelbart i etterkant av alle intervjuene brukte jeg cirka 45 minutter på å notere ned anmerkninger i en observasjonsprotokoll. Denne observasjonsprotokollen ble utarbeidet i forkant av intervjuperioden (Postholm, 2010). I denne observasjonsprotokollen ble følgende informasjon listet: (anonymisert) navn, dato, varighet av intervjuet, mulige forstyrrende faktorer, en beskrivelse av førsteinntrykk av informanten, ikke-verbale uttrykk, lett/vanskelig å fortelle, andre anmerkninger. I tillegg noterte jeg ned følgende stikkord i forhold til min rolle som forsker: endringer i rekkefølge av spørsmål, egen engstelse, kommunikasjonssituasjon, overraskende momenter, andre anmerkninger. Observasjonsprotokollen fungerte på den måten som et sammendrag av intervjuene, hvor helhetsinntrykket av informanten og ting som vekket min interesse ble vektlagt. Samtidig skrev jeg ned det jeg umiddelbart reflekterte over i etterkant av intervjuene. Observasjonsprotokollen ble på den måten også en del av analysearbeidet (4.5.2). Jeg opplevde imidlertid bruken av observasjonsprotokoll som nyttig på daværende tidspunkt i forhold til å reflektere omkring forskerrollen og å utvikle/forbedre meg som forsker underveis i intervjuperioden.

Et intervju innebærer imidlertid på den ene side at forskeren får svar på de spørsmål hun eller han stiller. På den andre side kan et intervju også forstås som en komplisert mellommenneskelig prosess, hvor de data forskeren får preges av hvordan forskeren og informanten oppfatter hverandre (Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm, 2010). Før

gjennomføring av intervjuene reflekterte jeg derfor omkring hvordan min egen utvikling, alder, kjønn og sosiale bakgrunn kunne virke inn på intervjusituasjonen og datamaterialet. Når intervjuene tok sted fremhevet jeg for informanten at jeg var student og understreket at jeg ikke hadde annen tilknytning til Jobbsjansen eller Vålerenga enn at denne studien skulle belyse feltet. Jeg ønsket med dette å skape en nærhet til informanten og skape en uformell intervjusituasjon der samtalen fungerte som en dialog mellom to likeverdige parter. Ved å poengtere at jeg var utenforstående tiltaket ønsket jeg å gi informanten rom for å ytre både sine positive og eventuelle negative opplevelser og erfaringer i tiltaket.

Uansett hvilken posisjon jeg som forsker har i forhold til informanten, vil imidlertid informantens atferd preges av hvordan de selv plasserer meg (Thagaard, 2003). Fremfor å eliminere og overse virkningen av det personlige samspillet som tar plass i intervjusituasjonen, har jeg som det primære forskningsredskapet til innhenting av kunnskap i denne studien, valgt å synliggjøre dette. Ytterligere refleksjon omkring forskerrollen og forforståelse vil jeg derfor gå nærmere inn på under avsnitt om forskerrollen (4.6.1).

4.5 Analyse og bearbeiding av datamaterialet

De teoretiske begrepene i problemstillingen og min egen teoretisk orientering, har bidratt i at jeg tidlig i datainnsamlingen, mer eller mindre ubevisst, har arbeidet med å utvikle kategorier av data, ved at jeg har klassifisert og reflektert rundt data innenfor disse begrepene. Likevel er det slik at den første store analytiske oppgaven startet gjennom utformingen av intervjuguiden (se 4.4.1) og under intervjuene (4.4.3). I intervjuguiden startet analysen ved at jeg delte opp intervjuguiden slik at de dekket ulike temaer jeg ønsket at ungdommene skulle si noe om, og i tillegg til at jeg strukturerte intervjuguiden til å gjelde perioden før, underveis og etter deltakelsen i tiltaket. I intervjuene startet analysen gjennom å stille oppfølgingsspørsmål på områder jeg mente var interessant for studien, samt ved bruk av observasjonsprotokoll. Analysearbeidet ble imidlertid ytterligere intensivert etter hvert som analysen vokste frem. Hvordan dette arbeidet foregikk vil jeg gjøre rede for i denne delen av kapittelet, gjennom å belyse transkriberingsprosessen og presentere analytisk fremgangsmåte. Samtidig vil studiens reliabilitet og validitet drøftes.

4.5.1 Transkribering- fra tale til tekst

Før intervjusamtaler er egnet for analyse, bør de transskriberes fra muntlig til skriftlig form. Transskripsjon fra lydopptak til tekst er imidlertid forbundet med en rekke tekniske og fortolkningsmessige problemstillinger som det ikke finnes mange standardregler for. Hvordan transskripsjonen gjennomføres og hvilke valg forskeren tar, må derfor tydeliggjøres i studien (Kvale & Brinkmann, 2009).

Ettersom at flere av informantene ønsket å endre intervjutidspunkt (4.4.3), måtte jeg se bort i fra muligheten til å transskribere rett i etterkant av hvert intervju, på tross av at det ville vært hensiktsmessig for å huske hvordan stemningen hadde vært underveis (Postholm, 2010). Da jeg startet med å transskribere i etterkant av siste gjennomførte intervju, leste jeg imidlertid gjennom observasjonsprotokollen (4.4.3) for å gjenoppfriske intervjusituasjonen. Når jeg transskriberte benyttet jeg meg av programmet "ExpressSkrive" og en pedal. Av de seks intervjuene jeg transskriberte var det kun et som hadde redusert lyd kvalitet og som gjorde transkriberingen spesielt tidkrevende. Resten av opptakene var gode og det var stort sett ingen problemer knyttet til å høre hva informanten sa. Som jeg tidligere fremhevet hadde flere av informantene et annet morsmål enn norsk, noe som var med på å prege intervjuene. Dette gjenspeilte spesielt feil setningsoppbygginger og mye gjentakelser. Jeg valgte imidlertid å transskribere alle setningene i datamaterialet ordrett, av den grunn å ikke risikere å endre essensen og meningen med det ungdommen mente å si. I tillegg ønsket jeg ikke å overse de sprikende språkvariasjoner mellom informantene. Av forskningsetiske hensyn har jeg imidlertid i den endelige publiseringen valgt å omformulere noen ord/setninger som er preget av feil bruk av språket til korrekt norsk, ettersom at ordrette transkripsjoner vil kunne medføre en uetisk stigmatisering av bestemte personer eller grupper (se 4.6) (Kvale & Brinkmann, 2009).

I tillegg har jeg gjennomgående i transkriberingen valgt å tilføye positive verbale gester som kom tydelig frem underveis i lydopptakene (latter, humring etc.). Jeg oppfattet dette som nødvendig for å gjenspeile de kontekstuelle faktorene i intervjusituasjonen og for å forhindre at utsagn tolkes i feil retning. Transkripsjonen vil likevel bære preg å være en abstraksjon fra intervjusituasjonen, der de kontekstuelle faktorene i samtalen vil være svekket (Kvale & Brinkmann, 2009). For å gjøre de transskriberte intervjuene tydelig på hvem som sa hva og når, byttet jeg linje for hver gang ordet skiftet fra informant til meg, samt skrev alt jeg sa i

kursiv. For å opprettholde anonymiteten utelot jeg egennavn og andre navngitte personer, samt stedsnavn som kunne koble informasjon tilbake til informanten.

4.5.2 Analytisk fremgangsmåte

Kvale & Brinkmann (2009) hevder at når intervjuene blir transkribert fra muntlig til skriftlig form, blir de strukturert på den måten at de egner seg til analyse. I denne studien har jeg valgt en tematisk analyse (Postholm, 2010; King & Horrocks, 2010). Dette innebærer at jeg ønsker å belyse spesielle temaer eller begivenheter ved å sammenligne informasjon fra alle informantene i undersøkelsen. Et hovedpoeng med tematisk analyse er å gå i dybden på de enkelte temaene (Widerberg, 2001). Bakgrunn for valget tar blant annet utgangspunkt i ønsket om å bevare informantenes anonymitet. Dette fordi forskningen fokuserer på deltakere innenfor et spesifikt tiltak, hvor utvalget er smalt. Hadde jeg benyttet meg av personsentrert analyse, ville anonymitet av deltakerne kunne bli et problem (Thagaard, 2003).

Etter at jeg var ferdig med å transkribere alle intervjuene, begynte jeg å lese igjennom dem. Jeg leste gjennom hvert intervju mellom to til tre ganger, hvor jeg brukte markeringspenner for å streke ut ting jeg oppfattet som interessant og som ville bidra i å belyse forskningsspørsmålet og studiens teoretiske ramme. Deretter la jeg intervjuene bort en liten periode for å distansere meg fra materiale og utarbeide noen analysekategorier for å kunne analysere datamaterialet mer strukturert. Når jeg imidlertid hentet frem intervjuene igjen, ble jeg usikker på hva og hvorfor jeg hadde markert det jeg hadde gjort, og jeg opplevde frykt for at ungdommenes fortellinger ble ”tolket i stykker” av min agenda og analysekategorier. Det å skulle fremheve hva som var ”viktig” og ikke, opplevde jeg som en vanskelig prosess, og jeg fikk her virkelig oppleve forskerens betydning for resultatene i kvalitative studier. Dette la imidlertid grunnlag for at jeg bestemte meg for å bruke en annen fremgangsmåte for å analysere materialet. Med inspirasjon fra boken til King & Horrocks (2010) ”*Interviews in qualitative research*” (s. 152-160) gikk jeg derfor igjennom alle intervjuene på nytt, hvor deres tematiske fremgangsmåte åpnet opp for at jeg opplevde selv å ligge mer empirinær. For å vise hvordan datamaterialet ble analysert har jeg valgt å ta med et utdrag fra arbeidet:

Tabell 1: Presentasjon av analytisk fremgangsmåte

Informant 4	Kommentar	Beskrivende koder	Fortolkende koder
1: Det er vel mer personligheten min, hvor jeg føler at jeg ikke liker å ta så mye plass, da føler jeg meg veldig ukomfortabel, og jeg er litt sånn som ikke vil at andre skal bli plaget.	Han er en stille person som tar liten plass. Vil ikke at andre skal bli plaget av at han tar stor plass.	ØNSKER IKKE Å TA MYE Plass	SELVBILDE
2: <i>Så hvis du ikke er stille så blir de andre plaget?</i>	Han sier kun noe når han mener noe, og da gjør han det på ordentlig vis. Han prøver?	Å FREMSTÅ PÅ "RIKTIG" MÅTE OVENFOR ANDRE	SOSIAL IDENTITET
3: Nei, jeg tenker bare på at jeg ikke vil ta så mye plass, men... jeg kan si noe hvis det er noe jeg mener, men da sier jeg det på en ordentlig måte. Jeg prøver.			

På den måten opplevde jeg å bevege meg både induktivt og deduktivt til verks i analysen, hvor jeg noterte de tingene som var interessant i forhold til forskningsspørsmål og teoretisk rammeverk, men åpnet også opp for at det kunne være andre interessante opplevelser og erfaringer rundt deltakelsen i Jobbsjansen, som ikke fantes i teorien. Widerberg (2001) hevder at det å starte arbeidet med å finne temaene i empirien, gir datamaterialet "en sjanse" (s. 120). Temaene som dukket opp i denne sorteringen av dataene var mange, og omfattet blant annet: etnisk identifisering, sosial identitet, sosial posisjonering, selvbilde, skoleerfaringer- negative/positive, arbeidslivserfaringer- negative/positive, fritidssysler før deltakelsen, forventinger til Jobbsjansen, teori/praksis- læring, læring i det sosiale fellesskapet, meningsfull kunnskap, fellesskapsopplevelse- negative/positive, treningsopplevelse- negative/positive, kropp og aktivitet, mestring, fremtid, vendepunkt etc.

For å sortere disse etter temaer jeg kunne bruke for å strukturere den formaliserte analysen utledet jeg tre hovedtemaer, og hvor jeg ved å gå igjennom de fortolkende koder jeg hadde kommet frem til kategoriserte ulike undertemaer. Disse hovedtemaene, med dens undertema ble derfor som følger:

Læringserfaringer som dekket: a.) uformelle læring, b.) praksislæring c.) sosial læring

Kunnskapsformer som dekket: a.) formelle kunnskaper, b.) uformelle kunnskaper, c.) sosiale kunnskaper, d.) kroppsliggjorte kunnskaper

Læringsidentitet som dekket: a.) individets identifisering av seg selv som lærende, b.) sosial posisjonering, c.) mestring, d.) fremtid

Gjennom lesning av intervjuene vil jeg imidlertid ikke komme unna at jeg som forsker har på meg mine egne "forskerbriller", noe som kan være med på å prege/forme hva jeg "ønsker" å finne, og kanskje overser jeg ting i datamaterialet som er av betydning for studien (se forskerrollen og forforståelse, 3.6.1). For å tilføre styrke til studiens validitet, benyttet jeg meg derfor av muligheten til å dele et av intervjuene med forskergruppen "Transaction" og et annet intervju med forskergruppen "Samfunnsrettet pedagogikk", uten at de på forhånd fikk kjentskap til de analysekategoriene jeg hadde utarbeidet. Ved å bruke andre forskere og medstudenter fikk jeg muligheten til å bekrefte/avkrefte hvorvidt analysekategoriene mine passet til datamaterialet, og om det var sentrale temaer som kom frem i intervjuet og som jeg hadde oversett. Tilbakemeldingene fra forskningsgruppene var imidlertid i tråd med mange av mine utarbeidede kategorier, og var derfor med å støtte teorien jeg ønsket å belyse mitt empiriske materiale med.

Begrensninger ved å benytte tematisk analyse, er vanskeligheten med å ivareta et helhetlig perspektiv på intervjuene. Underveis i fremstillingene trekker jeg frem noen enkelt episoder og intervjusitater som jeg gir særlig oppmerksomhet. Utsnitt av tekster fra ulike informanter sammenlignes og tekstbitene løsrives fra sin opprinnelige sammenheng. For å ivareta et helhetlig perspektiv har jeg derfor forsøkt å sette inn informasjonen fra hver enkelt informant i den sammenheng som utsnittet av teksten var en del av (Thagaard, 2003).

Observasjonsprotokollen har også vært til hjelp i denne prosessen, da den har bidratt i arbeidet med å rekonstruere intervjusituasjonene for å ivareta (i den grad det er mulig) intervjusituasjonens helhetlige perspektiv.

4.5.3 Pålitelighet- reliabilitet

Reliabilitet har med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre, og behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan respondere på andre tidspunkter, av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette er imidlertid et krav som er problematisk innenfor den kvalitative forskningstradisjonen. Da jeg som forsker er det viktigste instrumentet for innhenting og analysing av datamaterialet, vil studiens resultater være påvirket av nettopp dette (Postholm, 2010). Jeg har likevel forsøkt å forholde meg så objektiv som mulig i forskningens ulike prosesser, for å redusere faren for forutinntatt

forståelse og meninger i resultatene. Jeg har forsøkt å påvirke reliabilitet ved å gjøre studiens metodologiske grep transparent, og underveis i arbeidet løfte frem og drøfte problemer og eventuelle feilkilder som studien er blitt utsatt for. Forskningsprosessen er i den sammenheng gjort rede for fra start til slutt. Som nevnt tidligere er likevel intervjusituasjonen en mellommenneskelig prosess hvor de data jeg får preges av hvordan jeg og informanten oppfatter hverandre. Ved siden av å ha synliggjort begrensninger i forskerrollen, har jeg tatt visse forhåndsregler for å styrke studiens reliabilitet. I denne studien har jeg ved å gjennomføre prøveintervju fått muligheten til å vurdere intervjuguidens spørsmål og forsøkt å redusere muligheten for misforståelser i de senere intervjuene. Gjennom bruk av et semistrukturert intervju, ble kravet om reliabilitet etterstrebet ved å benytte en intervjuform hvor spørsmålene åpnet opp for variasjon og spontanitet i møte med den enkelte informant. Variasjoner i informantenes språkferdigheter kan også ha preget datamaterialet, da faren for å ha tolket spørsmålet annerledes er tilstede. I intervjusituasjonen forsøkte jeg gjennomgående å stille oppfølgingsspørsmål ("prober"), med hensikt å utdype og oppklare informantenes svar. Reliabilitet er imidlertid også avhengig av at forskeren forsøker å unngå å stille ledende spørsmål, noe jeg var oppmerksom på og forsøkte å unngå i intervjuene. Likevel opplevde jeg i gjennomgangen av lydopptakene et par tilfeller hvor jeg ble fristet til å stille spørsmål som kunne oppleves som ledende. Dette var spesielt i et av intervjuene som var preget av varierende språkferdigheter, hvor jeg forsøkte å få flyt i samtalen og å få informanten "på glid". Det er nærliggende å tro at de ville svart annerledes dersom spørsmålet ble stilt på en annen måte (Kvale & Brinkmann, 2009).

Reliabilitet er imidlertid forsøkt i varetatt ved at intervjuene er transskribert ordrett, i tillegg til at jeg underveis i transkriberingen har tilføyet verbale gester for å tydeliggjøre sider ved de kontekstuelle rammene i intervjuet. For å unngå at informantens identitet er gjenkjennelig har jeg som nevnt redigert enkelte sitater i fremleggingen av datamaterialet. I følge Thagaard (2003) kan dette imidlertid være en trussel mot reliabiliteten dersom man ikke er oppmerksom på problemet. Jeg har imidlertid forsøkt å ivareta dataenes pålitelighet ved at meningsinnholdet i de redigerte sitatene ikke har blitt forandret.

4.5.4 Gyldighet- validitet

Validitet handler om i hvilken grad våre data faktisk reflekterer de fenomenene som vi ønsker å vite noe om (Kvale & Brinkmann, 2009). Hovedinformantene i denne studien er

ungdommer selv, det er deres egne opplevelser og erfaringer som er bakgrunn for datamaterialet. I henhold til dette kan studien kritiseres i forhold til hvorvidt informantenes svar er gyldige for å belyse Jobbsjansen, da det er umulig å vurdere hvorvidt deres perspektiver har hold i den faktiske virkelighet. Ved metodetriangulering ville jeg derimot ha kunne styrket studiens validitet ytterligere. Det jeg imidlertid ønsket i denne studien var nettopp det å belyse Jobbsjansen fra et aktørperspektiv. Tiltaket er iverksatt for ungdommen, men hvordan opplever ungdommen det selv? Gjennom intervjuene har informantene fremhevet deres erfaringer og opplevelser i tiltaket, og det bærer gyldighet i seg selv. Når det gjelder denne studiens validitet, henger den i stor grad sammen med oppgavens reliabilitet; om spørsmålene jeg har stilt, har blitt tydelig ovenfor ungdommene jeg har intervjuet, og i forhold til hvordan jeg har tolket deres svar. I hvilken grad reflekterer datamaterialet kunnskapsformer og identitetsprosesser som aktiviseres gjennom ungdommens deltakelse i Jobbsjansen? Validiteten handler i den sammenheng ikke kun om benyttet metode, men også om forskeren som person og særlig det Kvale & Brinkmann (2009) omtaler som praktisk klokskap. For å styrke studiens validitet har jeg imidlertid som fremhevet tidligere utdelt to av intervjuene til to forskergrupper ved Universitetet i Oslo, ”Transaction” og ”Samfunnsrettet pedagogikk”. På den måten har jeg forsøkt å innta en reflektiv forskerrolle og kritisk vurdere mine analyser ved hjelp av forskertriangulering (Thagaard, 2003).

For å styrke studiens validitet valgte jeg underveis i prosessen å forkaste et utvalg, på bakgrunn av at utvalget var lite representativt for hvem tiltaket er rettet mot og for belyse studiens problemstilling på en tilfredsstillende måte. På tross av at studien er orientert mot én spesifikk tiltaksperiode, noe som også vil påvirke mulighet for ekstern validering, er det endelige utvalget vurdert representativt i forhold til å belyse studiens problemstilling. Selv om utvalget i studien er smalt, har jeg vært opptatt av å identifisere mønstre og sammenhenger i materialet. Studien vil kunne belyse tiltaksperioden, men resultatene i denne studien vil ikke kunne si noe om andre deltakere, eller andre tiltaksperioder. Det er likevel nærliggende å tro at forskningsresultatene vil være av interesse for personer som er i direkte kontakt med tiltaket- de som er ansvarlige for tiltaket, ungdom som har, er eller ønsker å være med, samt tiltakets samarbeidspartnere og arbeidsgivere.

4.6 Ethiske overveielser

Som all annen virksomhet i samfunnet, er forskningsvirksomheten underlagt krav om å følge visse etiske prinsipper, regler og retningslinjer. Ved siden av at jeg som forsker har gjort egne etiske avveininger underveis i hele forskningsprosessen (Johannessen m.fl., 2004), har den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag, jus og humaniora (NESH, 2006) utarbeidet formelle etiske retningslinjer, og det er disse jeg har forholdt meg til i denne studien.

I oppstarten av forskningsprosjektet fikk deltakerne både skriftlig og muntlig informasjon om forskningsstudien for å danne seg en rimelig forståelse av hvem jeg er, hva som er formålet med studien, hva det innebærer å delta og videre fremdrift i prosjektet (NESH, 2006, punkt 19). Informantene mottok også informasjon vedrørende valgfriheten med deltakelsen og at de til enhver tid hadde rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette fikk negative konsekvenser for dem (NESH, 2006, punkt 9). For å få bekreftet at de hadde mottatt tilstrekkelig med informasjon, undertegnet både jeg og informanten en samtykkeerklæring (se vedlegg) (NESH, 2006, punkt 8). Likevel, fleksibiliteten som preger kvalitative studier vil imidlertid gjøre det vanskelig for informanten å vite hva de egentlig samtykker i, da verken jeg eller informanten kunne vite hvordan prosjektet ville utvikle seg (Johannessen m.fl., 2004; Postholm, 2010).

I forkant av forskningsstudiet ble prosjektskissen meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) for godkjenning. Jeg fant det nødvendig å søke om godkjenning fra NSD, med tanke på at utvalget i dette studiet er hentet fra en spesifikk tiltaksperiode og ettersom at gruppen som har deltatt i tiltaket i utgangspunktet er liten. Risikoen for å bli gjenkjent er dermed tilstede (NESH, 2006, punkt 10). All innhentet informasjon er derfor anonymisert. Dette gjelder egennavn og andre navngitte personer, samt stedsnavn og andre forhold som gjør det mulig å koble informasjonen til enkeltpersoner. Jeg har også utelatt å presentere den enkelte informant i avhandlingen, slik at de med kjennskap til tiltaket og deltakerne ikke indirekte kan gjenkjenne hvilke informantene som deltok i studien (jf. tematisk analyse). I tillegg er sitater blitt redigert på steder der de kunne bidra til å gjenkjenne informantens identitet, og informantene har fått fiktive navn¹⁴ (NESH, 2006, punkt 14). I forhold til NSD sitt krav om oppbevaring av datamateriale, er både de auditive og de transkriberte opptakene

¹⁴ De fiktive navnene er helt tilfeldig plukket ut, og gjenspeiler ikke opprinnelsesland bortsett fra etnisk norsk/første- eller andregenerasjonsinnvandrere.

er blitt tatt hånd om på en forsvarlig måte og oppbevart i et låst rom. I tillegg er forskningsdeltakerne informert om at alle lydopptak vil bli slettet innen prosjektets sluttdato (NESH, 2006, punkt 16).

Jeg har imidlertid i avhandlingen ikke anonymisert selve tiltaket, noe som kan diskuteres. Jeg har tatt avgjørelsen om at det i denne sammenheng ikke er nødvendig så lenge det ikke går utover informantens anonymitet. Jeg har ønsket åpenhet omkring hvordan det å skrive for nettopp Jobbsjansen og Vålerenga har påvirket forskningen (4.6.1). Dette for å skape tillit til prosessen og resultatene ved å gjøre forskningens forhold til oppdragsgiver transparent (NESH, 2006, punkt 41). Videre, har jeg på forhånd av forskningsstudien reflektert rundt muligheten for at det kan oppstå et avhengighets- eller påvirkningsforhold til oppdragsgiver (NESH, 2006, *Oppdragsforskning*, punkt 35-41). Dette er imidlertid forsøkt unngått ved at både jeg og oppdragsgiver undertegnet en kontrakt i samarbeid med Vitenskapsbutikken hvor forhåndsdefinerte rammer omkring samarbeidsforholdet er klargjort. Jeg ønsker også å fremheve at jeg ikke har fått betalt for oppdraget.

Alle de aktuelle informantene i tiltaket Jobbsjansen tilfredstilte kriterier om å være arbeidssøkende uten skoleplass, samt ungdom i en marginalisert samfunnsposisjon. Som forsker har jeg et spesielt ansvar for utsatte gruppers interesser, og dette er noe jeg har tatt i betraktning underveis i hele forskningsprosessen (NESH, 2006, punkt 22). Dette forskningsstudiet vil imidlertid kunne belyse viktige aspekter omkring kunnskap, læring og identitet som vil kunne ha betydning for gruppen av ungdom som står i fare for å droppe ut av skolen og for ungdom som står utenfor skole og arbeidsliv, som ifølge NESH (2009) vil kunne bidra til å bedre deres posisjon.

4.6.1 Forskerrollen og forforståelse

I kvalitativ forskning er forskeren det viktigste forskningsinstrument. Thagaard (2003) understreker at det er viktig at forskeren derfor reflekterer over sin relasjon til deltakerne i studien når det gjelder kjønn, alder og sosial bakgrunn- og konsekvensene disse relasjonene får for datamaterialet. I tillegg vil det å tydeliggjøre sine fordommer, synspunkter og antagelser angående fenomenet det skal forskes på, kunne være med på å løfte forskningens troverdighet (Postholm, 2010). Underveis i intervjuene forsøkte jeg å inneha en refleksiv forskerrolle ved at jeg i en observasjonsprotokoll noterte hvordan jeg opplevde min rolle som forsker og hvordan forskerrollen utspilte seg forskjellig i de ulike intervjusituasjonene (4.4.3).

Med hjelp fra denne observasjonsprotokollen vil jeg nå presentere mine refleksjoner rundt min rolle som forsker, relasjonen til deltakerne i studien og min forforståelse.

Ungdommene som deltok i studien er mellom sytten og tjuetvå år, og befinner seg utenfor skole og arbeidsliv. I mitt tilfelle er jeg i midten av tyveårene og student ved Universitetet i Oslo. Min alder og posisjon kan ha virket inn på forholdet mellom meg og informantene på ulike måter. Fordelen med min unge alder og at jeg er student er at jeg overfor informantene kan ha virket mindre "truende" og formell, ettersom at avstanden mellom oss ikke opplevdes som stor. En annen fordel, da med tanke på å være jevnaldrende med informanten, er at det ikke er mange år siden jeg selv møtte på ulike problemstillinger i forhold til skole og arbeidsliv i ungdomsalderen, noe som kan ha forenklet prosessen med å sette seg inn og forstå hvordan ungdommene opplever sin situasjon (Thagaard, 2003). Ulempen med å være jevnaldrende viste seg i forhold til at noen temaer kunne oppleves som vanskelig å snakke åpent om. Jeg merket dette spesielt i forhold til spørsmålene om hvilket forhold informantene har til kroppen sin og hvordan de får bruk for den i Jobbsjansen, da svarene til flere av informantene bar preg av usikkerhet, og ved at flere virket ubekvemme med å snakke om dette med en ukjent jevnaldrende. Dette gjaldt spesielt de mannlige informantene, noe som også kan være fordi jeg er av det motsatte kjønn. Det er imidlertid vanskelig å si noe om hvilke ulemper min bakgrunn som student ved Universitetet i Oslo har påvirket intervjuene, men det faktum at jeg kommer som en person fra masterutdanning har sannsynligvis sin innvirkning på dynamikken i forholdet mellom meg og informanten. Informantens atferd i intervjusituasjonen vil nemlig preges av hvordan de plasserer meg, uansett hvilken posisjon jeg har i forhold til informanten (Thagaard, 2003).

I følge Widerberg (2001) vil konstruksjonen av kjønn i intervjusituasjonen kunne virke inn på produksjonen av data. Sett bort i fra spørsmålene omkring kropp, tok ikke intervjuguiden utgangspunkt i temaer som nødvendigvis ville la seg påvirke av om forskeren var mann eller kvinne. Likevel opplevde jeg i et av intervjuene at en av de mannlige informantene eksplisitt fremhevet det faktum at jeg er av det motsatte kjønn. Sitatet under er hentet ut i fra en samtale som den mannlige informanten referer til under intervjuet, der han overfor meg forsøker å posisjonere seg selv som mer voksen enn de andre guttene i tiltaket:

«Sånn f. eks den episoden med deg, når du kom inn for eksempel, og de begynte og fnise og de ville ligge med deg og ha med deg hjem på middag og litt sånne ting da. De ble sprut røde og sånne ting. Da liksom... »Jaja, det kommer en kjempe fin dame inn, ja, og hun skal jobbe med oppgaven sin, det er det liksom. Hun har ikke lyst til å ligge med deg, du må ikke tro det"...»

Informanten gjør meg her oppmerksom på min rolle som kvinne, hvor han i tillegg forsøker å posisjonere seg selv som annerledes enn de andre deltakerne, for å tydeliggjøre at han ikke er som "dem". På den måten kan informantens svar i intervjuene ha vært preget av hvordan han selv ønsker å fremstille seg for meg. Selv om jeg både før, underveis og i etterkant av intervjuene reflekterte rundt min rolle som kvinne, vil det imidlertid være umulig for meg å kontrollere og si noe konkret om hvordan kjønnsrollen har utspilt seg i både denne og de andre intervjusituasjonene. Likevel vil det faktisk at min rolle som kvinne være hensiktsmessig å reflektere rundt, da informantens atferd i intervjusituasjonen kan ha vært preget av hvordan de plasserer meg som forsker (Thagaard, 2003). Jeg er imidlertid av den oppfatning at kvaliteten på intervjumaterialet verken ville blitt bedre eller dårligere dersom en mann foretok intervjuene. Kanskje muligens annerledes.

Bakgrunn for interessen og nysgjerrigheten omkring Jobbsjansen og Vålerenga har sprunget ut fra det faktum at jeg lever sammen med en profesjonell fotballspiller. Denne tilknytningen har sådan gitt meg innsikt i og kunnskap om både fotball og miljøet rundt, som igjen kan ha hatt både fordeler og ulemper i forskningen. Fordelen med forståelse til feltet er at jeg kan relatere meg til hvordan det er å ta del i et fotballmiljø og i en idrettslig kontekst. Ulempen kan være at jeg lar meg farge av personlige opplevelser og erfaringer som kan snevre inn perspektivet og dermed utgjøre en trussel mot forskningens troverdighet (4.5.3). Jeg har imidlertid underveis i hele forskningsprosessen reflektert omkring dette og bevisst ikke fremhevet denne tilknytningen i noen som helst sammenheng, for å unngå at dette skal ha en direkte påvirkning på forskningsarbeidet. På tross av dette fremtonet min tilknytning til fotballmiljøet seg i et av intervjuene. En av informantene hadde i forkant av intervjuet søkt meg opp på google.no, og sett at jeg var i et forhold med en fotballspiller som han har god kjennskap til. Hvordan dette har påvirket intervjuet vil det derimot være vanskelig å si noe konkret om. Fordelen kan være at den sosiale avstanden mellom meg og informanten kan ha blitt redusert. Ulempen kan være at informantens atferd kan ha blitt preget av hvordan jeg er blitt plassert av informanten (Thagaard, 2003).

Min kjennskap og interessen til fotballverdenen har gjort at jeg innehar kunnskaper som kan ha vært med på å prege forskningsprosessen. I tillegg har jeg gjennom en fenomenologisk tilnærming opparbeidet meg kunnskaper på feltet som jeg tok med meg inn i studien.

Forkunnskaper kan være med på å prege/forme hva jeg ”ønsker” å høre, ettersom at jeg har møtt forskningsfeltet med en teoretisk bakgrunn og egne antagelser. På den måten kan data både ha blitt farget og blendet av forforståelsen jeg som forsker kom inn i feltet med, og ha dannet nærmest et filter som forskningsfeltet oppleves gjennom (Postholm, 2010). Å legge helt til side sine subjektive, individuelle teorier er derimot i praksis umulig. Det jeg likevel kan gjøre for å løfte forskningens troverdighet, er å tydeliggjøre mine egne fordommer, synspunkter og antagelser angående fenomenet det skal forskes på. På den måten vil jeg ha mulighet til å møte forskningsfeltet med et så åpent sinn som mulig.

Lenge før jeg i det hele tatt var tilknyttet Jobbsjansen, var jeg kjent med Vålerenga og deres engasjement i lokalsamfunnet. Jeg hadde et positivt forhold til klubben, med tanke på deres lokale samfunnsbidrag der deres inkluderingsarbeid og det å skape rom for alle var helt sentralt. Denne oppfattelsen, ved siden av opparbeidet kunnskap om tiltaket, var med på å påvirke hvilket inntrykk jeg hadde dannet meg om Jobbsjansen. Jeg gikk inn i forskningsstudien med den antagelse at Jobbsjansen var en nærmest utelukkende positiv opplevelse for ungdom som hadde havnet på utsiden av skole og arbeidsliv, hvor tiltaket var ment å ”redde” ungdom med begrensede muligheter. I tillegg antok jeg at det var av stor betydning for ungdommen som deltok at Jobbsjansen var tilknyttet Vålerenga fotballklubb. Dette både i forhold til ønsket om å delta, påvirkning underveis i tiltaket og ungdommenes mulighet til å identifisere seg med klubben. Å gjennomføre kartleggingsintervjuer i oppstarten av forskningsprosessen var imidlertid med på å bevisstgjøre forforståelsen jeg hadde med meg inn i forskningsstudien, og kan dermed ha styrket forskningens troverdighet.

5 PRESENTASJON OG ANALYSE AV EMPIRI

I dette kapittelet vil jeg presentere datamaterialet. Beskrivelsen er basert på de kvalitative intervjuene redegjort for i metodekapittelet, og alle sitater er hentet fra samtalene med informantene i denne studien. Som redegjort i metodekapittelet har jeg i analysen brukt en tematisk koding, hvor hoved- og underkategorier gradvis er blitt konstruert ved bruk av deduktiv og induktiv metode. I dette analysekapittelet vil jeg presentere og tolke funnene fortløpende i teksten. Funnene fremstilles ved bruk av tabeller, sitater og gjenfortellinger av informantenes utsagn. Først og fremst vil jeg gå nærmere inn på perioden før deltakelsen i Jobbsjansen, hvor ungdommenes opplevelser og erfaringer fra skole og arbeidsliv, samt forventninger til Jobbsjansen presenteres (5.1). Videre vil fokuset rettes mot selve deltakelsen i Jobbsjansen. Her vil ungdommenes beretninger om de læringserfaringer de har gjort seg underveis i tiltaksperioden presenteres, med fokus på ulike kunnskapsformer i omløp, og hvordan de opplever at deltakelsen har påvirket deres læringsidentitet (5.2). Til slutt, vil resultater etter endt arbeidstrening, ungdommenes tanker om deres jobbmuligheter og utdanningsplaner, samt opplevelsen av deres nåværende situasjon presenteres (5.3).

Da jeg i denne studien ønsker å bevare ungdommene anonymitet, vil jeg ikke presentere den enkelte informant. Jeg vil bruke fiktive navn for å skape leservennlighet¹⁵. Ungdommene som ønsket å være med i denne studien er Sunita, Jasmina, Daniel, Mirnes, Adrian og Simen.

5.1 Før deltakelsen i Jobbsjansen

Ungdommene i denne studien har alle ulike erfaringer og opplevelser av perioden før deltakelsen i Jobbsjansen, både med hensyn til skole og arbeidsliv, men også i forhold til de forventninger de hadde til deltakelsen i arbeidstreningstiltaket. Dette vil bli forsøkt belyst i denne delen av kapittelet. Ungdommenes beretninger er inndelt i avsnittene ”*Utdanningsløp og arbeidsledighet*” (5.1.1), ”*Skolekunnskap, skolelæring og læringsidentitet*” (5.1.2) og ”*Forventninger til deltakelsen i Jobbsjansen*” (5.1.3).

¹⁵ Se etiske overveielser, 4.6

5.1.1 Utdanningsløp og arbeidsledighet

Som presentert tidligere er Jobbsjansen et arbeidstreningstiltak iverksatt for ungdom som står utenfor skole og arbeidsliv. Tabell 2 gir oversikt over informantenes tidligere utdanningsløp i forhold til fullført/ikke-fullført videregående opplæring, og hvor lenge den enkelte har gått arbeidsledig før deltakelsen i Jobbsjansen.

Tabell 2: Oversikt over informantenes utdanningsløp og arbeidsledighet

Informant	Fullført VGS	Arbeidsledighet
Sunita	Ja	1-2 måneder
Jasmina	Nei	6 måneder
Daniel	Nei	10 måneder
Adrian	Ja	-
Mirnes	Nei	1-2 måneder
Simen	Ja	1-2 måneder

Tre av informantene har fullført videregående opplæring, mens tre har avsluttet dette utdanningsforløpet uten å fullføre. Ungdommene som ikke har fullført videregående fremhever ulike sosiale faktorer som utslagsgivende for avbrutt skolegang. Jasmina forteller at hun hadde dårlige opplevelser tilknyttet det sosiale miljøet på skolen, og at dette førte til at hun til slutt ikke orket å gå på skolen lenger. Daniel og Mirnes forteller begge at deres tilknytning til dårlige sosiale miljøer utenfor skolen, gjorde at de stadig skulket og på grunn av høyt fravær til slutt avbrøt utdanningsløpet. Av ungdommene som fullførte videregående skole, forteller Sunita og Simen at de synes det var ”greit” å gå på skolen, og at motivasjonen til å fullføre handler om at skolen er en viktig inngangsbillett til arbeidslivet. Adrian skiller seg klart ut fra de andre informantene når han forteller at han alltid har likt å gå på skolen, og at han i nærmeste fremtid har ambisjoner om å ta høyere utdanning.

Uavhengig om ungdommene har fullført videregående opplæring eller ikke, har alle i perioden før deltakelsen i Jobbsjansen opplevd å stå uten arbeid. Ungdommenes beretninger

viser at det er stor variasjon i tidsrommet den enkelte har gått arbeidsledig og hvilke arbeidsforhold den enkelte har hatt i perioden før Jobbsjansen. Tabell 2 viser at arbeidsledigheten blant informantene varierer fra én til ti måneder. Sunita, Jasmina, Mirnes og Simen forteller at deres tidligere arbeidsforhold kun bestod av korte og uforutsigbare vikariater i regi av NAV. Daniel og Adrian forteller at de på egenhånd påtok seg noen småjobber gjennom egne kontakter for å opparbeide mer arbeidserfaring og for å overleve økonomisk. Adrian beskriver imidlertid sin situasjon uten arbeid kun som en overgangsfase mellom videregående og høyere utdanning, og definerer derfor ikke seg selv som arbeidsledig. Når det gjelder spørsmål omkring hvordan ungdommene opplevde å stå utenfor skole og arbeidsliv, illustrerer Sunita og Jasmina følgende:

Anna-Marie: Ja, hvordan opplevde du det å gå uten noe å gjøre, du hadde jo, du jobbet tidligere, men det var jo ikke fulle dager. Hvordan opplevde du det å ha mye fritid?

Sunita: Det er var som å bortkaste livet, på en måte.

Anna-Marie: Ja?

Sunita: Det er sånn, du gåkke på skole og du jobber ikke engang, da tenker du hva er vitsen liksom? Det er heller bedre å enten gå på skole eller jobber hele tiden, fordi det er så kjedelig å bare sitte når alle på din alder går på skole og... eller jobber da.

Anna-Marie: Hvordan opplevde du det å gå uten noe å gjøre på dagtid da?

Jasmina: Det var kjedelig. Det var veldig kjedelig.

Anna-Marie: Hvorfor det?

Jasmina: Fordi jeg hadde ingenting å gjøre. Eller, jeg gikk ut noen ganger, men alle vennene mine hadde liv, uten meg.

Sunita og Jasmina gjenspeiler en hovedtendens i ungdommenes beretninger, hvor flere plasserer seg selv som ”utenfor” viktige samfunnsarenaer, gjennom å sammenlikne seg selv i forhold hva som er normalt eller unormalt i det fellesskapet de inngår i. Det generelle inntrykket i ungdommenes beretninger tyder på at alle ungdommene opplever det som vanskelig å få jobb, på grunn av manglende utdanning eller relevante arbeidserfaringer, i det flere omtaler som ”et tøft arbeidsmarked”. Simen anskueliggjør dette på følgende måte:

Anna-Marie: Har du noen tanker om hvorfor du ikke fikk jobb i den perioden?

Simen: Nei, altså... som jeg sa, det hadde litt med ansettelsesperioden å gjøre, men... fordi jeg har bare fått positive tilbakemeldinger fra alle steder jeg har jobbet! På (navn på arbeidsplass) var det enkelt og greit fordi de ikke hadde behov for flere folk akkurat da, så jeg har jo, jeg har vært som sagt vikar i barnehager og litt forskjellig da, så... jeg har bare fått positive tilbakemeldinger der også. Så det er litt vanskelig å si, men det er et tøft marked da! Det er jo mange som er arbeidsledig. Så... og det er jo kanskje, jeg har jo ikke noe særlig utdanning utenom at jeg har vært ferdig med tre år på videregående. Så... kanskje det var flere kvalifiserte enn meg.

Simen uttrykker usikkerhet omkring hvorfor han ikke har fått jobb. Han resonnerer seg frem til at årsaken kan ligge i at det er et trangt arbeidsmarked. Dette ser ut til påvirke Simen i en retning av at han plasserer seg selv som mindre kvalifisert i forhold til andre arbeidssøkere, og gjenspeiler på den måten den andre hovedtendens i ungdommenes beretninger. Det ser imidlertid ut til at denne opplevelsen er med på å øke ungdommenes bevissthet omkring viktigheten av utdanning for å lykkes i arbeidsmarkedet. Simen forteller senere i intervjuet at han ønsker å ta høyere utdanning da dette vil gi innpass på arbeidsmarkedet, og at utdanning gjerne genererer god økonomi og muligheten til å leve "luksuriøst". Videre forteller han at suksess i arbeidslivet uten utdanning kun vil være flaks, noe han ikke ønsker å basere livet sitt på. En tredje hovedtendens hos informantene ser ut til å være at de betrakter utdanning som viktig for å lykkes i arbeidslivet, noe som kommer til uttrykk i dette utsagnet til Mirnes:

Anna-Marie: Hvorfor ønsker du å fullføre videregående da?

Mirnes: Nei, for jeg vet selv at det noe jeg trenger, det er noe viktig i livet, og at jeg trenger det, jeg trenger fagbrev, jeg trenger en del ting fra skole liksom, så jeg kan fullføre videre til jobb og alt sånne ting.

For Mirnes gir skolegang mulighet til å endre sin sosiale posisjon (Holland m.fl., 1998). Dette gjenspeiles i flere av ungdommenes skildringer, hvor skolen omtales som en viktig inngangsbillett til arbeidslivet, der formell kvalifisering vil gi ytterligere karrierevalg og muligheter i fremtiden. Det er interessant at alle ungdommene forteller at de ønsker å gå tilbake til skolen, enten for å fullføre videregående eller for å ta høyere utdanning. Ungdommene er klare i sin oppfatning om at skolegang i dagens utdanningssystem må til for å lykkes. Hva kan da være grunn til at de ikke går på skolen? Kan forklaringen ligge i ungdommenes tidligere skoleerfaringer? Dette vil bli forsøkt belyst gjennom ungdommenes opplevelse av skolen som kunnskap- og læringsarena, som presenteres i neste avsnitt.

5.1.2 Skolekunnskap, skolelæring og læringsidentitet

Når det gjelder tidligere skolegang har langt de fleste av ungdommene sammenfallende erfaringer. Ungdommenes opplevelser av skolen som kunnskap- og læringsarena kjennetegnes av å være ”meningsløs, passiv og ensformig”, hvor det å ”sitte og skrive et eller annet” er beskrivende for flere av deres skildringer. Mirnes løfter frem tre sentrale punkter som illustrer hovedtendensen i informantenes beretninger omkring skolen som kunnskap- og læringsarena:

Mirnes: (...) men liksom det med skole var at jeg ikke likte fagene akkurat, og jeg litt sånn ”shit, det var kjedelige fag”, synes jeg. Det var ikke akkurat noe spennende for å si det sånn, det var mer sånn okeeeey... læreren står og prater og prater, og er sånn.... (sukk)... ”okey, kan vi begynne å gjøre noe snart, kan vi gjøre et eller annet?”, men det var aldri sånn, så vi satt jo bare å høre på og hørte på, så ble det liksom... dritt lei, ikke får å være sånn frekk” (ler mye).

I dette utdraget gir Mirnes for det første uttrykk for at kunnskapen som er vektlagt i dagens utdanningssystem spriker fra hans egne hverdagsinteresser og ferdigheter. Denne opplevelsen gjenspeiles i flere av ungdommenes skildringer, der blant annet Simen og Daniel forteller at det er mye de har lært i skolen som de ikke opplever som relevant. Likevel avskriver ikke ungdommene all kunnskap som kjennetegner skolen. I henhold til spørsmål omkring hva man lærte i skolen som man vil få bruk for videre i livet fremhever samtlige av ungdommene noen av de grunnleggende basisferdigheter, som det å kunne uttrykke seg skriftlig, å lese og regne. Flere poengterer at dette er noe de må beherske hvis de skal ha muligheten til å lykkes i arbeidslivet. Ungdommenes skildringer tolkes i retning av at det må foreligge en tilsynelatende nær kobling mellom skolekunnskapen og egne livsverdener, for at de skal oppleve kunnskapen som motiverende og meningsfull, noe flere opplever som fraværende i skolen.

For det andre gir Mirnes uttrykk for at han i skolen opplevde å være en passiv mottaker i læringssituasjonen, hvor det kroppslige element er fraværende (Duesund, 1995, 2003; Ronglan, 2008). På linje med dette forteller Sunita at hun på skolen ”... bare ser på tavla, det er ikke noe annet å gjøre, man bare sitter der”, hvor hun opplever denne måten å lære på som kjedelig. Majoriteten av ungdommene forteller at de savner en mer praktisk undervisningsform, hvor kroppen innlemmes i læringsopplegget gjennom muligheten til ”å

gjøre noe”. Det er i midlertid kun Adrian som fremhever en positiv opplevelse tilknyttet den type kunnskap og læring som finner sted i skolen. Bakgrunn for at han skiller seg fra de andre informantene kan se ut til å være fordi han har gått på en privat skole, med et pedagogisk opplegg som skiller seg fra det offentlige ved at både faglig og sosial læring går hånd-i-hånd, og teori og praksis sidestilles.

For det tredje tolker jeg Mirnes sin opplevelse av å være ”dritt lei”, som manglende motivasjon i skolesammenheng. Manglende motivasjon gjenspeiles også i flere av de andre ungdommenes beretninger, og ser ut til å være et resultat av skolens tradisjonelle kunnskap- og læringsdiskurs (Gee, 2000), der flere opplever at mestring har vært fraværende. Senere i intervjuet forteller imidlertid Mirnes at lav motivasjon og mangel på mestring også tok utgangspunkt i hvordan ”de andre” definerte han. Dette anskueliggjøres på følgende måte:

Anna-Marie: Hvordan tror du lærere og medelever oppfattet deg som elev på skolen?

Mirnes: Nei, jeg hørte at de liksom, jeg var positiv og smilende elev, men det som ødela for meg er at jeg vet selv at de så ned på meg, det var liksom... fravær, ikke var tidsnok til timene, sånne ting da.

Mirnes kobler her lav motivasjon og manglende mestring til hans sosiale identitet, og gir senere i intervjuet uttrykk for at dette har påvirket hvordan han opplever seg selv som lærende (Wortham, 2006). Dette kommer frem ved spørsmål om å returnere til skolebenken;

Mirnes: Nei, jeg får se hvor langt jeg klarer da, med... hvis jeg klarer da, hvis jeg vet at jeg klarer høyskolen og sånt, så prøver jeg meg selvfølgelig. Men, hvis jeg føler på videregående ”okey, nå ble det litt for mye” allerede liksom, da tenker jeg bare... da jobber jeg, så får jeg se litte grann videre da.

Mirnes er i tvil på om han mestrer skolen, og er dermed usikker på om dette er en retning han ønsker å gå videre. Hans beskrivelser tydeliggjør et gjennomgående mønster i datamaterialet, hvor flere av ungdommenes læringsidentitet (Wortham, 2006) trekker på manglende mestringsopplevelse i skolesammenheng, hvor dette igjen har bidratt til redusert tro på egne muligheter for å lykkes i skolen.

Overnevnte intervjuutdrag gir uttrykk for at ungdommene har et ambivalent forhold til skolen som kunnskap- og læringsarena, noe jeg tolker som en mulig forklaring på deres fravær i utdanningssystemet. Da muligheten til å delta i Jobbsjansen dukket opp, forteller imidlertid

samtligge av ungdommene at de opplevde dette som en alternativ kvalifiseringsarena for å lykkes i arbeidslivet- en sjanse til å få jobb, uten å måtte gå på skolen. Hva som motiverte dem til deltakelsen og hva de forventet at Jobbsjansen ville bidra med, presenteres i følgende avsnitt.

5.1.3 Forventinger til deltakelsen Jobbsjansen

Fem av informantene ble orientert om Jobbsjansen via NAV, mens Simen fikk kjennskap til tiltaket gjennom Vålerenga fotball sin hjemmeside. For guttene spesielt, var Jobbsjansens kobling til Vålerenga en utslagsgivende faktor for motivasjonen til å delta. For Daniel og Simen var Jobbsjansen et fellesskap de ønsket å ta del i, da de begge er veldig engasjerte Vålerenga supportere. Daniel forteller at *”det er jo litt stas å skulle være med... i et opplegg som er i den klubben du elsker”*, mens Simen beretter at han synes det var spennende å få være en del av Jobbsjansen, mest på grunn av at han ville få muligheten til å jobbe i Vålerenga. Mirnes spiller fotball selv, og forteller at det å kunne ta del i Vålerenga og et større fellesskap der hans interesser dyrkes, motiverte han til å ta del i tiltaket. Jeg tolker deres skildringer i retning av at Jobbsjansen appellerte til deres hverdagsreferanser- hvor fotball, enten gjennom å spille selv eller gjennom interessen for Vålerenga fotballklubb, ser ut til å være en sentral del av deres hverdagsliv. Kun Adrian skiller seg fra de andre guttene da det for han var ubetydelig at Jobbsjansen var en del av Vålerenga, men at det heller var viktig at tiltaket var ”uavhengig” av NAV.

Derimot forteller jentene i studien at de ikke hadde noe forhold til Vålerenga før deltakelsen, men Sunita forteller at hun antok at de ville hjelpe henne siden de *”vil hjelpe ungdom, fordi de gjør jo det fotballgreiene for alle og sånn”*.

Når det gjelder motiv for å bli med i Jobbsjansen svarer Mirnes som følger:

Mirnes: Nei, for først tenkte jeg at jeg liksom, når jeg først kom hit så tenkte jeg at det var fotball Jobbsjansen, eller, jeg tenkte... når jeg hørte og leste at det var Vålerenga, VIF fotball og sånn, så tenkte jeg at det var liksom bare fotball, men når jeg kom hit så... i tanken min så var det fotball da, tenkte ”wow, hvorfor ikke?”, også når jeg kom hit så var det sånn, det var litt annerledes, det var sånn, ja, skal jeg virkelig satse på det, eller, skal jeg bare la det være liksom? Skal jeg bare gå ut fra det nå, jeg har jo sjansen til å gjøre det. Jeg tenkte, vet du hva, ”du har gått ut fra skolen, du har gjort liksom... droppa ut av en del ting da, ta sjansen nå, kanskje du får noe ut av det”, så liksom jeg tok et lite skritt og det var sånn, det var det eneste jeg trengte for å komme meg så langt.

Selv om Jobbsjansen ikke var like fotballorientert som det Mirnes først forventet, fremstod likevel tiltaket som et sted der muligheten til å endre sin sosiale posisjon var tilstede (Holland m.fl., 1998). Mirnes gir uttrykk for at Jobbsjansen ga muligheten til å tre ut av en marginalisert posisjon, noe som gjenspeiler flere av ungdommenes forventninger. Sunita forteller følgende om grunnen til at hun ville være med i Jobbsjansen:

Sunita: Eh... Jeg så ikke noe andre, noen annen vei å få jobb, så jeg bare prøvde.

Anna-Marie: Hvorfor det?

Sunita: Fordi jeg hadde ikke noe erfaring, og... som er relevant i det jeg vil jobbe innenfor.

Jeg tolker Sunita i retning av at Jobbsjansen vil tilføre henne noe hun opplevde ikke å oppnå på egenhånd, nemlig erfaring. Dette utsagnet illustrerer et tydelig mønster i ungdommenes beretninger. Majoriteten av ungdommene gir uttrykk for at de før deltakelsen hadde stor tro på at de gjennom tiltaket ville skaffe seg erfaringer som kunne veie opp for manglende formelle kvalifikasjoner og slik styrke deres muligheter til deltakelse arbeidslivet. Likevel forteller flere av ungdommene at de ikke helt viste hva læringsopplegget gikk ut på og hva de helt konkret ville gjøre underveis i Jobbsjansen. I neste del av kapittelet (5.3) vil derfor fokuset rettes mot hva slags kunnskap- og læringsarena Jobbsjansen er. Er det slik at ungdommenes forventninger på forhånd samsvarer med hva de faktisk opplever underveis i tiltaket?

5.2 Underveis i Jobbsjansen

Underveis i tiltaket deltar ungdommene på ulike arenaer- kurs, aktiviteter, utplassering og fotball- hvor ulike kunnskap- og læringserfaringer finner sted. Når målet i Jobbsjansen er å utvikle de unges evner til mestring og deltakelse i arbeidsliv eller utdanning for å forebygge eller trenere en marginaliseringsprosess som for mange allerede er godt i gang, vil det imidlertid være av interesse å undersøke disse arenaene ytterligere.

For å belyse ungdommenes opplevelser og erfaringer av deltakelsen i Jobbsjansen vil jeg først gå inn på ungdommenes deltakelse på kursene i avsnittet: ”*Kurs- som å være på skolen, bare mye gøyere!*” (5.2.1). Deretter har jeg i teksten valgt å flette sammen ungdommenes beretninger fra deres deltakelse i aktiviteter og utplassering, da langt de fleste har sammenfallende erfaringer i henhold til spørsmål omkring kunnskap, læring og

læringsidentitet (Wortham, 2006). Ungdommenes beretninger angående disse arenaene gjenspeiles i avsnittene: ”Læring gjennom å gjøre” (5.2.2), ”Kroppsliggjorte kunnskaper og uformelle kunnskaper” (5.2.3) og ”Læring og kunnskap gjennom sosial samhandling” (5.2.4). Det siste avsnittet har til hensikt å belyse ungdommenes opplevelse av Jobbsjansens idrettslige kontekst: ”Uformell læring – trening, fotball og Vålerenga” (5.2.5).

5.2.1 Kurs- «som å være på skolen, bare mye gøyere!»

Når Sunita skal sette ord på hvordan hun opplevde å delta på kurs i regi av Jobbsjansen sier hun at det var «... som å være på skolen, bare mye gøyere». Samtlige av ungdommene jeg intervjuet delte Sunitas opplevelse. For flere av ungdommene var kurset et sted som minnet de om skolen, noe som kan ha utgangspunkt i at kursene har noe teori til grunn for valg av emner, samt noe tradisjonell skoleundervisning (jf. skolekunnskap og skolelæring). Bakgrunn for at de opplevde kursene som «gøyere» tar imidlertid utgangspunkt i flere faktorer, og vil presenteres under dette avsnittet.

Tabell 3 fremhever hvilke kurs ungdommene omtaler som viktige. Ordet «viktig» er tolket i retning av hvilke kurs som har vært av betydning for deres læringsprosesser, da ungdommene opplever at disse har påvirket dem som lærende individer. I dette avsnittet vil jeg vise hvordan.

Tabell 3: Kurs ungdommene fremhever som betydningsfulle for deres læringsprosess

Informant	Kurs
Sunita	Konflikthåndteringskurs, førstehjelpskurs, ungdom- og fritidskurs
Jasmina	Førstehjelpskurs, ungdom- og fritidskurs
Daniel	Ungdom- og fritidskurs, konflikthåndteringskurs, fotballtrenerkurs
Adrian	Konflikthåndteringskurs
Mirnes	Konflikthåndteringskurs

Simen	Konflikthåndtering kurs, førstehjelpskurs, fotballtrenerkurs
-------	---

Tabellen viser at ungdommene utmerker spesielt fire kurs; konflikthåndteringskurset, førstehjelpskurset, ungdom- og fritidskurset og fotballtrenerkurset. I ungdommenes skildringer fremheves spesielt tre perspektiver ved kursene som utgjør en forskjell fra skolen, og som gjorde kunnskapen og læringen både gøy, lærerikt og meningsfullt. Disse presenteres punktvis nedenfor.

Det første perspektivet som er fremtredende i ungdommenes beretninger, er at kunnskapen i kursene er orientert mot ungdommenes egne livsverdener og mot kommende aktiviteter og utplassering. Mirnes utdyper på hvilken måte han opplevde konfliktkurset som viktig:

Mirnes: Viktige for meg? Det er jo, det har vært rollemodell, det der konflikt.. eh, konfliktkurset. Fordi jeg sleit jo med det. Eh, av alle sammen. Eller det var ikke bare meg, men det var jo en del fra Jobbsjansen og, men jeg følte det for meg selv at, okay, jeg trengte det. Selv om jeg gjorde det bra på alt annet, så følte jeg liksom, jeg trenger det ekstra mer av akkurat det, fordi å få, fordi jeg skal ut og jobbe, kanskje med barn for nå som jeg har fått praksis og sånne ting, så kan det hende at jeg får jobb og sånne ting, og nå har jeg fått jobb på det, liksom med barn og kollegaer som jeg skal jobbe med.

Først og fremst tolker jeg Mirnes utsagn i retning av at han opplevde konflikthåndteringskurset som tett koblet opp mot egne forutsetninger. Mirnes forteller senere i intervjuet at han har hatt aggresjonsproblemer, noe som kan være forklarende for hvorfor han opplever kunnskapen i dette kurset som spesielt viktig. Kunnskapen i kurset har vært til hjelp for å mestre noe han tidligere har opplevde som vanskelig. Kurset ser på den måten ut til å ha påvirket Mirnes læringsidentitet (Wortham, 2006) gjennom en bevisstgjøring omkring veien til mestring og hvordan han kan posisjonere seg selv annerledes. I tråd med dette, forteller Sunita at de i flere kurs måtte ”snakke om livet vårt”, og hun gir uttrykk for at hun opplevde det som lærerikt at kursene tok utgangspunkt i den enkeltes hverdagsreferanser. Det at kursene tok utgangspunkt i eller orienterte seg mot de unges hverdag, virker for samtlige av ungdommene å ha gjort kunnskapen både virkelighetsnær og mer håndterlig. Videre gir Mirnes uttrykk for at han ser en meningsfull relasjon mellom kunnskapen vektlagt i kurset og

kommende situasjoner hvor kunnskapen vil praktiseres. Samtlige av ungdommene understøtter denne opplevelsen. Sunita forteller at det er mye hun lærte i kurset som vil kunne hjelpe henne i arbeid med barn og unge, og at hun derfor syns kursene var viktige. Selv om kursene kjennetegnes av noe tradisjonell skolekunnskap, tolker jeg ungdommenes skildringer i retning av at kunnskapen i kursene ikke fremgår som kontekstfri og abstrakt, ettersom at koblingen til realistiske kontekst foreligger. De opplever å forberedes til kommende aktiviteter og utplassering. Dette gjorde den kunnskapen som ble fremmet gjennom kursene meningsfulle for de involverte ungdommene.

Det andre perspektivet handler om hvordan læring skjer. Da jeg spurte hvordan ungdommene tilegnet seg nye erfaringer ved Jobbsjansen, fortalte samtlige av dem at dette skjedde gjennom kursenes praktiske øvelser. Sunita forteller at det var flere ting fra kursene som hun kunne fra før av, men at hun gjennom praktiske øvelser ble mer bevisst omkring hvordan hun skulle bruke denne kunnskapen aktivt. Det samme gjeldte for Adrian, da han forteller at han gjennom oppdragelsen allerede hadde kjennskap til flere av emnene kursene omhandlet, men at de praktiske øvelsene i kursene gav han en ny forståelse og gjorde det lettere å anvende kunnskapen. Det er gjennomgående i ungdommenes beretninger at de fremhever betydningen av praktiske læringsaktiviteter, her med henblikk mot lek, noe Sunita uttrykker på følgende måte:

Anna-Marie: Hvilke kurs har vært viktige for deg?

Sunita: Hm... Jeg tror at konflikthåndteringskurset.

Anna-Marie: Hvorfor det?

Sunita: Fordi de var liksom mer seg selv, og... de var veldig snille og de hadde leker, de hadde masse forskjellig. Også hadde de sånn egen klapp, der man skulle klappe til hverandre, og den som ble klappet for skulle ta i mot klappen på en måte (viser hvordan). Så det var veldig morsomt. Og, de fikk oss til å snakke om livet vårt og skrive. Så det var som å være på skolen, men mye gøyere.

For Sunita er læring gjennom lek gøy. Hun forteller at denne måten å lære på minner henne om hvordan hun lærte i skolen, noe som jeg nevnte innledningsvis kan ha utgangspunkt i at kursene har noe teori til grunn for valg av emner, jf. skolekunnskap. Likevel gir hun uttrykk for at hun opplever å lære mer gjennom lek, noe jeg tolker i retning av at teorien oppleves

som meningsfull når den er koblet opp mot praktiske læringsaktiviteter. Daniels skildringer underbygger denne tolkningen da han ser viktigheten av teoretisk kunnskap, men det er først når det kobles til praktiske øvelser at han opplever å lære noe av det. Videre forteller han at dette er på bakgrunn av at han ikke er ”en sånn skolegutt, som syns det er kjempegøy å lese i bøker”. Gjennom praktiske læringsaktiviteter opplever Daniel ”å være i situasjonen”, noe han opplever at bidrar til at han lærer nye ting hele tiden. Det at kroppen tildeles en sentral rolle i ungdommenes læringsløp er imidlertid et gjennomgående trekk i ungdommenes skildringer av de mange læringsarenaene de deltar på i Jobbsjansen, og vil senere i kapittelet belyses ytterligere (5.3.2).

At læring finner sted i en sosial kontekst, er et tredje perspektiv som løftes frem som viktig for samtlige av ungdommene. Mirnes anskueliggjør en lærings situasjon i kurset på følgende måte:

Anna-Marie: Hvordan lærte du det da?

Mirnes: Det var sånn, de satt og, vi hadde jo masse trenerkurs, vi hadde alle sånne ting, da skulle man liksom stå, vi lærte det på oss selv da, de andre fra Jobbsjansen, at, vi var først oss i første uka, at vi skal stå foran hverandre og snakke høyt. «Okay, du skal lage det trenings-tema i dag, også skal du gjøre det». Og, og, det var sånn to og to, vi, ene skulle forklare den, den andre skulle gjøre sånn og... det var sånn, begge må snakke høyt til alle og det var på en måte da vi begynte og, okay, hun begynte å heve stemmen og, jeg var sånn ”hallo” (rolig stemme), jeg var litt sånn i starten. Så var det sånn ”hev stemmen litt” så var det sånn ”ja, okay” (snakket høyt), da var jeg litt mer sånn, når vi hadde en del ganger ble jeg liksom, ja, det er ikke vanskelig å snakke høyt da! Det er ikke vanskelig å snakke foran alle sånn høyt. Så ble jeg liksom mer vant til alle sånn ting.

Mirnes skildrer en læringsprosess som er mangfoldig, da han knytter den både til individuell utfoldelse, samarbeid og sosialt samspill i gruppen (Dyste, 2001; Säljö, 2001). Gjennom sosial samhandling med gjentakende øvelser og tilbakemeldinger fra ”de andre” ser imidlertid ut til å påvirke Mirnes sin læringsidentitet (Wortham, 2006), gjennom positive mestringsopplevelser. Mirnes gir videre uttrykk for viktigheten av å ”bli sett” av de andre;

Mirnes: (...) jeg følte at noen liksom, de ser på meg selv om jeg gjør noe annet, ikke sånn akkurat jeg gjør noe for ikke å bli sett på i det hele tatt, som om ikke jeg er noe eller et eller annet, fordi alle mennesker liker jo å bli sett på, okay, jeg lever jeg og liksom, det er sånn... og det er sånn, de så på meg og jeg ble sånn, og så når jeg ble sur så sa de ”ja, det går fint, ikke tenk på det”, og et var sånn, de brydde seg skikkelig da”.

Dette utsagnet kan tyde på at Mirnes har opplevd å bli ”oversett” i tidligere læringssituasjoner. Senere i intervjuet underbygger han imidlertid viktigheten av å bli lagt merke til og få tilbakemeldinger ved å si følgende; ”*jeg har fått så mye tilbakemeldinger og sånne ting, at jeg har sittet og tenkt på at vet du hva, hvis jeg virkelig vil, så kan jeg klare det*”. Mirnes opplevelse fremstår som en god illustrasjon på hvordan ungdommene har opplevd at ”de andre” har spilt inn i samtlige læringssituasjoner i kurset. Jasmina uttrykker blant annet at hun syns kurset var veldig lærerikt, da de andre forklarte hva hun skulle gjøre på en god måte. Majoriteten uttrykker at ”de andres” direkte involvering i deres læringsprosess, spesielt rettet mot lederne og kursholderne, har vært nødvendig for å etablere gode læringssituasjoner- enten gjennom tilbakemeldinger, bekreftelser, oppmuntring, støtte etc. Den sosiale konteksten ser imidlertid ut til å spille en viktig rolle gjennom hele tiltaksperioden og kommer til uttrykk på ulike måter. Samtlige forteller at de i tillegg til å lære av personer som er mer kompetente på ulike felter, så lærer de av de andre deltakerne, samtidig som de også lærer bort det de selv kan til andre. Dette vil senere i teksten belyses ytterligere i forhold til deltakelsen i aktivitetene og utplasseringen (5.2.4).

Kursene er imidlertid en arena som skal forberede ungdommene til deltakelse i aktiviteter og utplassering, og avsluttes etter den første måneden. I tiltakets andre til femte måned skal ungdommene vekselvis delta i aktiviteter og i utplassering. I neste del vil forskerfokuset rettes mot de læringsaktiviteter og kunnskapsformer som er i omløp på disse arenaene. Fokuset vil på samme tid rettes mot hvordan disse arenaene bidrar i utviklingen av ungdommenes læringsidentitet (Wortham, 2006).

5.2.2 Læring gjennom «å gjøre»

Etter kursdeltakelsen skal ungdommene i tiltakets andre til femte måned vekselvis delta i aktiviteter og i utplassering som kjennetegnes av å praksisnære læringsaktiviteter. Hvor ungdommene er utplassert tar imidlertid utgangspunkt i ungdommenes egne interesser og ønsker, som er forsøkt møtt av Jobbsjansen. Variasjonene i ungdommenes deltakelsesløp gjøres rede for ved hjelp av tabell 4. Merk at denne tabellen kun er informativ om hvor og hva den enkelte fremhever at de har deltatt på. I de tre påfølgende avsnitt, inkludert dette, vil jeg imidlertid presentere hva som kjennetegner aktivitetene og utplasseringen som kunnskap og læringsarena.

Tabell 4: Aktiviteter og utplassering ungdommene har deltatt i

Aktiviteter	Utplassering
Nettverscafeen	Aktivitetsskole
Nettverkscafeen	Barnehage
Fysisk aktivitet for 5. og 6. klasse	Aktivitetsskole
(kommer ikke frem i materialet)	Trening og velvære klinikk
”Streetcup”	Aktivitetsskole
Fotballturneringer	Aktivitetsskole

Som presentert i henhold til kursene, opplever ungdommene kursenes teoretiske rammeverk først som lærerikt når de kobles opp i mot praktiske læringsaktiviteter. I forlengelse av dette kommer det kroppslige aspekt ytterligere til syne i ungdommenes beretninger omkring deltakelsen i aktivitetene og utplasseringen. Dette anskueliggjøres av Jasmina på følgende måte:

Anna-Marie: Hvordan har du fått bruk for kroppen din i Jobbsjansen?

Jasmina: Hvordan jeg fikk bruke kroppen min? Eh... Jeg føler at jeg har brukt kroppen min mye mer enn jeg har gjort i livet mitt.

Anna-Marie: Hvordan da?

Jasmina: Vi jobba veldig mye da, vi jobba fra mandag til søndag. Det var veldig slitsomt, men jeg føler meg veldig aktiv, når jeg skal begynne å jobbe neste mandag.

At Jasmina opplever å føle seg aktiv kobles opp i mot at aktivitetene og utplasseringen begge er praksisrettede læringsarenaer. Å ha ”brukt kroppen mye” forstås i retning av at det å være, å handle og å lære er koblet sammen i kroppen, hvor kroppen fremgår som grunnlaget for å mestre i praksis (Roessler, 2002). I forlengelse av dette gir majoriteten av ungdommene uttrykk for å verdsette de læringsprosesser som finner sted i aktivitetene og utplasseringen, da kroppen tildeles en sentral plass. Dette anskueliggjøres av Simen i henhold til spørsmålet omkring når han opplever å lære best:

Simen: Praksis. Når jeg får gjøre ting, med kroppen. Altså, jeg er ikke så veldig flink til å, som jeg sa i stad, jeg har, har hatt enda litt konsentrasjonsvansker når jeg bare må sitte og høre på en eller annen stå og prate, det syns ikke jeg... det er ikke min måte å lære på da, man har jo forskjellige måter. Noen kan sitte å lese en bok og bare ta alt, men jeg må gjøre det litt da. (...) Så, praksis er nok den måten jeg lærte best, vil jeg si.

Merk hvordan Simen uoppfordret kontrasterer hvordan han opplever å lære best, til hvordan han lærte i skolen. Simen uttaler her at han har konsentrasjonsvansker, og forteller senere i intervjuet at dette har vært med på å prege hans skolegang i form av at lærere oppfattet han som ”en liten pøbel” som ”til tider hadde litt tungt for det”. I likhet med Simen, gir majoriteten av ungdommene gjennomgående uttrykk for mistriivsel til hvordan læring foregår i skolen, noe som kan forklares i retning av at det kroppslige aspekt i skolesammenheng er utenfor synsfeltet. At ungdommenes forhold til skolen som læringsarena har preget deres læringsidentitet (Wortham, 2006) i negativ forstand, er det tidligere gitt tydelige indikasjoner på (5.1.2).

For Simen er imidlertid praksis, hvor det å gjøre noe med kroppen, et nødvendig utgangspunkt for at han skal lære noe. I likhet med Simen, forteller Mirnes at hvis han skal ha mulighet til å lære seg noe nytt, så kan han ikke bare sitte et sted å skrive noe, det gir ikke mening for han. Hvis han derimot må gjøre noe, hvor han da må ”bevise noe ved fysiske ting”, så opplever han å lære mer. Dette kan forstås i retning av at han opplever at den erfarende kroppen tildeles en sentral plass i praksis (Duesund, 2005). Kort gjenfortalt ser aktivitetene og utplasseringens praksisrettede læringsssituasjoner hvor kroppen tildeles en sentral plass, ut til å være av betydning for ungdommene, da dette er læringsssituasjoner de opplever selv å lære best.

Daniel forteller at han syns å lære gjennom praksis er «... drit bra. Jeg syns det er kjempegøy, og jeg lærer jo nye ting hele tiden. Og... det er veldig kult». Jasmina forteller at hun «på en måte er mer aktiv nå, jeg er ikke så lat som jeg var før» og forteller videre at dette har ført til at hun nå har fått jobb. At hun selv opplever å ha vært lat, kan forstås i retning av at hun tidligere har opplevd å være passiv i læringsituasjoner, jf. skolelæring. Ungdommene gir imidlertid gjennomgående uttrykk av å etablere en læringsidentitet (Wortham, 2006) som trekker på økt mestringsopplevelse i praksisrettede læringsssituasjoner, ettersom kroppen tildeles en sentral plass i læringsssituasjonen. Videre anskueliggjør Adrian følgende når han forteller hva han opplevde å lære i praksis:

Adrian: Man, lærer å utfordre seg selv og man får testet ut hvor mye man kan innen trening og veiledning, jeg synes det gikk veldig bra og jeg ble litt glad for at det gikk veldig bra da! Jeg fikk formidlet et budskap på riktig måte. Hvis ikke så kan jo hun bli skadet, hvis hun gjør noe feil.

Adrian opplevde å mestre i praksissituasjonen gjennom å aktivere kunnskaper han besitter innen trening og veiledning. Dette forstås i retning av at mestring i praksis gjenspeiler prosedyrekunnskap, som innebærer ”å vite hvordan” (”knowing how”) (Ronglan, 2008). At Adrians kunnskaper innen trening og veiledning hjalp ham å vite hvordan han skulle løse praksissituasjonen, leder an til neste spørsmål; hvilke kunnskaper aktiveres hos ungdommene i praksisrettede læringssituasjoner?

5.2.3 Kroppsliggjorte kunnskaper og uformelle kunnskaper

Ved at det kroppslige aspekt er fremtreende, skiller Jobbsjansen seg fra utdanningssystemets formelle kunnskap- og læringsarena, hvor praksisnære læringssituasjoner ser ut til å gi rom for at ulike kunnskaper kommer til uttrykk. Mirnes uttrykker følgende om en mestringssituasjon i praksis:

Mirnes: (...) jeg har ikke lagt merke til det selv, og det var sånn, tilslutt så la jeg merke til at, vet du hva, jeg har faktisk ikke kranglet med noen, det er sjokkerende liksom, jeg har ikke vært oppe i noen konflikt, ikke noe som helst, og det sjokkerte meg liksom, men etter hvert så ble jeg liksom mer sånn uten å legge merke til det, så gjorde jeg ting jeg ikke viste var bra for meg, eller viste at det var bra for meg, men jeg la ikke merke til det der og da.

Anna-Marie: Hva gjorde det med deg?

Mirnes: Jeg ble skikkelig ”Wow! Så klarte jeg det da!” Jeg ble imponert over meg selv da, at jeg gjorde noe uten at jeg gjorde det verre på noen måter.

Jeg tolker Mirnes uttalelse i retning av tidligere tilegnede kunnskaper og erfaringer var utslagsgivende for at han opplevde mestring. Det oppsiktsvekkende er derimot at han selv delvis er uforstående til hvorfor han mestret, noe som tolkes i retning av at hans ferdigheter kan være innarbeidet eller automatisert, jf. kroppsliggjorte kunnskaper (Bourdieu, 1977; Connerton, 1989). Dette kommer til syne i flere av de andre intervjuene. I alle intervjuene som ble gjennomført var flere av spørsmålene rettet mot at ungdommene eksplisitt skulle fortelle hvordan de klarte å løse arbeidsoppgavene i praksis. Det viste seg imidlertid at

ungdommene synes det tidvis var vanskelig å sette ord på. Jasmina forteller blant annet at hun løste arbeidsoppgavene ved «bare å være seg selv». At ungdommene opplever det som tidvis vanskelig å uttrykke hvorfor de opplevde å mestre i praksis, kan muligens forklares ved at det kroppslige tilhører et forståelsesnivå som ikke nødvendigvis er verbalt formulert (Bourdieu, 1997). Selv om flere synes det var vanskelig å fortelle hvordan de opplevde å løse ulike arbeidsoppgaver i praksis, uttrykte likevel samtlige av ungdommene at de i dette arbeidet aktiverte kunnskaper som stammer fra deres hverdagsliv (Moje m.fl, 2004).

Både før og parallelt med Jobbsjansen deltar ungdommene i mange ulike kontekster. Skole, familie, venner, idrett og fritid er alle viktige samfunnsarenaer som de til daglig beveger seg innenfor og som preges av ulike kunnskapsdiskurser (Gee, 2000). I henhold til spørsmål omkring hvordan ungdommene klarte å løse arbeidsoppgavene i aktivitetene og i utplasseringen, ser ungdommene ut til å aktivere kunnskaper fra flere av disse arenaene. Dette anskueliggjøres av Mirnes på følgende måte:

Mirnes: (...) Hos flere av barna så kjente jeg liksom storebrødrene dems da, og var sånn "ikke du storebroren, eller jeg mener lillebroren til han derre...?", og de "Jo jo jo". Også hun ene, drev jeg å kjødda...tulla skikkelig med, for jeg viste at hun var lillesøstra til en kompis av meg: "Jeg vet hvor du bor" og hun bare "åååå, åssen vet du hvor jeg bor", og jeg liksom "du bor på det og det stedet" og hun bare "hvordan vet du det?", og hun ble skikkelig sjokkert og jeg tulla skikkelig mye med dem da. Og de var sånn ... De gikk et par uker så kom jeg ikke på den ene "Streetcupen" og plutselig, når jeg kom hit dagen etter på Jobbsjansen, så hørte jeg sånn; "Vet du hva, alle savna deg, alle bare hvor er ...? Og... hvor er du liksom, de ville ha deg der liksom" og sånne ting. Gjorde jeg det så bra liksom? At folk liksom ville at jeg skulle være der og være med dem?

Mirnes skildrer en hendelse i praksis, der han drar fordel av sitt bekjentskap til ett av barna, og som gjør at han opplever å mestre situasjonen. I tråd med Mirnes forteller Jasmina følgende:

Anna-Marie: Eh... Hvordan da?

Jasmina: Hvordan da? Jeg dansa.

Anna-Marie: Hva lærte du... lærte de eller?

Jasmina: Ja, jeg lærte barna, de småbarna. De likte det faktisk. Så ja...

Anna-Marie: Hva fikk du ut av det da?

Jasmina: Eh, jeg fikk ut bra liksom. Når jeg var på jobbmøteintervju, så ringte de sjefen og hun sa at jeg kunne danse, jeg var veldig flink med barn og sånt, så da det var veldig bra.

Jasmina gir uttrykk for at hun opplevde å mestre situasjonen gjennom å ta i bruk sine danseferdigheter. Hun har tidligere danset mye på fritiden, og opplever selv at dette var utslagsgivende for at lederne i nettverkscafeen syns hun gjorde en god jobb. Senere i intervjuet forteller hun at hun også opplevde å få bruk for sin kulturelle bakgrunn gjennom at de hver uke har kulturelle innslag hvor de lager mat fra sine opprinnelsesland. Mirnes og Jasminas utsagn illustrerer en hovedtendens i ungdommenes beretninger, der det for samtlige ser ut til at aktivering av ulike uformelle kunnskaper styrker deres mestringsopplevelse i praksis (Moje m.fl., 2004).

Adrian forteller at han i utplasseringen på trening- og velværeklinikken, hadde fordel av selv å være glad i å trene og at han gjennom venner som er personlige trenere har lært mye som han har opplevd som en hjelp i arbeidet. Sunita forteller at hun på nettverkscafeen kommuniserte med barn som ikke kunne prate norsk, gjennom ulike aktiviteter hun hadde lært når hun selv bodde i et fremmedspråklig land. I tillegg forteller hun at hun har flere yngre søsken, og at hun derfor har god kjennskap til hvordan hun skulle ta vare på barna. I arbeidet med å arrangere fotballcuper, opplevde Simen å kunne bidra med mye, da han innehar mye kunnskaper på feltet gjennom å ha spilt fotball selv. Ungdommenes aktivering av uformelle kunnskaper ser ut til å bidra til utviklingen av en positiv læringsidentitet (Wortham, 2006), ved at samtlige opplever å kunne ”spille på flere strenger” for å oppnå mestring.

Kort gjenfortalt gir ungdommene uttrykk for at kroppsliggjorte kunnskaper aktiveres i Jobbsjansens praksisrettede læringsarenaer. Deretter så vi at ungdommene aktivt tar i bruk uformelle kunnskaper fra deres deltakelse på uformelle læringsarenaer, der disse kunnskapene har bidratt i å påvirke den enkeltes mestringsopplevelse.

At læring i Jobbsjansen finner sted i en sosial kontekst ser ut til å spille en viktig rolle gjennom hele tiltaksperioden og kommer til uttrykk på ulike måter. Samtlige forteller at de i tillegg til å lære av personer som er mer kompetente på ulike felter, så lærer de også av de andre deltakerne, samtidig som de også lærer bort det de selv kan til andre. Dette vil presenteres i følgende avsnitt.

5.2.4 Læring og kunnskap gjennom sosial samhandling

Når det gjelder kursene så vi at ungdommene opplever at den sosiale kontekst spiller inn i deres læringsløp gjennom oppmuntring, tilbakemeldinger og veiledning fra de med mer kompetanse på feltet. I henhold til aktivitetene og utplasseringen forteller flere av ungdommene at de i aktivitetene og utplasseringen lærer gjennom å observere de med mer kompetanse på feltet. Mirnes illustrerer dette på følgende måte:

Mirnes: Eh, liksom på en måte å observere først da, se han, herre, når jeg først skulle starte med det, for jeg viste ikke hva jeg skulle gjøre, det var jo skikkelig sånn ”å herregud, hva skal jeg gjør nå, som er det er så mange barn og sånn”, så satt jeg bare der og så på de som hadde mer erfaring enn meg da, for å si det sånn, og da liksom, jeg satt å så på dem, så var det sånn ”okay, vet du hva det er ikke så vanskelig, det kan jeg også gjøre!”.

Gjennom observasjon av de med mer erfaring lærer Mirnes ulike teknikker for å løse arbeidsoppgavene i praksis. I tråd med Mirnes forteller Simen at «*jeg så litt på (lederne i Jobbsjansen) og de andre som jobbet med det her og, åssen de gjorde det. Så det er bare å plukke opp, de som kan det, gjør også prøve å kopiere det så godt som mulig*». Simen forteller videre i intervjuet at han selv ville løst mange av arbeidsoppgavene på samme måte som de mer erfarne, men at han nå er blitt «*mye tryggere på det, for nå vet jeg helt eksakt åssen man skal (gjøre det)*», samtidig som han forteller at «*da har man jo alltid en mal som man kan bruke når man skal gjøre noe med barn da!*». Det som imidlertid kommer frem som en hovedtendens i ungdommenes beretninger angående observasjon av de med mer kompetanse på feltet, er at ungdommene etablerer en økt trygghet til hvordan de selv kan mestre kommende arbeidssituasjoner. I tråd med at Mirnes ovenfor forteller at «*okay, vet du hva det er ikke så vanskelig, det kan jeg også gjøre*», forteller Simen at «*når de proffe gjør det, hold jeg på å si, så kan vi andre gjøre det også*». Dette tolkes i retning av at læring gjennom å observere utvikler en positiv læringsidentitet (Wortham, 2006), som trekker på opplevelsen av økt tro på å mestre kommende praksissituasjoner.

I tillegg til at ungdommene lærer gjennom å observere personer med mer kompetanse på feltet, kommer det frem at lederne gjennom tiltaksperioden har bidratt til å skape økt bevissthet omkring deres læringsløp og mulighet til å endre sosial posisjon (Holland m.fl., 1998). Mirnes anskueliggjør dette på følgende måte:

Mirnes: (...) her er det sånn: Hvis du er... selv om, det er ikke "du må", eller det er på en måte du vil gjøre det, men det er sånn, de vil at du skal gjøre det men du er sånn, hvis du ikke gidder så er det sånn, jaja, det er opp til deg. Men, det er bra for deg hvis du gjør det og. Og, det er liksom sånne ting som fikk meg til å... jaja, hvorfor jeg har klar meg sånn og hvorfor ikke gjøre det enda bedre. Hvorfor jeg har klart meg litt lenger og hvorfor ikke jeg har gått videre...

Mirnes gir uttrykk for at lederne overlater "ansvaret" for egen læring til han selv, noe som ser ut til at Mirnes opplever et eierskap til egne muligheter for mestring og for å posisjonere seg selv annerledes (Holland m.fl., 1998). I likhet med dette, uttrykker flere av ungdommene at lederne i tiltaket har stimulert bevisstheten omkring det at deres handlinger i tiltaket alltid vil ha konsekvenser. Hvorvidt konsekvensene har et positivt eller negativt utfall, overlates derimot til den enkelte deltaker selv å bestemme. Ledernes fokusering på ansvarliggjøring av eget læringsløp og bevisstgjøring omkring handlingenes konsekvenser, ser ut til å påvirke samtlige av ungdommenes læringsidentitet (Wortham, 2006) i en positiv retning, da erfaringer fra dette ser ut til å ha gitt samtlige økt tro på egne muligheter til å posisjonere seg selv annerledes (Holland m.fl., 1998).

Det er imidlertid ikke kun de med mer kompetanse på feltet som bidrar i den enkelte ungdoms læringsløp. Gjennomgående i datamaterialet fremhever majoriteten av ungdommene betydningen av å omgås de andre deltakerne. Simen anskueliggjør dette på følgende måte:

Anna-Marie: Betyr de andre deltakerne i Jobbsjansen for noe av det du har opplevd og lært?

Simen: Selvfølgelig, de har jo vært en del. Det gjelder både motivasjon og at man, som jeg sier, har man ikke et godt jobbmiljø så er det ikke noe gøy å komme på jobben, og da yter ikke du ditt beste. Her kom vi og møtte hverandre med et smil og hadde det jævla moro, hele tiden. Selv om det var mye alvor også, så hadde vi det alltid moro, det var det viktigste. Så det var... de hadde stor betydning for åssen jeg kunne, hvordan jeg kan være da... når jeg var med de. Jeg kunne være meg selv og være på den måten jeg, når jeg får det beste ut av meg da.

For Simen har de andre deltakerne hatt stor betydning for hans deltakelse i Jobbsjansen. Hans skildringer kan tolkes i retning av at "de andre" har påvirket han i retning av økt motivasjon og mestringmuligheter. I tråd med Simens uttalelse, forteller Mirnes følgende om hvordan de andre har hatt betydning for hans muligheter i Jobbsjansen:

Mirnes: Man har noen som er sånn, for sitter man alene så blir man mer og mer sur, åh, herregud, så blir man bare mer gira, men når man har noen som sier bare glem det, det går fint, du klarer deg, så ikke stress, og... så liksom har noen som liksom sier sånne små ting til deg, selv om det er smått, så er det egentlig noe stort, noe stort som ligger bak det da, det er fint. De andre... de... jeg var med, de var sånn, "Okay, vet du hva, det og det trenger du ikke, herregud, det var noe smått, du kan gjorde det bedre til neste gang du, du kan gjøre sånn!", og vet du hva, jeg kan virkelig gjøre det i stedet for at jeg skulle bli sur og sånne ting. Så det kom en del situasjoner der hvor jeg liksom, jeg kunne ha kranglet med andre, men jeg gjorde det ikke, for jeg tenkte at det ikke var verdt det. Da kommer jeg på sånne ting som, okay, jeg har fått det stedet her og pluss at jeg har lært så mye bra, hvorfor skal jeg ødelegge det nå...

Gjennom rettledning, støtte og oppmuntring fra de andre deltakerne, opplever Mirnes økt mestringsopplevelse, tro på egne ferdigheter og muligheten til å posisjonere seg selv annerledes. Dette har ført til at han nå ikke ønsker «å kaste bort» den muligheten han har fått i Jobbsjansen. Både Simen og Mirnes skildringer illustrerer en gjennomgående hovedtendens i ungdommenes beretninger. Flere av ungdommene opplever at de andre deltakerne fremgår som «sparringspartnere». Dette ser ut til å bidra i utviklingen av en positiv læringsidentitet (Wortham, 2006), som trekker på økt tro til egne mestringsmuligheter, samt å kunne posisjonere seg selv annerledes.

Til slutt kan vi merke oss at det ikke kun er det å lære av andre som er av betydning. For Simen har det også betydd mye å kunne lære bort det han selv kan, til de andre deltakerne. Dette uttrykker han på følgende måte:

Simen: Jeg føler meg som et godt menneske (ler). Jeg synes det bare er sånn det skal være, hvis jeg sitter med noe info som kan hjelpe den personen, så er det ikke noe vits i at jeg sitter med den og "hehe, han får det ikke til", da er det bedre at jeg går bort og sier "hvis du prøver å gjøre sånn så kanskje det funker", også funker det, og da... da er det bare, så da hjelper det meg og det hjelper den personen, så det er liksom, det er sånn det skal være da, synes jeg. Man skal ikke håpe på at andre "failer", for å se bedre ut selv, eh, i hvert fall ikke når du er i en sånn setting som vi har vært i nå. Det kan være på andre måter, men ikke sånn som vi er her.

Simen opplever at Jobbsjansen er et sted der alle støtter hverandre i å mestre ulike arbeidsoppgaver. Senere i intervjuet forteller han at han i Jobbsjansen opplever å være en del av et team, hvor alle hjelper hverandre i riktig retning. Samtidig forteller han at mentaliteten i gruppen bærer preg av at det "ikke alltid bare individualisten som står i fokus", noe som kan

se ut til å være noe han har opplevd på tidligere læringsarenaer. Selv om få andre enn Simen uttrykker dette eksplisitt, kan denne skildringen gå frem som et eksempel på hvordan forstå læringsfellesskapet i Jobbsjansen.

Avsnittene ”Å lære gjennom å gjøre”, ”Kroppsliggjorte kunnskaper og uformelle kunnskaper” og ”Læring og kunnskap gjennom sosial samhandling” gjenspeiler ungdommenes deltakelse i aktiviteter og utplassering. I neste avsnitt vil jeg presentere hvordan tiltakets idrettslige kontekst spiller inn i ungdommenes læringsmuligheter og i utviklingen av den enkeltes læringsidentitet (Wortham, 2006).

5.2.5 Uformell læring- trening, fotball og Vålerenga

Jobbsjansen skiller seg fra tradisjonelle arbeidstreningstiltak ved å være koblet til en idrettslig kontekst, nærmere bestemt Vålerenga fotballklubb. Jobbsjansen fokuserer på at ungdommene skal etablere en sunn og aktiv livstil, noe som kommer til uttrykk gjennom å vektlegge trening på helsestudio og fotball som en del av tiltaket.

Før deltakelsen i Jobbsjansen hadde ungdommene ulike erfaringer og opplevelser i forhold til trening. Alle guttene i studien forteller at de før deltakelsen trente regelmessig. Daniel og Adrian forteller at de trente opptil fem ganger i uken på helsestudio, mens Mirnes og Simen var aktive deltakere i forskjellige lagsporter som fotball og håndball. Guttene forteller videre at Jobbsjansens fokus på trening derfor ikke påvirket de ytterligere, ettersom at de allerede før deltakelsen var veldig aktive på området. Jentene i studien skiller seg fra guttene ved at interessen for trening og fotball var fraværende før deltakelsen. Sunita forteller imidlertid at hun synes det å trene og spille fotball var mye vanskeligere før, men at dette har gradvis endret seg underveis i deltakelsen. For Jasmina har fokus på det å trene preget henne i form av at hun nå trener mye mer enn tidligere.

Et gjennomgående mønster i ungdommenes skildringer, uansett om de trente mye eller lite før deltakelsen, tyder imidlertid på at de opplever det å trene som en viktig del av tiltaket. Dette forteller Simen på følgende måte:

Simen: (...) folk som er i fysisk aktivitet har generelt mer energi, enn folk som ikke er det, og det merker du på alt fra hvor mye de gjør på jobben til hvor glade de er da. Folk som ikke trener så mye, de er kanskje litt daffe og litt sure og litt gretne, og det er ikke noe folk for meg, og det er... at man trener litt og er litt glad og sånn, det er bare positivt”.

Jeg tolker Simens utsagn i retning av at trening fremgår som viktig da han opplever at dette styrker kroppen til deltakelse i arbeidslivet, her gjennom økt energi og positivitet. Simen uttrykker at det er viktig å holde kroppen i god fysisk form, og forteller følgende i forhold til bruk av kroppen i Jobbsjansen;

Simen: (...) i alt fra når vi spiller fotball og sånn, trener på studio, til vi har øvelser og sånne ting, så man bruker jo kroppen hele tiden, både på skolen (utplasseringen) også det, når du skal være med barna spille ball, at det går an at du er med og ikke bare står og ser på liksom... Så det... man får jo brukt den mye”

Simens skildringer tolkes i retning av at trening virker forberedende til kontekster der det kroppslige aspekt er fremtredende. Da Jobbsjansen oppleves for Simen som et sted der kroppen brukes aktivt, kan dette være forklarende på hvorfor han opplever deres fokus på trening som viktig, hvor ”viktig” tolkes i retning av at treningen fremgår som meningsfylt. At ungdommene opplever trening som viktig for å mestre utfordringer i kontekster der kroppen er innlemmet, er en gjennomgående hovedtendens i ungdommenes beretninger, og kommer til uttrykk på ulike måter. Jasmina forteller blant annet:

Anna-Marie: Hvordan har fotball og trening vært med på å hjelpe deg?

Jasmina: Eh... Hva skal jeg si... jeg er aktiv da, på en bra måte. jeg var ikke aktiv før, men jeg er aktiv nå, så jeg skal spille fotball.. så, har jeg begynt å trene... så ja...

Anna-Marie: Hvordan hjelper det deg i jobbpraksis?

Jasmina: Hvordan det hjelper meg? Det hjelper kroppen min da... Si jeg skal ut på aktivitetsskole, så hjelper det mye.

For Jasmina ser trening som en uformell aktivitet ut til å ha en overføringsverdi til de mer organiserte læringskontekster ungdommene vil delta på. I tråd med Jasmina, forteller Adrian at trening har økt hans livskvalitet og gjort kroppen hans bedre rustet for fremtidens utfordringer. Gjennom trening opplever han å bli kjent med kroppens kapasitet, og han liker det faktum at trening gjerne gir gode resultater, både gjennom det estetiske og i forhold til at han blir mer glad. Videre fremhever imidlertid Adrian at trening er viktig siden ”... man må ha en viss god helse når man er på en arbeidsplass også”. Daniel underbygger Adrians skildringer når han forteller at det å være godt trent er helt grunnleggende for å kunne gjøre en god jobb i arbeidet med barn og unge i Jobbsjansen, da jobben innebærer mye fysisk aktivitet.

For Jasmina har trening ført til at hun opplever seg selv som «*mer aktiv nå*». Hun forteller videre at det er gjennom å ha blitt et «*aktivt menneske*», at hun har nå fått jobb, noe jeg tolker i retning av at hun gjennom trening har opplevd endringer som har påvirket hennes jobbmuligheter.

Disse endringene Jasmina forteller om, leder an til neste gjennomgående mønster i ungdommenes beretninger. For ved siden av å oppleve trening som viktig for å mestre utfordringer i kontekster der kroppen er fremtreende, ser trening også ut til å bidra i utviklingen av den enkeltes læringsidentitet (Wortham, 2006). Her med henblikk på det å spille fotball.

Sunita sier at hun nesten fikk «hjertestans» da hun først innså at fotballtrening var en del av tiltaket, og at hun underveis opplevde dette som utfordrende og vanskelig. Hun forteller følgende:

Anna-Marie: Hvilke utfordringer har du møtt i Jobbsjansen?

Sunita: Eh... fysiske utfordringer, de der treningene.

Anna-Marie: Ja?

Sunita: Ja, det har jeg møtt. Det er vanskelig. Eh...

Anna-Marie: Hva har du lært ut av det nå da?

Sunita: At det ikke er så vanskelig hvis man virkelig vil, det er ikke så kjedelig da, hvis du spiller fotball med de andre, også står man bare, da er du veldig kjedelig, men hvis du bare er med, så går tiden fortere. Og, det er ikke så farlig å bli truffet av ballen lenger (ler lett).

Selv om Sunita syns det å spille fotball var vanskelig, har fotball bidratt til endret tankegang i forhold til at ting blir lettere hvis man har den rette innstillingen, noe hun opplever har ført til økt mestringsopplevelse. I tråd med Sunita, forteller Mirnes at han gjennom å spille fotball har endret negative atferdsmønstre og tankegang:

Mirnes: Men liksom, jeg lærte å bli helt annerledes, jeg føler jeg har blitt forandret skikkelig, når det gjelder fotball. Taper jeg, blir jeg ikke sånn "ååååå, herregud" og begynner å slå ting og... Søren, nå tapte jeg i dag liksom, men jeg er heller sånn, jaja, jeg kan vinne i morgen. Tapte jeg i dag, så vinner jeg i morgen.

For Mirnes har det å spille fotball påvirket han i retning av endret tankegang omkring egne muligheter for å mestre, noe som vises gjennom økt utholdenhet og tro på egne ferdigheter. Sunita og Mirnes uttalelser gjenspeiler et mønster i majoriteten av ungdommenes skildringer. Hvorfor er imidlertid nettopp fotball med på å bidra i denne positive utviklingen av ungdommens læringsidentitet (Wortham, 2006)? Mirnes forteller følgende om hvorfor han liker å spille fotball:

Mirnes: Nei, jeg vet ikke, på en måte... jeg har alltid spilt siden jeg har vært liten, det har alltid vært noe som har fått meg til å bli sånn, inn på noe da liksom, når jeg først er med så er jeg helt med, da kan jeg liksom, da føler jeg at jeg liksom gjør noe bra på en ting, jeg er flink på noe, det får meg til å føle meg skikkelig bra og, det er ... jeg kan gjøre noe, det er bra liksom, man må jo ha noe ett eller annet liksom som får deg til å føle deg bra på, og liksom fotball er en ting jeg føler meg, selv om jeg ser at folk er bedre enn meg og ikke, som jeg føler, okay, jeg spiller bra, det er greit for meg liksom.

For Mirnes fremgår fotballbanen som en mestringsarena. Gjennom det å spille fotball ser Mirnes ut til å tre ut av en marginalisert posisjon, da han opplever å ha noe å bidra med. Han opplever at han er god i noe. Han opplever mestring. For Simen er fotballbanene et sted der alle gis muligheten til å mestre, uansett om man er god til å spille eller ikke, noe han selv opplever er med å gi han selvtillit og økt tro på egne ferdigheter. Hovedtendensen i ungdommenes skildringer tyder derfor på at fotball bidrar i å styrke ungdommenes læringsidentitet (Wortham, 2006), både ved at de uformelle læringsaktiviteter gir ungdommene økt mestringsopplevelse og mulighet til å posisjonere seg selv annerledes (Holland m.fl., 1998).

Der trening oppleves som viktig for å ruste kroppen til deltakelsen i Jobbsjansen, og det å spille fotball ser ut til å bidra i utviklingen av den enkeltes læringsidentitet (Wortham, 2006), ser imidlertid Jobbsjansen tilknytning til Vålerenga fotballklubb også ut til å påvirke hvordan samtlige av ungdommene posisjonerer seg selv. Dette skildres av Daniel på følgende måte:

Daniel: Jeg oppfattet meg som en rebell når jeg gikk på videregående, men ikke nå lenger. Nå har jeg roet meg betraktelig. Og det skyldes mye av Jobbsjansen.

Anna-Marie: Hva er det Jobbsjansen har gjort som har roet deg ned?

Daniel: Det er fordi jeg jobber i Vålerenga Fotball nå, og jeg skal være et forbilde på en måte, for barn og unge. Jeg jobber jo med Fair Play og Vålerenga mot rasisme, noe jeg

liker veldig godt da. Og, da kan jeg ikke drive med alt mulig tull og komme mye i media og... for tull og kaos rundt forskjellige ting, så... Det er det da.

Gjennom deltakelsen i Jobbsjansen, opplever Daniel å kunne posisjonere seg selv annerledes. Han forklarer denne endringen ved å fortelle at han nå er ”en av Vålerengas ansikter utad, og da må jeg rette meg etter det”. Han identifiserer seg ikke lenger med hans tidligere ”jeg”, og innretter seg nå etter ny rammer som har skapt nye muligheter. Ikke alle ungdommene er der i mot like tydelige som Daniel på betydningen av å være en del av Vålerenga. Jasmina f. eks forteller med lett latter at hun har blitt glad i Vålerenga ”fordi jeg har fått jobb gjennom dem”. I mer nedtonet orden gir samtlige uttrykk for at Vålerenga representerer et fellesskap de er stolt av å være en del av, hvor de omtaler Vålerenga som viktig for deres muligheter i arbeidslivet ettersom det å ha vært en del av klubben er bra å ha på CV`en.

Hittil har ungdommenes beretninger omkring deres deltakelse i Jobbsjansen blitt presentert. I siste del av dette analysekapittelet vil fokuset rettes mot slutten av deltakelsen i Jobbsjansen. Hva sitter ungdommene igjen med etter deltakelsen i Jobbsjansen?

5.3 Mot slutten av deltakelsen i Jobbsjansen

Etter fem måneders deltakelse i Jobbsjansen er tiltaksperioden i ferd med å avsluttes. Tabell 5 presenterer om og hvor ungdommene har fått jobbtilbud, og hvilke tanker de har om videre skolegang.

Tabell 5: Jobbtilbud og tanker om videre skolegang

Informant	Jobbtilbud	Videre skolegang?
Sunita	+ (aktivitetsskole)	Deltidsstudier, høyskole
Jasmina	+ (aktivitetsskole)	Gjenoppta VGS
Daniel	+ (aktivitetsskole)	Usikker
Adrian	- (fikk ikke tilbud)	Universitetsutdanning
Mirnes	+ (aktivitetsskole)	Usikker

Simen	+ (aktivitetsskole)	Lærerhøyskolen
-------	---------------------	----------------

Tabellen viser at fem av ungdommene har fått tilbud om jobb. En av deltakerne har ikke fått jobb, og forklarer at dette er på bakgrunn av at bedriften ikke hadde mulighet til å ansette grunnet økonomiske begrensninger. Når det gjelder videre skolegang foreligger det variasjoner i den enkeltes ønsker, noe som blant annet tar utgangspunkt i at de før deltakelsen var på ulike steder i utdanningsløpet.

Hvilke forklaringer ungdommene legger til grunn for deres jobbmuligheter og tanker angående videre skolegang vil bli belyst i denne delen av kapittelet. Ungdommenes beretninger er inndelt i avsnittene «*Opplevelsen av å skulle delta i arbeidslivet*» (5.3.1), «*Tanker om videre skolegang*» (5.3.2) og «*Avsluttende refleksjoner over nåværende livssituasjon*» (5.3.3).

5.3.1 Opplevelsen av å skulle delta i arbeidslivet

Som presentert ovenfor har fem av seks ungdommer etter endt deltakelse fått tilbud om jobb på en aktivitetsskole. Sunita forteller følgende om hvorfor hun tror hun fikk jobb:

Sunita: Jeg tror det er fordi vi har gjort så masse her i Jobbsjansen. Det er sånn der at CV'en min ble så lang, og vi har vært med på så, så mye, så jeg tror at det er derfor. Og hun ville ha en som allerede var i... i... en som allerede kunne hva som skjer innenfor aktivitetsskolene.

På bakgrunn av de erfaringer og kunnskaper Sunita har ervervet i tiltaket, ser hun ut til å ha etablert en opplevelse av seg selv som kvalifisert for å kunne arbeide med barn og unge. Sunitas uttalelse gjenspeiler en hovedtendens i ungdommenes beretninger. For majoriteten av ungdommene ser deltakelsen i Jobbsjansen ut til å ha etablert en læringsidentitet (Wortham, 2006), som trekker på opplevelsen av å inneha nye erfaringer og økt kompetanse, som har bidratt til at de nå opplever seg som kvalifiserte arbeidstakere i arbeid med barn og unge.

Adrian skiller seg imidlertid fra de andre deltakerne når han forteller at han bortsett fra å inneha flere kursbevis «*føler at jeg ikke sitter igjen med noe positivt eller negativt*».

Bakgrunnen for Adrians uttalelse kan tolkes i retning av at han har etablert en tilnærmet likegyldig holdning til tiltaket, ettersom han ikke har fått jobbtilbud.

At ungdommene opplever seg selv som kvalifisert for å arbeide med barn og unge, har imidlertid også bidratt til at samtlige ønsker å fortsette i samme yrkesretning. Jasmina forteller at hun før Jobbsjansen ønsket å jobbe med salg og service, men at hun etter deltakelsen i tiltaket har et mye høyere ønske om å jobbe med barn da hun så «*sånn barn som sleit og sånt, de hadde ikke... eller... jeg tenker at jeg liker å hjelpe barn, det er det jeg vil jobbe med*». Simen forteller at han før deltakelsen i Jobbsjansen var veldig usikker på både hva han ønsket å jobbe med, og at han vekslet mellom alt fra brannmann til psykolog. Omkring hvordan han ble klar over hvilken yrkesretning han ønsker å gå, forteller han følgende:

Anna-Marie: Men, hvordan klarte Jobbsjansen å orientere deg inn på den retningen du nå vil?

Simen: De gav meg sjansen til å jobbe med barn og unge, og de gav meg litt... altså... bare gav meg litt motivasjon fordi jeg fikk jobbe med barn og unge og fikk se åssen det fungerte. Jeg var jo... gymlærer for en 6. og 5. klasse så... bare det i seg selv var jo... viste at dette her kan jeg tenke meg å gjøre, lenge. Og mye.

Gjennom praksis, hvor motivasjon ser ut til å springe ut fra opplevelsen av mestring, har Simen klart å orientere seg yrkesmessig. Dette er en andre hovedtendens i ungdommenes beretninger. I tråd med Simen forteller flere av ungdommene at de før deltakelsen i Jobbsjansen var usikre på hva og hvor de ønsket å jobbe med, men at de etter deltakelsen sitter igjen med en opplevelse av å ha funnet noe som passer dem og som de opplever å mestre. Dette kan forstås i retning av at økt mestringsopplevelse innenfor arbeidet med barn og unge, har motiverer samtlige til å fortsette i samme yrkesretning, da de opplever at dette er noe de er flinke til.

5.3.2 Tanker om videre skolegang

Når det gjelder spørsmål om ungdommenes tanker angående videre skolegang, har deres deltakelse i tiltaket spilt inn på ulikt vis.

Jasmina forteller at hun gjennom deltakelsen i Jobbsjansen opplever å ha blitt mer motivert til å gjenoppta videregående opplæring. Hun forteller at hun «*bare ... jeg føler meg... jeg vet ikke... jeg var ikke sånn før, men jeg føler at jeg kan nå... gå på skole og sånt. Tenker på livet*». I tråd med Jasmina forteller Simen at han «*... som sagt, når det gjelder fremtidig utdannelse jeg skal ha, så har jo det hjulpet meg mye, det jeg har lært her*». Han forteller

videre at det er gjennom å ha arbeidet med barn og unge i Jobbsjansen, at han nå har et ønske om å ta lærerhøyskolen. Jasmina og Simens skildringer tolkes i retning av at de gjennom deltakelsen i Jobbsjansen har endret tro på egne muligheter til å kunne gjenoppta videregående opplæring og ta høyere utdanning.

Sunita har siden før deltakelsen i Jobbsjansen hatt et ønske om å kombinere jobb og skole. Hun forteller at *«Jeg hadde de samme målene, men jeg viste ikke hvordan jeg skulle komme meg ditt (...) Så, jeg viste ikke om jeg skulle fylle alle kravene, men det har jeg klart»*. At Sunita har fått jobb, ser også ut til å ha vært fremkallende for å ta høyere utdanning. På den måten kan deltakelsen i tiltaket forstås som et vendepunkt i Sunitas utdanningsløp, da hun opplever at hun har nådd sine mål.

Adrian forteller at han alltid har hatt planer om å ta høyere utdanning, og at deltakelsen i Jobbsjansen derfor ikke påvirket han på det området. I motsetning til flere av de andre ungdommene, har Adrian aldri opplevd skolen som en utfordrende arena. Jeg opplever det som vanskelig å tolke Adrians skildringer, bortsett fra at han har gir uttrykk for at Jobbsjansen ikke har levd opp til hans forventninger.

For Mirnes og Daniel er veien tilbake til skolebenken litt lengre enn for de andre deltakerne. Begge uttrykker usikkerhet om hvorvidt de kommer til å gjenoppta videregående opplæring med det første, og forteller at de en stund fremover har et ønske om å fortsette å jobbe på aktivitetsskolen der de nå har fått jobbtilbud. Mirnes forteller imidlertid at han i fremtiden håper at han vil fullføre videregående, og at disse tankene har fått grobunn gjennom deltakelsen i tiltaket. Dette kan tolkes i retning av at Jobbsjansen har hatt en indirekte effekt på Mirnes læringsidentitet (Wortham, 2006), gjennom økt tro til å skulle gjenoppta sitt utdanningsløp i videregående skole.

5.3.3 Avsluttende refleksjoner over nåværende livssituasjon

Avslutningsvis i intervjuet forteller Sunita med en munter tone at hun gleder seg til å bli ferdig i Jobbsjansen, og at hun er overrasket over at hun har «overlevd» i fem måneder. Selv om Sunita har både lært og opplevd mye positivt i Jobbsjansen, syns hun det har vært en krevende prosess. Likevel er hun fornøyd med at hun deltok, da hun nå både har fått jobb og skal begynne på skolen. I tråd med Sunita forteller Jasmina også at hun er glad for at tiltaksperioden snart er over, siden hun har lyst til «å komme seg videre i livet». Hun opplever

å ha hatt det veldig gøy i Jobbsjansen og forteller at hun er veldig takknemlig for at Jobbsjansen og Vålerenga har hjulpet henne. Hun forteller videre at hun opplever seg som mer voksen etter deltakelsen, og at hun nå har mer motivasjon til å møte livets kommende utfordringer.

Sunita og Jasminas skildringer tolkes i retning av at deltakelsen har vært et vendepunkt i deres læringsløp, og er en gjennomgående hovedtendens i ungdommenes beretninger. Av ulike grunner, gir majoriteten av ungdommene uttrykk for at de nå opplever seg selv og sin situasjon som annerledes enn hva de gjorde før deltakelsen i Jobbsjansen. Mirnes forteller at han før deltakelsen tenkte «.. *vet du hva, jeg kommer bare til å "loke" hele livet, jeg kommer bare til å gå rundt å prøve å ha noe å gjøre*», men at han nå har endret tankegang i retning av at han faktisk har muligheten til å komme seg videre i livet, hvis han virkelig vil. Videre, forteller han at deltakelsen i Jobbsjansen har endret livet hans og gitt han nye muligheter han tidligere ikke hadde tro på. Han sitter igjen med en opplevelse av å ha «*kommet langt i livet*». For Daniel har det viktigste i Jobbsjansen vært å kunne tre ut av miljøer han tidligere var en del av, og ta del i Vålerenga som han nå identifiserer seg med. Han opplever å ha lært og erfart nye ting i Jobbsjansen, som har endret hans atferdsmønster og bidratt til nye muligheter i livet. Simen berømmer tiltakets samfunnsrettede engasjement, og Vålerengas bidrag til lokalsamfunnet. På tross av at deltakelsen til tider var vanskelig, så opplever han å sitte igjen med en rekke positive opplevelser. Han forteller videre at «*det her (Jobbsjansen) er noe som hjelper oss veldig mye. Man vet ikke hvor vi hadde vært nå, hvis ikke det hadde vært for Jobbsjansen, ikke sant*». Det er kun Adrian som skiller seg fra de andre ungdommene ved at Jobbsjansen ikke har påvirket han selv eller hans fremtidsplaner på noen vis. Han forteller at han til tider opplevde tiltaket som en «*problematisk videregående*», og at han ikke har identifisert seg med tiltaket. Likevel anbefaler han tiltaket til de som har vanskeligheter med å få jobb på egenhånd, men at han selv ikke fikk noe ut av det. Dette tolker jeg igjen i retning av at Adrian har deltatt i et tiltak som ikke har levd opp til hans forventninger.

6 DRØFTING I LYS AV STUDIENS FORSKNINGSFUNN

6.1 Introduksjon

Organiserte læringskontekster utenfor skolen har vokst frem parallelt med det formelle skolesystemet, og utviklet seg til å være utfyllende, supplementære, eller til og med utbedrende i forhold til de mangler som finnes i dagens skole (Sefton-Green, 2013).

Forskningsinteressen i denne avhandlingen er rettet mot hvordan Jobbsjansen som organisert læringskontekst utenfor skolen bidrar i å kvalifisere ungdom som befinner seg i en marginaliseringsprosess, for å gjøre de bedre rustet for overgang til skole og/eller arbeidsliv. I forrige kapittel ble ungdommenes opplevelse av perioden før, underveis og etter deltakelsen i tiltaket presentert og analysert (5). Analysen av empirien vil legge grunnlaget for dette drøftingskapittelet, hvor funnene vil bli presentert i lys av avhandlingens teoretiske rammeverk (3).

I den overordnede problemstillingen for avhandlingen, som ble presentert i introduksjonskapittelet (1.2.1) spør jeg:

Hvilke kunnskapsformer fremmes gjennom arbeidstreningstiltaket Jobbsjansen og hvordan bidrar erfaringer fra Jobbsjansen i utviklingen av den enkeltes læringsidentitet?

Første del av dette forskningsspørsmålet er orientert mot hvilke kunnskaper ungdommene *selv* opplever å trekke på i de ulike læringssituasjoner de møter i Jobbsjansen (Gee, 2000; Moje m.fl., 2004). Andre del av spørsmålet ønsker å belyse hvordan de erfaringer ungdommene ervervet underveis i deltakelsen har bidratt i å påvirke deres opplevelse av seg selv som lærende individer (Frønes, 1997; Holland m.fl., 1998; Wortham, 2006). For å kunne besvare den overordnede problemstillingen på en mest mulig utfyllende måte, og for å få et mest mulig nyansert og beskrivende bilde av ungdommenes opplevelser av seg selv som lærende individer i et tidsaspekt som strekker seg utover den konkrete deltakelsen i tiltaket, ble det utarbeidet tre underspørsmål:

1.) Hvilke erfaringer og opplevelser kommer ungdommene inn i tiltaket med?

2.) Hvilke erfaringer og opplevelser erverver ungdommene underveis i tiltaksperioden?

3.) Hvilke erfaringer og opplevelser sitter ungdommene igjen med etter deltakelsen i tiltaket?

I det første underspørsmålet er forskningsinteressen rettet mot perioden før deltakelsen i Jobbsjansen. Fokuset er rettet mot ungdommenes erfaringer og opplevelse fra skole og arbeidsliv, og hvordan deltakelsen på disse arenaene har påvirket ungdommenes opplevelse av seg selv som lærende individer. Det andre underspørsmålet orienterer seg mot de kunnskapsformer og identitetsprosesser som aktiveres underveis i Jobbsjansen, og er det forskningsspørsmålet som retter seg mest mot den overordnede problemstillingen. I det siste underspørsmålet, er forskningsinteressen rettet mot hvordan tiltaket har bidratt i å påvirke ungdommenes opplevelse av seg selv som lærende individer utover deltakelsen i Jobbsjansen, da sett i forhold til å skulle vende tilbake til deltakelse i skole og arbeidsliv.

Jeg velger å strukturere dette drøftingskapittelet inn etter de tre underspørsmålene, slik det også ble gjort i presentasjon og analyse av empiri (5). Underspørsmål én belyser tidsperioden før, spørsmål to belyser tidsperioden underveis og spørsmål tre belyser perioden mot slutten av deltakelsen i tiltaket. Dette gjør jeg for å skape kontinuitet og leservennlighet. Med hensyn til empirien og det teoretiske grunnlaget for denne avhandlingen, vil imidlertid noen av temaene overlappe hverandre. Avslutningsvis vil jeg samle de viktigste trådene i denne avhandlingen og tydeliggjøre hva som har vært mitt bidrag til forskning på arbeidstreningstiltak (6.5).

6.2 Hvilke erfaringer og opplevelser kommer ungdommene inn i tiltaket med?

I dette avsnittet vil ungdommenes erfaringer og opplevelser fra skole og arbeidsliv bli løftet frem. Forskningsinteressen er rettet mot hvordan dette har påvirket deres læringsidentitet (Wortham, 2006), og hva de håper at Jobbsjansen kan bidra med.

6.2.1 Negative opplevelser fra skolen som kunnskaps- og læringskontekst

Gjennom ungdommenes beretninger tegnes et bilde av en gruppe ungdom som har utviklet et vanskelig forhold til skolen. Dette kommer til uttrykk gjennom deres negative opplevelser knyttet til den kunnskap som skolen anerkjenner. For det første opplever ungdommene skolekunnskapen som abstrakt og kontekstfri, distansert fra deres hverdagsreferanser. For det andre gir ungdommene uttrykk for å mistriives med skolens teoretiske læringsaktiviteter, og forteller at de savnet mer praksisorientert læring hvor de kunne ”gjøre ett eller annet”. Disse erfaringene kan sees i sammenheng med at skolens formelle kunnskapsorientering gjerne kjennetegnes ved å gi lite rom for den enkeltes personlige kunnskaper (Moje m.fl. 2004; Breilid, 2007), og hvor den kroppslige læring gjerne er fraværende (Duesund, 1995, 2003; Ronglan, 2008). Dette har imidlertid bidratt til at majoriteten av ungdommene opplever mistriivsel og lav motivasjon når det snakkes om skolen som kunnskapsdiskurs (Gee, 2000), hvor samtlige gir uttrykk for manglende mestringsopplevelser. Disse negative opplevelsene har i tillegg blitt påvirket av hvordan flere av ungdommene opplever at lærere og medelever oppfatter dem som elever i skolen. Mirnes viser til dette når han forteller at ”*jeg vet selv at de så ned på meg*”¹⁶. Manglende mestringsopplevelse og hvordan de sosialt har blitt identifisert, ser på mange måter ut til å ha påvirket ungdommenes læringsidentitet i en negativ retning (Wortham, 2006). Dette kommer imidlertid ytterligere til syne ved at flere har lav tiltro til egne muligheter for å lykkes i utdanningssystemet, og ved at samtlige gir uttrykk for å ikke ”passe inn” i skolen (Holland m.fl., 1998). Slik jeg ser det, kan dette gå frem som en mulig faktor for hvorfor ungdommene har valgt å avbryte/ikke fortsette sitt utdanningsløp.

Likevel forteller ungdommene at de ser på skolen som en viktig kvalifiseringsarena for å lykkes i arbeidslivet. Paradokset i denne sammenheng er hvordan ungdommene på den ene siden sitter med negative opplevelser av seg selv som lærende individer og en følelse av å ikke ”passe inn” i skolen, men på den andre siden fremhever at utdanning og skolegang er viktig. En mulig forklaring på dette kan ligge i hvordan utdanning i dagens kunnskapssamfunn fremgår som den mest sentrale arenaen for sosial mobilitet (Heggen & Øia, 2005), og ikke minst, fordi utdanning er noe ”alle” gjør. Det ”forventes” at ungdommene skal delta i skolen, og på den måten vil dette også kunne bidra i å forsterke deres opplevelse av seg selv som utenfor (Holland m.fl., 1998).

¹⁶ Utdrag hentet fra et av intervjuene, se avsnittet ”Skolekunnskap, skolelæring og læringsidentitet” (2.2.2)

6.2.2 Marginalisert ungdom, med en forventning om å endre sosial posisjon

Arbeidsledighet, med unntak av noen uforutsigbare og korte arbeidsforhold, preget ungdommenes hverdag før deltakelsen i Jobbsjansen. Ungdommene fremhever at manglende erfaring og formelle kvalifikasjoner begrenset deres muligheter i dagens arbeidsmarked. Dette har etterlatt en gruppe ungdom som opplever seg selv som underkvalifisert (Wortham, 2006). I følge Frønes (1997) representerer arbeidslivet sosial integrering og sosial deltakelse. Å stenges ute fra arbeidslivet legger derfor betingelser for en marginalisert tilværelse. Det er imidlertid gjennom venner og jevnaldrende som sammenlikningsgrunnlag at ungdommene i denne studien definerer seg selv som marginalisert, noe som kan forstås i lys av at marginalisering er ikke primært et individuelt fenomen, men et strukturelt, dvs. knyttet til sin sosial posisjon i det fellesskapet man inngår i (Holland m.fl., 1998). Sosial plassering gjenspeiler gjerne en følelse av ”hvor man hører til” eller ”hvem man er” (Bourideu, 1977; Holland m.fl., 1998), og da ungdommene gir uttrykk for å ha etablert en læringsidentitet som trekker på manglende mestring og liten deltakelse/tilknytning til både utdanning og arbeidsliv, kan dette fremgå som forklaring på hvorfor de opplever ”å stå utenfor”, jf. opplever seg selv som marginalisert (Heggen & Øia, 2005).

Ungdommenes motivasjon for deltakelsen i tiltaket varierer mellom jentene og guttene. Mens jentene antok at Jobbsjansen og Vålerenga ville ”hjelp” de inn i arbeidslivet, uttrykker samtlige av guttene at Jobbsjansens tilknytning til Vålerenga fotball var sentralt for deres ønske om å delta. Flere av guttene er veldig fotballengasjerte og heier spesielt på Vålerenga fotballklubb. Klubben representerer et fellesskap de ønsker å identifisere seg med, og ser på mange måter ut til å bidra til både motivasjon og lyst til å delta i arbeidstreningstiltaket Jobbsjansen. Da de imidlertid først kom til tiltaket, viste det seg at tiltaket ikke var like fotballorientert som forventet. Majoriteten av ungdommene uttrykker likevel at de antok at Jobbsjansen ville gi de noe nye redskaper, som ville hjelpe de inn i arbeidslivet. Jobbsjansen fremstod som et sted hvor muligheten til å endre sin sosiale posisjon var til stede (Holland m.fl., 1998).

Hittil har ungdommenes opplevelse av perioden før deltakelsen i Jobbsjansen blitt presentert. Kort oppsummert ser ungdommene ut til å ha negative opplevelser fra skolen som læring og kunnskapsdiskurs (Gee, 2000) og fra arbeidslivet generelt. Gjennom manglende mestringsopplevelser, opplevelsen av ikke ”å passe inn”, samt gjennom sosialt å plassere seg selv som utenfor ved å sammenlikne seg med venner/jevnaldrende, ser ungdommene ut til å

ha etablert en læringsidentitet som trekker på lav tiltro til egne ferdigheter og muligheter til å lykkes i skole og arbeidsliv (Holland m.fl., 1998; Gee, 2000; Wortham, 2006; Lemke, 2008). For ungdommene fremgår imidlertid Jobbsjansen som et sted hvor muligheten til å endre sin sosiale posisjon er tilstede (Holland m.fl., 1998). Slik jeg ser det, har ungdommene på tross av negative opplevelse av seg selv som lærende individer fra skolen og arbeidslivet, en styrket tro på at de gjennom Jobbsjansen kan endre hvem de er og hva de kan bli. Dette understøttes av Holland m.fl. (1998) som hevder at identiteter ikke er passive refleksjoner av en erfart posisjon, men at ungdommene ved å gis andre handlingsalternativer kan konstruere ”nye” læringsidentiteter, jf. begrepet «Agency» (Holland m.fl., 1998; Wortham, 2006). Om dette imidlertid har vist seg å finne sted, drøftes underveis i teksten og under siste forskningsspørsmål i forhold til ungdommenes tanker om videre skolegang og arbeidslivsdeltakelse etter endt deltakelse (6.4).

Når det er sagt, er marginalisering ikke en fastlåst tilstand, men en prosess, hvor utviklingen foregår i enten negative eller positive spiraler. Forebygging innebærer dermed å hindre spiralene i å nå et nivå hvor de får egentyngde; stoppe snøballen før den blir så tung at den ikke kan bremses (Frønes, 1997). Under neste forskningsspørsmål vil forskningsinteressen rettes mot hvordan arbeidstreningstiltaket Jobbsjansen bidrar i å forebygge marginaliseringsprosessen som hos flere av ungdommene allerede er i gang.

6.3 Hvilke erfaringer og opplevelser erverver ungdommene underveis i tiltaksperioden?

I presentasjon av perioden underveis i Jobbsjansen (5.3) ble ungdommenes erfaringer og opplevelser fra deltakelsen på kurs, aktiviteter, i utplassering og på treningsfeltet presentert. I følgende avsnitt vil jeg først presentere hvilke ulike kunnskaper som er i omløp i Jobbsjansen, for deretter å spørre: Er Jobbsjansen et sted der ulike kunnskaper smelter sammen? Deretter vil diskusjonen bevege seg over til å undersøke hvordan kunnskapsdiskursen Jobbsjansen har bidratt i utviklingen av den enkeltes læringsidentitet (Holland m.fl., 1998; Gee, 2000; Moje m.fl., 2004; Wortham, 2006).

6.3.1 Kroppen som fremtredende for ungdommenes læringsmuligheter

Funn i empirien viser hvordan kroppen er av betydning for ungdommenes lærings erfaringer i Jobbsjansen. I kursene blir teorien som er lagt til grunn for valg av emner koblet opp i mot praktiske læringsaktiviteter som blant annet lek. I aktivitetene og utplasseringen kommer det kroppslige aspekt ytterligere til syne gjennom ungdommenes deltakelse i praksisnære læringssituasjoner, der ungdommene forteller at læring finner sted gjennom ”å gjøre”. I tillegg ser vi at trening og fotball fremheves som viktig for ungdommene da samtlige opplever at dette styrker kroppen og gir bedre helse, samt forbereder dem for senere deltakelse både i de praksisnære aktivitetene, utplasseringen, samt til fremtidige arbeidssituasjoner. Ungdommene gir gjennomgående uttrykk for at de lærer best i praksis. Når de forklarer hvorfor, kontrasterer samtlige praksislæringen opp i mot de negative lærings erfaringer som fant sted innenfor skolens rammer; ”*jeg er ikke en sånn skolegutt, som synes det er kjempegøy å lese i bøker*” og ”*noen kan sitte å lese en bok og bare ta alt, men jeg må gjøre det litt da*”¹⁷. Ungdommenes erfaringer forstås i lys av at de ikke opplever det som mulig å lære kun ved hjelp av skolekunnskap. I denne studien ser de praksisnære aktivitetene i Jobbsjansen, hvor kroppen tildeles en sentral plass, ut til å være utslagsgivende for ungdommenes læringsmuligheter (Duesund, 1995; Roessler, 2002), og for deres opplevelse av mestring (Frønes, 1997; Wortham, 2006).

Hvordan bidrar imidlertid kroppslig læring i å skape økt mestringsopplevelse hos ungdommene? I intervjuene kommer det frem at flere opplever det som vanskelig å sette ord på hvorfor de opplevde mestring i de praksisnære læringsaktivitetene, hvor en av informantene blant annet forklarer at hun mestret gjennom å ”*være seg selv*”¹⁸. Dette forstås i retning av at informanten kan ha aktivert kunnskaper som er innarbeidet og automatisert, og at denne kunnskapen opplevdes som vanskelig å gjenfortelle da det kroppslige tilhører et forståelsesnivå som ikke nødvendigvis er verbalt formulert (Bourdieu, 1977). Kroppen er mediet som oppbevarer og formidler ferdigheter, og gjennom de praksisnære læringssituasjonene i Jobbsjansen ser det ut til at ungdommene gis rom for å uttrykke disse inkorporerte kunnskaper, jf. kroppsliggjorte kunnskaper (Bourdieu, 1977; Connerton, 1989). Som presentert i teorikapittelet bygger imidlertid denne avhandlingen på en antakelse om at kroppen er sentral i alle læringsprosesser (Duesund, 1995, 2003; Wenger, 2004) og at læring er et aspekt ved all menneskelig virksomhet (Dyste, 2001; Säljö, 2001; Ber Van Oers, 1998).

¹⁷ se 5.2.2

¹⁸ se 5.2.3

Med denne forståelsen til grunn kan man derfor anta at ungdommene besitter et mangfold av kroppslig lagrede kunnskaper ervervet i andre kontekster, og som i Jobbsjansens praksisnære læringssituasjonene kommer i spill og bidrar i å skape nye læringsmuligheter og mestringsopplevelser for ungdommene (Moje m.fl., 2004; Wortham, 2006).

6.3.2 Læring gjennom å aktivere uformelle kunnskaper

Funn i empirien viser til at ungdommene i kursene opplever det som betydningsfullt at den teoretiske kunnskapen er koblet opp i mot deres livsverdener og forutsetninger. En av informantene forteller blant annet at konflikthåndteringskurset var viktig da han lærte hvordan å kontrollere sitt temperament, noe han tidligere synes var vanskelig. I tråd med dette ser vi at en annen informant forteller at de i kursene måtte ”*snakke om livet vårt*”. Samtidig kom det frem at kunnskapen i kursene var orientert mot fremtidige og virkelighetsnære kontekster som de skulle delta på i Jobbsjansen og som de ville møte i senere arbeidsliv. At ungdommene opplever det som betydningsfullt at kursene orienterte seg mot deres egne forutsetninger og livsverdener, kan forstås i retning av at kunnskapen i kursene både underbygger og bygger på deres allerede eksisterende kunnskapsbase. På den måten ser dette ut til at ungdommene opplever læring og økt mestringsopplevelse (Moje m.fl., 2004).

Videre viser funn i empirien at ungdommene i aktivitetene og utplasseringen opplever å selv ta i bruk deres uformelle kunnskaper ervervet på andre arenaer, for å mestre de ulike læringssituasjonene i Jobbsjansen. Som presentert i analysekapittelet viser blant annet Mirnes til at det var gjennom å kjenne broren til et av barna på aktivitetsskolen, hvor han gjennom å bruke dette bekjentskapet aktivt, fikk god kontakt med eleven og opplevde å mestre situasjonen. Simen forteller at han gjennom tidligere å ha spilt fotball, fikk bruk for denne kunnskapen i det fotballorienterte arbeidet med barna i aktivitetene. I tillegg fikk han bruk for disse fotballferdighetene da han lærte de andre deltakerne å spille fotball. Jasmina opplevde gjennom å bruke sine danseferdigheter, at hun mestret arbeidsoppgavene i utplasseringen og at disse ferdighetene var bakgrunn for at de andre syns at hun gjorde en god jobb. For Sunita var det å ha reist mye tidligere og å ha bodd i fremmedspråklige land, avgjørende for å mestre arbeidet med barn som ikke kunne snakke godt norsk. Adrian så verdien i å ha venner som var personlig trenere, da han gjennom disse har lært masse som gjorde at han opplevde å mestre arbeidsoppgavene i utplasseringen. Dette er bare noen av

flere eksempler som viser hvordan ungdommene tar i bruk uformelle kunnskaper for å mestre på de ulike læringsarenaene i Jobbsjansen (Moje m.fl., 2004).

Til forskjell fra andre arbeidstreningstiltak fokuserer også Jobbsjansen på både trening og fotball. Funn i empirien viser at ungdommene opplever trening og fotball som viktig, da de opplever å forberedes til læringssituasjoner hvor kroppen antas å måtte være i god fysisk form og hvor ulike idrettslige perspektiver er en sentral del av arbeidet. I denne sammenheng sett i forhold til det å skulle arbeid med barn og unge gjennom aktivitetene og utplasseringen, samt kommende situasjoner i det ”virkelige” arbeidsliv. Ungdommene gir uttrykk for at trening og fotball har gjort at de har fått bedre helse, at de føler seg mer aktive, og har overskudd av energi. Det kommer imidlertid også frem at Jobbsjansens idrettslige ramme bidrar i at ungdommene aktiverer kunnskaper ervervet gjennom tidligere deltakelse i idrettslag. I tillegg ser det ut til at de med lite erfaring innen trening og sport erverver nye kunnskaper på feltet, hvor denne kunnskapen som er av mer uformell karakter ser ut til å ha overførselsverdi til andre arenaer ungdommene deltar på. På den måten aktiveres og underbygges ungdommenes uformelle kunnskaper (Moje m.fl., 2004). Samtlige av ungdommene forteller at det å spille fotball generelt har endret deres negative atferdsmønstre og tankegang, og bidratt i å utvikle en positiv innstilling til ting de tidligere synes var vanskelig. Slik jeg ser det, fremgår tiltakets idrettslige kontekst som en komplementær mestringsarena hvor uformelle kunnskaper både anerkjennes og underbygges (Moje m.fl., 2004).

6.3.3 Den sosiale konteksts betydning for ungdommenes læring

Funn i empirien viser til at kunnskap konstruert gjennom sosial samhandling med de andre i fellesskapet er sentralt for ungdommenes læringserfaringer. I både kursene, aktivitetene og utplasseringen kommer det frem at de med mer kompetanse på feltet (ledere, kursholdere, oppdragsgivere) og andre deltakere er direkte involvert i den enkeltes læringsprosess gjennom blant annet samarbeid, tilbakemeldinger, veiledning, oppmuntring, støtte og bevisstgjøring. I tillegg viser funn til at ungdommene lærer gjennom å observere de ”profesjonelle”, samt at de lærer bort det de selv kan til de andre deltakerne i tiltaket. De gir uttrykk for at de lærer best gjennom handling og interaksjon med omverdenen. Slik jeg forstår informantenes skildringer fremstår læring som noe mer enn kognitive prosesser knyttet til det enkelte individ.

Læringserfaringene er av en sosial karakter, som i et sosiokulturelt perspektiv kan forstås som kollektive erfaringer, hvor informanten lærer og utvikler seg selv ved å være deltager i

praksisfellesskapet (Wenger, 2004). Ved at sosial samhandling er utgangspunkt for læring, og ikke bare rammen for den (Ber Van Oers, 1998; Säljö, 2001; Dyste, 2001), kan ungdommenes opplevelser forstås i retning av at kunnskap kontureres og finner sted gjennom interaksjon med de andre involverte i læringsfellesskapet. Mangfoldet av erfaringer, kunnskaper og ressurser som læringsfellesskapet til sammen besitter, skaper så nye og delte måter å løse forskjellige situasjoner på.

At ungdommene i Jobbsjansen aktiverer kroppsliggjorte kunnskaper, uformelle kunnskaper og hvor kunnskaper konstrueres i det sosiale fellesskap, leder an til neste avsnitts diskusjon omkring hva som kjennetegner Jobbsjansen som kunnskapsdiskurs. Med utgangspunkt i Gee (2000) og Moje m.fl. (2004) vil jeg drøfte hvordan de ulike kunnskapene presentert ovenfor bidrar i å skape nye læringssituasjoner, og hvordan disse erfaringene fremgår som ressurser for utviklingen av den enkeltes læringsidentitet (6.3.5) (Holland m.fl., 1998; Wortham, 2006).

6.3.4 En diskurs der ulike kunnskapsformer smelter sammen?

Ovenfor har jeg forsøkt å gi et klart bilde av hvilke kunnskapsformer som er i omløp i Jobbsjansen. I denne studien ser vi at ungdom i ulike læringssituasjoner henter kunnskaper fra flere ulike kilder og områder. De aktiverer kroppsliggjorte kunnskaper gjennom de praksisnære læringsaktivitetene. De henter kunnskaper fra tidligere deltakelse på uformelle læringskontekster, som spenner over området sosiale nettverk, tidligere deltakelse i ulike idrettsgrener som fotball og dans, trening på helsestudio, referanser fra deres kulturelle bakgrunn, familie og reise. Samtidig tar ungdommene i bruk kunnskaper konstruert i det sosiale fellesskapet Jobbsjansen representerer. På ulikt vis trekker ungdommene på disse kunnskapene i ulike læringssituasjoner. I tillegg til dette viser empirien at ungdommene ikke bare benytter seg av disse kunnskapene, men at disse kunnskapene også jobbes oppunder både gjennom ulike aktiviteter i kursene og gjennom deltakelse på treningsfeltet og fotballbanen.

Flere av de kunnskapene ungdommene benytter seg av, sammenfaller med de kunnskapsressurser Moje m.fl. (2004) definerer som hverdagskunnskaper: "(...) *family, community, peer and popular cultural founts of knowledge and Discourse*" (Moje m.fl., 2004, s. 50). Det som imidlertid kommer frem i denne studien, og som tillegges definisjonen hverdagskunnskaper, er de kroppsliggjorte kunnskaper (Bourdieu, 1977; Connerton, 1989) som ungdommene gis rom for å trekke på i Jobbsjansens praksisnære læringssituasjoner. Formålet i denne avhandlingen er imidlertid ikke kun å fremheve kunnskaper i omløp, men

undersøke hvordan ungdom gjennom å gis rom for å trekke på ulike kunnskapsformer bidrar i å skape nye læringssituasjoner, samt nye måter for ungdommene til å orientere seg selv som lærende individer (Holland m.fl., 1998; Moje m.fl., 2004; Wortham, 2006).

Som presentert under første forskningsspørsmål har ungdommene negative opplevelser tilknyttet tradisjonell skolekunnskap (6.2.1). Underveis i Jobbsjansen ligger imidlertid denne kunnskapsformen til grunn for utvalgte emner i kursene, noe som gjør at ungdommene opplever at kursene minner de om skolen. I kursene utelates ikke de tradisjonelle skolekunnskapene, men kobles heller opp i mot mer praksisrettede læringsaktiviteter, hvor ungdommene gis rom for å aktivere deres hverdagskunnskaper (kroppsliggjorte-, uformelle- og sosialt konstruerte kunnskaper) (Moje m.fl., 2004). Ungdommene forteller imidlertid at dette fører til at kursene oppleves som ”mye gøyere”. Slik jeg tolker ungdommenes fortellinger later det til at Jobbsjansen klarer ”å riste løs” deres tidligere negative opplevelser med skolekunnskap, og bidrar i å redefinere ungdommenes tro på at de kan mestre denne typen kunnskaper gjennom å involvere deres hverdagskunnskaper (Moje m.fl., 2004; Wortham, 2006). I aktivitetene og utplasseringen, er imidlertid tradisjonell skolekunnskap ikke er særlig fremtredende. Disse arenaene kjennetegnes heller av praksisnære læringsaktiviteter, noe ungdommene gir tydelig uttrykk for at er den måten de opplever å lære best. Bakgrunn for denne opplevelsen ser imidlertid også ut til å være fordi disse læringsarenaene åpner opp for at ungdommenes kan aktivere deres hverdagskunnskaper (Moje m.fl., 2004). I aktivitetene og utplasseringer fremtrer disse kunnskapene som avgjørende for ungdommenes opplevelse av å mestre læringssituasjonene. Videre viser empirien at Jobbsjansens idrettslige kontekst både underbygger og styrker ungdommenes hverdagskunnskaper, og at idrettens uformelle læringsaktiviteter skaper nye læringssituasjoner hvor ungdommene opplever økt mestring. På den måten fremgår Jobbsjansen som et sted der ungdommene ikke bare aktiverer sine hverdagskunnskaper, men også at disse kunnskapene eksplisitt underbygges og brukes som et virkemiddel for å styrke ungdommenes mestringsopplevelser.

Jobbsjansen som kunnskapsdiskurs (Gee, 2000) ser på mange måter ut til å være et sted hvor ulike kunnskapsformer smelter sammen og skaper nye læringssituasjoner for ungdommene, jf. ”Third Space” (Moje m.fl., 2004). De ulike læringsarenaene åpner opp for at ungdommene kan ta i bruk variasjonsbredden i deres hverdagskunnskaper (kroppsliggjorte kunnskaper, uformelle kunnskaper og sosiale kunnskaper), og hvor de gis rom for å bruke ulike

uttrykksmåter og tankesett for å utdype og forankre de kunnskapene som er ment for å kvalifisere dem for deltakelse i skole og arbeidsliv (Lidén, 2005). Moje m.fl. (2004) hevder at man ved å orientere seg mot ungdommenes hverdagskunnskaper, bidrar i å gjøre kunnskapen og læringen mer virkelighetsnær, håndterlig og meningsfull. Når Jobbsjansen derfor knytter nye kunnskaper til ungdommenes eksisterende hverdagskunnskaper, og hvor ungdommene forstår et fenomen gjennom å kontrastere det med noe annet, ser denne sammensmeltingen av kunnskaper ut til å bidra i at nye læringssituasjoner finner sted (Gee, 2000; Moje m.fl., 2004).

At Jobbsjansens kunnskapsdiskurs gis rom for ungdommene til å trekke på ulike kunnskaper, ser ikke kun ut til å skape nye læringssituasjoner for ungdommene. I empirien ser vi at dette også bidrar i å påvirke ungdommenes opplevelse av seg selv som lærende individer. I neste avsnitt vil jeg presentere hvordan erfaringene fra Jobbsjansen har bidratt i utviklingen av den enkeltes læringsidentitet (Lave & Wenger, 1991; Holland m.fl., 1998; Gee, 2000; Wenger, 2004; Wortham, 2006).

6.3.5 Læringsidentiteter i utvikling- mestring og sosial posisjonering

Jobbsjansens hovedoppgave fremstår som det å styrke ungdommene på en positiv måte slik at de gis mulighet til å delta i utdanning eller arbeidsliv. I forrige avsnitt ble det fremhevet hvordan Jobbsjansen som kunnskapsdiskurs representerer et type "Third Space" (Moje m.fl. 2004), hvor ulike kunnskaper smelter sammen og bidrar i å skape nye læringssituasjoner for ungdommene. I teorikapittelet ble det imidlertid fremhevet at det å erverve en ny kunnskapsdiskurs, også innebærer at individet tar på seg en ny identitet (Gee, 2000; Moje m.fl., 2004). Jobbsjansen som et type "Third Space" vil derfor kunne fremgå som et nytt sted for ungdommene å forstå seg selv som lærende individer, noe denne studien understøtter.

Funn i empirien viser at det å gi rom for og det å underbygge ulike kunnskapsformer, bidrar i å påvirke deres opplevelse av økt mestring, styrket tro på egen kompetanse, ferdigheter og muligheter til å endre sin sosiale posisjon (Holland m.fl., 1998; Wortham, 2006). Jobbsjansen som kunnskapsdiskurs ser på den måten ut til å bidra i å ha en positiv påvirkning på ungdommenes læringsidentitet. Det ungdommene lærer i Jobbsjansen ser ikke bare ut til å forandrer det de kan, men også hvem de er opplever å være (Wortham, 2006). Hvordan dette utspiller seg på de forskjellige arenaene ungdommene deltar på i Jobbsjansen, kommer imidlertid til uttrykk på ulikt vis og vil presenteres nedenfor.

I kursene har flere av temaene, gjennom å orientere seg mot ungdommenes egne livsverdener og forutsetninger, sett ut til å virke positivt på ungdommenes læringsidentitet. Kursene ser ut til å ha bevisstgjort ungdommene hvordan de gjennom å trekke på ulike kunnskaper kan mestre ulike læringssituasjoner, og hvordan dette kan bidra i å posisjonere seg selv annerledes (Holland m.fl., 1998; Wortham, 2006). Dette kommer blant annet til syne når Mirnes forteller at konflikthåndteringskurset bidro i å påvirke hans aggresjonsproblemer. Etter kursene opplevde han styrket tro på egne evner til å kunne mestre arbeidet med barn og unge, og at dette i tillegg bidro i å hjelpe han å tre ut av de negative situasjoner han tidligere opplevde som vanskelig.

I aktivitetene og utplasseringen, hvor kroppen og de kroppsliggjorte kunnskaper tildeles en sentral plass, gir samtlige av ungdommene uttrykk for at de opplevde det å skulle lære som både gøy og kult. Samtidig viser funnene at flere av ungdommene i de praksisnære læringsaktivitetene opplevde seg selv som mer engasjert enn tidligere, og at praksis var utslagsgivende for deres opplevelse av å være en som mestrer. Daniel forteller at han *”syns det (å lære gjennom praksis) er kjempe gøy, og jeg lærer jo nye til hele tiden”*, mens Jasmina forteller at hun er *”mer aktiv nå, jeg er ikke så lat som jeg var før”*¹⁹. Som presentert tidligere, viser også funn i empirien til at ungdommenes uformelle kunnskaper er fremtredende for deres opplevelse av mestring i aktivitetene og utplasseringen. Ungdommenes erfaringer forstås i retning av at de praksisnære læringssituasjonene hvor ungdommenes hverdagskunnskaper aktiveres, har bidratt i at de opplever å inneha noen redskaper som har medført økt opplevelse av å være en som mestrer og muligheten til å posisjonere seg selv annerledes (Holland m.fl., 1998; Wortham, 2006).

Videre, gjennom å observere dem med mer kompetanse på feltet (kursholdere, ledere, oppdragsgivere) opplever ungdommene å etablere økt trygghet til egne ferdigheter og kompetanse for å mestre kommende arbeidssituasjoner. Gjennom å ha sett de andre *”gjøre det”*, viser funn til at ungdommene ikke opplever læringssituasjonene som så vanskelig som antatt, og at denne kunnskapen har gitt de økt tro på at dette er noe også de kan gjøre (Wortham, 2006).

Trening og fotball oppleves for ungdommene som en arena som bidrar i å underbygge deres opplevelse av mestring. Dette ser ut til å ha påvirket ungdommenes læringsidentitet gjennom

¹⁹ Hentet fra *”Læring gjennom å gjøre”* (5.2.2)

økt utholdenhet og endret innstilling til ting de før opplevde som vanskelig, samt tro på at dette er noe de er gode til. Ved å underbygge ungdommenes mestringsopplevelser ser det ut til at samtlige opplever seg som bedre rustet for deltakelse i aktivitetene, utplassering og i livet generelt. Funnene sammenfaller med Duesund (2005) som hevder at deltakelse i fysisk aktivitet/idrett rommer muligheten for å lære noe om sosiale spilleregler, å lære å kjenne seg selv og sine grenser, få større tillitt til seg selv og sine omgivelser og dermed mer mot på livet.

Det at ungdommene i Jobbsjansen gis rom for å trekke på ulike kunnskapsformer, samtidig som at ulike kunnskaper aktivt underbygges i tiltaket, ser på mange måter ut til å påvirke ungdommene læringsidentiteter i en positiv retning (Holland m.fl., 1998; Wortham, 2006). I empirien ser vi imidlertid også at den sosiale kontekst er av stor betydning for utviklingen av ungdommenes læringsidentitet (Wortham, 2006), hvor ungdommenes identiteter fremgår som praktisert og forhandlet gjennom det sosiale fellesskapet Jobbsjansen representerer (Vasbø m.fl., 2013).

Funn i empirien viser at ungdommene gjennom deltakelse i kursene opplevde å bli ”lagt merke til” (gjennom tilbakemeldinger, bekreftelser, oppmuntring og støtte), og at dette har vært sentralt for å etablere gode læringssituasjoner og for ungdommenes positive mestringsopplevelser. I aktivitetene og i utplasseringen viser empiri at de andre deltakerne i tiltaket har fungert som ”sparringspartnere” gjennom rettleiding, støtte og oppmuntring i ulike læringssituasjoner, og at dette har bidratt til at ungdommene opplever økt mestringsopplevelse, tro på egne ferdigheter og muligheten til å posisjonere seg selv annerledes. Ungdommenes mestringsopplevelser sees i sammenheng med at sosial identitet og selvtillit på områder knyttet til kunnskap og ferdigheter ikke alene er konstruert gjennom det å kunne noe eller det å mestre i seg selv, men skapes gjennom de sosiale erfaringer som det å mestre gir (Frønes, 1997). Ved at det sosiale læringsfellesskapet støtter opp under ungdommenes ressurser, ser ungdommene også ut til å etablere en opplevelse av å inneha de nødvendige redskaper for å endre sin sosiale posisjon (Holland m.fl., 1998). I tillegg kommer det frem at lederne gjennom aktivt å ha bevisstgjort de utfall (positive/negative) ungdommenes handlinger vil kunne få, har ført til at samtlige av ungdommene sitter igjen med en opplevelse av ”eierskap” til egne mestringsmuligheter og til å posisjonere seg selv annerledes (Holland m.fl., 1998; Wortham, 2006), hvor deres opplevelse av å selv kunne ta del i hvem de ønsker å være, hvem de ønsker å bli og hvem de ønsker at andre skal oppfatte

de som, underbygges (Holland m.fl., 1998). Til slutt, kan det se ut til at Jobbsjansens tilknytning til Vålerenga Fotballklubb har hatt en positiv effekt på noen få av ungdommene, gjennom at Vålerenga har representert en ramme de identifiserer seg med og som ser ut til å bidra i opplevelsen av å posisjonere seg selv på en annen og mer positiv måte enn tidligere (Holland m.fl., 1998).

På ulike måter har dette avsnittet vist hvordan Jobbsjansen som kunnskapsdiskurs (Gee, 2000) og hvordan tiltakets sosiale kontekst har bidratt i å påvirke ungdommenes læringsidentitet i en positiv retning (Frønes, 1997; Holland m.fl., 1998; Wortham, 2006). Til forskjell fra Wortham (2006) sin studie ser ikke tiltaket ut til å tildele ungdommene en gitt læringsidentitet, men tilbyr dem heller ulike handlingsalternativer, hvor de gjennom å ta i bruk tilgjengelige ressurser gis mulighet for å forfatte seg selv på nye måter (Holland m.fl., 1998). Dette gjenspeiler ideen om at ungdommenes identitet ikke er passive refleksjoner av en erfart posisjon, men at ungdommene gis muligheter til å finne nye måter å forstå seg selv som lærende individer (Holland m.fl., 1998; Wortham, 2006).

I perioden underveis i Jobbsjansen har vi sett at tiltaket for ungdommene oppleves å være et sted hvor ulike kunnskaper smeltes sammen og bidrar i å skape nye læringssituasjoner (Gee, 2000; Moje m.fl., 2004), og hvor ungdommene opplever å strategisk kunne ta i bruk ulike ressurser for å orientere seg selv annerledes og for å mestre læringssituasjonene (Holland m.fl., 1998; Gee, 2000; Moje m.fl., 2004). I tillegg har også det sosiale læringsfellesskapet bidratt i å påvirke ungdommenes læringsidentitet gjennom å underbygge og skape økt tro til deres mestringsopplevelser og deres muligheter til å posisjonere seg selv annerledes (Ibid). Under neste forskningsspørsmål vil jeg derimot rette fokuset mot slutten av ungdommenes deltakelse i Jobbsjansen. Her vil jeg i lys av perioden før deltakelsen i Jobbsjansen (jf. 6.2), undersøke hvordan tiltaket har påvirket ungdommene som lærende individer, hvor fokuset rettet mot deres opplevelser av å nå skulle ta del i skole og/eller arbeidsliv, og hvordan de opplever å sosialt posisjonere seg selv etter deltakelsen i tiltaket (Holland m.fl., 1998).

6.4 Hvilke erfaringer og opplevelser sitter ungdommene igjen med etter deltakelsen i tiltaket?

Som presentert under første forskningsspørsmål (6.2) hadde samtlige av ungdommene negative opplevelser fra skolen som kunnskaps- og læringsarena. I tillegg viste funn i empirien at ungdommene hadde negative erfaringer arbeidslivet, og hvor de opplevde seg selv som marginalisert gjennom å sammenlikne seg med venner og jevnaldrende. På samme tid kom det frem at de håpet at Jobbsjansen ville endre deres sosiale posisjon (Holland m.fl., 1998). De påfølgende avsnittene vil dekke perioden mot slutten av deltakelsen.

Forskningsinteressen er rettet mot hvordan tiltaket har bidratt i å påvirke ungdommene som lærende individer ved å belyse deres tanker om kommende deltakelse i arbeidsliv, videre skolegang og hvordan de nå opplever sin livssituasjon.

6.4.1 Opplevelsen av å være kvalifisert for arbeidslivet

Tiltaket har resultert i at fem av seks ungdommer har fått jobb etter endt deltakelse.

Ungdommene forklarer deres jobbmuligheter gjennom opplevelsen av å inneha nye erfaringer og økt kompetanse, og at dette har gjort de attraktive for de aktuelle arbeidsgiverne.

Ungdommene gir uttrykk for at de nå opplever seg selv som kvalifiserte arbeidstakere i arbeid med barn og ungdom. Jobbsjansen som kunnskapsdiskurs (Gee, 2000) ser dermed ut til å ha påvirket ungdommene i retning av økt tro på egne muligheter til å lykkes i arbeidslivet.

Videre viser ungdommene at de også har klart å orientere seg yrkesmessig, ved at de gjennom deltakelsen i både aktivitetene og utplasseringen har funnet noe som passer dem og som de selv opplever å mestre. Dette forstås i sammenheng med at de har fått en slags fornemmelse av hvor de hører til og hvem de ønsker å bli (Bourdieu, 1977). Sett i sammenheng med hvordan ungdommene før deltakelsen opplevde seg som underkvalifiserte og marginalisert, ser deres erfaringer i Jobbsjansen derfor ut til å ha bidratt i at flere av ungdommene har utviklet en læringsidentitet som trekker på opplevelsen av å posisjonere seg selv annerledes, hvor denne opplevelsen strekker seg utover deltakelsen i Jobbsjansen og positivt påvirker deres tanker omkring deltakelse i arbeidslivet (Holland m.fl., 1998; Wortham, 2006).

6.4.2 Varierende ønsker om videre skolegang

Informantenes beretninger fra før deltakelsen i tiltaket (5.2.2) viste at majoriteten hadde et ambivalent forhold til skolen. Mot slutten av deltakelsen viser empirien at informantene har varierende ønsker og tanker om videre skolegang. For Sunita og Adrian har det å vende tilbake til skolebenken for å ta høyere utdanning alltid vært et mål. Mens Adrian aldri har tvilt på om han skal ta høyere utdanning, var Jobbsjansen for Sunita med på å bidra til at hun nå skal søke. Simen og Jasmina gir uttrykk for at de nå har en opplevelse av at skolen er noe de kan mestre, og at de ønsker å søke på skole høsten etter at de avsluttet tiltaksperioden. For Daniel og Mirnes ser imidlertid veien tilbake til skolebenken litt lengre ut, og at de i nærmeste fremtid heller har et ønske om å fortsette i jobben de har fått. Selv om det foreligger variasjoner i ungdommenes tanker og ønsker om videre skolegang, ser majoriteten generelt ut til å ha etablert økt tro på at de enten i nær eller fjern fremtid faktisk skal gjenoppta sitt utdanningsløp. Det vil ikke være mulig å trekke en sikker konklusjon på om Jobbsjansen har hatt direkte effekt på hvorvidt de vender tilbake til skolebenken eller ikke, men man kan anta at tiltaket har ført til at ungdommene generelt sitter igjen med en positiv opplevelse av seg selv som lærende individer, og at dette har påvirket deres tro på deres muligheter i skolesystemet. Jobbsjansens redefinering av skolekunnskapen (6.3.4) kan også ha hatt en om ikke direkte, så indirekte effekt på ungdommenes tro på seg selv som lærende individer i skolen (Gee, 2000; Moje m.fl., 2004; Wortham, 2006).

6.4.3 Opplevelsen av å posisjonere seg selv annerledes

Ungdommenes avsluttende refleksjoner om deltakelsen i tiltaket, viser at samtlige opplever at tiltaket har hatt en positiv effekt på deres livssituasjon. For Sunita og Jasmina har det vært en krevende prosess, hvor de er glade for at det nå er avsluttet slik at de kan ”komme seg videre”. Jasmina opplever i tillegg at det er Jobbsjansen og Vålerenga som har hjulpet henne, og at hun nå føler seg mer voksen og har mer mot på livet. Deres fortellinger tyder imidlertid på at prosessen det innebærer å gå fra en marginalisert tilværelse og inn i arbeid, ikke nødvendigvis er en enkel oppgave. For Mirnes har tiltaksperioden gitt han nye muligheter han tidligere ikke hadde tro på, og for Daniel er det å kunne ta del i Vålerengas fellesskap bidratt i at han nå har beveget seg ut av andre negative miljøer. Simen opplever at Jobbsjansen har hjulpet han mye, mens Adrian ikke sitter igjen med noen positiv opplevelse, hvor dette forstås på bakgrunn av at målet med tiltaket, å få jobb, ikke ble tilfredsstillt. Generelt gir riktignok

ungdommene uttrykk for at de nå posisjonerer seg selv annerledes (Holland m.fl., 1998), enn hva som var tilfellet før deltakelsen i Jobbsjansen. I denne studien kan dette forstås i retning av at Jobbsjansen har representert en ny ramme, hvor tiltakets kunnskapsdiskurs (Gee, 2000; Moje m.fl., 2004) har gitt ungdommene flere strenger å spille på og bidratt til at de nå, mot slutten av deltakelsen i Jobbsjansen, har økt tro på seg selv og sine ferdigheter for å lykkes i spesielt arbeidslivet, men også til dels i skolen (Wortham, 2006). Jobbsjansen ser derfor ut til å ha bidratt i å hindre at ungdommenes identitet har blitt laminert som skoletapere (Holland & Leander, 2004). Ungdommenes forventninger til at deltakelsen i Jobbsjansen ville gi dem muligheten til å endre sin sosiale posisjon, ser derfor på mange måter ut til å ha blitt tilfredsstillt.

6.5 Denne studiens bidrag til forskningsfeltet

I kapittel 2 fremhevet jeg et utvalg studier gjort på iverksatte arbeidstreningstiltak, hvor disse studiene gjerne rettet fokuset mot ungdommenes opplevelse av tiltakets opplegg, virkemidler iverksatt og ramme, for å undersøke hvordan arbeidstreningstiltakene hadde bidratt i å endre ungdommenes livssituasjon. Videre fremhevet jeg at min studie skilte seg fra disse, ved at jeg med utgangspunkt i en sosiokulturell forståelse, heller ville rette fokuset mot de kunnskaper ungdommene selv opplever å trekke på i de ulike læringssituasjonene i Jobbsjansen, og hvordan dette påvirker den enkeltes identitetsutvikling. Jeg ser det derfor ikke som relevant å trekke sammenhenger mellom de tidligere presenterte studiene av arbeidstreningstiltak og min egen studie, da disse studiene er foretatt på andre premisser og med andre forskningsinteresser. Heller opplever jeg det som relevant å fremheve hva som har vært denne studiens bidrag til forskningsfeltet. Det er imidlertid noen enkeltfaktorer i tidligere forskning på arbeidstreningstiltak som denne studien understøtter, og jeg vil derfor kort fremheve disse der det er aktuelt.

Det som først og fremst kjennetegner denne studien, i motsetning til tidligere studier, er at den med utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv har åpnet opp for nye måter å forstå hvordan ungdom lærer. Et sosiokulturelt læringssyn bygger på antagelsen om at læring er et aspekt ved all menneskelig virksomhet, at kroppen er sentral i alle læringsprosesser og at læring finner sted gjennom sosial samhandling i de kontekster individet deltar i. På den måten har studien åpnet opp for å anerkjenne at verdifull læring finner sted i både formelle og uformelle kontekster ungdom beveger seg innenfor, og at ungdommene som kommer inn i tiltaket derfor

er bærere av et mangfold av kunnskaper ervervet fra deltakelse i disse ulike kontekstene. Ved å bygge på et sosiokulturelt perspektiv når jeg har forsket på ungdommens læringsutbytte av arbeidstreningstiltaket, har jeg derfor kunne oppnådd et langt større spekter av erfaringer, opplevelser og kunnskaper relevante for å forstå ungdommenes læringsprosesser, enn hva tidligere forskning på arbeidstreningstiltak har gjort.

I denne studien har jeg ved å undersøke kunnskapsperspektivet, vist at Jobbsjansen er et sted hvor kunnskaper av formell og uformell karakter er i omløp, hvor disse kunnskapene smelter sammen og bidrar i at nye lærings situasjoner oppstår (Moje m.fl., 2004). I empirien kommer dette til uttrykk ved at ungdommene i de ulike læringsaktivitetene de tar del i, gis rom for å bruke variasjonsbredden i deres hverdagskunnskaper (kroppsliggjorte kunnskaper, uformelle kunnskaper og sosiale kunnskaper). Ungdommene gis rom for å bruke ulike uttrykksmåter og tankesett for å utdype og forankre de kunnskapene som skal kvalifisere dem for deltakelse i praksis. Med støtte i begrepet læringsidentitet (Wortham, 2006) har studien vist at Jobbsjansens brede kunnskapssyn har åpnet opp for at ungdommene utvikler positive opplevelser av seg selv som lærende. I tiltaket gis ungdommene mulighet til å repositionere seg selv som lærende individer, både ovenfor seg selv og andre. Tiltaket åpner opp for at ungdommene kan ta i bruk deres mangfoldige kunnskapsressurser, hvor ungdommene i samspill med det sosiale rammen Jobbsjansen representerer, gis rom for å forfatte seg selv på nye måter (Holland m.fl., 1998). Dette har i empirien kommet til uttrykk ved at samtlige av ungdommene har gått fra å identifisere seg selv som skoletapere og underkvalifiserte i arbeidslivet før deltakelsen i Jobbsjansen, til å oppleve økt tro på egne mestringmuligheter og til å posisjonere seg selv annerledes underveis i tiltaket (Frønes, 1997; Holland m.fl., 1998; Gee, 2000; Wortham, 2006). Utviklingen av ungdommenes mer positive læringsidentiteter strekker seg også utover deltakelsen i tiltaket. Mot slutten av deltakelsen i tiltaket identifiserer majoriteten av ungdommene seg selv som kvalifisert til deltakelse i arbeidslivet, og hvor samtlige har etablert økt tro på at de vil kunne mestre skolen om de selv ønsker dette.

De andre studiene av arbeidstreningstiltak som ble presentert i kapittel 2, viser til flere enkeltfaktorer som understøttes i denne avhandlingen. Dette gjelder blant annet det at ungdommen er skolelei, med manglende motivasjon og mestringsopplevelse, at ungdommene opplever at tiltaket representerer en ny ramme for læring og at dette har påvirket ungdommene positivt i retning av videre deltakelse i skole og arbeidsliv. Mens disse studiene viser til personlig endring og utvikling hos ungdommene som en effekt av tiltakets

pedagogiske opplegg, virkemidler iverksatt og sosiale ramme, har imidlertid denne studien orientert seg mot ungdommenes egen *identitetsutvikling* som følge av deltakelsen i arbeidstreningstiltaket. Thrana m.fl. (2009) løfter imidlertid frem identitetsbegrepet når hun viser til at skolesystemet forsterker ungdommenes identitet som skoletaper/skoleflink, samtidig som at ungdommenes bærer med en tro på at de skal kunne endre denne posisjonen. Dette perspektivet understøttes på mange måter i denne avhandlingen. I oppfølgingsstudien av Lyng m.fl. (2010) ser imidlertid ikke identitetsperspektivet ut til å bli ytterligere fulgt opp, og ser dermed ikke ut til å ha fanget opp ungdommenes *identitetsutvikling* som følge av deltakelsen i tiltaket.

Jeg vil imidlertid fremheve noen avsluttende refleksjoner, som det i denne studien vil være viktig å merke seg. På tross av at samtlige av ungdommene opplever å ha utviklet mer positive læringsidentiteter, så hevder Moje m.fl. (2004) at ulike kunnskapsformer kan være relatert til hverandre både hierarkisk og dialogisk. På den måten vil ulike space kunne både åpne opp og utelukke andre space, og påvirke den enkeltes opplevelse av seg selv som lærende individ. Hvorvidt de positive læringsidentitetene som samtlige av ungdommene har utviklet i Jobbsjansen derfor vedvarer, vil dermed avhenge av hvorvidt de kontekster ungdommene vil delta på i etterkant av deltakelsen, åpner opp for de samme mulighetene som i Jobbsjansen.

I tillegg viser empirien til at en av informantene ikke satt igjen med den samme effekten som majoriteten av de som deltok i tiltaket, noe som antyder at tiltaket ikke fungerer med samme hensikt hos alle ungdommer. Samtidig ser vi i empirien at flere av ungdommene er glad for at de er ferdige i Jobbsjansen, og at prosessen har vært krevende. Selv om tiltaket på mange måter fremstår som et positivt sted for ungdommene, kan man ikke unngå det faktum at tiltaksperioden i Jobbsjansen også har bydd på en rekke utfordringer for ungdommene.

Til slutt, vil jeg også fremheve at de funn jeg i denne studien har vist til, er analyse og tolkninger gjort av ungdommenes egne opplevelser av deltakelsen i tiltaket. Jeg har ikke studert kunnskaper, men snarere undersøkt hvordan ungdommene opplever å ta i bruk ulike kunnskaper og hvordan dette har påvirket deres læringsidentitet. Studiens funn vil fremgå som en indikasjon på hvordan Jobbsjansen oppleves for de som deltar i tiltaket, og hvordan man kan forstå Jobbsjansen som en alternativ kvalifiseringsarena for deltakelse i skole og arbeidsliv.

7 KONKLUSJON

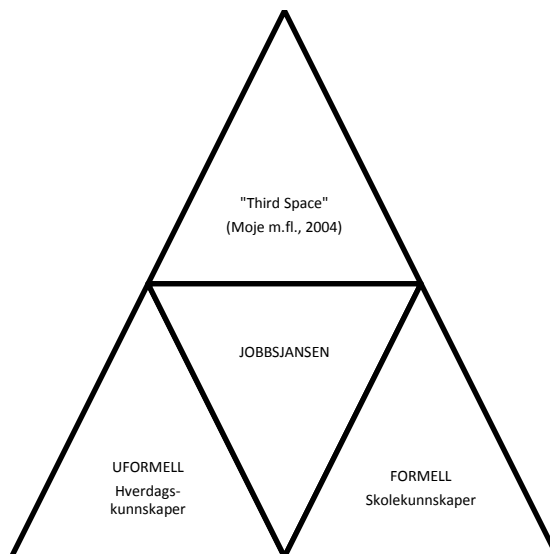
Innledningsvis i denne studien startet jeg med å problematisere hvordan ungdomstiden i dagens kunnskapssamfunn har blitt til en kvalifiseringsperiode for unge mennesker. Ungdomstid har på mange måter blitt til skoletid, der ungdommenes fremtidsmuligheter reguleres av hvorvidt de mestrer samfunnets tradisjonelle utdanningssystem. Utfordringen i denne sammenheng er når mange ungdommer ikke finner seg til rette i dette formaliserte utdanningsløpet, og når flere har mistet både motivasjon og lærelyst (Kunnskapsdepartementet, 2010). Dette har bidratt til behovet for å nye måter å forstå hvordan vi kan engasjere unge menneskene i læring og utdanning. I denne studien har derfor oppmerksomheten vært rettet mot hvordan ungdom opplever å lære når opplæringsarenaen bygger på et bredere kunnskapssyn enn det de tradisjonelt har møtt i skolen. For å belyse dette har fokuset vært rettet mot arbeidstreningstiltaket Jobbsjansen- en alternativ kvalifiseringsarena for ungdom som står utenfor skole og arbeidsliv. Forskningsspørsmålet lyder som følger:

Hvilke kunnskapsformer fremmes i arbeidstreningstiltaket Jobbsjansen, og hvordan bidrar erfaringer fra Jobbsjansen i utviklingen av den enkeltes læringsidentitet?

I dette avsluttende kapittelet vil jeg besvare dette overordnede forskningsspørsmålet, gjennom å trekke frem studiens viktigste hovedfunn.

7.1.1 Hva vet vi nå?

Denne studien har vist hvordan Jobbsjansen som læringsarena er et sted hvor kunnskaper av både formell (skolekunnskaper) og uformell (hverdagskunnskaper) karakter er i omløp (Moje m.fl., 2004). Sentralt i studien har imidlertid vært hvordan Jobbsjansen gjennom både å anerkjenne og underbygge ungdommenes hverdagskunnskaper, har bidratt i å skape nye læringsmuligheter for de unge. Funnene viser at ungdommene gjennom å trekke på deres hverdagskunnskaper (kroppsliggjorte, uformelle og sosialt konstruerte kunnskaper), er gitt rom for å benytte flere forskjellige uttrykksmåter og tankesett for å utdype og forankre de formelle kunnskaper som er ment å kvalifisere til deltakelse i skole og/eller arbeidsliv (jf. skolekunnskaper, Moje m.fl., 2004). Sett i lys av studiens teoretiske rammeverk, har funnene i studien vist at Jobbsjansen som kvalifiseringsarena kan betraktes som et type ”Third Space” (Moje, m.fl., 2004). Jeg har utarbeidet følgende figur for å illustrere dette:



Figur 1: Jobbsjansen som et sted hvor ulike kunnskaper smelter sammen, jf. "Third Space"

Figuren viser at Jobbsjansen som kvalifiseringsarena kan plasseres i kraftfeltet mellom det formelle og uformelle. Tiltaket som kunnskaps- og læringskontekst, går frem som sted der skolekunnskaper og hverdagskunnskaper smelter sammen og bidrar i å skape nye læringsmuligheter for ungdommene i tiltaket, jf. "Third Space" (Moje m.fl., 2004). At Jobbsjansen er et sted hvor flere kunnskaper smelter sammen, hvor ungdommene gis rom for å trekke på flere ulike kunnskaper i læringsaktivitetene, har i denne studien vist seg å være avgjørende for ungdommenes mestringmuligheter, men også for utviklingen av den enkelte ungdoms læringsidentitet. Dette leder an til neste hovedfunn.

Sentralt i denne studien har vært å fange opp ungdommenes opplevelse av seg selv som lærende individer både før, underveis og mot slutten av deltakelsen i tiltaket. Med dette har hensikten vært å kunne vise hvordan ungdommenes læringsidentiteter utvikles gjennom deltakelsen i tiltaket. Funnene i denne studien viser at ungdommenes læringsidentiteter er i positive utviklingsprosesser.

Studien viser at ungdommenes læringsidentitet *før* de kommer inn i tiltaket, var negativt påvirket av deltakelsen i skole og arbeidsliv. For flere av ungdommene var deltakelsen i skolen preget av manglende mestringsopplevelse og opplevelsen av ikke "å passe inn". I tillegg viser studien at ungdommenes mislykkede deltakelse i arbeidslivet har påvirket de i retning av å oppleve seg selv som underkvalifisert. Samtidig ble det fremhevet at det å stå utenfor skole og arbeidsliv bidro til at samtlige opplevde seg selv som marginaliserte, ved at de sammenlignet seg med venner/jevngaldrende. Funnet viser også at ungdommene før

deltakelsen forventet at tiltaket ville gi de nye erfaringer som kunne bidra i å endre hvordan de sosialt posisjonerte seg selv.

Videre, har studien vist hvordan ungdommene *underveis* i tiltaket har ervervet nye erfaringer som har bidratt i å påvirke deres læringsidentiteter i mer positive retninger. Funn i studien har vist at tiltaket gjennom både å anerkjenne og underbygge ungdommenes hverdagskunnskaper, har ført til at ungdommene har utviklet økt mestringsopplevelse, styrket tro på egne ferdigheter og kompetanse, samt tro på egne muligheter til å endre sin sosiale posisjon. I tillegg har studien vist at ”de andre” (ledere, kursholdere, arbeidsgivere, andre deltakere), har fungert som sparringspartnere gjennom veiledning, bevisstgjøring, støtte og oppmuntring til ungdommenes egne kompetanser og ferdigheter. Jobbsjansens sosiale kontekst har med dette underbygget ungdommenes positive læringsidentiteter, og styrket deres tiltro til egne muligheter til å mestre og til å posisjonere seg selv annerledes. Studien har vist at Jobbsjansen som kvalifiseringsarena kan betraktes som et sted hvor ungdommene gis mulighet til å reposisjonere seg selv som lærende individer. Positive læringserfaringer og deltakelsen i tiltakets sosiale kontekst, har bidratt i å underbygge ungdommenes opplevelse av å være en som kan noe og en som kan lære noe, hvor ungdommene gir uttrykk for å forstå seg selv på nye og mer positive måter.

At ungdommene gjennom deltakelsen i tiltaket har utviklet mer positive læringsidentiteter, kommer imidlertid ytterligere til syne gjennom endret tankegang om deres fremtidsmuligheter i skole og arbeidsliv. Mot *slutten* av deltakelsen i Jobbsjansen, identifiserer flere av ungdommene seg som kvalifiserte til deltakelse i arbeidslivet. Samtidig viser studien at ungdommene er mer bevisst omkring hvilken yrkesretning de ønsker å gå videre etter avsluttet tiltaksperiode. I henhold til videre skolegang viser studien at ungdommene har varierende ønsker, men at troen på at de vil gjenoppta sitt utdanningsløp er styrket. Avslutningsvis, viser funn at ungdommene selv opplever sosialt å posisjonere seg selv annerledes, enn hva som var tilfellet før deltakelsen i tiltaket. De tenker på seg selv på mer positive måter og har utviklet økt tro på at de vil kunne lykkes i kommende deltakelse i skole og/eller arbeidsliv. Sett i forhold til ungdommenes forventninger til at deltakelsen i Jobbsjansen ville gi dem muligheten til å endre sin sosiale posisjon, viser funn til at dette på mange måter er blitt tilfredsstillt.

Som konklusjon på denne studiens forskningsspørsmål har jeg her oppsummert hvilke kunnskapsformer som fremmes i arbeidstreningstiltaket Jobbsjansen, og vist hvordan tiltakets

brede kunnskapsorientering har bidratt i å skape nye læringsmuligheter for ungdom som står utenfor skole og arbeidsliv. Samtidig har jeg vist hvordan deltakelsen i tiltaket (sett i forhold til Jobbsjansen som kunnskaps- og læringsarena, samt den sosiale kontekst som tiltaket representerer) har bidratt i å utvikle ungdommenes læringsidentiteter i mer positive retninger. Dette har jeg vist gjennom å trekke frem hvordan deres opplevelse av seg selv som lærende individer har utviklet seg fra før, underveis og mot slutten av deltakelsen i tiltaket. I avsnittet under vil jeg avslutningsvis fremheve denne studiens bidrag til utdanningsfeltet.

7.1.2 Denne studiens bidrag til utdanningsfeltet

Denne studien er et viktig bidrag i den pågående debatten om hvordan best legge til rette for at flere ungdommer kan inkluderes til læring og deltakelse i dagens kunnskapssamfunn. Studien har vist hvordan Jobbsjansen ved å anerkjenne og underbygge et bredt kunnskapssyn, har ført til at både formelle og uformelle kunnskaper har smeltet sammen og bidratt i å skape nye læringssituasjoner og læringsmuligheter for ungdom som står utenfor skole og arbeidsliv. Innledningsvis i denne studien viste jeg til at det i stortingsmeldingen «Motivasjon- Mestring- Muligheter» om ungdomstrinnet i grunnskolen, er et uttalt mål at undervisningen skal bli mer praktisk rettet og variert, og dermed bygge på et bredere kunnskapssyn enn det skolen tradisjonelt har gjort. På den måten vil opplæringen skape motivasjon og lærelyst hos *alle* elever (Kunnskapsdepartementet, 2010). Denne studien understøtter et slikt perspektiv, men viser også at dette må gjøre seg gjeldende i den videregående opplæringen. En slik tankegang for skoleløpet i sin helhet, kan være et skritt i riktig retning i det å skulle skape et inkluderende utdanningssamfunn.

Dette krever imidlertid nytenkning omkring hvordan man i dagens tradisjonelle utdanningssystem tenker om kunnskap. Skolen er ikke lenger «eier» av verdifulle kunnskaper som skal «overføres» til de unge. Skolen er kun en læringsarena i et større og mer komplekst bilde. Ungdom i dag beveger seg i og på tvers av både formelle og uformelle læringsarenaer, hvor verdifulle kunnskaper erverves, vedlikeholdes og produseres. Unge lærende er derfor bærere og produsenter av et mangfold av kunnskaper, og ved å gi rom for flere av disse kunnskapene, vil man kunne skape nye muligheter for læring og deltakelse (Gee, Hull & Lankshear, 1996; Moje mfl., 2004). Denne studien har vist at Jobbsjansen underbygger ungdommenes hybride kunnskapsbase, og dermed skapt muligheter for at deltakerne her utvikler mer positive læringsidentiteter. Dette har medført at de unge lærende forstår seg selv

på nye måter, og har utviklet økt tro på at de er noen som *kan* lære og *kan* mestre. Når målet er at skolen skal være et positivt sted for alle elever, kan det å betrakte all kunnskap som en ”*potensiell energi*” (Gee m.fl., 1996, s. 6) åpne opp for nye måter å skape engasjement og lærelyst hos unge lærende som ikke finner seg til rette i det formaliserte utdanningssystemet. Lærelyst fremmes når ungdom gis mulighet til å benytte seg av de ressurser som er tilgjengelig for dem (Kunnskapsdepartementet, 2010). Vi må derfor tillate ungdommene å trekke på deres personlige kunnskapsressurser, dersom ønsket er å legge til rette for at de kan utnytte sitt fulle potensiale. ”*Alle elever fortjener å få muligheten til å utvikle sine evner*” fremheves det i Stortingsmelding nr. 22 (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 7). Mitt ønske med denne studien har vært å vise hvordan denne visjonen kan oppnås.

Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2009): *Reflexive methodology : new vistas for qualitative research*. London: Sage.
- Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet (2012): *Satsing på barn og ungdom. Regjeringens mål og innsatsområder i statsbudsjettet 2012*. Lastet ned pdf fra URL: http://www.regjeringen.no/upload/BLD/Barn%20og%20Ungdom/barn_unge.pdf
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2002): *Individualization: institutionalized individualism and its social and political consequences*. London: SAGE.
- Beck, U. (1997) *Risikosamfundet: på vej mod en ny modernitet*. København: Hans Reitzel.
- Bekerman, Z., Burbules, N. C., Silberman-Keller, D. (2006): *Learning in places. The Informal Education Reader*. New York: Peter Lang Publishing.
- Bourdieu, P. (1977): *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press
- Breilid, N. (2007): *Ungdom og læringserfaringer. En survey-studie av ungdoms læringserfaringer på ulike arenaer*. Oslo: Unipub AS.
- Connerton, P. (1989): *How Societies Remember*. Her referert fra: Lidén, Hilde (1995) *Mangfoldig barndom. Hverdagskunnskap og hierarki blant skolebarn*. Oslo, institutt for samfunnsforskning: unipax 2005.
- Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Duesund, L. (1995): *Kropp, kunnskap og selvopppfatning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Duesund, L. (2003): *Kroppen i verden*. Skapande Vetande, nr. 40. Sverige: Lindköping Universitet.
- Dyste, O. (2001): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Erstad, O. (2011): *The learning lives of digital youth-beyond the formal and informal*. Oxford Review of Education, 38:1, s. 25-43.

- Frønes, I. (1997): *Et sted å lære: introduksjon til en didaktisk sosiologi*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Frønes, I. (2010): Kunnskapssamfunn, sosialisering og sårbarhet. I: Befring, E., Frønes, I., Sørli M. (2010). *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Frønes, I. & Strømme, H. (2010): *Risiko og marginalisering. Norske barns levevilkår i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gee, J. P., Hull, G., Lankshear, C. (1996): *The new work order. Behind the language of the new capitalism*. Westview Press, Boulder, CO.
- Gee, J. P. (1996): Social linguistics and literacies: Ideology in discourse. Her referert fra: Hull, Glynda & Greeno, James G., (2006): *Identity and Agency in Nonschool and School Worlds*. I: Bekerman, Zvi m.fl. (2006) *Learning in places. The Informal Education Reader*. New York: Peter Lang Publishing.
- Gee, J. P. (2000): *Identity as an Analytic Lens for Research in Education*. American Educational Research Association. University of Wisconsin, Madison.
- Grimsgård, M. (2011): *Alle med på laget. En kvalitativ studie av ungdoms opplevelse av deltakelse i arbeidstreningstiltaket "Jobbsjansen"*. Masteroppgave i spesialpedagogikk ved Det utdanningsvitenskapelige Fakultet, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Heggen, K. & Øia, T. (2005): *Ungdom i endring. Mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Helland, H. & Øia, T. (2000): *Forebyggende ungdomsarbeid*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Heggen, K., Jørgensen, G. & Paulgaard, G. (2003): *De Andre. Ungdom, risikosoner og marginalisering*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hogg, L. (2011): *Funds of Knowledge: An investigation of coherence within the literature*. School Teaching and Teacher Education 27, s. 666-677. Victoria University of Wellington, New Zealand.

- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., & Cain, C. (1998): *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Holland, D. & Leander, K. M. (2004): *Ethnographic studies of positioning and subjectivity: An introduction*. *Ethos: Journal of the Society of Psychological Anthropology*, 32, s. 127-139.
- Illeris, K., Katznelson, N., Nielsen, J. C., Simonsen, B. & Sørensen, N. U. (2009): *Ungdomsliv: mellom individualisering og standardisering*. Frederiksberg: Samfunnslitteratur.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2004): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- King, N. & C. Horrocks (2010) *Interviews in qualitative research*. Los Angeles, CA: Sage
- Kunnskapsdepartementet (2003): St. meld. nr. 30 (2003– 2004) *Kultur for læring*. Oslo: Departementenes servicesenter.
- Kunnskapsdepartementet (2006): St. meld. nr. 16 (2006-2007) ”...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring”. Oslo: Departementenes servicesenter.
- Kunnskapsdepartementet (2008): St. meld. nr. 44 (2008-2009) *Utdanningslinja*. Oslo: Departementenes servicesenter.
- Kunnskapsdepartementet (2010): St. meld. nr. 22 (2010-2011) «*Moitvasjon- Mestring- Muligheter*». Oslo: Departementenes servicesenter.
- Kristiansen, I H., & Skårberg, A (2010): *Sluttevaluering av utviklingsarbeidet Utsatte unge 17- 23 år i overgangsfaser*. NOVA- rapport 2010:14.
URL: http://www.nova.no/asset/4126/1/4126_1.pdf (hentet 17.03.2013)
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Leander, K., Phillips, N. C. & Taylor, K. H. (2010): The changing social spaces of learning: mapping new mobilities. Her referert fra: Erstad, Ola (2013) *The learning lives of digital youth-beyond the formal and informal*. *Oxford Review of Education*, 38:1, s. 25-43.

Lemke, J. (2008): *Identity, Development, and Desire: Critical Questions. I: Carmen Rosa Caldas-Coulthard, C. R og Iedema, R. (2008) Identity trouble: critical discourse and contested identities.* Houndmills, Palgrave Macmillan.

Lidén, H. (1995): *Mangfoldig barndom. Hverdagskunnskap og hierarki blant skolebarn.* Institutt for samfunnsforskning. Oslo, unipax 2005.

Lyng, S.T., Legard, S., Bergene, A.C., Anker, N., Jessen, J.E., & Reichborn-Kjennerud, K. (2010): *Tilbake til framtiden? En studie av alternative kvalifiseringstiltak for ungdom utenfor skole og arbeidsliv: kjennetegn, resultater, suksessfaktorer og utfordringer.* AFI-rapport 2010:3.

URL: <http://www.stfk.no/pagefiles/62115/En%20studie%20av%20alternative%20kvalifiseringstiltak%20rettet%20mot%20ungdom%20i%20alderen%2016-19%20år.pdf> (hentet 15.03.13)

Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B., & Sandberg, N. (2008): *Bortvalg og kompetanse.* Oslo: NIFU STEP. Rapport 2008:13.

Markussen, E. (2010): "Frafall i videregående opplæring i Norge: Forskning, omfang, hva kan gjøres og hva virker?". *Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden.* København: Nordisk ministerråd.

URL: http://www.nifu.no/Norway/Publications/2010/frafall_i_utdanning_i_norden.pdf (hentet 20.10.11)

Moje, E. B, Ciechanowski, K.M.I., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R., & Collazo, T. (2004): *Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and Discourse.* Reading Research Quarterly, Vol. 39, No. 1, s. 38-70. University of Michigan.

Moll, L. C. & Greenberg, J. B (1990): *Creating zones of possibilities: combining social contexts for instruction.* I: Hogg, Linda (2011) *Funds of Knowledge: An investigation of coherence within the literature.* School Teaching and Teacher Education 27, s. 670. Victoria University of Wellington, New Zealand.

Mørch, S. (2003) *Youth and education.* Nordic Journal of Youth Research. Sage Publications.

Nav.no (2009): *Kartlegging av ungdomstiltak*.

URL: <http://www.nav.no/Arbeid/Jobb+og+helse/attachment/210996?true&ts=1237a36dcf8> (Hentet 03.04.2013)

NESH (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer. Hentet fra

URL: <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Nielsen, K. (2002): *Idrætsuddannelse på egne ben? Om læring og utdannelse inden for musikk og idrett*. I: Roessler, Kirsten Kaya m.fl., (red.) (2002) *Krop og læring*. Århus: Forlaget Klimt.

Roessler, K. K (2002): *Krop og læring*. I: Roessler, Kirsten m.fl., (red.) (2002) *Krop og læring*. Århus: Forlaget Klimt.

Nielsen, K. & Kvale, S. (2007): *Mesterlære- Læring som sosial praksis*. Hans Reitzelz Forlag AS, 3. opplag.

Nordli, Ø. (2012): "Vålerenga, mye mer enn bare fotball". Aftenposten.no, 28.02.12.

URL: <http://fotball.aftenposten.no/eliteserien/article230298.ece> (Hentet: 23.08.12)

Oers, B. V. (1998): *From context to contextualizing*. Learning and Instruction, Vol. 8, No. 6, pp. 473-488. Free University Amsterdam.

Postholm, M. B. (2010): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ronglan, L. T (2010): *Lagspill, læring og ledelse*. Oslo: Akilles Forlag.

Rubin, H. J. & Rubin, I. S (1995): *Qualitative Interviewing: The art of hearing data*.

California: Sage. Her referert fra: Postholm, M. B. (2010) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Säljö, R. (2001): *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelens Forlag.

Sefton-Green, J. (2013): *Learning at Not-School. A Review of Study, Theory, and Advocacy for Education in Not-Formal Settings*. Massachusetts Institute of Technology. London, England.

Schultz, K. & Hull, G. (2002): Locating Literacy Theory in Out-of-School Contexts. I: Schultz, Katherine & Hull, Glynda (red.) (2002) *School's Out! Bridging Out-of-School Literacies with Classroom Practice*. s. 11-32. Teachers College, Columbia University, New York.

Skjerve, R. A (2012) *Passer ikke for alle: Å slutte på videregående er den smarteste beslutningen jeg har tatt*. Aftenposten, 16.02.2012.

URL: <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Passer-ikke-for-alle-6763585.html> (Hentet: 17.04.2012)

Smith, M. K. (2006): Beyond The Curriculum. Fostering Associational Life In Schools. I: Bekerman, Zvi m.fl. (2006) *Learning in places. The Informal Education Reader*. New York, Peter Lang Publishing.

Thrana, H.M., Anvik, C.H., Bliksvær, T., & Handegård, T.L. (2009): *Hverdagsliv og drømmer. For unge som står utenfor arbeidsliv og skole*. NF-rapport 2009:6. Bodø.

Thagaard, T. (2003): *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Try, S. (1993): *Evaluering av arbeidsmarkedstiltak rettet mot unge ledige*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning. Rapport 1993:17.

Vasbø, K. B., Silseth, K., Erstad, O. (2013): *Being a Learner Using Social Media in School: The Case of Space2cre8*. Scandinavian Journal of Educational Research.

Wenger, E. (2000): *En sosial teori om læring*. I: Illeris, K. (Red.). *Tekster om læring*. s. 151-161. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Wenger, E. (2004): *Praksis fællesskaper. Læring, mening, identitet*. København: Reitzel

Wertsch, J. V. (1998) *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.

Widerberg, K. (2001): *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.

Wollscheid, S. (2010): *Språk, stimulans og læringslyst- Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten*. NOVA Rapport 12/2010. s. 9-73.

Wortham, S. (2006): *Learning Identity: The joint emergence of social identification and academic learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ødegard, G., Hegna, K. & Standbu, Å. (2013) *Ungdom: En flink og seriøs generasjon*. Aftenposten, 06.03.2013 (s. 4).

Årsberetning for Vålerenga Fotball 2010.

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Kristin Beate Vasbø
Pedagogisk forskningsinstitutt
Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 12.03.2012

Vår ref:29634 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 31.01.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

29634	<i>Jobbsjansen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kristin Beate Vasbø</i>
<i>Student</i>	<i>Anna-Marie Augustin</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

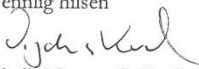
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.11.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Anna-Marie Augustin, Maridalsveien 39 D, 0175 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11 nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Forespørsel om å delta i forskningsintervju om Jobbsjansen

Jeg er masterstudent ved Universitet i Oslo, hvor jeg studerer pedagogikk. I løpet av dette året skal jeg skrive en masteroppgave som skal handle om tiltaket *Jobbsjansen*, fordi vi vet lite om hvordan ungdommen opplever å være en del av dette tilbudet. For å få mer informasjon om hvordan *Jobbsjansen* oppleves trenger jeg din hjelp.

Hva innebærer det å si ja til å delta?

Jeg ønsker å gjennomføre et kort intervju med omkring 10-15 ungdommer, på ca. 10 minutter, hvor jeg vil kartlegge hvem det er som ønsker å være med i *Jobbsjansen* og hvilke forventninger du som deltaker har. Dette intervjuet vil finne sted en av de første ukene under oppholdet på Vallhall. Når arbeidstreningstiltaket nærmer seg slutten (juni/juli) ønsker jeg å intervju noen av dere som var med på det første kartleggingsintervjuet for å undersøke hvordan dere har opplevd perioden i *Jobbsjansen*. Det siste intervjuet vil vare omtrent 45 minutter. Intervjuet vil gjennomføres på et sted og et tidspunkt som passer for deg. Vil du være med?

Det du forteller meg i et intervju vil kunne være med på å videreutvikle og forbedre *Jobbsjansen*. Jeg vil bruke både lydopptaker og ta notater mens vi snakker sammen slik at jeg får med meg alt du forteller.

Det er frivillig, og du er helt anonym!

Det er helt frivillig å delta, og du har mulighet til å trekke deg når som helst, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet. All informasjon som blir samlet inn vil bli behandlet konfidensielt, og du vil bli anonymisert i masteroppgaven slik at ingen vil kunne spore informasjon du gir til meg, tilbake til deg.

Jeg håper du vil være med på dette prosjektet! Gi beskjed til en av lederne og hvis du svarer ja vil jeg ta kontakt med deg på Vallhall. Hvis du ønsker mer informasjon kan du ringe meg på 92238290, eller sende en e-post til annamama@student.uv.uio.no.

Studiet er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen,

Anna-Marie Augustin

Vedlegg 3: Kartleggingsintervju

Guide til kartleggingsintervju

Generelt

- Navn
- Alder
- Hva er hjemlandet ditt? Har du andre hjemland enn Norge?

Skole

- Har du fullført VGS? Hvis nei, hva er årsaken til det?
- Hva slags elev var du på skolen?
- Ønsker du å fullføre vgs?
- Ønsker du å ta høyere utdanning? Hvilken?

Arbeid

- Hva har du lyst til å jobbe med? Hvorfor?

Sosial interaksjon

- Beskriv deg selv med fire ord. Utdyp
- Er det slik venner og familie oppfatter deg?

Fotballinteresse

- Var det avgjørende når du søkte Jobbsjansen, at det var en del av Vålerenga?
- Hva er det i så fall du ønsker å være en del av? (spillerne, supporterne?)
- Er du interessert i fotball/spilt fotball?

Jobbsjansen

- Hvorfor tror du Jobbsjansen ønsket å ha med deg i tiltaket?

Forventinger

- Hvorfor søkte du deg til Jobbsjansen?
- Hvilke forventninger har du til perioden i Jobbsjansen?

Vedlegg 4: Intervjuguide

Innledning

- Formålet med intervjuet- hva lærer man i Jobbsjansen- hva slags læringsarena er dette? Og hvordan påvirker dette ungdommens identitet?
- Anonymitet, fortrolighet og samtykkeerklæring
- Opptaksutstyret og å ta notater underveis
- Dine opplevelser er det interessante

Før deltakelsen i tiltaket

Introduksjon

- Hva heter du og hvor gammel er du?
- Hva tenker du på som hjemlandet ditt?

Skole

- Har du fullført videregående skole?

Hvis nei:

- Hva er grunn til det?
- Ønsker du å fullføre videregående i en senere anledning? I så fall, hvorfor?

Hvis ja:

- Ønsker du å utdanne deg til et spesielt yrke enten gjennom læringsplass eller ønsker du å ta høyere utdanning?
- Hvorfor ønsker du å gå nettopp denne retningen?

Generelt:

- Lærte du noe på skolen som du har bruk for i det du driver med i dag?
- Hvordan tror du lærere og medelever oppfattet deg som elev på skolen?
- Stemte deres oppfatning med din egen?

Arbeidsledighet

Jobbsjansen er et tilbud i samarbeid med NAV.

- Hvor lenge gikk du eventuelt uten å ha noe dagtilbud før du begynte i Jobbsjansen?
- Hvordan opplevde du å gå uten noe å gjøre på dagtid?

- Hvordan så en vanlig dag ut? Hva gjorde du i fra du våknet, til du gikk å la deg?
- Har du noen tanker om hvorfor du ikke fikk jobb?

Forventninger til Jobbsjansen

- Hvordan kom du i kontakt med Jobbsjansen?
- Hvorfor ville du være med i Jobbsjansen?
- Hvilken betydning hadde det for deg at Jobbsjansen er tilknyttet Vålerenga Fotballklubb?
- Hadde du noen ideer om hvem dem andre ungdommen i Jobbsjansen var før du begynte? Trodde du de var like eller forskjellige fra deg selv?

Underveis i tiltaket

Læring

Du har deltatt i forskjellige kurs- blant annet trenerkurs, førstehjelpskurs, konfliktverksted, ungdom og fritidskurs, CV og søknadskurs og personlig økonomi.

- Hvilke kurs syns du har vært viktige for deg? Hvorfor det?
- Har du hatt noen nytte av kursene enten i jobbpraksis eller i hverdagslivet ditt?
- På hvilken måte?
- Kan du gi meg noen eksempler på situasjoner hvor du har fått bruk for det du har lært i kursene?

En del av tiltaket innebærer å ta del i forskjellige aktiviteter i regi av Vålerenga. Disse aktivitetene innebærer blant annet fotball turneringer, Street cup, Nettverkscafe- barnevakt eller integrering av minoritetskvinner, VFO (fotballfritidsordning), gatefotball, holdningskurs for barneskoler, fysisk aktivitet for 5. og 6 klassinger, jentefotballskole, sponsorturneringer, drømmefotball, skolebesøk med Vålerenga Fotball, fair play verter på Valle feltet.

- Hvilken aktivitet likte du best, og hva var arbeidsoppgavene dine i denne aktiviteten?
- Hvordan klarte du å løse arbeidsoppgavene du ble tildelt i denne aktiviteten?
- Brukte du kunnskap du hadde fra før i dette arbeidet? Hvor har du lært det?
- Opplever du at det du har lært i de forskjellige aktivitetene har vært nyttig på noen måte? Kan du gi meg et eksempel på hvordan?

Dere har vært utplassert i ulike bedrifter eller i aktiviteter med barn og ungdom; Kampen Aktivitetsskole, G-Sport, Manglerud AKS, Vålerenga AKS, XXL, Veskebutikk, Majorstuen AKS, Linderudgård barnehage, Ellingsrudåsen AKS, Bryn Skole, Valhall treningsarena, ICA Hasle torg, IKEA, Hasle AKS, Ullevål AKS, Rimi Lindeberg, Aktiv flyttebyrå.

- Hvor har du vært utplassert og hva var dine arbeidsoppgaver her?
- Kan du beskrive en situasjon i denne jobben hvor du lærte noe du ikke har lært tidligere?
- Når du lærte noe nytt her, var det annerledes enn å lære på skolen eller ellers i livet? Hvordan da?
- Har du et eksempel på en situasjon fra praksis du nettopp har vært i, hvor du har fått bruk for noe du har lært før i andre sammenhenger? Hvor har du lært det?
- Kan du fremheve noe du har lært, som du mener har betydning for deg videre i livet?
- Husker du det du lærte i praksis etter at det har gått en stund? Hvorfor det?
- Når opplever du at du lærer best?
- Har du fått/fått tilbud om fast jobb?
- Hvis ja, hvor og hva tror du grunnen er til at du har fått jobb?
- Hvis nei, hva tror du er grunnen til at du ikke har fått jobbtilbud? Kunne du gjort noe annerledes for å bli ansatt?
- Hvordan betydning har Jobbsjansen hatt for dine muligheter for å få jobb?

Aktivitet og trening

Dere trener ofte fotball og har gratis tilgang til treningssenteret. Jobbsjansen fokuserer på dere er i aktivitet, og at dere har en sunn livsstil.

- Drev du med sportslige aktiviteter du før du begynte i Jobbsjansen? I så fall, hva og hvor ofte?
- Har Jobbsjansens fokus på trening og en aktiv og sunn livsstil påvirket deg på noen som helst måte?
- Har du blitt mer aktiv på fritiden etter å ha vært med i Jobbsjansen? Hvordan da?

Kropp

- Hva slags forhold har du til kroppen din?

- Gjør Jobbsjansens fokus på trening og kosthold noe med hvordan du ser på kroppen din?
- Hvordan får du bruk for kroppen din i ”Jobbsjansen”?
- Bruker du kroppen din på en annen måte i ”Jobbsjansen” enn du gjorde på skolen? Hvordan da?

I interaksjon med andre

I Jobbsjansen er lagarbeid/team-building/samarbeid mellom deltakerne viktig.

- Betyr de andre deltakerne i Jobbsjansen noe for det du har lært i Jobbsjansen?
- Fikk møte med de andre deltakerne i Jobbsjansen deg til å tenke gjennom hvem du er på en ny og annerledes måte?
- Hva syns dine venner og familie om at du deltar i Jobbsjansen?

Etter deltakelsen i tiltaket

Tilbakeblikk på deltakelsen i Jobbsjansen

- Synes du det du har lært i Jobbsjansen har gitt mening, syns du det har vært viktig for deg? Hvordan da?
- Hvilke utfordringer har du møtt i Jobbsjansen?
- Er det noe du skulle ønske gikk annerledes? I så fall, hva?
- Har det du har opplevd og lært i Jobbsjansen hatt noen betydning for hva du tenker om videre skolegang, eller hva du har lyst til å gjøre videre med tanke på jobb?
- Hvor ser du deg selv om fem år? Tenkte du det samme før du ble med i Jobbsjansen, om hvor du er om fem år?

Avslutning

- Er det noe du ønsker å tilføye som du ikke fikk sagt i løpet av intervjuet?
- Avslutte og takk for deltakelse i prosjektet

Vedlegg 5: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring for masteravhandlingen om ungdoms deltakelse i arbeidstreningstiltaket ”Jobbsjansen”

1. Jeg bekrefter at jeg er villig til å la meg intervjuet i forbindelse med prosjektet nevnt ovenfor.
2. Formålet med intervjuet og hvordan det skal foregå har blitt forklart for meg av forskeren.
3. Jeg bekrefter at intervjuet kan tas opp og lagres digitalt.
4. Eventuelle spørsmål som jeg har stilt om formålet med og arten av prosjektet og intervjuet har blitt besvart på en tilfredsstillende måte.
5. Jeg er innforstått med at ingen identifiserbare personopplysninger vil bli publisert. Alle digitale opptak vil bli slettet så snart prosjektet er ferdig.
6. Jeg er innforstått med at min deltakelse er frivillig, og at jeg kan trekke meg på hvilket som helst stadium av prosjektet uten å bli staffet eller vanskeligstilt på noen måte.

Navn på intervjuerperson _____

Signatur fra intervjuerperson _____

Dato _____

Jeg har forklart prosjektet og konsekvensene for å bli intervjuet til intervjuobjektet, og jeg er av den oppfatning at samtykke er informert og at han/hun forstår konsekvensene av deltakelse.

Navn på intervjuer _____

Signatur på intervjuer _____

Dato _____

