

«Det er noe av det viktigste vi gjør»

Hvordan veiledere legger til rette for læring blant arbeidstakere i Varig tilrettelagt arbeid (VTA)

Gry Fossan

Institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder, Norge

Korrespondanse: gry.fossan@uia.no

Abstract

This qualitative interview study explores how ten advisors facilitate learning among workers in Permanently Adapted Employment (PAE). The data were analysed using reflexive thematic analysis. The findings show that advisors regard learning as a central part of their work and that conditions for learning are essential for the workers' development. Formal education is supported but considered realistic only for a few. Therefore, informal learning is emphasised, with competency goals from vocational education and the regular labour market serving as reference points. The advisors highlight the workers' right to define their own goals, even when these diverge from established expectations. Work in PAE is described as equivalent to ordinary employment. The findings point to a significant shift in learning opportunities for workers in PAE and illustrate how advisors contribute to expanding these opportunities. The study is theoretically grounded in Dewey's philosophy of learning and Wolfensberger's Theory of Social Role Valorization, offering new insights into how learning is understood and practised in adapted work contexts.

Keywords: Guidance, Disability, Workplace Learning, Qualification, Social Role Valorization (SRV), Dewey

Sammendrag

Denne kvalitative intervjustudien utforsker hvordan 10 veiledere tilrettelegger for læring blant arbeidstakere i Varig tilrettelagt arbeid (VTA). Datamaterialet er analysert med refleksiv tematisk analyse. Funnene viser at veilederne betrakter tilrettelegging for læring som en sentral del av arbeidet og at gode læringsbetingelser er avgjørende for arbeidstakernes utvikling. Formell utdanning støttes, men vurderes realistisk kun for et fåtall. Som referansepunkter for tilrettelegging for uformell læring vektlegges derfor kompetansemål fra yrkesutdanning og hvordan arbeid utføres i ordinært arbeidsliv. Veilederne understreker arbeidstakernes rett til å definere egne mål, også når disse avviker fra etablerte forventninger. Arbeidet i VTA beskrives som likeverdig ordinært arbeid. Funnene peker på en betydelig endring i læringsmulighetene i VTA og synliggjør hvordan veilederne bidrar til å utvide disse. Studien er

Published: 14.01.2026

Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk © 2026 The author(s)

This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

DOI: <https://doi.org/10.15845/ntvp.v11i1.4459>

teoretisk forankret i Deweys filosofi om læring og Wolfensbergers teori om verdsetting av sosiale roller, og bidrar med ny innsikt i hvordan læring forstås og praktiseres i tilrettelagte arbeidskontekster.

Nøkkelord: Veiledning, funksjonsnedsettelse, læring i arbeidslivet, kvalifisering, Social Role Valorization (SRV), Dewey

Innledning

Veiledere i arbeidsmarkedstiltaket Varig tilrettelagt arbeid (VTA) støtter arbeidstakere med varig nedsatt funksjonsevne som har fått, eller forventes å få innvilget uføretrygd (Tiltaksforskriften, 2015). Arbeidstakerne kan ha utfordringer knyttet til kognisjon, psykisk helse, fysisk funksjon, atferd eller avhengighet (Arbeidsdepartementet, 2011, s. 48; Olsen et al., 2021). De er formelt ansatt i en arbeidsinkluderingsbedrift der veilederne skal gi tett oppfølging i arbeidshverdagen (Nav, 2019; Tiltaksforskriften, 2015 § 14-3). Nav presenterer (2019) VTA som en arena for arbeidstakers vekst og utvikling. Et sentralt mål for veilederne i bedriftene vil derfor være å tilrettelegge for arbeidstakernes læringsprosesser.

Arbeidsinkluderingsbedrifter¹ har pedagogiske mål knyttet til formell og uformell læring, og benytter veiledningsteori og kunnskap om læringsprosesser for å fremme arbeidstakernes personlige og faglige utvikling (Marhuenda, 2009; Marhuenda-Fluixá, 2018; Molpeceres et al., 2024). VTA fremstår som en pedagogisk kontekst der arbeidstakerne også kan delta i utdanningsløp (Fossan, 2025). Ansettelse i arbeidsinkluderingsbedrifter kan anses som et utgangspunkt for tilgang på livslang læring og mulighet for kontinuerlig opplæring (European Commission, 2000; Molpeceres et al., 2024).

Veiledning som begrep avhenger av at praksis og sammenhengen den foregår i, gir retning til hva veiledningen innebærer, begrunnelsen for den bestemte veiledningen og hvordan veiledningen utføres (Tveiten, 2010). Målet med veiledningen i arbeidsinkluderingsbedrifter er å øke arbeidstakernes profesjonalitet og fasilitere utviklingen deres (Marhuenda, 2009). Navs (2019) krav til veilederne i VTA forutsetter en mengde ferdigheter og kunnskap innen veiledningsmetodikk, yrkes- og karriereveiledning, innsikt i arbeidsmarkedets mekanismer og inkludering av utsatte grupper i arbeidslivet. Veiledningen i VTA kan dermed skje gjennom samtale, arbeidserfaring og konkrete tilbakemeldinger på arbeidsutførelse. Veiledningen kan også innebære læring om hva som kreves for å nå individuelle karrieremål, for eksempel i form av styrkede ferdigheter i lesing og matematikk.

Veiledningen i VTA foregår imidlertid i en kompleks kontekst, og veilederne har en sammensatt rolle. I møte med arbeidstakerne fungerer de som ledere, kollegaer, pedagoger og omsorgspersoner (Marhuenda, 2009). Denne kompleksiteten kan påvirke veiledningen på ulike måter, og veiledernes praksis kan være avgjørende for arbeidstakernes læringsmuligheter.

Kunnskapsstatus

Forskning viser at arbeidstakere ansatt i arbeidsinkluderingsbedrifter utvikler sine ferdigheter gjennom arbeid (Marhuenda, 2009), på tross av begrenset utdanning og erfaring fra ordinært arbeidsliv (Mandal, 2008). Veilederne spiller en nøkkelrolle i denne læringen, både ved å støtte mestring, skape trygghet og få tilgang på utviklingsmuligheter (Lewis et al., 2013).

I Spania har Marhuenda-Fluixá (2009, 2010, 2021, 2024) belyst arbeidsinkluderingsbedrifter fra et pedagogisk perspektiv. I en kausstudie kombinert med deltakende aksjonsforskning (2009) undersøkte han utdannelsesprosessene i bedriftene, og fant at veiledernes kommunikasjon og pedagogiske takt, var

¹ Det brukes mange ulike begrep om arbeidsinkluderingsbedrifter og de profesjonelle i bedriftene i forskningslitteraturen, f.eks. vekstbedrifter, social enterprises eller Work Intergration Social Enterprises. Veilederne kalles blant annet arbeidsledere, mentorer eller ledere. I denne artikkelen brukes ordene arbeidsinkluderingsbedrifter og veiledere om bedriftene og rollene som har likheter med bedriftene og veilederne som jobber med VTA.

sentrale for arbeidstakernes læring. Senere studier (2010, 2024) viser at læringen var uformell og støttet av kollektive læringsprosesser, fleksible læringsmiljøer og kontinuerlige tilbakemelding. I tillegg fant Marhuenda-Fluixá (2021) at arbeidsinkluderingsbedriftene la til rette for fullføring av videregående opplæring og at arbeidet kunne godskrives i henhold til offentlig godkjent yrkesopplæring.

Andre studier viser ulike pedagogiske strategier for å støtte læringen til arbeidstakere. Ferdighetstrening med metoder fra atferdsanalyse blir brukt for å støtte arbeidsutførelse, sosial kompetanse og forståelse av arbeidslivets spilleregler (Gilson et al., 2017; Gilson et al., 2022). Her benyttes metoder som baklengs kjeding, forsterkning og ledetråder gitt arbeidstakere direkte i øreplugg. Denne tilnærmingen er målrettet og strukturert, men kan begrense arbeidstakernes aktørrolle, deres helhetsforståelse og refleksjon over arbeidet (Thoms & Burton, 2016). I en casestudie av Cavanagh et al. (2019) fikk arbeidstakerne selv mulighet til å velge roller og arbeidsoppgaver i tråd med egne interesser og ferdigheter. Veilederne etablerte mulighet for medvirkning og idéutvikling, og jobbet for å styrke arbeidstakernes bevissthet på egne ressurser. De tilrettela også for formell og uformell kompetanseheving, og tilegning av kunnskaper og ferdigheter som var overførbare til andre jobber. Et bredt perspektiv på læring støttes også av en dokumentanalyse av løsningsbeskrivelser fra norske arbeidsinkluderingsbedrifter (Fossan, 2025). Her fremheves læring av yrkeskrav gjennom utdanningsløp eller opplæring, i tråd med kompetansemål i yrkesfaglige læreplaner. Studien viser at bedriftene har mål om tilrettelegging for læring i fellesskap gjennom demokratisk medvirkning, og utvikling av livsmestringsferdigheter. I tråd med dette viser casestudien til Bartram et al. (2018) at veiledere kombinerte opplæring av spesifikke kvalitetskrav og styrkning av arbeidstakernes opplevelse av mening, verdighet og livskvalitet. Individuelle tilpasninger gjorde det mulig for arbeidstakerne å mestre arbeidsoppgaver, lære av kollegaer, utvikle livsmestringsferdigheter og lære atferd for et trygt arbeidsmiljø.

Selv om mange studier viser hvordan veiledere kan støtte læring, peker forskningen også på utfordringer knyttet til rammebetingelser og veilederpraksis. Mandal (2008) kritiserer arbeidsinkluderingsbedrifter for manglende oppmerksomhet på kvaliteten av veiledningen i VTA og arbeidstakernes personlige utbytte, og for sprikende pedagogisk kompetanse. Andre studier viser at veiledningsperspektiver i skjermede arbeidsløsninger kan begrense karrierevalg, redusere selvbestemmelse og gi en opplevelse av segregering, samt at økonomiske hensyn kan overskygge individets utvikling (f.eks. Cimera, 2008; Gjertsen, 2021; Olsen, 2009; Tøssebro & Olsen, 2020; Wehman, 2023). Veiledning og læring i det ordinære arbeidsliv anbefales derfor ofte i målgruppen, for eksempel gjennom tilnærminger som Supported Employment (SE). SE vektlegger opplæring i reelle arbeidssituasjoner og arbeid som samsvarer med jobbsøkers karrieremål (Frøyland & Spjelkavik, 2019; Wehman et al., 2018).

Veilederne pedagogiske tilnærminger og rammebetingelser har stor betydning for arbeidstakernes læring og utvikling i arbeidstakerrollen, en rolle som ofte regnes som den mest verdsatte sosiale rollen i voksenlivet (Tøssebro & Olsen, 2020). Likevel finnes det lite kunnskap om hvordan veiledere selv beskriver og tilrettelegger for læring i VTA. For å utforske dette nærmere, stilles følgende forskningsspørsmål: *Hvordan legger veiledere til rette for læring blant arbeidstakere i Varig tilrettelagt arbeid?* For å kunne svare på dette spørsmålet er det også nødvendig å forstå hva veilederne legger i begrepet læring.

Teoretiske perspektiver

To teoretiske perspektiver blir brukt for å skape forståelse og diskusjon av funnene i denne studien: Deweys filosofi om læring, yrkesutdannelse og yrkesutøvelse, og Wolfensbergers teori om verdsetting av sosiale roller.

Deweys tanker har hatt stor innflytelse på den generelle forståelsen av læring, både innen utdanning og arbeidsliv (Vo & Kelemen, 2014, s. 241-248). Han beskriver læring som en transaksjon mellom individ og miljø, ikke som en indre prosess eller ytre respons alene (Dewey, 1910; Östman & Öhman, 2023). Erfaring oppstår i en aktiv prosess i møte med omgivelsene, der handlingene våre og hindringene vi erfarer, gir anledning til fremgang (Dewey, 1980, s. 8 og 9). Dette skjer gjennom kontinuerlig tilpasning til

en verden i stadig endring, og gir mennesker mulighet til å påvirke og endre sine omgivelser (Brinkmann, 2006; Dewey, 1916; Östman & Öhman, 2023). Tidligere erfaringer påvirker hvordan nye erfaringer tolkes og integreres, og kvaliteten på erfaringene avgjør om læringen fremmer vekst (Brinkmann, 2006, s. 175; Dewey, 1910). I VTA er dette særlig relevant, da mange arbeidstakere har med seg erfaringer preget av nederlag. Veilederens rolle blir å skape gode læringsbetingelser og velge passende stimuli som kan bidra til nye utviklende erfaringer (Dewey, 1910). Dewey (1916, s. 170) fremhever at praktisk arbeid integrerer flere læringsfremmende elementer enn noe annen pedagogisk tilnærming. I VTA har veilederne gode forutsetninger for dette.

Dewey (1916, s. 170) understreker at ingenting er mer tragisk enn når et menneske ikke får anledning til å utforske og utvikle sine ressurser, eller når arbeidet oppleves meningsløst og personlige evner ikke kommer til nytte. Ifølge Dewey (1916, s.170) er et arbeid godt når individets ferdigheter og interesser er i aktiv bruk og arbeidet bidrar til fellesskapet. Dette samsvarer med tankegangen om arbeidsinkludering i norsk arbeidsliv (Andreassen et al., 2022; Meld.St.33 (2023-2024) og intensjonen om at arbeidstakerne i VTA skal erfare vekst gjennom ansettelsesforholdet (Nav, 2019). Med utgangspunkt i Deweys perspektiv på læring blir det tydelig at arbeidstakernes omgivelser spiller en avgjørende rolle i deres utvikling. Wolfensberger (1983, 2000, 2002, 2011) utdyper hvordan nettopp omgivelsene kan bidra til å definere individet og hvordan dette enten kan fremme eller hindre muligheten for likeverdig deltakelse.

Gjennom teorien om verdsetting av sosiale roller viser Wolfensberger (2000) at personer med funksjonsnedsettelse, som står utenfor det ordinære arbeidslivet, ofte tillegges sosialt negative roller. Fra et pedagogisk ståsted er slike oppfatninger tillærte og kan bidra til å skille arbeidstakere i VTA fra det som oppfattes som normale arbeidstakere. Dette øker risikoen for å bli tillagt roller som lat, mindre intelligent, lite kompetent eller som en byrde (Wolfensberger, 2000). Rollene kan svekke individets selvoppfatning og kontrollen over eget liv, noe som i praksis kan føre til negative og skadelige erfaringer, færre muligheter og redusert livskvalitet (Wolfensberger, 1983, 2000). I VTA kan dette komme til uttrykk for eksempel ved at arbeidstakere har lav tro på hva de kan lære og oppnå i arbeidslivet.

Vurderinger og oppfatninger om arbeidstakernes evner inngår i det Wolfensberger (2000) omtaler som en «feedback loop», der de profesjonelles, omgivelsenes og individets egne oppfatninger og handlinger påvirker hverandre gjensidig. Ifølge Wolfensberger blir veilederens oppgave å bryte denne negative spiralen og legge til rette for at arbeidstakerne får tilgang til sosialt verdsatte roller som arbeidstaker, fagperson, utdannet eller lignende.

Oppnåelse av karrieremål vil innebære læring i tråd med sosiale og faglige forventninger (Wolfensberger, 2011). Wolfensberger (2000) understreker betydningen av å styrke muligheten for arbeid og kompetanse for personer som risikerer å bli sosialt nedvurdert. Dette samsvarer med synspunkter innen arbeidsmarkedspolitikk og voksenlæring (Frøyland et al., 2019; Illeris, 2006; NOU 2019:7, s. 12).

På bakgrunn av at kompetanseheving kan være langvarig og krevende, argumenterer Wolfensberger (2000) for at det ofte er mer hensiktsmessig å utfordre og endre de mentale bildene som samfunnet har av personer med negative sosiale roller. Menneskers ubevisste negative oppfatninger, forventninger og holdninger kan utfordres gjennom det han kaller utdannelses- og overtalelsesstrategier (Wolfensberger, 2002). Dette kan innebære å gjøre endringer i omgivelsene, de sosiale kontekstene og aktivitetene til individene som er nedvurderte, og bruke språk og definisjoner strategisk, slik at de utfordrer negative innarbeidede oppfatninger (Wolfensberger, 2000). For veilederne i VTA kan dette bety målrettet arbeid for økt kompetanse hos arbeidstakerne, men også å gi dem mulighet til å utføre arbeidsoppgaver som gjøres i det ordinære arbeidsliv, gjerne synlig i lokalmiljøet eller på ordinære arbeidsplasser. I tillegg vil måten veilederne omtaler arbeidstakerne på og definerer arbeidet deres på, være av stor betydning.

Der Dewey gir innsikt i hvordan arbeid og erfaring fremmer læring og personlig utvikling, viser Wolfensberger (2002, 2011) hvordan sosiale roller og omgivelsenes oppfatninger påvirker individets mulighet til å lære og delta. Sammen gir de to perspektivene et bredt grunnlag for å forstå veilederens rolle i å støtte både læring og samfunnsdeltakelse gjennom VTA.

Metode

Utvalg

Til denne studien ble 10 veiledere intervjuet, derav seks kvinner og fire menn fra fem ulike arbeidsinkluderingsbedrifter på Sørlandet, Vestlandet og Midt-Norge. Bedriftene varierer i størrelse (fra 10 til over 100 arbeidstakere). Bedriftene tilbyr en rekke arbeidsoppgaver til arbeidstakerne, eksempelvis industriell produksjon, butikkarbeid, produksjon i trearbeid, tekstilarbeid, gartner- og anleggsarbeid, oppgaver innen vaskeri, hotell, netthandel og logistikk- og monteringsarbeid.

I denne artikkelen defineres veiledere som ansatte på ordinære vilkår med ansvar for ledelse, veiledning og oppfølging av arbeidstakere i VTA. For å ivareta alle sider ved VTA-arbeidet har bedriftene veiledere med kompetanse på flere fagfelt, ulikt utdanningsnivå og med forskjellige veiledningsoppgaver i møte med arbeidstakerne. Noen av veilederne har ansvar som innebærer veiledning på arbeidstakernes overordnede karriereplaner, administrativt arbeid, rapportering og kontakt med Nav. Andre veiledere gjennomfører mer daglig veiledning og oppfølging av arbeidstakerne i de spesifikke arbeidsoppgavene. Bedriftene løser arbeidsfordelingen til veilederne på ulike måter. Derfor har noen av veilederne ansvar for både overordnet og daglig veiledning av arbeidstakerne. Tabell 1 viser oversikt over veilederne i studien, deres utdanningsbakgrunn og veiledningsarbeid i bedriften.

Tabell 1. Oversikt over veilederens utdanningsbakgrunn og veiledningsarbeid

Veileder	Utdanningsbakgrunn	Veiledningsarbeid i VTA
Veileder 1	Yrkesutdanning med fagbrev	Daglig veiledning og oppfølging av arbeidstakerne
Veileder 2	Høyere utdanning	Fagansvar, planlegging og overordnet veiledning av arbeidstakerne
Veileder 3	Høyere utdanning	Fagansvar, planlegging og overordnet veiledning av arbeidstakerne
Veileder 4	Yrkesutdanning med fagbrev	Daglig veiledning og oppfølging av arbeidstakerne
Veileder 5	Høyere utdanning	Fagansvar, planlegging, overordnet veiledning, og daglig veiledning og oppfølging av arbeidstakerne
Veileder 6	Yrkesutdanning med fagbrev	Daglig og overordnet veiledning og oppfølging av arbeidstakerne
Veileder 7	Høyere utdanning	Fagansvar, planlegging og overordnet veiledning av arbeidstakerne
Veileder 8	Yrkesutdanning med fagbrev	Daglig og overordnet veiledning og oppfølging av arbeidstakerne
Veileder 9	Høyere utdanning	Fagansvar, planlegging og overordnet veiledning av arbeidstakerne
Veileder 10	Yrkesutdanning med fagbrev	Daglig og overordnet veiledning og oppfølging av arbeidstakerne

Alle veilederne skal arbeide i tråd med målet om «å utvikle ressurser gjennom kvalifisering, tilrettelagte arbeidsoppgaver» (Tiltaksforskriften, 2015, s. §14-15) og skal fremme formell kompetanseheving (VTA-overenskomsten, 2022-2024). Informantene har arbeidet i arbeidsinkluderingsbedriften eller virksomheter med lignende formål i flere år.

Bedriftene er valgt ut fordi de sammen med andre bedrifter, bidro med sine løsningsbeskrivelser i en tidligere dokumentanalyse om mål og planer for arbeidstakernes læring (Fossan, 2025). Rekruttering fra bedriftene som bidro til den forrige studien, ble gjort på bakgrunn av det skriftlige materialet hvor bedriftene beskrev ulike arbeidsmetoder og perspektiver på tilrettelegging for arbeidstakernes læring. Det ble antatt at veiledere fra disse arbeidsinkluderingsbedriftene kunne gi relevant innsikt i en studie om tilrettelegging for arbeidstakernes læring i VTA. Fem veiledere i fem ulike bedrifter ble kontaktet per telefon og var positive til å bli intervjuet. Hver av disse foreslo en kollega som også arbeidet som veileder i bedriften. Kontaktinformasjon ble videreformidlet og de fem nye veilederne ble inkludert i studien.

Datainnsamling

I forberedelsen av intervjuene og utviklingen av intervjuguiden ble det gjennomført et pilotintervju med veiledere i en arbeidsinkluderingsbedrift som ikke inngår i studien. Dette var gruppeintervju med tre veiledere med ulike roller i bedriften. Målet med pilotundersøkelsen var å få innsikt i hvordan veilederne oppfattet spørsmålene i intervjuguiden, og hvilke de opplevde utfordrende. Dette bidro til at rekkefølgen på spørsmålene ble endret, og ga nyttig forhåndskunnskap før intervjugjennomføring.

Intervjuene i de fem utvalgte bedriftene ble gjennomført vinteren 2024. Det ble brukt en semistrukturert intervjuguide som verktøy for å føre samtalen. Formålet med spørsmålene var å få frem veilederens erfaringer med tilrettelegging for læring i VTA. Informantene beskrev hva de ønsket å oppnå med veiledningen, hvordan de la til rette for læringsmuligheter og hvordan de forsto læring. Svarene reflekterer både individuelle erfaringer og opplevelser knyttet til bedriftens praksis, og, i noen tilfeller, Navs forventninger. Veilederens forståelse av læring i VTA er formet av denne konteksten og uløselig knyttet til den (Zahavi, 2025). Intervjuguiden ble induktivt utviklet, men med inspirasjon fra forrige studie (Fossan, 2025) og med utgangspunkt i studiens formål. Det ble gjort lydopptak av intervjuene på 34-67 minutter.

Analyse

Intervjuene ble transkribert og utgjør 105 sider tekst. For å sikre anonymitet fikk hver veileder et nummer (f.eks. Veileder 1, Veileder 2). Analysen er gjennomført i tråd med Braun og Clarkes (2022) reflekseive tematiske analyse, med mål om å identifisere sentrale koder og utvikle mønstre av delt mening i datamaterialet. Analysen fulgte deres seks trinn, men prosessen var ikke rettlinjert. Noen steg overlappet hverandre, og det var nødvendig å gå frem og tilbake underveis.

Første steg handlet om å bli godt kjent med datamaterialet gjennom grundig lesning og noteringer om mulige temaer og assosiasjoner. I neste fase ble utsagn fra veilederne kodet med både farge og navn etter tematikk. 33 koder ble identifisert, for eksempel optimalisering av arbeidsmiljø, differensiering, læringsmål, formell kompetanse og medvirkning. For å gjøre antallet tematikker i datamaterialet håndterbart og løfte frem det mest relevante i lys av studiens hensikt, ble kodene gjennomgått på nytt. Målet var å utforske nyanser og fellestrekk mellom kodene. I den videre analysen ble foreløpige temaer navngitt og utforsket gjennom en prosess preget av refleksjon, kritisk vurdering og kontinuerlig utvikling. «Et arbeidsmiljø tilrettelagt for læring» og «Skape karrieremuligheter» fungerte som overordnede temaer i en mellomfase av analysen. Disse temaene hadde flere underliggende koder med varierende omfang og kompleksitet. Noen temaer var brede og rommet over 100 sitater med stor variasjon i innhold, mens andre var mer avgrensende og hadde tydeligere fellesnevner. Temaene ble justert flere ganger gjennom analyseprosessen. Den siste fasen i analysen besto i å beskrive temaene som kom frem i datamaterialet, skriftlig. Det innebar en kontinuerlig veksling mellom skrivning, videre bearbeiding og justering av temaene. I slutfasen sto overskriftene for temaene «Læringsforståelse og gode læringsbetingelser», «Kvalifisering og faglig utvikling», «De må ønske det selv» og «Ekte og likeverdig arbeid» igjen som de sentrale tematikkene i intervjuene med veilederne. I skriveprosessen ble det viktig å vurdere hvilke teoretiske perspektiver som kunne belyse funnene på en meningsfull måte. Her ble det blant annet nødvendig å sette seg inn i Deweys og Wolfensbergers perspektiver, som ga et nyttig rammeverk for å forstå og tolke de identifiserte temaene.

Forskningsetiske hensyn

Studien er meldt inn til Sikt personverntjenester. Alle deltakerne fikk både skriftlig og muntlig informasjon om personvern, studiens formål og retten til å trekke samtykke når som helst. Samtykke til deltakelse ble gitt muntlig i starten av intervjuet og vurdert fortløpende underveis.

Åtte av intervjuene ble gjennomført digitalt. Risikoen i digitale intervjuer kan være at man går glipp av informantens ikke-verbale ytringer og det å se informanten i konteksten de jobber i (Repstad, 2024). I denne studien ble digitale intervjuer vurdert som hensiktsmessige på grunn av geografisk avstand, praktiske forhold og informantens egne ønsker. I gjennomføringen av intervjuene var det tydelig at veilederne hadde god kjennskap til digitale møter. I tillegg var det mindre tidkrevende for veilederne enn fysiske møter.

En begrensning ved å kun intervjuve veilederne er at studien ikke kan gi innsikt i hvorvidt veiledernes tilrettelegging for læring, realiseres i praksis slik de beskriver den. Gitt temaet for studien kan også veilederne ha hatt ønske om å fremstille seg selv og sin veiledningspraksis i positivt lys. Observasjon på arbeidsplassen over tid kunne bidratt til økt innsikt i samsvaret mellom veiledernes beskrivelser og deres handlinger. I tillegg undersøker ikke studien arbeidstakeres perspektiver på læring i VTA. Fremtidig forskning kan derfor med fordel inkludere arbeidstakeres stemmer for å få et mer helhetlig bilde.

Arbeidstakerne veilederne jobber med regnes som en gruppe med behov for særlig beskyttelse i forskning (UNESCO, 2005). Det er derfor gjort grundige vurderinger av hvordan presentere arbeidstakerne, deres arbeid og arbeidsplass i den skriftlige fremstillingen av studien. Disse vurderingene er gjort med tanke på å unngå generalisering (NESH, 2023) og stigmatisering av arbeid i VTA. I stedet for «VTA-ansatte» eller «tiltaksdeltakere» som også er anvendte betegnelser, brukes konsekvent begrepet «arbeidstakere». I tillegg brukes begrep som «arbeidsplass» og «arbeidsinkluderingsbedrifter» eller «bedrifter» fremfor «tiltaksarena» og «tiltaksarrangør».

Funn

Funnene peker mot at veilederne ser det som avgjørende at arbeidstakerne får mulighet til å kvalifisere og utvikle seg faglig, samtidig som læringen må være ønsket av arbeidstakerne selv og at arbeidet skal være ekte og likeverdig.

Læringsforståelse og gode læringsbetingelser

Veilederne har mål om at arbeidstakerne skal erfare læring gjennom arbeidsforholdet sitt. En av veilederne (2) slår fast at:

Vi har en plikt i forhold til den målgruppen der å legge til rette for at de som er her til enhver tid, hele veien opplever læring. (...) Det er jo noe av det viktigste vi gjør.

Veilederne definerer læring som vekst, mestring, endring av atferd og økt bevissthet, og ser læring som en «bevegelse fremover» der arbeidstaker tilegner seg ny kunnskap gjennom erfaringer. Læring beskrives som et samspill mellom veileder, arbeidstaker og arbeidet. Veiledernes rolle er å skape gode læringsbetingelser gjennom individuell tilrettelegging, relasjon og at de fastholder troen på arbeidstakernes evne til vekst. De vektlegger balansegangen mellom å utfordre og trygge arbeidstakeren, slik at læringen skjer på arbeidstakerens premisser.

Ifølge veilederne er det en forutsetning at arbeidstakeren selv er aktiv, tar imot utfordringer og ønsker å lære og bidra til fellesskapet med egen kunnskap. Veilederne opplever at arbeidstakernes bevissthet rundt sine styrker må utvikles underveis, fordi mange arbeidstakere opplever å ha manglende kompetanse.

For veilederne fungerer arbeidet som informasjonskilde til arbeidstakernes behov og som grunnlag for målrettet veiledning. De uttrykker at arbeidet gir arbeidstakerne faglig utvikling, sosial erfaring og mestringsopplevelser. Kollegaers mestringsopplevelser i arbeidet beskrives å ha en «smitteeffekt» på arbeidstakernes ønske om nye utfordringer. Veilederne ser tiden i VTA som en viktig ressurs i

veiledningen, fordi arbeidstakerne kan lære i eget tempo uten ytre tidskrav. Veileder 4 sier det på denne måten:

Vi har alltid tenkt at den tiden vi har, er en veldig bra ressurs. (...) Og det er en bra ressurs sånn innenfor VTA. At vi faktisk kan bruke tiden. Det er ikke bare ti måneder pluss ti måneder, og så skal du videre. Du kan faktisk bruke den tiden du trenger.

Kvalifisering og faglig utvikling

I flere av intervjuene forteller veilederne at de vektlegger at arbeidstakerne skal ha mulighet til formell opplæring og utdanning mens de er ansatt i bedriften. Fire av de fem arbeidsinkluderingsbedriftene veilederne jobber i er lærebedrifter med mulighet til å ha lærlinger og lærekandidater i opplæring. Dette innebærer at arbeidstakerne kan ta fagbrev eller kompetansebevis på arbeidsplassen eller på en arbeidsplass bedriften samarbeider med. I tillegg forteller flere veiledere om muligheten arbeidstakerne har til å kombinere arbeidet med gjenopptaking av fag på videregående skole, slik at den enkelte arbeidstaker kan fullføre sin utdanning. Veilederne understreker at de i slike prosesser bruker veiledere med nødvendig yrkesfaglig kompetanse og at de samarbeider med andre aktører som opplæringskontor, videregående skoler og ordinære bedrifter for å tilrettelegge gode opplæringsløp.

Det fortelles samtidig at de færreste av arbeidstakerne i VTA likevel er «klare» for denne type kompetanseheving. En av veilederne (8) beskriver det slik:

Det er lærerikt og interessant å se når de tar i et tak og ønsker å utdanne seg, kan du si da. (...) Samtidig har jeg jobbet her i tre år, og det var kanskje hun eneste som har tatt kompetansebevis mens jeg har vært her da.

Veilederne forteller at de bruker læreplaner fra yrkesfaglige retninger i veiledning og opplæring. I prinsippet handler dette om å velge ut kompetansemål fra ulike læreplaner for yrkesfagretninger som passer arbeidsoppgavene, avdelingene eller målene arbeidstakerne ønsker å jobbe mot. En av veilederne (7) beskriver prosessen på følgende måte:

Noen vil ha få og noen vil ha mange. (...) Vi oppdaterer jo underveis. Og har jo møter hver sjetten måned, for eksempel. Da blir det jo evaluert. (...) Er dette noe du ønsker å fortsette med? Og så tar vi eventuelt og fjerner noe og legger til noe nytt.

Når arbeidstaker skal sette seg mål for veien videre, kan læreplanmålene være veiledende for hvilken yrkeskompetanse som kreves i fagfeltet, og åpne for ansettelse på andre arbeidsplasser. Veilederne hjelper arbeidstakerne til å synliggjøre denne kompetansen både for seg selv og potensielle arbeidsgivere. Et sitat fra en av veilederne (3) kan gi et bilde på dette:

Det med å få noe mer håndfast som du presenterer for eksempel en arbeidsgiver: (...) Disse målene har jeg oppnådd, det har vi tatt rett ut av læreplanen til aktivtør eller hva det måtte være. Så er det mye mer tyngde i det. Så vi kan kanskje bygge videre på det senere.

I tillegg til opplæring som bygger på formelle utdanningsløp, forteller veilederne om andre områder de ønsker å tilby arbeidstakerne økt kvalifisering på. Dette kan være ulike typer kurs knyttet til den enkeltes arbeidsoppgaver, livsmestring, styrket helse, digitale ferdigheter eller annet faglig påfyll relevant for arbeidstakerne. Veilederne forteller også at bedriftene utarbeider interne kompetansebevis for å synliggjøre uformell kompetanse; her dokumenteres spesifikke yrkesferdigheter arbeidstakerne mestrer. Veilederne opplever at kompetansebeviset gir arbeidstakerne økt selvtillit, men også en mulighet til å orientere seg mot det ordinære arbeidslivet. I flere av bedriftene fremstår det interne kompetansebeviset som et viktig alternativ til formelt utdanningsløp.

De må ønske det selv

Veilederne uttrykker at arbeidstakerne er svært forskjellige og dermed har ulike evner, tanker, behov og drømmer. Dette påvirker veiledningen som gis, hvilke mål arbeidstakerne setter seg og hvilken plan som legges for å nærme seg målene. Veilederne understreker at uansett hvilke mål det jobbes mot, skal arbeidstakerne selv være styrende. Dette innebærer at arbeidstakerne skal styrkes i evnen til å ta egne valg rundt sin karriere, hvilke områder de vil bli utfordret på og på hvilke arenaer de vil lære. Veilederne

påpeker at de må akseptere at arbeidstakerne ikke alltid har de samme ønskene for sin karrierevei som dem veilederne mener er hensiktsmessige. En veileder (5) forteller om en gang vedkommende utfordret en arbeidstaker til å prøve seg i arbeidspraksis på en lokal dagligvarebutikk der det var mulighet for videre ansettelse:

Vi hadde en runde på denne tiden i fjor, eller lenger ut på våren, hvor jeg ville nok mye mer enn henne jeg er veileder for. Men vi fikk en veldig fin mulighet. Det var et sted i nærheten her som trengte litt ekstra hjelp. Det var hennes mulighet for ... Gjør hun en god jobb, så kan det bli noe jobb på sikt. Jeg tenkte at det her er jo perfekt for henne. Hun lot seg overtale, og så holdt det én dag. Det var mitt ønske, men ikke hennes. Og det er tap for alle. Så i første omgang: De må ønske det selv.

Veilederen (5) forteller også om en arbeidstaker som nærmer seg sitt mål om fagbrev, men som likevel ikke ser ut til å være motivert for å arbeide et annet sted enn i arbeidsinkluderingsbedriften, selv om veilederne utfordrer på dette.

Arbeidstakernes selvbestemmelse og valgfrihet i karrierevei fremheves også som viktige verdier i møte med det veilederne beskriver som økende krav fra Nav om at arbeidstakere i VTA bør jobbe i ordinære virksomheter. I intervjuene problematiserer veilederne denne tankegangen. En av dem (10) uttrykker bestemt at:

Jeg tenker jo at det ikke må bli sånn at ingen kan få lov å være på en VTA-plass fra begynnelsen av arbeidskarrieren til slutten. Det er faktisk noen som må det. Og så må man være veldig åpen for at de som kan videre, de må videre.

Veilederne trekker frem at arbeid i det ordinære arbeidsmarkedet ikke nødvendigvis er en bedre løsning for alle. Det uttrykkes at i flere tilfeller har utplassering eller ansettelse i ordinære bedrifter vært ødeleggende for den enkeltes utvikling, fordi de ikke er blitt gitt gode nok læringsbetingelser for mestringsopplevelser. For veilederne er ikke det å forbli i VTA ensbetydende med stagnasjon eller manglende utvikling. En av veilederne (3) sier det på denne måten:

Vi skal ta vare på dem også. Vi skal gi dem fornuftige oppgaver og strekke dem, og utdanne dem, selv om de er her [i VTA].

Ekte og likeverdig arbeid

I flere av intervjuene kommer det frem at VTA har endret seg mye de senere årene i holdningene til arbeidstakerne, hvilke arbeidsoppgaver de kan utføre og hvilke lærings- og karrieremuligheter de får. En veileder (2) forteller at tidligere kunne en arbeidsoppgave være å «lage et lys og så smelte det om igjen, og så lage det på ny igjen». Veilederne er de tydelige på at denne type arbeidsoppgaver ikke er gjeldende for deres bedrifter lenger. De beskriver et bredt spekter av arbeidsoppgaver, fra enkle og repeterende til svært utfordrende. De understreker at arbeidsoppgavene fungerer som et «middel for å oppnå læring» slik at arbeidstakerne kan erfare at de er verdifulle og har ressurser å bidra med. Et utsagn fra veileder 3 illustrerer endrede perspektiver i VTA:

De ti siste årene har VTA endret seg kraftig. Det går på at man ser annerledes på de menneskene som jobber her. De er ikke mer spesielle, de er ikke rarere. Det kunne vært meg eller deg.

Flere av veilederne uttaler at det kun er graden av tilretteleggingsbehov og negative erfaringer som skiller arbeidstakerne fra dem selv. Veilederne formidler at holdningsendringene i bransjen har påvirket hvilke arbeidsoppgaver og utfordringer de anser som realistiske for arbeidstakerne. I intervjuene uttrykker veilederne at de har et ansvar for å videreformidle dette endrede perspektivet på utføre arbeidstakere til lokal- og storsamfunnet. En av veilederne (2) beskriver overraskelsen mennesker utenfor bedriften ser ut til å få når de får innblikk i arbeidet som blir utført i VTA:

Når folk er på besøk her eller i andre sammenhenger, så får vi alltid tilbakemelding på det at det vi driver med, var mye mer og mye mer komplisert enn det de trodde når de kom inn her.

Veilederne forteller at kvaliteten på tjenestene og produktene som skal leveres, skal holde samme standard som hos andre bedrifter, og derfor må opplæring og kompetanseheving samsvare med dette. Flere av dem uttrykker at arbeid i VTA er ordinært arbeid. Det ordinære arbeidslivet brukes som referansepunkt i veiledningen. En av veilederne (8) illustrerer dette slik:

Hvis det er et menneske som ønsker seg et transportoppdrag da, så har vi et felles møte med veiledere, der vi tenker på: Nå ønsker han og han sånn (...) Er det noen som har lagt ut en stilling? Og da må vi sette oss et felles mål. Hva må vi jobbe imot? La oss si ... Hvis den deltakeren jobber 08–14, og så ønsker han for eksempel å begynne å kjøre for et lokalt firma som kjører brød, da må han begynne å stå opp tidlig. Da må vi begynne å justere arbeidstiden, og prøve å få til en arbeidsdag som er ganske lik.

For å tilpasse opplæringen til den enkeltes behov og funksjonsevne, forteller veilederne at de gjør individuelle tilrettelegginger og bruker tid på å lære arbeidstakerne å håndtere arbeidslivets spilleregler. Veilederne nevner blant annet eksempler på at de, gjennom arbeidet, veileder arbeidstakerne på krav til oppmøte, stabilitet, utholdenhet, tidsfrister, rutiner, medvirkning og arbeidsmiljø. Det fremheves at utfordringene arbeidstakerne møter i VTA ikke nødvendigvis skiller seg vesentlig fra utfordringer arbeidstakere i det ordinære arbeidslivet har.

Diskusjon

Studien undersøkte hvordan veiledere tilrettela for læring blant arbeidstakere i VTA. Funnene viser at læring forstås som en prosess preget av utvikling, mestring og bevisstgjøring, der arbeidstakeren må være aktivt engasjert. Læring skjer i samspill med veileder, arbeidsoppgaver og kolleger, og forutsetter trygge relasjoner og individuell tilpasning. Veilederne fremmer kvalifisering både gjennom formell utdanning og alternative opplæringsformer, og vektlegger at arbeidstakerne skal få utvikle seg i eget tempo. Samtidig understrekes arbeidstakernes rett til å styre egne mål og valg, også når disse avviker fra etablerte forventninger. Arbeidet i VTA beskrives som ekte og likeverdig, og det ordinære arbeidslivet brukes som referanse for å styrke arbeidstakernes kompetanse og muligheter. Læring gis en sentral rolle i arbeidet med å fremme arbeidsdeltakelse og verdighet i arbeidstakernes yrkesliv.

Funnene viser at veilederne har tydelig mål om å fremme læring og faglig utbytte hos arbeidstakerne, ikke bare at de skal ha et arbeid å utføre. Dewey (1916, s. 169) hevdet at mangel på yrkesdeltakelse vil føre til et fravær av retning og utvikling på det faglige og sosiale plan. Samtidig påpeker han at arbeid blir for snevert om det kun innebærer produksjon av varer og repeterende handlinger, og fremhever at arbeidstakere må få utløp for sine evner og erfare mening i arbeidet (Dewey, 1916, s. 169-170). Dette er særlig relevant i lys av veilederne beskrivelser av hvordan arbeidet i VTA har utviklet seg, fra arbeidsoppgaver som kun sysselsetter, til oppgaver som oppleves som meningsfulle for både for individet og samfunnet. Veilederne beskriver arbeidstakernes arbeid som ordinært og ekte, og uttrykker ansvar for å kommunisere dette til samfunnet. Dette kan tolkes som et forsøk på å synliggjøre for omverden og for arbeidstakerne selv, at de er kvalifiserte og dyktige bidragsytere i arbeidslivet, til tross sin uførestatus. Dette stemmer overens med Wolfensbergers (2000) teori der kvalifisering og økt kompetanse forstås som tiltak for endring av hvordan omverden definerer og forholder seg til personer med funksjonsnedsettelse.

En sentral holdning som uttrykkes i intervjuene, er troen på at arbeidstakerne kan lære, utvikle og endre seg. Dette skiller seg fra Olsens (2009, s. 119) studie som fant at VTA-veilederne oppfattet arbeidstakernes funksjonsnedsettelse som uforanderlige, og hovedsakelig forsto sin faglige kompetanse som sentral for utviklingen av bedriftens produkter. Veilederne i vår studie formidler derimot at arbeidet – av høy kvalitet og tilpasset arbeidstakernes evner og målsettinger – i seg selv er et verktøy for veiledning til læring og utvikling hos den enkelte. Selv om veilederne uttrykker en grunnleggende tro på at alle arbeidstakere har potensial for læring og utvikling, kommer det også frem usikkerhet om hvor langt denne læringen kan strekke seg og om arbeidstakerne vil mestre i mer krevende læringsmiljøer. Dette kan tyde på at tilgang til læringsmuligheter, er et sårbart punkt i lys av Wolfensbergers (2000) «feedback loop», der veilederne vurderinger kan begrense arbeidstakernes utvikling, læring og mulighet for overgang til ordinært arbeidsliv. Dette til tross for uttalte ambisjoner om det motsatte. Det stemmer overens med en

tidligere studie som fant at veiledere i VTA vurderte enkelte funksjonsnedsettelse som mindre forenelige med karriere i ordinært arbeidsliv (Oxford Research, 2021, s. 23). Veiledernes tvetydighet kan forstås som et uttrykk for et spenningsforhold mellom idealer og praksis, der handlingene styres av underliggende mekanismer snarere enn verdier alene (Wolfensberger, 2002, 2011). Veiledningen i VTA kan dermed preges av et spenningsforhold mellom troen på arbeidstakernes utviklingspotensial og en samtidig oppfatning om at større endringer ikke er realistiske.

Veilederne vektlegger at deres virksomhet ligger nært det ordinære arbeidsliv av flere grunner. Dette handler blant annet om opplæring, kvalitet i sluttprodukt og stimulering av overgang til ordinært arbeidsliv. Likevel uttrykker de bekymring for om Nav i fremtiden vil kreve overgang til ordinært arbeidsliv for alle arbeidstakerne, lik rammene for arbeidsinkluderingsbedriftene Marhuenda-Fluixá (2018) undersøkte i Spania. Veiledernes innvendinger mot dette kan handle om at de, i samsvar med tidligere funn (Marhuenda-Fluixá, 2021; Oxford Research, 2021, s. 19), ser at flere arbeidstakere ikke ønsker overgang til ordinært arbeid eller synes dette vil være svært utfordrende. Veilederne er tydelige på at den enkelte arbeidstaker selv skal være styrende for sine karrieremål og dermed læringen veilederne tilrettelegger for. Når arbeidstakerne uttrykker ønske om å bli værende i sin faste stilling i VTA, utfordres veiledernes rolle. Konflikten veilederne opplever kan bunne i hvilke mål de skal prioritere eller være lojale mot. Dewey (1916, s. 60) er tydelig på at utdanning ikke har mål i seg selv, men at den illegges mål fra andre – som gjør at målene ikke alltid er sammenfallende. Nav og vårt politiske system har skapt de overordnede rammene for VTA. Disse rammene er preget av samfunnets idealer om hvilke ferdigheter mennesker utenfor arbeidslivet bør tilegne seg for å ta del i det. Idealet om at arbeidstakere med funksjonsnedsettelse bør jobbe i ordinært arbeidsliv, samsvarer godt med Wolfensbergers (2000) perspektiver på hva som har betydning for endring av sosiale roller. Forskning støtter også at ordinært arbeid i større grad fremmer personlig utvikling, selvstendighet og verdsatte roller (Almalky, 2020; Rustad & Kassah, 2020). Samtidig tilsier veiledernes erfaringer i praksisfeltet at idealet ikke alltid stemmer overens med realiteten og den enkelte arbeidstakers ønsker. Veiledernes bekymring kan handle om forhold rundt arbeidstakernes motivasjon og helhetsforståelsen av deres behov. Dewey (1910) påpeker viktigheten av at det som skal læres, kobles til den lærendes behov og interesser, slik at formidlingen av læringsinnholdet får personlig betydning og motiverer til læring. Veiledernes uttalelser viser at selv om idealer og mål fra Nav eller veilederne har gode intensjoner knyttet til utprøving og overgang til ordinært arbeidsliv, trenger ikke arbeidstakerne å dele disse. De kan ha andre begrunnelser og motiver for å ønske å bli værende i VTA. Dewey (1910) fremhever at individets selvrealisering og vekst, er indikatorer for kvaliteten på læring. Veiledernes erfaringer tilsier at arbeid i ordinære bedrifter, kan føre til stagnasjon eller tilbakegang i arbeidstakernes utvikling, dersom læringsbetingelsene ikke er gode nok. Det fremstår derfor forståelig at veilederne opplever et fortsatt behov for arbeidsløsninger utenfor det ordinære arbeidslivet. Læringsmulighetene veilederne tilrettelegger for i VTA, kan forstås som en måte å synliggjøre kvaliteten på det arbeidstakerne oppnår gjennom ansettelsene i slike bedrifter, uavhengig av om de senere går over til ordinært arbeidsliv eller ikke.

Veilederne uttrykker et tydelig ønske om å styrke arbeidstakernes mulighet for kvalifisering i VTA. Dette samsvarer med målsettingene og planene for arbeidstakernes læring i arbeidsinkluderingsbedriftene (Fossan, 2025). At veilederne vektlegger kompetansemål fra læreplaner og støtter formelle utdanningsløp, er funn som skiller seg ut. Marhuenda-Fluixá (2021) undersøkte om arbeidsinkluderingsbedrifter anvendte læreplaner for å styrke arbeidstakernes fremgang, men fant ingen aktiv bruk av disse i de spanske bedriftene som inngikk i studien. Veiledernes bruk av læreplaner og kompetansemål i sin tilrettelegging for læring utfordrer Mandals (2008, s. 61) funn om at VTA er for «trygt» og har for liten relevans for ordinært arbeidsliv. Veilederne anerkjenner behovet for å finne riktig balanse mellom å utfordre og trygge arbeidstakerne. Likevel viser det pedagogiske perspektivet på VTA at det har skjedd en betydelig utvikling i hvordan arbeidsinkluderingsbedrifter tilnærmer seg arbeidstakere, og hvilke læringsmuligheter som tilbys. Veilederne fremhever at arbeidstakernes kompetanseoppnåelse kan fremmes ved å utnytte styrkene i VTA, særlig tid og fleksibilitet. Samtidig erkjenner de at formell

utdanning ikke er realistisk for alle, og vektlegger uformelle kvalifiseringstiltak som viktige alternativer. Dette stemmer overens med tidligere funn, der uformell læring er arbeidsinkluderingsbedriftens primære tilnærming for å fremme arbeidstakernes læring (Marhuenda-Fluixá, 2021).

Veilederne fremhevet gode læringsbetingelser som det mest grunnleggende for arbeidstakernes læring, og beskrev en rekke faktorer de mente var nødvendige for å skape dette. De var opptatt av sin egen rolle i utviklingen av betingelsene, men også av arbeidstakernes og fellesskapets betydning. Her er veiledningen deres i tråd med Dewey (1910) som understreker at utvikling må støttes og at vi ikke kan forvente at den oppstår av seg selv uten nødvendig støtte eller rammer. Han skriver at for å gi retning til læring, er det avgjørende å gi den lærende impulser og stimuli som kan brukes til å skape ny erfaring. Det er nettopp dette veilederne ser ut til å forsøke å gjøre. De tilrettelegger for læring i arbeidssituasjoner og i arbeidsfellesskapet, utfordrer arbeidstakerne, skaper trygghet, legger til rette for mestringserfaringer og ansvarliggjør dem til deltakelse i fellesskapet. Gjennom slike læringsbetingelser motvirker de den betydelige risikoen som, ifølge Wolfensberger (2000), ofte rammer sosialt nedvurderte personer, slik at de i mindre grad opplever marginalisering, isolasjon og mangel på muligheter i samfunnet.

Avslutning og implikasjoner

Denne studien har undersøkt hvordan veiledere i Varig tilrettelagt arbeid (VTA) tilrettelegger for læring blant arbeidstakere. Funnene viser at veilederne, i tråd med Dewey (1910, 1916), vektlegger læringsbetingelser som gir rom for positive erfaringer, slik at arbeidstakerne kan oppleve vekst og mening i arbeidslivet. Læring gjennom arbeid fremstår som et aktivt virkemiddel for å motvirke marginalisering og styrke sosialt verdsette roller, slik også Wolfensberger (2002, 2002, 2011) beskriver. Samtidig utfordres veilederne av strukturelle rammer og forventninger som ikke alltid samsvarer med arbeidstakernes ønsker og behov.

Studien synliggjør hvordan veiledere navigerer i spennet mellom idealer om overgang til ordinært arbeidsliv og erfaringer med at enkelte arbeidstakere har behov for alternative arbeidsløsninger. Dette peker på behovet for nyanserte forståelser av arbeidsinkludering, der læring står sentralt. Veilederne beskriver utfordrer tidligere beskrivelser av VTA som en passiv arena som ikke ivaretar arbeidstakernes utvikling, og viser hvordan læring kan bidra til at arbeidstakerne i VTA anerkjennes som arbeidstakere på lik linje med andre. Dette har implikasjoner for utvikling av arbeidsinkluderingsbedrifter, opplæring av veiledere og politiske føringer for VTA. Videre forskning bør inkludere arbeidstakernes perspektiver på læring og utvikling i arbeidshverdagen.

Litteratur

- Almalky, H. A. (2020). Employment outcomes for individuals with intellectual and developmental disabilities: A literature review. *Children and Youth Services Review*, 109, 1-10.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104656>
- Andreassen, T., Breit, E. & Saltkjel, T. (2022). Inkludering, antidiskriminering eller aktivisering: Hvordan politikk for økt arbeidslivsdeltakelse studeres fra ulike forskningstradisjoner. I M. Sønderskov (Red.), *Samhandling og inkludering i arbeidslivet* (s. 41- 61). Cappelen Damm Akademisk.
- Arbidsdepartementet. (2011). *Differensierte satser Varig tilrettelagt arbeid (VTA)* AFRY Group Norway AS, Progba AS. Arbeids- og inkluderingsdepartementet.
<https://kudos.dfo.no/dokument/9028/differensierte-satser-for-varig-tilrettelagt-arbeid-vta>
- Bartram, T., Cavanagh, J., Sim, S., Pariona-Cabrera, P. & Meacham, H. (2018). Going the Extra Mile: Managers and Supervisors as Moral Agents for Workers with Disability at Two Social Enterprises. *Relations industrielles / Industrial Relations*, 73(4), 728-752. <https://doi.org/10.7202/1056975ar>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis. A practical guide*. Sage.
- Brinkmann, S. (2006). *John Dewey : en introduktion*. Hans Reitzel.

- Cavanagh, J., Meacham, H., Cabrera, P. P. & Bartram, T. (2019). Vocational learning for workers with intellectual disability: interventions at two case study sites. *Journal of Vocational Education & Training*, 71(3), 350-367. <https://doi.org/10.1080/13636820.2019.1578819>
- Cimera, R. E. (2008). The Cost-Trends of Supported Employment versus Sheltered Employment. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 28, 15-20. <https://doi.org/10.3233/JVR-2008-00400>
- Dewey, J. (1910). *The child and the curriculum*. University of Chicago Press Chicago.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to philosophy of education*. The Macmillian Company
- Dewey, J. (1980). *The middle works, 1899-1924* (Bd. 10). Southern Illinois University Press.
- European Commission. (2000). Charter of fundamental rights of the European Union. *Official Journal of the European Communities*, C346/1. https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_en.pdf
- Fossan, G. (2025). Arbeidstakere i varig tilrettelagt arbeid (VTA): En dokumentanalyse av arbeidsinkluderingsbedrifters mål og planer for læring: *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 15(2), 78-103.
- Frøyland, K., Andreassen, T. A. & Innvær, S. (2019). Contrasting Supply-side, Demand-side and Combined Approaches to Labour Market Integration. *Journal of Social Policy*, 48(2), 311-328. <https://doi.org/10.1017/S0047279418000491>
- Frøyland, K. & Spjelkavik, Ø. (2019). *Inkluderingskompetanse: ordinært arbeid som mål og middel*. Gyldendal akademisk.
- Gilson, C. B., Carter, E. W. & Biggs, E. E. (2017). Systematic review of instructional methods to teach employment skills to secondary students with intellectual and developmental disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 42(2), 89-107.
- Gilson, C. B., Whirley, M. L., Carter, E. W. & Schutz, M. A. (2022). Teaching Employment Skills to People with Intellectual and Developmental Disability. I J. L. Matson & P. Sturmey (Red.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorder: Assessment, Diagnosis, and Treatment* (s. 1559-1579). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-88538-0_69
- Gjertsen, H. (2021). Å jobbe både i skjermet og ordinær virksomhet via VTA. I H. Gjertsen, L. Melbøe & H. A. Hauge (Red.), *Arbeidsinkludering for personer med utviklingshemming*. Universitetsforlaget.
- Illeris, K. (2006). Lifelong learning and the low-skilled. *International journal of lifelong education*, 25(1), 15-28. <https://doi.org/10.1080/02601370500309451>
- Lewis, R., Dobbs, L. & Biddle, P. (2013). 'If this wasn't here I probably wouldn't be': disabled workers' views of employment support. *Disability & Society*, 28(8), 1089-1103. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.758031>
- Mandal, R. (2008). *De har jo uansett uførepensjon* (42). (En undersøkelse av arbeidsmarkedstiltaket varig tilrettelagt arbeid (VTA). FAFO. <https://www.fafo.no/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/de-har-jo-uansett-uforepensjon>
- Marhuenda, F. (2009). Work Integration in Social Enterprises: Employment for the Sake of Learning. I M.-L. Stenström & P. Tynjälä (Red.), *Towards Integration of Work and Learning: Strategies for Connectivity and Transformation* (s. 77-91). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8962-6_5
- Marhuenda, F., Garcia, C. & Navas Saurin, A. (2010). In-company work experience as a strategy for educating and inserting people into the labour market. Work integration social enterprises. *Revista de Educación (Madrid)*, 351, 139-161.
- Marhuenda-Fluixá, F. (2018). Learning at work: Researching personal development and competence building in work integration companies. *Educar (Bellaterra, Spain)*, 54(2), 491-509. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.801>

- Marhuenda-Fluixá, F. (2021). Apprenticeships for Adulthood: The Contribution of the Third Sector to Non-Formal Vocational Education. I P. Eigenmann, P. Gonon & M. Weil (Red.), *Opening and Extending Vocational Education* (Bd. 00018). Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Marhuenda-Fluixá, F. (2024). Informal Learning of Vulnerable People in Vocational Training. I M. Pilz (Red.), *Informal Learning in Vocational Education and Training: Illuminating an Elusive Concept* (s. 91-110). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-44341-2_5
- Meld.St.33 (2023-2024). *En forsterket arbeidslinje - flere i jobb og færre på trygd*.
- Molpeceres, M., Martínez-Morales, I., Bernad, J. C. & Marhuenda-Fluixá, F. (2024). Non-profit organizations in training for employment: On the transformative potential of their critique of education. *European Educational Research Journal*, 23(5), 673-691. <https://doi.org/10.1177/14749041241257018>
- Nav. (2019). *Kravspesifikasjon Varig tilrettelagt arbeid i skjermet virksomhet*.
- NESH. (2023). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- NOU 2019:7. *Arbeid og inntektssikring. Tiltak for økt sysselsetting*. Arbeids- og sosialdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-7/id2637967/?ch=1>
- Olsen, T. (2009). *Versjoner av arbeid: Dagaktivitet og arbeid etter avviklingen av institusjonsomsorgen [Doktorgradsavhandling]*. Uppsala University.
- Olsen, T., Qvortrup, J. & Bråthen, K. (2021). Arbeidstaker eller deltaker? Medvirkning og innflytelse i Varig tilrettelagt arbeid. *Fontene forskning*, 14(2), 58-69. <https://fontene.no/forskning/arbeidstaker-eller-deltaker-medvirkning-og-innflytelse-i-varig-tilrettelagt-arbeid-6.584.876127.41518925a9>
- Oxford Research. (2021). *Kartlegging av ordinært arbeidsliv i VTA. Sluttrapport fra kartlegging*. Oxford Research. <https://oxfordresearch.no/publications/bruk-av-ordinaert-arbeidsliv-i-vta-tiltaket/>
- Repstad, P. (2024). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- Rustad, M. & Kassah, K. A. (2020). Learning disability and work inclusion: on the experiences, aspirations and empowerment of sheltered employment workers in Norway. *Disability & Society*, 36(3), 399-419. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1749564>
- Thoms, C. L. V. & Burton, S. L. (2016). Learning, Development, and Training: The influence og Synergies through Educational Evolution. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology (IJAVET)*, 7(4), 85 - 103. <https://doi.org/10.4018/IJAVET.2016100106>
- Tiltaksforskriften. (2015). *Forskrift om arbeidsmarkedstiltak (tiltaksforskriften)* (§ 14-5). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2015-12-11-1598/KAPITTEL_14#KAPITTEL_14
- Tveiten, S. (2010). *Veiledning - mer enn ord*. Fagbokforlaget.
- Tøssebro, J. & Olsen, T. (2020). Employment Opportunities for People with Intellectual Disabilities. I R. J. Stancliffe, M. L. Wehmeyer, K. A. Shogren & B. H. Abery (Red.), *Choice, preference, and disability: Promoting self-determination across the lifespan* (s. 225-246). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-35683-5_12
- UNESCO. (2005). *Universal declaration on bioethics and human rights*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/universal-declaration-bioethics-and-human-rights?hub=66535>
- Vo, L.-C. & Kelemen, M. (2014). John Dewey (1859–1952). I *The Oxford Handbook of Process Philosophy and Organization Studies* (s. 236-254). Oxford University Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199669356.013.0015>

- VTA-overenskomsten. (2022-2024). *VTA-overenskomsten 2022-2024*. ASVL, Fellesforbundet og LO.
<https://www.fellesforbundet.no/lonn-og-tariff/tariffavtaler/vta-overenskomsten/>
- Wehman, P. (2023). Supported employment and customized employment: How effective are these interventions and what has been their impact on the field? *Journal of Vocational Rehabilitation*, 58, 237-247. <https://doi.org/10.3233/JVR-230022>
- Wehman, P., Taylor, J., Brooke, V., Avellone, L., Whittenburg, H., Ham, W., Brooke, A. M. & Carr, S. (2018). Toward competitive employment for persons with intellectual and developmental disabilities: What progress have we made and where do we need to go. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 43(3), 131-144.
- Wolfensberger, W. (1983). Social role valorization: A proposed new term for the principle of normalization. *Mental Retardation*, 21(6), 234-239.
- Wolfensberger, W. (2000). A brief overview of Social Role Valorization. *Mental Retardation*, 38(2), 105-123.
- Wolfensberger, W. (2002). Social role valorization and, or versus, "empowerment". *Mental Retardation*, 40(3), 252-258.
- Wolfensberger, W. (2011). An «If this, Then That» Formulation of Decisions Related to Social Role Valorization As a Better Way of interpreting It to People. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 49(6), 456-462.
- Zahavi, D. (2025). *Phenomenology: The Basics* (2. utg.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003350682>
- Östman, L. & Öhman, J. (2023). A transactional methodology for analysing learning. *Mind, Culture, and Activity*, 30(2), 116-132. <https://doi.org/10.1080/10749039.2022.2042029>