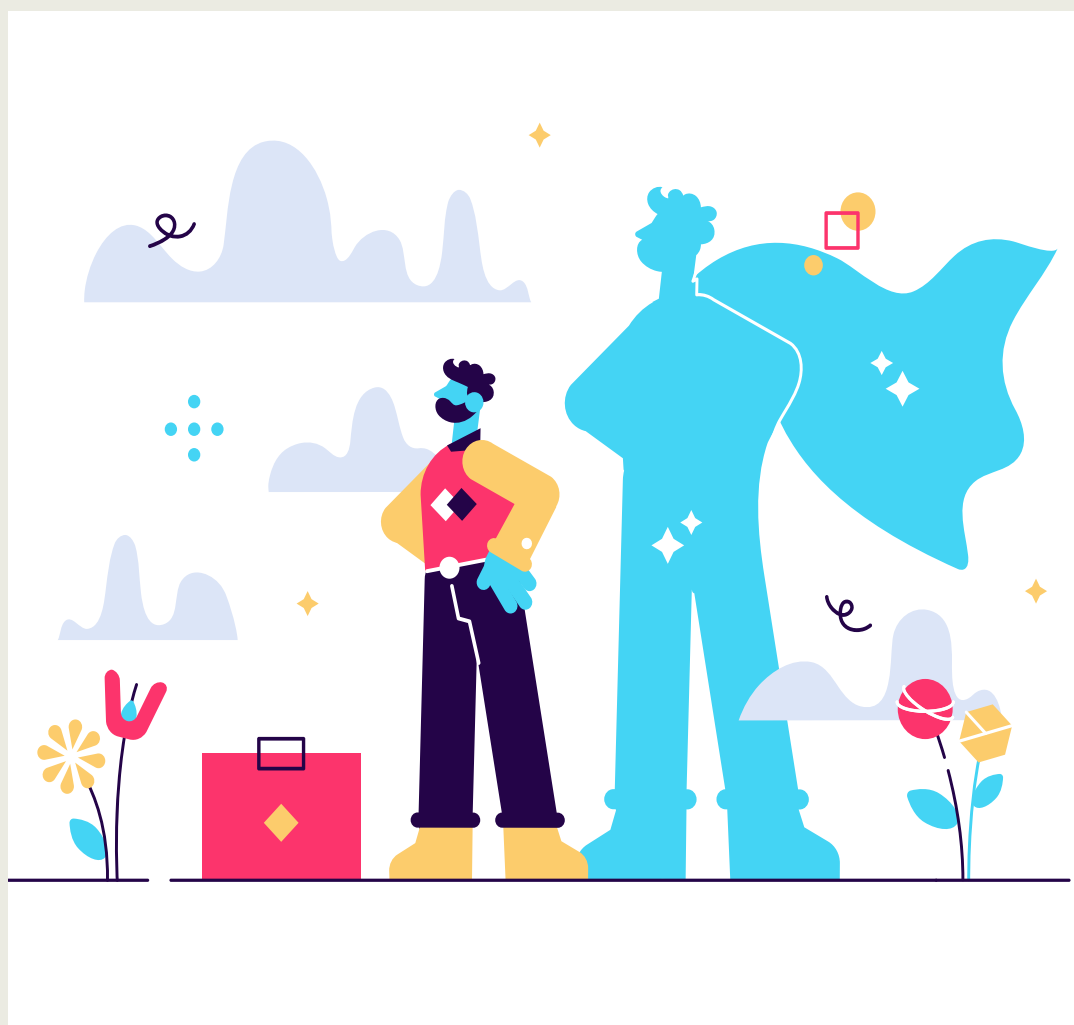


Bedrifter som alternative opplæringsarenaer på ungdomstrinnet – erfaringer fra de som går foran

Joakim Caspersen og Siri Mordal



Bedrifter som alternative opplæringsarenaer på ungdomstrinnet – erfaringer fra de som går foran

Joakim Caspersen og Siri Mordal



Samfunnsforskning AS

Postadresse: NTNU Dragvoll, 7491 Trondheim

Besøksadresse: Dragvoll allé 38 B

Telefon: 73 59 63 00

Telefaks: 73 59 62 24

E-post: kontakt@samforsk.no

Web.: www.samforsk.no

Foretaksnr. NO 986 243 836

NTNU Samfunnsforskning

Mangfold og inkludering

Januar 2026

ISBN 978-82-7570-802-9 (web)

Omslag: Shutterstock



Du har lov til:

Dele — kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle.

Bearbeide — remixe, endre, og bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle.

Lisensgiver kan ikke kalle tilbake disse frihetene så lenge du respekterer disse lisensvilkårene.

På følgende vilkår:

Navngivelse - Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort. Du kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller deg eller din bruk av verket.

Ingen ytterligere begrensninger - Du kan ikke gjøre

bruk av juridiske betingelser eller teknologiske tiltak som lovmessig hindrer andre i å gjøre noe som lisensen tillater.

Notiser:

Du trenger ikke å rette deg etter lisensen for de deler av materialet som er falt i det fri eller der bruken er tillatt av etter lånereglene i åndsverkloven eller annen gjeldende rett.

Ingen garantier er gitt. Lisensen gir deg ikke nødvendigvis alle de tillatelser som er nødvendig for din tiltenkte bruk. For eksempel kan andre rettigheter, som reklame-, personvern-, eller ideelle rettigheter, sette begrensninger på hvordan du kan bruke materialet.

[Les mer om kreditering på creativecommons.org](https://creativecommons.org)

Innhold

Sammendrag	5
Forord	6
Innledning – en skole for alle.....	7
En praktisk og variert skole.....	9
Regelverket for alternative opplæringsarenaer i skolen.....	11
Kunnskapsgrunnlag: Praktisk og praksisorientert læring.....	13
Bruk av alternative opplæringsarenaer - en kort oversikt over feltet i dag.....	14
Metode.....	17
Resultater - Olavs historie	19
Veien inn i bedrift.....	19
Den uformelle kontrakten	21
De formelle kontraktene.....	22
Dilemmaene rundt pedagogisk oppfølging og skoleutbytte.....	22
Bedriftens erfaringer og motivasjon	25
Rektors perspektiv på bruk av bedrift som alternativ opplæringsarena.....	26
PPTs perspektiv: barnets beste, regelverksuklarhet og behov for alternative løsninger	27
Diskusjon – hva er det vi finner?.....	29
En praksis som fungerer for eleven innenfor et begrenset handlingsrom	29
Pedagogisk oppfølging, vurdering og skoleutbytte	30
Barnets beste - rettslig prinsipp og praktisk begrunnelse	31
Bedriftens rolle som alternativ opplæringsarena.....	33
Avslutning: mot tydeligere modeller for alternativ opplæring i bedrift.....	36
Referanser.....	39

Sammendrag

Denne rapporten undersøker bruk av alternative opplæringsarenaer i bedrift for elever på ungdomstrinnet som over tid har hatt betydelige utfordringer i ordinær skole. Studien tar utgangspunkt i en historie om en elev, omtalt som Olav, som gjennomførte deler av opplæringen i bedrift. Historien om Olav er basert på flere intervjuer med elever, foresatte, kontaktlærer, rektor, rådgiver fra pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og bedriftsleder, samt analyse av relevant regelverk. Formålet har vært å beskrive hvordan en slik løsning fungerer i praksis, og hvilke pedagogiske, organisatoriske og rettslige spørsmål som aktualiseres.

Olavs historie viser hvordan opplæring i bedrift kan bidra til økt motivasjon, mestring og stabilitet for elever med langvarig skolefravær og motstand mot skolebasert undervisning. Samtidig innebar løsningen omfattende tilpasninger i opplæringstilbudet, blant annet tap av undervisningstid i flere fag, fleksibel bruk av timer og fritak fra enkelte fag. Dette skapte dilemmaer knyttet til pedagogisk oppfølging, vurdering og skoleutbytte, der kravene til dokumentasjon og formell sluttkompetanse måtte balanseres mot hensynet til elevens motivasjon og utholdenhet.

Rapporten viser hvordan prinsippet om barnets beste fungerer både som et rettslig utgangspunkt og som en praktisk begrunnelse for tiltak, samtidig som det må forstås i sammenheng med kravene til sakkyndig vurdering og formelle vedtak. PPTs rolle analyseres som tett involvert og kontinuerlig, men plassert i et rettslig og organisatorisk grenseland mellom ordinær opplæring og individuelt tilrettelagt opplæring.

Videre belyses bedriftens rolle som alternativ opplæringsarena, med vekt på både bidrag og begrensninger. Bedriften tilbyr en arena for praktisk læring, struktur og mestring, men ordningen innebærer også kostnader og er i stor grad avhengig av frivillighet og lokalt engasjement. Rapporten peker på indirekte effekter som utvikling av yrkesstolthet og styrket tilknytning til arbeidslivet, samt potensialet for næringslivet i en utkantkommune.

Avslutningsvis skisserer rapporten tre modeller for organisering og oppfølging av alternativ opplæring i bedrift, som grunnlag for videre utvikling og framtidig forskning.

Forord

Dette lille pilotprosjektet kom i stand takket være ildsjeler ute i norske kommuner, som også skapte engasjement hos oss forskere på NTNU Samfunnsforskning AS. Takk til alle involverte i prosjektet, ingen nevnes ved navn på grunn av anonymitet. Takk særlig til ungdommene som delte sine historier på en ærlig og åpen måte, og ga oss innblikk i sin hverdag og også gjorde datainnsamlingen i prosjektet til en skikkelig energiinnsprøyting.

Vi håper at denne lille rapporten kan være starten på noe større i forskningen vår, og også at den kan være et lite bidrag i å skape en bedre skolehverdag for alle elevene som møter en skole som ikke passer dem.

Joakim Caspersen og Siri Mordal
Trondheim
07.01.2026

Innledning – en skole for alle

Det har de siste ti årene vært en klar nedadgående trend i trivsel og motivasjon i skolen (Wendelborg et al., 2024). Elevundersøkelsens hovedrapport for 2022/23 (Wendelborg og Hygen, 2023) viste en negativ utvikling blant de elevgrupper som tidligere har hatt en positiv opplevelse av læringsmiljøet. Det har blitt færre elever i den gruppen av elever som opplever læringsmiljøet som godt. Andelen elever som opplever det mindre godt, har imidlertid vært konstant. Disse endringene kom særlig til uttrykk fra 2016. Det er en nedadgående trend i både trivsel og motivasjon i grunnskolen. Den negative utviklingen i trivsel og motivasjon i Elevundersøkelsen, sammenfaller med både Ungdata (Bakken, 2023) og med siste PISA-undersøkelse (OECD, 2023). Elevene rapporterer om en tydelig nedgang i opplevelse av tilhørighet i skolen, målt gjennom indeksen «sense of belonging». Norge har en av de største nedgangene i OECD- området for denne indeksen.

Samtidig med dette er det også rapportert om et økende fravær i skolen, som nå er på et høyere nivå enn før pandemien (Utdanningsdirektoratet 2024). Det er også flere som gjennomfører ungdomsskolen uten karakterer i alle fag.

I 2024 la regjeringen fram Meld. St. 34 (2023-2024), «En mer praktisk skole. Bedre læring, motivasjon og trivsel på 5.-10. trinn». Regjeringen foreslår i denne meldingen å opprette et nasjonalt program for mer praktisk læring og stimulere til mer fysisk aktivitet. Programmet vil inkludere økonomiske stimuleringstiltak og støtteressurser. Gjennom å innføre valgfag på 5.–7. trinn vil man gjøre skolen mer praktisk og motiverende på mellomtrinnet. Man vil også gjøre arbeidslivsfag til et obligatorisk tilbud som alternativ til fremmedspråk. Målet er at dette skal bidra til at flere elever lærer mer, utvikler praktisk kompetanse og forberedes til videregående opplæring. I meldingen er det også løftet frem et annet viktig punkt med relevans for dette pilotprosjektet, nemlig bruken av alternative opplæringsarenaer.

Utgangspunktet for dette pilotprosjektet er et samarbeid mellom en ungdomsskole og en snekkerbedrift i Midt-Norge, om bruk av snekkerbedriften for ungdom som trenger et alternativt opplæringstilbud i ungdomsskolen. Våren 2025 ble NTNU Samfunnsforskning AS kontaktet av et innovasjons- og kompetanseselskap, med forespørsel om å få til forskning rundt det pågående samarbeidet mellom

snekkerbedriften og ungdomsskolen. Målsettingen med kontakten var å få mer kunnskap om det pågående arbeidet, for å kunne utvikle samarbeidet mellom aktørene videre, for å kunne lage et bedre tilbud for flere, der også bedriftene ser potensialet ved å bidra inn i tilbudet som gis. Vi så dette som et viktig prosjekt, og finansierte derfor på egen hånd et mindre pilotprosjekt.

Formålet med prosjektet er å tydeliggjøre:

1. Hva har de ulike aktørene fått til gjennom samarbeidet som har pågått?
 - a. Hva er elevenes og familienes opplevelse?
 - b. Hva er skolens opplevelse?
 - c. Hva er bedriftens opplevelse?

I tillegg til dette er det viktig å undersøke

2. hva som har vært opplevd som «hemmere» og «fremmere» i samarbeidet.

Et viktig tema er hvordan lovverk og forskrifter er med på å regulere bruken av alternative opplæringsarenaer. Som det fremkommer i meldingen til Stortinget (avsnitt 5.4.5), så er mulighetene for å benytte alternative opplæringsarenaer for enkeltelever begrenset. Hovedregelen er at eleven skal ha undervisning i sin klasse eller gruppe. En mindre del av undervisningen kan foregå i en annen gruppe, men for at en elev skal få eneundervisning på en alternativ opplæringsarena eller arbeidsplass, kreves det en særskilt hjemmel. Bruk av alternative opplæringsarenaer kan inngå i en elevs vedtak om individuelt tilrettelagt opplæring, men det er begrenset hvor stor del av undervisningen som kan legges til slike arenaer. Kravene til hva en elev skal lære kan ikke reduseres uten et vedtak om individuelt tilrettelagt opplæring. Det er kun lærere som kan ha faglig ansvar for undervisningen, også når den foregår på en alternativ opplæringsarena. Opplæringsloven er dermed svært førende for hva skolene faktisk kan gjøre.

Det finnes lite systematisk forskning om bruken av alternative opplæringsarenaer i Norge (selv om det finnes en viss forskningslitteratur knyttet til uteskole, og en del masteroppgaver som ser på tematikken). Vi går gjennom noe av det som finnes senere i rapporten, men noe av grunnen til at det er lite forskning på dette er lovverket har gitt lite åpning for å teste ut dette systematisk. Regjeringen inviterte derfor våren 2023 kommuner og fylkeskommuner til å søke om å bli forsøkskommuner, og dermed få mulighet til å teste ut nye måter å løse oppgaver på gjennom fritak fra regelverket. På skolefeltet var en av søknadene som kom

inn et forsøk med *Arbeidslivet som del av opplæringen* i Lindesnes kommune¹. Forsøket vil evalueres av konsultentselskapet Deloitte, men det er heller ikke her knyttet forskning til gjennomføringen. Det er derfor et stort behov for forskning som ser på bruken av alternativ opplæringsarenaer, både når det gjelder betydning for den enkelte, og når det gjelder opplevelsen av handlingsrommet for å få til dette. Forskningsbasert kunnskap på dette feltet vil være viktig for å kunne bruke alternative opplæringsarenaer på en måte som både er i tråd med målsettingene i den tidligere nevnte meldingen til stortinget, for å forstå mulighetene og begrensningene som ligger i lovverket, og for å bidra til forskningen på alternative opplæringsarenaer i seg selv.

Et viktig poeng med dette pilotprosjektet er også å se nærmere på ulike modeller for organisering av opplæring i bedrift, basert på innsikten fra det arbeidet som allerede er gjort ved ungdomsskolen og snekkerbedriften. Kunnskapen fra piloten kan så brukes inn i et større prosjekt som involverer flere aktører i næringslivet, og som kan skape rammer for interessant forskning om et viktig område av opplæringen.

En praktisk og variert skole

I stortingsmeldingen “En mer praktisk skole” (Kunnskapsdepartementet, 2024) fremhever regjeringen at norsk skole står overfor en bekymringsfull utvikling, i tråd med det vi beskrev innledningsvis. Elevenes læringsresultater i lesing, realfag og demokratikunnskap har over tid falt, samtidig som motivasjon, trivsel, tilhørighet og skolemiljø for mange elever har forverret seg. Det er et økende antall elever som opplever at skolen føles irrelevant, at de mangler mestringsfølelse, og at de ikke finner sin plass i klasserommet eller fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2024, kap. 2).

For å møte disse utfordringene vil regjeringen gjøre skolen mer praktisk, variert og meningsfull. Hensikten er å styrke både læring, motivasjon og trivsel ved å tilby undervisning som kombinerer teori med praktiske og virkelighetsnære erfaringer. Praktisk læring trekkes fram som et virkemiddel for å skape mestring, relevans og tilhørighet, særlig for elever som ikke opplever å lykkes i en ensidig teoretisk skolehverdag (Kunnskapsdepartementet, 2024, kap. 4).

¹ regjeringen.no/contentassets/fda35f0869e24d7e8bf41a903687747f/beslutning-om-deltakelse-i-forsoksordningen-lindesnes-1463894.pdf lest 07.01.2026)

Regjeringen legger fram flere konkrete tiltak for å realisere visjonen om en mer praktisk skole. Blant tiltakene er at alle elever på 5.–7. trinn skal få valgfag for å sikre større variasjon og tidligere tilgang til praktiske læringsformer. For ungdomstrinnet styrkes arbeidslivsfaget som et alternativ til fremmedspråk, med mål om å gi flere elever praktiske ferdigheter, innsikt i arbeidslivets krav og større opplevelse av relevans og mestring i skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2024, kap. 4.3–4.4).

Videre foreslås det etablert et nasjonalt program for praktisk skole. Programmet skal bidra med støtte til fysiske rammer, utstyr, pedagogisk kompetanse, fleksible undervisningsopplegg og økt fysisk aktivitet. Det legges også vekt på undervisning utenfor klasserommet, noe som gir rom for bruk av alternative opplæringsarenaer som en del av skolens ordinære praksis for elever og elevgrupper der dette er faglig begrunnet (Kunnskapsdepartementet, 2024, kap. 4.2).

Meldingen erkjenner samtidig at det juridiske og organisatoriske handlingsrommet i dag oppleves ulikt mellom skoler og kommuner. Det pekes på at regelverket åpner for fleksibilitet i fag- og timefordeling innenfor læreplanens rammer, men at usikkerhet rundt regelverk og ansvar i noen tilfeller kan virke begrensende på praksis. Regjeringen uttrykker derfor et ønske om å tydeliggjøre rammene og gi bedre veiledning til skoleeiere og skoler om hvordan handlingsrommet kan brukes på en faglig forsvarlig måte (Kunnskapsdepartementet, 2024, kap. 5.4).

Samtidig understrekes det at all bruk av alternative opplæringsarenaer fortsatt må skje innenfor opplæringslovens rammer, med krav om forsvarlig opplæring, tilknytning til læreplanene, vurdering, elevmedvirkning og ivaretagelse av elevenes rettigheter. Fleksibilitet skal ikke gå på bekostning av helhet, kvalitet eller elevenes rett til inkludering og tilhørighet i skolefellesskapet.

Samlet sett gir Meld. St. 34 (2023–2024) et tydelig politisk signal om at ungdomsskolen i større grad skal romme variasjon, praktiske læringsformer og alternative arenaer som en del av skolens ordinære virkemidler. Alternative opplæringsarenaer framstilles ikke bare som et tiltak for enkeltelever med store vansker, men også som en struktur for å gjøre skolen mer motiverende, relevant og inkluderende for flere. Regjeringens mål er å redusere utenforskap, styrke trivsel og øke læringsutbyttet gjennom en mer variert og praktisk skolehverdag.

Regelverket for alternative opplæringsarenaer i skolen

Bruken av alternative opplæringsarenaer i ungdomsskolen er regulert gjennom opplæringsloven og presiseringer fra blant annet Statsforvalteren. Hovedregelen i norsk grunnsopplæring er at elever skal få opplæringen sin i klasser eller grupper på nærskolen, som et uttrykk for prinsippene om inkludering og fellesskap. Alternative opplæringsarenaer, forstått som opplæring som helt eller delvis foregår utenfor skolens ordinære fysiske rammer, representerer derfor et unntak fra hovedregelen og kan bare benyttes når bestemte vilkår er oppfylt (Statsforvalteren i Rogaland, 2024). Slike arenaer kan for eksempel være bedrifter, gårdsbruk, institusjoner eller andre læringsmiljøer utenfor skoleområdet, og kan organiseres både i kommunal regi og gjennom private eller ideelle aktører. Felles for alle slike løsninger er at de juridisk regnes som en del av den offentlige grunnsopplæringen og dermed fullt ut omfattes av opplæringslovens krav.

Etter ny opplæringslov av 9. juni 2023, er det et overordnet krav at alle elever skal ha et forsvarlig utbytte av opplæringen (Opplæringslova, 2023, § 11-1). Dersom en elev ikke får dette innenfor rammen av ordinær undervisning, har eleven rett til individuell tilrettelagt opplæring. Det er innenfor denne rettigheten bruk av alternativ opplæringsarena kan vurderes. Dette innebærer at alternativ arena ikke er et generelt pedagogisk virkemiddel som kan benyttes fritt, men et særskilt tiltak som forutsetter at ordinær opplæring, også etter tilpasning, ikke gir eleven et tilfredsstillende utbytte (Statsforvalteren i Rogaland, 2024). Før en elev kan få opplæring på alternativ arena, må det derfor foreligge en sakkyndig vurdering, som i praksis normalt utarbeides av pedagogisk-psykologisk tjeneste. Denne vurderingen skal dokumentere elevens behov, vurdere hvilke tiltak som er nødvendige, og ta stilling til om opplæring utenfor ordinær skole er nødvendig for at opplæringen skal være forsvarlig.

På bakgrunn av den sakkyndige vurderingen skal kommunen fatte et formelt enkeltvedtak om individuell tilrettelegging. Dersom vedtaket innebærer bruk av alternativ opplæringsarena, må dette komme tydelig fram av vedtakets innhold. Vedtaket skal beskrive omfanget av opplæringen, organiseringen og hvilke mål som skal gjelde (Opplæringslova, 2023, §§ 11-6 og 11-7). Uten et slikt vedtak er det ikke lov å flytte en elev helt eller delvis ut av ordinær skole for å få opplæring på alternativ arena. Dette gjelder uavhengig av om foresatte samtykker til løsningen. Foreldres samtykke kan ikke alene erstatte kravene til sakkyndig vurdering og formelt enkeltvedtak (Statsforvalteren i Rogaland, 2024).

Videre stilles det strenge krav til ansvar og kvalitet i opplæringen som gis på alternativ arena. Det er alltid rektor ved skolen som har det overordnede faglige og juridiske ansvaret for elevens opplæring, også når deler av opplæringen legges utenfor skolens område. Opplæringen skal enten følge læreplanene i Kunnskapsløftet eller, dersom eleven har individuell opplæringsplan, være styrt av denne (Statsforvalteren i Rogaland, 2024). Det innebærer at også opplæring på alternative arenaer skal være målrettet, planlagt og pedagogisk begrunnet, og ikke reduseres til rene aktivitetstilbud eller arbeidstrening uten faglig innhold. Eleven har dessuten de samme rettighetene som andre elever når det gjelder skolemiljø, vurdering, tilsyn, forsikring og eventuelt skoleskyss (Opplæringslova, 2023, kap. 12).

Når det gjelder hvem som kan tilby alternative opplæringsarenaer, skiller regelverket ikke prinsipielt mellom kommunale og private eller ideelle aktører, men stiller de samme kravene til kvalitet, ansvar og formelle rammer uavhengig av driftsform. For private eller ideelle aktører er det et absolutt krav at det foreligger en formell avtale mellom kommunen eller skolen og tilbydereren. Denne avtalen skal regulere ansvar, innhold, tilsyn, kompetansekrav, sikkerhet og samarbeid (Statsforvalteren i Rogaland, 2024). Private aktører kan ikke etablere opplæringstilbud for grunnskoleelever på eget initiativ uten at dette er forankret i kommunalt vedtak om individuell tilrettelegging. Kommunen kan heller ikke overføre sitt opplæringsansvar til private aktører, men har alltid det overordnede juridiske og pedagogiske ansvaret.

Et annet sentralt rettslig prinsipp er at bruk av alternativ opplæringsarena ikke skal være en varig eller permanent løsning uten jevnlig vurdering. Tiltaket skal evalueres fortløpende, og det skal vurderes om eleven helt eller delvis kan tilbakeføres til ordinær opplæring. Formålet er ikke å etablere parallelle opplæringsløp utenfor skolen, men å sikre at elever som midlertidig ikke mestrer skolehverdagen, likevel får et forsvarlig og utviklende opplæringstilbud (Statsforvalteren i Rogaland, 2024). Elevens beste skal alltid være det avgjørende hensynet, ikke hensynet til skolens organisering, økonomi eller bemanning.

Det er samtidig viktig å understreke at kommunene ikke har en generell plikt til å tilby alternative opplæringsarenaer, selv om eleven har rett til individuell tilrettelegging. Kommunen kan avslå bruk av alternativ arena dersom den vurderer at eleven kan få et forsvarlig utbytte innenfor ordinær skole gjennom andre tiltak. Et slikt avslag må imidlertid være faglig begrunnet, skriftlig dokumentert og inngå i et formelt vedtak som kan påklages (Opplæringslova, 2023, kap. 20; Statsforvalteren i Rogaland, 2024).

Samlet sett viser regelverket at bruken av alternative opplæringsarenaer er ment som et snevert og strengt regulert unntak fra den ordinære skolemodellen. Bruk forutsetter sakkyndig vurdering, enkeltvedtak, tydelig faglig innhold, formelle avtaler og kontinuerlig evaluering, og gjelder likt enten arenaen er kommunal eller privat. Ordningen er dermed ikke et fleksibelt generelt virkemiddel, men et rettighetsbasert tiltak for elever som ellers ikke får et forsvarlig opplæringstilbud innenfor rammen av den ordinære ungdomsskolen.

Kunnskapsgrunnlag: Praktisk og praksisorientert læring

Forskning på praktisk og praksisorientert læring i skolen har over tid pekt på betydelige begrepsmessige og kunnskapsmessige utfordringer. I en kunnskapsoversikt om praktisk læring i grunnskolen viser Caspersen, Wiborg og Lødding (2011) at begrepet «praksis» benyttes om et bredt spekter av tiltak, fra pedagogiske arbeidsformer innenfor ordinær undervisning til alternative opplæringsarenaer utenfor skolen, ofte uten tydelige analytiske skiller mellom disse. Forfatterne påpeker at denne begrepsmessige uklarheten bidrar til at ulike fenomener diskuteres innenfor samme begrepsramme, til tross for vesentlige forskjeller i formål, organisering og pedagogisk innhold (Caspersen et al., 2011).

Videre identifiserer Caspersen et al. (2011) et gjennomgående spenningsforhold mellom metodisk kvalitet og praksisrelevans i forskningslitteraturen. Studier med høye evidenskrav omhandler i begrenset grad praksisorienterte tiltak og alternative opplæringsarenaer, mens forskning som er tett på praksisfeltet ofte har et svakt dokumentert effektgrunnlag. Dette begrenser muligheten for å trekke sikre slutninger om effekter av praksisbaserte tiltak, og utfordrer overføringsverdien av eksisterende forskning til nye kontekster.

Kunnskapsoversikten problematiserer også en implisitt antagelse om at praksisbaserte løsninger i seg selv er virksomme, uavhengig av rammebetingelser. Caspersen et al. (2011) peker på at tiltak kan fremstå som vellykkede uten solid empirisk dokumentasjon, samtidig som tiltak med dokumentert effekt ikke nødvendigvis gir ønskede resultater i praksis. Særlig understrekes betydningen av relasjonelle, organisatoriske og pedagogiske faktorer, og forfatterne reiser spørsmål ved om det er selve arenaen, oppfølgingen eller relasjonen mellom elev og voksen som har avgjørende betydning for elevenes utbytte.

Samlet sett peker dette på behovet for tydelige begrepsavklaringer og et kritisk blikk på både pedagogisk innhold, organisering og rettslige rammer, fremfor å forstå praksisorienterte løsninger som entydige eller universelle svar på elevers behov.

Bruk av alternative opplæringsarenaer - en kort oversikt over feltet i dag

Som en bakgrunn for arbeidet med dette prosjektet har vi gjort et enkelt søk etter tidligere studier som ser på bruken av alternative opplæringsarenaer i skolen.

Gårdsbaserte læringsarenaer er noe av det som det har vært mest studier av. Flere studier viser at gårder kan fungere som motiverende læringsarenaer for elever som strever i ordinær undervisning. I en kvalitativ studie med 13 ungdomsskoleelever som deltok på gårdsopplæring rapporterte deltakerne om omsorgsfulle voksne, et inkluderende fellesskap, praktiske oppgaver og nye vennskap; opplegget styrket elevenes mestring og motivasjon også i hjemskolen (Arnesen, 2024). Krogh og Jolly (2011) peker på at små grupper og meningsfulle oppgaver skaper relasjoner og fellesskap, men advarer samtidig mot at langvarig deltakelse kan føre til sosial isolasjon.

Pedersen og Ottesen (2023) gjennomførte en casestudie av en Inn på tunet-gård for elever med spesialpedagogiske behov. De fant at gården ga rom for livsmestring gjennom praktisk arbeid og samarbeid, og styrket elevenes empati og selvfølelse. Forskerne påpeker likevel at økonomiske begrensninger og manglende langvarig finansiering hindrer skoler i å bruke slike tilbud.

Rapporten fra Andrews, Bergsli, Brobakk og Fabritius (2023) om den nasjonale Inn på tunet-piloten fremhever at pilotkommuner som tidligere ikke hadde slike tilbud brukte store ressurser på etablering. Funnene viser at hele klasser sjelden fikk prøve gårdsbasert opplæring, og at suksessen avhenger av kommunal forankring og langsiktig støtte. Landbruksdirektoratets sluttrapport (2024) understreker at vellykkede programmer krever samarbeid mellom skole, landbruk og helsemyndigheter og anbefaler tydeligere retningslinjer og stabile avtaler.

En FoU-rapport om Hommedal skolegård (Arnesen & Jentoft, 2022) dokumenterer erfaringer fra en alternativ arena der elever fra Grimstad kommune tilbringer én dag i uken på gård. Elevene rapporterer økt trivsel, mestring, sosial tilhørighet og nye ferdigheter gjennom praktisk arbeid med dyr og natur. Foreldre opplever

gladere og roligere barn, mens lærere er usikre på den faglige overføringsverdien (Arnesen & Jentoft, 2022). Rapporten anbefaler tettere samarbeid mellom gården og hjemmeskolen og regelmessig informasjonsutveksling med foresatte.

Fafo-rapporten *Fra null til helt* (Rogstad, 2021) følger ungdommer som deltok på en fleksibel læringsarena kalt Café Hanco. Denne arenaen kombinerer praktisk arbeid (matlaging, håndverk, medieproduksjon) med undervisning. Rapporten viser at deltakerne får et sterkt sosialt fellesskap og opplever mestring og motivasjon som hjelper dem tilbake til skole eller arbeid. En viktig suksessfaktor er tett oppfølging og voksne som bygger relasjoner til ungdommene.

Rambøll (2020) evaluerte Sarpsborg kommunes «Virksomhet alternative skolearenaer». Rapporten viser at ressurstjenesten manglet klart mandat og tydelige inntakskriterier, og at det var overlapp mellom hjelpetjenester. Rambøll anbefaler å definere mandatet for ressurstjenesten, satse på tidlig innsats og forebygging, og organisere tverrfaglige team under pedagogisk-psykologisk tjeneste for å styrke samarbeid. Rapporten peker også på at samlokalisering av forsterkede avdelinger og hjemmeskolen øker fleksibilitet og samarbeidsmuligheter.

En rapport fra Redd Barna (2025) kartlegger barn og unges erfaringer med langvarig skolefravær. Noen elever fortalte at de ble plassert på grupperom uten pedagogisk oppfølging, noe som forverret deres situasjon. Flere beskrev derimot alternative opplæringsarenaer, som gårder eller tilrettelagte rom i skolen, som meningsfulle og trygge læringsmiljøer. Disse arenaene har mindre grupper, praktisk læring, hyppige pauser og flere voksne, og gir elevene mestringfølelse og vurderingsgrunnlag som er viktig for videre skolegang. Rapporten understreker at alternative arenaer må være faglig forankret og ledsaget av tett oppfølging; ellers kan de bidra til ekskludering.

Statsforvalteren i Rogaland (2024) presiserer at alternative arenaer kun skal brukes når ordinær opplæring ikke gir forsvarlig utbytte. Tiltaket krever sakkyndig vurdering fra pedagogisk-psykologisk tjeneste og enkeltvedtak. Planen for alternative opplæringsarenaer i Harstadskolen (Harstad kommune, 2016) understreker prinsippene inkludering, likeverd og tilpasset opplæring, og påpeker at foreldres samtykke alene ikke er nok for å plassere en elev på alternativ arena.

Skolenes landsforbund argumenterer i et debattinnlegg (Gullseth, 2025) for å lovfeste elevers rett til alternative opplæringsarenaer tidlig i skoleløpet. Innlegget hevder

at praktiske læringsformer kan redusere fravær og motivere flere elever. Juridiske kommentarer fra Jahnsen og Nergaard (2020) ved Universitetet i Stavanger advarer mot risikoen for marginalisering når elever tas ut av klassen, og understreker betydningen av inkludering og vurdering av elevens totale behov.

Basert på forskning og andre kilder fra tiden er det tydelig at alternative opplæringsarenaer antas å kunne bidra til økt trivsel, mestring og sosial utvikling for elever som strever i ordinær skole, men tydeliggjør også at det finnes lite og spredt forskning, og at man i grunnen vet lite om betydningene av alternative opplæringsarenaer, og ulike typer opplæringsarenaer. Gårdsbruk, verksteder og fleksible læringsarenaer gir praktisk læring, tett oppfølging og små grupper. Foreldre rapporterer om mer positive barn, men forskerne påpeker at den faglige overføringsverdien er uklar. Suksessen avhenger av tydelige inntakskriterier, god koordinering mellom arenaen og hjemmeskolen, og langsiktig finansiering (Arnesen & Jentoft, 2022; Rogstad, 2021). Dårlig organiserte alternativ, som å sette elever på grupperom uten oppfølging, kan forsterke utenforskap (Redd Barna, 2025).

Alt i alt fremstår alternative opplæringsarenaer som et viktig, men avgrenset og vanskelig tilgjengelig supplement til ordinær opplæring. Samtidig løftes det frem fra politisk hold at alternative opplæringsarenaer bør brukes i større grad enn i dag. Et annet tydelig trekk er at bruken av alternative opplæringsarenaer er understudert i forskningen, sannsynligvis på grunn av hindringene med å faktisk bruke arenaene.

Metode

Datainnsamling

Datainnsamlingen i prosjektet ble gjennomført over to sammenhengende dager og besto av kvalitative intervjuer gjennomført både ved en snekkerbedrift og ved en ungdomsskole. Formålet med datainnsamlingen var å få innsikt i erfaringer med et alternativt opplæringsløp sett fra flere perspektiver, og å belyse samspillet mellom skole og bedrift.

Ved snekkerbedriften ble det gjennomført intervjuer med tre ungdommer som hadde deltatt i tilbudet gjennom ungdomsskolen. Ungdommene hadde ulike løp og erfaringer, men en fellesnevner var lav skolemotivasjon og utfordringer med ordinær skolegang. I tillegg ble eier og daglig leder intervjuet, samt to ansatte i bedriften. Den ene av disse var voksenlærling, mens den andre hadde en nær familiær relasjon til daglig leder. Dette ga innsikt både i ledelsesperspektiv, faglig opplæring og hverdagspraksis i bedriften.

Ved ungdomsskolen ble det gjennomført flere intervjuer for å belyse skolens perspektiv. Tre lærere deltok i et gruppeintervju, i tillegg til intervjuer med rådgiver, rektor og én lærer i enkeltintervju. Videre ble PPT intervjuet, samt mor til en av elevene som hadde hatt tilbud i bedriften gjennom store deler av ungdomstrinnet. Intervju som metode

Det ble benyttet semistrukturerte intervjuer som metode for datainnsamling. Denne intervjuarten kombinerer en overordnet struktur med åpne spørsmål, og gir rom for at informantene kan utdype egne erfaringer og perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuene var basert på en intervjuguide utarbeidet på forhånd, men guiden ble brukt fleksibelt slik at rekkefølge og oppfølgingsspørsmål kunne tilpasses den enkelte samtale. Valget av semistrukturerte intervjuer var begrunnet i prosjektets eksplorative karakter. Metoden egner seg godt når formålet er å få fram nyanser, meninger og erfaringer slik informantene selv opplever dem, og når forskeren ønsker å forstå komplekse praksiser i kontekst (Thagaard, 2018; Brinkmann & Tanggaard, 2012). Alle intervjuer ble gjennomført ansikt til ansikt, tatt opp med lydopptak og senere transkribert i sin helhet.

Utvalg og anonymisering

Utvalget i undersøkelsen er lite og strategisk valgt. Informantene representerer ulike roller og posisjoner knyttet til det alternative opplæringstilbudet, både fra skole, bedrift og hjem. Et slikt utvalg gir ikke grunnlag for generalisering i statistisk forstand, men legger til rette for utforsking og refleksjon gjennom dybdeforståelse av et konkret tilfelle (Yin, 2018). For å ivareta informantenes anonymitet og redusere risikoen for gjenkjenning, er som sagt både skolen og bedriften anonymisert. Også individuelle kjennetegn er tonet ned eller utelatt der dette kan bidra til identifisering.

Olavs historie

Olav er på tidspunktet vi intervjuer ham en ungdom på videregående, som går som lærekandidat i en rørleggerbedrift. Han har stort engasjement for denne jobben og utdanningen, og opplever stor mestring og meningsfullhet i arbeidet. Det har ikke alltid vært slik. Fra tidlig skolestart opplevde Olav lite mestring i skolen, og ville ikke være med de andre i klassen. Han brukte allerede fra andre trinn av mye tid alene i grupperom, sammen med en voksen. Aller mest lei ble han i femte trinn, da han ifølge egne ord nesten aldri var på skolen. I sjette og sjuende gikk det etter hans egen vurdering litt bedre, men i sjuende var han svært skolelei.

Veien inn i bedrift

Olav har flere diagnoser, og har også ifølge mora hatt et veldig trøblete forhold til skolen hele veien. Moren beskriver at nærmest via en tilfeldighet fant en faglærer på barneskolen ut at Olav hadde et spesielt anlegg og en spesiell driv for praktisk arbeid. Praktiske aktiviteter, for eksempel en tur på sløydrommet, kunne brukes som nærmest en premie for tilstedeværelse i ordinær undervisning.

Det første året på ungdomsskolen ble i stor del tilbrakt på grupperom. Han var også lite ute i friminutt sammen med andre elever. Via andre elever fikk Olav nyss i at tidligere elever ved skolen hadde vært på utplassering i bedrift i ungdomstrinnet, utover det som var inkludert i selve den ordinære undervisningen som valgfag og arbeidslivsfag. Olav tok derfor selv kontakt med rådgiver ved skolen, og spurte om ikke han også kunne få prøve dette.

På dette tidspunktet hadde Olav i det store og hele avskrevet skolen. Selv om ungdomsskolen innebar karakterer og vurdering, og har potensielt stor innvirkning på framtidige muligheter, hadde Olav for lengst konkludert med at skole ikke var for han.

Rådgiveren ved skolen hadde gode erfaringer med å bruke bedrifter til utplassering, og fikk raskt tak i en rørleggerbedrift der Olav kunne delta en dag i uka. Dette ga raskt resultater og motivasjon.

I niende trinn var Olav en dag i uka ute i rørleggerbedriften, og mer og mer inne i timene de dagene han var på skolen. Bedriftsutplasseringen foregikk på onsdager, slik

at hver uke kunne starte med å se fram til onsdagen, og på torsdag og fredag kunne han se frem til helgen. Hos rørleggeren legger Olav selv vekt på at han fikk inngå som en del av arbeidsstokken, og fikk reelle oppgaver som han fikk gjøre selv, men med støtte fra andre.

I tiende trinn byttet Olav bedrift, etter å ha møtt daglig leder i snekkerbedriften. Møtet var delvis tilfeldig, og Olav spurte først om å få en ekstrajobb i helgene. Det fikk han, men så ønsket han også å være der på utplassering i tiende trinn, og fikk aksept for det. Også her gikk Olav inn i ordinært arbeid, men med tett oppfølging fra daglig leder og andre i bedriften, og hele tiden med vekt på selvstendige avtaler og tydelige forventninger. I tiende trinn var Olav to dager ute i snekkerbedriften, tirsdag og torsdag, og ellers inne i alle timer de tre andre skoledagene. Han fullførte ungdomsskolen med karakterer i nærmest alle fag.

Tid	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
1.t 09:05 – 10:05	NORSK Avslutte temaet Henrik Ibsen og drama Jobbe med "En Folkefiende" + oppgaver	Utplassering	ENGELSK Ferdigstille og levere oppgaven om Indigenous Peoples	Utplassering	NATURFAG Vitenskapsperson Være klar til å levere/fremføre (de du selv har valgt av vurderingsform)
Friminutt					
2.t 10:20 – 11:20	UKEPLAN / AKTIVITET - Lese / lytte: TATDOAPTI kap. 1-4 - Hvis det blir tid: Jobbe med powerpoint om den kalde krigen (delt i OneNote).		UKEPLAN / AKTIVITET Jobbe med målark / forberede prøve i samfunnsfag på fredag.		SAMFUNNSFAG Prøve i samfunnsfag: Verden etter 1945
Friminutt og mat					
3.t 12:00 – 13:00	MATEMATIKK To likninger med to ukjente		KUNST&HÅNDVERK		NORSK "Til Ungdommen" Jobbe med virkemiddel
4.t 13:00 – 13:35	UTV I vinterferieuka: Dramatikk USA-Europa Jobbe med ukeplan		NORSK Du må ikke sove - Arnulf Øverland s.169-172 + oppgaver 172		MATEMATIKK To likninger med to ukjente
Friminutt					
5.t 13:45 – 14:45	NATURFAG Oppstart vitenskapsperson (selvvalgt vurderingsform)		MATEMATIKK To likninger med to ukjente		KRLE Jobbe med målark 1 vurderingssituasjon KRLE

Figur 1 Olavs ordinære timeplan for en uke i tiende trinn

På tidspunktet vi intervjuer Olav er han som tidligere nevnt lærekandidat, og er nå tilbake i rørleggeryrket. Han følger en 4:1-modell der han er mandager sammen med resten av klassen på videregående, totalt 13 elever, mens de andre fire dagene er de alle ute i bedriften. I helger og utenom skoletid bruker han fortsatt mye tid i snekkerbedriften.

I snekkerbedriften er det som tidligere nevnt flere ungdommer da vi er på besøk, og det har over tid vært mange skoleleie ungdommer som har brukt tid der. Lederen i snekkerbedriften beskriver selv en oppvekst med skoletrøtthet og dysleksi, mye og rastløs energi, og stor glede og stolthet over eget fag. Det å gi et tilbud til skoleleie ungdom som ikke finner sin plass i den ordinære skolen, og å samtidig gi de en stolthet for yrket og praktisk arbeid, er en egen motivasjon for å ta inn ungdom.

Det er tett kontakt mellom rådgiveren på skolen og daglig leder, og når rådgiveren har en elev som de mener kan ha godt utbytte av å være i bedrift, tar han direkte kontakt med den aktuelle bedriften. I Olavs tilfelle var det altså Olav selv som tok kontakt, før rådgiveren tok kontakt videre. I andre tilfeller har også foreldre tatt kontakt med en aktuell bedrift på forhånd, og så kontaktet rådgiveren for å se på mulighetene.

Uansett forløp beskriver både skolen og bedriften at det går kort tid fra man tar kontakt og blir enige, til man setter i gang utplassering. Og uansett hvem som initierer den konkrete utplasseringen er det hele satt i gang basert på langvarig kontakt mellom elev, skolens personale, PPT og andre ressurspersoner i og utenfor skolen. Utgangspunktet er en elev som har erfaring med å stå på utsiden av undervisningen over lengre tid, enten ved å ikke være på skolen, eller ved å ikke delta i undervisningen.

Den uformelle kontrakten

Et viktig poeng for skolen og Olav, som også ble trukket frem av foresatte, var at muligheten for å være ute i bedrift for Olav, var betinget av at han faktisk var til stede i undervisningen de to andre dagene. Dette er en avtale som også har blitt gjort med andre elever med tilsvarende opplegg med alternativ opplæring i deler av skoleløpet. For Olav var dette en grei avtale å gå inn på, og han beskrev selv at det var lettere å motivere seg til de to skoledagene (mandag og tirsdag) når han visste at onsdag var ute i bedrift. Det var også tilsvarende enklere å motivere seg for torsdag og fredag,

når det kun var snakk om to dager før helg. Denne avtalen var ikke skriftliggjort, men var en tydelig uttalt forventning fra rådgiver på skolen, som Olav anerkjente. Olav hadde ikke fravær på skoledagene etter at denne uformelle kontrakten ble inngått.

De formelle kontraktene

Skolens ledelse og rådgiver som var ansvarlig for Olavs opplegg var opptatt av å ha et godt samarbeid med hjemmet, og også å ha hjemmet og Olav med på laget i beslutningene. Med foreldrene var det også viktig å kunne dokumentere at de var informert om at deler av opplæringen ville foregå utenfor skolen, og at dette kunne medføre at Olav kanskje ikke ville få vurderingsgrunnlag i alle fag. For å tydeliggjøre dette ble det skrevet under på formelle dokumenter. Dette handlet også om muligheten til å i ettertid av opplæringsløpet for Olav kunne dokumentere at alt er gjort i full åpenhet og medvirkning, og for å kunne dokumentere at alle vurderinger er gjort åpent og transparent.

Dilemmaene rundt pedagogisk oppfølging og skoleutbytte

Et viktig tema for både Olav og de ansatte på skolen var knyttet til vurderingsgrunnlag og faglig progresjon. I starten var Olav som sagt en dag i uka ute i bedrift, men etter hvert gikk han over til å ha to dager i uka ute i bedrift, tirsdag og torsdag. Det sier seg selv at 40 % fravær fra ordinær undervisning gjør det vanskelig å holde tritt i alle fag.

Læreren beskriver hvordan Olavs utplassering i bedrift to dager i uken fikk omfattende konsekvenser for hans opplæring og vurdering i flere fag. Da utplasseringen ble lagt til tirsdag og torsdag, medførte dette tap av undervisningstid i samfunnsfag, KRLE og engelsk, samt at Olav ikke lenger kunne delta i musikk og valgfag. For at timeplanen skulle gå opp, og for å gjøre utplasseringen praktisk gjennomførbar, ble det inngått en avtale med foresatte om at Olav ikke skulle få undervisning i disse fagene. Læreren peker samtidig på at denne løsningen innebar at man beveget seg på kanten av opplæringslovens rammer, men at beslutningen ble tatt i dialog med foresatte, som vektla Olavs behov for mestring og forberedelse til videre skolegang og arbeidsliv.

Som følge av dette ble Olav ført som «fritatt for karakter» i musikk og valgfag, uten å ha mottatt ordinær undervisning i fagene. I tillegg beskrives utfordringer

knyttet til kroppsøving og svømming, der Olav i liten grad deltok. Også her ble det etablert pragmatiske løsninger i samråd med foresatte, der målet i hovedsak var å opprettholde en form for aktivitet, snarere enn full deltakelse i ordinær undervisning.

For å kompensere for tapt undervisning i fag der Olav mistet timer som følge av utplassering i bedrift, ble det lagt ned et omfattende arbeid for å sikre vurderingsgrunnlag i flest mulig fag. Læreren beskriver hvordan undervisningen måtte organiseres med høy grad av fleksibilitet, der timer formelt tilhørende ett fag ble brukt til å dekke inn fagstoff fra andre fag. Denne praksisen var nært knyttet til kravene i opplæringsloven om vurdering, dokumentasjon og standpunkt karakterer, og til målsettingen om at Olav skulle avslutte ungdomsskolen med karakterer i så mange fag som mulig.

Samtidig beskriver både Olav og rådgiver at denne sterke vektleggingen av vurderingskrav tidvis ble opplevd som belastende og lite motiverende. Fra deres perspektiv framstår det som om regelverkets krav til vurdering og dokumentasjon i perioder kom i konflikt med målsettingen om å forenkle skolehverdagen og styrke elevens motivasjon. De peker på at en mindre iherdig oppfølging av vurderingskrav kunne ha bidratt til en mer oversiktlig og mindre krevende hverdag for eleven, men at dette ville innebære å bevege seg utenfor opplæringslovens rammer i for stor grad. Også for kontaktlæreren ble det påpekt at det var krevende å opprettholde undervisningen i så stor grad som mulig, og at dette krevde stor ekstrainsats.

Olavs historie og personene rundt ham viser tydelig hvordan kravene i opplæringsloven til faglig vurdering, dokumentasjon og formell sluttkompetanse kan stå i spenning til hensynet til motivasjon, mestring og utholdenhet hos elever med langvarige skoleutfordringer. Ulike aktører opplever og vektlegger denne spenningen forskjellig, men erfaringene peker mot at det er reguleringen av opplæringen, snarere enn enkeltpersoners intensjoner, som i stor grad former både praksis og opplevelser av skoleutbytte.

Tid	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
1.t 09.05 – 10.05	NORSK Avslutte temaet Henrik Ibsen og drama Jobbe med "En Folkefiende" + oppgaver	TILVALGSFAG ARB: MJ,DIV ENG: SR,IF SPA: LB,LKC TYS: ARI	ENGELSK Ferdigstille og levere oppgaven om Indigenous Peoples	ENGELSK TATDOAPTI - oppstart Kap 1 - 4 Presentasjoner: Indigenous peoples	NATURFAG Vitenskapsperson Være klar til å levere/fremføre (det du se har valgt av vurderingsform)
Friminutt					
2.t 10.20 – 11.20	SVØMMING Jobbe med ulike øvelser knyttet til "Lille Havhesten"		KROPPSØVING Turnøvelser - lage egen plan og program	MUSIKK K10 LKC Boyband/ girlband- jobbing i grupper	SAMFUNNSFAG Prøve i samfunnsfag: Verden etter 1945
Friminutt og mat					
3.t 12.00 – 13.00	MATEMATIKK To likninger med to ukjente	SAMFUNNSFAG Skolen: Hva var den kalde krigen? Jobbe med mållark til prøve	KUNST&HÅNDVERK	VALGFAG Sal & Scene Praktisk håndverksfag Fysisk aktivitet og helse	NORSK "Til Ungdommen" Jobbe med virkemiddel
4.t 13.00 – 13.35	UTV Jobbe med ukeplan I vinterferieuka: Dramatikk USA-Europa	UTV Jobbe med ukeplan	NORSK Du må ikke sove - Arnulf Øverland s.169-172 + oppgaver 172		MATEMATIKK To likninger med to ukjente Campus 6.8 Grafisk løsning av likningssett.
Friminutt					
5.t 13.45 – 14.45	NATURFAG Oppstart vitenskapsperson (selvalgt vurderingsform)	KRLE Gjennomgå overgangsriter/seremonier + Høytider i Verdensreligionene	MATEMATIKK To likninger med to ukjente	NORSK Karpe - "Lett å være rebell i kjellerleiligheten din" + oppgaver	KRLE Jobbe med mållark til vurderingssituasjon i KRLE

Tid	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
09:05	SAMF 10a, K2 + G4 TS,SR 09:05-10:05	ENG 10. trinn, K2 + G4 IF,SR 09:05-10:05	ENG 10a, K9 + K10 IF,SR 09:05-10:05	ENG 10a, K9 + G3 IF, DV,SR 09:05-10:05	ENG 10a, K2 + G4 AS, LV, SR 09:05-10:05
09:35					
10:05					
10:35		ENG 10. trinn, K2 + G4 IF,SR 10:20-11:20	ITO 10a, G3 Ansatt: SR 10:20-11:20 OPPFØLGING FAG		ITO 10a, G3 Ansatt: SR 10:20-11:20
11:05					KRLE
11:35					
12:05		SAMF 10a, K9 OV,SR 12:00-13:00	ENG 8c, K2 + K5 MTR,SR 12:00-13:00		
12:35					
13:05	UTV 10a, K9 CL,SR 13:00-13:35	UTV 10a, K9 CL,SR 13:00-13:35	NOR 10a, K9 + K5 OV,CL,SR 13:00-13:35		
13:35					
14:05	ITO 10a, G3 Ansatt: SR 13:45-14:45 NATURFAG				SAMF 10a, K9 OV,SR 13:45-14:45
14:35					

Figur 2 Olavs timeplan, som illustrerer hvordan enkelte fag utgår, og hvordan dette så kompenseres for i opplæringen

Bedriftens erfaringer og motivasjon

Bedriftslederen beskriver en sterk personlig motivasjon for å ta imot ungdom i bedriften, forankret i egne erfaringer med skole og opplæring. Han viser til en oppvekst preget av dysleksi, uro og gjentatte nederlag i skolesammenheng, samtidig som han framhever hvordan praktisk arbeid, arbeidsmoral og ansvar i arbeidslivet ble avgjørende for hans egen mestring og yrkeskarriere. Disse erfaringene gjør at han kjenner seg igjen i ungdom som strever i skolen, og han beskriver et sterkt engasjement for å gi dem muligheter han selv opplevde å mangle

Å ta imot ungdom framstilles både som meningsfullt og krevende. Bedriftslederen er tydelig på at ordningen innebærer betydelige kostnader for bedriften, særlig knyttet til tidsbruk, redusert effektivitet og behovet for å involvere erfarne fagarbeidere i oppfølgingen av ungdommene. Samtidig beskriver han gevinstene som betydelige, men i hovedsak av ikke-økonomisk karakter. Han løfter fram opplevelsen av mening, mestring og yrkesstolthet, samt gleden over å se ungdom utvikle arbeidsmoral, ansvarsfølelse og faglig interesse. På sikt knytter han også dette til rekruttering til håndverksfagene og til behovet for å sikre tilgang på kvalifisert arbeidskraft i næringslivet, særlig i utkantstrøk.

Bedriftslederen forstår arbeidet med ungdom som en del av bedriftens samfunnsansvar. Han uttrykker frustrasjon over det han opplever som manglende anerkjennelse og støtte fra skole og kommune, og beskriver hvordan innsatsen i stor grad bæres av enkeltpersoner og private bedrifter uten formell kompensasjon. Samtidig understreker han at engasjementet ikke er motivert av økonomisk gevinst, men av et ønske om å bidra til at ungdom ikke faller utenfor. Han argumenterer for at samfunnet på sikt sparer betydelige kostnader ved at ungdom får en alternativ arena for mestring og tilknytning til arbeid.

Rekruttering til yrkesfag og næringsliv er et gjennomgående tema i bedriftslederens fortelling. Han beskriver hvordan erfaringer fra offshore- og byggebransjen har gitt ham et kritisk blikk på sammenhengen mellom skoleprestasjoner og egnethet for arbeidslivet. Ifølge ham er det ikke nødvendigvis ungdom med høye karakterer som lykkes best i praktiske yrker, men de som viser utholdenhet, arbeidsmoral og evne til å ta imot veiledning. Gjennom å ta imot ungdom i bedriften mener han å kunne identifisere og utvikle disse egenskapene tidlig, og dermed er man med på å gjøre ungdom som er i ferd med å falle utenfor i videregående opplæring til gode kandidater for senere lærlingeløp og andre modeller for opplæring i bedrift på videregående.

Yrkesstolthet framstår som et sentralt element i arbeidet med ungdommene. Bedriftslederen legger stor vekt på orden, struktur, kvalitet og respekt for faget, og beskriver hvordan tydelige rammer kombineres med uformell omgang, humor og anerkjennelse. Han framhever at ungdommene møtes som hele personer, ikke som «problemelever», og at arbeidet i bedriften gir dem en alternativ identitet knyttet til det å være arbeidstaker og fagperson. Dette framstilles som en viktig kontrast til deres erfaringer fra skolen, som flere av ungdommene ifølge bedriftslederen har opplevd som preget av nederlag og manglende anerkjennelse.

Rektors perspektiv på bruk av bedrift som alternativ opplæringsarena

Rektor beskriver bruken av bedrift som alternativ opplæringsarena som et tiltak som har utviklet seg over tid, i spennet mellom elevenes behov, skolens begrensede handlingsrom og gjeldende regelverk. Han peker på at enkelte elever har behov for «noe annet enn det vi kan tilby innenfor skolens rammer», samtidig som han understreker at lovverket setter klare grenser for hva skolen kan gjøre. Utplassering i bedrift framstilles dermed ikke som et generelt pedagogisk virkemiddel, men som en løsning som tas i bruk når skolens egne tiltak ikke oppleves som tilstrekkelige

Et sentralt tema i rektorens beskrivelse er balansen mellom inkludering i det ordinære skoleløpet og utplassering i bedrift. Han vektlegger elevens stemme og viser til erfaringer der voksne har ønsket utplassering, mens eleven selv har motsatt seg dette. Inkludering framheves som et overordnet prinsipp, og utplassering beskrives som noe som må skje i dialog med eleven og innenfor det rektoren omtaler som skolens handlingsrom. Samtidig viser han til at arbeidslivsfag og tidligere ordninger har gitt mulighet til å knytte utplassering i bedrift til ordinær opplæring.

Rektoren beskriver at omfanget av utplassering varierer mellom elever, fra én til to dager i uken, avhengig av individuelle behov. Han løfter samtidig fram at dette aktualiserer spørsmål knyttet til vurdering og karaktersetting, særlig på 10. trinn, og omtaler praksisen som en operasjon i «gråsoner». Erfaringer fra bedrift kan gi eleven relevant erfaring og mestring, men kan ikke direkte inngå i vurderingsgrunnlaget, som fortsatt skal ivaretas av faglærer.

Videre beskriver rektoren et tydelig skifte i elevgruppen som benytter seg av utplassering i bedrift. Tidligere var dette i hovedsak elever med atferdsvansker, mens gruppen i dag framstår som langt mer sammensatt. Den omfatter blant annet elever

med omfattende skolefravær, elever som strever med å møte skolehverdagen etter pandemien, elever som opplever undervisningen som for teoretisk, samt elever med høyt læringspotensial, men lav motivasjon. Rektoren understreker at dette ikke lenger er en homogen gruppe, verken når det gjelder faglige forutsetninger eller kjønn.

Rektoren beskriver også flere forsøk på å etablere mer praktiske tilbud innenfor skolens egne rammer. Disse tiltakene opplevdes som lite vellykkede, blant annet fordi de ble svært synlige for elevene og bidro til uønsket stigmatisering. I kontrast framstår utplassering i bedrift som mindre stigmatiserende og som noe elevene i større grad kan identifisere seg positivt med. Rektoren peker på at elever i bedrift får oppleve å produsere noe, være en del av et arbeidsfellesskap og erfare mestring, noe han mener kan ha en positiv tilbakevirkning på elevenes deltakelse i skolen.

Når det gjelder organisering og ansvar, beskriver rektoren at rådgiver har hatt en sentral rolle i kontakten med bedrifter og i den praktiske gjennomføringen av utplasseringene. Rektor selv har i hovedsak hatt en overordnet rolle, og beskriver begrenset detaljkunnskap om omfanget av ordningen. Dette peker mot at praksisen i stor grad er personavhengig og tett knyttet til enkeltroller ved skolen, snarere enn fullt ut forankret i skolens ordinære styrings- og dokumentasjonssystemer

PPTs perspektiv: barnets beste, regelverksuklarhet og behov for alternative løsninger

PP-rådgiveren beskriver sin rolle som kommunens lovpålagte sakkyndige og rådgivende instans overfor skolene, med ansvar for å vurdere elevers opplæringsbehov og bidra til forsvarlige opplæringstilbud. Hun viser til at PPT i økende grad involveres i saker knyttet til skolefravær, og beskriver dette som en nasjonal utfordring som har blitt mer omfattende etter pandemien. Ifølge rådgiveren opptrer fravær og sammensatte vansker tidligere enn før, ofte allerede på barnetrinnet, og mange elever viser tegn på alvorlig mistrivsel før de når ungdomsskolen

Når det gjelder utplassering i bedrift som alternativ opplæringsarena, beskriver PP-rådgiveren regelverket som uklart og til dels motstridende. Hun viser til at PPT kan anbefale alternative opplæringsarenaer, men at handlingsrommet er begrenset av krav til sakkyndig vurdering, spesialundervisning og omdisponering av timetall. Rådgiveren beskriver at hun har forsøkt å avklare regelverket gjennom dialog med

statsforvalteren, både regionalt og i andre fylker, uten å få entydige svar. Særlig løftes spenningen mellom kravet om å oppfylle kompetansemål og vurderingsgrunnlag, og behovet for å tilby elever et realistisk og meningsfullt opplæringstilbud.

Barnets beste framheves som et sentralt prinsipp i PPTs vurderinger. Rådgiveren uttrykker liten tvil om at enkelte elever har stort behov for alternative arenaer som gir mestring, særlig gutter med ADHD og lærevansker som strever med stillesittende og teoretisk undervisning. Samtidig understreker hun at det er urealistisk å forvente at elever med omfattende skolefravær skal kunne avslutte ungdomsskolen med karakterer i alle fag, og at for høye forventninger til vurdering og dokumentasjon kan virke mot sin hensikt. Hun viser til at PPT i noen tilfeller anbefaler at sakkyndig vurdering først utarbeides sent i skoleløpet, blant annet på 10. trinn, for å dokumentere rett til fritak eller alternative løsninger, dersom dette blir nødvendig.

Rådgiveren peker også på betydelige utfordringer knyttet til oppfølging og ansvar når elever er utplassert i bedrift. Hun understreker at skolen fortsatt har ansvar for opplæringstilbudet, men beskriver det som krevende å vurdere innhold, kvalitet og kompetanse i bedriftene. Spørsmål om hvem som skal følge opp bedriftene, hvilke krav som kan stilles til mentorer, og hvordan elevenes trygghet og relasjoner skal ivaretas, framstår som uavklarte. Rådgiveren legger særlig vekt på relasjonskompetanse hos personer som tar imot ungdom, og på behovet for systemer som sikrer forsvarlighet, blant annet gjennom krav til politiattest og tydelig ansvarslinjer.

Avslutningsvis beskriver PP-rådgiveren dagens praksis som i stor grad personavhengig, både i skolen og i næringslivet. Hun framhever at tilbudet i stor grad er avhengig av enkeltpersoners engasjement og lokale nettverk, og at dette bidrar til ulikhet i hvem som får tilgang til alternative opplæringsarenaer. Samtidig uttrykker hun bekymring for kommunenes begrensede ressurser og manglende systemer for oppfølging av skolefravær, og peker på at næringslivet i økende grad framstår som en nødvendig samarbeidspartner for å sikre ungdom både mestring og tilknytning til lokalsamfunnet

Diskusjon – hva er det vi finner?

En praksis som fungerer for eleven innenfor et begrenset handlingsrom

Olavs historie beskriver en opplæringssituasjon der utplassering i bedrift framstår som et meningsfullt og motiverende supplement til ordinær undervisning. For Olav bidro arbeidet i bedrift til økt tilstedeværelse, tydeligere struktur i hverdagen og opplevelse av mestring i en periode der skolebasert undervisning over tid hadde vært forbundet med motstand og belastning. Dette samsvarer med beskrivelsene fra både foresatte, rådgiver og bedriftsleder, som alle framhever betydningen av praktisk arbeid, tydelige rammer og alternative mestringsarenaer.

Samtidig viser både rektors og lærerens beskrivelser at denne praksisen ble utviklet innenfor et snevert handlingsrom. Utplasseringen måtte tilpasses eksisterende timeplaner, vurderingskrav og fagstruktur, og førte til betydelige justeringer i Olavs opplæringstilbud. Tap av undervisningstid i flere fag, fritak fra enkelte fag og fleksibel bruk av undervisningstimer framstår som nødvendige grep for å gjøre ordningen gjennomførbar. Disse tilpasningene ble gjort i dialog med foresatte og med henvisning til elevens behov, men innebar samtidig at opplæringen beveget seg tett opp mot grensene for det ordinære opplæringstilbudet.

Praksisen kan dermed forstås som vellykket på individnivå, samtidig som den er krevende å forankre fullt ut i skolens ordinære strukturer. Dette kommer tydelig til uttrykk i lærerens beskrivelser av arbeidsbelastning og usikkerhet knyttet til vurdering og dokumentasjon, og i rektorens omtale av praksisen som en balansegang mellom inkludering og alternative løsninger. Også PPT peker på at slike ordninger ofte etableres i situasjoner der behovet for handling oppleves som akutt, mens regelverk og formelle prosesser i mindre grad gir tydelig støtte.

Sett samlet peker dette på et grunnleggende trekk ved praksisen som beskrives i rapporten. Opplæring i bedrift kan fungere godt for den enkelte elev, men forutsetter samtidig omfattende tilpasninger, høy grad av fleksibilitet og betydelig innsats fra enkeltpersoner. Dette reiser spørsmål om i hvilken grad slike løsninger kan forstås som del av et ordinært opplæringstilbud, og hvilke rammer som må være til stede for at de skal kunne etableres og opprettholdes på en mer forutsigbar og systematisk måte.

Pedagogisk oppfølging, vurdering og skoleutbytte

Beskrivelsene fra lærer, rådgiver og PPT viser at vurdering og dokumentasjon fikk en sentral plass i arbeidet med Olavs opplæring. Utplasseringen i bedrift medførte tap av undervisningstid i flere fag, noe som igjen aktualiserte spørsmål om vurderingsgrunnlag og standpunktkarakterer. For å sikre at Olav kunne få karakter i flest mulig fag, ble undervisningen organisert med høy grad av fleksibilitet, der timer i ett fag ble brukt til å dekke inn fagstoff fra andre fag. Denne praksisen var tett knyttet til kravene i opplæringsloven om vurdering og dokumentasjon, og til skolens ansvar for å gi eleven et formelt avsluttet opplæringsløp.

Lærerens beskrivelser viser hvordan dette arbeidet innebar betydelig pedagogisk og organisatorisk belastning. Oppfølgingen krevde kontinuerlig omdisponering av undervisningstid, individuell tilpasning og løpende vurdering av hva som var faglig forsvarlig innenfor de rammene som forelå. Samtidig framstår arbeidet som preget av usikkerhet knyttet til om kravene til vurdering lot seg oppfylle på en måte som både ivaretok regelverket og elevens behov. Denne usikkerheten ble ytterligere forsterket av at ordningen med utplassering i bedrift strakte seg over tid og fikk konsekvenser for flere fag samtidig.

Fra Olavs og rådgivers perspektiv framstår den sterke vektleggingen av vurderingskrav mer ambivalent. Selv om målet om å sikre karakterer i flest mulig fag ble anerkjent som viktig, beskrives oppfølgingen tidvis som krevende og lite motiverende for eleven. Behovet for å dekke inn tapt fagstoff og sikre vurderingsgrunnlag kunne komme i konflikt med målsettingen om å forenkle skolehverdagen og redusere belastningen. Dette peker mot en spenning mellom hensynet til formelt skoleutbytte, slik det kommer til uttrykk gjennom karakterer og vitnemål, og hensynet til elevens motivasjon og utholdenhet i opplæringen.

PPTs beskrivelser understøtter denne spenningen ved å peke på at det ikke alltid er realistisk å forvente full måloppnåelse i alle fag for elever med omfattende fravær og langvarige skoleutfordringer. Samtidig framheves det at regelverket gir begrenset rom for å redusere krav til vurdering uten formelle vedtak og sakkyndige vurderinger. I praksis innebærer dette at skolen står i et krevende spenn mellom å tilpasse opplæringen til elevens faktiske forutsetninger og å oppfylle systemets krav til dokumentasjon og sluttkompetanse.

Barnets beste - rettslig prinsipp og praktisk begrunnelse

Prinsippet om barnets beste er lovfestet som et grunnleggende rettslig hensyn i opplæringsloven § 10-2. Bestemmelsen slår fast at «i handlingar og avgjerder som gjeld elevar, skal omsynet til kva som er best for eleven, vere eit grunnleggjande omsyn» (Opplæringslova, 2023, § 10-2). Dette innebærer at alle beslutninger som berører elever skal bygge på en konkret, individuell og faglig begrunnet vurdering av hva som er til elevens beste, og at elevens mening skal tillegges vekt i samsvar med alder og modenhet. Prinsippet er videre forankret i FNs barnekonvensjon artikkel 3, som er gitt forrang i norsk rett, og fungerer dermed både som et menneskerettslig prinsipp og som en rettslig bindende saksbehandlingsnorm i skolen.

I materialet som ligger til grunn for denne rapporten framstår barnets beste som et sentralt hensyn i begrunnelsen for å etablere utplassering i bedrift. Både skole, PPT og foresatte viser til behovet for å ivareta elevens trivsel, motivasjon og psykososiale situasjon, og beskriver tiltaket som nødvendig for å skape en håndterbar skolehverdag. For Olav knyttes dette særlig til langvarige erfaringer med motstand mot skole og behov for alternative mestringsarenaer.

Samtidig viser empirien at barnets beste i praksis også fungerer som en begrunnelse for å handle raskt i situasjoner der formelle avklaringer og saksbehandlingsprosesser oppleves som utilstrekkelige eller lite tilpasset elevens situasjon. Utplasseringen i bedrift ble etablert i dialog mellom skole, foresatte og rådgiver, og med utgangspunkt i en felles forståelse av hva som var best for eleven på det aktuelle tidspunktet. Denne handlemåten framstår som nært knyttet til opplevelsen av at situasjonen var akutt, og at det var behov for tiltak som kunne stabilisere elevens opplærings situasjon.

Det empiriske materialet viser imidlertid også at prinsippet om barnets beste ikke opphever kravene til sakkyndig vurdering, dokumentasjon og formelle vedtak der dette er påkrevd. Verken rektor, lærer eller PPT beskriver barnets beste som et selvstendig rettslig grunnlag for å fravike opplæringslovens øvrige bestemmelser. Tvert imot framstår arbeidet med vurdering, dokumentasjon og tilpasning av opplæringen som omfattende, nettopp fordi tiltaket måtte forankres innenfor eksisterende regelverk.

PPTs beskrivelser bidrar til å tydeliggjøre denne rettslige spenningen. Rådgiveren understreker at barnets beste er et nødvendig utgangspunkt for vurderinger av alternative opplæringsarenaer, men samtidig et prinsipp som må operasjonaliseres

gjennom sakkyndige vurderinger og formelle prosesser. I saker der elever har omfattende fravær og langvarige utfordringer, framstår dette som særlig krevende, fordi regelverket i begrenset grad gir klare føringer for hvordan hensynet til barnets beste skal veies mot kravene til vurdering, dokumentasjon og sluttkompetanse.

Sett i sammenheng viser dette at barnets beste fungerer som et grunnleggende normativt og rettslig hensyn i arbeidet med alternative opplæringsarenaer, men at prinsippet i seg selv ikke gir entydige svar på hvordan opplæringen skal organiseres. I praksis framstår barnets beste som et hensyn som både legitimerer fleksibilitet og tydeliggjør behovet for rettslig forankring, og som dermed plasserer skolen, PPT og foresatte i et kontinuerlig spenn mellom behovet for rask handling og kravene til formell saksbehandling.

Opplæringsloven gir PPT en sentral rolle i arbeidet med å vurdere elevers behov for individuelt tilrettelagt opplæring, blant annet gjennom krav om sakkyndig vurdering ved vedtak etter bestemmelsene om individuelt tilrettelagt opplæring. Formålet med disse bestemmelsene er å sikre at elever får et forsvarlig og likeverdig opplæringstilbud, og at beslutninger som innebærer vesentlige avvik i opplæringens innhold eller organisering bygger på faglige og dokumenterbare vurderinger.

Sett i lys av disse kravene framstår PPTs rolle i materialet som tydelig forankret i lovens intensjoner. PPT-rådgiveren beskriver en tett og kontinuerlig involvering i skolens arbeid med elever som Olav, der vurderinger av elevens behov skjer løpende og i nært samarbeid med skole og foresatte. Denne involveringen gir PPT et helhetlig bilde av elevens situasjon, og legger til rette for faglige vurderinger som tar hensyn til både opplæringsbehov, trivsel og utvikling over tid.

Samtidig viser empirien at utplassering i bedrift i denne saken vanskelig lar seg plassere entydig innenfor rammen av ordinær opplæring, samtidig som tiltaket heller ikke fullt ut er formalisert som individuelt tilrettelagt opplæring etter lovens bestemmelser. Praksisen befinner seg dermed i et grenseland, der tiltaket over tid får betydelige konsekvenser for elevens fagtilbud, vurdering og opplæringsplikt, uten at dette nødvendigvis utløser formelle vedtak etter ITO-bestemmelsene i en tidlig fase (Individuelt tilrettelagt opplæring, tidligere spesialundervisning).

I denne situasjonen framstår PPTs rolle som å bidra med faglige vurderinger og kontinuerlig rådgivning, snarere enn å initiere formelle sakkyndige prosesser på

et tidlig tidspunkt. Materialet viser at PPT har en bevissthet om når sakkyndig vurdering blir nødvendig, særlig i forbindelse med avslutningen av grunnskolen og spørsmål om fritak, vurdering og overgang til videregående opplæring. At sakkyndig vurdering i noen tilfeller først utarbeides sent i skoleløpet, framstår i denne sammenhengen som en tilpasning til hvordan regelverket skiller mellom løpende opplæringspraksis og beslutninger som krever formell rettslig forankring.

I lys av dette kan PPTs praksis forstås som en måte å ivareta både lovens krav og elevenes behov innenfor et regelverk som gir begrenset veiledning for opplæringstilbud som befinner seg i grenselandet mellom ordinær opplæring og individuelt tilrettelagt opplæring (ITO). PPT framstår som en aktiv og faglig tilstedeværende aktør, samtidig som rollen formes av de rettslige skillene i opplæringsloven.

Bedriftens rolle som alternativ opplæringsarena

I materialet framstår bedriften som en sentral arena for opplæring i situasjoner der skolens ordinære rammer oppleves som utilstrekkelige for å ivareta elevenes behov. Bedriftens bidrag gir tilgang til praktisk arbeid, tydelige forventninger og en strukturert hverdag, og fungerer dermed som et supplement til skolens opplæringstilbud. Samtidig innebærer denne rollen at bedriften trer inn i et felt som tradisjonelt har ligget innenfor skolens ansvarsområde, uten at dette fullt ut er regulert eller formalisert.

Bedriftens funksjon i denne sammenhengen er ikke primært knyttet til opplæring i faglig forstand, men til å tilby en alternativ arena for deltakelse, mestring og sosial tilhørighet. Dette bidrar til å forklare hvorfor opplæring i bedrift oppleves som meningsfull for elever som strever med skolebasert undervisning, samtidig som det også tydeliggjør at bedriftens rolle skiller seg fra skolens når det gjelder vurdering, dokumentasjon og ansvar for elevenes rettigheter.

Materialet viser at bedriftens bidrag i stor grad er basert på frivillighet og lokalt engasjement, og at det finnes få strukturer som regulerer innhold, kvalitet og oppfølging. Dette gir rom for fleksible og tilpassede løsninger, men innebærer også at praksisen blir sårbar og vanskelig å standardisere. Bedriftens rolle framstår dermed som avhengig av enkeltpersoners kompetanse og vilje til å ta ansvar, heller enn av institusjonelle rammer.

I lys av dette kan bedriftens rolle forstås som et viktig, men begrenset supplement til skolens opplæringsansvar. Bedriften bidrar med ressurser og erfaringer som skolen i liten grad kan tilby innenfor egne rammer, men har samtidig ikke forutsetninger for å ivareta de rettslige og pedagogiske forpliktelsene som følger av opplæringsloven. Dette innebærer at bedriftens bidrag nødvendigvis må forstås i sammenheng med skolens og PPTs ansvar.

Oppsummert kan vi si at bedriftens rolle i arbeidet med alternative opplæringsarenaer er preget av både potensial og begrensninger. Bedriften framstår som en arena som kan bidra til å utvide skolens handlingsrom i møte med elever med sammensatte utfordringer, samtidig som fraværet av formelle rammer reiser spørsmål om bærekraft og overførbarhet dersom slike løsninger skal inngå som en mer systematisk del av opplæringstilbudet.

Faktorer av betydning ved bruk av alternative opplæringsarenaer i bedrift
Bruken av alternative opplæringsarenaer i bedrift forutsetter en rekke avklaringer som går ut over spørsmålet om tiltaket fungerer for den enkelte elev. Materialet i denne rapporten viser at slike løsninger etableres i situasjoner der skolens ordinære rammer oppleves som utilstrekkelige, men også at praksisen berører grunnleggende spørsmål om ansvar, organisering og rettslig forankring. Alternative opplæringsarenaer i bedrift framstår dermed ikke som et enkelt pedagogisk virkemiddel, men som en sammensatt praksis som krever tydelig rolleavklaring mellom skole, hjelpeapparat og arbeidsliv.

Et sentralt spørsmål gjelder oppfølgingen av elevene. Når deler av opplæringen legges utenfor skolens arena, blir ansvaret for elevenes faglige, sosiale og psykososiale utvikling mer fragmentert. Materialet viser at oppfølgingen i stor grad hviler på enkeltpersoner, som kontaktlærer, rådgiver eller PPT-rådgiver, i tett samarbeid med bedriften. Samtidig framstår det som uklart hvem som har det overordnede ansvaret for helheten i opplæringstilbudet når eleven er utplassert i bedrift over tid. Dette gjelder både oppfølging av læring, trivsel og fravær, og avklaringer knyttet til vurdering og dokumentasjon. Spørsmålet om ansvar blir særlig tydelig i situasjoner der eleven strever, eller der samarbeidet mellom aktørene utfordres.

Kostnadene for bedriftene utgjør en annen viktig faktor. Selv om opplæring i bedrift kan gi gevinster på sikt, viser materialet at ordningen innebærer betydelige investeringer i form av tid, redusert produksjon og behov for tett oppfølging.

Disse kostnadene bæres i hovedsak av bedriftene selv, uten formelle ordninger for kompensasjon. Dette bidrar til at tilbudet i stor grad blir avhengig av frivillighet og personlig engasjement, og reiser spørsmål om hvor bærekraftig en slik praksis er dersom den skal inngå som en mer systematisk del av opplæringstilbudet.

Materialet peker også på indirekte effekter av opplæring i bedrift, særlig knyttet til yrkesstolthet og elevenes syn på arbeid og framtid. Gjennom deltakelse i arbeidsfellesskap får elevene tilgang til alternative identiteter som arbeidstakere og fagpersoner, noe som kan bidra til økt mestring og tilhørighet. Denne erfaringen framstår som særlig viktig for elever som over tid har erfart lite anerkjennelse i skolesammenheng. Samtidig illustrerer dette at opplæring i bedrift ikke bare handler om læring i snever forstand, men også om sosialisering til arbeidslivets normer, verdier og forventninger.

For næringslivet i en utkantkommune peker materialet på et betydelig potensial i samarbeid med skolen. Tidlig kontakt med ungdom kan bidra til rekruttering, styrket tilknytning til lokalsamfunnet og økt synlighet for yrkesfaglige karriereveier. Samtidig forutsetter dette at samarbeidet skjer innenfor rammer som er forutsigbare for bedriftene. Når ansvaret i stor grad er uformelt og personavhengig, kan det begrense både omfanget og varigheten av tilbudet. Potensialet for næringslivet framstår derfor som nært knyttet til utviklingen av mer tydelige strukturer for samarbeid, der både skolens og bedriftenes roller er avklart.

Avslutning: mot tydeligere modeller for alternativ opplæring i bedrift

Gjennom Olavs historie og analysene i denne rapporten er det vist hvordan opplæring i bedrift kan fungere som en meningsfull og motiverende del av opplæringstilbudet for elever som over tid har hatt store utfordringer i skolen. Samtidig har rapporten synliggjort at slike løsninger etableres i et preget av begrenset handlingsrom, uklare ansvarsforhold og betydelig personavhengighet. Dette gjelder både skolens oppfølging av elevene, PPTs rolle i vurderingsarbeidet og bedriftenes bidrag som alternative opplæringsarenaer.

Et gjennomgående funn i rapporten er at mye ansvar samles hos enkeltaktører. Kontaktlærer og rådgiver får et stort ansvar for koordinering, vurdering og oppfølging. PPT er tett involvert over tid, men opererer innenfor et regelverk som gir begrenset veiledning for langvarig bruk av alternative opplæringsarenaer. Bedriftene bidrar med struktur, mestring og praktisk arbeid, men bærer samtidig kostnader og ansvar som i liten grad er formalisert. Til sammen peker dette på behovet for tydeligere organisatoriske rammer rundt opplæring i bedrift, dersom slike løsninger skal være bærekraftige over tid og tilgjengelige for flere elever.

I lys av dette framstår det som hensiktsmessig å skissere ulike modeller for hvordan opplæring i bedrift kan organiseres og følges opp på en mer systematisk måte. Modellene springer ut av erfaringene i dette prosjektet, og av drøftinger som har oppstått i møter mellom skole, PPT og andre aktører. De representerer ikke ferdige løsninger, men ulike måter å håndtere de utfordringene som er identifisert i rapporten.

Den første modellen tar utgangspunkt i at **skolen selv har hovedansvar for oppfølgingen av elevene i bedrift**. Dette kan innebære at en rådgiver, lærer eller annen dedikert funksjon ved skolen følger opp elevene tett, både faglig og sosialt.

Modellen kjennetegnes av:

- sterk kobling mellom skole og bedrift
- god kjennskap til elevens helhetlige opplæringssituasjon
- høy grad av fleksibilitet og individuell tilpasning

Samtidig viser erfaringene i rapporten at denne modellen er ressurskrevende og sårbar, særlig når ordningen omfatter flere elever over tid. Belastningen på enkeltroller i skolen kan bli stor, og praksisen blir i betydelig grad personavhengig.

Den andre modellen tar utgangspunkt i behovet for å **avlaste skolen for deler av oppfølgingsansvaret**, uten å frata skolen det formelle opplæringsansvaret. I denne modellen legges den løpende oppfølgingen av elevene i bedrift til en ekstern aktør, for eksempel en arbeidsinkluderingsbedrift som ansetter en pedagog med ansvar for oppfølging ute i bedrift. Denne modellen har dukket opp som en konkret mulighet i dialoger knyttet til prosjektet, og kan forstås som et svar på de utfordringene rapporten har identifisert når det gjelder kapasitet, koordinering og kontinuitet.

Modellen kjennetegnes av:

- tydelig ansvar for oppfølging i praksisfeltet
- avlastning av skolens ansatte
- større forutsigbarhet for bedriftene som tar imot elever

Samtidig reiser modellen spørsmål om rolleavklaring, finansiering og samspill med skolens og PPTs ansvar, som må avklares nærmere.

Den tredje modellen innebærer etablering av **en egen organisatorisk enhet eller struktur** med ansvar for både oppfølging av elever og kvalitetssikring av bedrifter som alternative opplæringsarenaer. En slik modell kan legge til rette for mer systematikk og mindre personavhengighet, og kan for eksempel omfatte opplæring av mentorer, felles rutiner for oppfølging og tydeligere avtaler med skole og kommune.

Modellen kjennetegnes av:

- klare ansvarsforhold
- mulighet for mer ensartet kvalitet
- potensial for skalering og langsiktig bærekraft

Samtidig vil en slik modell reise prinsipielle spørsmål om organisering, styring og forholdet til skoleeiers ansvar etter opplæringsloven.

Felles for de tre modellene er at de søker å håndtere de samme grunnleggende utfordringene som er identifisert i rapporten, knyttet til oppfølging, ansvar og

bærekraft, samtidig som de forsøker å bevare fleksibiliteten som gjør opplæring i bedrift meningsfull for elevene. Modellene representerer derfor analytiske innganger til videre utvikling, snarere enn anbefalinger om konkrete løsninger.

Denne rapporten har vist at opplæring i bedrift kan gi betydelig utbytte for enkelte elever på ungdomstrinnet, men også at dagens praksis i stor grad er avhengig av lokalt engasjement og uformelle ordninger. Det peker mot behovet for mer systematisk kunnskapsutvikling. Et naturlig neste steg vil derfor være å videreutvikle og undersøke slike modeller i et forskningsprosjekt, der erfaringene kan prøves ut og analyseres over tid.

Referanser

- Andrews, T. M., Bergsli, H., Brobakk, J., & Fabritius, M. K. (2023). Inn på tunet som allmennpedagogisk tilbud: Resultater fra følgeforskning av nasjonal Inn på tunet-pilot i Nordland (NF-rapport 9/2023). Nordlandsforskning. <https://ruralis.no/wp-content/uploads/2024/06/nf-rapport-09-2023-inn-pa-tunet-sluttrapport-24-januar-2024.pdf>
- Arnesen, S. M. K. (2024). Secondary school pupils' experiences of participating in adapted farm-based education in Norway: Inner motivation and personal development outcomes. Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning, 4(1). <https://doi.org/10.18261/ntu.4.1.5>
- Arnesen, S. M. K., & Jentoft, N. (2022). Hommedal skolegård – en annerledes skoledag (FoU-rapport 21-2022). NORCE Norwegian Research Centre. <https://www.norceresearch.no/assets/images/Hommedal-skolegard-rapport.pdf>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Akademisk.
- Caspersen, J., Wiborg, Ø. N., & Lødding, B. (2011). *Praksisutbytte? Kunnskapsoversikt om ungdoms utbytte av praksis i opplæringen* (NIFU-rapport 2011:6). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Gullseth, B. (2025). Alternative opplæringsarenaer: Nøkkelen til en inkluderende fellesskole. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/bodil-gullseth-fellesskolen-opplaering/alternative-opplaeringsarenaer-nokkelen-til-en-inkluderende-fellesskole/441114>
- Harstad kommune. (2016). Plan for alternative opplæringsarenaer i Harstadskolen. Harstad kommune. <https://img8.custompublish.com/getfile.php/3230169.1878.rvuywrrvfe/Plan+for+alternative+opplaeringsarenaer+i+Harstadskolen.pdf>
- Jahnsen, H., & Nergaard, S. (2020). Alternative opplæringsarenaer eller deltakelse i klassen – hva sier loven? Læringsmiljøsenteret, Universitetet i Stavanger. <https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/alternative-opplaeringsarenaer-eller-deltakelse-i-klassen-hva-sier-loven>
- Kleva, A. E., & Svantorp, I. (2025). Barn og unges perspektiver på skolefravær: «Jeg skulle ønske jeg var litt mer savnet». Redd Barna. https://www.reddbarna.no/content/uploads/2021/01/ReddBarna_Barn-og-unges-perspektiver-pa-skolefravaer_Rapport2025.pdf

- Krogh, E., & Jolly, L. (2011). *Making sense of place: School–farm cooperation in Norway*. *Children, Youth and Environments*, 21(1), 310–321. <https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.21.1.0310>
- Kunnskapsdepartementet. (2024). *En mer praktisk skole: Bedre læring, motivasjon og trivsel på 5.–10. trinn* (Meld. St. 34 (2023–2024)). Regjeringen.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Landbruksdirektoratet. (2024). Inn på tunet-løftet 2 – sluttrapport. Landbruksdirektoratet. <https://www.landbruksdirektoratet.no/nb/jordbruk/inn-pa-tunet/inn-pa-tunet-loftet-2>
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2023-06-09-30). <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2023-06-09-30>
- Pedersen, H., & Ottesen, S. (2023). Inn på tunet – gården som alternativ læringsarena for elever med spesialpedagogiske behov (Masteroppgave, Nord universitet). Nord Open Research Archive. https://www.landbruksdirektoratet.no/nb/filarkiv/publikasjoner/Masteroppgave_Inn%20på%20tunet%20gården%20som%20alternativ%20læringsarena.pdf
- Rambøll Management Consulting. (2020). Gjennomgang av Virksomhet alternative skolearenaer. Sarpsborg kommune. https://www.sarpsborg.com/globalassets/dokumenter/barn-og-skole/skole/rapport_gjennomgang-av-virksomhet-alternative-skolearenaer.pdf
- Rogstad, J. (2021). Fra null til helt: Om fleksible læringsarenaer, frafall og veien tilbake (Fafo-rapport 2021:06). Fafo. <https://www.fafo.no/publikasjoner/fafo-rapporter/from-zero-to-hero>
- Statsforvalteren i Rogaland. (2024). *Bruk av alternative opplæringsarenaer i skolen*. <https://www.statsforvalteren.no/Rogaland/Barnehage-og-opplaring/Grunnskule-og-vidaregaande-opplaring/bruk-av-alternative-opplæringsarenaer-i-skolen/>
- Statsforvalteren i Rogaland. (2024). *Bruk av alternative opplæringsarenaer i skolen*. Statsforvalteren i Rogaland. <https://www.statsforvalteren.no/nb/Rogaland/Barnehage-og-opplaring/Grunnskule-og-videregaande-opplaring/bruk-av-alternative-opplæringsarenaer-i-skolen/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications* (6th ed.). Sage.



NTNU Samfunnsforskning

NTNU Samfunnsforskning AS er et uavhengig forskningsinstitutt med tilhørende nasjonalt kompetansesenter. Vi utvikler og formidler kunnskap innenfor et bredt spekter av samfunnsfaglige og samfunnsrelaterte problemstillinger.

NTNU Samfunnsforskning eies i sin helhet av NTNU, og har et nært faglig samarbeid med flere miljøer ved universitetet. Gjennom faglig samarbeid søker vi berikelse både for NTNU og NTNU Samfunnsforskning.

Instituttet er godkjent forskningsorganisasjon og mottar årlig grunnbevilgning fra Norges forskningsråd. Denne benyttes til strategisk utvikling av forskningsaktivitet og kompetansebygging.

Instituttet tilbyr beslutningsorientert og anvendt forskning og kunnskap til oppdragsgivere i offentlig og privat sektor, nasjonalt og internasjonalt.