

”Same same, but different”

– *En kvalitativ studie av læringsrommet på et arbeidsrettet tiltak*

Ina Øien Ringstad



Masteroppgave i sosiologi
Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi
Samfunnsvitenskapelig fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

01.11.2016

”Same same, but different”

– *En kvalitativ studie av læringsrommet på et arbeidsrettet tiltak*

Ina Øien Ringstad

Masteroppgave i sosiologi

Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi

Samfunnsvitenskapelig fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

01.11.2016

© Ina Øien Ringstad

2016

”Same same, but different” – En kvalitativ studie av læringsrommet på et arbeidsrettet tiltak

Ina Øien Ringstad

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne oppgaven handler om hvordan læringsrommet oppleves på et arbeidsrettet tiltak som kan sies å befinne seg *midt i mellom* andre mer definerte lærings- og arbeidsarenaer. Tiltaket drives som et ordinært hotell der læringen innebærer både yrkesspesifikke ferdigheter og grunnleggende arbeidslivsferdigheter. Jeg ønsket å intervjuere deltakere som ikke hadde fullført videregående for å forstå deres refleksjoner rundt læring innenfor denne konteksten. Tiltakslederne er inkludert for en økt innsikt, spesielt i tilknytning til det relasjonelle.

Problemstillingen jeg har valgt er som følger:

Hvordan oppleves læringsrommet for lavt utdannede deltakere på et tiltak som både skal fungere som en arbeidsplass og en overgangsfase?

Jeg har inndelt problemstillingen i fire forskningsspørsmål som er besvart i hvert sitt analysekapittel:

1. Hvilke erfaringer og oppfatninger har deltakerne med læring og arbeid?
2. Hva kjennetegner læringsprosessen i de ulike avdelingene, og hvordan bidrar dette til en økt forståelse av læringsrommet?
3. Hva innebærer rollene og relasjonene som formes, forhandles og utøves?
4. Hvilke muligheter og spenninger synliggjøres av deltakerne og lederne i tiltakets læringsrom?

Begrepet *læringsrom* henviser i denne sammenheng til det fysiske og relasjonelle rommet for læring intervjupersonene opplever at de befinner seg i på tiltaket, spesielt i tilknytning til muligheter og spenninger. Jeg har gjennomført 14 kvalitative samtaleintervjuer med ni deltakere i alderskategorien 21-45 år, og fem ledere. Åtte av de ni deltakerne har ikke fullført videregående opplæring. For å forstå hva det innebærer å lære gjennom arbeid har jeg valgt Lave og Wengers sosiale læringsteori. Van Genneps beskrivelse av liminalitet og Turners videreføring av begrepet anvendes for å gripe det tvetydige og dynamiske ved læringsrommet som overgangsfase. I tillegg er andre teoretiske bidrag inkludert underveis.

Grunnene for hvorfor deltakerne verdsatte å lære gjennom arbeid på tiltaket var knyttet til å bidra med noe meningsfullt som skapte mestringstro, og å ”gjøre ting i praksis” med nærhet mellom læring og utførelse. Dette står i kontrast til deltakernes negative opplevelser fra skolesystemet. Et hovedfunn er hvordan læringsprosessen i de tre avdelingene kjennetegnes av vekslingen mellom det spontane og planlagte, der opplevelsene av tiltakets læringsrom befinner seg i skjæringspunktet mellom læring og arbeid, og mellom skole og jobb. Gjennom en selvstyrt læringsorientering utvikler, videreutvikler og korrigerer deltakerne kunnskap i møte med nye situasjoner. Her spiller rekontekstualisering av kunnskap en sentral betydning.

Opplevelsene av læringsrommets roller og relasjoner var preget av tvetydighet. Lederne balanserer mellom å være omsorgsperson, lærer og sjef, noe som medførte rollekonflikter, men også læringsmuligheter. Deltakerne fortalte om en stor frihet til å utforme og sjonglere mellom rollene som deltaker og potensiell ansatt, men også om forhandlinger og rolledistanse. Jeg hevder tvetydigheten kan sees i sammenheng med at deltakerne ”ikke lenger” er arbeidsløse, men ”ikke ennå” ordinære ansatte. I stedet befinner de seg *midt i mellom* der de kan utfordre arbeidslivets og skolens etablerte regler og normer. Tolkningen bekreftes av intervjupersonenes beskrivelser av et *større* og tryggere læringsrom. Aktørene er friere fra strukturelle rammer, men ytre institusjoner bidrar likevel til regulering av handlingsbetingelser fordi tiltaket skal etterligne et ordinært hotell. Dette medfører at individuell tilpasning og tempo kommer i konflikt med bransjekrav. Realitetssjekking utgjør her en hovedstrategi for å minne deltakerne på kontrastene mellom tiltaket og en ordinær jobb.

Aktørene står på en terskel der de skal videre og kommer dermed aldri helt inn i sentrum av praksisfellesskapet. Resultatet blir spenninger, paradokser og tvetydighet, men også læringsmuligheter i form av refleksivitet. Både for deltakerne som lærer mer om seg selv – belyst med Giddens ”selvets refleksive prosjekt”, – men også for tiltakets ledere som benytter det ordinære arbeidslivet som målestokk. Et hovedfunn er hvordan opplevelsene av læringsrommet svinger som en pendel mellom skole og jobb der den aldri når opp til ytterpunktene. På grunn av den liminale posisjonen er pendelen i konstant bevegelse mellom mulighetene og spenningene som formes og forhandles i midten. Forhåpentligvis kan innsikten videreutvikles for å øke kunnskapen om læring for denne gruppen ettersom de beveger seg gjennom ulike komplekse overgangslabyrinter, arbeids- og læringsarenaer.

Forord

Først og fremst vil jeg takke intervjupersonene som har vist en ubeskrivelig åpenhet og interesse. Uten en engasjert hotelldirektør som åpnet dørene for meg, og deltakere og ledere som ivrig delte av egne erfaringer, opplevelser og oppfatninger, hadde ikke denne oppgaven blitt til. Tusen takk!

Videre vil jeg takke hovedveileder Lise Kjølørød for å holde meg nede på jorden slik at det var mulig å gjennomføre prosjektet uten å ”gripe over for mye”. Hun har dessuten klart å løfte meg opp når det trengtes og få meg videre ved hjelp av oppmuntrende ord, noe som var en uvurderlig støtte og hjelp underveis. En stor takk også til biveileder Tove Mogstad Aspøy for verdifull kunnskap og tilbakemeldinger gjennom hele prosessen, og for å raskt svare på de mange mailene som har blitt sendt. Ikke minst var det å få mulighet til å lytte til dyktige forskere på fagfeltet gjennom å delta på møter, lunsjer og seminarer på Fafos en lærerik prosess jeg setter stor pris på å ha fått vært med på.

Til slutt vil jeg takke lesesal-kompanjongene Josefine og Gro for daglig støtte, oppmuntring og mye humor, noe som gjorde denne prosessen mye bedre på alle måter. Masterperioden hadde heller ikke vært den samme uten tålmodige venner, familie og verdens beste mamma som alltid er der, uansett. Og sist men ikke minst, en stor takk til Bjørn som har holdt ut med en stresset masterstudent, tvunget meg ut av masterboblen og bidratt med oppmuntrende ord der det trengtes aller mest. Du er fantastisk.

Opgaven inngår i Fafos forskningsprosjekt ”Adult Learning, Vocational Skills and Labour Market Outcomes” 2014-2017, i samarbeid med Frischsenteret. Forskningsprosjektet er en del av FINNUT, et tiårig program som finansierer forsknings- og innovasjonsprosjekter i utdanningssektoren, tilknyttet Norges forskningsråd.

Oslo, oktober 2016.

Ina Øien Ringstad

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Forskningsprosjektet og eget bidrag	3
1.2	Presentasjon av caset	3
1.3	Problemstilling, aktørene og metodisk tilnærming	5
1.4	Teoretisk rammeverk	6
1.5	Begrepsavklaringer	9
1.6	Hvorfor vite mer om slike læringsrom for denne gruppen lærende?	10
1.7	Opgavens struktur	11
2	Litteratur og teori	12
2.1	Overgangslabyrinter	12
2.1.1	Det "riktige" valget	12
2.1.2	Å hoppe fra stein til stein	13
2.1.3	Livslang læring?	15
2.2	En kompleks læringsarena	17
2.2.1	Arbeidslinja eller mestringslinja?	17
2.2.2	Usynlig kompetanse i en krevende bransje	20
2.3	Lave og Wengers læringsteori i en sosiologisk ramme	23
2.3.1	Analytisk verktøykasse	23
2.3.2	Et kritisk blikk	25
2.4	Et liminalt læringsrom	27
2.4.1	Overgangsfase	27
2.4.2	Å sveve mellom to verdener	27
2.5	Et teoretisk kart	29
3	Metode og data	30
3.1	Karakteristikk ved kvalitativ forskning	30
3.2	Fortolkende tilnærminger og forskningsstrategi	31
3.3	Refleksivitet	32
3.4	Utvalg og rekruttering	33
3.5	Kvalitative intervjuer	37
3.6	Datainnsamlingsprosessen	38
3.7	Databehandling og analyse	41
3.8	Kvalitetssikring	44
3.8.1	Pålitelighet og gyldighet	44
3.8.2	Overførbarhet	45
3.8.3	Etikk	46
4	Læring og arbeid som to verdener?	48
4.1	Skolekamp – skolefrihet	48
4.2	"Så gjør du det bare"	51
4.3	Tusenkunstnere	53
5	Læringsprosessen	55
5.1	"Ute av practice"	55
5.2	I periferien	58
5.3	Lese mennesker	60
5.3.1	Selvstendighet	60

5.3.2	Vise service	62
5.3.3	"Feedbacks"	64
5.4	Alle sanser i bruk	66
5.4.1	"kastes til ulvene"	66
5.4.2	Skiftende læring.....	67
5.5	Systematisk læring.....	69
5.5.1	Planlegging.....	69
5.5.2	Bransjestandard	70
5.6	Konturene av et læringsrom	71
6	Dynamiske roller og relasjoner	73
6.1	Mellommenn.....	73
6.2	Kameleoner	75
6.3	Å lære eller lære bort?.....	79
7	Muligheter og spenninger i læringsrommet.....	82
7.1	"Same same, but different"	82
7.2	Realitetssjekking.....	87
7.3	Å lære om seg selv.....	90
7.4	På terskelen	91
8	Oppsummering og konklusjon	95
8.1	Hovedfunn	95
8.2	Begrensninger og videre forskning	102
	Litteraturliste	104
	Vedlegg.....	114
A.	Godkjenning Meldeskjema (NSD).....	115
B.	Godkjenning Endringsmelding (NSD).....	116
C.	Forespørsel om deltakelse til intervju.....	118
D.	Intervjuguide/temaliste for deltakere.....	120
E.	Intervjuguide/temaliste for ledere	122

1 Innledning

Jeg følte det var en mulighet som kunne åpne dører for meg, i stedet for å bare bli satt på et kurs via NAV og så bare sitter man der. Jeg føler hvis jeg bare sitter ned ved en pult og skal lære ting... jeg sliter med konsentrasjonen og sånn ikke sant. Jeg blir veldig fort utålmodig, men her får man gjort ting. (deltaker, hotelltiltaket)

Norge er blant de OECD-landene som bruker mest offentlige midler på arbeidsinkludering (NOU 2012: 13), og til forskjell fra en del andre land handler den norske arbeidsmarkedspolitikken og tiltakene om å ”ruste opp” den enkelte. Dette innebærer opplæring og kvalifisering av etterspurt kompetanse slik at aktører kan konkurrere på lik linje med andre i arbeidsmarkedet (Haavorsen og Hernes 2010: 109, 126). Her kommer individuell læring inn som et sentralt virkemiddel arbeidsrettede tiltak benytter for å styrke arbeidsmarkedsposisjonen til utsatte grupper. Samtidig er det store forskjeller mellom hva tiltakene tilbyr og hvordan dette fungerer for den enkelte, noe deltakeren i overnevnte sitat bidrar til å belyse. Debatten om arbeidsrettede tiltak i Norge bærer preg av antakelser om at deltakerne bør komme seg raskest mulig gjennom tiltaket og ut i en ordinær jobb. I samsvar med dette har forskning på tiltaksarbeid i liten grad hatt fokus på innhold og arbeidsmetoder, men heller på utbytte (Aasen, Marthinsen og Vist 2010: 51). Dette betyr at mye av det som faktisk foregår på tiltakene forsvinner i bakgrunnen, og man sitter igjen med lite forståelse bak tallene. I tillegg til å se utover og undersøke hvor mange som får seg jobb etter endt deltakelse er det viktig å åpne døren innover og spørre dem det gjelder: Hvordan oppleves det egentlig å lære på et arbeidsrettet tiltak? Mer kunnskap om dette temaet trengs slik at flere grupper med lærende, læringsformer og læringsarenaer kan forstås, inkluderes og anerkjennes i det norske samfunnet. I tillegg spiller arbeid en sentral rolle for den enkeltes tilhørighet til samfunnet.

Regjeringen (NOU 2012: 38-39) legger vekt på at arbeid blant annet gir grunnlag for personlig utvikling og mestring, kontakt med andre, tilhørighet og sosial status. Disse faktorene peker mot at arbeid er en sentral del av det å være menneske og samfunnsborger, og ikke bare noe man må gjøre for å tjene til livets opphold. På motsatt side har utenforskap, i betydningen av å stå utenfor arbeidsliv og utdanning, negative konsekvenser både for den enkelte og for samfunnet (Kunnskapsdepartementet 2016: 10). Utdanning spiller her en

nøkkelrolle ved å sikre inngangsbilletten til arbeid for mange, men hva med de som mangler denne billetten? På grunn av økende kompetansekrav og et relativt høyt lønnsnivå sett under ett, gir lav utdanning større risiko for å bli stående utenfor arbeidslivet. Dette medfører at Norge, sammenlignet med de andre OECD-landene, er stedet der færrest kan forvente å få jobb uten vitnemål fra videregående (NOU 2012: 44; Kunnskapsdepartementet 2012: 16). De *frafalne* representerer dermed en sårbar gruppe som potensielt kan bli stående på sidelinjen i et land der utdanning verdsettes høyt, og det er disse jeg har valgt som utgangspunkt i denne oppgaven. 73 prosent fullfører videregående skole i løpet av fem år i Norge, og for yrkesfag er fullføringsgraden på fem år kun 59 prosent. Etter 10 år er det fortsatt 20 prosent som mangler vitnemålet (SSB 2016; Utdanningsdirektoratet 2015). Frafallstallene er stabile på tross av en rekke tiltak over mange år, noe som peker på at det er mye man enda ikke forstår om dette komplekse temaet. Mens politikere og forskere fra ulike fagfelt har lagt stor vekt på hvordan man skal forhindre frafall og få unge tilbake på skolen, har stemmene som snakker om læringsmuligheter utenfor skolesystemet for denne gruppen tradisjonelt vært lavere og i mindretall. Spesielt når det gjelder studier som tar utgangspunkt i temaet fra aktørenes ståsted.

For å øke forståelsen av hvorfor så mange i Norge slutter på videregående er det viktig å undersøke hvordan disse aktørene opplever det å lære på andre arenaer. Den danske professoren i livslang læring Knud Illeris (2011: 88-89) hevder at de med lite formell kompetanse og negative skoleerfaringer får et spesielt stort utbytte av læring i praksis¹. En studie av OECD (2004) viste dessuten en positiv virkning av jobbrelatert opplæring gitt til ansatte med lave kvalifikasjoner i alderen 25-54, i forhold til sannsynlighet for ansettelse, jobbsikkerhet og lønn (Knipprath & De Rick 2014: 103). Et imøtekommende arbeidsliv kan på denne måten utgjøre en viktig arena for læring og et like viktig tiltak som nye skolereformer (Hansen og Mastekaasa 2010: 203). Her kan arbeidsrettede tiltak entre scenen som en sentral læringsarena for de som har problemer med å få et fast fotfeste innenfor arbeidslivet. Samtidig er det viktig å vurdere hva det er snakk om i en jungel av ulike tilbud. Tiltak som involverer reell erfaring fra arbeidslivet ser ut til å være mer effektive enn klasseromsbaserte tiltak (Simson 2012: 78). Mitt valg falt på et tiltak som kan plasseres i førstnevnte kategori.

¹ Se også: Brox, Ottar (2012). "Satser vi for sterkt på formell utdanning?" *Nytt Norsk Tidsskrift*, 29(1): 67-77.

1.1 Forskningsprosjektet og eget bidrag

Oppgaven inngår i Fafos forskningsprosjekt ”Adult Learning, Vocational Skills and Labour Market Outcomes” som går fra 2014-2017, i samarbeid med Frischsenteret.

Forskningsprosjektet er en del av FINNUT, et tiårig program som finansierer forsknings- og innovasjonsprosjekter i utdanningssektoren, tilknyttet Norges forskningsråd. Prosjektet ser på sammenhenger mellom yrkesrettet opplæring for voksne og ulike arbeidsmarkedsutfall².

Hensikten er å øke forståelsen av rekruttering til, og konsekvenser av å tilegne seg formell yrkeskompetanse som voksen. Med utgangspunkt i temaet ”voksne uten fullført videregående opplæring” fikk jeg utforme oppgaven på egne premisser, og hadde lite føringer. Jeg har heller ikke mottatt noe økonomisk tilskudd for å skrive oppgaven. Mitt bidrag er denne masteroppgaven som ser spesifikt på læringsrommet for personer med lav formell utdanning på et arbeidsrettet tiltak.

1.2 Presentasjon av caset³

Jeg har gjennomført en kvalitativ fortolkende studie av et hotell som fungerer som et arbeidsrettet tiltak. Her kan personer som har problemer med å få innpass på det ordinære arbeidsmarkedet få muligheten til å lære tradisjonelle hotellyrker. Formålet er at flest mulige skal rustes opp til å mestre en ordinær jobb, enten dette er innenfor eller utenfor servicenæringen. Læringen innebærer dermed både yrkesspesifikke ferdigheter og mer grunnleggende ferdigheter knyttet til det å være i en jobb og delta i et arbeidsfellesskap. Tiltaket befinner seg i en norsk by og er tilknyttet NAV, der lederne har stor frihet til å utforme læringsopplegget⁴ slik de ønsker. Samtidig opererer tiltaket på mange måter som et ordinært hotell med kommersiell drift og gjester som kommer og går. Når det gjelder sammensetningen av deltakerne sett under ett er kjønnsfordelingen rimelig lik, de har ulik etnisk bakgrunn og det er en vesentlig spredning i alder, men denne balansen skifter med jevne mellomrom på grunn av mye utskiftning. Deltakerne har ulike og sammensatte grunner for å være der; alt fra psykiske til fysiske utfordringer og/eller negative opplevelser som gjør

² For mer informasjon om forskningsprosjektet se:

<https://www.forskningsradet.no/prosjektbanken/#!/project/228247/no> (Lesedato 22.10.16)

³ Det finnes tilsvarende tiltak, men ikke mange. For å forhindre gjenkjennelse av intervjupersonene vil jeg ikke beskrive virksomheten i detalj, men heller se på kontekstuelle faktorer som er sentrale for å forstå læringsrommet.

⁴ Læringsopplegget er i tillegg utviklet i samarbeid med aktører innen hotellbransjen og attføring.

at de på et tidspunkt har falt utenfor. De fleste som deltar har lite formell utdanning, men enkelte har fullført høyere utdanning.

Hotellet kan omtales som en sosial entreprenør fordi de har en sosial målsetning der de ønsker å løse samfunnsutfordringer på nyskapende måter (Nærings- og Handelsdepartementet, 2012: 2). Dette er hybride aktivitets- og organisasjonsformer som foregår i et samspill mellom stat, marked og sivilsamfunn, og utgjør en stadig viktigere del av den nordiske debatten om velferdsstatens framtid (Nordisk ministerråd, 2015: 41-64). På grunn av uklare begrepsdefinisjoner og mangfoldige former for sosialt entreprenørskap vil jeg primært legge vekt på å forstå hotellet som et arbeidsrettet tiltak tilknyttet NAV, noe også intervjupersonene vektla. Arbeidsrettede tiltak er ”tiltak som skal bidra til at personer med nedsatt arbeidsevne kommer i og blir værende i arbeid” (NOU 2012: 21). I motsetning til bedrifter med *Varig tilrettelagt arbeid* for de som står langt fra arbeidslivet, kan hotelltiltaket jeg undersøker omtales som *attføringsbedrift* ved at tilbudet er tidsbegrenset⁵ med mål om å bringe deltakeren nærmere det ordinære arbeidsmarkedet (2012: 19). En viktig målsetning er at deltakerne ikke skal bli igjen på tiltaket, men i stedet ut, opp og videre. Dette gjorde meg nysgjerrig på hva det egentlig innebærer for et tiltak å skulle etterligne en arbeidsplass, og samtidig representere en myk overgang. Hva slags læringsrom formes ut fra disse forutsetningene og for den gruppen lærende jeg ser på?

⁵ Deltakerne kan være på hotellet i mer enn ett år, men jeg vil ikke oppgi eksakt lengde på grunn av anonymitetshensyn, og fordi dette varierer mellom deltakerne.

1.3 Problemstilling, aktørene og metodisk tilnærming

På bakgrunn av redegjørelsen ovenfor er problemstillingen:

Hvordan oppleves læringsrommet for lavt utdannede deltakere på et tiltak som både skal fungere som en arbeidsplass og en overgangsfase?

Jeg har undersøkt problemstillingen ved hjelp av følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke erfaringer og oppfatninger har deltakerne med læring og arbeid?
2. Hva kjennetegner læringsprosessen i de ulike avdelingene, og hvordan bidrar dette til en økt forståelse av læringsrommet?
3. Hva innebærer rollene og relasjonene som formes, forhandles og utøves?
4. Hvilke muligheter og spenninger synliggjøres av deltakerne og lederne i tiltakets læringsrom?

Begrepet *læringsrom*⁶ benyttes i denne sammenheng for å illustrere det fysiske og relasjonelle rommet for læring intervjupersonene opplever at de befinner seg i på tiltaket, spesielt i tilknytning til muligheter og spenninger. Den primære hensikten har vært å utforske dette læringsrommet for å forstå hva det innebærer å lære innenfor en slik kontekst for aktører med lav formell utdanning. Å besvare problemstillingen krever en tykk beskrivelse av både aktørene, konteksten og relasjonene. På bakgrunn av 14 kvalitative samtaleintervjuer har jeg gjennom en temasentrert analyse undersøkt hvordan ni deltakere i alderskategorien 21-45 år, i tillegg til fem ledere, opplever læringsrommet på tiltaket. Åtte av de ni deltakerne jeg intervjuet har ikke fullført videregående opplæring. Jeg har intervjuet deltakere og ledere i resepsjonsavdelingen, kjøkkenavdelingen og housekeeping⁷ (rengjøringsavdelingen), inkludert leder for servitørene og hotelldirektøren.

⁶ Bottrup (2001) definerer læringsrom knyttet til muligheter og begrensninger som eksisterer for å lære i det daglige arbeidet. Jeg har valgt å utforme en egen definisjon fordi jeg ønsket å inkludere relasjonene og spenningene i læringsrommet.

⁷ Jeg anvender "housekeeping" fordi dette var benevnelsen intervjupersonene benyttet.

Jeg har valgt å strukturere forskningsspørsmålene i et tidsløpsperspektiv der reisen begynner med å utforske deltakernes tidligere erfaringer og nåværende refleksjoner rundt læring og arbeid. Dette grepet fremsto som nødvendig for å plassere aktørenes forståelse av læring på tiltaket innenfor en meningsfull ramme. Deretter følger vi deltakerne gjennom læringsprosessen og undersøker hva og hvordan de lærer, i tillegg til oppgavehåndtering, roller og relasjoner som formes underveis. Jeg har valgt å trekke inn ledernes opplevelser og oppfatninger for å kunne fange ulike dimensjoner ved læringsrommet, spesielt med hensyn til det relasjonelle. Det er likevel verdt å fremheve at det er deltakerne som spiller hovedrollene i denne oppgaven mens lederne inntar biroller. Jeg har valgt Goffmans (1961) definisjon av en rolle som ”individets typiske respons i en bestemt posisjon”. *Typisk* rolle må her skilles fra individets *faktiske* utøvelse av rollen fordi dette avhenger av hvordan personen oppfatter og definerer situasjonen (1961: 93, min oversettelse). Deltakerrollen kan for eksempel utøves på mangfoldige måter avhengig av hvordan aktørene oppfatter læringsrommet de befinner seg i på tiltaket. Samlet vil jeg hevde at spørsmålene, aktørene og den metodiske tilnærmingen danner grunnlaget for å tegne et nyansert bilde av læringsrommet og de sentrale mulighetene og spenningene som formes der.

1.4 Teoretisk rammeverk

Det man lærer på et arbeidsrettet tiltak skiller seg fra læring på andre arenaer som skole eller jobb, og læring i dag skiller seg fra den læringen som foregikk i tidligere tider fordi samfunnet og kulturen alltid er i endring. Når vi i tillegg må ta hensyn til hvem som lærer og hvem som lærer bort, blir det tydelig at mange faktorer spiller inn. I tilknytning til dette oppdaget jeg et mangfold av ulike begreper og læringsteorier på tvers av fagfelt, noe som gjorde det nødvendig med en klar avgrensing. For det første var jeg opptatt av å undersøke hvordan intervjupersonene opplever det å lære gjennom arbeid på tiltaket. Valget falt på sosiokulturell læringsteori som tar utgangspunktet i Vygotskys ideer om menneskelig utvikling på 1920- og 1930-tallet. I hjertet av hans teori ligger forståelsen av menneskelig kognisjon og læring som et sosialt og kulturelt fenomen fremfor noe individuelt (Säljö 2001: 49-51; Kozulin, Gindis og Ageyev m.fl. 2003: 1). Et sentralt poeng er dermed at sosiokulturelle perspektiver ser på betydningen av sosial og kulturell kontekst, med utgangspunkt i at erfaringer og kunnskap konstrueres og deles gjennom interaksjon. Læring kan ut fra denne tilnærmingen forstås som en prosess hvor man deltar i et sosialt fellesskap der man lærer seg å benytte og beherske spesielle redskaper og handlemåter (Russ-Eft 2011:

123; Wittek 2012: 18-19). Kort sagt tar en sosiokulturell tilnærming utgangspunkt i aktører som aktivt lærer gjennom samspill med andre mennesker. Hva den enkelte lærer kan dermed ikke studeres uavhengig av hvor det læres, når og med hvem. Videre handler det ikke *om* hvorvidt mennesker lærer seg noe eller ikke, men *hva* de lærer seg i de situasjonene de inngår i (Säljö 2001: 28-29). Det var dermed sentralt å undersøke de bestemte situasjonene og relasjonene der læring foregår i det daglige arbeidet, i tillegg til hva de faktisk lærer, for å utvikle en sammenhengende forståelse av læringsrommet på tiltaket.

Det sosiokulturelle feltet er preget av mangfold med flere tradisjoner som både overlapper og beveger seg i ulike retninger (Wittek 2012: 21). Jeg har valgt den sosiale læringsteorien til Lave og Wenger fordi deres analytiske verktøykasse passer godt for mitt formål. I boken om situert læring (1991) benytter de sosiologiske og antropologiske perspektiver for å utvikle en relasjonell og situert forståelse av læring. Lave og Wenger oppfatter læring som en prosess i stedet for en enkel overføring, og fanger i tillegg en større kompleksitet både i forhold til hva det innebærer å lære gjennom arbeid og i et sosialt fellesskap. Av disse grunnene vil jeg hevde at deres teoretiske rammeverk er nyttig for å forstå aktørenes opplevelser av tiltakets læringsrom. I løpet av forskningsprosessen oppdaget jeg samtidig at teorien var utilstrekkelig for å belyse hvordan dette læringsrommet kan sies å befinne seg innenfor, men likevel utenfor andre mer klart definerte arbeids- og læringsarenaer.

Van Genneps beskrivelse av liminalitet og Turners (1963) videreutvikling av begrepet benyttes for å gripe det tvetydige aspektet ved læringsrommet på tiltaket.

Liminalitetsbegrepet ble introdusert av van Gennep i boken "Les Rites de Passage" i 1909 der han klassifiserte riter med universelle mønstre, og overgangsriter som en spesiell kategori. Fasen i midten av en overgangsrite, som er mitt utgangspunkt, kalte han en "liminal periode" (Thomassen 2014: 3). Van Gennep delte hovedsakelig overgangsritualet i tre faser; en adskillelsesfase, en terskel-/liminal fase, og en integrasjonsfase. Dette ritualet ble benyttet for å håndtere et skifte av sted, status, sosial posisjon eller alder (Gilhus 1999: 9). Jeg vil hevde at denne beskrivelsen kan anvendes for å belyse hvordan aktørene før inngangen til tiltaket har løsrevet seg fra utdanning og/eller arbeid, hvor de gjennom deltakelsen på tiltaket befinner seg i en liminalitetsfase preget av tvetydighet. I den liminale fasen skal deltakerne endre sin sosiale posisjon og status gjennom en gradvis tilvenning til arbeid. Formålet er at de skal reintegreres i samfunnet som potensielle ordinære arbeidstakere når de beveger seg ut av tiltaket igjen.

Liminalitet innebærer mer spesifikt å stå på en terskel der man verken er innenfor eller utenfor, og der man må forhandle med seg selv og samfunnet om hvem man er og hvor man hører til. Liminalitetsfasen representerer dermed en grensesituasjon, noe som står utenfor eller helt på siden av den vanlige tilværelsen (Eriksen 2004: 175; Gilhus 1999: 12). Et eksempel som er mye brukt i litteraturen er overgangsfasen fra barn til voksen, men en rekke andre *i mellom* situasjoner og tilstander kunne vært nevnt⁸. Thomassen (2014: 1) argumenterer for at liminalitet bør plasseres som et sentralt begrep innenfor samfunnsvitenskapen, og at det kan benyttes for å undersøke hvordan mennesker erfarer og reagerer på endring. Hvordan lever individer i usikkerheten av det som er ”i mellom”? Jeg vil i samsvar med Thomassen hevde at liminalitetsbegrepet ikke bare er verdifullt innenfor antropologien, men også innenfor et sosiologisk perspektiv⁹. I oppgaven anvendes *liminalitet* for å gripe aktørenes muligheter og spenninger i tiltakets læringsrom som overgangsfase.

Et viktig poeng er hvordan læring er et komplekst tema som ikke fanges av tradisjonelle læringsstudier på grunn av mål om forenkling, objektivitet og generalisering. Det er i stedet viktig å få fram mangfold, kompleksitet, paradokser og konflikter (Eide 2007: 23-24). I tillegg er det behov for noen sentrale begrepsavklaringer.

⁸ For eksempel oppfattes døde uten en skikkelig begravelse som hvileløse skygger i stand til å hjemmsøke de levende (Gilhus 1999: 13).

⁹ Det er i tillegg minst fire sosiologiske masteroppgaver fra Universitetet i Oslo som har benyttet liminalitetsbegrepet i perioden 2005-2015. Se: Universitetet i Oslo. ”DUO vitenarkiv.” https://www.duo.uio.no/handle/10852/55/discover?query=liminal*&submit=&rpp=100&sort_by=dc.date.issued_dt&order=DESC (Lesedato 05.10.16).

1.5 Begrepsavklaringer

Kunnskap og kompetanse

Det finnes to ulike hovedoppfatninger av kunnskap, enten som objekt der kunnskap kan ”fanges” og ”lagres”, eller som en sosial prosess integrert i kulturen (Cheng, Son og Bonk 2011: 444-448). I tråd med dette skiller Håland (2011: 75-77) mellom kompetanse i form av en egenskap som kan måles og telles, eller som en prosess der kompetanse bygges og forhandles i fellesskap. For min del er prosessforståelsen av kunnskap og kompetanse mest fruktbar der jeg ikke er opptatt av å fremstille mengden man lærer, men heller hvordan læring foregår i en sosial kontekst i samsvar med en sosiokulturell tilnærming.

Arbeid

Taylor og Sawchuk (2010: 327-328) hevder man må utvide blikket for å fange ulike overganger, i stedet for et forenklet bilde av en lineær overgang fra skole til jobb. Dette innebærer en bredere definisjon av arbeid som også anerkjenner ubetalt arbeid på lik linje med andre former. Jeg har tatt utgangspunkt i Smiths (2005) konseptualisering der arbeid innebærer alt folk gjør som krever tid og innsats, som de gjør med intensjon og under bestemte betingelser med ulike midler og verktøy (2005: 151-152, min oversettelse). Dette muliggjør en bedre forståelse av hvordan deltakerne lærer gjennom det daglige arbeidet på tiltaket.

Deltaker¹⁰ og leder

Deltaker velger jeg å definere som et individ med behov for bistand for å få jobb på det ordinære arbeidsmarkedet. *Deltaker* benyttes ut fra et menneskesyn som ønsker å ivareta den enkeltes integritet, og et syn på mennesker som aktive og deltakende individer. *Klient* kan derimot assosieres med et passivt menneske som skal *formes* av eksperten (Aasen, Marthinsen og Vist 2010: 11), noe jeg vil hevde at også gjelder for *bruker*. *Leder* er ansatt på hotellet med opplærings- og driftsansvar for en avdeling. Hotelldirektøren inkluderes også i lederkategorien siden det er vanskelig å anonymisere på andre måter.

¹⁰ Som jeg utdyper senere omtaler lederne deltakerbegrepet som uklart. I mangel på en god erstatning har jeg valgt å benytte *deltaker*. Primært av anonymitetshensyn, men også for å konstruere et analytisk skille mellom *deltakere* og *ledere*.

1.6 Hvorfor vite mer om slike læringsrom for denne gruppen lærende?

Kunnskapsdepartementet (2016: 70, 77) fremhever at blant ledige utgjør gruppen med grunnskole som høyeste fullførte utdanning omtrent 40 prosent, og de ønsker å vri mer av opplæringsinnsatsen mot denne gruppen. Generelt fremheves voksnes læringsmuligheter som grunnleggende for å sikre tilgang på arbeidskraft og kompetanse i arbeidslivet, og bidra til å sikre inkludering av grupper som står utenfor eller har en svak arbeidsmarkedstilknytning (Aspøy og Tønder 2012: 4). Læringsinnsats for individer med lav formell utdanning er dermed en høy prioritet i det norske samfunn, nettopp fordi mange i denne gruppen står utenfor arbeid. I tillegg viser Fafo-utredningen om forskning på voksnes læring i Norge fra 1997 til 2012 at det etterlyses mer forskning om læring utenfor det formelle utdanningssystemet (Aspøy og Tønder 2012: 5, 14). Jeg fant i samsvar med dette få studier som omhandlet læring på arbeidsrettede tiltak, spesielt tilknyttet læring gjennom arbeid og for voksne uten vitnemål. I stedet oppdaget jeg flere evalueringer av arbeidsmarkedstiltak knyttet til sjansen for å få jobb etter endt deltakelse, men de sa lite om aktørene, relasjonene og læringsprosessene. Oppgavens formål er i tråd med dette å øke kunnskapen om hvordan læring i praksis oppleves på et arbeidsrettet tiltak for voksne med lav formell utdanning. Dermed kan i tillegg andre læringsformer synliggjøres og videreutvikles.

Årsaken til at jeg valgte et arbeidsrettet tiltak rettet mot hotellbransjen er at denne sektoren etter min oppfatning er preget av mangfold når det gjelder arbeidsoppgaver. Andre typer kompetanse enn den formelle vektlegges, som blant annet sosial kompetanse i form av evne til kundefølelse. Hotell- og restaurantbransjen faller dessuten inn under det som kalles "lavtlønnsbransjer" med lave krav til formelle kvalifikasjoner for mange av stillingene (Berge, Nergaard og Trygstad 2013: 41, 59). Servicesektoren kan dermed være en potensiell arbeidsplass for mange som møter stengte dører andre steder. Jeg hadde en antakelse om at tiltaket kunne bidra til å styrke deltakernes læringslyst ved at de oppfattet arbeidet som relevant for senere jobbmuligheter, i stedet for kun en aktivitet å holde på med der og da.

Det er videre sentralt å utforske mulighetene og spenningene i et slikt læringsrom fordi dette har vesentlig betydning for den læringen som foregår og relasjonene som formes. Oppgaven har et deskriptivt grunnlag, men sentrerer seg rundt en bedre forståelse av aktørenes situasjon

for å kunne bidra til endring. Kunnskapen kan være relevant for aktører i tilsvarende situasjon som kan få en økt forståelse av egne muligheter og utfordringer knyttet til læring. Mer innsikt om dette temaet kan i tillegg ha betydning for ledere og andre som utarbeider eller forsker på læringsopplegg, eller læring mer generelt, for denne gruppen. Gjennom en økt forståelse av sentrale muligheter og spenninger kan man forhåpentligvis danne seg et bedre bilde av hvordan disse kan håndteres. Dette innebærer samtidig at også arbeidslivets og skolesystemets praksis lyses opp. På den måten kan læringsmuligheter vurderes, tilpasses og utvides både innenfor tilsvarende læringsrom som jeg har undersøkt, men forhåpentligvis skaper det i tillegg noen nye spørsmål på utsiden.

1.7 Oppgavens struktur

I kapittel 2 diskuteres relevante forskningsbidrag tilknyttet hovedspørsmålene, spesielt i forhold til den gruppen lærende og konteksten jeg har valgt å undersøke. Mot slutten av kapitlet vil jeg redegjøre mer detaljert for den teoretiske verktøykassen og utdype hvordan denne vil benyttes.

I kapittel 3 beskrives og drøftes valg av metode og data, refleksivitet, rekruttering av utvalget og innsamling av data. Deretter gis en presentasjon og begrunnelse for hvordan jeg har behandlet og analysert datamaterialet, før jeg tar for meg kvalitetssikring og sentrale etiske problemstillinger.

Kapittel 4 til 7 inneholder selve analysen inndelt etter forskningsspørsmålene og hovedtemaene der jeg vil redegjøre for og drøfte empirien ved hjelp av utvalgt teori.

I kapittel 8 oppsummeres og drøftes de viktigste funnene med en kort diskusjon av refleksjoner i tilknytning til begrensninger og videre forskning.

2 Litteratur og teori

I dette kapittelet vil jeg begynne med å se på lærings- og arbeidssituasjonen for personer med lav formell utdanning. Deretter diskuteres bidrag i tilknytning til arbeidsrettede tiltak og hotellbransjen for å danne en kontekstuell bakgrunn, før jeg mot slutten av kapittelet beveger meg over til de teoretiske bidragene analysen bygges på.

2.1 Overgangslabyrinter

2.1.1 Det ”riktige” valget

Mennesker er ikke blanke ark. Det er dermed viktig å forstå hvordan deltakernes opplevelser av læringsprosessen er formet av tidligere erfaringer med læring og arbeid, og hvordan de velger å bruke det de kan fra før i kombinasjon med ny kompetanse som erverves på tiltaket. Et sentralt utgangspunkt er dermed at læring er en prosess der man tilfører nye handle- og tenkemåter til de vi allerede behersker (Säljö 2001: 154-155). I relasjon til dette er det verdt å belyse et sentralt poeng som vektlegges i forskningslitteraturen generelt. I litteraturgjennomgangen av 56 fagfelleverderte studier om temaet arbeidsrelatert læring etter 1990 fremheves det hvordan tidligere deltakelse i læring fremmer ansattes læringsintensjon, som igjen predikerer fremtidig deltakelse i læringsaktiviteter (Kyndt and Baert 2013: 273-278, 302-303). Hvilke oppfatninger man har til læring her og nå påvirkes dermed av tidligere læringserfaringer som igjen farger veien videre.

Med Reform 94 ble videregående opplæring i vesentlig grad endret. Flere utdanningsprogrammer ble slått sammen, noe som medførte at de ble bredere og mer generelle, og yrkesfagene ble mer teoretiske (Reegård og Rogstad 2016: 13-14). Dette kan medføre at mange ikke opplever at de passer inn på skolen, der Thrana (2016: 90-94) poengterer at det er et stort behov for å forstå hvorfor en tredjedel av ungdom ikke følger det lineære løpet som myndighetene har skissert. Hun tar utgangspunkt i en rapport fra 2009 der hun i samarbeid med Anvik, Bliksvær og Handegård intervjuet 57 ungdommer i alderen 16-22 år fra ulike steder i Norge om deres erfaringer med å slutte på videregående. Ungdommene kom fra ulike oppvekstmiljøer, men alle hadde stått utenfor skole og ordinært arbeid i mer enn seks måneder, og beskrev hyppige skifter og pauser mellom skolen, tiltak og

jobb. De hadde utfordringer som konsentrasjonsproblemer, lese- og skrivevansker, psykiske eller fysiske helseproblemer, og gjennomgående dårlig selvtillit i forhold til å mestre teoretiske skolefag. I tillegg hadde ytre forhold en påvirkning, for eksempel familiebekymringer. Et hovedfunn i Thranas (2016: 96-98) studie var vanskeligheten de unge opplevde i forhold til å ta avgjørende valg i en så ung alder, i tillegg til at valgmulighetene innsnevres på grunn av tilleggsproblemer. Dette belyser sentrale utfordringer som kan gjøre det vanskelig for mange å fullføre videregående. Likevel er det ofte ”den frafalte” som får skylden, der frafallsbegrepet har tydelige sosiale stigma knyttet til seg. Det å søke seg arbeid i stedet for skole var tidligere en tradisjonell vei inn i arbeidslivet, men forbindes i dag heller med problematferd (Høst 2016 [2013]: 176). Dette tyder på at det er lite aksept for å slutte på videregående innenfor den offentlige diskursen.

Forskningslitteraturen som omhandler ungdommers overgang fra utdanning til arbeid i Europa viser samtidig at overgangene har blitt mer komplekse. Det gjøres flere omvalg og vekslinger mellom utdanning og arbeid (Nyen og Tønder 2014: 96-97). Et sentralt argument i denne sammenheng er hvordan den forenklete oppfatningen av en skole-til-arbeid overgang neglisjerer de komplekse og ikke-lineære veiene som individer i realiteten følger mens de forhandler i ”overgangslabyrinter” (Sawchuk & Taylor i Fenwick 2013: 361-362). Det er dermed ikke selvsagt at man nødvendigvis følger en lineær vei fra utdanning til jobb. Spesielt ikke når skolen for enkelte preges av mangel på trivsel og mestring, og/eller av ytre faktorer som legger hindringer i veien slik at man er nødt til å finne en alternativ rute. Spørsmålet er hvordan denne ruten ser ut for de som velger en annen vei enn det utdanningssystemet tradisjonelt sett har lagt opp.

2.1.2 Å hoppe fra stein til stein

Den danske velferdsforskeren Gøsta Esping-Andersen (2001: 134-135) tegner et mørkt bilde ved å hevde at samfunnet beveger seg mot nye kunnskapsbaserte skiller, inkludert en mulig polarisering av arbeidsmarkedet. Resultatet kan bli det han kaller ”kunnskapsøyer” i et hav av marginaliserte outsiders. Dette innebærer at mange med lav formell utdanning svømmer i et hav med få muligheter for å komme i land, men er bildet nødvendigvis så svart-hvitt? Barth og Simson (2013: 318, 328-329) har tegnet et mer nyansert bilde av situasjonen for lavt utdannede i Norge. De beskriver kjennetegn ved det de kaller ”drop-outs” og finner at et stort flertall, omtrent 70 prosent, er i jobb eller studier ved 31-årsalder. Det er dermed et mindretall

av dem som ikke fullfører skolen som ender opp som arbeidsledige, trygdede eller i kategorien ”andre”. Dette sier noe om at det finnes jobbmuligheter, men lite om jobbsikkerheten eller kvaliteten på jobbene som er mulig å få.

Markussen (2014: 3-12, 65-66) har fra 2002-2007 fulgt nesten 10 000 ungdommer på Østlandet gjennom videregående ved hjelp av register- og spørreskjemadata, og deretter sett hvordan det gikk ved 25 års alder fram til 2011. Ved å se på de med kun grunnskole eller noe utdanning fra videregående i 25-års alder fant han at mange var i salg-, service- og omsorgsykker, butikk- eller kontorbransjen. Et hovedfunn var at sjansen for å være sysselsatt som 25-åring øker med høyere kompetansenivå. Har man kommet seg tidlig i arbeid og blitt der øker dessuten sjansen for at man er i jobb som 25-åring, uavhengig av utdanningsnivå. Selv om han fremhever at det viktigste er å holde unge på skolen lengst mulig, kan også arbeidslivet bidra med å redusere ulikhet dersom man kommer seg tidlig i jobb. Det er dermed utenforskap som er den store mørke skyen i horisonten.

Et annet argument som ikke kan overses er at mange dropper ut av skolen nettopp *fordi* de har jobbmuligheter, noe som kjennetegner Norge med relativt lav arbeidsledighet. På den andre siden venter det ikke nødvendigvis en stabil jobbkarriere, men i stedet sporadiske arbeidserfaringer (Brekke 2014: 27-28, 37). Med andre ord hopper aktørene raskt mellom jobber, noe som belyser en ustabil jobbsituasjon for mange uten fullført videregående skole. Her har det skjedd en vesentlig endring. Situasjonen forandret seg dramatisk i løpet av 1980-tallet og ikke bare i Norge, men også i andre europeiske land der unges jobbmuligheter ble svekket (Nyen og Tønder 2014: 70-71). En av hovedårsakene var endrede kompetansekrav der arbeidslivet var preget av en omstrukturering blant annet i form av mindre industri, og færre tilgjengelige jobber uten utdanningskrav. Denne tendensen ble forsterket fordi mange valgte utdanning fremfor arbeidsledighet, og søkte seg videre til tidligere ufaglærte jobber slik at inngangskravene også her ble strengere (2014: 70-71). Jobbmulighetene for lavt utdannede er dermed ikke de samme som tidligere, men kan i stedet beskrives som å hoppe fra stein til stein der denne gruppen har større risiko enn andre for å falle i mellom. Et kritisk spørsmål i denne sammenheng er om alle har like læringsmuligheter som voksen, eller er det slik at enkelte ikke bare faller utenfor arbeid, men også utenfor læring?

2.1.3 Livslang læring?

”Voksnes læring” og ”livslang læring” er aktuelle begreper som adopterer et bredere syn på læring som går utover grenser knyttet til tid og rom. Det er ikke uten grunn at UNESCO, OECD, EU og Verdensbanken gang på gang fremhever at ”livslang læring” og ”læring på arbeidsplassen” er av sentral betydning for sosial balanse og samfunnsdemokratisk utvikling¹¹ (Illeris 2011: 159). I tråd med dette har livslang læring vært et satsningsområde både for norske politikere og partene i arbeidslivet (Wiborg, Børing og Skule 2013:11). Som del av Kompetansereformen fikk voksne på begynnelsen av 2000-tallet rett til grunnskole og videregående opplæring, utdanningspermisjon og dokumentasjon av realkompetanse. I tillegg ble det tilbudt utdannings- og opplæringstilbud som var bedre tilpasset arbeidslivet og voksnes behov. På den måten ble læringstilbudet og dokumentasjonsmuligheter utvidet for flere grupper lærende (2013: 11). Det er tydelig at læring for voksne er en politisk satsning, men er dette forankret blant de med lav formell utdanning?

Det at høyt utdannede deltar mer i læringsaktiviteter enn lavt utdannede er en kjent Matteus-effekt (Illeris 2011: 119). Dette kan blant annet relateres til ulike læringsmuligheter i yrker man utdannes til, men også forskjellige holdninger til læring. De fleste studiene jeg gjennomgikk peker på denne Matteus-effekten, med unntak av ett. I en longitudinell studie av ulike former for voksnes læring blant belgiske voksne opp til 26 år fant Knipprath og de Rick (2014: 101-104) at for lavt kvalifiserte bidro mangel på human kapital¹², forstått som formell utdanning, faktisk til å fremme deltakelse i læring. Funnene kan muligvis relateres til en større opplevd relevans der aktører med lav formell utdanning verdsetter nytten av læring for å styrke egen arbeidsmarkedsposisjon. I tillegg oppdaget de at også deltakelse, ikke formell kvalifisering, i voksnes læring innvirket på ansettelsesutsiktene for lavt kvalifiserte unge voksne. I tråd med dette har Kohlrausch og Rasner (2014: 337-348) basert på paneldata fra 2000-2011 analysert effektene av læring på arbeidsplassen for jobbsikkerhet i Tyskland. Her fant de en positiv effekt også på lang sikt. De med lav formell utdanning fikk størst læringsutbytte i form av økt opplevd jobbsikkerhet, men det er også denne gruppen som har minst tilgang til læring på arbeidsplassen. I følge forskerne bidrar styrking av jobbrelaterte ferdigheter til å stabilisere arbeidsmarkedsposisjonen for lavt utdannede og øker den affektive

¹¹ Jeg vil nyansere argumentet til Illeris ved å hevde at mange av disse instansene, med unntak av UNESCO, hovedsakelig vektlegger læring innenfor et økonomisk utviklingsperspektiv.

¹² Begrepet ”human kapital” beskriver generelt ressursene som ligger i menneskers ferdigheter (Becker, 1993: 15-17).

jobbsikkerheten, i motsetning til høyere utdannede som står i en sterk posisjon fra før. Disse bidragene kan sees i sammenheng med Gossens begrep *avtagende* eller *fallende grensenytte* som innebærer at nytten av mer av en vare blir mindre når vi allerede har mye av den (Melberg 2013: 397). Høyt utdannede kan bli offer for en slik avtagende grensenytte fordi nytteverdien av enda mer utdanning eller opplæring minker jo mer de har fra før. Jeg vil anta at aktører med lav formell utdanning derimot kan oppleve en høy grensenytte og et vesentlig læringsutbytte så lenge tilgangen til læringsmuligheter finnes. På den andre siden må også læringen oppleves som relevant, og her kommer Matteus-effekten med yrkers ulike læringskrav inn i bildet. Selv om funnene ovenfor er fra Belgia og Tyskland, vil jeg hevde at bidragene kan belyse hvordan deltakerne muligens oppfatter læringen på tiltaket sammenlignet med andre lærings- og arbeidsarenaer.

Kyndt og Baert (2013: 303-304) forklarer tendensen til at høyere utdannede deltar mer i læring på jobb blant annet ved at de med lavere utdanning ofte har negative erfaringer med utdanning fra tidligere slik at de ikke ønsker å delta. De legger i tilknytning til dette vekt på at mestringsstro er en forutsetning for at ansatte skal utvikle en intensjon om å lære.

Mestringsstro defineres som evnen til å utføre en spesifikk oppgave eller rolle med suksess (Eraut 2011: 191-192). Jeg vil tilføye at det også innebærer en forutgående tro på at man kommer til å mestre noe, ikke kun hvorvidt selve utførelsen medfører suksess. Et sentralt spørsmål er om tidligere negative erfaringer vil komme i veien for deltakelse i læringsprosessen på tiltaket jeg undersøker, eller om læringsrommet *trumfer* dette og frembringer nye, positive lærings erfaringer. Her spiller mestringsstro en sentral rolle i følge Kyndt og Baert, noe som trolig er avgjørende for om deltakerne velger å engasjere seg i læringen på tiltaket eller ikke.

Raemdonck, Gijbels og van Groen (2014)¹³ har undersøkt faktorer som påvirker arbeidsrelatert læringsatferd på arbeidsplassen gjennom en kvantitativ tilnærming. Ved hjelp av et spørreskjema samlet de inn informasjon fra 837 ansatte mellom 18 og 65 år i forskjellige bransjer og med ulik utdanningsgrad. Raemdonck m.fl. konkluderer med at de beste betingelsene for å delta i læring på arbeidsplassen er en høy grad av selvstyrt læringsorientering, høye jobbkraav, jobbkontroll og sosial støtte (2014: 188-199, min oversettelse). Verdt å fremheve i relasjon til egen oppgave er vektleggingen av en *selvstyrt*

¹³ Forskningsartikkelen mangler informasjon om sted utvalget ble foretatt.

læringsorientering. Denne orienteringen innebærer at aktørene i større grad tar ansvar for egen læring for å holde seg oppdatert, liker å lære og har et ønske om utvikling noe som øker motivasjonen. Studie belyser betydningen av aktive lærende, men kan likevel kritiseres for å ikke skille mellom yrker, forskjellig utdanningsnivå eller individuelle preferanser. Her vil det mest sannsynlig finnes viktige forskjeller som kunne bidratt til å nyansere i større grad.

Det kommer tydelig fram av litteraturen som omhandler skole-til-jobb-overganger at en rask overgang fra fullført utdanning til arbeidslivet er viktig fordi det å stå utenfor kan ha langvarige konsekvenser, og føre til marginalisering og sosial ekskludering (Simson 2012: 76). I tillegg peker tendensene i retning av en individualisering av frafall der ansvaret faller på den enkelte for å ta ”de riktige” valgene med risikoen som følger med. I dette kapittelet har jeg samtidig forsøkt å utfordre den dominerende oppfatningen av en lineær overgang fra skole til arbeid som for mange ikke er ønskelig eller realistisk. I stedet kan veien for de frafalne illustreres med det nevnte begrepet *overgangslabyrinter* der skolen av sammensatte grunner velges bort, og for mange erstattes av en usikker arbeidssituasjon.

Forskningsbidragene peker på at læring kan ha et vesentlig potensiale når det gjelder å sikre en bedre og tryggere posisjon på arbeidsmarkedet for denne gruppen, men dette innebærer tilgangsmuligheter, mestringstro, en selvstyrt læringsorientering og relevant læring. Videre vil jeg ta for meg sentrale bidrag relatert til arbeidsrettede tiltak og hotellbransjen for å danne en kontekstuell forståelse av tiltakets læringsrom.

2.2 En kompleks læringsarena

2.2.1 Arbeidslinja eller mestringslinja?

Vestlige land forsøker aktivt å promotere en overgang av mennesker fra avhengighet av velferdsytelser til selvforsørgelse gjennom politiske retningslinjer som kalles ”welfare-to-work” (Breikreuz & Williamson 2012: 661). Peck og Theodore (2000; 2001) fremhever i denne sammenheng at arbeidsrettede tiltak faller inn i en av to modeller. ”Arbeid-først-modellen” er som regel assosiert med velferdsreformen i USA der enhver jobb er en god jobb. ”Humankapital-modellen” er derimot mer utbredt i europeiske og nordiske land med en oppfatning om at borgere må investere i livslang utdanning og utvikle ferdigheter for å sikre økonomisk trygghet (2012: 661). I lys av sistnevnte modell kan tiltakene i Norge omfatte blant annet avklaring av arbeidsevne, arbeidstrening, kvalifisering og oppfølging i form av motivering, veiledning eller opplæring (NOU 2012: 13-14). Ut fra dette bildet fremstilles det

som at læring og utvikling i form av skreddersydde løsninger prioriteres mer for de som står i utkanten av arbeidsmarkedet i Europa enn USA. Samtidig er det nødvendig med et kritisk blikk på hjemmebane.

Begrepet ”arbeidslinja” er bygget på prinsippet om at det skal lønne seg å arbeide, og har siden begynnelsen av 1990-tallet vært det viktigste bakteppet for politikktutviklingen på arbeids- og velferdsområdene i Norge. Målet var å få flere over i arbeid og selvforsørgelse med utgangspunkt i en normaliserings- og integreringstanke (Hernes 2010: 42-43). I tråd med dette henviser Hernes til Wahl (2009) som hevder arbeidslinja er et uttrykk for en undertrykkende disiplineringspolitikk. Skylden legges på de utstøtte med mangel på vilje og moral, i stedet for mekanismene eller strukturene bak. Det er et økende stressende arbeidsliv med mye press der de som ikke passer inn må repareres. Videre er ”arbeid til alle” snudd til at ”alle skal arbeide”, og resultatet blir et arbeidsmarked der kun de stabile og høyproduktive passer inn (Hernes 2010: 46-47). Dette perspektivet bidrar til å problematisere arbeidsrettede tiltak der aktører må tilpasse seg for å *passé inn* i systemet. Selv om det er viktig med en kritisk holdning vil jeg argumentere for at man her presser tiltakenes andre målsetninger i bakgrunnen og dermed forenkler bildet, en felle vi ser under at også flere faller i.

Fra 1990-årene ble arbeidsmarkedsbedriftene i Norge tydeligere definert som arenaer for arbeidstrening, og dette bidro til omfattende opplæring, styrking av det faglige tilbudet og tilbud om fagopplæring fordi bedriftene måtte ”selge seg” i større grad (Haavorsen og Hernes 2010: 132-135). Når man skal måle effekten spør man om tiltaket styrker deltakernes muligheter i arbeidsmarkedet sammenlignet med det som hadde vært situasjonen hvis de ikke hadde deltatt. Arbeids- og velferdsdirektoratet (2007) oppgir at kun omtrent 40 prosent av de som avslutter et attføringsløp får jobb uavhengig av konjunkturer (Kunnskapsdepartementet 2016: 73; NOU 2012: 78). Hernes (2010: 51-53) inntar et mer positivt syn der han viser til forskning både fra Norge og andre land som konkluderer med at den norske, aktive arbeidsmarkedspolitikken gir lavere ledighet og bedre jobbmuligheter for sårbare grupper. Han påpeker at det er en stor overgang til arbeid blant personer på yrkesrettet attføring, og evalueringslitteraturen antyder at arbeidsrettede tiltak stort sett virker. Men er jobb det eneste målet?

Et sentralt argument er at oppfølging ikke bare handler om arbeid, men i tillegg om å fremme bedre livskvalitet og økt samfunnsdeltakelse (Aasen, Marthinsen og Vist 2010: 98). Her bør det finnes alternativer for de som ikke møter alle kravene som stilles til ordinære arbeidstakere. Et forslag er at tiltak kan fungere som en aktivitet med sosial deltakelse som mål i seg selv der individer kan bidra på egne premisser (Skjefstad 2007: 126-127). Skjefstad oppsummerer dette perspektivet gjennom begrepet *mestringslinja*, som legger vekt på selvutvikling og andre forhold som bidrar til økt livskvalitet. I masteroppgaven forsket hun på deltakere i Trondheim kommunes tiltaksavdeling Arbeid og kompetanse, der hun utførte en intervjuundersøkelse med 10 deltakere mellom 20-54 år, i tillegg til deltakende observasjon og dagbok fra en av intervjupersonene. Kun fire av deltakerne hadde fullført utdanning utover grunnskolenivå, og de hadde generelt lite arbeidserfaring i tillegg til andre sammensatte problemer. Et hovedfunn var betydningen av det Skjefstad kaller de fem T'ene innenfor tett oppfølging; tid, trygghet, tro på folk, tillit og tilgjengelighet (2007: 1-4, 57-109). I denne sammenheng er det sentralt å undersøke tilgangen til læringsmuligheter på arbeidsrettede tiltak.

Bransjeforeningen Attføringsbedriftene¹⁴ (Qvortrup 2012: 2,7-8, 45-51) har utført en kartlegging av basiskompetanse i syv forskjellige attføringsbedrifter med ulik geografisk plassering i Norge. Resultatene viser at nærmere halvparten av deltakerne har så dårlige lese-, skrive- eller matematikkferdigheter at de vil ha problemer med å fungere i det ordinære arbeidslivet. Et overraskende funn var at kun 3.1 prosent, eller 24 av 769 deltakere, hadde fått basiskompetanseopplæring hos tiltaksarrangørene. De fremhever at av 11 deltakere som har gjennomført opplæringen har 10 gjort store fremskritt. I tillegg ble det gjennomført kvalitative intervjuer og skriftlige tilbakemeldinger fra deltakere som tidligere har gjennomført opplæring hos en av tiltaksarrangørene. Økt evne til å gjennomføre studier og en ordnet økonomi var av stor betydning for deltakerne, og de opplevde at opplæringen bidro til økt selvtillit og mestringsfølelse der også formuleringsevnen var styrket (Qvortrup 2012). Rapporten belyser hvordan læring kan ha lav prioritet på arbeidsrettede tiltak på tross av forbedringspotensialet og idealet om livslang læring. Samtidig kan undersøkelsen kritiseres for å ha et snevert syn der mye av læringen som foregår i det daglige arbeidet ignoreres.

¹⁴ Attføringsbedriftene skiftet 02.05.16 navn til "Arbeid & Inkludering". Arbeid & Inkludering (2016). <http://arbeidoginkludering.no/artikkel/fra-attforingsbedriftene-til-arbeid-inkludering?Action=1&M=NewsV2&PID=3275> (Lesedato 05.10.16).

Dette peker mot mer usynlige læringsformer som kan være vanskeligere å gripe og forstå, men av den grunn desto viktigere å undersøke.

Bidragene jeg har gjennomgått viser at det eksisterer ulike oppfatninger av målsetningene og effekten av arbeidsrettede tiltak avhengig av hvilket perspektiv man adopterer, og synet på den læringen som foregår. Forskjellige tiltaksprofiler som varierer med ulike deltakere, geografisk plassering og tidsperspektiv gjør det vanskelig å sammenligne på tvers. Jeg har valgt en tykk beskrivelse nettopp for å kunne trekke fram nyanserte og komplekse trekk ved læringsrommet som går utover en ren evaluering av potensielle jobbmuligheter, eller et snevert syn på hva læring innebærer. Både fordi det er en generell mangel på slik kunnskap, men også fordi jeg antar at arbeidsrettede tiltak har en mye større betydning som læringsarena enn det som fremstilles i evalueringslitteraturen generelt. For en kontekstuell beskrivelse er det videre sentralt å undersøke hva det innebærer å arbeide og lære innenfor hotellbransjen.

2.2.2 Usynlig kompetanse i en krevende bransje

Stadig flere arbeider i yrker som innebærer direkte kundekontakt, noe som kan gjøre sosial kompetanse verdifullt i form av å mestre effektiv kommunikasjon, deltakelse og samarbeid. Samtidig blir denne formen for kompetanse ofte tatt for gitt, noe som medfører at opplæring og oppfølging tilbys i liten grad (NOU 2012: 30). Dette kan sees i sammenheng med oppfatningen av ”kunnskapssamfunnet”¹⁵ som dominerer i den norske offentlige diskursen, der det ofte adopteres et snevert og tradisjonelt syn på hva slags og hvem sin kunnskap og arbeid som er viktig (Eide 2007: 10). Eide peker på at selv om andre typer kompetanse enn den formelle kan ha en sentral betydning i mange yrker anerkjennes de ikke nødvendigvis like høyt.

Eides (2007: ix, 102-103, 379) avhandling er basert på uformelle kunnskaps- og læringsprosesser. Hun har gjennomført en casestudie av fire små-mellomstore hoteller i Nord-Norge ved hjelp av metode- og datatriangulering. Mye av servicesektoren, inkludert hotellbransjen, er ofte beskrevet som rutinepreget fremfor kunnskapsintensiv. Eide fremhever at selv om det formelle kompetansenivået har vært lavt og de har et standardisert produkt i

¹⁵ Kunnskapssamfunnet beskrives som et samfunn der kunnskap er drivkraften bak verdiskapning, og brukes ofte i tilknytning til det norske samfunnet (Haakestad og Sterri, 2015: 10).

form av ”en seng å sove i”, betyr ikke dette at bransjen mangler krevende, komplekse og relasjonelle utfordringer. Service synliggjøres ut fra Eides perspektiv som en grunnleggende del av det å jobbe på et hotell, og en kompleks kunnskap som må læres. Man skulle dermed kunne tenke seg at sosial kompetanse har en sentral plass i læringsrommet på tiltaket. På den andre siden peker argumentene ovenfor på det motsatte. Hvordan sosial kompetanse oppfattes i læringsprosessen på tiltaket er et interessant tema som jeg vil utdype i analysen. Eide kan kritiseres for å utelukke intervjupersonenes tidligere erfaringer med læring og arbeid, noe som gjør det vanskelig å plassere oppfatningene i en meningsfull sammenheng. Hun nevner også lite om motivasjonen og grunnene for å lære. Er det slik at alle ønsker å lære, og i så fall hva? Et sentralt poeng er at man ikke kan pålegge noen å lære, og det er derfor mange læringsinitiativer som feiler eller har begrenset suksess (Illeris 2011: 46-47). I samsvar med dette fant Kyndt og Baert (2013: 287, 299, 305-307) i sin litteraturgjennomgang at det trengs flere studier som omhandler forholdet mellom læringsintensjon og jobbkarakteristikk. De konkluderer med at jo mer sentral jobben oppfattes for eget liv, jo høyere er også læringsintensjonen. Et sentralt spørsmål i denne sammenheng er hvordan deltakerne oppfatter relevansen av jobbferdighetene de lærer på tiltaket.

For å forstå mer om hva det innebærer å jobbe på et tiltak rettet mot hotellbransjen er det viktig å se nærmere på hva som kjennetegner arbeidsforholdene på et hotell i Norge. Berge, Nergaard og Trygstad (2013: 5, 9) har gjennom Levekårsundersøkelsen 2009, kvalitative intervjuer med ulike grupper i tillegg til andre undersøkelser og statistikk fra SSB, sett på arbeidsforhold i de utsatte bransjene renhold, hotell og restaurant. Her finnes det useriøse aktører som tilbyr arbeidstakerne dårlige lønns- og arbeidsvilkår i forhold til norsk standard. Berge m.fl. viser til funn fra NOA (2011) der de fleste ansatte i de tre bransjene rapporterer om lite tilbakemelding og støtte fra ledere, i tillegg til en ubalanse mellom innsats og belønning. I Levekårsundersøkelsen fra 2009 er det spørsmål om hvordan respondentene vurderer mulighetene til å utnytte ferdigheter, kunnskaper og erfaringer i jobben, og muligheter for faglig videreutvikling. Her fant de at servicearbeidere i privat sektor vurderte sine muligheter som klart dårligere enn andre (2013: 17-18, 31-35). Selv om denne undersøkelsen ikke er helt ny, illustrerer den likevel hvordan den norske hotellbransjen har en rekke negative faktorer som kan gjøre det utfordrende for ansatte å lære i jobben, noe som også bekreftes av Eides (2007) funn. Dette har betydning når det gjelder å sammenligne tiltaket som læringsarena med et ordinært hotell.

The UK Commission for Employment and Skills (McQuaid, Raeside, Canduela m.fl. 2012: ii-v, 51-52) har publisert en rapport der de har undersøkt motivatorer og barrierer knyttet til deltakelse i læring på arbeidsplassen for ansatte med lav formell utdannelse i England. De benyttet surveys, kvalitative intervjuer og et preferanse-eksperiment av omsorgs- og hotellbransjen for å fange ansattes og arbeidsgiveres oppfatninger. En hovedgrunn hotellansatte oppga i forhold til barrierer for deltakelse i læring var blant annet mangel på tid. Et annet sentralt funn var at omsorgssektoren hadde mer positive holdninger og forventninger til læring på arbeidsplassen enn hotellsektoren. McQuaid m.fl. forklarer at forskjellene blant annet er drevet frem av arbeidets natur og forventet tid ansatte blir i bransjen. Dette peker på viktige strukturelle faktorer som kan innvirke på læringsmuligheter i et yrke i tråd med Matteus-effekten, og kan relateres til Berge m.fl. funn (2013) om den norske hotellbransjen. En vesentlig utskiftning av ansatte, eller arbeid som anses som lite kunnskapskrevende kan medføre at arbeidsgiverens motivasjon for å satse på læring og utvikling for de ansatte minker. Her kan læringsrommet på tiltaket sannsynligvis skille seg ut, nemlig ved at det forventes at læring står i sentrum. Samtidig er tanken at de skal kvalifisere seg for jobber innen servicebransjen, noe som antakeligvis vil speiles i verdien som knyttes til det de lærer.

For å få en bedre forståelse av rollene og ferdighetene som kreves av hotellansatte i fremtiden har Solnet, Baum, Robinson og Lockstone-Binney (2015) utført en litteraturgjennomgang av forskning på servicearbeid verden rundt. De hevder den fremtidige hotellansatte må være tilpasningsdyktig, håndtere kriser og stress, ha evne til kreativ problemløsning og lære nye teknologier. Solnet m.fl. fremhever videre behovet for overlegne sosiale- og kommunikasjonsevner slik at man kan håndtere gjester med økende krav. I tillegg er det sannsynlig at en aldrende populasjon vil medføre et behov for høyt utviklede omsorgsevner. Et oppsummerende poeng, med utgangspunkt i bidragene som er diskutert, er dermed at det å jobbe med service på hotell krever komplekse ferdigheter av ansatte som kontinuerlig må oppdatere kunnskap. Samtidig er det interessant at slike former for kompetanse ofte tas for gitt i *kunnskapssamfunnet*.

Med begrepet ”situert læring” tar Lave og Wenger (1991: 34) som utgangspunkt at alt læres i bestemte situasjoner og må settes i spill i disse situasjonene. Konteksten spiller dermed en vesentlig rolle når man skal undersøke læring innenfor et sosiokulturelt perspektiv. I relasjon til dette har jeg forsøkt å fremheve sentrale trekk ved arbeidsrettede tiltak og hotellbransjen.

Forskningsbidragene gir et innledende bilde av hva som kan prege opplevelsen av læringsrommet jeg ser på, men vil samtidig bidra til å synliggjøre forskjellene i og med at caset er et arbeidsrettet tiltak og ikke et ordinært hotell. Videre vil jeg bevege meg over til det teoretiske rammeverket.

2.3 Lave og Wengers læringsteori i en sosiologisk ramme

2.3.1 Analytisk verktøykasse

En årsak til at valget falt på Lave og Wengers sosiale læringsteori er at den utvider læringsbegrepet. Læring defineres ikke i dette teoretiske rammeverket som én bestemt aktivitet, men utgjør heller en del av all aktivitet (1991: 37-39). Det er dermed ikke kun formelle læringsaktiviteter som kan synliggjøres, men også læring i det daglige arbeidet. Læring forstås videre som en dynamisk bevegelse fra perifer til full deltakelse i det Lave og Wenger omtaler som *praksisfellesskap*. Praksisfellesskap er her ment som et sett av relasjoner mellom personer og aktiviteter over tid, og kan være i relasjon med andre overlappende praksisfellesskap (Kvale 2003: 8-10; Lave & Wenger 1991: 97-98). Samhandling spiller dermed en sentral betydning i læringsprosessen, og det er relasjonene og aktivitetene som danner grensene for hvor læringen foregår. Ved hjelp av denne konseptualiseringen kan jeg undersøke læringsprosessen innenfor hver avdeling på hotellet, og de ulike avdelingene sett i sammenheng med hverandre.

Innenfor praksisfellesskapet blir man gradvis en fullverdig deltaker gjennom økende tilgang til nye aktiviteter, oppgaver, funksjoner og forståelse. Dette foregår gjennom en prosess Lave og Wenger kaller *legitim perifer deltakelse*. *Perifer* innebærer at det finnes mangfoldige og mer eller mindre forpliktende måter å være lokalisert innenfor fellesskapet på (Høst 2016 [2013]: 179; Lave & Wenger 1991: 35-36). Begrepet kan høres negativt ut, men åpner i stedet opp for deltakelse med færre krav der man gjennom en gradvis voksende involvering øker forståelsen. *Legitim perifer deltakelse* impliserer generelt at de lærende først får tilgang i ytterkanten av fellesskapet. Mestring av ferdigheter medfører at nykommere gradvis beveger seg inn mot sentrum hvor de etterhvert deltar fullstendig i de sosiokulturelle praksisene (1991: 29, 36-37, min oversettelse). Disse nøkkelbegrepene er nyttige for å gripe hvordan det oppleves å bevege seg gjennom læringsprosessen på tiltaket, og hvordan dette farger aktørenes opplevelser av læringsrommet.

Av forskningsspørsmålene og redegjørelsen ovenfor følger det videre at roller og relasjoner er hovedtemaer i oppgaven. Goffman (1997 [1952]: 5-7) snakker om prosessen der individer skifter roller ved å forkaste påstanden om hvem man var, og forplikter seg til oppfatningen av selvet som den nye verdien krever eller tillater. Dette innebærer en tilpasning til andre krav og forpliktelser man har tatt på seg, og resultatet kan bli at man trekker seg unna en av rollene for å tilegne seg en ny som ansees som bedre, for eksempel å gå fra student til yrkesutøver. På tiltaket kan dette relateres til prosessen der deltakerne skal bevege seg fra rollen som arbeidsledig til deltaker, og videre lære seg å mestre rollen som potensiell ordinær arbeidstaker med tilknyttede normer og regler. Dette omtaler Lave og Wenger (1991) som *veteran*¹⁶.

Læring innenfor Lave og Wengers (1991: 56-57) teoretiske rammeverk handler hovedsakelig om prosessen der *nykommere* blir del av et praksisfellesskap og etterhvert får status¹⁷ som *veteraner*. De hevder dette perspektivet bidrar til å fremheve andre relasjoner enn kun lærer og lærende som i tradisjonelle læringsstudier. Det sosiokulturelle perspektivet gir dermed et rammeverk for å fange de komplekse mønstre av sosiale relasjoner og faktorer ved organisasjonen som påvirker hvordan personer lærer på jobb, og hvordan denne læringen gis verdi eller begrenses (Stasz i Fuller & Unwin 2011: 50). I oppgaven anvendes *nykommere* hovedsakelig for deltakerne som har vært kortest tid på tiltaket, mens *veteraner* er de som har vært der i en lengre periode. Som vi skal se underveis kan man i tillegg være nykommer i en kontekst og veteran i en annen, knyttet til hva som skal læres og hvilke arbeidsoppgaver som skal utføres med hvem. Disse anvendes dermed som dynamiske rollebegreper, og muliggjør en forståelse av læringsrommet i lys av prosessen de beveger seg gjennom. Spesielt når det gjelder oppgavehåndtering, roller og relasjoner som formes og utspilles i praksisfellesskapet, der endring av status og tilgang til læringsmuligheter står sentralt.

Siden verden er i bevegelse og betingelser endres må en praksis konstant gjenoppfinnes, selv når den forblir den samme, ved å reforhandle relasjoner og deltakelsesformer i fellesskapet (Wenger 2003 [1998]: 167). Stabilitet blir i lys av dette perspektivet noe man må jobbe for å opprettholde, og tiltakets læringsrom utgjør alt annet enn en etablert struktur beskyttet fra ytre påvirkning. I samsvar med dette konstruerer Giddens i sin struktureringsteori en bro

¹⁶ Egen oversettelse fra Lave og Wengers (1991: 57) begrep "old-timer".

¹⁷ Jeg velger å definere status som en posisjon i et system, eller et "mønster av posisjoner" (Goffman 1961: 85).

mellom aktør og struktur som han kaller *strukturdualitet*. Dette innebærer at sosiale aktører deltar både i produksjonen og reproduksjon av den sosiale verden der det er rom for uintenderte konsekvenser og uerkjente betingelser (Blaikie 2010: 102, 121, min oversettelse). Kort oppsummert er sosiale strukturer både etablert av aktører og legger betingelser for det sosiale liv i form av regler og ressurser. Påvirkningen går dermed begge veier mellom aktør og struktur. I lys av dette perspektivet anerkjennes sosiale aktører som kunnskapsrike, refleksive og kan rasjonalisere handlinger, men kan også ha ubevisste motiver (2010: 102, 121). Jeg velger i tråd med disse beskrivelsene å definere de lærende som aktive deltakere i stedet for passive mottakere. Videre innebærer dette perspektivet at aktørene spiller hovedroller i utformingen av læringsrommet ved å selv bidra til endring eller stabilitet, som igjen virker tilbake på de lærende gjennom strukturene som formes. Ved hjelp av denne tilnærmingen blir det mulig å gripe aktørenes oppfattede handlingsrom og synliggjøre sentrale muligheter og spenninger.

Lave og Wengers arbeid har satt spørsmålsteget ved konvensjonelle læringsteorier ved å belyse viktigheten av læringsprosesser og læringens sosiale og relasjonelle natur (Fuller & Unwin 2011: 51). De utfordrer dermed ideen om læring som et produkt der individer tilegner seg *pakker* av ferdigheter og kunnskap. På den andre siden er ikke alle like positivt innstilte til deres teoretiske rammeverk eller en sosiokulturell tilnærming.

2.3.2 Et kritisk blikk

Billett (2001) inntar et individperspektiv der han kritiserer de sosiokulturelle teoriene for å legge for mye vekt på det sosiale slik at individet glemmes, en kritikk også Illeris retter mot Lave og Wengers teori (Billett i Hager 2011: 26; Illeris 2011: 8). Cairns (2011: 78-81) hevder en løsning kan være å unngå dikotomier, der man tar hensyn til at læring både er sosialt situert og innebærer individers agens i læringsprosesser. Beslektet med denne argumentasjonen peker Ellström (2011: 105) på at læring gjennom arbeid er avhengig av interaksjon mellom arbeidsplass-karakteristikker knyttet til læringsmiljø, og en rekke individuelle faktorer som biografi, motivasjon, mestringstro og tidligere kunnskaper og ferdigheter man bringer med seg. Selv om jeg har adoptert et sosiokulturelt syn på læring som vektlegger det sosiale, vil jeg supplere med individenes erfaringer og oppfatninger av læring og arbeid fordi dette er vevet sammen i et komplisert nett innenfor læringsrommet.

Illeris (2011: 8) hevder det ikke er tilstrekkelig med et godt praksisfellesskap for læring, men at man i stedet må se mer detaljert på hva som faktisk skjer i fellesskapet, og poengterer at det er lite vekt på ledelses- og maktstrukturer i Lave og Wengers teoretiske rammeverk. Bramming (2001) hevder i samsvar med dette at Wengers begrep *fellesskap* er for vagt beskrevet, noe som gjør det vanskelig å fange strukturelle læringsbetingelser. Hun anbefaler heller å benytte Bourdieus felt som griper både struktur og aktør (Bramming i Eide 2007: 73-74). Lave hevder derimot at Bourdieu neglisjerer deltakere i samspill, og det er dermed ikke mulig innenfor hans rammeverk å oppfatte læring som en sosial, relasjonell prosess (2003 [1999]: 122). Her synliggjøres det to leirer, der jeg har valgt å forholde meg til Lave og Wengers teoretiske rammeverk fremfor Bourdieu fordi jeg vil hevde at dette utgjør en bedre verktøykasse for å besvare min problemstilling. I lys av kritikken ovenfor er det samtidig verdt å lytte til andres videreutvikling av teorien.

Fuller, Hodkinson, Hodkinson og Unwin (2005: 49-65) har diskutert styrker og svakheter ved å benytte Lave og Wengers (1991) sentrale perspektiv legitim perifer deltakelse i praksisfellesskap. De forsket på lærlinger i tre stålbedrifter og lærere på to skoler i Storbritannia ved hjelp av metodetriangulering. I lys av funnene fra casestudiene, som jeg vil diskutere mer inngående i analysen, argumenterer Fuller m.fl. for et større fokus på endring og at flere dimensjoner må legges til Lave og Wengers originale redegjørelse. Casestudiene illustrerer hovedsakelig hvordan mønstre og former for deltakelse er preget av et større mangfold enn det som kan gripes ved hjelp av Lave og Wengers teoretiske utgangspunkt. Fuller m.fl. videreutvikling av teorien vil dermed trekkes inn i analysen for å tydeliggjøre mer detaljert hva som foregår i praksisfellesskapet. En annen kritikk går ut på at sosiokulturell læringsteori anerkjenner kompleksitet, men ønsker likevel struktur og systemer i lys av en modernistisk tankegang (Hager 2011: 26-27). Man må dermed unngå å skyve den komplekse sosiale virkeligheten i bakgrunnen for å plassere funnene inn i et konstruert system, men samtidig trengs en balansegang. En rekke postmoderne teorier hevder at læring ikke kan predikeres fordi konteksten er flytende og alltid i endring (2011: 27). På den ene siden er det verdt å spørre seg om et dynamisk og skiftende arbeidsmiljø kan gjøre det vanskelig å peke ut tendenser og mønstre i læringsrommet. På den andre siden tar jeg avstand fra et rent postmoderne syn der alt er flytende, fordi det da vil være vanskelig å *gripe* noe som helst. Det dynamiske og tvetydige vil likevel være et hovedtema, men med et annet nøkkelbegrep i sentrum.

2.4 Et liminalt læringsrom

2.4.1 Overgangsfase

I løpet av intervjuprosessen oppdaget jeg at deltakernes og ledernes opplevelser av læringsrommet i høy grad kunne relateres til en overgangsfase. Dette er ikke et sted deltakerne skal bli værende, men et sted de skal gjennom, ut og videre, noe som medførte tvetydighet og uklare grenser. Et liknende tema er behandlet av Hafstad (2012: 1) som i sin masteroppgave la vekt på at atføringsprosessen foregår i et rom som verken er ren arbeidsrelasjon eller klientrelasjon. Hun gjennomførte deltakende observasjon av deltakere og ansatte i atføringsbedriften Fretex, i tillegg til kvalitative intervjuer av ansatte, ledere og saksbehandlere i NAV. En ansatt fra Ringer i vannet presenterte ”normal” og ”ordinær” som kontraster til atføringsrommet der deltakere befinner seg. Et hovedpoeng er hvordan Hafstad beskriver arbeidsrettede tiltak som en ”overgangsprosess” der man verken er utenfor eller innenfor arbeidsmarkedet. Hun oppdaget i tillegg at deltakerne ble opplært i konformitet og disiplin (2012: 30-74, 109). Dette er interessant fordi det peker på at også andre arbeidsrettede tiltak kan oppleves som en tvetydig overgangsfase. For å kunne forstå aktørenes oppfatninger måtte jeg finne en måte å gripe dette teoretisk.

2.4.2 Å sveve mellom to verdener

Enhver som passerer fra det ene til det andre vil i et kortere eller lengre tidsrom sveve mellom to verdener, en situasjon van Gennep (1999 [1909]: 30) definerer som ”terskel”. Fordi det var i liminalitetsfasen selve forandringen foregikk anså Turner denne perioden for å være den viktigste i overgangsritualer (Eriksen 2004: 5, 172; Gilhus 1999: 16). På den ene siden innebærer liminalitet en potensiell ubegrenset frihet fra strukturer fordi man befinner seg *midt i mellom*, noe som kan fremme kreativitet og fantasi. På den andre siden er det en usikker situasjon der hierarkier og etablerte normer forsvinner og autoritet stilles spørsmål ved og omdannes (Thomassen 2014: 1). Liminalitet bærer dermed preg av å være en tvetydig overgangsfase der det skjer en kompleks forandring.

Jeg oppdaget flere studier på tvers av ulike fagretninger som benyttet liminalitetsbegrepet for å belyse overgangen fra utdanning til arbeid. Et eksempel er Allan, Magnusson, Horton m.fl. (2015) studie av nyutdannede sykepleiere. Rekontekstualisering av kunnskap og liminalitet er her hovedtemaer for å belyse læringsprosessen i ny jobb, der sykepleierne fortalte hvordan de anvendte formell kompetanse i møte med praksis på engelske sykehus. *Rekontekstualisering*

innebærer å benytte ulike kunnskapstyper på forskjellige måter avhengig av konteksten. Det er dermed ikke kun så enkelt som ”overføring” fordi kunnskap endres når den benyttes i ulike sammenhenger (Evans, Guile and Harris 2011: 156-158, min oversettelse). Dette tydeliggjør relevansen av liminalitetsbegrepet i kombinasjon med rekontekstualisering for å studere læring i overgangsfaser, og hvordan deltakerne opplever læring og arbeid på tiltaket i sammenheng med hva de kan fra før. Jeg vil hevde at disse to nøkkelbegrepene ikke kun er verdifulle for å beskrive overgangen fra formell utdanning til ordinær jobb som for sykepleierne, men også hva det vil si å befinne seg på en læringsarena *midt i mellom*. Liminalitetsbegrepet bidrar dessuten til å belyse rollene og relasjonene som formes, forhandles og utøves i en slik overgangsfase.

Garsten (1999: 601-605) har forsket på midlertidige ansatte i vikarbyråer i Sverige og USA. Hun fremstiller aktørene som “midt i mellom” organisasjonelle strukturer, og dermed i en liminal posisjon som innebærer tvetydighet i form av både risiko og muligheter. Garsten hevder at som en konsekvens av at vikarene befinner seg i mellom mer ordinære posisjoner, forsterkes refleksiviteten der man kontrollerer og overvåker seg selv. Dette sees i sammenheng med det liminale rommet som muliggjør kulturell kreativitet der gamle perspektiver i tilknytning til arbeid og subjektivitet utfordres, og nye skapes. Her kommer et nytt relevant begrep inn i siktet. Giddens (1996: 11-23) er opptatt av at selvet i senmoderniteten må skapes refleksivt fordi individer er nødt til å finne seg selv i en prosess preget av aktiv intervensjon og forandring. Det han kaller ”selvets refleksive prosjekt” innebærer å opprettholde sammenhengende, men konstant reviderte biografiske fortellinger, og finner sted i en kontekst av mangfoldige valgmuligheter fordi tradisjoner mister grep. Dette forstår jeg som at aktører kontinuerlig er nødt til å konstruere hvem de ønsker å være. Selv om Giddens snakker om refleksivitet som et kjennetegn ved senmoderniteten generelt, vil jeg undersøke mer bestemt hvordan deltakerne opplever det å lære i en overgangsfase og i en liminal tilstand. Her utgjør *selvets refleksive prosjekt* et sentralt begrep.

Et liminalt øyeblikk innebærer å være åpen og sårbar for ekstern input, men det er viktig at man ikke bruker liminalitetsbegrepet som en feiring av kreativitet og frihet knyttet til normløshet (Thomassen 2014: 83-85). På den andre siden må man unngå å sykeliggjøre overganger ved å fremstille de som angstfremkallende og risikofylte (Ecclestone 2009: 23). Jeg velger å ta utgangspunkt i et perspektiv der overganger oppfattes som komplekse og ikke-lineære ruter i samsvar med Fenwick (2013). Ved å befinne seg *midt i mellom* andre mer

etablerte lærings- og arbeidsinstitusjoner kan tiltaket potensielt bidra slik at overgangen utenfra og inn i arbeid eller utdanning mykes opp. På den andre siden kan det å befinne seg i en liminal tilstand med uklare grenser og tvetydighet også skape usikkerhet eller andre former for negativ innflytelse for den læringen som foregår. Liminalitetsbegrepet bidrar på denne måten med å synliggjøre muligheter og spenninger i læringsrommet som ikke kommer tydelig nok fram ved hjelp av Lave og Wengers teori.

2.5 Et teoretisk kart

De faglige perspektivene og bidragene jeg har diskutert så langt danner forståelsesrammen for prosjektets problemstilling, og jeg vil drøfte dette videre i analysen. Jeg følger Lave og Wengers (1991) analytiske rekkefølge av *legitim perifer deltakelse i praksisfellesskap* som veiviser for analysen, men modifisert til eget bruk. Dette innebærer å begynne med en redegjørelse av deltakernes inngang til tiltaket, og selve læringsprosessen med vekt på kjennetegn ved arbeidet, læringsopplegget og tilgangsmuligheter. Deretter undersøker jeg rollene og relasjonene som formes, forhandles og utøves, før jeg til slutt analyserer sentrale muligheter og spenninger som kjennetegner læringsrommet belyst ved hjelp av liminalitetsbegrepet. *Liminalitet* vil være et nøkkelbegrep for å gripe det tvetydige aspektet både ved deltakernes posisjon og læringsrommet som overgangsfase. Andre bidrag henter jeg inn der det er relevant i tilknytning til sentrale poenger. Den teoretiske verktøykassen belyser forskjellige dimensjoner, men jeg vil hevde at elementene i kombinasjon bidrar til å danne et mer utfyllende bilde av læringsrommet. Videre vil jeg redegjøre for metode og data ved å tydeliggjøre byggesteinene i prosjektet og bakgrunnen for sentrale valg i forskningsprosessen.

3 Metode og data

Jeg begynner med å diskutere sentrale metodiske valg og tilnærminger. Deretter vil jeg ta for meg refleksivitet og utvalget, før jeg beveger meg over til beskrivelse av intervjuprosessen og behandling av datamaterialet. Jeg avslutter med å redegjøre for kvalitetssikring av prosjektet og en drøfting av sentrale etiske problemstillinger.

3.1 Karakteristikk ved kvalitativ forskning

Jeg vil hevde at en kvalitativ tilnærming er et rimelig valg i forhold til oppgavens tema som innebærer å undersøke læringsrommet med utgangspunkt i aktørenes forståelse. Man utfører kvalitativ forskning når man har behov for en kompleks og detaljert forståelse av et tema som kun kan oppnås ved å snakke med aktørene (Creswell 2013: 48). En kvalitativ tilnærming med tykke beskrivelser vil her skape rom for den kompleksitet og fleksibilitet jeg trenger for å kunne utforme en nyansert forståelse jeg vanskelig kunne skaffet meg uten å snakke med dem det gjelder.

Sentrale utfordringer knyttet til kvalitativ forskning er at den er tidkrevende med mangel på faste retningslinjer, involverer ambisiøs datainnsamling, analyse og lange rapporter (Creswell 2013: 65). Dette peker på viktigheten av å ta hensyn til hva som faktisk er realistisk innenfor rammene man har, og krever god planlegging. På den andre siden fremhever Kjølørød (2010) betydningen av å ”følge vinden dit det blåser” der forhold utenfor forskerens kontroll bidrar til å drive prosjektet fremover. Denne balansen er krevende i kvalitative forskningsprosjekter med en vesentlig grad av usikkerhet fordi vinden ofte skifter retning underveis, men også muliggjørende. Forholdet mellom systematikk og innlevelse kan beskrives som en veksling mellom refleksjon over metodiske utfordringer på den ene siden, og fleksibilitet og åpenhet på den andre siden (Thagaard 2013: 17, 55). Denne vekslingen har preget forskningsprosessen som helhet.

3.2 Fortolkende tilnærminger og forskningsstrategi

Jeg har tatt utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming som vektlegger meningsfortolkning. Innenfor hermeneutikken bygger man på deltakernes forståelse, men går et steg videre i form av erfaringsfjerne begreper som går utover aktørens forståelse av sine handlinger. Derav begrepet ”dobbel hermeneutikk” ved å fortolke en allerede fortolket virkelighet (Kvale og Brinkmann 2012: 69-70; Thagaard 2013: 42-43). En kritikk av hermeneutikken er rettet mot at den kun beskriver homogenitet og harmoni (Eide 2007: 96). Jeg er ikke kun opptatt av én enhetlig sammenheng der alle delene i puslespillet skal passe sammen. I stedet åpnes blikket på jakt etter spenninger og motsetninger for å få frem nyanser og kompleksitet som er en integrert del av den sosiale verden vi lever i. Forskningsstrategier innebærer antakelser om den sosiale virkeligheten og hvordan man får tilgang til denne, der jeg har valgt en abduktiv tilnærming med hva- og hvorfor-spørsmål i sentrum formidlet gjennom tykke beskrivelser (Blaikie 2010: 9, 79, 105). Med utgangspunkt i denne tilnærmingen ønsket jeg å undersøke, beskrive og forstå læringsrommet for tiltaksdeltakere med lav formell utdanning gjennom aktørens opplevelser og oppfatninger (2010: 89). Jeg var opptatt av å fremheve aktørens sosiale verden slik de erfarer den fra innsiden for at de skal kjenne seg igjen i mine beskrivelser og fortolkninger, og fjerner meg dermed fra vurderinger om utsagnene er sanne eller falske. For å sikre en form for informantvalidering testet jeg ut min forståelse av aktørens oppfatninger under intervjuene ved å stille oppfølgingsspørsmål de bekreftet eller avkrefte, i tillegg til å danne kategorier med utgangspunkt i aktørens hverdagspråk.

Abduksjon er posisjonen mellom induksjon og deduksjon, hvor empiri har en sentral plass når det gjelder å utvikle ideer, samtidig som teori tilfører perspektiver på hvordan dataene kan forstås (Thagaard 2013: 198). Dette innebærer å ta utgangspunkt i en etablert teori der analyse av mønstre i data gir grunnlag for nye teoretiske perspektiver (2013: 201). Lave og Wengers teori har fungert som utgangspunkt, der andre teoretiske bidrag er inkludert underveis i lys av nye oppdagelser. Det foregikk dermed en kontinuerlig dialog mellom empiri og teori der aktørens sosiale virkelighet er fortolket innenfor et nett av ulike teoretiske perspektiver. Jeg adopterer her et konstruktivistisk ståsted der virkeligheten ikke kan beskrives uavhengig av forskerens forståelse av den samme virkeligheten. Forskeren har dermed innflytelse på den kunnskapen som utvikles og konstruerer en versjon av den sosiale verden ved å fortolke (Thagaard 2013: 219-220). Dette innebærer en bevisst holdning når det gjelder egen rolle.

3.3 Refleksivitet

Fra et hermeneutisk perspektiv forstår mennesker alltid verden ut fra en forforståelse, og det er dermed viktig å tydeliggjøre fordommer som kan påvirke forståelsen ved å vurdere egen forhåndskunnskap og bakgrunn. Dette kan knyttes til en refleksiv holdning der man må undersøke egen rolle og stille kritiske spørsmål i og med at forskeren er måleinstrumentet (Kvale og Brinkmann 2012: 69-70; Blaikie 2010: 53-54, 215). I forhold til hvilken tilknytning forskeren har til miljøet kan jeg sies å være en *utenforstående*, der forståelse kan være en utfordring fordi man ikke kan trekke på egne erfaringer (Thagaard 2013: 207). Denne distansen merket jeg under intervjuene både som en fordel og ulempe. Jeg har et annet utgangspunkt og andre erfaringer med læring og arbeid enn intervjupersonene, både deltakerne og lederne, noe jeg forventet at kunne gjøre det vanskelig å sette meg inn i deres situasjon og opprette tillit. Jeg foretok dermed grundige forberedelser der jeg leste meg opp på relevant forskningslitteratur i tilknytning til aktørenes situasjon, utdanningssystemet, attføringsbedrifter og hotellbransjen, og fikk tidlig i løpet være med på avdelingsmøter på tiltaket. Forarbeidet bidro med nødvendig innsikt slik at ikke fordommer eller en mangelfull forforståelse skulle komme i veien.

En utfordring i studier av marginaliserte grupper er generelt knyttet til at forskeren kan bli oppfattet som en undertrykkende kraft, og det er dermed viktig med en aksepterende holdning (Thagaard 2013: 85). Alderen min er tilnærmet lik de fleste av intervjupersonene, både deltakere og ledere, noe som bidro til en mer likeverdig relasjon. Jeg opplevde at det at jeg ble sett på som en student, og ikke en ekspert eller forsker, ga samtalene et uformelt og trolig mindre skremmende preg. Når det gjelder å kunne relatere til deltakernes erfaringer kan jeg kjenne meg igjen i det å ikke mestre skolefag, eller begynne i ny jobb med den usikkerheten det bringer med seg. Det er her en viktig balansegang mellom å innhente kunnskap og ivareta informantenes integritet der man må unngå at intervjupersonene føler seg som ”insekter under et mikroskop” (Kvale og Brinkmann 2012: 35). Jeg delte egne erfaringer i forhold til arbeid og læring der dette var naturlig, noe jeg vil hevde skapte en mer likeverdig dialog og bygget tillit.

I stedet for ”informanter” der forskeren *henter* informasjon, velger jeg ”intervjupersoner” som tar utgangspunkt i at kunnskap utvikles i interaksjon mellom forskeren og de som studeres (Thagaard 2013: 50). På den andre siden er det viktig å anerkjenne at det er

intervjueren som sitter med kontrollen på grunn av kunnskap, makt til å definere situasjonen og spørsmålene, i tillegg til at relasjonen kan bære preg av å være en enveis-dialog (Kvale og Brinkmann 2012: 52-53). Denne asymmetriske relasjonen kan nyanseres ved å vektlegge at intervjupersonene har kontroll over det de velger å formidle, der forskeren kan bidra med å utvikle fortrolighet gjennom positive tilbakemeldinger. I tillegg har jeg valgt Rubin & Rubins (2012) tilnærming ”responsive interviewing” der det er viktig å utvikle et tillitsforhold ved å unngå å konfrontere motsetninger under intervjuet (Thagaard 2013: 96-98). Jeg la dessuten vekt på å utelate stigmatiserende betegnelser som ”falt/droppet ut av videregående”.

En fortolkende orientering gjennomsyrrer kvalitativ forskning, noe som innebærer at objektivitet er umulig fordi vi skriver og fortolker ut fra personlige erfaringer, kultur og historie (Creswell 2013: 277-278). En reflektiv holdning der man tar hensyn til disse faktorene, i tillegg til egen innflytelse på dem man forsker på, har vært sentralt å ha i minne gjennom hele forskningsprosessen.

3.4 Utvalg og rekruttering

Utvalget og utvalgsmetoden har innvirkning på hvilke konklusjoner som kan trekkes (Blaikie 2010: 171). Det var derfor viktig å tenke grundig gjennom hvem jeg burde snakke med og hvordan jeg skulle ta kontakt. Det var en utfordring å nå ut til personer som hadde sluttet på videregående da disse ikke lenger er i skolesystemet. Løsningen ble dermed å henvende meg til et arbeidsrettet tiltak der det mest sannsynlig ville være relevante intervjupersoner. Dette kalles tilgjengelighetsutvalg der man henvender seg til en setting hvor det kan finnes potensielle deltakere (Thagaard 2013: 61). I tillegg innebærer strategisk utvalg å velge individer og steder fordi de kan gi en forståelse av det fenomenet man studerer (Creswell 2013: 155-156). I valg av case så jeg etter arbeidsmarkedstiltak som tok utgangspunkt i læring gjennom arbeid innrettet mot servicebransjen. Hotellet fungerte på denne måten som en avgrenset kontekst der utvalgsstrategien tok form underveis.

For å oppnå bredde kan man benytte kategoribaserte utvalg der man definerer bestemte kategorier som skal være representert og velger deltakere innenfor hver av disse (Thagaard 2013: 63-64). Opprinnelig ønsket jeg å også intervju tidligere deltakere, men da disse viste seg å være vanskelig å nå ut til valgte jeg å forholde meg til nåværende deltakere og ledere. Etter innføringen av Reform 94 ble det lovfestet en ungdomsrett som sier at man har rett på

tre års videregående utdanning i Norge, fire dersom man tar yrkesfag, som må brukes i løpet av en fem års sammenhengende periode. Femårs-definisjonen av frafall er den som brukes i SSB og generelt i norsk frafallsforskning (Barth og Simson 2013: 314-316). I tråd med dette velger jeg å rette meg mot de som er utenfor fem-års perspektivet når det gjelder rett til å fullføre videregående utdanning, som vil si fra 21 år og oppover. Den øvre aldersgrensen begrenses til 45 år fordi jeg antar at eldre personer har vokst opp med andre muligheter for utdanning og jobb. Deltakere mellom 21-45 år som ikke har fullført videregående opplæring i Norge, og arbeidsledere som har jobbet på tiltaket i en lengre tidsperiode utgjør dermed hovedkategoriene. Jeg ønsket å intervjuer både deltakere og ledere for å få frem det relasjonelle i tråd med en sosiokulturell tilnærming, og for å kunne avdekke muligheter og spenninger i læringsrommet.

Jeg kontaktet hotelldirektøren på mail, og hadde deretter et innledende møte der jeg fikk tillatelse til å forske innenfor deres dører. Hotelldirektøren nevnte at de etterspurte mer kunnskap om tiltaket og virket positiv til oppgaven, noe som skapte en god relasjon fra begynnelsen av. Portvakter defineres som personer med ”myndighet til å åpne eller blokkere tilgangen til et miljø eller en organisasjon” (Hammersley & Atkinson i Thagaard 2013: 71-72). Hotelldirektøren ble en viktig portvakt for å få tilgang til de andre intervjupersonene, og ga meg mye nyttig informasjon om tiltaket. Adgang *ovenfra* kan samtidig være problematisk fordi forskeren kan bli ansett som ledelsens representant (2013: 71). Jeg vil hevde at det var nødvendig med aksept fra ledelsen før jeg gikk videre til deltakerne, da jeg antar at de hadde vært mer skeptiske til å uttale seg uten tommel opp fra øvre hold. Det var viktig å tydeliggjøre ansikt til ansikt at dette var et selvstendig forskningsprosjekt tilknyttet Fafo og utformet på egne premisser, uten påvirkning fra andre som ledelsen eller NAV. Jeg opplevde generelt at en åpen og fleksibel tilnærming var viktig gjennom hele prosessen, i kombinasjon med å forsikre anonymitet og konfidensialitet.

Etter godkjenning av prosjektet fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), fikk jeg mulighet til å intervjuer hotelldirektøren og hilse på flere av arbeidslederne på hotellet der vi avtalte videre intervjuer. Det ble hengt opp et informasjonsbrev på et synlig sted for deltakerne med mail og telefonnummer de kunne ta kontakt på. Videre ble jeg invitert av resepsjonslederen til å delta på et avdelingsmøte der deltakerne i resepsjonen var til stede. På møtet delte jeg ut informasjonsbrevet og presenterte prosjektet, begrunnet valg av sted og hva intervjuene ville innebære relatert til sentrale temaer og varighet. Jeg la vekt på at det var

deres tanker om temaet jeg var opptatt av. Videre opplyste jeg om informert samtykke, konfidensialitet og anonymitet, og understreket at det selvfølgelig var frivillig å delta. Til slutt beskrev jeg hvordan resultatene ville benyttes og at jeg håpet så mange som mulig ville ta en prat. Denne informasjonen gjentok jeg også før intervjuene begynte, slik at alle intervjupersonene skulle føle seg trygge på egen deltakelse og hensikten med oppgaven.

Etter avdelingsmøtet var det kun én deltaker som tok kontakt, og jeg endret dermed strategi og hang litt rundt på hotellet før og etter intervjuene jeg hadde med lederne. Dette muliggjorde en mer uformell møteplass der jeg gradvis fikk hilse på flere fra andre avdelinger, og småsnakke med de jeg allerede hadde møtt på resepsjonsmøtet. For deltakerne i de andre avdelingene delte jeg ut informasjonsbrevet og presenterte samme informasjon som på møtet, men i en kortversjon siden de ofte var opptatte med arbeidsoppgaver. Jeg opplevde at denne fleksible fremgangsmåten bidro til å forme tillit slik at ikke barrierene for videre kontakt ble for store. Ofte ble et intervju avtalt der og da eller neste gang jeg var på hotellet. Jeg opplevde likevel at jeg trengte hjelp av lederne for å komme i kontakt med relevante personer på kjøkkenet og i housekeeping. Deltakerne arbeider på skift og ikke alle jobber 100 prosent, og det var dermed vanskelig å få hilst på alle og skaffe meg en oversikt. Da det å spørre noen rett ut om de har fullført videregående trolig ikke ville skapt en positiv relasjon, var det sentralt med tips fra lederne. I housekeeping snakket få av deltakerne norsk, de var dessuten lite synlige, og jeg ble dermed introdusert av arbeidslederen for aktuelle intervjupersoner.

Jeg kan ikke være sikker på at arbeidslederne har unngått å velge ut potensielle deltakere etter egen interesse, noe som kan føre til konklusjoner basert på et skjevt utvalg. I og med at deltakerne jeg snakket med hadde ulike utfordringer, og ikke kun positive beskrivelser av tiltaket og ledelsen, vil jeg likevel tro at dette ikke var tilfelle. Blant servitørene var det ingen nåværende deltakere uten fullført videregående utdanning, og deltakere i denne avdelingen er dermed ikke inkludert i utvalget. En hovedutfordring var generelt å rekruttere tilstrekkelig antall deltakere som møtte utvalgskriteriene, der to av de ni faller utenfor. Dette gjelder en deltaker som har vokst opp i et annet land (Sara), og en som har fullført videregående skole i Norge innen fem år, men uten høyere utdanning (Julie). Jeg har likevel valgt å inkludere disse i utvalget siden de tilfører verdifull innsikt når det gjelder tiltakets læringsrom. Det vil fremkomme hvem det er snakk om der disse deltakerne uttaler seg i og med at de avviker fra utvalgets hovedkriterier.

Av hensyn til tid og ressurser valgte jeg å begrense utvalget til 14 intervjupersoner, derav fem ledere og ni deltakere. Lederne er fordelt på de tre avdelingene; resepsjon, housekeeping og kjøkken i og med at det er her deltakerne jeg har intervjuet tilhører, men jeg har i tillegg inkludert lederen for servitørene og hotelldirektøren. Lederne har jobbet på tiltaket i en lengre tidsperiode, fullført videregående og har generelt mye arbeidserfaring og/eller utdanning innenfor restaurant- eller servicenæringen. Jeg har videre intervjuet fem deltakere i resepsjonsavdelingen, to deltakere i kjøkkenavdelingen og to deltakere i housekeeping. Minimum to deltakere per avdeling er inkludert i utvalget slik at ikke lederne skulle vite hvem som sa hva, men jeg opplevde generelt en åpen, ærlig og trygg atmosfære. Årsaken til flertallet i resepsjonen var tilgangsmuligheter, i tillegg til at arbeidsoppgavene innebærer mye kundehåndtering som utgjør et sentralt tema. Ved intervjuet hadde de vært deltakere på hotellet i minst én måned og opp til et par år. De fleste jobbet 100 prosent og enkelte av de andre hadde planer om å trappe opp i nærmeste framtid.

Voksne deltakere som ikke har fullført videregående opplæring utgjør her en analytisk kategori, og refererer til et sett av personer klassifisert sammen av hensyn til studiet (Goffman 1961: 94). Det er av den grunn verdt å fremheve at det finnes vesentlige variasjoner innad i denne gruppen, for eksempel forskjellen mellom å ha sluttet før tiden eller strøket i ett eller flere fag (Reegård og Rogstad 2016: 12). Deltakerne jeg intervjuet sluttet på skolen i ulike faser, med et spenn fra ungdomsskolen til å mangle enkelte fag siste året på videregående. De fleste sluttet tidlig i løpet på videregående, enten dette var fra en yrkesfaglig linje eller studiespesialiserende. Samtidig opplevde jeg ikke at deltakernes oppfatninger og erfaringer med læring og arbeid skilte seg vesentlig langs tidsdimensjonen eller fagretning. Av den grunn, og primært av anonymitetshensyn, vil jeg ikke utgi informasjon om utdanningsløpet for hver enkelt.

Jeg vil argumentere for at settingen og utvalget er tilpasset studiets hensikt og formål innenfor realistiske rammer. En vesentlig styrke er den nyanserte tilnærmingen der man angriper temaet fra ulike perspektiver. Dette kan bidra til å avdekke interessante muligheter og spenninger som forhåpentligvis resulterer i et fargerikt bilde av læringsrommet. Videre vil jeg redegjøre for intervju som metode, gjennomføring av intervjuene og sentrale utfordringer.

3.5 Kvalitative intervjuer

Intervjusamtaler er et godt utgangspunkt for å få kunnskap om hvordan individer opplever og reflekterer rundt egen situasjon, der man kan studere fenomener som er vanskelig å få tilgang til på andre måter (Thagaard 2013: 12). Videre anbefales kvalitative dybdeintervjuer fordi de gir rom for å forstå subjektive læringserfaringer, samtidig som man kan fange den bredere organisasjonelle konteksten (Evans, Waite og Kersh 2011: 358-359). Jeg vil dermed hevde at kvalitative samtaleintervjuer er en passende metode for temaet jeg skal undersøke der aktørenes opplevelser og oppfatninger har en sentral plass. Datamaterialet i denne studien er basert på 14 kvalitative semistrukturerte intervjuer innsamlet over en to-måneders periode høsten 2015. Av hensyn til tid og kostnader har jeg benyttet en kryss-seksjonell tilnærming der jeg intervjuet intervjupersonene på ett tidspunkt.

En fordel med semistrukturerte intervjuer, i motsetning til surveys, er friere svarmuligheter i motsetning til en streng dikotomi av ja og nei-svar (Kvale og Brinkmann 2012: 183). Den fleksible tilnærmingen ga meg muligheten til å få informasjon om forhåndsbestemte temaer, samtidig som jeg var åpen for nye ting som dukket opp underveis. Datainnsamlingen har dermed fungert som en læringsprosess der hvert intervju har bygget forståelse for det neste.

Observasjon anbefales innenfor et sosiokulturelt perspektiv for å dokumentere kompleksiteten av ferdigheter i en bestemt jobbsammenheng, men dette krever intensivt arbeid (Stasz 2001: 399). På grunn av begrenset med tid har jeg valgt intervju som metode og ikke hatt mulighet til å følge intervjupersonene i arbeidshverdagen, noe som kunne gitt en mer nyansert forståelse. En ulempe ved å benytte intervju fremfor observasjon er dermed at man kun har aktørenes beskrivelser å forholde seg til. På den andre siden hevder Atkinson og Coffey (2003: 110) at det som *gjøres* ikke har større verdi enn det som *sies*. I stedet blir handlinger forståelige nettopp fordi de kan snakkes om. Selv om kvalitative samtaleintervjuer gir en annen informasjon enn man kunne oppnådd ved å observere, vil jeg argumentere for at metoden kan frembringe meningsfulle beskrivelser i seg selv. Vel og merke dersom de gjennomføres på en god måte.

3.6 Datainnsamlingsprosessen

Det er viktig å skape et rom der intervjupersonen fritt og trygt kan snakke fordi den sosiale relasjonen er avgjørende (Kvale og Brinkmann 2012: 35). Jeg ønsket i utgangspunktet å holde intervjuene utenfor tiltakets fire vegger for å sikre et nøytralt sted personene kunne uttale seg fritt. Siden få deltakere viste interesse endret jeg strategi og åpnet opp for at de skulle få bestemme sted selv. Alle intervjupersonene, med unntak av en deltaker, ønsket da å gjøre intervjuet i arbeidstiden og for å spare tid ble det naturlig at vi fant et rolig sted å sitte på hotellet. De fleste intervjuene er gjennomført på et ledig møterom, hotellrom eller et tomt kontor. Da dette ikke var mulig å få til for alle intervjuene ble enkelte gjennomført i lobbyen eller i nærheten av kjøkkenområdet. Dette var ikke ideelt, men jeg opplevde likevel at de fleste var avslappet og frie til å snakke selv om enkelte gikk forbi. Det var en rolig atmosfære med bakgrunnsmusikk der man var lite synlig, og der andre smågrupper interagerte slik at man ikke kunne høre hva den enkelte snakket om. Intervjuene varte mellom 45 minutter og to timer avhengig av tiden intervjupersonene hadde til rådighet, og hvor mye de hadde på hjertet. Dette ga meg tid til å komme i dybden på hovedtemaene, selv om jeg under enkelte intervjuer skulle ønske vi hadde hatt enda bedre tid.

Jeg la stor vekt på å garantere konfidensialitet og anonymitet før vi satte i gang slik at intervjupersonene skulle føle seg trygge på at ikke andre ville gjenkjenne deres utsagn i oppgaven. Dette er spesielt viktig siden hotellet er såpass lite, selv om det er verdt å nevne at en vesentlig grad av utskiftning blant deltakerne kan bidra positivt i denne sammenheng. Jeg spurte om det var greit at jeg benyttet båndopptaker, og garanterte at intervjuet ville slettes etter at oppgaven var ferdig. Ingen av intervjupersonene hadde innvendinger til dette, og jeg innhentet deretter skriftlig informert samtykke fra hver enkelt. Fordelen med å benytte båndopptaker er at alt bevares og jeg kunne ha fullt fokus på den jeg snakket med. Jeg var opptatt av å kle meg uformelt for å understreke fellesskap og skape en avslappet intervjusetting. Det er verdt å huske på at forskerrollen likevel kan begrense handlingsrommet fordi man alltid vil være en utenforstående (Thagaard 2013: 73-74).

Alternativt kan en for nær relasjon medføre at man overser det som er forskjellig fra egne erfaringer og være mindre åpen for nyanser. Det er dermed viktig med en balanse der nærhet kan oppnås ved at man adopterer rollen som ”akseptert utenforstående” (Gezelius i Thagaard 2013: 84, 206). I tråd med dette unngikk jeg å late som om jeg var en av dem, men heller naiv

og nysgjerrig, noe jeg opplevde at fungerte bra. De fikk anledning til å dele ting som de kanskje ikke hadde tenkt var nødvendig eller interessant i møte med andre i samme situasjon, og mye av det de selv tok for gitt kom fram i lyset. På den andre siden er det uvisst om deltakerne og lederne ville ha delt andre verdifulle ting dersom nærheten hadde vært større. Her kunne trolig oppfølgingsintervjuer bidratt med mer innsikt.

Jeg har valgt en delvis strukturert tilnærming som innebærer at temaene er fastsatt, mens rekkefølgen bestemmes underveis. På den måten kan man følge intervjupersonens fortelling, men samtidig sørge for at viktige temaer diskuteres (Thagaard 2013: 98). Jeg var videre opptatt av å bruke ”åpne spørsmål” som inviterer intervjupersonen til å dele sine synspunkter og erfaringer, i stedet for ledende spørsmål som angir en retning. Tolkning og analyse er dessuten en integrert del av intervjuet når man velger ut hvilke temaer som skal utdypes. Dette belyser viktigheten av å åpne øynene for hva intervjupersonene vektlegger i stedet for å kun kjøre på med oppsatte spørsmål. Jeg krysset av spørsmålene etterhvert som de ble besvart og skrev opp nye, noe som bidro til å skape en god flyt. En balansegang her innebærer å være lyttende samtidig som man skal ta initiativ til å føre samtalen videre (2013: 83, 103-120). Dette var en utfordring til tider fordi enkelte av intervjupersonene hadde begrenset med tid, kombinert med at jeg ønsket å dekke alle hovedtemaene. Jeg måtte dermed avbryte enkelte ganger for å komme videre til neste tema, noe som gikk bedre etterhvert.

De lærende vet ikke nødvendigvis hva de har lært eller kan ha problemer med å sette ord på det. En grunn kan være fordi læring innenfor slike kontekster er en integrert del av praksisen (Livingstone i Watkins, Marsick og Álava 2014: 71; Wenger 2003 [1998]: 168-169). Dette belyser utfordringer med å undersøke læring gjennom arbeid fordi disse komponentene ofte smelter sammen. Jeg opplevde at det å spørre om eksempler på episoder eller be de beskrive arbeidsdagen ga verdifulle beskrivelser i stedet for å spørre direkte om læring. Denne spørremåten bidrar til å tydeliggjøre aktørers meninger og holdninger, og man husker lettere bestemte opplevelser enn tanker og følelser tilbake i tid. Videre er det viktig å huske på at beskrivelser er farget av hvordan man ønsker å presentere seg selv, og dersom det er stor variasjon har intervjupersonene unngått å redigere historier for å tilpasse de til intervjusituasjonen (Thagaard 2013: 102-115). I samsvar med dette fikk jeg et overraskende innblikk i et mangfold av ulike perspektiver og historier, både negative og positive. Her er det viktig å huske på at forskeren har ansvaret for at forskningsdeltakerne ikke blir utsatt for

alvorlige eller urimelige belastninger, og man må passe på at de ikke gir informasjon de vil angre på i ettertid (NESH 2016: 19; Thagaard 2013: 119-120). Dette opplevde jeg til tider som en utfordring, der jeg ikke ønsket å rippe opp i sårbare minner selv om deltakerne åpnet seg på eget initiativ. Jeg forsøkte da å snu samtalen tilbake til hovedtemaene så snart dette falt seg naturlig, men var samtidig opptatt av å være et medmenneske og ikke kun en forsker. Dette var en krevende balansegang, spesielt med tanke på at tiden ofte var begrenset.

I tilknytning til dette er rekkefølgen viktig. Man bør åpne med nøytrale emner, og deretter mer emosjonelle før man avslutter nøytralt (Thagaard 2013: 110-111). Jeg forventet at læring i skolesystemet og tiden utenfor kunne vekke emosjonelle responser hos deltakerne på grunn av negative opplevelser, og ventet dermed en stund med å introdusere disse temaene. I stedet startet jeg med å spørre om avdelingen og den første perioden på tiltaket, noe som fungerte bra for å bryte isen. Jeg gikk gradvis over fra konkrete spørsmål til refleksjonsspørsmål og mer krevende temaer slik at deltakerne og lederne fikk tid til å varme opp. Der jeg hadde mulighet valgte jeg for deltakerne å avslutte med positive temaer knyttet til mestring, læringsutbytte og refleksjoner om fremtiden. Dette bidro til å skape en god stemning mot slutten av intervjuet, og forhåpentligvis opplevde de det på samme måten.

Til slutt takket jeg for intervjuet og la vekt på at det hadde vært en interessant og verdifull samtale, der mange stilte spørsmål til oppgaven. Samtidig er ikke fullstendig åpenhet realistisk i studier basert på fleksibilitet og hvor opplegget revideres underveis (Thagaard 2013: 91). Jeg valgte å utelate detaljer, spesielt i forhold til tolkninger og funn, men opplevde flere spennende diskusjoner rundt hovedtemaene. I tilknytning til dette må man huske på at det endelige resultatet er skapt i fellesskap (Kvale og Brinkmann 2012: 200-201). Det var dermed viktig å informere intervjupersonene om hvor de kunne lese den ferdige masteroppgaven, og at de bare måtte ta kontakt hvis de ønsket. I det følgende vil jeg beskrive hvordan jeg har behandlet og analysert data.

3.7 Databehandling og analyse

Det å skulle oversette talespråk til skriftspråk medfører en rekke valg og utfordringer (Kvale og Brinkmann 2012: 186-187). Jeg har transkribert intervjuene i en ordrett talespråkstil med pauser og følelsesuttrykk for å beholde meningsinnholdet og nyansene for analysen. Sitatene er i oppgaven derimot gjengitt i bokmål der jeg har endret på enkelte ord og uttrykk. Dette var viktig for å hindre gjenkjennelse, skape bedre flyt i teksten, og unngå en ”uetisk stigmatisering” av bestemte grupper (2012: 195). Opptakene og transkripsjonene ble lagret trygt og innelåst både elektronisk og i fysisk form, adskilt fra personopplysninger, og slettet etter avslutning av prosjektet. I intervjuperioden transkriberte jeg hvert intervju før det neste så langt det lot seg gjøre. Dette gjorde at jeg ble mer bevisst på egen fremgangsmåte, lære av egne feil og tilføre en større forståelse og retning for neste intervju. I samsvar med dette kan man si at datainnsamling, analyse og rapportering ofte skjer samtidig der man lærer ”mens man går”. Dette kjennetegner den abduktive forskningsstrategien som innebærer at data og teoretiske ideer spilles opp mot hverandre (Creswell 2013: 182; Blaikie 2010: 156). En syklisk prosess der man beveger seg frem og tilbake og gradvis øker forståelsen har preget egen fremgangsmåte i forskningsprosessen.

Forming av koder og kategorier representerer hjertet av kvalitativ dataanalyse, der kategorisering innebærer å fremheve enkelte tendenser i materialet mens andre perspektiver stenges ute, og dette er dermed ingen nøytral prosess (Creswell 2013: 180; Thagaard 2013: 160; Blaikie 2010: 211). Siden temaene står i sentrum, og ikke enkeltindividene, valgte jeg en temasentrert analysetilnærming som innebærer at man studerer informasjon om hvert tema for alle intervjupersonene (Thagaard 2013: 181). I og med at hensikten er å oppdage, forstå og beskrive aktørenes opplevelse av læringsrommet på tiltaket har dette fungert som et overordnet tema i kodingsprosessen, der de underliggende forskningsspørsmålene har bidratt til å strukturere innholdet. Jeg har valgt en fortolkende og intuitiv fremgangsmåte i tråd med en hermeneutisk tilnærming, og i likhet med Eide (2007: 122-123) lå fokuset på å oppdage mønstre, likheter, forskjeller og nyanser. Hovedtemaene ble klassifisert slik at de kunne analyseres på tvers av materialet, hvor jeg var opptatt av å synliggjøre også det som *ikke* ble sagt.

Selv om jeg i praksis har beveget meg fram og tilbake kan analyseprosessen grovt inndeles i tre hovedsteg i tråd med en abduktiv tilnærming (Blaikie, 2010: 89-91). Det første steget innebærer koding av data, der jeg valgte en manuell koding for å opprettholde nærheten til datamaterialet. I tråd med Thagaards (2013: 158) anbefalinger dannet jeg koder i form av nøkkelord som uttrykket meningsinnholdet i teksten, og samlet disse i kategorier som bidro til å svare på forskningsspørsmålene, for eksempel ”selvstendighet”. Steg to i en abduktiv tilnærming innebærer å danne kategorier eller tekniske begreper fra aktørenes hverdagspråk som former grunnlaget for forståelse av fenomenet (Blaikie 2010: 89-91). For eksempel kategorien ”realitetssjekking”. I den siste fasen knyttet jeg hvert hovedtema opp til relevante teorier og perspektiver. Analysen er bygget opp slik at jeg gradvis beveger meg fra en empirinær til en mer teoretisk grunnet forståelse, eller det som kalles en deskriptiv og tolkende fase (Thagaard 2013: 161).

Temasentrerte analysestrategier kritiseres for å ikke ivareta et helhetlig perspektiv fordi tekst løsrives fra sin opprinnelige sammenheng, og dette kan medføre en fremmedgjøring for deltakerne (Thagaard 2013: 181, 191). Jeg ønsket å forhindre dette ved å benytte en hermeneutisk tilnærming der delene forstås i lys av helheten og omvendt. Dette betyr at jeg både analyserte de enkelte temaene hver for seg, i sammenheng med hverandre og i tilknytning til konteksten og aktørene for å konstruere en sammenhengende forståelse (2013: 41, 221). Den hermeneutiske sirkelen muliggjør en forståelse av læringsrommet i lys av hva som foregår i læringsprosessen, og en økt forståelse av læringsprosessen når bildet gradvis tegnes av læringsrommet. Deltakerne og lederne ble analysert separat for å kunne sammenligne oppfatninger, men jeg forsøkte å forhindre at aktørene ble redusert til kategorier ved å trekke frem nyanser og forskjeller også innad i gruppene.

Det blir problematisk dersom forskerens fortolkning presenteres som intervjupersonens *egentlige* mening (Kvale og Brinkmann 2012: 224-225). Jeg dannet dermed et tydelig skille mellom aktørenes beskrivelser, og min fortolkning av deres utsagn. Likevel kan det være problematisk fordi man tilfører et annet perspektiv og forståelse av aktørenes situasjon (Thagaard 2013: 152-154). Bourdieu (1996) hevder forskerens fortolkninger kan gi grunnlag for symbolsk vold i tilfeller der svake grupper intervjues om sin problematiske situasjon til en forsker som for dem representerer en ”vinnergruppe” i samfunnet (2013: 215). Det var dermed grunnleggende å ta hensyn til hvordan jeg fremstilte de jeg forsket på, spesielt siden dette kan sies å være en sårbar gruppe. Prinsippet om konfidensialitet innebærer at

intervjupersonene har rett til beskyttelse av privatlivet, og det er derfor viktig at teksten utformes slik at identiteten skjules (2013: 226). Jeg har anonymisert personlige opplysninger og deltakerne er gitt et pseudonym. Enkelte steder er pseudonymet utelatt av hensyn til fare for gjenkjennelse ved å kombinere informasjonsbiter, og erstattet med *deltaker (D)*. Dersom lederne uttaler seg om sensitive temaer går de kun under *leder (L)* uten å nevne avdeling. Det er samtidig verdt å nevne at det er flere ledere på tiltaket enn det er avdelinger, noe som gjør det lettere å hindre gjenkjennelse.

Jeg var opptatt av å knytte utsagnene inn i en meningsfull kontekst der jeg ivaretok aktørens integritet, samtidig som dette ikke skulle true anonymiteten på et såpass lite hotell. Løsningen ble å fremheve fellestrekk deltakerne delte, og ikke særtrekkene. I tillegg byttet jeg ut spesielle ord og uttrykk som kunne bidra til identifikasjon (Thagaard 2013: 191). Videre har jeg endret på enkelte opplysninger slik at ikke aktørene skal gjenkjenne hverandre, med hensyn til hvilke endringer jeg kunne utføre uten at dette får konsekvenser for meningsinnholdet. En fordel med temasentrerte tilnærminger er likevel at identiteten er lettere å skjule enn ved bruk av personsentrerte tilnærminger fordi temaene er i sentrum og ikke personene (2013: 221, 226). I presentasjonen av materialet kunne jeg dermed beholde dybde og nyanser og samtidig ta hensyn til anonymitet.

Dette utgjør redegjørelsen for behandling og analyse av datamaterialet. I siste del av metodekapittelet vil jeg beskrive hvordan jeg har sikret en høy grad av kvalitet gjennom hele forskningsprosessen.

3.8 Kvalitetssikring

For å kunne forsikre meg om kvaliteten på forskningsprosjektet var det sentralt å ta hensyn til pålitelighet, gyldighet, overførbarhet og sentrale etiske dilemmaer. I og med at jeg allerede har beskrevet en del av dette i tilknytning til de ulike fasene av prosjektet, vil jeg her fremheve og begrunne sentrale valg og hensyn som ikke tidligere er nevnt eller redegjort for tilstrekkelig.

3.8.1 Pålitelighet og gyldighet

Jeg adopterer et konstruktivistisk ståsted hvor repliserbarhet ikke er realistisk på grunn av dynamiske relasjoner som preger et kvalitativt studie. Dette innebærer å heller vurdere reliabilitet i lys av pålitelighet; vil en kritisk leser overbevises om at forskningen er utført på en tillitsvekkende måte? Pålitelighet knyttes til kvaliteten på informasjonen prosjektet baserer seg på og hvordan forskeren benytter og videreutvikler denne. I denne sammenheng er det viktig å unngå vilkårlig subjektivitet som å stille ledende spørsmål (Thagaard 2013: 193-203; Kvale og Brinkmann 2012: 250). Jeg har lagt vekt på nøytrale og åpne spørsmålsformuleringer under intervjuene, og vært bevisst egne signaler. Samtidig kan en overdrevet bevissthet rundt slike ting motvirke kreativ tenkning og variasjon, for eksempel når det gjelder muligheten til improvisering under intervjuene (2012: 250). Denne balansegangen var viktig å reflektere over, der evnen til improvisasjon utviklet seg gradvis.

Jeg har videre sikret pålitelighet gjennom å benytte båndopptaker og en nøyaktig og ordrett transkribering. Dette gjorde det mulig å sjekke hva intervjupersonene hadde sagt i ordrett form, og dermed minimere risikoen for misforståelser. Det anbefales videre å vise forståelse uten å utvikle ensidige argumenter fordi dette truer troverdigheten (Thagaard 2013: 231). Dette var en utfordrende balansegang både under intervjuene og i presentasjonen av resultatene fordi man ønsker det beste for de man studerer. Samtidig må man forsøke å holde en viss distanse for å adoptere ulike perspektiver. En løsning som fungerte i intervjusituasjonen var å vente til intervjuet var avsluttet før jeg introduserte egne meninger i tilknytning til temaene, ofte som respons på spørsmål fra deltakerne og lederne.

Silverman (2001: 33) hevder kvalitativ forskning har et reliabilitetsproblem ved at forskeren må velge ut korte utdrag i stedet for å presentere hele bildet. Dette har vært en sentral utfordring, der jeg har forsøkt å fremstille et mangfold av perspektiver for å unngå en selektiv forståelse og skjeve fortolkninger.

Validitet handler om tolkningenes gyldighet. Undersøker oppgaven det den er ment å undersøke? Ut fra et sosialkonstruksjonistisk syn er jeg ikke opptatt av om mine funn speiler en objektiv virkelighet, men oppfatter heller gyldighet i lys av håndverksmessig dyktighet og troverdighet. Gyldighet er dermed vurdert i forhold til hele forskningsprosessen der jeg har foretatt en kvalitetskontroll på alle stadier (Thagaard 2013: 194; Kvale og Brinkmann 2012: 253-254). Jeg har i analysen vurdert fortolkningenes troverdighet og styrke ved å kontrollere empiriske bevis for og i mot argumenter, i tillegg til å inkludere funn som ikke passet inn i en bestemt kategori. Veilederne har dessuten spilt en viktig rolle som djevelens advokat og kritisk vurdert analysen. I tilknytning til dette muliggjør ”intersubjektiv validering” at leserne på bakgrunn av gjennomsiktighet selv kan vurdere gyldigheten (Thagaard 2013: 205; Kvale og Brinkmann 2012: 260). Det skal ikke være tvil om at funnene og argumentene er basert på et godt utført forskningsarbeid. Ekstern validitet knyttes derimot til hvordan forståelsen som utvikles innenfor ett studie kan være gyldig i andre sammenhenger, og kalles her *overførbarhet* (Thagaard 2013: 205).

3.8.2 Overførbarhet

Holdninger til læring og arbeid formes av både individuelle og sosiale faktorer. Man lærer i tillegg annerledes som voksen fordi man er mer selektiv og velger aktivt ut hva man ønsker å lære (Illeris 2011: 38). Det er dermed viktig å poengtere at det er store individuelle forskjeller innen den gruppen med lærende jeg har sett på, for ikke å snakke om lederne, slik at overførbarhet vanskelig gjøres når det gjelder opplevelser og oppfatninger av læringsrommet. Et relatert problem kan være at deltakerne som ville snakke med meg i større grad er engasjert i læringsprosessen. De skiller seg dermed fra deltakere med en løsere tilknytning som muligvis hadde hatt en mer negativ holdning til læringen på tiltaket. Dette kan medføre skjevhet der man får mer informasjon om hvordan situasjoner mestres enn konfliktfylte forhold, noe som er verdt å ta hensyn til når det gjelder bildet som tegnes av læringsrommet og graden av overførbarhet. Jeg vil samtidig hevde at funnene viser et tilstrekkelig mangfold med både positive og negative utsagn slik at bildet ikke er ensidig fremstilt.

Nøye beskrivelser av konteksten er viktig slik at andre kan vurdere om funnene er relevante i en annen sammenheng (Lincoln & Guba i Blaikie 2010: 193). Jeg har likevel unngått detaljert informasjon som kan bidra til at stedet eller personene gjenkjennes. Her prioriteres konfidensialitet fremfor etterprøvbarehet i tråd med Fangens (2010) løsning, og overførbarhet knyttes i stedet til gjenkjennelse for lesere med erfaring eller kjennskap til fenomenene som studeres (Thagaard 2013: 29, 213). Dette er fremfor alt en kvalitativ studie som skal tilføre økt forståelse og innsikt om temaet som kan videreutvikles, noe jeg vil komme tilbake til i konklusjonen. Metodekapittelet avsluttes med å diskutere et grunnleggende element i all forskning på mennesker, nemlig hvilken innvirkning det kan ha for individer å delta.

3.8.3 Etikk

Jeg har diskutert relevante etiske hensyn i tilknytning til hver enkelt fase av forskningsprosessen, og velger her å gi en kort diskusjon når det gjelder deltakelse der man må forhindre utnyttelse av marginaliserte grupper. Dette er ekstra viktig når selvrespekt eller andre sentrale verdier står på spill (Creswell 2013: 55-56; NESH 2016: 12-13). I eget prosjekt spiller dette en vesentlig betydning fordi jeg forsket på voksne med lav formell utdanning der mange har stått i perioder utenfor arbeidslivet. Samtidig opplevde jeg at det å opprette gode og tillitsfulle relasjoner stort sett ikke var noe problem på tross av lite tid til å bli kjent på forhånd. Dette kan ha sammenheng med at personene jeg snakket med ikke lenger var arbeidsledige, men på vei et sted der de ga uttrykk for at de var i en styrket posisjon. Jeg skulle likevel ønske at jeg hadde hatt bedre tid til å være på hotellet også i etterkant av intervjuperioden i tilfelle det var noe de lurte på eller ville snakke om. Jeg var dermed opptatt av å poengtere ovenfor alle intervjupersonene, både deltakere og ledere, at de når som helst kunne ta kontakt.

Man må videre ta hensyn til hvilken betydning det kan ha for personer som deltar i prosjekter å bli studert og skrevet om, der det er sentralt at de ikke skal ta skade av å delta (Thagaard 2013: 217, 231). Jeg forsøkte å avkrefte dominerende stereotypier ved å trekke fram kompleksitet og nyanser, og var bevisst på fremstillingen av deltakerne. En forståelsesfull tilnærming kan oppleves som støtte, men bevisstgjøring av gruppers problemer kan også bidra til å forsterke en allerede utfordrende situasjon (2013: 30, 67). Forhåpentligvis bidro intervjuene til en større innsikt uten negative konsekvenser for intervjupersonene, eller andre som leser oppgaven. I forhold til lederne var det viktig å forhindre at utsagn kunne ha

konsekvenser for arbeidsforholdet eller relasjonene til deltakerne, og jeg måtte grundig vurdere om det var trygt å inkludere utvalgte sitater. For å unngå å skape brudd i tilliten og åpenheten som preget datainnsamlingen er det dessuten viktig at tolkningene gir aktørene en følelse av å ha blitt forstått (Thagaard 2013: 217). Dette kjennetegner den abduktive forskningsstrategien som vektlegger aktørens perspektiver, og har fungert som en rød tråd gjennom hele forskningsprosessen, ikke minst i formidlingen av resultatene.

I dette kapitlet har jeg forsøkt å etterstrebe gjennomsiktighet slik at det ikke skal være tvil rundt bakgrunnen for sentrale valg og kvaliteten på forskningsprosjektet som helhet. Videre følger fire analysekapitler inndelt etter forskningsspørsmålene og hovedtemaene der jeg vil presentere empirien og drøfte sentrale funn ved hjelp av relevant teori.

4 Læring og arbeid som to verdener?

Deltakernes avdelinger:

Resepsjonen: Mats, Jonas, Kristine, Maria og Julie¹⁸

Housekeeping: Sara¹⁹ og Ole

Kjøkkenet: Line og Emma

Dette kapittelet tar for seg deltakernes refleksjoner rundt læring og arbeid. Denne forståelsen er viktig for å kunne plassere opplevelsene av læringsrommet innenfor en meningsfull sammenheng. Vi vil først få et innblikk i deltakernes grunner for å slutte på skolen og hva de tenker om formell utdanning i dag. Deretter graver vi dypere i forhold til hvordan de opplever det å lære på skolen sammenlignet med læring gjennom arbeid. Kapittelet avsluttes med å redegjøre for hvilken kompetanse deltakerne opplever at de tar med seg inn på tiltaket. Reisen begynner aller først med et blikk inn i fortiden der en gruppe ungdommer står foran et viktig valg.

4.1 Skolekamp – skolefrihet

J: Jeg var ikke motivert, det var bare gørrkjedelig, det var ikke det jeg ville i det hele tatt.

I: Nei, du så ikke relevansen av hva du kunne bruke det til?

J: Nei, altså nå i etterpåklokskapens ånd så hadde jeg vært smart og fullført ikke sant, men der og da så var ikke det ... nei, ikke i det hele tatt.

Her beskriver Jonas lite motivasjon som en viktig grunn til å slutte på videregående i likhet med hva flertallet av deltakerne fortalte. Maria hadde venner som ikke så verdien av å gå på skolen og forteller videre: ”Første jobben min var vel i en butikk tror jeg, og da datt jeg ut av skolen. Da tenkte jeg; vet du hva, jeg tar fri ett år også begynner jeg igjen, men så gikk det årevis”.

¹⁸ Julie har fullført videregående opplæring i løpet av fem år.

¹⁹ Sara har vokst opp i et annet land enn Norge.

Maria forteller videre at hun ikke så nytten av det hun lærte:

Jeg liker det å utforske ting og lære ting hele tiden, mens på skolen så var det litt annerledes. Du hadde oppgaver, men det var liksom ikke noe *med* de oppgavene. Det var ikke noen ting du skulle ta med deg videre. Det var på en måte lek der og da, bare for å skape noen oppgaver på skolen. Mens her (*på tiltaket*) er det sånn; du lærer ting og det skal du ta med deg videre hvis du er interessert i det yrket du er i.

For flertallet av deltakerne opplevdes ikke det de lærte på videregående som relevant for veien videre slik Jonas og Maria beskriver, og i kombinasjon med andre utfordringer valgte de dermed å slutte på skolen og starte i en tilgjengelig jobb. En deltaker forteller at klasseromsettingen med stadig bytte av plasser var problematisk: ”Det er når det er mye mennesker som du ikke kjenner, så hvis man skal rullere og ikke ha faste plasser så detter jeg fort ut”. En annen deltaker synes det var for mye teori på den yrkesrettede linjen, og dette var en av grunnene til at hun valgte å slutte: ”[...] Jeg synes jo det praktiske var veldig ålreit og gøy og sånn så det var mye jeg forstod av det, mens den teoretiske delen gikk ikke så bra”. I tillegg beskrev flere av deltakerne at de hadde lese- og skrivevansker. Ungdommene i Thranas (2016: 99) studie opplevde i samsvar med dette at selv de praktiske fagene ble for teoretiske. For stor vektlegging av teori, spesielt i yrkesfagene, er en av faktorene som har blitt kritisert for å bidra til frafall. Praktiske fag har fått lite plass i undervisningen på grunnskolen, og verdien av praktisk og yrkesfaglig kompetanse formidles i liten grad²⁰ (Nyen og Tønder 2014: 134).

Mange av ungdommene i Thranas (2016: 94-95) studie beskrev at det å oppleve daglig at man ikke finner seg til rette hverken i det faglige eller selve skolesituasjonen opplevdes som en stor belastning, der selve bruddet kan fremkalle en lettelse. Å slutte på skolen kan dermed utgjøre et rasjonelt valg i stedet for å være fanget i en uønsket situasjon. I samsvar med dette synliggjøres det ut fra deltakernes fortellinger mangfoldige og sammensatte grunner. Samtidig synliggjøres et felles mønster, nemlig en opplevelse av lite relevans, de trivdes ikke med måten de lærte på eller selve skolesettingen der også andre ytre faktorer spilte inn i avgjørelsen om å slutte.

²⁰ For eksempel manglende yrkesretting av fellesfagene i yrkesfaglig opplæring (Nyen og Tønder 2014: 114).

Julie var den eneste deltakeren jeg inkluderte i datamaterialet som hadde fullført videregående, men likevel har ikke skolen eller tiden etterpå vært enkel: ”Jeg klarte det akkurat, også orket jeg ikke mer skole når jeg var ferdig på videregående så jeg bare jobbet. Etter det ble det litt mye for meg, også har jeg vært ute av arbeidslivet, og nå kom jeg inn igjen for fullt”. Selv om Julie oppnådde vitnemålet kan dette relateres til en tilsvarende *skolekamp* som de andre deltakerne beskrev.

På tross av negative erfaringer med tidligere skolegang fortalte flesteparten av deltakerne at de hadde planer om å fullføre videregående for å få tilgang til flere jobbmuligheter: ”Nå er vi jo i en tidsalder hvor du er nødt for å ha skole nesten uansett hva du gjør. Så det lureste for folk uten skole som meg og veldig mange andre er å få ræva di på skolebenken igjen [...]”. Jonas forteller videre om hvordan vitnemålet gir frihet til å kunne starte på en høyere utdanning, noe han kaller ”skolefrihet”, men skulle likevel ønske at han slapp å gå tilbake på videregående. Et viktig poeng i denne sammenheng er hvordan lavt utdannede kan oppleve ambivalens fordi de vet at de trenger formell utdanning eller opplæring for å oppnå en stabil jobbsituasjon, men skulle likevel ønske at det ikke var slik (Illeris 2006: 41). Jonas representerer en felles oppfatning de fleste av resepsjonsdeltakerne beskrev, nemlig at de etter tiltaket *burde* gå tilbake til skolen.

Dæhlen og Ure (2009) har gjennomført en norsk spørreundersøkelse av 753 respondenter i formell voksenopplæring der de fleste var mellom 25-44 år. De oppdaget en sentral forskjell i læringsmotivasjon avhengig av utdanningsnivå, hvor lavt utdannede i større grad uttrykte at de var *forpliktet* til å delta. Dæhlen og Ure konkluderer med at når man skal rekruttere lavt utdannede voksne til læringsaktiviteter er det behov for å utvikle målrettede politiske virkemidler i stedet for å knytte det til moralske og sosiale forpliktelser. Selv om svarprosenten kun var 38 prosent kan disse funnene bidra til å belyse pliktfølelsen de fleste av deltakerne beskrev knyttet til fullføring av videregående. En resepsjonsdeltaker fremhever avstanden til skolen: ”Men jeg har den angsten og frykten for at jeg ikke skal klare det siden jeg ikke har vært på skole i så mange år”. En annen deltaker opplevde vitnemål som ”uoppnåelig”, og en tredje forteller at det ikke er lett å motivere seg for å gå tilbake på skolen når man er usikker på hva man vil bli, eller hvilken betydning vitnemål egentlig har for å bedre posisjonen på arbeidsmarkedet. Jonas beskrivelse av ”skole og arbeid som to helt vidt forskjellige verdener” bidrar til å illustrere disse oppfatningene preget av ambivalens.

Flere av resepsjonsdeltakerne vektlegger arbeidserfaring og utstråling over formell utdanning i forhold til å jobbe seg oppover i servicebransjen, mens dette så annerledes ut i kjøkkenavdelingen. Både Emma og Line tar fagbrev på hotellet som kokk, der Line peker på betydningen av å få dokumentert kompetansen formelt: ”Ja det er jo det jeg jobber for, å få fagbrev og få en utdanning. Det er greit å ha noe å falle tilbake på hvertfall”. På kjøkkenet beskrives fagbrevet som et sikkerhetsnett og noe man kan oppnå på hotellet, i motsetning til resepsjonen og housekeeping der formell utdanning står lenger unna, men er likevel en del av fremtidsplanene for mange. Goffman (1997 [1952]: 11-12) beskriver det “å feile i en rolle”, der man i stedet for å prøve igjen vanligvis går videre til et annet sted der fortiden ikke bidrar til å forvirre nåtiden. Et hovedfunn i tilknytning til dette er ambivalensen, pliktfølelsen og usikkerheten resepsjonsdeltakerne beskrev når det gjelder fullføring av videregående opplæring. Her trengs det samtidig å graves dypere.

4.2 ”Så gjør du det bare”

Da jeg spurte en deltaker om det var noen læremåter som ikke fungerte svarte han bestemt:

D: Teori, gi meg et A4-ark og be meg lese det, da får jeg helt sånn aaaaa..

I: Blir stressa?

D: Ja, jeg har nesten ikke lyst til å ta i mot arket. Kan jeg ikke bare gi det videre til den personen eller ...? Spesielt hvis det er mye tekst på arket.

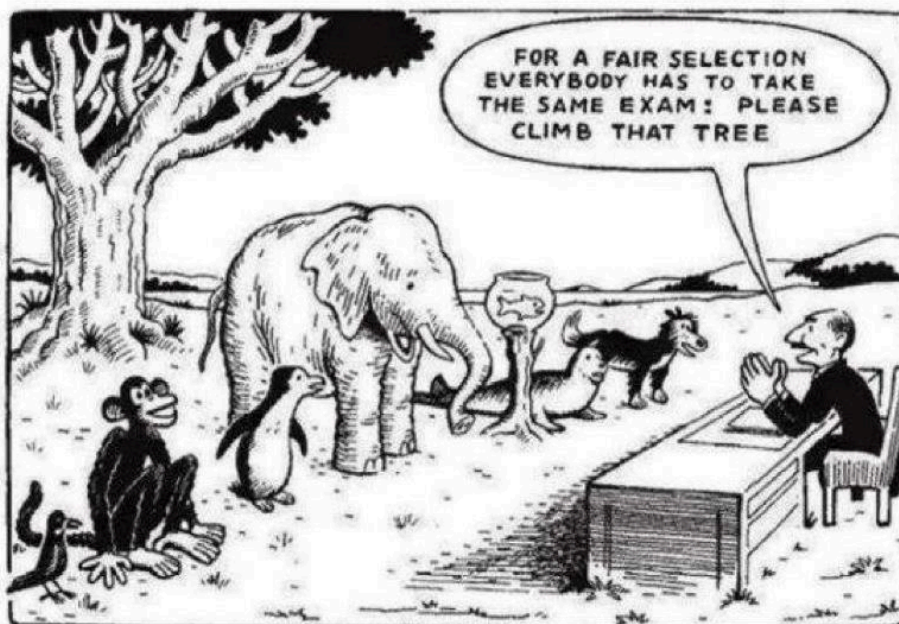
I: Hva tenker du da?

D: Det kommer jeg aldri til å klare tenker jeg med en gang [...].

Deltakerne jeg snakket med hadde en viktig ting til felles, nemlig at de mislikte det de kalte *teori* i form av å sitte stille og lese eller skrive, mens de trivdes best med å lære gjennom arbeid. Jo mindre formalisert utdanning ansatte har, jo mer oppfattes læring integrert i arbeid som den beste og viktigste læringsformen (Illeris 2011: 79). I likhet med dette belyser Kristine en vesentlig forskjell mellom å lære teori på skolen og læring gjennom arbeid:

Det er mye bedre å gjøre ting i praksis enn å sitte der, for man får kjent på det og man får på en måte ’er det for meg? klarer jeg det, mestrer jeg det?’ Og da når man først gjør det så er det sånn ’å så bra, jeg klarte det!’ Da kan jeg bare gjøre det videre. [...] Fordi når man er på skolen så har du informasjonen, men du har ikke prøvd det ut. Og når du først skal prøve det ut så har du kanskje blitt overveldet med masse informasjon, også ’å nei, hvordan var det igjen?’ Men når du først står å gjør det så *gjør* du det bare.

For Kristine er det viktig å ha nærhet til det hun lærer og ”prøve det ut” der og da. Dette beskrives også av kjøkkendeltakerne, for eksempel Emma som uttrykker at hun trives med å lære ved hjelp av alle sansene: ”Jeg føler at jeg får med meg mye mer da, lettere å konsentrere seg og lettere å huske”. Line har samme oppfatning og beskriver læringen på tiltaket: ”Dette er jo et perfekt sted å være, for jeg klarer ikke skole. Det er et kjempefint tilbud. Her blir det jo ikke noe lesing og ikke noe regning og alt det tullet der, det blir jo kun å lage mat og det man trives med”. Lave og Wenger (1991: 34) har som utgangspunkt at alt læres i bestemte situasjoner og må settes i spill i disse situasjonene. I samsvar med dette beskriver deltakerne at de liker ”å gjøre ting i praksis”, med en nærhet i tid og rom mellom hva de lærer og selve utførelsen. Dette står i kontrast til en mer distansert og passiv form for læring deltakerne knytter til skolesystemet, klasserommet og teori, der ”utålmodig” var et nøkkelbegrep som gikk igjen.



Our Education System

Jeg har sett et bilde²¹ på Facebook som er litt sånn 'out there', men det er bilde av en fisk i en bolle, en elefant, en apekatt, altså masse dyr bortover. De er liksom satt opp i gymtimen på skolen; 'Okei, klatre opp i det treet der nå!' Men fisken i bollen kan jo ikke det, men han kan sikkert mye annet. Altså han kan svømme godt og han kan... men det blir en challenge for han. Det er det å møte folk der hvor de er. (Kristine)

²¹ Imgur (2012). "Our Education System" <http://imgur.com/gallery/VPqOi> (Sett 31.08.16)

Kristine setter her fingeren på noe sentralt, nemlig at mennesker er flinke til forskjellige ting, noe hun ikke opplever at fanges opp i utdanningssystemet der alle skal gjennom det samme. Et viktig poeng er dermed at initiativer må være meningsfulle for de som skal lære og basert på deres premisser (Illeris 2006: 43). Relatert til dette er det nødvendig å undersøke deltakernes arbeidserfaringer.

4.3 Tusenkunstnere

Jonas forteller at han har: ” [...] jobbet som tusenkunstner, alltid jobbet mer eller mindre så jeg har jobbet mye opp gjennom livet med mye forskjellig egentlig”. Dette var felles for flesteparten av deltakerne som hadde vært innom alt fra utelivs/restaurantbransjen, butikk og varehandel, lagerarbeid, lederstilling og jobbet med barn eller eldre. Ingen av deltakerne hadde arbeidserfaring fra hotell, men flesteparten av resepsjonsdeltakerne hadde jobbet med service, og deltakerne i housekeeping hadde arbeidet med rengjøring tidligere. Enkelte beskriver jobbene som ”stress” på grunn av for få på jobb, noen har mistet jobben på grunn av lave kvalifikasjoner, og mange har vært i jobber preget av ”altmuligarbeid”. Disse funnene gjenspeiler litteraturen jeg har diskutert der det finnes tilgjengelige jobber for de uten vitnemål, men disse kan være merket av dårlige arbeidsforhold og lav jobbsikkerhet.

Deltakerne fortalte videre om forsøk på utdanning og sporadiske arbeidserfaringer inkludert kortere eller lengre perioder utenfor arbeidslivet²², noe som er i tråd med Brekkes (2014) funn. Fremfor en enkel overgang fra skole til jobb kan man si at de har beveget seg gjennom ulike *overgangslabyrinter*. Aktørene fremhever i tråd med dette at de har med seg varierte arbeidserfaringer slik at de ikke stiller på hotellet med blanke ark. Betydningen av tidligere læring vektlegges av Hodkinson og Hodkinson (2002, 2003, 2004) som gjennom videreutvikling av Lave og Wengers teori gjennomførte et casestudie av to skoler (Fuller m.fl. 2005: 55). Forskerne beskriver hvordan en nyansatt lærer benyttet tidligere ervervet kunnskap for å etablere seg raskere i det sosiale nettverket og lærte bort til andre. De hevder Lave og Wenger behandler nykommere som blanke tavler, og glemmer hvordan tidligere læring har formet personen, som igjen lærer seg å tilhøre en ny setting (2005: 61, 66). Det er dermed sentralt å undersøke hva deltakerne har med seg inn på hotellet som ”tusenkunstnere”.

²² Flere hadde også tidligere deltatt i andre tilbud fra NAV, derav ulike kurs og tiltak.

Jonas forteller at han er god på service og mennesker og opplever at han passer godt til resepsjonsjobben: ”Jeg er serviceinnstilt, jeg er ganske petimeter, det skal være sånn og sånn. Alle de tingene er helt naturlige, [...]”. Mats tok også med seg kundekontakt og serviceinnstilling, noe han beskriver som ”å sykle”, og Kristine forteller hvordan tidligere kompetanse har hjulpet i læringsprosessen: ”Jeg har ikke på en måte lært det her. Jeg har det fra et annet sted, så ting har gått ganske automatisk egentlig”. I relasjon til dette illustrerer Jonas et viktig poeng: ”[...] det henger jo sammen med hva man har gjort før. Det er jo ikke noe å lære, det er heller det å gjenoppfriske vil jeg si”. Deltakerne beskrev på tvers av de tre avdelingene at de sitter på mye variert kunnskap og kompetanse som ”gjenoppfriskes” i arbeidet på hotellet.

”Naturlig” er et nøkkelbegrep i deltakernes beskrivelser av det å lære seg hotellyrket, og bygger opp under det Kyndt og Baert (2013: 303-304) kaller viktigheten av å ha mestringsstro for at personer skal utvikle en intensjon om å lære. Jeg vil likevel kritisere Kyndt og Baert for et snevert perspektiv ved å slutte at lavt utdannede deltar mindre i læring på jobb fordi de oftere har negative erfaringer med utdanning. Her skiller de ikke mellom ulike former for læring, kompetanse, arbeid og læringskontekster. Ut fra deltakernes beskrivelser tolker jeg det som at de takket være erfaringer i andre lignende jobber har med seg en form for mestringsstro i bagasjen når det gjelder deltakelse i læringen på hotellet. Som vi så trives de bedre med å lære gjennom arbeid enn på skolen. Læringsprosessen hadde trolig sett annerledes ut dersom de skulle satt seg i klasserommet igjen, og viser til viktige nyanseringer når det kommer til hva, hvordan og hvor noe læres.

Samtidig fremhever de fleste deltakerne at de har mye å lære og sette seg inn i etter en periode utenfor arbeidslivet, illustrert av Jonas begrep ”gjenoppfrisking”. Dette kan også relateres til rekontekstualisering der det ikke er snakk om en enkel overføring fordi kunnskap endres når den benyttes i en ny setting. Hittil har vi blitt bedre kjent med deltakernes erfaringer og oppfatninger knyttet til læring og arbeid. Dette danner et viktig fundament for å forstå veien inn i en ny hverdag.

5 Læringsprosessen

I følge Lave og Wenger (1991: 97-98) innebærer den første analysefasen å undersøke blant annet inngangen til praksisfellesskapet, arbeidsdeling og grenser, jobbkarakteristikk, rekkefølge på læringen, tilgang og læringsressurser. Disse elementene er inkludert med utgangspunkt i en pragmatisk tilnærming tilpasset eget datamateriale. Vi følger deltakernes overgang til tiltaket, før vi beveger oss videre til en forståelse av grensene og fellesskapet. Deretter undersøker jeg hva det innebærer å delta som fersk nykommer, før deltakerne spres i tre ulike retninger der vi blir med gjennom læringsprosessene. I avslutningen av kapittelet fremheves noen hovedtrekk slik at konturene av læringsrommet forhåpentligvis trer tydeligere frem.

5.1 ”Ute av practice”

De fleste deltakerne hadde stått i kortere eller lengre perioder utenfor utdanning og arbeid i tiden før de kom til tiltaket, der et samtaletema var hvordan de hadde opplevd tiden utenfor og veien inn igjen: ”Jeg møtte veggen. Jeg møtte veggen rett og slett, jeg brant lyset i begge ender, og jeg kom meg ikke opp. Så jeg har brukt mye tid på å komme opp”. Jonas illustrerer her den tøffe tiden utenfor, der Julie legger vekt på veien tilbake:

Jeg har følt jeg på en måte har vært i en mørk kjeller lenge, og nå har jeg kommet hit. Og nå kan jeg si til folk at jeg jobber igjen ikke sant, i stedet for å bare late som jeg driver med noe, for nå *gjør* jeg faktisk noe.

Mats gir en tilsvarende beskrivelse: ”Flere år med egentlig ikke noe vettugt å gjøre så får du en følelse av at du ikke er noe tilskudd til samfunnet, så du føler deg litt sånn på sida”. Dette samsvarer med Simsons (2012: 76) argument om at det å stå utenfor kan ha langvarige konsekvenser, og føre til marginalisering og sosial ekskludering. Goffman (1997 [1963]: 73-75, min oversettelse) definerer stigma som “en uønsket forskjellighet fra hva som forventes”, og kan her knyttes til arbeidsledighet. Goffman hevder standardene som er inkorporert fra samfunnet gjør at aktøren ser det andre oppfatter som feiling, slik at man i visse øyeblikk er enig i at man ikke når opp til hva man bør være. Dette kan medføre skam fordi man opplever at man har en uønsket egenskap. Opplevelser av å ikke være et “tilskudd til samfunnet” kan relateres til Goffmans beskrivelse av stigma, og belyser en tøff periode for flere av

deltakerne. Mats forteller videre om overgangen til arbeid hvor han opplevde at han var ”ute av practice”:

[...] hvis du ikke kan si noen ting du har gjort de siste årene, så er du jo da ute av practice, du vet ikke hvordan det er å jobbe lenger. Det merket jeg når jeg kom hit og begynte å jobbe at ojoj, opp så tidlig, du skal ikke komme for sent, du skal ikke være syk, du skal gjøre jobben din. Det er en innstilling du må sette i hodet ditt.

Å adoptere denne innstillingen var også utfordrende for Jonas: ”Det vanskeligste å lære seg er å jobbe 100 prosent igjen, og etter flere år å ha gjort mer eller mindre som jeg vil og fulgt klokka som jeg vil”. Denne beskrivelsen representerer et felles mønster blant flere av deltakerne som fortalte at det var en stor overgang å begynne å jobbe igjen, der det å følge klokken og rutiner var uvant og tøft. På den andre siden fremheves tiltaket i et mer positivt lys enn andre tilbud fra NAV:

NAV prøvde å kaste meg innenfor det med å lage stands for butikker, ’to i en såpe for ...’ Ja, jeg skulle drive og tape²³ det sammen og legge i stands og sånne ting. Du vipper meg av pinnen da og får meg i dårlig humør. Og da fikk jeg lyst på dette her, og dette er jo noe *helt* annet. Jeg ser på dette her som en nøkkel til arbeidslivet, i og med at jeg har et ganske langt hull i CV ‘en. (Resepsjonsdeltaker)

Her ser vi hvordan hotellet fremstilles som mer arbeidsrettet og relevant enn andre tiltak, der en annen resepsjonsdeltaker beskriver attesten fra tiltaket som: ”En gullbillett, akkurat som Charlie og sjokoladefabrikken”. Materialet Aasen, Marthinsen og Vist (2010: 77) har gjennomgått viser generelt at innholdet i tiltakene virker som det viktigste incentivet for å gjøre deltakerne bedre rustet for arbeid. Felles for alle deltakerne var en interesse for å prøve seg i et hotellyrke, noe som kan ha sentral betydning når det gjelder engasjement og kan videre knyttes til en høy grad av opplevd grensenytte. En sammenligning av aktørens utsagn viser generelt en felles enighet når det gjelder beskrivelsen av tiltaket som relevant, yrkesrettet og et sted for ”å komme i gang igjen”. Et interessant funn er hvordan dette står i kontrast til deltakernes beskrivelse av skolesystemet som nevnt tidligere.

²³ Med ”tape” menes det her å lime/feste noe sammen ved bruk av tape.

Videre er ikke praksisfellesskapet nødvendigvis en kulturdelende enhet fordi medlemmer kan ha ulike interesser og oppfatninger (Lave & Wenger 1991: 97-98). Deltakerne er på tiltaket av ulike grunner, men samtidig forteller Emma at stemningen mellom deltakerne er god nettopp fordi de er i samme situasjon:

E: Jeg synes vi kommer godt overens hele gjengen her. Vi har jo liksom en ting til felles, at vi alle sammen har havnet her fordi vi ikke har fått det til å funke andre steder. Vi har på en måte en bakgrunn, vi har liksom ikke bare gått skolen også kommet hit. Vi har slitt med et eller annet alle sammen, så jeg føler vi har et lite ...

I: Sånn sett har dere noe felles kanskje?

E: Ja, vi har et lite samhold på grunn av det føler jeg [...].

Emma fremhever at de opplever et samhold ved at de deler erfaringen av å slitt med noe, og det å ikke passe inn andre steder. Resepsjonslederen bekrefter at det er et støttende og respekterende miljø nettopp fordi de forstår hverandre og har bestemt seg for å gjøre en livsendring:

Det er en gjeng som forstår hverandre veldig godt, de har jo vært til helvete og tilbake, så de har en veldig respekt og forståelse for hverandre som man kanskje ikke nødvendigvis ser på andre arbeidsplasser i samme grad. De er her fordi de har bestemt seg for at de skal gjøre noe med livet sitt og de skal tilbake til arbeidslivet. Det er en kamp som er tøff, men den er jo like tøff for hver og en. Jeg opplever at de støtter hverandre ganske mye i det.

Denne ”kampen” om å komme tilbake til arbeidslivet kan knyttes til det Giddens (1996: 136-137, 169) kaller ”skjebnesvangre øyeblikk”. Dette innebærer livsviktige valg der aktøren må kaste seg inn i noe nytt med risiko for at ting kan gå galt, men også muligheter for å styrke kvalifikasjoner fordi livet oppfattes i et nytt lys der man er oppmerksom på nye krav og muligheter. Deltakerne skal i løpet av læringsprosessen bestemme seg for veien videre og de kan dermed sies å stå i et slikt *skjebnesvangert øyeblikk*. Dette kan sees i sammenheng med van Genneps (1999 [1909]: 22, 100) beskrivelse av et overgangsrituale der seremoniens hensikt er å sikre individets overgang fra en definert situasjon til en annen, noe som innebærer endring av en sosial situasjon. Det at deltakerne skal gjennom noe felles, foreta viktige valg og endre en sosial situasjon bidrar til å belyse læringsrommet som en overgangsfase og et spesielt fellesskap. Dette markerer starten på en ny reise.

5.2 I periferien

Deltakerne hadde ulike veier inn til tiltaket. Noen hadde hørt om det og tok selv initiativ mens andre ble sendt dit av NAV. Kristine opplever at hotellet har åpne dører: ”Jeg hadde sikkert ikke fått jobbe i resepsjonen et annet sted, så jeg synes det er veldig fint at de tar inn folk som meg da vet du på siden og gir de en sjanse, man må starte et sted tenker jeg”.

Innenfor Lave og Wengers (1991: 76) teori er ”legitimitet” et nøkkelbegrep som innebærer å få tilgang til praksisfellesskapet og læringen. Legitimitet er viktig fordi man mest sannsynlig mangler evne til kompetent deltakelse fra begynnelsen (Wenger 2003 [1998]: 176-177). I Kristine og de andre deltakernes tilfelle er ikke legitimitet basert på erfaring eller utdanning innen hotellbransjen slik som på et ordinært hotell. I stedet har de legitimitet nettopp i kraft av å mangle denne yrkesrettede kompetansen fordi de er der for å lære.

Som nevnt i teorikapittelet foregår læring gjennom *legitim perifer deltakelse* der nykommere blir del av et praksisfellesskap (Wenger 2003 [1998]: 175). Det er dermed sentralt å undersøke hva denne legitime perifere deltakelsen innebærer på tiltaket. Dagsland, Mykletun og Einarsen (2011: 396-398) peker på at erfaringer i det første møte med arbeidslivet kan ha vesentlig innvirkning på motivasjonen for videre arbeid, og omtaler det første møtet mellom individet og arbeidsplassen som ”konfrontasjonsfasen”. Dette involverer en rekke prosesser som å adoptere nye roller og lære organisasjonens normer. Lederne på tiltaket er opptatt av å bygge opp trygghet og tillit for å skape et læringsgrunnlag, med unntak av en leder som tildeler en aktiv rolle i det første møtet:

Jeg sier egentlig hva som kreves. Her så starter jeg allerede med at ’det er faktisk *du* som må jobbe for dette her, ikke jeg’. For da har de muligheten til å velge allerede nå, vil jeg dette her eller vil jeg ikke? Hvis ’jeg føler ikke at jeg vil, men jeg må’, da er man på en skjev start allerede med en gang.

I tråd med tildelingen av en aktiv rolle som lærende hevder Raemdonck m.fl. (2014: 192) at i et moderne samfunn der ansatte må skille seg ut for å overleve på arbeidsmarkedet er en *selvstyrt læringsorientering*, i form av å ta ansvar for egen læring, en viktig egenskap. De som mangler denne orienteringen viser et motsatt mønster der de ikke oppdager eller klarer å utnytte læringsmulighetene. Mens deltakerne blir tildelt en selvstyrt læringsorientering av enkelte ledere fra start, er andre mer opptatt av å først skape et trygt og tillitsfullt rom. Et felles mål er at deltakerne skal bli klare for å lære. Legitim perifer deltakelse uttrykkes på

tiltaket ved at nykommerne begynner i en redusert stilling og jobber seg gradvis oppover og innover i praksisfellesskapet:

[...] når vi har det første møtet så sier jeg at; 'jeg ser du har 50 prosent, hva tenker du om 100 prosent?' 'Nei nei, det går ikke overhodet.' 'Da gjør vi en avtale om at du sier fra til meg de dagene du kjenner at du klarer å jobbe et helt skift'. Også vil de jo gjerne det og klarer det uten problem, også vil de prøve seg mer og mer. Også har de kanskje et tilbakefall og går tilbake på 50 prosent men så ... (leder).

Dette sitatet illustrerer hvordan det skapes et handlingsrom på tiltaket der aktørene får mulighet til å presse seg selv i eget tempo gjennom prøving og feiling. En annen leder peker derimot på at det er en ulempe for deltakerne å begynne i redusert stilling fordi de oftere glemmer ting fra gang til gang, og læringsløpet blir dobbelt så langt. Både Emma og Line deltok som legitime perifere deltakere før de trappet opp til 100 prosent: "Når du først blir kastet ut i arbeidslivet og du ikke har gjort det på noen år, så var jeg helt utslitt etter jobb. Det var veldig deilig å bare kunne komme litt og litt og litt". Mens Emma verdsatte en gradvis tilvenning til arbeid, fremhever Line utfordringer: "Det funket veldig dårlig å jobbe sånn for jeg fikk ikke noe stabilitet og da datt jeg bare utfor [...]". Her synliggjøres både fordeler og ulemper ved å delta i periferien med en vesentlig grad av frihet og fleksibilitet.

Et interessant funn er Line som forteller at hun som nykommer turte å komme selv om hun hadde forsovet seg fordi hun opplever at det er "lov å gjøre feil" på hotellet, og de er hyggelige selv om man er negativ tilbake. Lave og Wengers (1991: 35-37) begrep *perifer* er illustrerende for å beskrive dette store rommet i utkanten av praksisfellesskapet der man kan delta med færre krav og forventninger og gradvis øke forståelsen. Dette belyser også Jonas:

J: Her har man jo kjempetrygghet for her er det jo stort rom, altså for alt mulig rart. Det er noe man ikke har på en vanlig arbeidsplass, hvertfall ikke hvor jeg har jobbet, da skal det være bang, bang, bang.

I: Litt strengere?

J: Selvfølgelig.

Jonas beskriver tryggheten som et særegent trekk ved læringsrommet. Ved å lytte til hva ledere og deltakere forteller om den første tiden på hotellet blir det tydelig at den kan beskrives som en konfrontasjonsfase med en vesentlig grad av åpenhet og forhandling. Selv om ikke dette er deltakernes første møte med arbeidslivet, kan konfrontasjonsfasen trolig være betydningsfull fordi de har stått i perioder utenfor utdanning og arbeid. Deltakerne

belyser hvordan den legitime perifere deltakelsen kan muliggjøre et *større* og tryggere læringsrom og en mykere og mer fleksibel overgang til arbeid. Samtidig synliggjøres enkelte utfordringer som et forlenget læringsløp og mindre stabilitet.

På tross av samholdet innad i avdelingene beskrives lite av det Lave og Wenger (1991: 97-98) betegner som *overlappende praksisfellesskap*. Deltakerne jobber for det meste på én avdeling og lederne har hvert sitt læringsopplegg. Denne strukturen kan sammenlignes med et ordinært hotell med ulike arbeidsoppgaver der det er mindre naturlig å møtes på tvers for å utveksle kunnskap, selv om tiltakslederne gjør dette til en viss grad. Praksisfellesskapene på hotellet defineres dermed ut fra hvilken avdeling det er snakk om. Når det er sagt er det tid for å åpne dørene og følge deltakerne gjennom læringsprosessen i resepsjonen, på kjøkkenet og i housekeeping.

5.3 Lese mennesker

5.3.1 Selvstendighet

I resepsjonen er det ett morgenskiift som tar utsjekk av gjester og ett ettermiddagsskiift med ansvar for innsjekk. I et sosiokulturelt perspektiv har Vygotskys (1934) begreper ”redskap” eller ”verktøy” en vesentlig betydning, og beskriver tilgjengelige fysiske, språklige eller intellektuelle ressurser som brukes når vi forstår, handler og kommuniserer med verden rundt oss (Säljö 2001: 21). Bookingsystemet er et hovedverktøy i resepsjonen som benyttes både for oversikt, innsjekk og utsjekk, og læres bort til nykommerne av veteraner eller lederne. Det er viktig at deltakerne lærer seg systemet så raskt som mulig for å få tilgang til å utføre de andre arbeidsoppgavene på egen hånd, der nykommeren Kristine forteller om læringsprosessen: ”Vi fikk trene oss på en training-reservasjon inne på Pc-en, så vi trykket og fant litt ut av ting selv”. Det at nykommerne får mulighet til å prøve og feile i et eget opplæringsprogram uten konsekvenser kan ha betydning i forhold til å *minimere feilende erfaringer* (Lave & Wenger 1991: 70-72, min oversettelse). Nykommerne isoleres fra interaksjonen med gjestene for å lære seg bookingsystemet, som etterhvert kombineres med sosial kompetanse slik at læringen inndeles i faser. Dette belyser den legitime perifere deltakelsen i resepsjonen. I læringsprosessen synliggjøres et skille mellom digital/fagteknisk og sosial kompetanse som i yrkespraksis smelter sammen når deltakerne skal booke gjester inn og ut.

Likevel kan redselen for å gjøre feil være hemmende for læring. En nykommer synes bookingsystemet er kjedelig å lære seg, men legger til: ”Det går bedre og bedre, det er bare frykten for at jeg ikke kan det og at jeg gjør feil som gjør at jeg vegrer meg. For med en gang jeg kan det så er det jo gøy ikke sant [...]”. Her påpeker deltakeren viktigheten av mestringstro. Kristine beskriver hva som hjelper henne underveis i læringsprosessen:

Jeg har en notatblokk som jeg må gjennom hele tiden for å sjekke at jeg har gjort det riktig. [...] sånn at jeg ikke glemmer det, eller for å slippe å spørre om ting 15 ganger, for da kan jeg være litt mer selvstendig.

Kristine benytter egne notater som et viktig læringsverktøy på veien mot veteranstatus og illustrerer normen om en selvstyrt læringsorientering. Dette bekreftes ytterligere ved at ”selvstendighet” var et nøkkelord i aktørenes beskrivelser av å mestre jobben. I tillegg spiller veteranene en sentral rolle når det gjelder nykommernes oppfatning av resepsjonistyrket. Maria forteller at nykommere får en arbeidsbeskrivelse der veteranene sorterer ut og formidler det viktigste. Dette synliggjør hvordan læring er sosiokulturell fordi vi gjennom deltakelse i sosiale fellesskap lærer å bruke en bit av den kulturelle kunnskapsbasen som er utviklet gjennom historien (Witteck 2012: 76).

Ved siden av dette forteller Julie at sjekklisten er et viktig verktøy som forenkler arbeidsdagen, noe Kristine belyser: ”[...] der står alt vi skal gjøre i løpet av vekten. Vi fordeler arbeidsoppgavene mellom oss som er på vakt, også følger vi den og krysser ut når vi har gjort det”. En av veteranene opplever derimot at hun er friere fra listen: ”Noen ganger ser jeg ikke på listen for jeg vet hva jeg skal gjøre og ikke gjøre, og noen ganger så gjør jeg ting som ikke står på listen”. På denne måten kan redskaper videreutvikles (Witteck 2012: 16). Nykommerne benytter sjekklisten mer som et verktøy for å lære rutiner og arbeidsoppgaver, mens veteranene adopterer en mer fleksibel tilnærming, noe som kan bidra til endring i praksisfellesskapet. I tillegg til den mer strukturerte læringsprosessen for bookingsystemet skal resepsjonsdeltakerne lære kundehåndtering, og her er det vanskeligere å inndele læringen i faser.

5.3.2 Vise service

Den fysiske layouten av en arbeidssetting er en viktig læringsdimensjon siden lærende får mye ut av å observere andre og bli observert (Lave & Wenger 1991: 76-77). I resepsjonen er det enkelt å følge med på de andre fordi alle stort sett jobber i samme rom, og deltakerne forteller at observasjon spiller en viktig rolle når det gjelder å lære seg nye ting. Etterhvert får nykommerne prøve seg på egen hånd med oppfølging fra veteraner eller ledere. Mats forteller at han ble kastet ganske fort ut i jobben:

Sånn som jeg ser det så er det en til to dager hvor du lærer deg for eksempel innsjekk, og da blir du plassert i skranken. Også skal du praktisere det og da er det en som står bak og passer på (*en av veteranene eller lederen*). Og er det noen ting du kan påpeke så tar du det når gjesten har gått igjen, også snakker man om 'hva skjedde egentlig?' og da lærer man mye.

Kommunikativ støtte innebærer blant annet å dele oppgaven opp i mindre deler, der den ytre støtten reduseres gradvis i læringsprosessen før den forsvinner helt (Säljö 2001: 125-128). Læring gjennom kommunikativ støtte var utpreget i resepsjonen, og illustreres her av Mats som forteller hvordan tilbakemeldinger etter episoder hjelper han videre i læringsprosessen. Hampson og Junor (2005) beskriver i tråd med dette "artikuleringsferdigheter" som en "blanding av emosjonelle, kognitive, tekniske og tidshåndterings-ferdigheter som ofte utøves i høyt tempo". Utfordringen og kompleksiteten innebærer å sjonglere de ulike delene, for eksempel å håndtere seg selv, kunden og IT-systemet samtidig (Lloyd and Payne, 2009: 620, min oversettelse). Artikuleringsferdigheter uttrykkes i resepsjonsavdelingen ved at deltakerne skal sjonglere egen fremtoning, håndtering av bookingsystemet og gjestene.

Goffman (1961: 87) fremhever at man tar over et helt handlingsrepertoar når man går inn i en rolle, og dette innebærer sosialisering. I tråd med dette må man lære å snakke som fullverdige medlemmer for å få status som legitim deltaker i et fellesskap (Lave & Wenger 1991: 105). Lederen beskriver hvordan hun lærer bort sosial kompetanse:

Jeg må korrigere veldig når de for eksempel kritiserer en gjest for at gjesten ikke har gjort ting riktig [...]. Så det er mye trening og korrigerende og forklaring på hvorfor de ikke kan gjøre som de gjør. Mitt tankesett er jo hele tiden å prøve å ha hodet mitt i en ordinær bedrift og hvordan jeg ville ha reagert om dette var en ansatt hos meg på et hotell.

Lave og Wengers begrep *gjennomsiktighet* (1991: 105, min oversettelse) innebærer en måte å organisere aktiviteter på som gjør meningen synlig, og jeg vil hevde at resepsjonslederen vektlegger en slik gjennomsiktighet. Deltakerne skal forstå meningen bak hva de gjør, og lære seg servicerollen gjennom trening og korrigerende tilbakemeldinger der kravene sammenlignes med et ordinært hotell. I samsvar med egne funn oppdaget Hafstad (2012: 88-89) at det å lære bort service på Fretex innebar å gi positive eller korrigerende tilbakemeldinger etter situasjoner som hadde oppstått. Hun beskriver hvordan deltakerne internaliserte reglene Fretex hevder preger arbeidslivet og at de på den måten lærer å bli ”riktige” arbeidstakere, spesielt knyttet til servicearbeid. Her ser man hvordan ytre krav innvirker på læringspraksisen på et arbeidsrettet tiltak.

Resepsjonslederen trener deltakerne på måten de skriver mailer og presenterer ting på, men opplever samtidig at det er vanskelig å kreve at de ”skal ha karisma” fordi mange har opplevd tøffe ting i livet. Selv om lederen er opptatt av å etterligne forventningene i praksisfellesskapet på et ordinært hotell, skal det tas hensyn til at mange har opplevd vanskelige ting som kan komme i veien for å lære seg servicerollen. Her ser vi antydninger til spenninger i læringsrommet. En annen leder tilfører at sosial kompetanse er utfordrende å lære bort fordi det er knyttet til et individs personlighet:

[...] hvis du ikke har det i deg så har du det ikke i deg, og det er vel kanskje det som gjør det vanskeligst og lettest å få seg jobb i denne verdenen her. For du trenger ikke mye faglig bakgrunn for å få jobb, men du trenger utstråling og du trenger en god personlighet [...].

Dette illustrerer det u håndgripelige aspektet ved sosial kompetanse som av lederen først og fremst ansees som et personlighetstrekk fremfor noe som kan læres. Selv om Goffman (1997 [1959]: 95-97) belyser hvordan en rolle kan bli en integrert del av personligheten, fremhever han til forskjell fra sitatet ovenfor hvordan aktører spiller ut roller på en scene der maskene er vårt *sannere selv*, det vil si det selvet vi ønsker å være. I samsvar med dette forteller Mats ivrig at noe av det morsomste ved å jobbe på et hotell er å ta i mot og snakke med gjester, og utdyper: ”Fordi det er alltid nytt. Det er alltid en ny stemme, det er måten han svarer på, om jeg klarer å gjøre han blid, vise han service”. For Mats er den sosiale kompetansen synlig og noe han *vise*r i lys av Goffmans beskrivelse av å spille ut en rolle.

Mats beskriver videre en episode med en aggressiv gjest der det oppsto en misforståelse:

[...] jeg kjente jeg var litt kald nedover, og tenkte okei, jeg må ikke gå over noen grenser nå, og hvordan skal jeg møte han så ikke jeg vipper han av pinnen? Men det er jo mange sånne ting hvor jeg bruker erfaringene jeg har fra en tidligere jobb, og det kommer da på når du skal lese mennesker, men han var veldig vanskelig å lese.

Mats fremhever her hvordan han rekontekstualiserer sosial kompetanse fra andre jobber for å kunne "lese mennesker", noe også andre resepsjonsdeltakere la vekt på. Dette illustrerer hvordan aktørene opplever læringsprosessen i lys av hva de kan fra før der de er alt annet enn blanke ark.

I likhet med andre deltakere peker Julie på at det kan bli litt mye til tider. Spesielt dersom man har en dårlig dag der hun pleier å ta en time-out i stedet for "å klikke" i resepsjonen foran alle. Sentralt i denne sammenhengen er Hochschilds (2003: 7, 24-25, 197) beskrivelse av "emosjonelt arbeid" som innebærer å lære håndtering av følelser i en arbeidssetting, men dette anerkjennes i liten grad som arbeid. Hochschild benytter eksempelet med flyvertinner som trener på strategier for å håndtere sinte eller vanskelige kunder, der de må lære å kontrollere egne følelser og roe ned situasjoner. Mats og Julie illustrerer hvordan flere av deltakerne snakket om strategier for å håndtere gjester, og synliggjør hvordan emosjonelt arbeid er en viktig del av resepsjonistyrket. Disse funnene illustrerer kjennetegn ved hotellbransjen i samsvar med bidragene jeg har redegjort for, nemlig krevende og komplekse relasjonelle utfordringer. Dette skaper spenninger, men også læringsmuligheter i overgangsfasen.

5.3.3 "Feedbacks"

Mange personer med lav formell utdanning har negative erfaringer med eksamener, og ønsker oftest at evalueringen baseres på grunnlag av det daglige arbeidet (Illeris 2006: 50-51). Beveger man seg et øyeblikk opp fra avdelingsnivå skiller tiltaket seg generelt fra en skole ved at det er få eksplisitte tester, som en deltaker fremhever: "Jeg vet ikke når jeg blir testa eller ikke testa jeg". I stedet er testene en integrert del av arbeidshverdagen der lederne observerer deltakerne i arbeid, og gir tilbakemeldinger som resepsjonslederen beskriver: "[...] vi får jo stadig situasjoner hvor jeg er nødt til å ta en time-out med alle, 'hva skjedde her, hva lærte vi, hva skulle vi ha gjort annerledes?'" . Dette skaper et gjennomiktig læringsrom.

Jonas beskriver hvordan tilbakemeldinger fra en gjest som arrangerte konferanse ga han ekstra ”drivkraft”:

[...] også kom hun å ga meg en klem, ’tusen takk for at du har gjort en så god jobb! It’s all in the details’ og hele pakka. Å få en klem, det er morsomt da, det er kult [...]. Det booster opp egoet mitt hvertfall [ler]. Man må jo holde seg ydmyk også, men når man får sånne positive feedbacks så gir det meg jo en ekstra drivkraft [...].

Deltakerne fortalte hvordan positive tilbakemeldinger fra gjester eller ledere etter enkeltepisoder skaper mestringstro, og i relasjon til dette belyser resepsjonslederen noe viktig:

[...] Du får gjerne noe fra NAV-systemet fordi du mangler noe eller fordi du har blitt utsatt for noe, mens her får de respons når de utfører noe bra. Her får de jo respons når de begynner å gjøre arbeidsoppgavene sine. Og for første gang merker de at det å utføre arbeidsoppgavene riktig er det som gjør at ’jeg kan ta neste skritt’. Så sånn sett ser jeg en forskjell i selvbilde [...].

Selv om eksponering for gjester kan være slitsomt, kan det også bidra med noe positivt i læringsprosessen ved å teste ut kompetanse og få tilbakemeldinger der og da. Lederen for servitørene fremhever i tråd med dette essensen av å lære service i praksis: ”Altså, den beste opplæringen er jo bare å ha gjester. Det blir som å lære seg et språk, det beste er jo å flytte dit”. Et vesentlig kjennetegn ved læringsrommet er dermed tilgangen til å lære gjennom interaksjon med gjester. Læring oppfattes innenfor Lave og Wengers (1991) teoretiske rammeverk som en del av all aktivitet. Tilgangen til å lære nye arbeidsoppgaver i resepsjonen utover bookingsystemet styres i vesentlig grad av hendelser som oppstår spontant, illustrert av en deltakers beskrivelse av hotellet som ”et sirkus” med stadig nye og overraskende numre. Dette bidrar til å forme en dynamisk læringsprosess, der lederen opplever at læringsopplegget er tilpasset yrket:

Nå er det mer at de får lære alt av hva det er å stå i en resepsjon, det er jo uforutsigbart uansett. Men noe systematisk er det jo. Det er en oppbygning i hva de lærer først, og jeg sitter jo med de og lærer de bookingsystemet døgnet rundt [...].
(Resepsjonsleder)

Lederen er her opptatt av å trekke frem det systematiske ved læringsopplegget i et ellers uforutsigbart læringsrom.

Veteranene tildeles større ansvar og flere og mer avanserte arbeidsoppgaver der det forventes at de skal ta eget initiativ. Dette belyses av en veteran som ofte blir satt til å håndtere utfordrende situasjoner, for eksempel gjester som ikke vil reise, og illustrerer en økt tilgang til læringsmuligheter etterhvert som man beveger seg inn mot sentrum av praksisfellesskapet. Hva kjennetegner læringsprosessen på kjøkkenet?

5.4 Alle sanser i bruk

5.4.1 ”kastes til ulvene”

Kjøkkenlederen forteller om deltakernes første dag der de begynner med en hygieneprat før de ”kastes” ut i arbeidet:

L: Også er det egentlig bare å kastes til ulvene, rett inn på kjøkkenet og begynne å kappe, kutte og ja, jobbe helt vanlig.

I: Du tenker liksom å kaste de uti med en gang, ikke noe myk start?

L: Nei, altså starten vil jo si at de første månedene vil jeg følge nøye med på *hva* han gjør, *hvordan* han gjør det, drive med aktiv opplæring hvordan jeg vil ha det.

I likhet med resepsjonsdeltakerne får nykommerne på kjøkkenet tett oppfølging. Legitim perifer deltakelse er som nevnt en innledende form for medlemskap der nykommere må ha bred tilgang til arenaer for det Lave og Wenger kaller *moden praksis* for å kunne bli et fullverdig medlem av praksisfellesskapet. Dette innebærer tilgang til en rekke aktiviteter, andre medlemmer, informasjon, ressurser og deltakelsesmuligheter (1991: 100-111, min oversettelse). I stedet for sjekklisten i resepsjonen benytter kjøkkendeltakerne en to-do liste med oppdaterte arbeidsoppgaver etter hva som skal tilberedes. Ved siden av tildelte oppgaver kan man velge det man føler seg trygg på eller nye ting man ønsker å lære. Dette belyser en høy grad av tilgang til *moden praksis* og en selvstyrt læringsorientering.

Line har samme oppfatning som lederen i forhold til hva det innebærer å være nykommer på kjøkkenet:

L: [...] det er ikke sånn at man begynner fra bunnen med å skrelle poteter og ta oppvasken, du får være med på egentlig alt. Men jeg begynte vel mye på lunsjen først, da blir det mye å kutte forskjellige ting og steke.

I: Synes du det var greit å bare bli kasta ut i det å sette i gang?

L: Ja, det er noe jeg var trygg på fra før fordi jeg lager mye mat hjemme [...].

Line beskriver her hvordan hun rekontekstualiserte kompetansen hun hadde med hjemmefra for å kunne delta i læringsprosessen fra start, noe som gjorde overgangen mykere. En læringsprosess kan videre innebære en sekvens av posisjoner der man mestrer en oppgave før man får tilgang til neste (Lave & Wenger 1991: 73-75). Selv om ikke kjøkkenlederen opplever at de har en fast rekkefølge synliggjøres det en viss struktur:

Du må fokusere på å lære det ordentlig først og grunnleggende. Igjen da krafter, kutteteknikker, sauser, supper. Også kan du heller bryte det fra hverandre og leke med det eller lage andre typer [...]

Utviklingen fra nykommer til veteran innebærer å bevege seg fra grunnleggende perifere oppgaver som å lære kutteteknikker, til mer avanserte oppgaver som å eksperimentere med sauser. På den andre siden preges læringsmulighetene i vesentlig grad av spontane hendelser som oppstår i arbeidshverdagen.

5.4.2 Skiftende læring

Et fellestrekk med resepsjonen er at deltakerne lærer det de gjør til daglig, noe kjøkkenlederen utdyper: "Så det er ikke en veldig sånn A4-fasit på, i dag skal du ... det har ikke vi tid til. Vi må sette de hendene vi har til den og den oppgaven [...]" . Dette viser hvordan læringsprosessen innebærer evne til å mestre improvisering (Hanks 1991: 20-21). I samsvar med dette forteller en kjøkkendeltaker om en episode hvor ovnen ikke fungerte:

Lederen var jo på vei allerede, så jeg ringte og bare 'wææææ, ovnen vil ikke!' Og han bare 'er der hvert øyeblikk, er ikke no stress, men hva tenker du?' 'Jeg tenker jeg vil steke kjøttet.' 'Ja, da gjør vi det!'

Her ser man hvordan læring kan foregå spontant i det daglige arbeidet ved at det oppsto en uventet situasjon deltakeren måtte håndtere, improvisere og raskt finne en løsning med støtte fra lederen. I beskrivelsen av hva kjøkkenlederen opplever som forskjellen mellom tiltaket og en ordinær restaurant kommer det frem hvordan han, i likhet med resepsjonslederen, er opptatt av å følge de samme kvalitetsstandardene:

De viktigste forskjellene tror jeg kanskje er at det kan ta litt lenger tid med maten, selv om det ikke på en måte *kan* gjøre det. [...] Det skal ikke ta mer enn 20 minutter før maten kommer ut og det skal være høy klasse på maten. Det skal ikke bare dynges på som de gjør på IKEA og slenges ut ikke sant, det skal være fint, det skal være bra.

For å utvikle yrkeskompetanse må man ha tilgang til kunnskap som har vokst fram gjennom historie og kultur og som synliggjøres i bestemte jobbsituasjoner (Billett 2014: 371). Emma opplever at de har fått større frihet til å prøve seg på forskjellige ting etter at de ble kokkelærlinger, for eksempel partering av lam der hun beskriver hvordan lederen gikk fram: "[...] han kom å viste oss 'der må dere kutte nå, kjenner du her?'" . Hun legger til at hun trives med å lære ved hjelp av "alle sansene". De sentrale aktørene i faget kan dermed sies å være "bærere av et felles sett av normer for hva som er et godt utført arbeid innenfor dette feltet, samt for hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger som trengs for å utføre et yrke" (Nyen og Tønder 2014: 150). På kjøkkenet demonstreres det sosiokulturelle ved at deltakerne gjennom samhandling med sentrale aktører lærer hvordan de for eksempel skal partere lam i tråd med etablerte teknikker i kokkeyrket. Her spiller kommunikativ støtte en sentral betydning i forhold til å lære nye ting steg for steg.

De fleste testene innad i praksisfellesskapet innebærer at lederen observerer deltakerne i arbeid, men lederen nevner også en mer formell test: "Jeg bestiller en av rettene som de lager også prøvesmaker jeg den. [...] Jeg tar tiden, jeg tar smak, jeg tar oppførselen når de jobber, jeg ser hvor mye støy det er også videre". Dette illustrerer hvordan opplevelsene av læringsrommet skifter mellom en uformell arbeidssetting og en strukturert og formell skolesetting, og mellom det spontane og planlagte i likhet med resepsjonen.

Kjøkkendeltakerne har ansvaret for å dokumentere ting de har lært i Utdanningsetatens læringsplan som en gradvis dokumentasjonsprosess frem til fagprøven. Selv om resepsjonslederen signerer en oversikt over arbeidsoppgaver deltakerne mestrer underveis og de får med seg en detaljert attest eller kompetansebevis, utgjør sosial kompetanse likevel noe mer uåndsrikelig i tråd med Eides (2007) funn. Bolton (2004) fremhever relatert til dette vanskeligheten med å evaluere ferdighetsnivået i servicejobber, spesielt når det gjelder emosjonelt arbeid og artikuleringferdigheter (Lloyd and Payne, 2009: 621). I housekeeping er det lettere å dokumentere hva som læres, men lederen påpeker at deltakerne får lite direkte tilbakemeldinger fra gjestene. Han er dermed opptatt av å formidle anmeldelser fra nettet, erfaringer og historier for å belyse betydningen av å gjøre en god jobb som housekeeper, men hva innebærer læringsprosessen?

5.5 Systematisk læring

5.5.1 Planlegging

Deltakerne i housekeeping benytter en systematisk læreplan med bilder og kategorier som et sentralt læringsverktøy. Dette står i motsetning til resepsjonen og kjøkkenavdelingen der dette ikke er praktisk gjennomførbart i samme grad på grunn av en uforutsigbar arbeidshverdag. Lederen beskriver hva nykommerne begynner med etter en teoridel: ”Vi pleier sjelden å la de gå rett på et borom²⁴, for du skal ikke røre andres gjesters ting. Da er det alltid greit å være to og ha erfaring fra et avreiserom først så du vet hvordan ting ser ut [...]”. Det første de lærer å gjøre på rommet er å skifte sengetøy, men i likhet med de andre avdelingslederne legger lederen vekt på individuell tilpasning avhengig av hva de kan fra før, og at de begynner i et rolig tempo. Denne gradvise tilvenningen til arbeid illustrerer den legitime perifere deltakelsen.

Ole forteller at nykommerne jobber sammen med veteranene til de er klare for å jobbe på egen hånd: ”De kan være på opplæring sammen med en annen i én måned hvis de trenger det, før de kan gå å vaske et rom for seg selv”. Et viktig funn er veteranenes opplæringsansvar som vi også oppdaget i resepsjonen. Sara forteller at hun fikk opplæring av en annen deltaker i noen dager der hun observerte og fikk en ny oppgave hver dag. Dette illustrerer hvordan den kommunikative støtten fungerer i dette praksisfellesskapet. Læringsplanen i kombinasjon med romlister som deles ut daglig utgjør viktige verktøy som organiserer læringsprosessen og synliggjør arbeidsoppgavene. Denne strukturerte læringsprosessen står i kontrast til den mer uforutsigbare og dynamiske arbeidsettingen i resepsjonen og på kjøkkenet. Dette kan knyttes til at læringsprosessen i mindre grad påvirkes av interaksjon med gjester. Videre beskriver lederen at det er viktig å vaske ting i riktig rekkefølge, men at deltakerne ellers får frihet til å finne sin egen måte å gjøre ting på så lenge resultatet blir bra. I relasjon til dette settes delmål der man blir enige med lederen om hva man ønsker å lære. Dette speiler en selvstyrt læringsorientering og et vesentlig handlingsrom i likhet med de andre avdelingene.

I likhet med resepsjonen lærer deltakerne i housekeeping artikuleringsferdigheter. Dette uttrykkes i overgangen fra nykommer til veteran der de skal lære å sjonglere høyere krav til tempo, håndtering av kroppen og legge merke til detaljer. Sara legger dessuten vekt på

²⁴ Et borom er et rom som gjester fortsatt bor på med bagasje, mens på et avreiserom har gjestene sjekket ut.

planlegging og forberedelser slik at man har alt utstyr på trallen når man skal vaske et rom, nettopp for å spare tid. Tidssparing fremstilles av aktørene i dette praksisfellesskapet som en hovednorm i yrket som housekeeper. I denne sammenheng synliggjøres det videre en sentral strukturerende faktor som former læringsopplegget i likhet med de andre avdelingene.

5.5.2 Bransjestandard

Tester i housekeeping innebærer å observere hvordan deltakerne vasker et rom, i tillegg til andre småtester som å huske navn på såpene de benytter. I likhet med resepsjonslederen som er opptatt av å etterligne servicekravene i hotellbransjen og kjøkkenlederen som etterstreber ”høy klasse på maten”, fremhever lederen for housekeeping bransjestandarden der man skal vaske et rom innenfor en gitt tidsfrist. Han tydeliggjør videre betydningen av faste regler: ”Jeg kan godt lære opp en til dette her uten regler, men jeg skal love deg hvis han får en jobb ute i arbeidslivet, han kommer til å bli så overkjørt og stilt til veggs [...]”. Her markeres et skille mellom tiltaket og resten av arbeidslivet, og er et viktig funn fordi det synliggjør hvordan opplevelsen av læringsrommet påvirkes av ytre krav.

Ut fra et sosiokulturelt perspektiv handler mennesker alltid innenfor rammen av praksiser. Dette innebærer en sosialisering der individer skaffer seg innsikt i hvor og når ulike regler er passende, for eksempel taus kunnskap i yrker (Säljö 2001: 133). Sara opplevde utfordringer med å lære seg uformelle regler for hva hun kunne vaske når: ”[...] om morgenen kan vi ikke bare gå rundt og vaske fellesområdene der folk sitter, så det tok litt tid å lære”. I samsvar med normen om å ikke forstyrre gjester forteller Ole om øyeblikket da han oppdaget at det var regler for hvordan man skal håndtere gjesters private ting:

Jeg synes borom er veldig morsomt for da kan du gjøre litt ekstra, og da får du litt mer skryt. Brette klærne deres og [...]. Men nå sier jo lederen at det er begrenset hvor mye du skal gjøre det. [...] da kunne jeg ikke gjøre det mer. For jeg begynte å brette alle klærne og la de litt fint, men du skal visst bare la de ligge. Men ikke sant, da får du ikke støvsugd eller vasket fordi alt ligger jo bare utover.

Kulturelle regler etablerer hvordan individer skal oppføre seg i en sosial situasjon, og dersom reglene følges organiserer de atferden til aktørene i den situasjonen (Goffman 1997 [1964]: 231). Ole og Sara viser hvordan det ikke bare er de synlige yrkesspesifikke ferdighetene som skal læres, men også uformelle kulturelle regler og normer. Deltakerne lærer seg denne *tause kunnskapen* ved å teste ut egne måter å utføre arbeidet på, noe som kan skape motstand i

møte med etablert yrkespraksis. Mens det å være synlig for gjestene ansees som positivt for resepsjonistene er ikke dette like akseptert for housekeeperne. Et hovedfunn er hvordan deltakerne blir minnet på at dette ikke vil aksepteres ”ute i arbeidslivet”, samtidig som det skapes et læringsrom med aksept for prøving og feiling innenfor hotellets fire vegger.

Lederen for housekeeping beskriver i likhet med de andre lederne hvordan veteranene står nærmere ordinært arbeid: ”[...] da er de ett steg unna arbeidslivet, og de kan vi kreve veldig mye av fordi de skal være så dyktige [...]”. Som vi så i de andre avdelingene innebærer det å bevege seg mot fullverdig deltakelse blant annet større ansvar og vanskeligere og mer risikofylte oppgaver (Lave & Wenger 1991: 110-111). Dette bidrar til en tydelig inndeling av deltakergrupper i tråd med Lave og Wengers skille mellom nykommer og veteran, men som lederen forteller videre innebærer ikke dette nødvendigvis en jevn progresjon:

Det blir tatt snarveier så det er ikke bra. Da starter man litt på null og må bygge de opp igjen. Men som oftest er det en eller to samtaler der du bare slår i bordet og sier at ’nå må du skjerpe deg, du har vært her ett år nå. Skal du ut i jobb så må du opp på det nivået du var på for et par måneder siden der du viste vilje og egeninnsats’.

Det er i housekeeping rom for at deltakerne kan hoppe litt fram og tilbake mellom rollene som nykommer og veteran, selv om lederen forsøker å sette grenser. Dette peker på interessante spenninger. Videre vil jeg kort sammenligne læringsprosessene i de tre praksisfellesskapene for å fremheve noen hovedtrekk ved læringsrommet.

5.6 Konturene av et læringsrom

Ved å studere læring gjennom arbeid i de tre praksisfellesskapene ble det synlig hvordan ting kan læres i en annen rekkefølge enn hvordan jobben normalt utføres, der man beveger seg fra mindre til mer komplekse oppgaver (Lave & Wenger 1991: 96). På tross av et dynamisk læringsrom styrt av spontane hendelser som oppstår i arbeidshverdagen, forsøker lederne å følge en struktur der de lærer bort det grunnleggende først. Klare eksempler på dette var bookingsystemet i resepsjonen, grunnsauser på kjøkkenet og avreiserom i housekeeping. Når de perifere oppgavene mestres av nykommerne får de tilgang til flere og mer avanserte oppgaver og ansvar på veien til veteranstatus. Det er videre en vesentlig nærhet i tid og rom mellom hva man lærer, utførelse og evaluering av arbeidet, noe som skiller seg fra deltakernes beskrivelser av tradisjonell klasseromsundervisning med større distanse. Felles

for alle tre praksisfellesskapene er at læringsprosessen kjennetegnes av en veksling mellom det planlagte og spontane, der opplevelsene av tiltakets læringsrom kan plasseres i skjæringspunktet mellom læring og arbeid, og mellom skole og jobb.

Goffman (1997 [1963]: 111) beskriver hvordan et individs atferd i en situasjon er guidet av sosiale verdier eller normer i forhold til involveringsgrad. Dette gjelder både intensitet, fordeling av aktiviteter, og engasjement med alle, noen eller ingen som er til stede. Dersom tilgangen til oppgaver og interaksjon er snever, er dessuten læringsmulighetene få fordi man lærer gjennom å delta (Eide 2007: 30-32). Ut fra aktørenes beskrivelser vil jeg argumentere for at mulighetene for å delta i læring på tiltaket er mange. Nykommerne har en høy grad av tilgang til oppgaver, deltakere, ledere og gjester der de skifter mellom observasjon og deltakelse ved hjelp av en selvstyrt læringsorientering. Det er likevel verdt å nyansere fordi man som veteran i housekeeping jobber fysisk mer adskilt på separate rom, og de får dermed mindre tilgang til læring gjennom observasjon og interaksjon enn på de andre avdelingene.

Med utgangspunkt i intervjupersonenes beskrivelser vil jeg hevde at læringsprosessen preges av en sosialisering til arbeid. Dette illustreres ved at deltakerne skal lære seg passende oppførsel og ferdigheter ved å mestre verktøyene på riktig måte, i tillegg til sentrale normer, kvalitetsstandarder og regler som gjelder for yrket. En viktig strukturerende faktor ved læringsrommet er dermed at tiltaket skal etterligne den etablerte yrkespraksisen på et ordinært hotell. Ved å følge bransjestandarden skal deltakerne lære mange av de komplekse ferdighetene Solnet m.fl. (2015) oppga som sentrale for hotellansatte i fremtiden. Dette kan sees i sammenheng med liminalitetsfasen der aktørene utstyres med krefter som ruster de opp for å mestre en ny livssituasjon gjennom å håndtere nytt ansvar, ta hensyn til andre og blir generelt formet av samfunnet (Turner 1995: 103-105; 1999 [1967]: 137-138). Vi har videre sett antydninger til hvordan vektleggingen av bransjestandard både medfører opplevde muligheter og spenninger i læringsrommet. Dette kan relateres til at deltakerne i løpet av denne overgangsfasen skal kvalifiseres til to praksisfellesskap, først innenfor og deretter utenfor hotellets fire vegger. I dette kapitlet har vi reist gjennom læringsprosessen i de tre praksisfellesskapene der konturene av læringsrommet begynner å ta form. I tråd med Lave og Wengers (1991) teori innebærer neste analysesteg å undersøke rollene og relasjonene.

6 Dynamiske roller og relasjoner

I samtalene med intervjupersonene la jeg merke til at beskrivelsene av rollene og relasjonene i arbeidshverdagen var preget av tvetydighet. Det var uklart hva det egentlig innebærer å være en deltaker og leder på tiltaket til forskjell fra andre mer definerte arbeids- og læringsarenaer som en skole eller et ordinært hotell. Vi skal først se nærmere på lederrollen, før vi beveger oss over til deltakerrollen der jeg drøfter hvordan rollene og relasjonene utformes, utøves og forhandles. Et sentralt tema er hvordan opplevelsen av læringsrommet preger relasjonshåndteringen aktørene i mellom.

6.1 Mellommenn

Det er utfordrende å dele kunnskap illustrert av begrepet ”internal stickiness”, og det er dermed behov for et sterkt bånd og en felles forståelse mellom lærer og lærende (Cheng m.fl. 2011: 446-447). I samsvar med dette fremhever Julie at lederne er støttende:

J: [...] her står de og heier på deg ikke sant. Sånn som lederen sa at hun vil at vi skal ut og ikke være her ’forever’, at hun klapper når vi får jobb. Det er veldig bra at de står og støtter oss, man føler seg på en måte litt verdsatt her da. Og de er jo sjefer, og de skal jo passe på oss. Hvis vi gjør noe galt så sier de i fra, og hvis vi gjør noe riktig så sier de ifra. Men det er litt sånn at hvis du har problemer så er det kanskje litt lettere å prate med lederne her enn en vanlig sjef.

I: De er på en måte mer åpne sånn sett?

J: Ja, fordi det er en attføringsbedrift. De vet jo hvorfor man er her.

Dette utsagnet speiler en oppfatning som gikk igjen i deltakernes beskrivelser, nemlig en nærere relasjon til lederne enn hva de hadde erfart på andre arbeidsplasser. Giddens (1996: 15-16; 1997: 89-90) snakker om *rene relasjoner* der tillit ikke lenger kan forankres i kriterier utenfor relasjonen, som slektskap, sosiale forpliktelser eller tradisjonelle bånd. I stedet blir tillit et prosjekt det skal arbeides med og vinnes av de involverte parter ved å vise varme, forpliktelse og åpenhet. Dette knytter Skjefstad (2007: 39-40) til hvordan deltakere og sosialarbeidere på tiltak begge må forhandle seg frem til betingelsene for relasjonen og gi av seg selv for å bygge gjensidig tillit. I kontrast til dette vanskeliggjør et asymmetrisk forhold gjensidig anerkjennelse og kan medføre misforståelse og konflikter. Det er dermed viktig

med en likeverdige relasjon der også læreren må anerkjennes (Kristiansen 2014: 103-105, 119). Dette vektlegges av en leder:

Jeg er nødt til å ha et helt dyptgående tillitsforhold til de for at de skal kunne stole på meg nok til at de tør å komme seg videre. [...] den aggresjonen og det de sitter med gjør at mistilliten de har fra før tar de med til meg også [...]. Så jeg har brukt mye tid på å få tillit, som i en ordinær bedrift er helt motsatt hvor du har 100 prosent tillit til det motsatte er bevist. Jeg synes det har vært litt tungt, og man må gi veldig mye av seg selv for å vise de at jeg er til å stole på.

Et interessant funn er hvordan lederen opplever at læringsrommet skiller seg fra en ordinær arbeidsplass ved at man må bevise seg for deltakerne og bruke mye tid for å bygge opp tillit. En annen leder beskriver at han ofte blir litt ”hobbypsykolog” og at jobben griper inn i privat-tiden ved telefoner og meldinger sent på kvelden: ”Vi står som en akuttlege, står på 24 timers vakt omtrent [...]”. *Mellommenn* fungerer som broer i overgangsfaser ved å lette tilstandsendringen slik at det ikke oppstår plutselige brudd (van Gennep 1999 [1909]: 47, min oversettelse). På lik linje kan tiltakslederne sies å inneha rollen som mellommenn for å gjøre overgangen til arbeid enklere. Dette innebærer vekt på arbeidslivets regler, men også et nært tillitsforhold bygget på rene relasjoner der de gir noe ekstra sammenlignet med oppfatningen av rollen til en ordinær arbeidsgiver.

En av lederne beskriver denne utfordrende balansegangen mellom å være en sjef og en omsorgsperson:

Hmm, jeg tenker på meg selv som en overordnet, men jeg får jo informasjon om de menneskene som kanskje ingen andre vet. Så det er en litt underlig relasjon jeg har med de menneskene som åpner seg helt for meg, og de viser jo et mørke. Også er det viktig at de forstår hva en relasjon til en arbeidsleder eller sjef er, og i hotellverdenen er det veldig hierarki. Så, nei det er av og til litt vanskelig [...].

Lederen adopterer en ambivalent rolle ved å skape et rom for åpenhet og nærhet i praksisfellesskapet, men er samtidig opptatt av å sette grenser i samsvar med hotellbransjens hierarkiske struktur. Dette sitatet illustrerer hvordan rollekonflikter kan oppstå på tiltaket fordi lederne skal håndtere flere kryssende roller samtidig (Goffman 1961: 90-91). Ytre krav kolliderer her med behovet for rene relasjoner, og disse kravene fremheves også av en annen leder som har valgt en tydeligere sjefsrolle:

L: Jeg går rundt som den strenge lederen, men sorry du må høre. Jeg kan ikke drive å dulle og sy puter under armene på deg. 'Hadde du gjort den feilen ute i arbeidslivet så hadde du blitt tatt. Her kan du gjøre feil, jeg vil bare si at det her gjør du ikke neste gang. Hadde du gjort det ute i arbeidslivet så hadde du mest sannsynlig fått en skriftlig advarsel med en gang.'

I: Så du synes det er viktig å poengtere det for de, hvordan det er i en ekte ...?

L: Jaja, fordi på en måte så skal du lære av det som er her, men du skal få lov til å gjøre feil og [...].

Deltakerne får lov til å gjøre feil, men lederen er samtidig opptatt av å sette grenser ved å beskrive hva konsekvensene hadde vært utenfor praksisfellesskapet. Selv om lederne ønsker å fremheve en tydelig sjefsrolle i tråd med oppfattede krav i det ordinære arbeidslivet, er ikke dette alltid så enkelt å opprettholde i et læringsrom preget av forhandling og tillit i form av rene relasjoner. Dette bidrar til å bekrefte bildet av et læringsrom som befinner seg midt i mellom kryssende forventninger og krav. Som vi skal se videre er det ikke kun lederrollen som er dynamisk og preget av rollekonflikter.

6.2 Kameleoner

Når det gjelder å bevege seg fra nykommer til veteran, og fra deltaker til rollen som potensiell ansatt er ansvar en viktig nøkkelfaktor som fremheves av både deltakerne og lederne. Flertallet av deltakerne beskrev at de trives med å få ansvar som illustrert her av Mats:

M: Det beste er å ha morgenvakt og ha alle sammen rundt seg og dirigere arbeidsoppgaver, få ting gjort.

I: Så du kan gjøre det litt og?

M: Ja, hvis jeg har vært her lengst så blir jeg på en måte den ansvarlige resepsjonisten. Så da blir det sånn, altså jeg skal ikke dirigere, men jeg kan fint spørre 'kan du gjøre det i dag, så gjør du det i dag?' Også bytter man på.

Mats hopper villig inn i rollen som potensiell ansatt med lederansvar dersom han er den mest erfarne på jobb den dagen. Dette engasjementet kan sees i sammenheng med Goffman (1961: 106) som snakker om "omfavelse" av en rolle. Dette innebærer tilknytning og demonstrasjon av kvalifikasjoner og evner for å utføre rollen. Ole ble plassert i housekeeping, men skulle egentlig ønske at han fikk teste forskjellige avdelinger på hotellet. Da jeg spør om han opplever at han kan si fra, utroper han fornøyd: "Jeg har gjort det sånn selv jeg, jeg gjør jo alt rundt her jeg! [ler]". Han har blant annet lært seg bookingsystemet i resepsjonen for å

ha bedre kontroll over ledige og opptatte rom. Ut fra dette synliggjøres det hvordan Ole i likhet med Mats aktivt utformer, demonstrerer og omfavner rollen som potensiell ansatt på hotellet ved å ta på seg andre typer arbeidsoppgaver. En leder vektlegger at det å få mulighet til å stå alene signaliserer tillit til at deltakerne mestrer jobben, og lederen for housekeeping beskriver at han delegerer mye ansvar, spesielt til veteranene: ”Om morgenen får de en arbeidsoppgave av en annen deltaker som har skrevet opp hva som skal gjøres. Vi har sett at folk vokser på å få litt oppgaver [...]”. Lederen forteller videre at deltakerne alltid skal finne minst tre ting å forbedre seg på, noe som synliggjør et stort handlingsrom og en selvstyrt læringsorientering. Hafstad (2012: 89) oppdaget at deltakerne i Fretex skulle være lydige og pliktoppfyllende, der deltakeren har lite å stille opp mot de andre. Ut fra aktørenes beskrivelser av rollene på hotellet virker ikke maktbalansen like skjev som Hafstad fremstiller den i Fretex.

Samtidig er det sentralt å ta hensyn til at den sosiale strukturen, maktrelasjoner og betingelser for legitimitet definerer læringsmulighetene (Lave & Wenger 1991: 97-98). I likhet med veteranene i de andre avdelingene opplever Line at hun får bestemme mye, for eksempel når det gjelder forslag til retter på menyen noe hun beskriver som ”veldig gøy”. Begge kjøkkendeltakerne opplever at de får være med på flere ting enn andre lærlinger som går formell yrkesfaglig opplæring, noe Emma engasjert utdyper:

E: Jeg føler at vi kanskje får være med enda mer på det som er *ordentlig*, enn det andre lærlinger gjør. Jeg har jo snakket med mange andre lærlinger og de blir satt i oppvasken som regel, kutte grønnsaker, blir bare brukt til drittjobbene.

I: Sånn ja, da begynner man liksom nederst?

E: Ja du begynner nederst også kommer du deg egentlig ikke noe vei. Du jobber der nede hele lærlingtiden, også er du ferdig utdannet og DA kan du begynne å gjøre de morsomme tingene. Så jeg føler at jeg har mye mer i fingertuppene enn kanskje en som har gått på skolen har [...]. Vi har laget mange av de tingene som folk kanskje ikke har gjort så veldig mye på skolebenken [...].

Dette er et overraskende funn fordi det belyser hvordan man som tiltaksdeltaker opplever å få bredere tilgang til læringsmuligheter enn ordinære yrkesfaglige elever som ute i praksis bare blir ”brukt til drittjobbene”. Ser man bort fra det interne skillet blant deltakerne mellom nykommer og veteran, kan dette muligvis relateres til at hierarkiet i en ordinær jobb utfordres på tiltaket der deltakerne er mer eller mindre på samme nivå.

På den andre siden beskriver veteranene på tvers av de tre avdelingene utfordringer med å skifte status fra nykommer til veteran: ”I starten jobbet jeg mye med lederne, da følte jeg masse trygghet, men nå jobber jeg veldig sjeldent med lederen. Jeg skulle egentlig ønske jeg gjorde det mer”. En annen veteran peker på noe av det samme relatert til å få mer ansvar: ”Det er jo positivt, men det er også negativt på en måte at du har bare deg selv å se på etterpå da. [...] det går jo ikke an å få positive tilbakemeldinger når ingen ser hva jeg gjør”. Man får dermed ikke automatisk økt tilgang til læringsmuligheter når man beveger seg fra nykommer til veteran som Lave og Wenger går ut fra. I stedet legger disse deltakerne vekt på at de som veteran får lavere tilgang til lederne i form av mindre tilbakemeldinger og oppfølging. Dette peker på at en høy grad av selvstyrt læringsorientering og større ansvar ikke er utelukkende positivt.

Et overraskende funn var at alle lederne jeg intervjuet mistrivdes med å omtale deltakerne for nettopp *deltakere*, spesielt ovenfor dem. De lette etter et nytt navn, med ulike oppfatninger knyttet til alternativer. Mens én leder argumenterte for å kalle de *ansatte*, var en annen leder derimot uenig:

Jeg synes *ansatte* kan bli veldig feil. Altså de går på kontrakter og de er gjennom NAV og det er spesielle tiltak. De har så og si samme rettigheter, kanskje til og med litt mere. Ikke mer rettigheter men at de får litt fler sjanser hvis de skulle gjøre noe [...].

Det er interessant hvordan lederen distanserer *deltakere* fra *ansatte* ved at førstnevnte får ”fler sjanser”, nettopp fordi dette peker på at deltakerrollen innebærer et større handlingsrom. Mens en tredje leder omtalte deltakerne som ”kandidat” eller ”kollega”, benyttet en fjerde leder heller yrkesnavn eller personnavn for å unngå kategorisering. Sistnevnte legger til at han ikke ønsker å omtale deltakerne som *kollegaer* fordi dette ignorerer at det en rangstige som må respekteres i tråd med hvordan arbeidslivet faktisk fungerer. Dette tolker jeg som at mens enkelte ledere vektlegger deltakernes utvidede handlingsrom, er andre mer opptatte av å markere grensene for å opprettholde forestillingen av tiltaket som et ordinært hotell. I samsvar med disse funnene pekte også intervjupersonene i Fretex på at deltakerbegrepet ikke passet, der en hevdet aktørene heller kunne betegnes som ”arbeidssøkere” (Hafstad 2012: 92). Hva er det som gjør at deltakerrollen i slike læringsrom er preget av tvetydighet?

I den liminale perioden faller man ikke inn i et nettverk av klassifikasjoner. Man er heller i en overgangsfase *midt i mellom* uten sted eller posisjon. Dette medfører tvetydighet og paradokser der individene på samme tid ”ikke lenger er klassifisert” og ”ikke ennå er klassifisert”. Aktører i en overgangsfase er dermed verken det ene eller det andre, begge deler eller midt imellom (Turner 1995: 95, 103-105; 1999 [1967]: 133-134, min oversettelse). Argumentasjonen her er beslektet med Goffman (1997 [1952]: 6) som fremhever at ved å forkaste en rolle og adoptere en ny kan man miste seg selv og man er dermed ”of the twice-born”. I tråd med dette kan man si at deltakerne i liminalitetsfasen har trukket seg vekk fra rollen som arbeidsløs og befinner seg halvveis mellom statuser på veien mot rollen som potensiell arbeidstaker. De er ikke lenger arbeidsløse, men ikke ennå ordinære ansatte. Det at aktørene befinner seg midt i mellom disse posisjonene bidrar til å belyse hvordan deltakerrollen er farget av en vesentlig uklarhet, men også fleksibilitet som vi så ovenfor i beskrivelsene av ansvar. Deltakerne kan i læringsrommet omtales som *kameleoner* som får muligheten til å skifte farge etter hva som passer i situasjonen, men der det samtidig er uklart hvilken farge de er. I denne grensesonen tildeles deltakerne dessuten en annen rolle.

6.3 Å lære eller lære bort?

Både deltakerne og lederne i kjøkkenavdelingen har en felles oppfatning om at deltakerne skal lære hverandre de generelle tingene, mens lederne tar seg av det faglige.

Resepsjonslederen beskriver derimot hvordan hun delegerer mye opplæringsansvar til veteranene:

De forventer jo jeg mye mer av. Når jeg får inn nye deltakere går de selvstendig med de og har opplæring av bookingsystemet [...]. De passer på at de nye blir med på utsjekk, innsjekk. Når de skal svare på en mail så tar de med de nye 'se her er en mail, du kan svare på den', så leser de den før de sender den av gårde. De igangsetter og fordeler arbeidsoppgaver [...].

I resepsjonen tildeles veteranene en mer formell opplæringsrolle i tillegg til selv å være en lærende, noe også intervjupersonene i housekeeping la vekt på. Et interessant funn er hvordan opplæringsrollen kan gi tilgang til nye og utvidede læringsmuligheter for begge parter, noe en resepsjonsdeltaker belyser:

D: Plutselig skal de ta utsjekk, også blir jeg bare stående bak og sjekke at de gjør det riktig [...]. Også stiller de meg spørsmål 'hvordan gjør jeg det igjen?'
I: Synes du det funker bra eller, at dere kan bruke hverandre også?
D: Ja, og det man legger merke til da er at det jeg lærer bort det lærer jeg enda bedre selv.

Dette kalles "en fullstendig reproduksjonssyklus", nemlig hvordan man i løpet av læringsprosessen skifter fra å være en lærende til en som lærer bort (Wenger 2003 [1998]: 161-162, min oversettelse). Den fullstendige reproduksjonssyklusen på tiltaket er kort fordi det stadig kommer inn nye som læres opp av andre som har vært der lenger, og nykommerne tildeles status som veteran når andre mer erfarne forsvinner ut. På denne måten kan læringsrommet beskrives som en stafett der pinnen med korte mellomrom gis videre til neste person, men læringen kan også gå andre veier. Hodkinson og Hodkinson (Fuller m.fl. 2005: 65) videreutviklet Lave og Wengers teori ved å belyse hvordan erfarne ansatte også lærer av nykommerne. I likhet med dette forteller Jonas hvordan nykommerne lærer av hverandre, for eksempel ved at en som er sterk på data kan lære av en annen som er god på service der man bytter på. Her spiller tidligere erfaringer og kompetanse en sentral betydning, og ikke kun hvor lenge man har vært på tiltaket. På denne måten skifter deltakerne mellom å være nykommer og veteran avhengig av situasjonen og det som skal læres bort.

Et annet relevant poeng er hvordan det stabile fellesskapet utfordres ettersom fullverdige deltakere erstattes av nykommere og nye synspunkter kommer fram (Lave & Wenger 1991: 86, 113-117). En nykommer i resepsjonen deler en episode der veteranene var opptatte av å lære bort egne arbeidsmetoder:

Vi ble kastet ut i å ta møtelokalene med en gang, også gjorde vi det på vår måte. Men så var det andre som kom og sa 'nei, du må gjøre det sånn og sånn og sånn'. Men så lenge jeg får det gjort innenfor tiden og ting er riktig, så er det jo det samme om jeg gjør det på *min* måte eller på *din* måte, alle har jo hver sin måte [...]. Også var vi helt ferske og da ville de vel 'ja det er sånn og sånn'.

Nykommerne opplevde at de hadde rom for å vise motstand ovenfor veteranene ved å gjøre ting på sin egen måte, noe som kan bidra til endring i praksisfellesskapet. Dette illustrerer hvordan påvirkningen kan gå begge veier mellom aktør og struktur som en bro i form av *strukturdualitet* (Blaikie 2010: 102, 121). I tråd med dette åpner liminalitet opp for kreative og nyskapende responser der mening kan forhandles (Turner 1985: 160). Flere resepsjonsdeltakere vektlegger at de har fått frihet til å eksperimentere i jakten på den beste arbeidsmetoden, men at det ikke alltid er like enkelt å velge fordi "alle sier forskjellige ting". De frie rammene i det liminale læringsrommet kan fremme et større handlingsrom og tilgang til læringsmuligheter, men kan også skape forvirring når rollene ikke er klart definerte og deltakerne stadig skiftes ut.

Fuller og Unwin (2003) beskriver i sitt casestudie av stålindustrien "John" som ble omplassert i en ny stilling i en annen avdeling. Han hadde status og identitet som en fullverdig deltaker, men samtidig innebar dette at han var tilbake i periferien. John hadde ingen kontroll over avgjørelsen og det var dermed vanskelig å tolke omplasseringen som en læringsmulighet (Fuller m.fl. 2005: 58-59). I tilknytning til dette er det ikke alle veteranene som trives like godt i den tildelte opplæringsrollen:

D: Det eneste jeg stusser over er at det ofte er *jeg* som står og lærer bort ting.

I: Du skulle ønske at lederne var der litt mer?

D: Ja det skulle jeg. [...]. Jeg er her for å lære ikke for å lære bort. (Veteran)

Selv om mange av deltakerne fortalte at de trivdes med å lære bort, er det også enkelte som opplever at det går utover deres rolle som lærende på tiltaket. På den måten kan tiltaket bli *for lik* en ordinær jobb der ansatte ofte får opplæringsansvar. Disse deltakerne er på dette

punktet opptatt av å knytte formålet med tiltaket til en skolesetting der de er ”for å lære, ikke for å lære bort.” Dette tolker jeg som at de står i en rollekonflikt der de både skal utøve rollen som lærende deltaker og en potensiell ansatt med opplæringsansvar, der ikke alle var like komfortable i opplæringsrollen. Funnet belyser hvordan tiltakets læringsrom kan sies å befinne seg i skjæringspunktet mellom skole og jobb, og spenningene som skapes av å være midt i mellom.

Ved å undersøke rollene og relasjonene som formes, forhandles og utøves på tiltaket har flere konturer i læringsrommet blitt belyst. Jeg oppdaget en rask veksling og forhandling mellom rollene som lærende deltaker og potensiell ansatt avhengig av situasjonen og det som skulle læres bort. Unntaket er kjøkkenet der opplæringsansvaret var tydeligere fordelt mellom deltakere og ledere. Dette kan sannsynligvis relateres til at kjøkkendeltakerne skal ta fagbrev og dermed opphøyes formell kompetanse som noe ledere har ansvar for å lære bort. Ut fra funnene vil jeg hevde at tiltaket i kraft av å befinne seg *midt i mellom* står i en særstilling med roller og relasjoner som ikke er like klart definerte som på andre mer etablerte lærings- og arbeidsarenaer. Spesielt i tilknytning til at de liminale aktørene samtidig er ”verken – eller” og ”både – og” (Eriksen 2004: 377), illustrert gjennom metaforen *kameleon*. Tvetydigheten gjelder også lederne som balanserer mellom ulike forventninger og krav i rollen som mellommenn. Hittil har vi vært med deltakerne gjennom læringsprosessen og sett hvordan læringsrommet er preget av dynamiske og tvetydige roller og relasjoner. I skyggene ligger det muligheter og spenninger for disse deltakerne som nå vil trekkes frem i lyset.

7 Muligheter og spenninger i læringsrommet

Hotellbransjen inngår i en lang historie preget av et høyt tempo og et strengt hierarki. I kontrast til dette bildet står tiltaket i et spenningsforhold ved en utbredt grad av individuell tilpasning og dynamiske roller og relasjoner. Som vi har sett skal tiltaket både representere en myk start med åpne dører inn gjennom en legitim perifer deltakelse, og være tøft nok i tråd med kravene i arbeidslivet slik at dørene åpnes utover. Dette danner interessante muligheter og spenninger vi har fått en smak på, men som nå skal undersøkes i dybden. Kapittelet begynner med en diskusjon av aktørenes opplevelser av tiltaket og hvordan dette innvirker på oppfattede muligheter og spenninger i læringsrommet. Videre drøfter jeg den sentrale spenningen mellom individuell tilpasning og bransjekrav, før jeg tar for meg refleksiviteten i læringsrommet. I avslutningen av dette siste analysekapittelet diskuteres deltakernes opplevelser av å stå på en terskel.

7.1 ”Same same, but different”

I forhold til læring fremheves tiltaket i vesentlig grad av ledere og deltakere som en treningsarena, eller ”skole”, men en av lederne distanserer det samtidig fra en formell skolesetting:

For mange så er det fordi man slipper leseboka, teorien, matematikken, den tradisjonelle norske grunnskolemodellen. At man lærer i praksis i stedet for. Så tenker jeg at det som er en fordel her er jo at det ikke er en skole, men vi driver faktisk et ordentlig hotell med fullt utbetalende gjester.

I likhet med beskrivelsen av tiltaket som et ”ordentlig hotell”, omtaler en annen leder tiltaket som en arbeidsplass med kollegaer der man må lære å tilpasse seg hverandre, og legger til: ”[...] Ellers er det samme rutiner som det er på et vanlig hotell, same same, but different”. Dette sitatet belyser hvordan tiltaket oppleves som et vanlig hotell, men samtidig ikke helt.

En tredje leder forteller at deltakerne aldri får godkjent på den første testen de tar:

L: Nei, for får du godkjent med en gang så kan jeg egentlig bare si ha det. De sier jo det at det morsomste er å sparke, for da vet man at de har fått jobb.

I: Sparke?

L: Ja, det morsomste er å sparke de vekk herfra, for da har de mest sannsynlig fått jobb. Det er egentlig det gøyeste.

I: Ja, sånn sett skiller det seg litt fra en vanlig jobb siden meningen er å få sparken?

L: Helt riktig [...].

Denne beskrivelsen kan i større grad knyttes til en skolesetting der målet er å øke kompetansen og komme videre, i motsetning til en ordinær jobb der man stort sett ønsker å beholde dyktige ansatte lengst mulig. Kombinasjonen av motsatte prosesser og begreper er karakteristisk for det liminale, nemlig det som verken er det ene eller det andre, eller begge deler, og representerer en form for dualisme (Turner 1999 [1967]: 136). Her ser vi at pendelen svinger frem og tilbake der tiltaket beskrives både som en skole og en jobb avhengig av hvilken del som fremheves.

I likhet med lederne i Hafstads (2012: 92) studie som la vekt på at Fretex skal drives som en ordinær arbeidsplass, kom det tydelig fram under egne intervjuer at intervjupersonene ønsket å distansere tiltaket fra et skjermet sted langt fra arbeidslivet. Line ble positivt overrasket over at tiltaket ikke var et ”skuespill”:

[...] Jeg ble veldig positivt overrasket at det var så seriøst, det var ikke noe skuespill som jeg var litt redd for at det skulle være. [...] jeg føler meg jo verdsatt og at du gjør noe bra. Jeg tenker på det som en ordentlig jobb. Hvis folk spør hva jeg driver med så sier jeg ikke at jeg jobber i en skjermet virksomhet og lager mat, eller *prøver* å lage mat. Jeg sier jo at jeg er kokk, eller lærling.

Line er opptatt av å markere avstand fra rollen som deltaker i en “skjermet virksomhet”, og heller legge vekt på at hun er “kokk eller lærling”. Dette kan sees i sammenheng med *rolledistanse* som refererer til handlinger som viser hvordan en aktør trekker seg unna rollen han eller hun utfører (Goffman 1961: 110). Det er verdt å merke seg at ingen jeg snakket med omtalte seg selv som *deltaker*, noe som bidrar til å belyse den uklare rollen og normene som regjerer i læringsrommet. Muligvis kan dette også tolkes som et uttrykk for rolledistanse.

I likhet med Lines opplevelse av tiltaket som ”en ordentlig jobb”, forteller en annen deltaker at hun har lært å ta mer ansvar på hotellet enn på andre praksisplasser:

Jeg har endret meg når det gjelder å ta ansvar for jobben, å stå tidlig opp om morgenen og være på arbeidsplassen på akkurat det tidspunktet du skal være der på. Det er det ansvaret jeg oppfatter at du har når du har en ordentlig jobb, ikke bare en praksisplass. Fordi noen praksisplasser er som en lek; ’ah det er NAV-praksis jeg bare slapper av hjemme i dag’, eller du sier ikke fra til sjefen at du er syk [...].

Det kommer tydelig fram av datamaterialet at de fleste deltakerne opplever tiltaket som nærere en vanlig jobb sammenlignet med andre praksisplasser og tiltak de har vært på, noe de fremhever som viktig for læringsmotivasjonen. Det at deltakerne omfavner rollen som *potensiell ansatt* bidrar dessuten til å opprettholde situasjonsdefinisjonen av tiltaket som et ordinært hotell, fremfor ”en lek” eller ”et skuespill”. Disse funnene illustrerer hvordan stabiliteten til et praksisfellesskap kontinuerlig må gjenskapes gjennom en felles forpliktelse, og tar her form som et flyvende teppe. På toppen sitter ledere og deltakere som må tro på tiltaket som en ordinær jobb for at det skal fly. Dersom de stopper å tro vil teppet falle, og i relasjon til dette beskriver en av lederne en utfordrende balansegang:

[...] Mitt tankesett er jo hele tiden å prøve å ha hodet mitt i en ordinær bedrift, og hvordan jeg ville ha reagert om dette var en ansatt hos meg på et hotell [...] det er ikke lett. Også skal jeg parallelt ha, og det har jeg, forståelse for hva de står i og hva de går gjennom og alle ulike utfordringer de har.

Lederen illustrerer her hvordan læringsrommet påvirkes av ytre krav som skaper spenninger i møte med motsetningsfulle krav på tiltaket der teppet står i fare for å falle. Det er et dualistisk tema i all interaksjon der den videre verden må introduseres, men på en kontrollert og forkledd måte som innebærer å avsløre så mye det er mulig å akseptere (Goffman 1961: 77-78). En felles oppfatning blant lederne var at tiltaket var preget av ustabilitet med blant annet folk som ikke møtte på jobb når de skulle, og deltakerne får flere sjanser enn ansatte i en vanlig jobb som beskrevet av lederen for servitørene: ”Om jeg hadde sammenlignet med en ordinær jobb så hadde de ikke fått fortsette å jobbe her, men vi skal jobbe med dette. Det er det som er greia da, å motivere og trene”. På denne måten forsøker lederne å introdusere den ytre verden på en kontrollert måte.

Mange av ungdommene i Thranas (2016: 98) studie ønsket seg lærere og voksne som sto på mer slik at det var vanskeligere for dem å slutte på skolen. I relasjon til dette utroper Mats om lederne at ”de gir ikke opp på deg”, og en annen deltaker opplever større frihet enn hun har erfart på andre arbeidsplasser når hun for eksempel ikke har møtt på jobb:

D: Hadde det kanskje vært en vanlig sjef så hadde det vært sånn ’du kan bare gå igjen du’ [ler].

I: Synes du det er et aksepterende miljø her, at det er liksom rom for mye?

D: Ja, de er mer tålmodige enn på en vanlig arbeidsplass hvor jeg kanskje kunne fått sparken for det, eller fått en advarsel. Men livet er veldig uforutsigbart og det kan skje ting, og man kan ikke kontrollere alt.

Denne beskrivelsen kan tolkes som et uttrykk for rolledistanse fra rollen som *potensiell ansatt* der deltakeren setter pris på å kunne være *deltaker* med et større handlingsrom. Dette illustrerer dessuten aktørenes manøvreringsrom mellom disse rollene. I følge Goffman (1961: 132-139) forteller aktivitetssystemet hvilke situerte roller som regjerer i situasjonen, men dette tilfører samtidig et rammeverk der rolledistanse kan uttrykkes. Dette innebærer at individer benytter alle midler de kan for å introdusere den graden av frihet og manøvreringsevne som er mulig i situasjonen. På den måten kan man følge situasjonsdefinisjonen, men med rolledistanse der aktøren blir en sjonglør som oppfyller en funksjon mens man deltar i en annen (1961: 132-139). I kraft av den liminale tilstanden både tiltaket og deltakerne befinner seg i, vil jeg hevde at deltakerne har mulighet til å sjonglere i vesentlig grad mellom rollene som *deltaker* og *potensiell ansatt*. Liminaliteten kan her muliggjøre et tryggere, utvidet og mer aksepterende læringsrom med færre negative sanksjoner. Dette kan skille seg fra praksisen på ordinære hoteller der rollene og aksepten for å gjøre feil trolig er mer avgrenset.

I likhet med deltakerne er statusen til en vikar ofte en midlertidig posisjon åpen for definisjon (Garsten 1999: 603). I lys av dette hevder Garsten at midlertidige ansatte er frigjorte fra den sosiale strukturen som definerer erfaringer til ordinære ansatte, og kan utfordre denne i og med at de befinner seg i en liminalitetsfase. Den midlertidige posisjonen fremheves hovedsakelig i lys av tvetydighet og en dobbelthet (1999: 605-615). Tiltaksdeltakerne kan sies å befinne seg i en tilsvarende midlertidig posisjon med et løst skrevet manus der etablerte arbeidslivsnormer som oppmøte og humør kan utfordres. Samtidig er det verdt å nyansere ved å påpeke at deltakerne jeg intervjuet ikke er helt frigjorte fordi ytre krav likevel begrenser

handlingsrommet. Det stilles blant annet strengere og høyere krav til veteranene som i større grad må oppfylle forventningene tilknyttet rollen som potensiell ordinær ansatt.

Midlene vi benytter for å holde unna en del av den sosiale virkeligheten kan være de samme vi benytter for å introdusere den (Goffman 1961: 78). Et hovedfunn er at deltakerne verdsetter friheten, men ønsker samtidig ikke at hotellet skal være ”et skuespill”, og de samme arbeidsreglene som skal læres kan også brytes og forhandles for at ikke deltakerne skal slutte. Et paradoks er hvordan man får bli selv om regler brytes, mens man ”får sparken” når målene er oppnådd som lederen ovenfor beskrev. Dette kan knyttes til hvordan sosial orden utfordres i overgangsritualer ved å ta avstand fra dominerende aksepterte sosiale regler, med utgangspunkt i en ”i-mellom” posisjon (Thomassen 2014: 92). Dette bidrar til å utvide rommet for den legitime perifere deltakelsen, men skaper samtidig spenninger. Et av de klareste eksemplene på dette er lederen for servitørene som belyser forhandlingsprosessen når det gjelder å lære arbeidslivets regler:

[...] Men som sagt det skal jo finnes en balanse, man skal ikke gjøre noen en bjørnetjeneste. Å komme ut med en forestilling om at jeg bare får alt servert på et brett, det funker jo ikke sånn heller. Det er forhandling [...].

Et viktig funn er hvordan regler og betingelser som ligger etablert i det ordinære arbeidslivets struktur tøyes og forhandles på tiltaket slik at situasjonsdefinisjonen er i konstant bevegelse. Dette muliggjør et større opplevd handlingsrom der deltakerne kan lære i eget tempo og gjennom prøving og feiling. Samtidig konstrueres spenninger fordi det nettopp er arbeidslivets normer og regler som skal introduseres, adopteres og det som bidrar til å holde det flyvende teppet i lufta.

7.2 Realitetssjekking

Det er jo derfor skolesystemet ikke lykkes med de yngste som faller utenfor, for den individuelle tilpasningen, den tiden til å se, til å forstå, de ressursene har man jo ikke. Det ordinære næringslivet har jo heller ikke tid til det her, og det er her jeg tror vi kommer inn som unike ved at vi ser dem, de får tid, vi skaper trygghet. Også skaper vi en ekstra trygghet ved at vi faktisk jobber ved siden av dem. (leder).

Dette sitatet illustrerer hvordan individuell tilpasning oppleves som et sentralt kjennetegn ved læringsrommet, der lederen videre belyser fleksibiliteten:

Også tror jeg at deretter så er det den individuelle tilpassede opplæringen i forhold til tempo, hvor avansert, hvor raskt, hvor teoretisk man kan være. Og at man har alt fra et skriftlig opplæringsmateriell, til learning by doing. Det må vi vurdere fra menneske til menneske.

På tiltaket er det rom for ulike læringsopplegg tilpasset den enkelte, og i samsvar med dette fant Aasen, Marthinsen og Vist (2010: 71) i sin litteraturgjennomgang at tett individuell og helhetlig oppfølging kjennetegner vellykket tiltaksarbeid. ”Individuell tilpasning” var et nøkkelbegrep i ledernes beskrivelse av læringsopplegget, men hvordan håndteres dette i møtet med motsetningsfulle krav?

Lederen for housekeeping påpeker i tilknytning til dette utfordringen med at deltakerne mangler ”tidspress”: ”Vi har ikke nok rom, det er den største utfordringen. Vi får ikke testet dem til det maksimale, og da faller kvaliteten på læringen litt [...]”. Han forteller at han likevel presser tiden for å gi en forståelse av at ”du skal vaske så fort for å kunne få deg en jobb”. For lederen er det viktig å skape en realistisk jobbsetting, og siden tidspresset ofte mangler i læringsrommet må det konstrueres. Flere av resepsjonsdeltakerne beskrev enten et ”tidsoverskudd” eller ”mye dødtid”, der en deltaker setter ord på at han ønsker mer tidkrevende oppgaver:

[...] kanskje ikke *flere* arbeidsoppgaver, men at arbeidsoppgavene var mer tidkrevende. Hvor jeg kommer på jobben og det har gått tre kvarter og jeg har gjort hele sjekklisten, og da sitter jeg der resten av tiden. Men jeg tror kanskje ikke at man skal ha det arbeidstempoet jeg har, hvertfall ikke på et så lite hotell, at det da skulle vært ti ganger mer rom og gjester.

Videre utdyper deltakeren at han dermed ikke får ”et riktig syn på resepsjonistjobben”, og Julie snakker om utfordringer med å få testet ut stress som er en sentral del av resepsjonistyrket. På den andre siden ansees tid som nødvendig for refleksjon (Allan & Lewis 2009: 41), og McQuaid m.fl. (2012) funn fra hotellbransjen belyste hvordan mangel på tid var en sentral barriere for ansattes deltakelse i læring. Kristine verdsetter i likhet med andre nykommere å ta én ting av gangen, og forteller at hun har nok med læringsopplegget og det å jobbe 100 prosent igjen. I samsvar med dette skal deltakerne på Fretex møte nok utfordringer for å stimuleres til læring, men samtidig ikke presses over egen kapasitet (Hafstad 2012: 97). *Tidsoverskudd* kan i dette læringsrommet bidra til å skjerme for stress og skape rom for læring og individuell tilpasning. Alternativt kan *dødtid* hindre muligheten til å skaffe seg en realistisk oppfatning av yrket. Dersom tiltaket blir *for* lik en ordinær jobb fungerer det ikke lenger som en overgangsfase, men dersom avstanden blir for stor er det ikke *ekte nok*. Dette bidrar til å belyse den skjøre balansegangen som ligger innebygget i læringsrommets struktur.

En leder beskriver i relasjon til dette strategien de benytter for å aktivt forsøke å svinge pendelen mot det ordinære arbeidslivet:

Vi bruker veldig mye tid på å realitetssjekke, gi dem en forståelse av hva som kreves, hvor du står og sånne ting. For det er mange som tror at de er bedre og har et helt annet syn på seg selv enn det vi ser, og det vi vet kreves.

Realitetssjekking i praksis illustreres tydelig av en annen leder:

L: [...] også er det vel akkurat dette at jeg er nødt til å være så forsiktig i tilbakemeldingene. Normalt på en arbeidsplass så hadde jeg bare konfrontert de med at 'du kan ikke oppføre deg som en asshole. Du kan pakke tingene dine å gå eller så kan du komme tilbake neste dag og gjøre en mye bedre innsats'. Hvis jeg sier det her så har jeg jo mistet de.

I: Du må liksom trå mer varsomt?

L: Mm, men jeg kan si til de parallelt at 'hvis dette hadde vært en ordinær bedrift så hadde jeg reagert sånn, bare så du vet det'. (leder).

Goffman (1997 [1974]: 159) beskriver et sentralt paradoks der antakelsene som skiller en aktivitet fra ytre omstendigheter samtidig markerer måten aktiviteten er bundet til omverdenen på. I tråd med dette belyser sitatet ovenfor et lignende paradoks mellom å skulle være forsiktig i tilbakemeldinger, samtidig som lederne er opptatt av å formidle kravene *ute i arbeidslivet* gjennom vekten på realitetssjekking. Disse sitatene kan sees i sammenheng med

en av butikklederne på Fretex som var opptatt av å informere deltakerne om at tempoet er lavere der enn hva som forventes i det ordinære arbeidsmarkedet (Hafstad 2012: 73). I den liminale fasen formidles sterke budskap som skal gi innsikt til de som skal innvies før de kan integreres i samfunnet (Gilhus 1999: 17). Med jevne mellomrom kommer det representanter fra næringslivet på besøk for å fortelle deltakerne om hotellbransjen, og bidrar dermed til denne *realitetssjekkingen*. Et hovedfunn er hvordan forskjellene mellom tiltaket og en ordinær jobb på denne måten markeres tydelig slik at deltakerne skal være klar over hva som forventes i neste praksisfellesskap, og hvordan de skal få tilgang. *Realitetssjekking* kan her tolkes som en strategi for å holde det flyvende teppet i lufta på grunn av spenningen mellom individuell tilpasning og bransjekrav.

I denne sammenheng fremhever Giddens (1996: 32) at refleksivitet er et vesentlig kjennetegn ved moderne institusjoners dynamikk. Han beskriver fengselet og andre kontekster i moderniteten som et ”laboratorium for sosial forbedring” der rutinene i overdrevet form etterlignet de som var etablert i sosiale miljøer generelt. Et sentralt poeng i denne sammenheng er hvordan fengselet på denne måten utviklet en form for ”refleksiv selvkontroll” (1996: 187-189, min oversettelse). Det er rimelig å hevde at det utøves en høy grad av refleksiv selvkontroll på tiltaket ved at roller, regler, normer og grenser vurderes og forhandles fra dag til dag med det ordinære arbeidslivet som målestokk. Jeg tolker disse funnene som at lederne og deltakerne adopterer en refleksiv ”plukk og miks-tilnærming” i utformingen av læringsrommet. Innflytelsen kommer fra andre mer etablerte lærings- og arbeidsarenaer som jobb og skole der elementene kombineres på nye måter *midt i mellom*. Dette medfører at arbeidslivets regler og rutiner lyser opp i møte med motsatte krav om individuell tilpasning, lavere tempo og prøving og feiling, noe som peker på at liminalitet er et nivå preget av paradokser (Thomassen 2014: 92). Et sentralt funn er hvordan denne dynamikken bidrar til å forme, og formes av, et refleksivt læringsrom. Her fungerer realitetssjekking som en hovedstrategi for å forsøke å løse opp spenningen mellom individuell tilpasning og bransjekrav. Refleksiviteten spiller dessuten en sentral betydning for den enkelte deltaker, som vi skal se i det følgende.

7.3 Å lære om seg selv

Julie forteller at det er lite konkurranse i resepsjonsavdelingen og legger til: "[...] Det er ikke derfor jeg er her, for å være bedre enn de andre. Jeg er her for å bli en bedre person". I relasjon til dette poengterer hun noe interessant, nemlig at hun i læringsprosessen på tiltaket lærer mer om seg selv:

J: Men jeg lærer også veldig mye om meg selv på en måte, hvor mye jeg takler og...

I: Dine egne grenser, hvor langt du kan pushe deg selv og sånn eller?

J: Ja, og jeg merker det på alle her, at alle jobber med seg selv mer enn kanskje andre gjør på andre plasser. [...] Det er jo derfor vi er her, for å komme oss ut i livet igjen.

Overganger kombinerer vendepunkter eller milepæler med subtile, komplekse prosesser av å "bli noen", enten dette er relatert til det personlige plan, utdanning eller yrkesmessig (Ecclestone 2009: 12-13). Det Julie forteller om *å lære om seg selv* illustrerer det mange av deltakerne beskrev som en viktig del av læringsprosessen på tiltaket, og kan sees i sammenheng med *skjebnesvangre øyeblikk* der deltakerne befinner seg ved et vendepunkt.

Videre er den liminale fasen en tvetydig mellomfase hvor personen kan sies å stå "utenfor" samfunnet og seg selv, noe som muliggjør et blikk på avstand. Liminalitetsfasen kan på denne måten beskrives som et refleksjonsstadium fordi det man har tatt for gitt synliggjøres, og man kvitter seg med tidligere vaner og tankeganger (Eriksen 2004: 172-173; Turner 1999 [1967]: 138-141). I tråd med dette forteller Mats at han ønsker å være på tiltaket over tid fordi han ofte begynner å kjede seg etter et visst punkt på samme sted: "[...] Og det å komme over den grensa og faktisk gjøre det for det, *der* har jeg en læring å gjøre". Jonas strever også med å finne en balanse mellom nærhet og distanse til arbeid etterhvert som statusen skifter fra perifer deltaker til et fullverdig medlem av praksisfellesskapet:

J: [...] Når jeg kom hit hadde jeg en holdning om at 'okei dette her bare...' men jo mer jeg blir engasjert jo mer dedikert blir jeg, og jo mer tar jeg med meg jobben og jo mer former... Så det går veldig fort.

I: Ja, man gir mye av seg selv?

J: Jajaja fort da! Det tenkte jeg faktisk på i dag tidlig og i går, hva kan jeg gjøre for å holde den samme holdningen som jeg hadde når jeg kom? Å ha den samme litt sånn 'jeg gir F'. Jeg gir jo ikke F i det hele tatt, men hvis du skjønner hva jeg mener?

I: Litt mer sånn naturlig, jobben skal ikke ta over livet på en måte?

J: Mm, der sa du det.

Jonas forteller at han trener på å holde jobben litt på avstand, og legger til at han etterhvert har blitt flinkere til å lytte til kroppen. Felles for Mats og Jonas er at de gjennom et refleksivt prosjekt ønsker å lære seg å finne en balanse i forhold til arbeid. Dette kan relateres til Garstens (1999: 604) funn der refleksiviteten ble forsterket som en konsekvens av at vikarene befant seg midt i mellom mer ordinære posisjoner, der de kontrollerte og overvåket seg selv. Dette belyser hvordan tiltaket som overgangsfase kan oppleves som et sted for utforskning der deltakerne lærer om seg selv gjennom et refleksivt prosjekt. Ved å bevege seg mellom rollene som *deltaker* og *potensiell ansatt* får aktørene mulighet til å teste egne grenser og lære mer om seg selv gjennom et refleksivt prosjekt. Begrepet ”overgangsfase” innebærer videre at tiltaket representerer overgangen til noe annet, der deltakerne kan sies å stå på en terskel.

7.4 På terskelen

I tråd med Lave og Wengers (1991: 110-111) beskrivelse av en læringsprosess er deltakerne på tiltaket først perifere, men likevel legitime aktører i produksjonen, og arbeider seg deretter gradvis innover i praksisfellesskapet der de etterhvert blir sentrale aktører. Et avsluttende spørsmål er hva som skjer med deltakerne når de nærmer seg sentrum? I løpet av den liminale perioden tilegnes kunnskap og erfaringer slik at man som transformerte vesener kan entre samfunnet og adoptere nye roller man har blitt merket med (Thomassen 2014: 92). Deltakerne beskrev i samsvar med dette at de var i en utforskende fase. De videreutviklet og lærte nye yrkesspesifikke ferdigheter, ”gjenoppfrisket” arbeidslivets regler og rutiner, og det å tilhøre et arbeidsfellesskap der de må tilpasse seg og samarbeide med andre. På den måten vil jeg hevde at de i læringsprosessen fra nykommer til veteran merkes med rollen som *potensiell ansatt*. Denne statusen signaliseres blant annet ved at veteranene får større ansvar og flere og mer avanserte arbeidsoppgaver, muligheter for å dra på utplassering og hjelp til jobbsøking. Veteran-statusen innebærer dermed at man er på vei ut av praksisfellesskapet nettopp fordi man kvalifiserer til andre ting enn å være deltaker på et arbeidsrettet tiltak.

Resepsjonslederen nyanserer ved å fremheve at det ikke handler om å få de ut, men om ”å gå skrittene”, og en annen leder belyser hvordan pendelen dermed svinger mer mot en ”utdanningsinstitusjon”:

Ingen får fast jobb her, og det er unikt med denne modellen. Det finnes mange sånne typer hoteller, men da er det varige tilrettelagte arbeidsplasser for mennesker med nedsatt arbeidskapasitet, og de kan bli der et helt liv. Mens vi skal være en utdanningsinstitusjon.

Deltakerne kommer dermed aldri helt inn i sentrum av praksisfellesskapet fordi meningen er at de skal ut, opp og videre. Det ”å komme seg videre” var en nøkkelbeskrivelse som gikk igjen hos flere, og reflekterer hvordan tiltakets læringsrom oppleves som en terskel eller overgangsfase både av deltakerne og lederne.

Mens Maria er klar for å bevege seg videre så fort hun vet hva hun skal, fremhever Ole: ”Jeg synes det her er kjempebra. Jeg skulle gjerne jobbet her for alltid, men det går jo ikke for det er ingen som får jobb her”. En annen deltaker opplever heller ikke at han er klar for å ta steget ut av døren:

[...] Sånn som lederne sier; jeg er klar. De kan kaste meg ut hvor som helst, jeg kan velge og vrake. Men det er andre ting i privatlivet som gjør at jeg fortsatt ønsker å være her. Og det er en veldig trygghet, man kjenner det [...].

Et sentralt poeng er hvordan tiltak kan tilby noe kjent og trygt sammenlignet med det åpne markedet (NOU 2012: 158). Skjefstad (2007: 107) peker i relasjon til dette på en generell diskusjon i tiltaksavdelingen hun undersøkte knyttet til hvordan man skal oppnå en riktig balanse mellom omsorg og utfordring. Man ønsker å skape gode tjenester, men ikke så gode at folk trives *for* godt. Læringsrommet kan på denne måten representere en trygg øy med grenser ut til det tøffere ordinære arbeidsmarkedet, der enkelte av intervjupersonene beskrev en fare for å bli skjøvet ut. Et av de klareste eksemplene på dette var en deltaker som fortalte at hun ønsker å lære seg lederoppgaver som markedsføring og økonomi på tiltaket, der jeg spør om hun har sagt fra til lederne:

D: Nei, det er ikke mitt bord. Og hvis jeg begynner å snakke om sånne ting så kanskje de allerede begynner å forhaste seg med å evaluere min nødvendighet her.

I: Da tenker de at vi må få denne personen videre?

D: Yes.

Et overraskende funn er hvordan tiltaket på denne måten kan plasseres på motsatt ende av både en ordinær jobb og skole ved at enkelte deltakere opplever en fare for å bli dyttet ut hvis de signaliserer for mye engasjement. Dette tolker jeg som at når aktørene går for langt inn i

rollen som potensiell ansatt står de i fare for å miste legitimiteten til praksisfellesskapet fordi dette betyr at de ikke lenger er deltakere. Dette kan medføre en rolledistanse slik deltakeren illustrerer ovenfor. Enkelte deltakere beskriver i tillegg at de har fått høre at de egentlig ikke har noe på hotellet å gjøre fordi de er ”for flinke”, noe man sannsynligvis ikke får høre av sjefen i en ordinær jobb. Disse funnene illustrerer paradokser i det liminale læringsrommet.

Selv om en del kommer seg i jobb, er det ikke nødvendigvis en enkel overgang til ordinært arbeid for deltakerne. Lederne la vekt på at hotellerfaring skaper karrieremuligheter i flere bransjer dersom man er flink til å klatre, men at det samtidig kan være utfordrende ”å få de helt ut” i en ordinær jobb. Mulighetene varierer for hver enkelt, og det er i tillegg mange bakenforliggende årsaker som kan komme i veien. *Arbeidslinja* er dermed ikke et enkelt mål, men hva med tiltakets verdi utover dette i form av *mestringslinja*? Flere av lederne la vekt på at arbeidsoppgavene skaper en mestringsfølelse der alle kan bidra. Dette belyser viktigheten av innholdet i tiltakene for deltakelse i læring, og er i tråd med Hafstads (2012: 72) studie av Fretex der deltakerne raskt kunne bidra etter en kort opplæring. Med unntak av en veteran som ikke opplevde å ha lært noe nytt, la de andre veteranene vekt på at de i løpet av læringsprosessen hadde fått økt selvtillit og opplevde en større trygghet og mestring, som Mats beskriver:

[...] Det tok ikke lange tiden, mange dagene jeg jobbet her før jeg følte at jeg hadde noe å gi. Jo mer du presterer jo mer føler du at du kan gi rundt deg, så egentlig ga det meg verdigheten tilbake igjen det å begynne å jobbe her, å vise at jeg faktisk duger. Og tydeligvis så duger jeg veldig godt, i forhold til hva de sier. At jeg lærer veldig fort og at jeg kunne gjort hva enn jeg ville, og det gir meg en ekstremt god følelse.

I likhet med Mats som tidlig opplevde at han ”hadde noe å gi”, kan det omtrent være euforisk å oppleve at læringsinitiativer utgjør en arena der man aktivt kan dra nytte av erfaringer, delta i avgjørelser og der eget bidrag ikke er ubetydelig (Illeris 2006: 49). Funnene peker på at læringsrommet for disse deltakerne *trumfer* tidligere negative lærings erfaringer og kan skape mestringstro, noe som er avgjørende for å utvikle læringslyst i tråd med Kyndt og Baert (2013). Dermed kan aktørene trolig oppleve en annen type mestring her enn de gjorde på skolen. På tiltaket kan deltakerne dessuten få hjelp til å belyse hvilken kompetanse og ressurser de besitter, og ønsker å besitte, i lys av kravene som stilles *der ute*. Gjennom et reflekstivt prosjekt der deltakerne lærer gjennom arbeid og i et sosialt fellesskap tegnes gradvis et kart for veien videre over terskelen.

I det fjerde og siste analysekapittelet har jeg drøftet sentrale muligheter og spenninger vi så antydninger til i læringsprosessen, og i lys av de dynamiske rollene og relasjonene. Et avsluttende hovedpoeng er hvordan tvetydigheten og det dynamiske bidrar til å farge opplevelsen av læringsrommet, noe deltakerne og lederne har illustrert på ulike måter. Gjennom å befinne seg i en liminalitetsfase kan tvetydigheten fanges ved å legge merke til spenningen og løse den uten press, men med frihet til å se og teste ut alternative virkelighetsformer (Brueggeman i Land, Meyer og Baillie 2010: xv). På den andre siden så vi samtidig hvordan spenningene ikke nødvendigvis kan løses så enkelt på grunn av motsetningsfulle krav. I denne oppgaven har jeg forsøkt å synliggjøre kompleksiteten av det som foregår *i mellom*. Forhåpentligvis kan innsikten videreutvikles for å øke kunnskapen om hvordan læring oppleves og foregår i praksis for denne gruppen lærende ettersom de beveger seg gjennom ulike overgangslabyrinter, arbeids- og læringsarenaer.

8 Oppsummering og konklusjon

Basert på en temasentrert analyse av 14 samtaleintervjuer med fem ledere og ni deltakere på et arbeidsrettet tiltak har jeg i denne oppgaven forsøkt å belyse følgende problemstilling:

Hvordan oppleves læringsrommet for lavt utdannede deltakere på et tiltak som både skal fungere som en arbeidsplass og en overgangsfase?

Problemstillingen er inndelt i fire forskningsspørsmål som er besvart i hvert sitt analysekapittel. For å fange hva det innebærer å lære gjennom arbeid sentrert rundt det relasjonelle har jeg benyttet et sosiokulturelt perspektiv. Likevel kommer Lave og Wengers teoretiske rammeverk til kort når det gjelder forståelsen av tvetydigheten som preger opplevelsene av læringsrommet. Liminalitetsbegrepet har i tilknytning til dette fungert som en reddende engel for å belyse hvordan læring oppleves i en slik overgangsfase for denne gruppen lærende. Jeg har i tillegg supplert med annen teori, spesielt med hensyn til å gripe mulighetene og spenningene. De teoretiske bidragene belyser på ulike måter tendenser i et læringsrom som befinner seg midt i mellom andre mer definerte lærings- og arbeidsarenaer.

8.1 Hovedfunn

Den første perioden på tiltaket kan beskrives som en konfrontasjonsfase der et flertall av deltakerne opplevde at de var ”ute av practice” etter en periode utenfor skole og arbeid, spesielt med hensyn til å følge klokken og rutiner. Dette belyser viktigheten av legitim perifer deltakelse og individuell tilpasning der nykommerne fikk lære og arbeide i eget tempo, og gjennom prøving og feiling. På grunn av senkede forventninger og krav er det i praksisfellesskapene på tiltaket lov til å forsove seg eller være negativ uten å frykte strenge sanksjoner. Jeg hevder dette kan relateres til liminalitetsfasen som innebærer utfordring av etablerte normer (Abrahams 1995: ix). Dette er ingen vanlig arbeidsplass, men heller ikke en skole eller et skjermet tiltak. I stedet beskrives tiltaket av aktørene som et sted *midt i mellom*, og en overgangsfase i samsvar med Hafstads (2012) studie av Fretex. Jeg vil hevde at ved å befinne seg i en liminal posisjon med en utvidet legitim perifer deltakelse kan deltakerne utfordre både arbeidslivets og skolens etablerte regler og normer. Denne tolkningen bekreftes av intervjupersonenes beskrivelser av et *større* og tryggere læringsrom.

Samtidig er deltakerne alt annet enn nykommere med blanke ark, men heller ”tusenkunstnere” som aktivt rekontekstualiserer det de kan fra før. Her utvides eller, som Jonas illustrerte, ”gjenoppfriskes” kunnskapen etter en tid utenfor utdanning og arbeid gjennom en vesentlig grad av selvstyrt læringsorientering. Det er dermed ikke snakk om en enkel overføring, men heller aktive lærende som i tillegg til å lære nye ferdigheter, korrigerer og videreutvikler kunnskap i møte med nye situasjoner og gjennom samhandling med ledere, gjester og andre deltakere. Felles for læringsprosessene på tvers av de tre avdelingene var betydningen av å myke opp overgangene begge veier. I tillegg til å bygge videre på kompetanse de allerede besitter, får aktørene mulighet til å lære nye yrkesrelaterte ferdigheter for veien videre, noe som skapte læringslyst og mestringstro.

I tilknytning til dette var synlighet/usynlighet viktige dimensjoner som styrte tilgangen til læringsmuligheter. Læringsrommet kan på den ene siden beskrives som gjennomsluttig ved at meningen bak arbeidsoppgavene gjøres eksplisitte gjennom kommunikativ støtte, tester i arbeidshverdagen og lister. På den andre siden er det mye utenfor i form av uformelle kulturelle regler og normer jeg omtaler som *taus kunnskap*. For eksempel yrkesnormer for hvordan man skal oppføre seg mot gjester i de ulike praksisfelleskapene. Dette læres ved at aktørene observerer, spør og eksperimenterer, men også ved at lederne gir tilbakemeldinger og korrigerer etter episoder som har oppstått. Et hovedfunn er hvordan deltakerne blir minnet på hva som ikke aksepteres ”ute i arbeidslivet”, samtidig som det skapes et læringsrom med aksept for prøving og feiling innenfor hotellets fire vegger. Jeg har videre forsøkt å redegjøre for hotellyrkenes forskjellige tilgang til læring gjennom interaksjon og observasjon, der deltakerne opplevde ulike muligheter og utfordringer. Et eksempel var resepsjonsdeltakerne som illustrerte hvordan positive tilbakemeldinger fra gjester kan frembringe mestringstro, noe deltakerne i housekeeping har mindre tilgang til.

Den sosiale kompetansen ble av enkelte ledere og deltakere fremstilt som noe u håndgripelig, en del av personligheten eller noe ”naturlig”. Disse funnene samsvarer med utredningen av arbeidsrettede tiltak som fremhever at sosial kompetanse ofte tas for gitt (NOU 2012: 30). Lloyd og Payne (2009) er kritiske til den dominerende trenden med en utvidet definisjon av ferdigheter som inkluderer blant annet emosjonelt arbeid og artikuleringsferdigheter. De hevder dette vil medføre at ferdighetsbegrepet mister mening og gjøres overflødig ettersom ulike former for atferd, personlighetstrekk og egenskaper trekkes inn. I stedet ønsker de en klarere forbindelse til teknisk kompetanse og kunnskap (2009: 618, 630-631). Jeg vil derimot

argumentere for at det er behov for en bred definisjon av ferdigheter, nettopp for å synliggjøre og anerkjenne de ferdighetene som ofte tas for gitt i mange jobber, men som er en vesentlig del av læringsprosessen og bidrar til mestring. På tiltaket ble den sosiale kompetansen synliggjort som læring og en ferdighet i tilfeller der resepsjonsdeltakerne ble korrigeret, eller i form av emosjonelt arbeid der strategier ble benyttet for å håndtere gjester og ”lese mennesker” på riktig måte. Deltakerne fortalte at dette var strategier de har lært et sted, og jeg vil hevde at dette dermed kan ansees som ferdigheter som videreutvikles i læringsprosessen. Service kan i denne sammenheng forstås i samsvar med Eides (2007: 338-339) hotellstudie som praktisk kunnskap og læring som kontinuerlig må oppdateres, selv om oppfatningene her varierte mellom intervjupersonene.

Felles for læringsprosessen i de tre avdelingene var vekslingen mellom det spontane og planlagte, der tiltaket befinner seg i skjæringspunktet mellom læring og arbeid, og mellom skole og jobb. Gjennom oppgaven har vi sett hvordan opplevelsene deltakerne og lederne har av læringsrommet svinger som en pendel mellom disse dimensjonene der pendelen aldri når helt opp til ytterpunktene. Jeg vil hevde at den konstante bevegelsen er formet av tiltakets liminale posisjon *midt i mellom* med uklare regler og grenser som forhandles fra dag til dag. Denne liminale posisjonen innvirket dessuten i vesentlig grad på oppfatningen av rollene og relasjonene i læringsrommet. Dette utspilte seg i en høyere grad av dynamisk relasjonshåndtering sammenlignet med aktørenes forståelse av en tradisjonell arbeidsgiver- og arbeidstaker-relasjon. Enkelte ledere opplevde at de måtte jobbe for tillit der de balanserte mellom rollene som omsorgsperson, lærer og sjef. Dette medførte rollekonflikter, men også læringsmuligheter for deltakerne som opplevde en nærere relasjon til lederne sammenlignet med en ordinær arbeidsgiver. Ut fra intervjupersonenes beskrivelser kan lederne omtales som *mellommenn* ved å forsøke å lette overgangen til arbeid for deltakerne gjennom rene relasjoner. Et av de klareste eksemplene på dette er en leder som beskriver rollen som ”akuttlege” som ”står på 24 timers vakt”. Dette står i motsetning til funnene i Berge m.fl. (2013: 31-32) rapport av renhold, hotell- og restaurantbransjen knyttet til mangel på tilbakemeldinger og støtte fra ledere. Funnene illustrerer dermed hvordan relasjonene og læringsmulighetene i dette læringsrommet kan skille seg fra forholdene på et ordinært hotell.

Et annet hovedfunn både fra egen empiri og gjennomgått forskningslitteratur var den tvetydige deltakerrollen. Garsten (1999: 615) oppdaget at mens vikarene til tider ble oppfattet som ordinære ansatte, ble statusen som et liminalt medlem synliggjort ved bestemte

hendelser. Dette hevder hun bidrar til å utfordre eksisterende kategorier i forhold til arbeid, ansettelse og organisasjon. Deltakerne jeg intervjuet fortalte i likhet med dette om en stor grad av frihet til å utforme og sjonglere mellom rollene som deltaker og potensiell ansatt der de kunne teste ut egne måter å gjøre jobben på, illustrert av metaforen *kameleon*. Et eksempel er deltakere i resepsjonen og housekeeping som tok på seg andre arbeidsoppgaver, og kjøkkendeltakerne som opplevde større tilgang til læringsmuligheter enn yrkesfaglige lærlinger i ordinær praksis. De verdsatte dessuten det å kunne bevege seg frem og tilbake i læringsprosessen mellom nykommer og veteran som å prøve seg frem til passende stillingsprosent, eller å komme for sent uten å få sparken. Dette belyser hvordan deltakerne opplever læringsrommets muligheter, som i tillegg bekreftes av ledernes beskrivelser av at deltakere i kraft av rollen får ”fler sjanser” enn ordinære ansatte.

Et overraskende funn var enkelte veteraner som fortalte at den fullstendige reproduksjonssyklusen med stadig nye deltakere medførte at de ikke lenger fikk den tette oppfølgingen og tilbakemeldingene de ønsket. I stedet ble de raskt plassert i en opplæringsrolle som enkelte trivdes med og hevdet de lærte av, mens andre opplevde at dette kom i konflikt med egen rolle som lærende. Dette bidrar til å nyansere oppfatningen av en selvstyrt læringsorientering og ansvar som utelukkende positivt, og utfordrer Lave og Wengers beskrivelse av veteraner som automatisk får større tilgang. Vi har dessuten sett hvordan deltakerne raskt vekslet mellom rollene som nykommer og veteran avhengig av situasjonen og det som skulle læres bort, der tidligere kunnskap og erfaringer spilte inn. Jeg vil hevde at andre kan dra nytte av å ta hensyn til de dynamiske og tvetydige rollene som utøves i en slik læringskontekst, og hvordan dette innvirker på tilgangen til læringsmuligheter.

Jeg hevder tvetydigheten kan sees i sammenheng med at deltakerne ”ikke lenger” er arbeidsløse, men ”ikke ennå” ordinære ansatte. I stedet befinner de seg i en uklar posisjon *midt i mellom*. I likhet med Garstens (1999) liminale vikarer har deltakerne anledning til å utfordre etablerte forventninger og regler som dominerer både i det ordinære arbeidslivet, men også i skolesystemet. Kissane (2010: 373, 378) har gjennomført kvalitative intervjuer av det hun kaller ”nonprofit directors” i Philadelphia, USA for tilsvarende arbeidsrettede tiltak som jeg har undersøkt, men velger å omtale deltakerne som ”interns”. Rollene var uklare og direktørene svingte mellom å omtale aktørene som ansatte og klienter. De var både *klienter* med behov for mye rådgivning, støtte og tjenester, og *ansatte* som skulle følge arbeidslivets

regler (2010: 391). Kissanes funn illustrerer en mangel på klare rolledefinisjoner på arbeidsrettede tiltak også utenfor norsk kontekst, noe som peker på at denne tvetydigheten er verdt å undersøke videre.

Aktørene er i det liminale læringsrommet friere fra strukturelle rammer, men ytre institusjoner bidrar likevel til regulering av handlingsbetingelser. En strukturerende faktor er dermed at tiltaket skal etterligne etablert yrkespraksis på et ordinært hotell, en situasjonsdefinisjon både deltakere og ledere kjemper for å opprettholde i form av et flyvende teppe. Denne oppfatningen illustreres av deltakere som ikke ønsker at hotellet skal være "et skuespill". De sentrale spenningene kommer her til uttrykk ved at individuell tilpasning og et lavere tempo kolliderer med oppfattede bransjekrav på et ordinært hotell med hierarki og tidspress. Dersom tiltaket blir *for* lik en ordinær jobb fungerer det ikke lenger som en myk overgangsfase, men dersom avstanden blir for stor er det ikke *ekte nok*. Gjennom realitetssjekking blir deltakerne minnet på forskjellene mellom tiltaket og en ordinær jobb. Dette tolker jeg som en strategi fra ledernes side for å imøtekomme spenningen mellom individuell tilpasning og bransjekrav, og på den måten forhindre at det flyvende teppet faller ned. Samtidig oppdaget jeg paradokser i form av at de samme reglene som skal læres og følges også kan brytes, og deltakerne ønsker både stabilitet og fleksibilitet. Oppfylles målene er det tid for å reise videre, der en leder fremstiller det "å få sparken" fra tiltaket som en positiv ting. *Deltaker* blir innenfor denne læringskonteksten en uklar rolle man skal ut av for å kunne kvalifisere seg som en *potensiell ordinær ansatt*, men representerer på den andre siden en frihet og oppfølging deltakerne verdsetter. Dette bidrar til å tegne bildet av et komplekst læringsrom.

Giddens (1996) nøkkelbegrep *selvets refleksive prosjekt* er anvendt for å belyse hvordan deltakerne opplever at læringsprosessen innebærer å utforske og lære mer om seg selv, der de kan sies å stå ved et vendepunkt. Dette sees i sammenheng med at liminale rom og øyeblikk er sentrale for personlig og sosial utvikling fordi det er her personer og grupper tas fra hverandre, omdannes og gjenskapes (Thomassen 2014: 38). Med andre ord er det i en slik overgangsfase at ting man ellers tar for gitt kan synliggjøres og endres, for eksempel Mats og Jonas som trente på å finne en balanse i forhold til arbeid. Et hovedpoeng er hvordan det liminale kan tilrettelegge for en høy grad av refleksivitet både for deltakere, men også for tiltakets ledere som benytter det ordinære arbeidslivet som målestokk. Dette speiles gjennom en plukk- og miks-tilnærming der elementer fra andre arbeids- og utdanningsinstitusjoner

kombineres på nye måter i det dynamiske læringsrommet. Pendelsvingningen *midt i mellom* er utfordrende i form av usikkerhet og forhandlinger, men også muliggjørende for lærende som kan bevege seg frem og tilbake og teste egne grenser. Disse funnene samsvarer med Garstens (1999) studiet av vikarer som befant seg i en liminal posisjon med både risiko og muligheter.

Opplevelsene av læringsrommet som overgangsfase bærer preg av deltakere som står på en terskel. Målet er at de skal ut, opp og videre, og de kommer dermed aldri helt inn i sentrum av praksisfellesskapet. Ikke alle var klare for neste steg, og distanserte seg dermed fra rollen som potensiell ansatt. Dette tolker jeg som en strategi for å unngå å miste legitimiteten som deltaker i praksisfellesskapet. Arbeids- og velferdsetatens ansatte har registrert et økende behov for et lengre opplæringsløp, blant annet fordi en del som tilbys kortvarige tiltak relativt raskt kommer tilbake uten jobb (Kunnskapsdepartementet 2016: 73). I likhet med egne funn oppdaget Hafstad (2012: 64) at alle intervjupersonene var opptatte av at utføringen skulle være en endringsprosess, og ikke bare formidling av arbeidskraft. Deltakerne jeg intervjuet har belyst viktigheten av å være på tiltaket over tid for å bygge tillit, trygghet og mestring der man kan utforske seg selv og se samfunnet på avstand for å lettere kunne planlegge neste steg gjennom et refleksivt prosjekt. Dette peker i retning av *mestringslinja* som et mer dekkende begrep for læringsrommet enn *arbeidslinja*. Kanskje er det på tide å utfordre den dominerende tankegangen om at man kjappest mulig skal få personer på arbeidsrettede tiltak ut i jobb? På veien ut av en utfordrende livssituasjon representerte tiltakets læringsrom i seg selv en viktig overgangsfase og et spesielt fellesskap for deltakerne jeg snakket med. Som Fenwick (2013) fremhever bør overganger anerkjennes som komplekse og verdifulle, noe jeg har forsøkt å belyse med denne oppgaven.

Et annet argument er hvordan dørene kan åpnes utover nettopp fordi tiltaket oppleves som nærere en ordinær jobb enn andre mer skjermede tiltak og kurs. Klare eksempler på dette er deltakernes beskrivelser av tiltaket som en "ordentlig jobb" og ledernes vekt på "bransjekrav". McQuaid m.fl. (2012: iii) oppdaget at på tross av at ansatte hadde lave formelle kvalifikasjoner og få forventninger om utbytte så de verdien av læring på arbeidsplassen. Det er en utbredt tendens i dette materialet, og i andre undersøkelser jeg har diskutert, at personer uten høy formell utdanninge verdsetter det å lære gjennom arbeid. Deltakerne la vekt på at tiltaket var et sted de kunne bidra med noe som hadde mening, og "gjøre ting i praksis" som var relevant for veien videre fremfor å sitte passivt på et kurs. Ikke

minst opplevde de at læring gjennom arbeid innebar at de øyeblikkelig fikk prøvd ut det de hadde lært, noe som bidro til å skape mestringstro. Dette står i kontrast til aktørenes opplevelser av læring på skolen som blant annet ble assosiert med en større avstand, for mye teori og mindre opplevd relevans og mestring. Det at grensene likevel synliggjøres mellom tiltaket og det ordinære arbeidslivet sier antakeligvis mer om kravene som stilles *der ute* enn hva det sier om deltakerne eller tiltaket. Berge m.fl. (2013) rapport fant at hotell-, restaurant- og rengjøringsbransjen var preget av utfordrende lærings- og arbeidsvilkår og bidrar dermed til å styrke denne antakelsen, men her er det samtidig behov for komparative undersøkelser. Siden mer definerte arbeids- og utdanningsinstitusjoner har færre muligheter for å skape tilsvarende dynamiske og fleksible læringsrom, vil jeg hevde at tiltak som dette har et vesentlig potensiale for denne gruppen lærende. Forhåpentligvis kan også utdanningssystemet og det ordinære arbeidslivet lære noe av praksisen på slike alternative læringsarenaer, der økt innsikt kan bidra til å skape nye tanker rundt frafall og ”de frafalne”.

Avslutningsvis vil jeg argumentere for at individuell tilpasning fungerer som et tveegget sverd i dette læringsrommet. Deltakerne får et stort rom for å utforske og utvikle seg i eget tempo med aksept for prøving og feiling, men dette kolliderer med oppfattede bransjekrav. En vesentlig utfordring er dermed å skape en god balanse mellom trygghet, oppfølging og individuell tilpasning i kombinasjon med kryssende forventninger om utfordringer, ansvar og bransjekrav. Bildet som tegnes av læringsrommet er en pendel i konstant bevegelse mellom disse mulighetene og spenningene. Jeg vil hevde at bevegelsen forsterkes av læringsrommets liminale posisjon med en høy grad av refleksivitet og forhandlinger *midt i mellom* andre mer definerte arbeids- og læringsarenaer. Klarer man å oppnå en god balanse kan dørene forhåpentligvis være lettere å åpne både inn og ut av slike overgangsfaser og læringsrom, men da er det viktig å få mulighet til å balansere en stund på terskelen.

8.2 Begrensninger og videre forskning

Det er helt sikkert en del aktører som har sluttet på tiltaket fordi de ikke trivdes i noen av avdelingene. Disse hadde vært interessante å snakke med for å få en forståelse av deres opplevelser av læringsrommet, og hvorfor læringsprosessen ikke fungerte. Et sentralt poeng å ta hensyn til er dermed at empirien som er diskutert er basert på deltakere som trives og har valgt å bli på tiltaket over tid. De er trolig mer positivt innstilte til læringsprosessen enn deltakere sett under ett. Ved siden av mer detaljert informasjon om tiltaket som kunne belyst flere nyanser, er en annen begrensning de utelatte ulikhetene innad i gruppen av deltakere og ledere jeg intervjuet. Større kvantitative undersøkelser kunne isolert ut enkeltfaktorer slik at man kunne tatt større hensyn til blant annet sosial bakgrunn, utdanningslengde og fagretning, og erfaringer fra andre arbeids- og læringsarenaer. Dette har jeg ikke hatt anledning til å beskrive for hver enkelt av hensyn til intervjupersonenes anonymitet.

Et relevant spørsmål er hvordan mulighetene og spenningene jeg oppdaget kan relateres til de som oppleves i andre læringsrom, for eksempel skolesystemet, det ordinære arbeidslivet eller andre arbeidsrettede tiltak. Her kan flere, og større komparative studier bidra med interessant innsikt. Det er samtidig viktig å ta hensyn til at resultatene er geografisk og tidsmessig betinget. En begrensning er dermed at ikke funnene nødvendigvis kan relateres til steder med en annen lokal arbeidsmarkedsstruktur eller andre arbeidsrettede tiltak på et annet tidspunkt. Tiltaket er et sted som hele tiden er i endring, men det er også utdanningssystemet og arbeidslivet. Analysen representerer dermed disse aktørenes opplevelser innenfor en bestemt kontekst. Jeg har forsøkt å rapportere nøyaktig hva jeg har lært av dette utvalget som anbefalt av Blaikie (2010: 216). Det er i tråd med dette verdt å gjenta at funnene speiler min fortolkning av aktørenes sosiale virkelighet, fremfor en objektiv gjengivelse.

Det hadde videre vært spennende å følge deltakerne over en lengre tidsperiode. Hva skjer videre i læringsprosessen, og hvordan oppleves overgangen til arbeid eller utdanning på andre arenaer? I tillegg kunne det vært interessant å inkludere perspektiver fra NAV, arbeidsgivere og aktører i utdanningssystemet. Dette kunne tilført et mer helhetlig bilde av aktørenes lærings- og arbeidssituasjon, spesielt i forhold til strukturelle og relasjonelle faktorer.

Kunnskapsdepartementet (2016: 16, 49) har foreslått å etablere en ny ordning der man kan ta fagbrev på jobb som en alternativ vei til fag- og svennebrev, i tillegg til andre praksisorienterte utdanningsforslag. Dette viser at stemmene heves når det gjelder behovet for flere og *større* læringsrom. Her trengs det samtidig detaljert kunnskap om hvordan rommene bør utformes og tilpasses for å imøtekomme sentrale muligheter og spenninger for ulike grupper lærende. Selv om det er viktig å avdekke *hvor mange* som får seg jobb etter endt deltakelse på arbeidsrettede tiltak sier dette lite om *hvorfor*. For å se mer av bildet må man undersøke prosessene og relasjonene som bidrar til å forme læringsrommet og lytte til aktørene som deltar. Flere studier av læring på arbeidsrettede tiltak trengs, og her vil jeg hevde at det sosiokulturelle feltet og liminalitetsbegrepet kan bidra som nyttige teoretiske verktøy for å synliggjøre kompleksiteten av den læringen som foregår *i mellom*.

Litteraturliste

- Aasen, Kristin, Edgar Marthinsen og Gunnhild Vist (2010). *Spørsmålet om virksomme elementer i tett individuell og helhetlig oppfølging i NAV - en systematisk gjennomgang av erfaringer, forskning og evalueringer rettet mot kunnskap om innsatser for brukere med redusert arbeidsevne og behov for tett individuell oppfølging*. Rapport. Trondheim: HUSK – Høgskole- og universitetssosialkontor Midt-Norge NTNU samfunnsforskning.
- Abrahams, Roger D. (1995). "Foreword to the Aldine Paperback Edition". I Victor W. Turner. *The Ritual Process. Structure and Anti-Structure*. (s. v-xii). New York: Aldine de Gruyter.
- Allan, Barbara & Dina Lewis (2009). "Time, individual learning careers, and lifelong learning". I John Field, Jim Gallacher & Robert Ingram (red.) *Researching Transitions in Lifelong Learning*. (s. 40-49). London: Routledge.
- Allan, Helene Therese, Carin Magnusson, Khim Horton, Karen Evans, Elaine Ball, Kathy Curtis and Martin Johnson (2015). "People, liminal spaces and experience: Understanding recontextualisation of knowledge for newly qualified nurses". *Nurse Education Today*, 35: 78-83. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2014.10.018> (Lesedato: 17.10.16).
- Aspøy, Tove M. og Anna H. Tønder (2012). *Utredning om forskning på voksnes læring. En litteraturgjennomgang*. Utredning. Oslo: Norges forskningsråd. http://www.faf.no/media/com_netsukii/10163.pdf (Lesedato: 01.10.15).
- Atkinson, Paul & Amanda Coffey (2003). "Revisiting the relationship between participant observation and interviewing". I Jaber F. Gubrium & James A. Holstein (red.) *Postmodern interviewing*. (s. 109-122). London: Sage.
- Barth, Erling og Kristine von Simson (2013). "Ulike veier gjennom videregående: Hva skjer de neste ti årene?" *Søkelys på arbeidslivet*, 30(4): 313-333.
- Becker, Gary S. (1993). *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. 3.utg. Chicago: The University of Chicago Press.
- Berge, Øyvind M. Kristine Nergaard og Sissel C. Trygstad (2013). *Anstendig arbeid*. Fafo-rapport 2013:03. Oslo: Fafo. http://www.faf.no/media/com_netsukii/20293.pdf (Lesedato: 15.09.15).

- Billett, Stephen (2014). "Interdependence on the Boundaries Between Working and Learning". I Christian Harteis, Andreas Rausch and Jürgen Seifried (red.). *Discourses on Professional Learning. On the Boundary Between Learning and Working*. (s. 369-385). Dordrecht: Springer.
- Blaikie, Norman (2010). *Designing Social Research*. 2.utg. Cambridge: Polity Press.
- Bottrup, Pernille (2001). *Læringsrum i arbejdslivet. Et kritisk blik på Den Lærende Organisation*. Frederiksberg: Forlaget Sociologi.
- Breikreuz, Rhonda S. & Deanne L. Williamson (2012). "The Self-sufficiency Trap: A Critical Examination of Welfare-to-Work". *Social Service Review*, 86(4): 660-689.
- Brekke, Idunn (2014). "Long-term labour market consequences of dropping out of upper secondary school: Minority disadvantages?" *Acta Sociologica*, 57(1): 25-39.
- Cairns, Len (2011). "Learning in the Workplace: Communities of Practice and Beyond". I Margaret Malloch, Len Cairns, Karen Evans and Bridget N. O'Connor (red.) *The SAGE Handbook of Workplace Learning*. (s. 73-85). London: Sage.
- Cheng, Jingli, Su Jin Son and Curtis J. Bonk (2011). "Technology and Knowledge Management". I Margaret Malloch, Len Cairns, Karen Evans and Bridget N. O'Connor (red.) *The SAGE Handbook of Workplace Learning*. (s. 443-455). London: Sage.
- Creswell, John W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. 3.utg. Los Angeles: Sage.
- Dagsland, Åse Helene B. Reidar Mykletun and Ståle Einarsen (2011). "Apprentices' Expectations and Experiences in the Socialisation Process in their Meeting with the Hospitality Industry". *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism*, 11(4): 395-415.
- Dæhlen, Marianne & Odd Bjørn Ure (2009). "Low-skilled adults in formal continuing education: does their motivation differ from other learners?" *International Journal of Lifelong Education*, 28(5): 661-674.
- Ecclestone, Kathryn (2009). "Lost and found in transition. Educational implications of concerns about "identity", "agency" and "structure"". I John Field, Jim Gallacher & Robert Ingram (red.) *Researching Transitions in Lifelong Learning*. (s. 9-27). London: Routledge.
- Eide, Dorthe (2007). *Knowing and learning in-practice in service work: a relational and collective accomplishment*. Doktoravhandling, Universitetet i Tromsø.

- Ellström, Per Erik (2011). "Informal Learning at Work: Conditions, Processes and Logics". I Margaret Malloch, Len Cairns, Karen Evans and Bridget N. O'Connor (red.) *The SAGE Handbook of Workplace Learning*. (s. 105-119). London: Sage.
- Eraut, Michael (2011). "How Researching Learning at Work Can Lead to Tools for Enhancing Learning". I Margaret Malloch, Len Cairns, Karen Evans and Bridget N. O'Connor (red.) *The SAGE Handbook of Workplace Learning*. (s. 181-197). London: Sage.
- Eriksen, Thomas Hylland (2004). *Små steder – Store spørsmål. Innføring i sosialantropologi*. 2 utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Esping-Andersen, Gøsta (2001). "A Welfare State for the 21st Century". I Anthony Giddens, (red.) *The Global Third Way Debate*. (s. 134-156). Cambridge: Polity Press.
- Evans, Karen, David Guile and Judy Harris (2011). "Rethinking Work-Based Learning: For Education Professionals and Professionals Who Educate". I Margaret Malloch, Len Cairns, Karen Evans and Bridget N. O'Connor (red.) *The SAGE Handbook of Workplace Learning*. (s.149-162.) London: Sage.
- Evans, Karen, Edmund Waite and Natasha Kersh (2011). "Towards a Social Ecology of Adult Learning in and through the Workplace". I Margaret Malloch, Len Cairns, Karen Evans and Bridget N. O'Connor (red.) *The SAGE Handbook of Workplace Learning*. (s. 356-370). London: Sage.
- Fenwick, Tara (2013). "Understanding transitions in professional practice and learning: Towards new questions for research". *Journal of Workplace Learning*, 25(6): 352-367.
- Fuller, Alison, Heather Hodgkinson, Phil Hodgkinson and Lorna Unwin Corresponding author (2005). "Learning as peripheral participation in communities of practice: a reassessment of key concepts in workplace learning". *British Educational Research Journal*, 31(1): 49-68.
- Fuller, Alison & Lorna Unwin (2011). "Workplace Learning and the Organization". I Margaret Malloch, Len Cairns, Karen Evans and Bridget N. O'Connor (red.) *The SAGE Handbook of Workplace Learning*. (s. 46-59). London: Sage.
- Garsten, Christina (1999). "Betwixt and Between: Temporary Employees as Liminal Subjects in Flexible Organizations". *Organization Studies*, 20(4): 601-617.

- Giddens, Anthony (1996). *Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfundet under senmoderniteten*. Oversatt av Søren Schultz Jørgensen. København: Hans Reitzels Forlag.
- Giddens, Anthony (1997). *Modernitetens konsekvenser*. Oversatt av Are Eriksen. Oslo: Pax Forlag.
- Gilhus, Ingvild S. (1999). "Forord". I Arnold van Gennep. *Rites de passage. Overgangsriter*. Oversatt av Erik Ringen. (s. 9-19). Oslo: Pax Forlag.
- Goffman, Erving (1961). *Encounters. Two Studies in the Sociology of Interaction*. Indianapolis: The Bobbs-Merrill Company.
- Goffman, Erving (1997 [1952]). "On Cooling the Mark Out: Some Aspects of Adaptation to Failure". I Charles Lemert and Ann Branaman (red.) *The Goffman Reader*. (s. 3-20). Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Goffman, Erving (1997 [1959]). "The Presentation of Self in Everyday Life". I Charles Lemert and Ann Branaman (red.) *The Goffman Reader*. (s. 95-107). Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Goffman, Erving (1997 [1963]). "Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity". I Charles Lemert and Ann Branaman (red.) *The Goffman Reader*. (s. 73-79). Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Goffman, Erving (1997 [1963]). "The Structure and Function of Situational Proprieties". I Charles Lemert and Ann Branaman (red.) *The Goffman Reader*. (s. 111-114). Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Goffman, Erving (1997 [1964]). "The Neglected Situation". I Charles Lemert and Ann Branaman (red.) *The Goffman Reader*. (s. 229-233). Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Goffman, Erving (1997 [1974]). "Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience". I Charles Lemert and Ann Branaman (red.) *The Goffman Reader*. (s. 149-166). Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Haakestad, Hedda og Erika B. Sterri (2015). *Lærevilkår i norsk arbeidsliv. Utjevning eller mot nye kompetansegap?* Fafo-rapport 2015:09. Oslo: Fafo.
<http://www.fafo.no/images/pub/2015/20414.pdf> (Lesedato: 15.03.16).

- Haavorsen, Paal og Thorgeir Hernes (2010). ”Inkluderingsstrategier og arbeidsrettede tiltak”. I Thorgeir Hernes, Ingar Heum og Paal Haavorsen (red.). *Arbeidsinkludering. Om det nye politikk- og praksisfeltet i velferds-Norge*. (s. 107-147). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hafstad, Kristin (2012). *Gjenvinning av mennesker? En analyse av produksjon av universalarbeidere i en attføringsbedrift*. Masteroppgave i samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo.
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/15961/3/Hafstad.pdf> (Lesedato: 01.06.16)
- Hager, Paul (2011). “Theories of Workplace Learning”. I Margaret Malloch, Len Cairns, Karen Evans and Bridget N. O’Connor (red.) *The SAGE Handbook of Workplace Learning*. (s. 17-31). London: Sage.
- Hanks, William F. (1991). ”Foreword by William F. Hanks”. I Jean Lave & Etienne Wenger. *Situated learning; Legitimate peripheral participation*. (s. 13-24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hansen, Marianne N. og Arne Mastekaasa (2010). ”Reform 94 – et trendsifte i videregående utdanning?” *Søkelys på arbeidslivet*, 27(3): 191-205.
- Hernes, Thorgeir (2010). ”Om arbeidslinja”. I Thorgeir Hernes, Ingar Heum og Paal Haavorsen (red.) *Arbeidsinkludering. Om det nye politikk- og praksisfeltet i velferds-Norge*. (s. 42-55). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hochschild, Arlie Russell (2003). *The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling. Twentieth Anniversary Edition, With a New Afterword*. Berkeley: University of California Press.
- Høst, Håkon (2016 [2013]). ”Praksisbrev i arbeidslivet – et vellykket tiltak mot frafall”. I Kaja Reegård og Jon Rogstad (red.) *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring – hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (s. 173-198). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Håland, Erna (2011). ”Mellom egenskap og prosess – ulike forståelser av kompetansebegrepet”. I Liselott Aarsand, Erna Håland, Christin Tønseth og Sigvart Tøsse (red.) *Voksne, læring og kompetanse*. (s. 56-80). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Illeris, Knud (2006). “Lifelong learning and the low-skilled”. I Ari Antikainen, Päivi Harinen & Carlos Alberto Torres (red.) *In from the Margins. Adult Education, Work and Civil Society*. (s. 39-52). Rotterdam: Sense Publishers.

- Illeris, Knud (2011). *The Fundamentals of Workplace Learning. Understanding How People Learn in Working Life*. London: Routledge.
- Kissane, Rebecca Joyce (2010). "Administrative challenges facing nonprofit worksites providing work or work-like experiences for welfare recipients". *Sociological Perspectives*, 53(3): 373-396.
- Kjølsrød, Lise (2010). "Om å følge vinden dit den blåser. Et problemdrevet design tar form". I Dag Album, Marianne N. Hansen og Karin Widerberg (red.). *Metodene våre. Eksempler fra samfunnsvitenskapelig forskning*. (s. 271-285). Oslo: Universitetsforlaget.
- Knipprath, Heidi & Kathleen De Rick (2014). "The Economic Benefits of Adult Learning to Low-Qualified Young Adults: Do Participation and Qualification Decrease the Risk of Unemployment?" *Vocations and Learning*, 7(1): 101-120.
- Kohlrausch, Bettina and Anika Rasner (2014). "Workplace training in Germany and its impact on subjective job security: Short- or long-term returns?" *Journal of European Social Policy*, 24(4): 337-350.
- Kozulin, Alex, Boris Gindis, Vladimir S. Ageyev and Suzanne M. Miller (red.) (2003). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kristiansen, Andrew (2014). *Rom for anerkjennelse i utdanningsystemet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2012). "Utdanning for velferd. Samspill i praksis". St.meld. nr. 13 (2011-2012). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-13-20112012/id672836/>
 (Lesedato: 16.06.15).
- Kunnskapsdepartementet (2016). "Fra utenforskap til ny sjanse. Samordnet innsats for voksnes læring". St.meld. nr. 16 (2015-2016). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20152016/id2476199/>
 (Lesedato: 29.05.16).
- Kvale, Steinar (2003). "Forord til den danske udgave". I Jean Lave & Etienne Wenger. *Situeret læring – og andre tekster*. På dansk ved Bjørn Nake. (s. 7-12). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, Steinar og Svend Brinkmann (2012). *Det Kvalitative Forskningsintervju*. 2. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Kyndt, Eva and Herman Baert (2013). "Antecedents of Employees' Involvement in Work-Related Learning: A Systematic Review". *Review of Educational Research*, 83(2): 273–313.
- Land, Ray, Jan H.F. Meyer & Caroline Baillie (2010). "Editors' preface: Threshold Concepts and Transformational Learning". I Jan H.F Meyer, Ray Land & Caroline Baillie (red.) *Threshold Concepts and Transformational Learning*. (s. ix-xlii). The Netherlands: Sense Publishers.
- Lave, Jean & Etienne Wenger (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, Jean (2003 [1999]). "Mesterlære som social praksis". I Jean Lave & Etienne Wenger. *Situeret læring – og andre tekster*. På dansk ved Bjørn Nake. (s.107-128). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lloyd, Caroline and Jonathan Payne (2009). "'Full of sound and fury, signifying nothing': interrogating new skill concepts in service work – the view from two UK call centres". *Work, employment and society*, 23(4): 617-634.
- Markussen, Eifred (2014). *Utdanning lønner seg: Om kompetanse fra videregående og overgang til utdanning og arbeid ni år etter avsluttet grunnskole 2002*. NIFU-rapport 2014:01. Oslo: NIFU. <http://www.nifu.no/files/2014/02/NIFUrapport2014-1.pdf> (Lesedato: 10.09.15).
- McQuaid, Ronald, Robert Raeside, Dr Jesus Canduela, Dr Valerie Egdell, Dr Lindsay Colin and Caroline Berry (2012). *Engaging low skilled employees in workplace learning*. Evidence Report 43. United Kingdom: The UK Commission for Employment and Skills. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/304873/Engaging_low_skilled_employees_evidence_report_43.pdf (Lesedato: 02.03.16).
- Melberg, Hans Olav (2013). "Hector Estrup, Jesper Jespersen og Peter Nielsen. Den økonomiske teoriens historie: En introduksjon". *Tidsskrift for Samfunnsforskning*, 54(03): 396-399.
- NESH, Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. 4. utg. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/> (Lesedato: 30.06.16)

- Nordisk ministerråd (2015). *Sosialt entreprenørskap og sosial innovasjon. Kartlegging av innsatser for sosialt entreprenørskap og sosial innovasjon i Norden*. TemaNord. 2015: 502. København: Nordisk ministerråd. <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:789262/FULLTEXT01.pdf> (Lesedato: 07.06.16)
- NOU (2012: 6). *Arbeidsrettede tiltak*. Offentlig utredning. Oslo: Departementenes servicesenter, informasjonsforvaltning. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2012-6/id672029/?ch=1&q=> (Lesedato: 29.05.16).
- Nyen, Torgeir og Anna H. Tønder (2014). *Yrkesfagene under press*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nærings- og Handelsdepartementet (2012). *Utredning om sosialt entreprenørskap. Utarbeidet av DAMVAD for Nærings- og Handelsdepartementet*. DAMVAD. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/utredning-om-sosialt-entreprenorskap/id675776/> (Lesedato: 29.08.16)
- Qvortrup, Jon (2012). *Hvor mange av deltakerne i arbeidsmarkedstiltak har svake basisferdigheter? Hvem av dem får jobb?* Rapport nr. 2. Oslo: Bransjeforeningen Attføringsbedriftene. <http://arbeidoginkludering.no/skriftserie> (Lesedato: 01.04.16).
- Raemdonck, Isabel, David Gijbels and Willemijn van Groen (2014). "The influence of job characteristics and self-directed learning orientation on workplace learning". *International Journal of Training and Development*, 18(3): 188-203.
- Reegård, Kaja og Jon Rogstad (2016). "Introduksjon". I Kaja Reegård og Jon Rogstad (red.) *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring – hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (s. 9-21). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Russ-Eft, Darlene (2011). "Towards a Meta-Theory of learning and Performance". I Margaret Malloch, Len Cairns, Karen Evans and Bridget N. O'Connor (red.) *The SAGE Handbook of Workplace Learning*. (s. 120-131). London: Sage.
- Säljö, Roger (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oversatt av Sigrid Moen. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Silverman, David (2001). *Interpreting Qualitative Data Methods for analysing Talk, Text and Interaction*. 2. utg. London: Sage.
- Simson, Kristine von (2012). "Veier til jobb for ungdom uten fullført videregående opplæring: Kan vikarbyråer og arbeidsmarkedstiltak lette overgangen fra utdanning til arbeidsliv?" *Søkelys på arbeidslivet*, 29(01-02): 76-97.

- Skjefstad, Nina S. (2007). "Du kommer ikke for å få noe, men for å finne noe." *Tiltaksarbeid i sosialtjenesten*. Masteroppgave i sosialt arbeid, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. <http://docplayer.me/227456-Du-kommer-ikke-for-a-fa-noe-men-for-a-finne-noe-tiltaksarbeid-i-sosialtjenesten.html> (Lesedato: 01.06.2016).
- Smith, Dorothy E. (2005). *Institutional Ethnography. A sociology for People*. Lanham: AltaMira Press.
- Solnet, David, Tom Baum, Richard N.S. Robinson & Leonie Lockstone-Binney (2015). "What about the workers? Roles and skills for employees in hotels of the future". *Journal of Vacation Marketing* (s. 1-15.) <http://jvm.sagepub.com/content/early/2015/12/08/1356766715617403.abstract> (Lesedato: 19.05.16).
- Stasz, Cathleen (2001). "Assessing skills for work: two perspectives". *Oxford Economic Papers*, 3: 385-405. Oxford University Press.
- Statistisk sentralbyrå (SSB) (2016). "Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2010-2015". <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar/2016-06-02?fane=tabell&sort=nummer&tabell=268057> (Lesedato: 21.06.16).
- Taylor, Alison & Peter Sawchuk (2010). "Afterword". I Peter Sawchuk & Alison Taylor (red.) *Challenging Transitions in Learning and Work. Reflections on Policy and Practice*. (s. 325-333). Rotterdam: Sense Publishers.
- Thagaard, Tove (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 4. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomassen, Bjørn (2014). *Liminality and the Modern. Living Through the In-Between*. Farnham: Ashgate Publishing.
- Thrana, Hilde Maria (2016). "Ungdommenes forklaringer på hvorfor de ikke fullfører videregående opplæring". I Kaja Reegård og Jon Rogstad (red.) *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring – hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (s. 89-111). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Turner, Victor W. (1985). *On the Edge of the Bush. Anthropology as Experience*. Edited by Edith L.B. Turner. Tucson: The University of Arizona Press.
- Turner, Victor W. (1995). *The Ritual Process. Structure and Anti-Structure*. New York: Aldine de Gruyter.

Turner, Victor W. (1999 [1967]). "Midt imellom. Liminalfasen i overgangsriter". I Arnold van Gennep. *Rites de passage. Overgangsriter*. Oversatt av Erik Ringen. (s. 131-145). Oslo: Pax Forlag.

Utdanningsdirektoratet (2015). "Stemmer det at 1 av 3 faller fra videregående opplæring?" <http://tallogforskning.udir.no/innhold/stemmer-det-at-1-av-3-faller-fra-videregaende-opplaering/> (Lesedato: 29.05.16).

van Gennep, Arnold (1999 [1909]). *Rites de passage. Overgangsriter*. Oversatt av Erik Ringen. Oslo: Pax Forlag.

Watkins, Karen E. Victoria J. Marsick and Miren Fernández de Álava (2014). "Evaluating Informal Learning in the Workplace". I Timo Halttunen, Mari Koivisto and Stephen Billett (red.) *Promoting, Assessing, Recognizing and Certifying Lifelong Learning. International Perspectives and Practices*. Lifelong Learning Book Series 20. (s. 59-77). Dordrecht: Springer.

Wenger, Etienne (2003 [1998]). "Communities of Practice". I Jean Lave & Etienne Wenger. *Situeret læring – og andre tekster*. På dansk ved Bjørn Nake. (s. 156-181). København: Hans Reitzels Forlag.

Wiborg, Øyvind, Pål Børing og Sveinung Skule (2013). *Livslang læring og mobilitet i arbeidsmarkedet. En studie av formell og uformell videreutdanning blant norske arbeidstakere basert på Lærevilkårsmonitoren og registerdata*. NIFU-rapport 2013:08. Oslo: NIFU. <http://www.nifu.no/files/2013/03/NIFUrapport2013-81.pdf> (Lesedato: 08.09.15).

Wittek, Line (2012). *Læring i og mellom mennesker – En innføring i sosiokulturelle perspektiver*. 2.utg. Oslo: Cappelen Damm.

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.

Antall ord i denne oppgaven er 39368.

Vedlegg

Vedlegg A. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS: Godkjenning Meldeskjema

Vedlegg B. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS: Godkjenning Endringsmelding

Vedlegg C. Forespørsel om deltakelse til intervju/informasjonskriv

Vedlegg D. Intervjuguide/temaliste for deltakere

Vedlegg E. Intervjuguide/temaliste for ledere

A. Godkjenning Meldeskjema (NSD)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Lise Kjølørød
Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi Universitetet i Oslo
Postboks 1096 Blindern
0317 OSLO

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

Vår dato: 07.09.2015

Vår ref: 44252 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.08.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

44252	<i>Læring gjennom arbeid for lavt utdannede i kunnskapssamfunnet – blindvei eller snarvei? En kvalitativ studie av den norske hotellbransjen</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Lise Kjølørød
Student	Ina Øien Ringstad

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets 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/meldeplikt/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://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

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. kyrr.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svf.uit.no

B. Godkjenning Endringsmelding (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

Lise Kjølørød
Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi
Universitetet i Oslo
Postboks 1096 Blindern
0317 Oslo

Dato: 08.10.15

Ref. 44252 AMS/LR

Deres dato:

Deres ref:

ENDRET HJEMMELSGRUNNLAG FOR BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til prosjektmelding mottatt 19.08.15 og endringsmelding mottatt 22.09.15 for prosjektet:

44252	<i>Læring gjennom arbeid for lavt utdannede i kunnskapssamfunnet – blindvei eller bro? En kvalitativ studie av et hotell med rom for muligheter.</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo
Daglig ansvarlig	Lise Kjølørød
Student	Ina Øien Ringstad

Prosjektet er tidligere tilrådd av personvernombudet med hjemmel i personopplysningsloven § 31. I endringsmeldingen opplyses det at det kan framkomme opplysninger relatert til helse i intervjuer med de ansatte. Vi registrerer derfor at det kan innhentes sensitive opplysninger om helseforhold, jf. Personopplysningsloven § 2 nr. 8 c. Personvernombudet finner derfor at behandlingen av personopplysninger kan unntas konsesjonsplikt, og at prosjektet kan gjennomføres med hjemmel i personopplysningsloven § 7-27.

Andre endringer i prosjektet er som følger:

- Ny tittel: *Læring gjennom arbeid for lavt utdannede i kunnskapssamfunnet – blindvei eller bro? En kvalitativ studie av et hotell med rom for muligheter.*
- Nytt utvalg, herunder intervjues også direktør og leder på hotellet
- Endring i problemstilling og fokus
- Endring av rekrutteringsmåte
- Publisering skal fortsatt skje anonymt men fokus vil være endret.

Endringene er beskrevet detaljert i endringsmeldingen og arkivert på prosjektet. Vi har ingen innvendinger til endringene.

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, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 61 53. solvi.anderssen@uit.no

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.16, rette en henvendelse angående status for behandling av personopplysninger.

Vennlig hilsen



Katrine Utaaker Segadal


Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby, tlf.: 55 58 24 10

Kopi: Ina Øien Ringstad

C. Forespørsel om deltakelse til intervju

Bakgrunn og formål

Jeg heter Ina Øien Ringstad og er masterstudent i sosiologi ved Universitetet i Oslo. Masteroppgaven min handler om voksnes læring, der jeg ønsker å undersøke hvordan det er å lære på hotellet du jobber eller har jobbet på før. Jeg vil også se hvordan det har gått med de som har deltatt tidligere. Forhåpentligvis kan oppgaven bidra til å sette lys på hvordan det oppleves å lære gjennom arbeid, og på et tiltak som dette. I den forbindelse håper jeg at du har lyst til å være med på et intervju.

Masteroppgaven er tilknyttet Fafos forskningsprosjekt om «Adult Learning, Vocational Skills and Labour Market Outcomes».

Hva innebærer deltakelse i studien?

Intervjuet vil vare ca. 1 times tid på et sted og tidspunkt som passer for deg. De fleste av spørsmålene vil være knyttet til din arbeidssituasjon og læringsmuligheter du har gjennom jobben. Grunnen til at du er interessant for oppgaven er alderen din (21-45 år), og at du er deltaker eller tidligere deltaker på hotellet.

For ledere er det viktig at du har jobbet på hotellet en stund. De fleste av spørsmålene til ledere vil omhandle læringsopplegget, i tillegg til mer generell informasjon om tiltaket og lederens rolle.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Oppgaven blir gjennomført i henhold til personopplysningsloven og jeg kan garantere full konfidensialitet. For at jeg skal kunne konsentrere meg om samtalen vår og slippe å ta mye notater vil jeg gjerne ta opp intervjuet ved hjelp av diktafon. Det er bare jeg som skal lytte til opptaket, og filen slettes når prosjektet er avsluttet. I selve oppgaven vil du bli anonymisert, og det du sier vil ikke kunne knyttes til deg.

Frivillig deltakelse

Det er selvfølgelig frivillig å delta, og du kan når som helst trekke deg fra intervjuet uten å måtte gi noen grunn. Dersom du trekker deg vil alle opplysninger om deg bli anonymisert, og det vil ikke ha konsekvenser for forholdet til arbeidsgiver.

Forhåpentligvis kan vi snakkes i løpet av høsten 2015.

Ta gjerne kontakt hvis du er interessert eller du har noen spørsmål. Min telefon er: 99621578 eller mail: inaringstad@gmail.com. Veileders kontaktinfo: Lise Kjølørød. Tlf: 22858332, mail: lise.kjolsrod@sosgeo.uio.no

På forhånd takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen

Ina Øien Ringstad

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

D. Intervjuguide/temaliste for deltakere

Arbeidssituasjonen og oversikt

- Hvilken avdeling jobber du på, valgt selv? Hvor lenge har du jobbet her? Hvor mye?
- Kan du beskrive hva du gjør en vanlig arbeidsdag fra du kommer til du går?
- Bakgrunn og tidligere lærings- og arbeidserfaringer, overgang til arbeid

Alder og utdannelse?

- Hva gjorde du før du begynte her?
- Hva var det som gjorde at du kom akkurat hit? Jobbet på andre avdelinger?
- Hvordan oppleves det å jobbe igjen (f.eks. stå opp så tidlig om morgenen?)

Læringsprosessen

- Kan du fortelle litt om hvordan opplæringen fungerer her? (hva skjedde den første dagen du begynte, tiden etterpå, tilrettelegging og oppfølging, tilgang, rekkefølge – hva og hvordan lærte du ting?)
- Når det gjelder forskjellige måter å lære på som for eksempel å lese i bøker, se hva andre gjør, få prøve ting selv osv. Kan du gi et eksempel på en gang du synes noe fungerte skikkelig bra? Og ikke så bra?
- Hva synes du er det enkleste å lære her? Hva er det vanskeligste?
- Hva synes du er mest gøy å lære her? Hva er det kjedeligste?
- Kan du beskrive hvordan dere testes underveis? (Eksempel)
- Hva synes du om å prate med gjester? Gikk det lettere etterhvert?
- Hvordan vil du beskrive det å lære gjennom arbeid sammenlignet med et klasserom?
- Er det ting du skulle ønske de hadde brukt mer tid på når det gjelder å lære nye ting? (Er det greit tempo f.eks.?).
- Hva med andre måter å lære jobben på? Tror du at du kunne sagt fra om dette og blitt hørt?
- Var det sånn som du tenkte her eller ble du overrasket?

Arbeids- og læringsmiljø, roller og relasjoner

- Hvordan foregår arbeidsdelingen på avdelingen?
- Hvis en god venn av deg skulle begynt å jobbe her, hvilke råd ville du gitt? (hva gjør man, hva gjør man ikke).
- Hva synes du om at dere som jobber her er så forskjellige i alder, bakgrunn etc.?
- Deler dere noen ganger historier om ting som skjer i arbeidshverdagen, i så fall – kan du gi noen eksempler? (Endret det måten du tenker/gjør jobben selv?)
- Hvordan er det å spørre andre om hjelp? Får du ofte tips av andre du jobber med?
- Vil du si at du lærer mest av lederne, andre kollegaer eller gjester (kan du gi eks)?
- Hender det at du også lærer bort ting til andre? Hva gjør du da?
- Hvis du tenker tilbake på en gang hvor ting ikke gikk som planlagt eller du var litt ekstra stressa, hva skjedde da?
- Hvor ville du plassert lederen mellom å være en overordnet/sjef og en venn? (deler dere personlige ting?)
- Snakker dere med hverandre på tvers av avdelingene? (hvordan er lunsjen?)

Læringens verdi og veien videre

- Har du vært i utplassering?
- Er det ting du fortsatt ønsker å lære i stillingen du har, eller leter du etter nye utfordringer?
- Opplever du at dere får bestemme selv når dere vil videre?
- Hvis du skal si en positiv og en negativ ting ved å jobbe på et hotell, hva ville det vært?
- Har tiden her gjort at du har fått lyst til å lære mer om å jobbe i denne bransjen, eller lære om hvordan man jobber i andre bransjer? Evt ta videre utdanning?
- Se for deg at du er på et jobbintervju: hva vil du si er det viktigste du har lært på hotellet som du kan få bruk for i en ny jobb? (Evt i servicebransjen). Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva tenker du om å få attest herfra?
- Hvis du ser tilbake på den du var før du begynte på hotellet – merker du en forskjell/ingen forskjell?
- Hvis du later som du ser inn en glasskule som viser fremtiden din om fem år, hva ser du? Og videre fremover? Har framtidsplanene endret seg etter at du begynte å jobbe her?
- Er det noe mer du har lyst til å fortelle, eller har du noen spørsmål?

Tusen takk!!

E. Intervjuguide/temaliste for ledere

Informasjon om hotellet og tiltaket – primært hotelldirektør

- Hotellets historie til nåtid (generell)
- Hva slags type tiltak er det – hva kaller dere det?
- Hva er formålet med dette tiltaket? Hvorfor benytte et hotell som utføringsbedrift?
- Hvem deltar? Hvor lenge? På hvilket tiltak? Mottar alle bistand? Hvor stor pågang?
- Hvem samarbeider dere med?
- Utfordringer? (forutsigbarhet, gjester, sykefravær etc.)
- Tilbakemeldinger?

Arbeidssituasjon og tiltaket (oversikt) – begge:

- Stilling og hvor lenge har du jobbet her? Hva har du jobbet med tidligere? Utdanning?
- Hva er de viktigste forskjellene fra et ordinært hotell? Hva er de største likhetene?
- Hva kjennetegner deltakerne? (alder, utdanning, arbeidserfaring, kjønn, etnisitet, andre ting?)

Læringsprosessen – arbeidsleder

- Hva er det første dere gjør når dere får en ny deltaker? Oppfølging, tilgang, varighet? Alle trenes på alle områder? Rekkefølge? (begge)
- Er det store tilpasninger til hver enkelt, eller kjører dere hovedsakelig det samme læringsopplegget for alle?
- Hvilke læringsmetoder benyttes og hvordan går dere fram? (eksempler)
- Hvilke arbeidsoppgaver skal de lære (former for kompetanse, regler, evt andre ting)?
- Hva er det enkleste å lære bort, hva er det vanskeligste?
- Hva fungerer best med læringsopplegget, og hva er de største utfordringene? (begge)
- Tilbyr dere kurs eller andre former for læring som ikke foregår i det daglige arbeidet?
- Hvordan fungerer utplasseringen?

Arbeids- og læringsmiljø, roller og relasjoner – arbeidsleder

- Får dere stor frihet til å utforme opplegget selv? Samarbeid med de andre lederne?
- Hva tenker du om at det er et mangfoldig miljø her (stor variasjon alder, bakgrunn etc.)?
- Hvordan gir dere tilbakemeldinger? (Eksempler)
- Hvordan vurderes deltakerne?
- Kommer deltakerne med egne innspill eller ideer i forhold til læring? På hvilken måte benyttes i så fall dette?
- Hvordan foregår arbeidsdelingen?
- Lærer deltakerne hverandre ting i tillegg? Hvordan fungerer dette?
- Hva skiller læringsmiljøet eller læringsopplegget her fra andre jobber du har hatt i service/restaurantbransjen? Likheter?
- Hvilken rolle vil du si at du har i forhold til deltakerne? (venn, kollega, overordnet, andre?)

Læringens verdi og veien videre - begge

- I forhold til hva man lærer på videregående, er det noe du vil si de som ikke fullfører går glipp av?
- Hvordan ville du sammenligne det deltakerne lærer her med læring på skolen?
- Hva er det du oppfatter som det viktigste å lære bort for at de skal kunne fungere i det ordinære arbeidslivet? (eller ta videre utdanning?)
- Får deltakerne bestemme når de selv vil videre? Hvilken rolle spiller dere i videre jobbsøking?
- Hvilken verdi tenker du at attestene herfra har?
- Opplever du at deltakernes muligheter på arbeidsmarkedet har endret seg etter deltakelsen her? I så fall, på hvilken måte?
- Er det mange som kommer tilbake? (Hvilke tilbakemeldinger får dere fra tidligere deltakere og hvor er de nå?)
- Er det noe mer du har lyst til å fortelle, eller har du noen spørsmål?

Tusen takk!!

