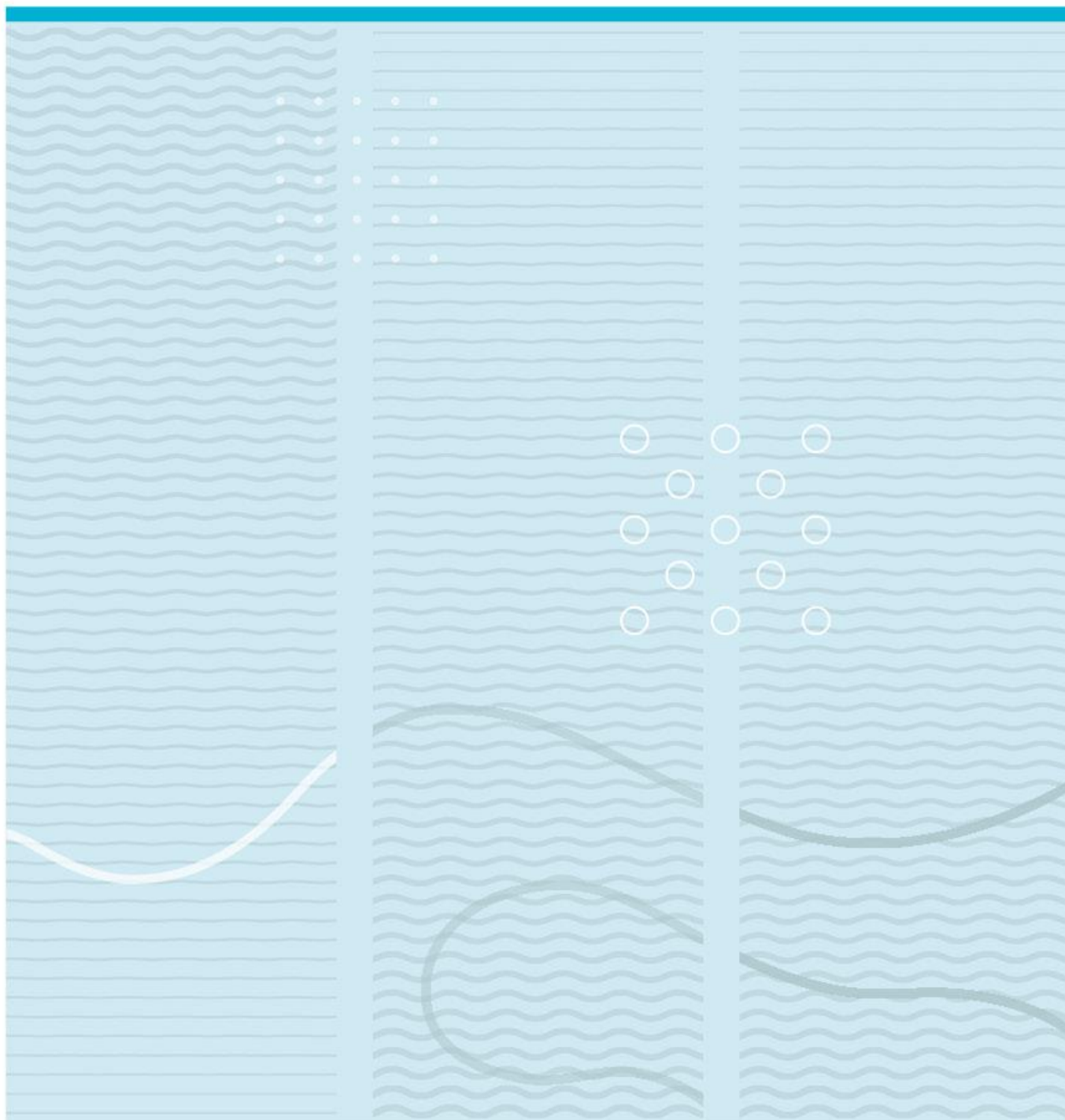


Tone Haukvik

Verden ser liksom litt annerledes ut

Fleksibelt og tilrettelagt. Gjennomføring av videregående opplæring i Buskerud fylkeskommune



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for Humaniora, idretts –og utdanningsvitenskap
Institutt for kultur, religion og samfunnsfag
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2018 Tone Haukvik

Denne avhandlingen representerer 60 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie som baserer seg på semistrukturerte intervjuer av ti ungdommer som ved fleksibilitet har fullført eller var på god vei til å fullføre videregående utdanning i Buskerud fylkeskommune da intervjuene ble gjennomført. Samtlige av respondentene har vært kursdeltakere ved UngInvest eller de har gjennomført hele eller deler av opplæringen sin ved en UngInvest-avdeling. Denne studien har en fenomenologisk tilnærming, derfor er det respondentenes erfaringer med fleksible tilrettelegginger det forskes på. Hovedproblemstillingen som denne masteroppgaven skal gi informasjon om er:

På hvilke måter har fleksibilitet bidratt til gjennomføring av videregående utdanning?

I vårt samfunn er det stor fokus på gjennomføring av videregående utdanning, og det forskes mye på frafallsproblematikken. Denne masteroppgaven er et forsøk på å bidra til den eksisterende forskningen ved å vise til gode eksempler hvor handlingsrommet innenfor systemet er utnyttet slik at de som, til tross for tidligere utfordringer, har klart å gjennomføre videregående utdanning. Kulturen for å legge til rette for fleksible utdanningsløsninger står sterkt i Buskerud fylkeskommune ved å ha UngInvest som en fylkeskommunal alternativ opplæringsarena. Empirien i denne masteroppgaven presenteres som en drøfting av respondentenes utsagn opp mot det teoretiske rammeverket i oppgaven som er sosialpedagogisk, sosialkonstruksjonistisk, positiv psykologisk og eksistensialistisk. Funnene dreier seg om samspillet mellom respondentene og det profesjonelle skolesystemet, relasjoner, hjelp til å komme videre, tidsdimensjonen, og opplevelsene av egne valg, motivasjon, betydningen av fleksibilitet og ungdommenes selvtillit, håp og drømmer for fremtiden. Innenfor kulturstudier vil denne oppgaven gi innsikt i disse ungdommenes opplevelser av å være en del av det moderne samfunnslivet med samfunnets og ungdommenes egne forventinger om å gjennomføre videregående utdanning. Respondentene i denne studien har vært en del av den kulturen innenfor videregående utdanning i Buskerud fylkeskommune, som i flere år har jobbet styrkebasert med bakgrunn i sosialkonstruksjonistisk tankegang. Resultatene av denne studien viser at det å legge til rette for fleksible utdanningsløsninger har vært avgjørende for disse ungdommene. Det har også bidratt til at de ser lyst på fremtiden, og at *verden ser liksom litt annerledes ut* når videregående skole er gjennomført.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Forord.....	7
1 Innledning	9
1.1 Problemstilling	10
1.2 Bakgrunn for valg av problemstillingen.....	11
1.3 Tidligere forskning	12
1.4 Metode og teori.....	16
1.5 Presentasjon av oppgaven	18
2 Bakgrunn	19
2.1 UngInvest AIB.....	19
2.2 Organisering.....	20
2.3 Teoretisk posisjon.....	21
2.4 Status i Buskerudskolene	21
2.5 Fraværgrensen	23
2.6 Formålet med denne oppgaven	24
3 Metode	26
3.1 Metodologisk utgangspunkt	26
3.2 Utvalg og rekruttering av respondenter	28
3.3 Intervjuguide og gjennomføring av intervjuer	30
3.4 Analyse og fremstilling av data	32
3.5 Egen posisjon i feltet	35
3.6 Etiske hensyn og anonymisering av materialet	37
3.7 Gyldighet og pålitelighet	38
3.7.1 Validitet.....	38
3.7.2 Reliabilitet.....	39

4	Teoretisk forankring.....	40
4.1	Sosialpedagogikk.....	40
4.2	Sosialkonstruksjonisme	43
4.3	Positiv psykologi.....	45
4.4	Eksistensialisme	47
4.5	Oppsummering av teorigrunnet.....	51
5	Kort presentasjon av respondentene	52
5.1	Respondent A: Jenta som tok sjansen på å stole på voksne	53
5.2	Respondent B: Gutten som fant tilbake til drømmen sin	54
5.3	Respondent C: Jenta som fikk lyst til å være blid og flink.....	54
5.4	Respondent D: Gutten som brukte et helt år på å forlenge mulighetene sine	54
5.5	Respondent E: Jenta som tok pausene hun trengte	54
5.6	Respondent F: Gutten som ikke løp det samme løpet som de andre	55
5.7	Respondent G: Jenta som syntes man burde le litt mer sammen	55
5.8	Respondent H: Gutten som syntes at lengre tid var greit	55
5.9	Respondent I: Jenta som fikk god hjelp, men gjorde jobben selv.....	56
5.10	Respondent J: Gutten som tidligere sa at han ikke gadd, men nå er så trygg at han tør	56
6	Empiri med drøfting.....	57
6.1	Hva gjorde ungdommene selv for å komme tilbake til skolen/fullføre videregående opplæring?.....	59
6.1.1	Ba om hjelp.....	59
6.1.2	Motivasjon.....	61
6.1.3	Eget valg	62
6.2	Hva bidro andre med for at ungdommen skulle komme tilbake til skolen/fullføre videregående utdanning?	64
6.2.1	Fikk hjelp	64
6.2.2	Handlingsrommet.....	68
6.2.3	Tidsdimensjon	73

6.3	Hvem er det ungdommene opplever som avgjørende bidragsytere til at de har lyktes?	77
6.3.1	Systemet	77
6.3.2	Familie og venner.....	78
6.3.3	Relasjoner i systemet.....	80
6.4	Har fleksibiliteten betydd noe for den enkelte? Eventuelt hva?	84
6.4.1	Betydningen av fleksibilitet.....	84
6.4.2	Selvtillit, håp og drømmer	87
7	Avsluttende kommentarer	92
7.1	Svakheter ved denne studien	92
7.2	Veien videre	93
8	Konklusjon.....	95
	Referanser/litteraturliste	97
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	103
	Vedlegg 2: Prosjektvurdering.....	105
	Vedlegg 3: Forespørsel om hjelp.....	107
	Vedlegg 4: Forespørsel om deltakelse	110
	Vedlegg 5: Intervjuguide.....	112
	Vedlegg 6: Intervjuguide med problemstillinger	114

Forord

Det at jeg har satt det siste punktum i denne masteroppgaven oppleves nesten som uvirkelig. I mange år aksepterte jeg at det faktisk ikke kom til å skje. Så tok jeg opp kontakten med USN som ønsket meg velkommen tilbake for å fullføre studiet. Takk for fleksibiliteten, uten den ville aldri akkurat denne oppgaven blitt skrevet.

Til min veileder Sture Kvarv, takk for råd, tålmodighet og ikke minst motivasjon da jeg trengte det som mest på nyåret. Takk for konkrete, tydelige tilbakemeldinger og raushet med tid. Takk til dem som har veiledet meg på skriveseminarene de siste tre årene. Sture, Marit, Nanna og Mikkel, det var en livbøye for meg å jevnlig diskutere oppgaven min med troverdige og dyktige fagfolk med ulike faglige tilnærminger.

Ungdommene som lot seg intervju, de som delte sine historier med meg, tusen takk. Dere har gjort meg klokere og enda mer klar over viktigheten av omsorg, varme og humor i en situasjon som ofte handler om måloppnåelse og tilstedeværelse. Jeg vil nok alltid lure på hvor i verden dere befinner dere, og om drømmene er oppnådd, eller endret, siden dere delte deres historier med meg. Jeg ønsker dere gode liv.

Ingebjørg, min rektor, som søkte om et stipend til meg så jeg kunne få litt fri fra jobb for å studere, tusen takk for at du hele tiden har hatt troen på meg og mitt masterprosjekt. Nå skal vi feire! Jeg må også takke min arbeidsgiver, Buskerud fylkeskommune, som innvilget et ekstraordinært utdanningsstipend innenfor kulturstudier.

Takk til alle mine kollegaer for oppmuntring, motivasjon og ikke minst, spennende dager på jobb. En spesiell takk til Carina, Karen, Truls W og Aina for faglige diskusjoner og samarbeid. Tusen takk Åse, for motivasjon ispedd verdens beste bringebærsyltetøy og gode samtaler. Så Hilde, min uunnværlige teampartner. En enorm takk for at du har lest alt jeg har skrevet flere ganger, latt deg bli intervjuet, diskutert helt ned på setningsnivå, ertet meg for manglende variasjoner i forfeltet og ikke minst takk for at du har pusha meg til å ikke gi opp. Dette hadde jeg ikke klart uten deg.

Kjære Gina, tusen takk for oppmuntringer, lån av ferietomt hus til å skrive i fred i, trøst, kjærlig press og timevis i telefonen. Jeg gleder meg til oftere å takke ja til hytteturer fremover.

Uten den ubetingede støtten jeg har fått fra Mamma og Pappa, i alle livets svinger, ville jeg aldri klart å bli ferdig med hverken videregående skole eller denne oppgaven. Tusen takk. Det å transkribere ti intervju med utsikt over Middelhavet er garantert mer motiverende enn hjemme i kjellerkontoret mitt, takk for turen storesøster Åste og Mamma. Tusen takk til Marit og Egil som alltid har stilt opp som barnevakt for minsten i denne lange studentperioden.

Rasmus, takk for at du har vært mer tålmodig enn du egentlig har hatt lyst til, det er jeg utrolig takknemlig for! Nå skal jeg ikke studere flere søndager.

Til de aller fineste guttene jeg vet om, sønnene, de viktigste menneskene i livet mitt, Ask, Trym, og Arthur: Jeg er endelig ferdig med oppgaven.

Lier, 15 Mai 2018

Tone Haukvik

Here is what I saw, presented in terms of what I made of it

(Wolcott, 2009, s. 29)

1 Innledning

Denne oppgaven handler om gjennomføring av videregående utdanning. Jeg avgrensar meg ved å undersøke hvordan fleksible utdanningsløp kan bidra til at flere gjennomfører videregående utdanning. I dag fullfører 2 av 3 ungdommer videregående utdanning innenfor normert tid, det vil si 3 eller 4 år. I stortingsmelding 20 ("På rett vei : kvalitet og mangfold i fellesskolen," 2013, s. 105) står det:

At det må åpnes for mer fleksibilitet i opplæringsløpene slik at strukturen bedre kan imøtekomme elevers og fagområders ulike behov.

Min undersøkelse er basert på opplevelsene til ungdommer som har erfaringer fra ulike, fleksible utdanningsløp i Buskerud fylkeskommune.

Empirien i oppgaven baserer seg på kvalitative intervjuer med ungdommer som har fullført, eller er på god vei til å fullføre videregående utdanning ved hjelp av en slik fleksibilitet. Noen av respondentene har fått spesialpedagogiske tiltak knyttet til vedtak om rett til spesialundervisning i henhold til § 5-1 i opplæringsloven, (<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>). I denne oppgaven er det de individuelle, fleksible tilretteleggingene som undersøkes- synonymene til fleksibel er, bøyelig og smidig. I denne oppgaven er begrepet fleksibilitet benyttet om å gjennomføre utdanning. Det er tilrettelagte utdanningsløsninger som ivaretar de individuelle behovene for elevene samtidig som det tilfredsstiller de formelle kravene i videregående opplæring. Begrepet knyttes både til daglig organisering og bruk av tid.

I denne studien er jeg opptatt av å se mulighetene i handlingsrommet fremfor begrensingene regelverket setter. Det er i denne oppgaven tatt utgangspunkt i Lars Helle sin bok (Helle, 2006) for å definere begrepet «handlingsrom». Han foreslår at de ytre grensene i handlingsrommet er bestemmelsene gitt av det offentlige, mens de innerste grensene knyttes til enkeltmenneskenes kunnskap om hvilke muligheter som finnes som de kan nyttiggjøre seg i kraft av sin rolle og yttergrensene,- eller mangel på denne type

kunnskap. I dette handlingsrommet finnes statlige, kommunale, politiske og lokale normer og regler (Helle, 2006, s. 62-63).

1.1 Problemstilling

Med bakgrunn i at gjennomføring av videregående opplæring kan økes ved å forstå handlingsrommets muligheter er hovedproblemstillingen i denne studien:

På hvilke måter bidrar fleksibilitet til gjennomføring av videregående utdanning?

Jeg bruker begrepet fleksibilitet som det overordnede uttrykket for en tilrettelegging som kan bidra til at flere ungdommer gjennomfører videregående opplæring. Med bakgrunn i Kunnskapsdepartementets Meld. St 20 ("På rett vei : kvalitet og mangfold i fellesskolen," 2013) ble det laget en ordning for fleksibilitet i videregående opplæring. Tidligere måtte fylkeskommunene søke nasjonalt om forsøk dersom de ønsket å fravike fag- og timefordeling for grupper av elever. Målet ved å legge til rette for økt mulighet for fleksibilitet i den videregående opplæringen er at man skal kunne tilby mer tilpassede tilbud for ulike elevgrupper (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Buskerud fylkeskommune bruker begrepet fleksible utdanningsløp i sine strategidokumenter, styringsdokumenter og tilstandsrapporter (BFK, 2013; Utdanningsavdelingen, 2014a, 2018).

Denne problemstillingen tar utgangspunkt i at det allerede tas i bruk et handlingsrom, på ulike måter. Mitt ønske er å få en dypere kunnskap om hva ti ungdommer i Buskerud fylkeskommune mener har vært viktig for dem. Forskning og tidligere undersøkelser viser at de aller fleste som starter på videregående skole fullfører til normert tid (Markussen, 2014). Statistikk fra utdanningsdirektoratet viser at andelen ungdommer som fullfører og består videregående utdanning øker med i underkant av 10 prosentpoeng når målingen flyttes fra fem til ti år (Utdanningsdirektoratet, 2016b, s. 9).

Underproblemstillinger som skal undersøkes er:

- 1) Hva gjorde ungdommene selv for å komme tilbake til skolen/fullføre vgs.
- 2) Hva bidro andre med for at ungdommen skulle komme tilbake til skolen/fullføre videregående utdanning?

- 3) Hvem er det ungdommene opplever som avgjørende bidragsyttere til at de har lyktes?
- 4) Har fleksibiliteten betydd noe for den enkelte? Eventuelt hva?

Det er med utgangspunkt i disse problemstillingene funnene vil bli presentert.

1.2 Bakgrunn for valg av problemstillingen

Frafall og svak gjennomføring i videregående opplæring er en samfunnsmessig og utdanningspolitisk utfordring. Det er bred politisk enighet om at så mange som mulig skal fullføre videregående utdanning, helst innen normert tid. Definisjon av fullføring er: «En person regnes som å ha fullført en utdanning når eleven eller lærlingen har bestått alle årstrinn i videregående opplæring, som fører til vitnemål eller fag- eller svennebrev» (SSB, 2017). I denne oppgaven ønsker jeg å finne ut hva det er som har gjort at de ungdommene jeg har intervjuet har lyktes med å gjennomføre videregående skole til tross for utfordringer underveis. Hvilke faktorer ungdommene selv mente var viktige, kanskje til og med avgjørende. Jeg ønsker å bidra til at hovedpersonene på dette feltet, ungdommene selv, blir hørt. Ungdommenes innsikt og erfaringer kan være viktige for lærere, rådgivere, skoleeiere, skoleledere, foreldre, Pedagogisk psykologisk oppfølgingstjeneste og alle andre aktører som jobber sammen for ungdommer. De kan få nye innspill til hva som kan gjøres for å øke mulighetene for at flere gjennomfører videregående utdanning. Foresatte og spesielt medarbeidere i skolesamfunnet trenger deres innsikt og erfaringer.

Det er ikke slik at funnene i denne oppgaven gir svar og løsninger som kan generaliseres til å gjelde alle ungdommer. Den bidrar med innsikt i akkurat disse ungdommenes erfaringer. Flere av disse ungdommene har mange år med dårlige skoleerfaringer. I denne oppgaven går jeg ikke inn for å undersøke disse forhistoriene. Det er et bevisst valg å ikke undersøke de dårlige erfaringene.

Motivasjonen min for å skrive en masteroppgave i tverrfaglige kulturstudier om videregående utdanning, er at jeg er lærer og har møtt mange ungdommene som i media ofte blir omtalt som underyttere, late, drop-outs og selvsenterte. Dette er en uensartet

ungdomsgruppe som jeg har vært så heldig å få jobbe sammen med. De er i mine øyne ungdommer med styrker, talent, kunnskaper og spesielt viktige erfaringer.

Buskerud fylkeskommune har en overordnet plan for utdanningssektoren, kunnskapsskolen i Buskerud. Der er det overordnede målet å *maksimere læring og minimere frafall* (BFK, 2013). På bakgrunn av denne satsningene har det også vært viktig for meg å nettopp undersøke faktorer som gjør at ungdommer gjennomfører videregående opplæring. I plan for kunnskapsskolen i Buskerud er et av fire hovedmål at *I samspill med andre skal fylkeskommunen skape sammenhengende og fleksible opplæringsløp som utløser ressurser og skaper læringsglede* (Utdanningsavdelingen, 2014b, s. 2). Denne satsningen gir strategiske føringer og en politisk kurs for fremtidens kunnskapsskole i Buskerud. Dette har gjort det relevant for meg å se på sammenhengende fleksible opplæringsløp som har lyktes. Jeg ønsker derfor å forske på de gode erfaringene til akkurat disse ungdommene som har gjennomført videregående utdanning ved fleksibel tilrettelegging.

1.3 Tidligere forskning.

I et kunnskapsbasert samfunn som vårt blir det stadig pekt på hvor viktig det er med formalisert utdanning. Forskning viser at jo lengere ungdom blir i videregående skole, og jo høyere måloppnåelse de har, jo større mulighet har de for få jobb, og beholde jobb i perioder med lavkonjunktur (Rogstad & Reegård, 2016) (Markussen, 2014).

Det er også vist en sammenheng mellom økt risiko for sykdom og uførhet blant ungdommer som ikke gjennomfører videregående. Disse funnene støtter hvor viktig det er å forebygge for frafall (De Ridder et al., 2013 s.2).

Ottar Ness, Vibeke Krane og Bengt Karlsson er tre av forskerne fra Høgskolen i Sørøst-Norge som så nærmere på elev-lærer relasjonen med en stor litteraturgjennomgang publisert i *Scandinavian Psychologist* i 2016 (Krane, Karlsson, Ness, & Kim, 2016). Denne gjennomgangen av store deler av forskning på feltet viser at kvaliteten på lærer-elev relasjonen har stor betydning på elevers psykiske helse, og dermed også at den påvirker risikoen for frafall. Denne litteraturgjennomgangen av den fremste forskningen på feltet

antyder at denne relasjonen er spesielt avgjørende for ungdommer som er emosjonelt sårbare og allerede er i faresonen for frafall (Andersen & Ness, 2015).

Med reform -94 fikk ungdom mellom 16-19 år lovfestet rett til videregående utdanning i Norge. All statistikk siden den gang har vist at det er liten endring i prosentandelen av ungdommer som fullfører videregående skole (Sletten et al., 2015). Anslagsvis er det brukt over 3 milliarder kroner på forskning og tiltak for å få flere til å fullføre videregående utdanning siden den gang (Svarstad & Mellingsæter, 2015). Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU STEP) har vært en aktiv og viktig aktør innenfor forskning om videregående utdanning.

Bortvalg og kompetanse (Markussen, Sandberg, Lødding, & Frøseth, 2008) var med på å sette frafall/bortvalg på den politisk dagsorden. I boken *Videregående utdanning nesten for alle* konkluderes det allerede i forordet med at 15 års forskning på videregående opplæring at det *ikke* er for alle, og at skolen fortsatt bidrar til reproduksjon av ulikheter (Knudsen, 2011, s. 12).

Statistikken på gjennomføring i videregående opplæring viser at det er flere som fullfører til normert tid ved studiespesialiserende enn ved yrkesfaglige utdanningsprogram (UDIR, 2016). Innenfor yrkesfaglige utdanningsprogram fullfører 58 % innen fem år, på studiespesialiserende utdanningsprogram er det 86% som fullfører innen normert tid. Ved oppstart i videregående skole er det det faglige utgangspunktet til eleven som har størst betydning for gjennomføringen. Så ved høyere grunnskolepoeng, jo større sannsynlighet for å gjennomføre videregående (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

De siste årene har forskningen i stor grad sett på risikofaktorer knyttet til frafall. Prosjektet *Bortvalg og kompetanse*, ledet av Eifrid Markussen, fulgte fra 2002 til 2007 nesten ti tusen ungdommer på Østlandet inn i, igjennom og ut av videregående opplæring, survey- og registerdata koplet på individnivå (Markussen et al., 2008). De syv fylkene Oslo, Akershus, Østfold, Hedmark, Buskerud, Telemark og Vestfold finansierte undersøkelsen i samarbeid med utdanningsdirektoratet og Kommunenes Sentralforbund. Så langt har det ført til seks rapporter publisert av Nordisk institutt for

studier av innovasjon, forskning og utdanning. Den siste rapporten, *Utdanning lønner seg*, analyserer situasjonen for de samme ungdommene når de har fylt 25 år. Denne forskningen gjennomførte analyser av hvilke forhold som hadde betydning for hvorvidt elever gjennomfører eller består, stryker eller slutter. Hovedresultatene til Markussen samsvarer med omfattende internasjonal forskning omkring frafall og gjennomføring (Lamb, Sandberg, & Markussen, 2011; Rumberger, 2012). Våren 2018 kommer en ny, oppfølgende forskningsrapport, hvor de som undersøkes nå har blitt 30 år.

Det er komplekse og sammensatte årsaker til frafall. Sosial bakgrunn vies mye oppmerksomhet og settes i sammenheng med foreldres inntekts,- og utdanningsnivå. I tillegg vektlegges også foreldres sivilstatus, deres grunnskoleerfaringer og interesse for barnas skolehverdag. Elevens karakternivå fra grunnskolen, elevens fravær, elevens engasjement i skolen og utdanningens kontekst anses som avgjørende faktorer. Gjennom sin oppvekst og bakgrunn har de unge tilegnet seg ulike forståelser for hvilken betydning utdanning har. Familier fra ulike sosiale lag formidler ulike verdier til barna (Bass, 2014 ,Bourdieu 1977). Det finnes også forskning som handler om utdanning som har knyttet ungdommers skoleprestasjoner og gjennomføring til «antall bøker i hjemmet». Antall bøker i hjemmet er brukt som en indikator på kulturell kapital i både nasjonale og internasjonale ungdomsforskninger (NOVA, 2017; Wichstrøm & Kvalem, 2007) (*Stø kurs. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015*, 2016). (Bakken, 2004). Denne forskningen viser til sammenheng med skolerestater. Jo flere bøker i hjemmet, jo bedre skolerestater.

I boka *De frafalne* oppsummeres mye av denne forskningen. I tillegg har boka som mål, slik jeg ser det, et ønske om å nyansere forståelsen av fenomenet frafall. En forskningsbasert bok om frafall i videregående opplæring som presenterer nytt blikk på forskning med et mål om på nyansere forståelsen av fenomenet. *Som redaktører ønsker vi å vise at kompleksiteten er stor, og derigjennom vise at oppfatninger av hva som egentlig er problemet med frafall, og mulige grep for å redusere omfanget, også vil variere* (Rogstad & Reegård, 2016, s. 20). Denne boken løfter frem strukturene- klasse, etnisitet og kjønn. De forskjellige forskningsbidragene representerer ulike perspektiver. Et perspektiv er at frafall øker sjansen for utenforskap, mens et annet perspektiv tar

utgangspunkt i at frafallet ikke er et problem, men en løsning for de ungdommene som ikke ønsker å være i skolen. Utgangspunktet i denne boken er de unges behov, ikke politikernes visjoner. Istedenfor å snakke om frafallet, intervjuet de ungdommer som hadde sluttet i skolen, de frafalne (Rogstad & Reegård, 2016, s. 199).

Avbrudd, pauser, omvalg og frafall må forståes innenfor en slik ramme av økt fleksibilitet, flere valgmuligheter, institusjonell individualisering og krav om at karrierevalg skal være personlige og meningsfulle. For å komme nærmere en bedre forståelse av frafall som fenomen vil spørsmålet fremover kanskje mindre være hvordan man skal få ungdom raskere gjennom utdanningssystemet, men heller hvordan utdanningssystemet kan innrettes og tilrettelegges for ungdoms utdanningsvalg preget av disse samfunnsstrømmene

(Rogstad & Reegård, 2016, s. 206).

Til tross for fremdeles sterke og vedvarende mekanismer og strukturer i utdanningssystemet som bidrar til å opprettholde ulikheter, er det mulig å påvirke dette ved ulike tiltak (Markussen, 2014). Markussen skriver at det finnes handlingsrom i utdanningssystemet som vil gjøre det mulig å redusere ulikheter basert på sosiale forskjeller. I et slikt arbeid er det viktig å akseptere at det er *Forskjell på folk* (Markussen, Lødding, Sandberg, & Vibe, 2006).

I NIFU rapporten Utdanning lønner seg (Markussen, 2014 s.19) står det:

Tilpasset opplæring kan blant annet handle om pedagogikk, om møtet mellom den enkelte elev og den enkelte lærer på læringsarenaen, det kan handle om organisering, praksisbrev eller lærekandidatordning, og det kan handle om tidsdifferensiering, om å la ulike elever bruke ulik lang tid på videregående opplæring.

Dette er en viktig grunn til at jeg i denne oppgaven har fokus på handlingsrommet og ungdommenes erfaringer når de lykkes. I den omfattende NOU rapporten 2015:8 «Fremtiden skole» som dannet grunnlaget for arbeidet med fornyelse av fag og

kompetanser er det også anbefalinger om *fleksibilitet i fag og timefordeling som et virkemiddel for å stimulere læringsarbeid* (Ludvigsen, 2015, s. 12).

1.4 Metode og teori

Empirien i denne masteroppgaven er basert på kvalitative intervjuer av 10 ungdommer som har fullført videregående skole eller var på god vei til å fullføre etter å ha opplevd individuell tilrettelegging hvor fleksibilitet har vært en viktig faktor. Noen av ungdommene jeg intervjuet har hatt et skoleår hvor de ikke var en del av det ordinære utdanningsløpet etter grunnskolen. Dette er ungdommer som har vært kursdeltakere ved UngInvest AIB.

Jeg har vært opptatt av å finne respondenter med de riktige bakgrunnsvariablene. Respondentene er ungdommer som tidligere har vært, eller er, elever ved videregående skoler i Buskerud. De har kunnskap og erfaringer som jeg mener er nyttig for å forstå hva som virker og hva som kan bidra til å øke gjennomføringen. I intervjueskjemaene valgte jeg å dele spørsmålene inn i kategoriene:

- *Om videregående utdanning* for å få et helhetlig bilde av respondentens erfaringer og opplevelser.
- *Signifikante andre* for å kunne undersøke relasjoner og påvirkning andre mennesker hadde på respondentens opplevelser.
- *Fleksible utdanningsløp* for å kartlegge de ulike tilretteleggingene og utnyttelsene av handlingsrommet.

Disse kategoriene endret seg underveis i prosessen til det som jeg anser som resultatene i denne studien.

Respondentene var ikke deltakere av en konkret felles kultur som en klasse, et trinn eller en hel skole. Respondentene har vært tilknyttet fleksible læringsløp, på ulike avdelinger i samme organisasjon på ulike tidspunkt. Det ble viktig at intervjuene nettopp handlet om erfaringene i *sin kontekst* (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015). Respondentene har ulike erfaringer, fra ulike skoler, som har ulik kultur for fleksibel tilrettelegging i

Buskerud fylkes videregående opplæring. Ungdommene har vært i skoler som har benyttet handlingsrommet på ulike måter.

I denne studien ser jeg kun på de faktorene respondentene mener har vært verdifulle for at de har gjennomført videregående opplæring. Jeg sammenligner eller måler ikke effekten av de ulike skolenes kultur for differensiering. De ulike erfaringene med hvordan handlingsrommet utnyttes, er gjenstand for denne studien. Jeg har brukt kvalitative intervju for å få frem ungdommenes historier, og har forsket på suksessfaktorene som har ført de tilbake til skolen og hjulpet dem til å fullføre videregående opplæring. Det finnes allerede mye forskning som forteller om ulike årsaker til hvorfor ungdommer faller ut av skolen.

Denne oppgaven ser på hvorfor ungdommer fullfører, selv om de kan ha vært i nærheten av å avslutte. Dette har sammenheng med å forstå det moderne samfunnslivet noe som er relevant for kulturstudier. Jantzens modell over de forskjellige kulturbegrepene, *det å ha, det å være det å kunne og det å gjøre* er det særlig den siste dimensjonen som står sentralt for nye kulturstudier (Scott Sørensen, Høystad, Bjurström, Vike, & Nordgård, 2008). I denne dimensjonen defineres kultur som «noe som gjøres i relasjoner mellom mennesker og til en omverden, og som utfoldes i en menneskelig praksis» (Scott Sørensen et al., 2008, s. 31).

I denne oppgaven velger jeg å undersøke hva ungdommen selv mener virker og hvorfor. Derfor har jeg valgt å bruke de gode eksemplene. Det å lære av gode eksempler er en tilnærming vi alle kjenner fra dagliglivet og fra forskning. Som samfunnsvitenskapelig strategi blir dette kalt «best case studie» (Engelstad, Grenness, Kalleberg, & Malnes, 2005, s. 183).

Innenfor kulturstudier kan forskeren bruke forskjellige elementer fra ulike og mange fag, teorier og metoder. I denne masteroppgaven vil jeg benytte teori og begreper fra ulike fagtradisjoner som samfunnsfaglig tradisjon, sosialkonstruksjonisme, eksistensialisme, sosialpedagogikk og positiv psykologi. Dette vil jeg komme nærmere inn på i teorikapittelet.

1.5 Presentasjon av oppgaven

I kapittel to blir UngInvest AIB presentert sammen med informasjon om status i Buskeruds videregående opplæring. Det presenteres også en kort informasjon om fraværstatistikk og oversikt over prosentandel av elever som ikke oppnår vurdering i ett eller flere fag, fordi jeg anser det som relevant bakgrunnsinformasjon i forbindelse med denne oppgaven og ungdommers behov for fleksibel tilrettelegging. Kapittel tre handler om valg av metode og fremgangsmåter anvendt i oppgaven og min posisjon innenfor feltet. Kapittel fire er en presentasjon av de ulike teoretiske posisjonene som benyttes i denne masteroppgaven. Deretter kommer en kort presentasjon av respondentene i kapittel fem for å sette det empiriske materialet inn i en kontekst. Kapittel seks er presentasjon av funn. Dette presenteres med underproblemstillinger og sitater fra intervjuene koblet opp mot teori fra kapittel fire. Så følger noen refleksjoner og tanker angående resultatene av studien før det avsluttes med en konklusjon.

2 Bakgrunn

Alle respondentene i denne oppgaven har vært i UngInvest AIB som en del av den fleksible tilretteleggingen. Derfor redegjør jeg kort for hvordan UngInvest AIB er organisert (Tidligere Arbeidsinstituttet) og situasjonen i Buskerud fylkeskommunes organisering av videregående utdanning. Dette er bakgrunnsbildet for kulturen ungdommenes erfaringer er hentet fra.

2.1 UngInvest AIB

UngInvest AIB er et fylkeskommunalt, praksisnært og styrkebasert opplæringstilbud for ungdommer i alderen 16-24 år. Målgruppen er ungdommer som har opplevd små eller store utfordringer i livet og som for en periode har behov for tettere oppfølging ved å delta i praktiske kurs rettet mot ulike yrkesfaglige utdanningsretninger. Dette kombineres med faglig påfyll tilpasset den enkelte ungdom i ulike fellesfag. All opplæring bygger på videregående skoles utdanningsprogram og nasjonale læreplaner. UngInvest AIB legger også til rette for at ungdommer kan ta opp igjen fag fra grunnskolen, og bistår med veiledning og opplæring til de som ønsker å ta privatisteksamen på videregående skoles nivå (AIB, 2017). Dette er et ikke - lovpålagt tilbud som eksisterer på grunn av bred tverrpolitisk støtte i Buskerud fylke.

UngInvest AIB sin visjon er: *Vi lærer sammen hver dag i et trygt, styrkebasert og humørfyllt miljø, slik at ungdommene finner sin vei i utdanningssystemet* (AIB, 2017). I det pedagogiske grunnlaget for kunnskapsskolen i Buskerud står det at det skal legges vekt på å benytte UngInvest AIB bevisst og aktivt som samarbeidende læringsarena for å øke mulighetene for at flere ungdommer gjennomfører videregående opplæring (Utdanningsavdelingen, 2013, s. 23). Det presiseres også i grunnlagsdokumentene for kunnskapsskolen at det er ønskelig at det legges til rette for at flere ungdommer som har opplæringen sin ved en av UngInvest AIB sine avdelinger skal kunne gis karakterer i samarbeid med skolene. En klar oppfordring til å benytte seg av handlingsrommet som finnes i systemet. *Dette arbeidet vil kunne få nasjonal betydning* (Utdanningsavdelingen, 2013, s. 23).

I 2017 ble UngInvest, sammen med Nordahl Grieg videregående skole og Unitet World College Red Cross Nordic valgt inn i det verdensomspennende nettverket Ashoka Changemaker School. Dette nettverket består av 260 skoler og sosiale entreprenører, samt ildsjeler fra organisasjons og næringslivet. Disse skolen ble valgt fordi de alle ønsker å endre det tradisjonelle utdanningssystemet ("Ashoka," 2018).

2.2 Organisering

UngInvest AIB er organisert på linje med på de tretten videregående skolene i Buskerud fylkeskommune. Det er ett tett samarbeid med disse, fagopplæringskontoret, arbeidsliv, Praktisk pedagogisk tjeneste (PPT) og oppfølgingstjenesten (OT). I løpet av et skoleår får cirka 200 ungdommer et tilbud i UngInvest AIB. Det er avdelinger i Kongsberg, Modum, Ringerike og Drammen med kontinuerlig inntak hele skoleåret. UngInvest AIB har en leder på rektornivå og avdelingsledere på hver avdeling som har daglig ansvar for blant annet personal og utviklingsarbeid. Det er ansatt sosialfaglige og skolefaglige rådgivere på hver avdeling i tillegg til instruktører og lærere innenfor ulike utdanningsprogram. Alle ungdommer har en egen hovedkontakt tilsvarende kontaktlærere i skolen. De har ansvaret for oppfølging av ungdom i tett samarbeid med foresatte, rådgivere og eksterne instanser, der det er aktuelt. Eksempler på yrkesgrupper representert blant de ansatte er eksempelvis bilmekaniker, kokk, barne - og ungdomsarbeider, møbelsnekker, kunst -og håndverklærer, fotograf, sosionom, barnevernspedagog, spesialpedagog, tømrer, kjøpmann og økonom. På hver avdeling er det også ansatt lærere med kompetanse i ulike fellesfag.

UngInvest AIB er et sosialpedagogisk tiltak hvor ungdommer kan bruke et skoleår på å få hjelp til avklaring og motivering for videre utdanning uten å benytte seg av skoleretten sin. De videregående skolene i Buskerud kan benytte UngInvest AIB som et av differensieringstiltakene, som en tilrettelagt arena. Det betyr at skolen beholder ansvaret for eleven, men hele eller deler av opplæringen foregår i UngInvest AIB. Dette er et unikt tilbud til ungdommer i Buskerud. De gode resultatene har vekket både nasjonal og internasjonal interesse for denne modellen å drive «skole» på.

2.3 Teoretisk posisjon

I UngInvest AIB foregår det et kontinuerlig læringsarbeid som innebærer å endre tenkesettet fra å være defensiv og destruktiv til offensiv og konstruktiv. Dette er knyttet til teori blant annet fra positiv psykologi (Martin E. P. Seligman & Tangeraas, 2009) og sosialkonstruksjonisme (K. J. Gergen, 2011) og tar utgangspunkt i den styrkebaserte aksjonsforskningstilnærmingen Appreciative Inquiry (Hauger, Højland, & Kongsbak, 2008). Tenkesettet bygger på læringsledelse istedenfor styringsledelse, og innebærer systematiske undersøkelser av når organisasjoner og mennesker fungerer på sitt beste (Tanggaard & Nordland, 2016).

Målet er å rekruttere og beholde ungdommene i videregående opplæring. UngInvest AIB ønsker å bidra til at ungdommene får tro på seg selv og sine muligheter. Dette er en relasjonell tilnærming til lærings og endringsarbeid hvor det legges vekt på at alle skal læres opp til å ta i bruk egne styrker. Tidligere forskning innenfor positiv psykologifeltet peker på at det å identifisere og utnytte våre beste egenskaper kan gi bedre resultater enn å forsøke å overvinne våre svakheter (Biswas-Diener, 2010 ; Martin E. P. Seligman & Tangeraas, 2009).

De gode resultatene i UngInvest AIB førte til at Buskerud Fylkeskommune baserte sitt utviklingsarbeid og organisasjonsutvikling i stor grad på Appreciative Inquiry (Hauger et al., 2008) positiv psykologi og sosialkonstruksjonistiske teorier i perioden 2012-2015. Buskerud fylkeskommune utviklet sin visjon og sine verdier ved å systematisk undersøke det som fungerte godt i organisasjonen og som hadde bidratt til å skape ønskede resultater. Verdiene som ligger til grunn for visjonen «Buskerud fylkeskommune skape resultater gjennom samhandling» er Raushet, åpenhet, mot og entusiasme.

2.4 Status i Buskerudskolene

Tall og informasjon fra nasjonalt nivå i denne oppgaven er hentet fra gjennomføringsbarometeret som viser tilstanden og utviklingen over tid i Norge, og som samtidig belyser gjennomføringsproblematikken (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Denne rapporten skiller på de ulike fylkene, og på de ulike utdanningsprogrammene.

Arbeidet med gjennomføringsbarometeret er en videreføring av NY GIV prosjektet som var en nasjonal satsning med oppstart i 2013. Det var et partnerskap mellom sentrale aktører og sektorer for å styrke gjennomføringen i videregående skole. Det ble ledet av Kunnskapsdepartementet, og i et tett samarbeid med Arbeidsdepartementet og Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Tilstandsrapporten 2017 om den videregående opplæringen i Buskerud (U. BFK, 2017, s. 24) viser at andelen av de som fullførte og besto opplæringen i skole pr årstrinn 2015/16 har stabilisert seg på rett under 83 %. Det er litt høyere enn landsnittet på 82%. Av de som fullførte og bestod yrkesfaglige utdanningsprogram (lærling i bedrift) var andelen i Buskerud på 67,4%, og Nasjonalt var det litt lavere med 66,6%. Elever som sluttet i videregående opplæring var i Buskerud på 3,6% i skoleåret 2015/16, det vil at det det var likt med landsgjennomsnittet samme år. I skoleåret 2016/17 var det 83,5 % som bestod pr årstrinn i Buskerud, mot 83,1 % på landsbasis (Utdanningsavdelingen, 2018).

Etter reform 94 fikk alle ungdommer rett på videregående opplæring, og andelen som begynner direkte på videregående etter grunnskolen ligger stabilt høy på i underkant av 98 %, denne andelen er gjennomgående i alle fylker (Utdanningsdirektoratet, 2016b, s. 23). I all norsk statistikk om gjennomføring, avbrudd, tilstedeværelse og karakternivå er basert på de elevene som er registret som elever i videregående opplæring 1. november i det aktuelle året (tidligere 1. oktober). Dette er det offisielle telletidspunktet for elever i videregående opplæring. Elever som melder avbrudd fra skolen før denne telledatoen har da ikke benyttet seg av skoleretten sin det året, og er da heller ikke med i statistikken som avsluttet. Jeg har ikke benyttet meg av statistikk eller annen forskning som har registret hvor mange som melder avbrudd innen telledatoen. Innenfor utdanningsforskning vil jeg anta at det vil bli interessant å sammenligne tall fra *før* og *etter* innføringen av den nye fraværgrensen når det gjelder denne ungdomsgruppen.

2.5 Fraværsgrensen

Høyt fravær er en viktig årsak til frafall fra den videregående opplæringen, og det kan gi utfordringer i å få lærlingplass med stort fravær på vitnemålet. Tabellen under viser at det var en positiv trend i nærværet i Buskerudskolen før innføringen av den nye, nasjonale fraværsregelen. Sammenligning av fraværet fra første termin skoleåret 2016/ til første termin skoleåret 2017/18 i videregående utdanning i Buskerud viser en økning i fraværet fra 5,9 % til 9,9% (BFK, 2018)

Tabell 1: Fravær i prosent i Buskerud.

	BFK 2012/13	BFK 2013/14	BFK 2014/15	BFK 2015/16	BFK 2016/17
Totalt fravær, prosent	9	8,2	8	7,5	5

(U. BFK, 2017, s. 16)

Fra skolestart 2016/17 innførte Kunnskapsdepartementet nye fraværsregler (Kunnskapsdepartementet, 2017). Disse reglene er klare på at en elev med mer enn 10% fravær i et fag vil som hovedregel ikke ha rett til å få halvårsvurdering med karakter, og dermed ikke standpunktkarakter i faget. Fraværsgrensen gjelder for timefraværet i enkeltfag, ikke elevens totale fravær. Elevene skal få varsel om de står i fare for å ikke få vurdering på grunn av fravær. Alt fravær må dokumenteres av lege, tannlege eller annen behandlende enhet, det regnes ikke lenger som gyldig med tilbakemelding fra hjemmet ved for eksempel sykdom. Tabellen under viser prosent-andel elever som er registrert med «Ikke vurderingsgrunnlag» (IV) i ett eller flere fag.

Tabell 2: IV i fag, Nasjonalt og Buskerud

	2014/15		2015/16		2016/17	
	IV i minst ett fag	IV i kun ett fag	IV i minst ett fag	IV i kun ett fag	IV i minst ett fag	IV i kun ett fag
Nasjonalt	3,5	1,6	3,2	1,6	3,1	1,3
BFK	3,2	1,6	3,1	1,6	3,0	1,2

(Utdanningsdirektoratet, 2018a)

Elevene som på grunn av fravær ikke har fått karakter i et fag må ta det manglende faget som privatist. Ved å gjennomføre privatisteksamen innenfor utløpet av normalt tid og for øvrig fyller kravene til vitnemål, skal eleven da få førstegangsvitnemål (opplæringslova, forskrift 1 juli 2009 nr. 964). Ved inntak til høyere utdanning vil man med førstegangsvitnemål konkurrere kun med skolepoeng, og det er 50% av alle studie plassene på høyere utdanning gis i kvote for førstegangsvitnemål.

Fraværsgrensen skal evalueres i en sluttrapport høsten 2019 (UDIR, 2017). Det vil i denne rapporten legges vekt på regelens innvirkning på både fravær og frafall. Den vil se på konsekvensene denne fraværsgrensen har for elever som overskrider fraværsgrensen, og den skal se på hvordan den praktiseres ved ulike skoler og i ulike fylker.

2.6 Formålet med denne oppgaven

I kontrast til den eksisterende forskningen på feltet jfr. *Bortvalg og kompetanse* mener jeg det er plass for ny og annerledes forskning knyttet til tematikken frafall i videregående opplæring. Hva er det som får ungdommer som kanskje vurderte å droppe ut av skolen, til å fullføre den?

Formålet med å skrive en masteroppgave om dette temaet er ønske om å bidra til *maksimering av læring og minimering av frafall* i tråd med Buskeruds sin overordnede strategi for utdanning (Utdanningsavdelingen, 2014a, s. 3). I denne oppgaven vil historiene til ungdommer som har hatt opplæringen sin som et samarbeid mellom videregående skole og UngInvest AIB komme frem. Jeg syntes det er viktig og på tide at

hovedpersonene på dette feltet, ungdommene, blir hørt. Vi trenger deres innsikt og erfaring om hva alle de ulike aktørene som jobber sammen bør gjøre for å tilrettelegge for økt gjennomføring i videregående opplæring. Disse ti ulike historiene vil fortelle oss om hvordan handlingsrommet er utnyttet og hvilke konsekvenser det har hatt for den enkelte. Målet er å få en dypere innsikt og forståelse av hva som virker, i håp om at dette kan bidra til at flere ungdommer kan få riktig hjelp for å lykkes.

Jeg jobber som lærer på UngInvest AIB, jeg opplever en arbeidshverdag som er givende og at møter med ungdommene er viktige. I rollen som lærer, er det viktig å være tydelig og åpen om mitt personlige engasjement i arbeidet med å legge til rette for fleksible utdanningsløp. Det vil si at jeg har god kjennskap til og kunnskap om de mulighetene som finnes. Jeg har erfaring med at handlingsrommet som finnes både benyttes og opplever også at det ikke blir tatt i bruk. Dette er mitt profesjonelle felt, og som student på dette feltet har jeg med meg mine før-forståelse. Erfaringene mine er ikke noe jeg «legger av meg» som forsker. De vil prege mine spørsmål og antagelser. Men jeg mener også at min bakgrunn gjør at jeg har kunnskap om hvilke spørsmål som bør stilles. Likevel er jeg bevisst at selv om denne studien har som hovedmål å identifisere faktorer ungdommene selv opplever som viktige for gjennomføring av videregående opplæring ved bruk av fleksibilitet, er jeg klar over at mitt ønske om å utvide dette handlingsrommet ligger der som et viktig formål for meg personlig.

Denne oppgaven vil bære preg av mitt profesjonelle ståsted, samtidig som jeg skal ivareta de forskningsetiske utfordringene det fører med seg. Dette vil bli nøyere diskutert i metodekapittelet. Det er mitt engasjement for disse ungdommene og de erfaringene de besitter som gjør at jeg har valg akkurat dem som mine respondenter i denne masteroppgaven. Formålet med denne oppgavene er å la deres stemmer komme til uttrykk. Det gjør også at mine egne for-forståelser må vike mer til side. Det gjør det også viktig at jeg er klar over mine egne for-forståelser og underliggende formål.

3 Metode

Denne studiens hovedproblemstilling søker informasjon om ulike måter hvor fleksibilitet har bidratt til gjennomføring av videregående utdanning. Det vil si at det er enkeltmennesker sine erfaringer og historier som forskes på. Det vil da være hensiktsmessig å benytte seg av kvalitativ metode i arbeidet med å søke svar på problemstillingen. Denne problemstillingen søker kunnskap som en kvantitativ undersøkelse ikke vil kunne gi svar på ved standardiserte spørreskjemaer med svaralternativer. Kvalitative studier er et godt supplement til å belyse og utdype nyanser som ikke er like fremtredende ved kvantitative forskningsprosjekt.

3.1 Metodologisk utgangspunkt

Målet med å anvende kvalitativ metode i denne studien er et ønske om å oppnå en helhetlig forståelse av fenomenet og forholdet mellom fenomener i samfunnet (Kvarv, 2010, s. 137). Et annet mål er å kunne gå i dybden på fenomenet, derfor er det valgt en intensiv strategi med færre undersøkelsesenheter enn i et kvantitativt design. Forskning knyttet til frafall og lav gjennomføringsgrad har ofte som mål å forklare hvorfor frafallstatistikken er slik den er. Ulike tiltak er igangsatt både på nasjonalt og lokalt plan, men ifølge Statistisk Sentralbyrå er det lite endring i gjennomføringsgraden på landsbasis. Hvert år er Statistisk Sentralbyrå sin statistikk tilgjengelig for alle via utdanningsdirektoratets hjemmesider. Denne statistikken er oppdelt fylkesvis, og man kan se utviklingen over flere år.

I denne masteroppgaven ser jeg det som mest hensiktsmessig å benytte meg av kvalitativ intervju metode for å besvare problemstillingen på en mest mulig adekvat måte (Kvale et al., 2015 s.135). Ved bruk av kvalitative intervjuer ønsker jeg å høre ungdommenes historier. Ved å gjennomføre respondentintervjuer kan det avdekkes intervju personenes følelser, hensikter og oppfatninger (Repstad, 2007, s. 17) Det er deltakerne sine erfaringer og opplevelser jeg søker i denne masteroppgaven. I henhold til Kvale og Brinkmann ser jeg at denne tilnærmingen kan sees på som en åpen fenomenologisk tilnærming for å få besvart oppgavens hovedproblemstilling og underproblemstillinger (Kvale et al., 2015, s. 45). I dette arbeidet opplevde jeg at det samtidig var det en

kontinuerlig frem og tilbake prosess mellom deler og helhet, som en konsekvens av «den hermeneutiske sirkelen» (Kvale et al., 2015, s. 237).

Jeg ønsker å avdekke suksessfaktorene som har ført dem tilbake i skolen, eller hjulpet dem til å fullføre vgs. Dette er fordi oppfatningen min av denne problematikken er at det alt for ofte fokuseres på hva som ikke fungerer. Det er respondentenes virkelige erfaringer som er interessante, og dette kan kobles opp mot allerede eksisterende tallmaterialet. Et kvalitativt intervju er en samtale mellom respondent og intervjuer, og det er temaet og intervjuguiden som ligger til grunn i oppstarten av samtalen. Ved å intervju enkeltmennesker er muligheten tilstede for å få informasjon som ikke vil komme frem av statistikk eller ved generelle spørreskjemaundersøkelser. Det er de små, viktige nyansene, sett med respondentens øyne, som kan komme frem underveis i intervjuet. Det respondenten oppfatter som avgjørende kan være noe annet enn det jeg med mine fordommer forventet.

I prosessen med å velge hva slags type intervju jeg skulle foreta meg vurderte jeg åpent og halvstrukturert intervju. Fordelen med det helt åpne er at vi kan få en samtale med naturlig flyt, og intervjuobjektets meninger kan komme godt frem. Ulempen er at vi underveis i samtalen kan miste fokus på tematikken. Dette ser jeg som en ekstra stor utfordring siden jeg til vanlig jobber som lærer for ungdommer i respondentenes alder og kjenner til at det er lett å miste fokus på det man planlegger.

Et halvstrukturert intervju, med en intervjuguide som inneholder de viktigste spørsmålene jeg ønsker å stille, er den løsningen jeg valgte å prøve ut. Det er for å holde fokus, samtidig som det gir rom for det subjektive og individuelle som jeg leter etter. Resultatene i denne studien gir ingen absolutte fasitsvar på hva som må gjøres for å øke gjennomføringen i videregående utdanning, men de sier noe om hva som *har virket* for noen, og derfor kan man anta at det også kan være gode løsninger for andre enn respondentene selv.

I dette forskningsopplegget er ikke målet å generalisere, men det er det spesielle og unike jeg søker kunnskap om. Siden generalisering er mindre viktig, vil jeg velge et intensivt

undersøkelsesopplegg. Jeg vil altså konsentrere meg om færre enheter. Fordelen ved et intensivt design er muligheten for å få detaljforståelse, noe jeg søker i dette opplegget. Ved å anvende et ekstensivt design i arbeidet med denne problemstillingen ville jeg ikke fått samme anledning til å gå i dybden på temaet. Derimot ville jeg da ha forsket på flere enheter og muligheten for generalisering ville vært større enn ved et intensivt forskningsdesign.

Her vil det nok være riktig å si at resultatene av denne studien har mer overføringsverdi for profesjonelle innenfor skolefeltet, enn at det kan generaliseres ut fra disse resultatene. Med overføringsverdi mener jeg at disse historiene om fleksibel tilrettelegging viser hvordan handlingsrommet innenfor videregående utdanning er utnyttet. Dette kan gi motivasjon og gode ideer til hvordan man kan møte ungdommer som har behov for fleksibilitet for å nå sine mål med å gjennomføre videregående opplæring. Det er ikke i denne oppgavens interesse å fordype seg i tidligere dårlige skoleerfaringer, sykdom eller vonde opplevelser. Det vil derfor ikke bli stilt spørsmål av personlig karakter knyttet til privatliv eller tunge, såre temaer.

3.2 Utvalg og rekruttering av respondenter

Rammene for denne studien var ti nøye utvalgte respondenter. Det ble valgt ti stykker med utgangspunkt i studiens omfang. Det var viktig å få mange nok respondenter til at det kunne gjennomføres sammenligninger og få nok til at dette var gjennomførbart. For å få hjelp til å komme i kontakt med respondentene benyttet jeg meg av nettverket mitt innenfor videregående utdanning i Buskerud. Først ved å ta muntlig kontakt med ledere, som så videre henviste meg til rådgivere som deretter fikk tilsendt skriftlig informasjon om studien og kriteriene for deltakelse (vedlegg nr. 3). Disse nøkkelpersonene ble viktige i søken etter respondenter, og det var disse kontaktene som satte «snøballen» i bevegelse. Jeg opplevde en stor velvilje og interesse for å finne frem til aktuelle respondenter.

Kriteriene jeg valgte ut var:

- Respondenten måtte være over 18 år.
- Vedkommende måtte ha fullført eller var nær ved å fullføre videregående utdanning.
- Respondenten måtte ha fått en form for fleksibel tilrettelegging.
- Deltakere skulle komme fra ulike studieprogram.
- Fra ulike skoler.
- Fra ulike UngInvest AIB avdelinger.
- Det måtte være jevn kjønnsfordeling.

Tilbakemeldingene med forslag om respondenter var god, så her var min bekymring om jeg hadde valgt for strenge kriterier unødvendig. Det sier noe om at det kunne vært gjort en større studie enn denne masteroppgaven og at det finnes mange ulike historier knyttet til fleksibel videregående utdanning.

Utvalget av respondenter ble valgt ut ved hjelp av «fagfolk». Det kan ha ført til et utvalg som er påvirket av nøkkelpersoners smak og interesse. I mellom nærhet og distanse forslås det at man i en slik situasjon kan trekke lodd om hvilke respondenter som skal benyttes (Repstad, 2007 s.81). I denne studien var kriteriene ganske konkrete, så etter å ha mottatt anbefalinger var det jeg som avgjorde hvilke respondenter som skulle benyttes. Noen av de potensielle respondentene tok direkte kontakt med meg, andre tok jeg kontakt med etter ulike avtaler gjort av mine «nøkkelpersoner». Respondentene ble informert om prosjektet før vi avtalte tidspunkt for intervju.

De fleste ungdommene som ble foreslått var ungdommer som i en eller annen form har vært elever eller kursdeltakere på UngInvest AIB. Dette har sammenheng med at en viktig del av fleksibiliteten i den videregående utdanningen i Buskerud nemlig er samarbeidet mellom de ulike skolene og UngInvest AIB. Alle mine respondenter har erfaringer fra ulike fleksible tilrettelegginger for at de skulle nå sine mål om gjennomføring av videregående opplæring. Det er deres opplevelse av fleksibilitet i opplæringsløpet som er ønskelig å få frem i denne studien. Mine respondenters erfaringer kan være med på å bidra til

debatten om hvilke tiltak som har god effekt i målet om økt gjennomføring av videregående utdanning.

3.3 Intervjuguide og gjennomføring av intervjuer

I kvalitativ forskning er det respondentene sin opplevelse som skal undersøkes. Derfor ble det laget en intervjuguide med spørsmål som jeg opplevde var relevante og som ville kunne gi svar på hovedproblemstillingen og underproblemstillingene. Deretter lagde jeg meg en kombinasjonsguide hvor jeg knyttet hovedproblemstilling og underproblemstillingene til helt konkrete spørsmål (vedlegg nr. 6). Det opplevde jeg om nyttig for å forsikre meg om at spørsmålene ville kunne besvare alle problemstillingene, noe som resulterte i at jeg både fjernet og la til nye spørsmål i den opprinnelige intervjuguiden (vedlegg 5). Det å utarbeide to ulike intervjuguides kan være nyttig i forberedelsen av et semistrukturert intervju (Kvale et al., 2015 s.136). I denne prosessen ble også spørsmålene endret fra et mer akademisk språk til et lett forståelig språk.

For å være sikker på at intervjuguiden ville gi meg svar på det jeg lurte på, gjennomførte jeg et testintervju med en kollega. Da fikk jeg prøvd ut både intervjuguiden og det tekniske lydopptager utstyret. Ved å gjennomføre et testintervju ble jeg fortrolig med det tekniske, og jeg ble bevisst på at jeg måtte gi intervjuobjektet god tid til å svare. Dette var en god erfaring å ta med seg da jeg startet på intervjuene.

Dataene i denne studien ble innsamlet ved individuelle intervju med utgangspunkt i intervjuguiden. De ulike intervjuene ble holdt på ulike steder, avhengig av hva som passet for respondentene. Her ble det viktig for meg å imøtekomme respondentenes behov for å etablere tillit. Respondentene ble bydd på oppskåret frukt, te, kaffe og vann. Dette ble gjort for å starte mykt, og for å legge til rette for en god samtale. Intervjuet ble introdusert med en brifing for å definere situasjonen for intervjupersonen (Kvale et al., 2015 s.160) Da leste vi sammen samtykkeskjemaet, anonymisering og rett til å trekke seg fra prosjektet (vedlegg nr.4). Samtlige av respondentene skrev under på samtykkeskjemaet og alle syntes det var uproblematisk at det ble gjort lydopptak av intervjuene. Intervjuene ble tatt opp på lyd med en god opptager med USB tilgang for lett overføring av lydfilen til

datamaskinen. Personalia til respondentene ble notert før vi satt i gang med lydopptaker. Kombinert med opptager noterte jeg korte stikkord knyttet til hva respondenten sa og hvilke spørsmål jeg ønsket å følge opp med som ikke var i intervjuguiden. Umiddelbart etter hvert intervju skrev jeg raskt ned enkle notater til eget bruk. Her reflekterte jeg også over egen forskerrolle. Notatene var knyttet både til intervjuguide, gjennomføringen og refleksjoner i sammenheng med respondentenes svar. Refleksjonene ble viktig for å være bevisst på rollen som intervjuer og for å kontinuerlig vurdere intervjuguiden i forhold til problemstillingene i denne studien. I oppstart at hvert intervju forsøkte jeg å legge til rette for at respondenten skulle føle seg godt ivaretatt og trygg. Underveis i intervjuet fulgte jeg opp det som der og da oppfattes som relevant og vesentlig. Det ble viktig å føre enkle notater i tillegg til lydopptak.

Min rolle som lærer ble forsøkt nedtonet. Jeg fortalte om min erfaring med å være student igjen, at jeg var i en situasjon som var ny og ukjent for meg, at dette opplevdes som spennende, og at jeg var ydmyk og takknemlig for at de stilte opp for meg i mitt masterprosjekt.

Alle som skriver om transkribering forteller at det tar mye lenger tid enn man tror, det kan jeg også bekrefte. Etter det første intervjuet endret jeg på intervjuguiden med nye spørsmål og jeg delte opp noen av spørsmålene i flere deler. I arbeidet med transkriberingen var det å høre på seg selv en utfordring helt i begynnelsen, men det gikk over i det jeg kom ordentlig i gang med den krevende transkriberingen. Jeg anerkjenner ofte svarene med jaa, hmmm osv. dette har jeg utelatt i transkriberingen. I denne oppgaven ansees det heller ikke relevant å kommentere kroppsspråk og fakter. Ved flere anledninger oppdaget jeg at jeg var for opptatt av intervjuguiden, at jeg gikk for fort videre, dette ble jeg flinkere til etter hvert.

Før transkribering hørte jeg gjennom hvert intervju i sin helhet, det opplevdes som nyttig fordi jeg hadde det ferskt i minne når jeg kom i gang med skriveingen. Så skrev jeg ned alle spørsmålene jeg stilte, deretter fulgte jeg opp med å fylle inn svarene. Ved de første transkriberingene ble det en utfordring at lydfilen ikke ville bli liggende på skjermen mens jeg skrev i Word, den måtte hele tiden hentes opp. Dette fant jeg en løsning på, noe som

gjorde stopp og start av lydfil lettere enn det var på de første intervjuene. Etter at alle intervjuene var transkribert, hørte jeg på samtlige av intervjuene samtidig som jeg så på tekstmaterialet for å vurdere og eventuelt korrigere feil i transkripsjonen. Det var nyttig, både for å få med enkle detaljer som manglet, og fordi jeg enda en gang fikk hørt på respondentene.

3.4 Analyse og fremstilling av data

Etter at alle intervjuene var ferdig transkribert anonymiserte jeg alt datamaterialet. Navn på steder, skoler, programområder, avdelinger, lærere rådgivere ble erstattet med nettopp dette eksempelvis «skole» Det tok overraskende lang tid å anonymisere materialet som etter transkribering var på 100 sider tekst. Etter transkribering av intervjuene var det hensiktsmessig å forsøke å kategorisere informasjonen. Det ønsket jeg å gjøre for å se hva som var suksessfaktorer i deres erfaringer i sammenhengen med problemstillingen. Kategorisering er en forenkling av kompliserte, detaljerte og rike data (Jacobsen, 2015).

Ut fra disse kategoriene ønsket jeg å sammenbinde informasjon fra de ulike kategoriene for å se om jeg kunne finne fellestrekk. Først sorterte jeg informasjon fra intervjuene opp mot de ulike underproblemstillingene jeg syntes de hørte til. I denne prosessen behandlet jeg dataene kjønnsfordelt for å se om det ville vise noe som kunne relateres til kjønn. Det gjorde jeg for å kunne se om det er ulikheter eller likheter som kan knyttes til kjønn siden det var viktig for meg med jevn kjønnsfordeling av respondentene selv om kjønn i utgangspunktet ikke er relevant for problemstillingen. Alle sitater fra intervjuene ble brukt i denne prosessen.

Deretter markerte jeg de sitatene som var like, og de som skilte seg ut som relevante svar på problemstillingene. Her brukte jeg også mye tid på å notere ned egne refleksjoner underveis i arbeidet med teori og de empiriske funnene. Alt ble klippet og limt på store fargeplakater for å konkretisere analysearbeidet. Det kom til et punkt hvor det ble vanskelig å analysere, hvor jeg så alt og ingenting i det innsamlede materialet. Mange av de kategoriene jeg i planleggingen av prosjektet så for meg som relevante ble mindre viktige enn nye temaer som ble fremtredende i det empiriske materialet.

Da gikk jeg tilbake til å lese teori for å se om det kunne bringe meg videre i analyseprosessen. Ved å bevege seg frem og tilbake mellom deler og helhet knytter denne måten å jobbe på opp mot hermeneutikken (Kvale et al., 2015, s. 237). I dette arbeide utkrystalliserte det seg de teoriene som er lagt til grunn i denne oppgaven. Når en forsker studerer sosiale fenomener involverer det en dialog mellom teori og empiri (Ragin, 1994 s.55). Samfunnsforskning bør forstås som en retroduksjon, ifølge Ragin. Det skiller seg fra rene deduktive eller induktive metoder fordi at man gjennom dialog og et samspill mellom teori og empiri både analyserer og skaper syntese (Ragin, 1994 s. 56). Denne analysen bidrar til å dele informasjonen i enkelte deler, og syntesen setter delen sammen igjen i en større sammenheng. Analyseprosessen i denne oppgaven er basert på Kvale og Brinkmanns firetrinnsmetode (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009; Kvale et al., 2015):

1. Meningsfortetting. Et helhetsinntrykk av alt det transkriberte materialet.
2. Identifisering av meningsdannede enheter. Funn i materialet ble identifisert.
3. Innholdet i funnene ble abstrahert, sett på og vurdert i en større sammenheng uten fokus på detaljene.
4. Helhetlig sammenfatning av meningsinnholdet ved å lage ulike temaområder og kategorier. Disse ble strukturert i henhold til underproblemstillingene.

I denne vekslingen mellom teori og empiri, deler og helhet, sammenhenger og respondentenes enkeltstående opplevelser, forstår jeg det slik at denne måten å studere empirisk, kvalitativt materiale på er en fenomenologisk-hermeneutisk studie. Temaer som var fremtredende på et tidligere tidspunkt i arbeidet med denne oppgaven ble fjernet, og nye temaområder lagt til etter hvert som det ble synlig i det empiriske materialet. I denne prosessen frem og tilbake mellom teori og empiri endret denne oppgaven seg mange ganger før jeg fant kategoriene jeg har valgt å presentere.

Etter denne prosessen kom jeg frem til disse kategoriene:

- Ba om hjelp
- Motivasjon
- Eget valg
- Fikk hjelp
- Handlingsrommet
- Tidsdimensjon
- Systemet.
- Familie og venner
- Relasjoner
- Betydningen av fleksibilitet
- Selvtillit, håp og drømmer

I presentasjonen av funnene har jeg ikke tatt hensyn til respondentens kjønn- selv om det tidlig i prosessen var viktig med en jevn kjønnsfordeling for å ha et så representativt utvalg som mulig. Dette valgte jeg fordi det var lite i det empiriske materialet jeg så hadde sammenheng med kjønn som har vært med på å gi svar til denne masteroppgavens problemstillinger.

Ved å studere menneskers opplevelser er vitenskapelige teorier med på å lage rammer som gjør at man kan forstå «bildene» som trekkes ut av dataene. I prosessene mellom teori og empiri forsøkte jeg å finne ulike teoretiske perspektiver som kunne hjelpe meg å se empirien i en større sammenheng. Det viste seg å bli mange ulike teoretiske perspektiver som kunne vært relevante for denne oppgaven. Det kom til et punkt hvor jeg måtte ta noen valg for å avgrense meg til de teoretiske perspektivene som skulle benyttes i denne analysen. Det vil si at den teoretiske forankringen som presenteres i kapittel 4 er en avgrensing som påvirker analysene og resultatene i denne oppgaven.

3.5 Egen posisjon i feltet

Som lærer med flere års erfaring med å gjennomføre anerkjennende elevsamtaler (Mæland, Hauger, Lie, Sareptas, & Buskerud, 2008) med ungdom i tilsvarende alder som respondentene, gir det meg mange fordeler i oppstarten av intervjuene. Det å få dem til å føle seg trygge i konteksten som respondent er nært knyttet opp til min hverdag på jobb. Jeg trives sammen med ungdommer. Jeg jobber i en kultur hvor det i mange år har vært opplæring, trening og utvikling for å oppnå gode elevsamtaler hvor det å stille spørsmål som får frem elevens historier, mål og drømmer er viktig (Mæland et al., 2008). Denne måte å jobbe med elevsamtaler på tok jeg med meg inn i rollen som student og intervjuer. Min erfaring i å stille spørsmål, og stadig endre på spørsmålstillingen for å få frem ungdommens stemme gav meg en ro og trygghet i intervjusituasjonen jeg opplevde var med på skape en tillitsfull intervjusituasjon.

Det å være vant til å innta en lyttende posisjon fremfor å fremheve egne meninger førte til en avslappet stemning hvor respondentene følte seg som hovedrolleinnhavere i situasjonen. Ved å være bevisst på lytterollen over tid, ga det meg fortrinn fremfor en som ville vært fremmed i feltet og uerfaren i samtale med ungdommer. Bevisstheten på å lytte handler om å kunne stille relevante oppfølgingsspørsmål og aktivt vise at man hører etter ved bruk av kroppsspråk og anerkjennende tilbakemeldinger. Mine erfaringer gjorde meg komfortabel i rollen som student og forsker. I intervjuene ble det viktig å tørre å vente lenge nok når respondenten trengte tid til å tenke seg om, og å stille spørsmålet på en annen måte dersom det stoppet opp. I boka *Kunsten og snakke sammen* (Brenner, 2014) fremmer forfatteren at et av de viktigste elementene i en god samtale nettopp er *nødvendigheten av å holde kjeft*.

Min nærhet til feltet er både en fordel og en ulempe. Faren for at jeg skulle ta rollen som lærer i intervjusituasjonen var hele tiden til stede. Jeg forsøkte å hele tiden være bevisst på at jeg ikke skulle gå inn som «rådgiver» eller den som vet best. Åpenhet og bevissthet til forskerens posisjon i forhold til feltet er relevant for alle som jobber med kvalitativ forskning. Utdanning er et område som stadig oftere forskes på av deltakere i feltet. Stadig flere lærere deltar i forskning ved egen utdanningsinstitusjon (Green, 2014, s. 1), og det er ofte via ulike aksjonsforskningsmodeller. I aksjonsforskning er respondenter og

forsker i felles prosess som forhåpentligvis kan føre til positive endringer. I denne studien er det respondentenes opplevelser og erfaringer som er gjenstand for interesse, den har ikke som mål å påvirke en nåværende situasjon. *As a qualitative researcher I do not think being an insider makes me a better or worse researcher, it just make me a different type of researcher* (Dwyer & Buckle, 2009, s. 56).

I denne oppgaven har jeg intervjuet ungdommer som har et forhold til UngInvest AIB som er min arbeidsplass. Jeg er en deltaker i organisasjonskulturen disse ungdommene har vært en del av til ulike tider og på ulike steder. Som voksen arbeidstaker i denne kulturen har jeg mine erfaringer og oppfatninger. Denne studien går ikke inn på forhold som kan sette meg som arbeidstaker og forsker i lojalitetskonflikt mellom arbeidsgiver og respondenter. Dette kunne har vært en utfordring om jeg for eksempel forsket på ungdommers dårlige erfaringer fra videregående opplæring.

Så til tross for min posisjon både som lærer og student betyr det ikke at jeg har full innsikt i hvordan ulike ungdommer oppfatter sine opplevelser og erfaringer fra UngInvest AIB. Som forsker her har det ført til at jeg hele tiden har vurdert hvordan jeg skulle ordlegge meg for å få respondentene til å sette ord på det som fort kan bli utelatt fordi man har «antagelser om at den andre alt vet». Fortrolighet med miljøet og dets skikk og bruk kan føre til at man tar atskillig mer for gitt enn det en forsker bør gjøre (Repstad, 2007). Som masterstudent med metodiske og etiske utfordringer i forhold til nærheten til feltet har jeg forsøkt å forholde meg til anbefalingene fra artikkelen *The Space Between: On being an Insider-Outsider in Qualitative Research* (Dwyer & Buckle, 2009) som sier at det viktigste er ikke om forskeren har tilhørighet til feltet eller ikke, men forskerens evne til å være åpen, autentisk, ærlig, dypt interessert i erfaringene til respondentene, og forpliktet til å nøyaktig og adekvat presentere respondentenes erfaringer (Dwyer & Buckle, 2009 s.59). Når man benytter seg av kvalitative metoder er ønsket om å komme så nær respondentenes erfaringer viktig. Ved å ha en form for tilhørighet til feltet kan forskeren ha forkunnskaper som fører til meningsfulle spørsmål i undersøkelsen, og gi mulighet til å vise frem studien på en mer troverdig, autentisk og forståelsesfull måte enn en som er fremmed for feltet (Green, 2014 s.3).

Som nevnt tidligere skal jeg ikke underslå mine før-dommer og interesse for feltet. Jeg har mange meninger og oppfatninger om dette temaet. Politikere (lokalt og nasjonalt), skoleeiere, byråkrater, utdanningsforskere, psykologer, skoleledere, lærere, journalister, foreldre og ungdommer mener alle noe om frafallsproblematikken. *Man skal ikke undervurdere den kilde til motivasjon og utholdenhet det kan være at forskeren er menneskelig berørt i forhold til det miljøet han eller hun forsker i.* (Repstad, 2007 s.39).

3.6 Etske hensyn og anonymisering av materialet

Intervjuobjektene i denne oppgaven er ungdommer som tidligere har vært elever ved videregående skole i Buskerud, UngInvest AIB eller begge deler. En slik studie er underlagt krav om å følge forskningsetiske retningslinjer (Kalleberg, 2006). Dette har vært en viktig kilde for å bevisstgjøre meg selv som forsker og de ulike etiske vurderingene, og hvordan jeg skulle forholde meg til disse. Denne oppgaven er godkjent av personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD. Prosjektet ble godkjent før datainnsamlingen startet (vedlegg nr.1) og følger deres krav om etiske overveielser og tilbakemeldinger på prosjektet (vedlegg nr.2). Samtlige deltakere ga skriftlig informert samtykke. I tråd med forskningsetiske retningslinjer har jeg vært helt åpen ovenfor ungdommene om hvorfor jeg gjerne vil intervju dem, og hva som er formålet med intervjuet. For meg var det også viktig å si noe om hvordan dataene vil bli behandlet, og ikke minst fortalte jeg at de vil bli helt anonymisert i min rapport og analyse. To av respondentene ønsket i utgangspunktet å ikke anonymiseres, men for å unngå noe som er gjenkjennbart valgte jeg å være konsekvent ved å anonymisere alle dataene. Dette ble gjort for å ivareta konfidensialiteten til respondentene. Derfor er samtlige sitater og bakgrunnsinformasjon som kunne vært gjenkjennbart utelukket fra denne oppgaven. Respondentene ble gjort oppmerksomme på det, og godkjente at dette var en del av de etiske hensyn jeg som student måtte ta selv om to av respondentene i utgangspunktet ikke ønsket anonymisering.

Jeg var selvsagt åpen med respondentene om min rolle som lærer i UngInvest AIB, og at jeg selv hadde valgt problemstilling fordi dette interesserer meg. Jeg fortalte at jeg har tro på at deres erfaringer kan sees i en større sammenheng, og at de kan være til nytte for meg og andre som jobber med denne målgruppen. Det var også viktig å gi

respondentene beskjed om at det var et valg fra min side om å skrive en masteroppgave om fleksible utdanningsløp.

3.7 Gyldighet og pålitelighet

I kvalitativ forskning er det ikke alltid lett å vurdere om resultatene er gyldige og pålitelige. Det er en vanlig kritikk av nettopp kvalitative studier at undersøkelsesenheterne er for få til å generalisere, samtidig er det nettopp dette som er den kvalitative metodens egenart. Med hovedproblemstillingen og underproblemstillingene i denne oppgaven er det valgt kvalitativ metode nettopp med ønske om at resultatet skal være så pålitelig og gyldig som mulig. Denne studien er gjennomført ved hjelp av respondenter som sett i gjennomføringsproblematikken har lyktes, og empirien må sees i lys av det.

3.7.1 Validitet

I et kvalitativt forskningsprosjekt er det ikke søken etter absolutt sikkerhet, men forsvarlige kunnskapsutsagn (Kvale et al., 2015). Hensikten med denne masteroppgaven er å få vite om, og forstå mer av ungdommers opplevelser med fleksibel tilrettelegging i videregående opplæring. Validiteten i dette kvalitative masterprosjektet handler om hvorvidt resultatene som presenteres er det som det som virkelig er studert, og om det finnes overføringsverdi fra dette prosjektet (Kvale et al., 2015; Repstad, 2007; Thagaard, 1998).

Denne oppgaven bruker gyldige kilder i forhold til temaet for oppgaven og metodene som er brukt er hentet fra anerkjent metodelitteratur innenfor samfunnsvitenskapelig og humanistisk forskningstradisjoner som ofte benyttes innenfor kulturstudier. Datamaterialet benyttet i denne masteroppgaven er, slik jeg ser det, relevant for det som undersøkes. Ved å se på gode eksempler på fleksibel tilrettelegging i sammenheng med eksisterende forskning både kvalitativ og kvantitativ innenfor forskning på gjennomføring av videregående utdanning, er datamaterialet i denne oppgaven forsøkt å være gjennomskiktig. Gyldigheten er forsøkt ivaretatt ved å følge forskningsetiske prosedyrer og dokumentasjon av prosessene som har ført til at denne oppgaven fremstår som den gjør.

3.7.2 Reliabilitet

Pålitelighet kan i denne oppgaven sees på om det empiriske materialet som er grunnlaget for oppgaven er til å stole på, altså hvorvidt det er pålitelig. Det er forsøkt å jobbe bevisst med forskerrollen og nærheten til feltet gjennom hele arbeidet med denne masteroppgaven. I henhold til Kvale og Brinkmann behandles reliabilitet ofte i sammenheng med om det vil være mulig for andre forskere å reprodusere datamaterialet til et annet tidspunkt.

Alle nyanser som opptrer i intervjuet, transkriberingen, koding, meningsfortetting og presentasjon av funn er resultater av valg jeg som student har tatt underveis i prosjektet. Et helt identisk materiale vil ikke la seg reprodusere, konteksten for intervjuene er med på å påvirke utviklingen og resultatene av disse. Jeg gav samtlige av respondentene mulighet til å lese min transkripsjon av intervjuene og meningsfortettingen. To av ungdommene valgte å lese, og tilbakemeldingen var at de begge kjente seg igjen, og at det ikke var behov for å endre mine tekster. Denne måten å sjekke påliteligheten på, såkalt «member checking» (Nilssen, 2012, s. 142) kan være en god måte å etterprøve påliteligheten i et kvalitativt forskningsopplegg. Ideelt sett burde dette vært gjennomført med samtlige av respondentene.

I denne studien kunne nøkkelpersoner som kjenner til respondentenes historie bidratt med relevant informasjon, som kunne svekket eller styrket deres historier. I denne oppgaven er det et mål å si noe hvordan enkelt ungdommer har opplevd fleksibilitet i videregående utdanning og hvordan det har bidratt til gjennomføringen av denne. Ønsket har vært å kaste lys over respondentenes opplevde virkelighet, fortalt med dere stemmer, ikke de profesjonelle samarbeidspartnerne faglige vurderinger av de ulike historiene. Noen vil se det som en svakhet at historiene kun er fremstilt av dem selv, jeg har valgt å se på nettopp dette som en styrke.

4 Teoretisk forankring

Kjennetegnet ved nye kulturstudier er at det er en *meta- eller subdisiplin som griper inn i en rekke humanistiske og samfunnsvitenskapelige fag* (Scott Sørensen et al., 2008 s.6). Som en fellesbetegnelse for «fagdisiplinen» er det uavhengig av vitenskapelig synsvinkel eller fagtradisjon, et mål å *ville* noe med sine studier og anerkjennelsen av forskersubjektet. Dette skrev jeg utfyllende om i metodekapittelet.

For det er et premiss for de nye kulturstudiene både at vi er satt i en virkelighet som vi kan og må forplikte oss på, og at vitenskap alltid vil være en tentativ tilnærming som, enten vi vil det eller ikke, selv har virkelige effekter (Scott Sørensen et al., 2008 s.22).

4.1 Sosialpedagogikk

Sosialpedagogikken befinner seg faglig mellom sosiologi og pedagogikk. Den forstås både som analytisk fag og som handlingsfag (Gjertsen, 2010a, s. 63). I Norge har sosialpedagogikken en historie som eget universitetsfag, selv om den ofte forbindes med konkrete utdanninger knyttet til sosialt arbeid som barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere (Gjertsen, 2010b).

Sosialpedagogikken som fagdisiplin er nært knyttet til praksisfeltene. I årene fra 1960 til 70 utviklet sosialpedagogikken som et eget akademisk fag utfra en kritikk av den etablerte pedagogikken som man mente fokuserte mest på individet (Mathiesen, 2008).

Den kritiske teorien innenfor pedagogikken hentet sin inspirasjon fra Frankfurterskolen og fra Paulo Freire med *De undertryktes pedagogikk* (Gjertsen, 2003). Frankfurterskolen kritiserte den instrumentelle tenkningen i samfunnet. Frankfurterskolen ønsket å forstå fenomener i samfunnet utfra at de forgikk i en sammenheng med den helheten de faktisk var en del av.

Den kritiske teorien startet som en kritikk av tradisjonell og positivistisk teori for å ville forklare hvorfor det som er, må være som det er, og som isteden hadde

som formål å ville forklare hvorfor det som er må endres, og hvordan (Scott Sørensen et al., 2008 s 50).

Ønsket med den kritiske forskningen var å frigjøre mennesker fra undertrykkende og ekskluderende forhold. Slik jeg forstår Paulo Frieire ønsket han å skape en ny pedagogikk hvor dialogen mellom lærer og elev skulle frigjøre krefter og kreativitet. *I denne pedagogikken var målet å legge til rette for at ulike mennesker skulle bli deltakere i likeverdige felleskap bygge opp sin identitet ved å ta ansvar i sitt eget miljø* (Gjertsen, 2003 s.100).

I sosialpedagogikk blir samhandling avgjørende for å kunne endre det etablerte. Det gir ansvaret til pedagogen for å legge til rette for dialoger som styrker, trygger og bygger opp. Målgruppene for sosialpedagogisk arbeid har historisk sett vært mennesker som faller utenfor samfunnet, så kalte marginaliserte grupper som skal ivaretas av velferdsstatens sikkerhetsnett. En annen vesentlig faktor innenfor sosialpedagogiske tiltak er tverretatlig kunnskap. For å kunne ivareta enkeltindividers behov og legge til rette for bedring, må ulike instanser koordineres. I dette arbeidet vektlegges det å ha gjensidig respekt og kunnskap om hverandres fagfelt. Dette kan ha avgjørende betydning for resultatet.

I norsk skole i dag er det ofte sosialfaglige rådgivere som har dette ansvaret sammen med andre relevante involverte. Det er sentralt i sosialpedagogikken å ta individuelle hensyn. Det eksisterer ingen klare modeller eller retningslinjer for hvordan et konkret arbeid med barn og unge skal utføres. I sosialpedagogisk praksis er lærings situasjonene ofte sosiale hverdags situasjoner *Læringstemaene er ferdigheter, verdier og holdninger som er nyttige i det sosiale livet den enkelte skal leve* (Storø, 2008, s. 90).

Det finnes ulike tiltaksmodeller til ulike livsutfordringer, men ingen forutbestemte modeller for sosialpedagogisk praksis. I det Sosialpedagogiske arbeidet anses møtet mellom «bruker» og «hjelper» som det sentrale. Hvordan kommunikasjon, samhandling og dialog foregår vil være avgjøre for retningen på hjelpen. Medbestemmelse og selvbestemmelse er sentrale begreper. Det er avgjørende at hjelpen er et tilbud, en

invitasjon, ikke en maktutøvelse fra en ekspert (Gjertsen, 2010a, s. 83). I profesjonelle fagfelt hvor man jobber sosialpedagogisk, er det oftest en målsetning om at den ønskede endringen kommer som et resultat av at ungdommen *tilegner seg økt kompetanse til å løse problemet selv* (Storø, 2008, s. 126).

Sosialpedagogens dømmekraft er avgjørende, og kunnskapsfeltet kan dreie seg om det samfunnsmessige, det institusjonelle, det relasjonelle og det individuelle området (Gjertsen, 2010a, s. 101). Som i fenomenologisk forskning, søker også sosialpedagogikken fenomenets egenart *noe som skjer ved at mennesker uttaler seg om et fenomen eller viser det gjennom handling* (Gjertsen, 2010a, s. 98). Ungdommens behov vil være avgjørende for innretningen av hjelpen.

Den ansvarlige, sosialpedagogiske praksisen skal forsøke å legge til rette for kommunikasjon som bidrar til å finne *ønsket* hjelpende retning. I disse møtene kan pedagogen være støttende, opplysende, lyttende, konfronterende, tilretteleggende, begrensende eller passivt observerende (Gjertsen, 2010a, s. 274). Gjertsen sier at det stilles store kompetansekrav til mennesker i en sosialpedagogisk praksis:

1. Personlig kompetanse, empati og sosialt engasjement.
2. Kommunikativ kompetanse, ferdigheter og evner til å mestre nære relasjoner og konfliktfylte situasjoner.
3. Faglig kompetanse, forskningsbasert kunnskap om de aktuelle målgruppene.
4. Etisk kompetanse, evne til å vise etisk dømmekraft
5. Forvaltningskompetanse, evne til å utøve juridisk og faglig skjønn ved bruk av lover og i saksbehandling.

(Gjertsen, 2010a, s. 285).

Sosialpedagoger skal samarbeide på mange plan og nivåer i samfunnet med ulike aktører og instanser. De skal sørge for et konstruktivt samspill mellom individ, gruppe og samfunn, og samtidig ta hensyn til de ulike faktorene som virker inn på de individuelle oppvekstvilkår og de viktige mellommenneskelige forhold. Innenfor sosialpedagogisk praksis er forståelsen av mennesket som subjekt representativt.

Ved å omtale mennesker som subjekt betyr det at de tillegges handlingsevne, evne til fornuftsmessige vurderinger, evne til å velge og til å ta ansvar. Oppfatningen av mennesket som subjekt står i forhold til oppfatningen om menneskets frie vilje (Mathiesen, 2008, s. 91).

Sosialt arbeid har som mål å bidra til sosial bedring og hjelpe til med problemløsning mellom mennesker i ulike livsfaser og livssituasjoner. FN sine menneskerettighetsprinsipper om sosialt rettferdighet og konvensjonen om barns grunnleggende rettigheter er førende i dette arbeidet ("Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere : stå opp for trygghet," 2015).

Slik jeg forstår sosialpedagogikken tillegges det relasjonelle en vesentlig betydning. Gjertsens kompetansekrav viser at det å beherske ulike former for kommunikasjon forutsetter relasjonelle ferdigheter. I denne oppgaven har jeg derfor valgt å løfte frem teori om sosialkonstruksjonisme som også vektlegger det relasjonelle aspektet.

4.2 Sosialkonstruksjonisme

Berger og Luckmann skrev det klassiske sosiologiske verket *The Sosial Construction of Reality* i 1966 hvor de argumenterte for at mennesker sammen skaper og opprettholder sosiale fenomener gjennom sosial praksis og at den sosiale virkeligheten er en dialektisk prosess hvor mennesker både er medskaper og produkt av den sosiale virkelighet.

The theoretical formulations of reality, whether they be scientific or philosophical or even mythological, do not exhaust what is «real» for the members of a society. Since this is so, the sociology of knowledge must first of all concern itself with what people “know” as “reality” in their everyday, non-or pre-theoretical lives... The sociology of knowledge, therefore, must concern itself with the social construction of reality.(Berger & Luckmann, 1967 s.27).

Innenfor kulturstudier har dette verket påvirket fagfeltet «*Blant annet i deres insistering på dobbeltheten konstruksjon og virkelighet*» (Scott Sørensen et al., 2008, s. 102). Konstruktivismen går historisk sett tilbake til Kants «kopernikanske vending» fra slutten av 1700-tallet (Reksten & Grothen, 2010 s.39). Kant hevder at mennesket ikke er passivt, men aktivt. Der menneskets verden i stor grad er konstruert av mennesket selv. I denne masteroppgaven har jeg valgt å bruke begrepet sosialkonstruksjonisme fremfor sosialkonstruktivismen. Begrepet (*sosial-*) *konstruksjonisme* har omtrent det samme innholdet som *dekonstruksjonisme*, *konstruktivismen*, *dekonstruktivismen*. (Kvarv, 2010 s.136).

Sosialkonstruksjonisme er ikke noen ensartet skoleretning. I følge Lock, Strong & Røen kan man se på sosialkonstruksjonismen som et vidtfavnende samfunn preget av mangfold (*Lock, Strong, & Røen, 2014*). Det som ofte sies at det som skiller sosialkonstruktivismen fra sosialkonstruksjonisme er at der konstruktivismen har individet i det sosiale som det sentrale, er relasjonen mellom individene viet større plass innenfor sosialkonstruksjonistisk forskning (M. M. Gergen, 2012; Lund, 2015).

En fellesnevner for sosialkonstruksjonistiske retninger er et anstrengt forhold til «essensialismen», ideen om at mennesker har essensielle egenskaper som er forhåndsdefinerte og kan avgrenses og beskrives ved objektive metoder (K. J. Gergen, 2011; Lock et al., 2014; Lund, 2015). Med denne teoretiske strømningen er det viktig å ha et kritisk blikk på det som forskes på. Man ønsker å avdekke hvordan den sosial verden fungerer, maktfordeling – både bevisst og ubevisst. Målet er da at disse funksjonsmåtene kan endres og erstattes *med noe som er mer rettferdig* (Lock et al., 2014, s. 33).

Innenfor de sosialkonstruksjonistiske teoriene er det et fellestrekk at de mener at tro og forventinger skaper sosiale realiteter, altså de subjektive, opplevde virkelighetene. For å skape seg den virkeligheten man ønsker seg, er det å ha håp for fremtiden. Håp kan sees på som både nødvendig, kollektivt og individuelt og er å betrakte som en sentral gjenopprettende faktor ved utfordrende livssituasjoner (Tore Sælør, Ness, Holgersen, & Davidson, 2014). Det å benytte seg av et teoretisk perspektiv som handler om hvordan

man kan endre sin egen virkelighet på fører teorigrunnlaget i denne oppgaven mot den positive psykologien både som teorigrunnlag og som en metode i sosialt arbeid.

4.3 Positiv psykologi

Det er ingen moderne tanke å vitenskapelig fokusere på de gode ting i livet. I antikken skrev Aristoteles *Den Nikomakiske Etikk* (Aristoteles, Rabbås, Stigen, & Eriksen, 1999) hvor han beskrev det gode liv både for samfunnet og for individet. Aristoteles mente at alle ting har som mål å søke det *gode* for sin virksomhet. At det gode er virkeliggjøring eller aktualisering av de positive muligheter eller potensial enhver ting er utstyrt med. Dette, ifølge Aristoteles, skaper også velvære eller lykke hos sansende og følende vesener (Eriksen, 2002 s.49).

Positiv psykologi er vitenskapelige studier av menneskelig trivsel, glede og optimale tilstander. (Biswas-Diener, 2010). Den positive psykologien brukes som en *paraplybetegnelse på forskning på det som er godt i livet* (Hauger et al., 2008 s.50). Positiv psykologi skiller seg fra selvhjelpsjangeren ved å fremme teorier og ved å anvende vitenskapelige metoder i forskning som kontrollerte casestudier, gjentakende forsøk og fagfelleverderte artikler.

Positiv psykologi revitaliserer Aristoteles sin filosofi og ide om at mennesker er født med positive karakterer, styrker og en viss gitt anstendighet (Joseph, 2015). På 1950-tallet innenfor humanpsykologien ble begrepet positiv psykologi brukt for første gang av Abraham Maslow. Han skapte det som er kjent som Maslows behovspyramide og argumenterte for at det ville være fordelaktig å forske på det som i menneskelivet gjorde livet verdt å leve (Maslow, Frager, Fadiman, McReynolds, & Cox, 1970).

Målet innenfor positiv psykologi er å forske på og realisere mennesker optimale potensial ved å studere velvære og trivsel. I 2005 var Universitetet i Pennsylvania først ute med en mastergradsutdanning innenfor positiv psykologi før universitetet i Øst-London et par år senere tilbød det samme. Ved universitetet i California kom det første doktorgradsprogrammet innenfor feltet. Martin Seligman anses å være opphavsmannen til det moderne fagbegrepet positiv psykologi. Dette etablerte han på grunnlag av sin

erfaringer med forskning på forebyggende arbeid. Der opplevde han at de viktigste fremskrittene ble gjort ved hjelp av tilnæringsmåter som baserte seg på å aktivisere folks sine styrker fremfor å korrigere svakheter eller reparerer problemer (M.E.P. Seligman, 2002). Innenfor positiv psykologi forskes det hovedsakelig på tre områder:

1. Positive opplevelser knyttet til subjektive opplevelser fra fortiden, her og nå opplevelser og fremtiden. Lykke, flyt (flow), håp og optimisme er begreper innenfor denne kategorien.
2. Individuelle styrker og studier av talent og personlighetstrekk.
3. Positive organisasjoner og institusjoner som forsker på kjennetegn til organisasjoner som får mennesker til å blomstre.

(Hauger et al., 2008, s. 51).

I henhold til Rick Snyders håp-teori må det være tre betingelser tilstede for at folk skal ha håp (Biswas-Diener, 2010, s. 124). Mål-tenkning, som er med på å hjelpe til å strukturere tid og fordeling av oppgaver. Vei-tenkning, for kreativt kunne se muligheter i de utfordringene man kan støte på langs veien for å nå målet sitt. Handlings-tenkning, at mennesket faktisk har selvtillit til å jobbe hardt nok for å nå sitt eget mål. Innenfor dette fagfeltet er det ønskelig å stimulere til selvtillit for å kunne etablere håp hos enkeltmenneskene.

Med utgangspunkt i det subjektive er følelsene viktige. Barabara Fredricson hevder i sin teori *Broaden and build* at *positive følelser ikke bare utvider handslingsrepertoaret, men at de også bidrar til positive ressurser* (Fredrickson, 2013 s.15). Hennes forskning viser at personer som har mer positive følelser opparbeider seg kompetanse til å mestre negative situasjoner eller opplevelser på en mer konstruktiv og distansert måte. *Denne tilstedeværelsen av positive følelser over tid vil bygge personlige og sosiale ressurser som gir økt livsmestring og økt trivsel* (Hauger et al., 2008 s.58). I forskningen knyttet til *broaden and build* viser Fredrickson til at positive følelser er en uutnyttet ressurs innenfor ulike felt, helse, livsmestring, utdanning og organisasjonsutvikling (Fredrickson, 2013).

Martin E.P. Seligman skrev i boken Flourish om Active Constructive Responding (ACR) som handler om hvordan vi mennesker responderer på andres glede og oppnådde resultater (Martin E. P. Seligman, 2011, s. 58). At den umiddelbare responsen man gir ved andres positive fortellinger er avgjørende for hvordan relasjonen utvikles. Det er en medmenneskelig selvfølgelighet å støtte hverandre i motgang, og i den kvalitative forskningen til Shelly Gable vises det til at det er like viktig å støtte hverandre når man har opplevd noe godt eller oppnådd positive resultater (Gable, 2004).

I den positive psykologiens tradisjon ignorere man ikke utfordringer i menneskers sosiale eller følelsesmessige liv, men man streber etter å forholde seg til disse med et ønske om å *endre* det som oppleves som utfordrende for hvert enkelt menneske. Den eksistensielle fremgangsmåten innenfor psykologien foreslår at positiv psykologi kan oppnås ved å utforske utfordringene ved menneskers liv (Joseph, 2015).

4.4 Eksistensialisme

Eksistensfilosofi eller eksistensialisme er heller ingen enhetlig retning, og den finnes for eksempel både innenfor både psykologifeltet og filosofi. Det er en betegnelse på det som skrives og de som er opptatt av *det som bestemmer våre liv som meningsfulle* med utgangspunkt i menneskets individuelle eksistens (Tollefsen, Syse, Nicolaisen, & Egeland, 1998, s. 524). Eksistensialismen fokuserer på subjektive opplevelser av verden og individets eksistens. Dette er filosofien som springer ut fra Søren Kierkegaards tenkning (Tollefsen et al., 1998, s. 524). Martin Heidegger og Jean Paul Sartre anses ofte som de fremste akademiske representantene for eksistensialismen som ikke har noe religiøst innhold.

Det er Jean Paul Sartre sin eksistensialisme denne oppgavene benytter seg av fordi den legger vekt på friheten mennesker har til å velge selv. Denne retningen er opptatt av menneskets individuelle eksistens, menneskets ansvar og frihet. Innenfor eksistensialistiske teorier har det ofte vært fokus på fortvilelse og angst. Slik jeg ser det kan disse teoretiske strømningene også sees på som et filosofisk og teoretisk bidrag til kulturstudier med positivt fortegn. I *Eksistensialisme er Humanisme* skriver Sartre «Det

finnes ikke noen mer optimistisk lære, for den sier at menneskets skjebne er i mennesket selv» (Sartre & Hambro, 1993, s. 26).

I forbindelse med ulike fenomenologiske analyser som har inspirert nye kulturstudier er blant annet Jean Paul Sartre sin interesse for livsverdenfenomener med utgangspunkt i begrepene bevissthet og handling (Scott Sørensen et al., 2008, s. 102).

Innenfor eksistensialistiske teorier skilles det mellom eksistens og essens. Ideen om essensen, er det at mennesket er natur, og derfor forutbestemt. At man kommer ferdig til denne verden, med en bestemt plass, og at livet dermed er forutbestemt. Individet blir født inn i en eksistens, et miljø, og det er på grunn av miljøet at *selvet* dannes. De erfaringer mennesket gjør seg i livet skaper selvets forhold til opplevelsene, og er da deres sannhet og virkelighet (Sartre & Hambro, 1993). Slik jeg forstår det, er derfor eksistensen mer avgjørende for individet enn essensen innenfor eksistensialistisk filosofi og teori.

Sentralt i eksistensialismen står altså det faktum at mennesket først og fremst fødes inn i verden, eksisterer, er til. Vi må være til før vi kan bli det spesielle selvet vi skal bli. Hvem vi er, kommer altså etter det faktum at vi først og fremst er i verden (Schibbye, 2002, s. 23).

Jean Paul Sartre skrev konkret om frihet, ansvar og valgets betydning for den enkeltes liv. Han ønsket å komme frem til *innsikter som direkte kunne få betydning for hvordan den enkelte oppfatter og lever sitt liv* (Tollefsen et al., 1998, s. 528). Ved å se at eksistensialismen omhandler disse begrepene er det en handlingsfilosofi som fordrer menneskelig aktivitet og bevisst handling i hvordan det vil skape sitt eget liv.

Mennesket bare er – ikke bare slik som det oppfatter seg selv, men slik som det vil; og ettersom det blir klar over seg selv etter eksistensen, blir det slik som dets vilje bestemmer det etter viljen til å eksisterer. Mennesket er ikke annet enn det det gjør seg til (Sartre & Hambro, 1993, s. 10).

Sartres påstander om menneskets absolutte og fullstendige frihet gir den virkeligheten at mennesker til enhver tid befinner seg i situasjoner hvor valg må foretas. Mennesker er da kontinuerlig ansvarliggjort hvordan de har det. Den bevisstheten om at man alltid må velge, uten å vite hva som nødvendigvis er det «riktig» valget, kan føre til angst. For å unngå denne angsten hevdet Sartre at mennesket ikke må handle slik alle andre gjør, eller se på seg selv som en «ting» som er bestemt av årsaker utenfor seg selv. *Det dreier seg om livsløgn og bedrag å legge ansvaret over på sin natur eller konkrete omstendigheter* (Eriksen, 2002, s. 537).

For å bryte ut av disse mønstrene, og bli ett fritt menneske, fri fra forventninger og roller man opplever som påført av ytre faktorer må mennesket hele tiden stå ovenfor sitt liv som sitt ansvar. Sartre hevdet at *mennesket er dømt til å være fri* (Eriksen, 2002, s. 536).

Mennesket velger selv sin identitet gjennom sin eksistens og sin essens. Friheten mennesket har til å velge selvets utvikling, fører da også til at det dermed velger det livet det vil leve. For å oppnå gjensidighet i relasjoner må deltakerne akseptere at de andre deltakerne er annerledes. Her må mennesket forsøke å forstå de andres perspektiver, samtidig som det ikke må glemme sitt eget grunnlag. Det er kun i dialogen at menneskene kan forholde seg til hverandre, hevder Buber (Eide, Grelland, Kristiansen, Sævareid, & Aasland, 2011).

Sartre skiller mellom motiv og beveggrunnen som årsaker til at man foretar de valg man gjør. Motivet er å forstå som den rasjonelle grunnen til en handling. Beveggrunnen er alle følelsene og lidenskapene som driver et menneske til å fullføre en viss handling (Sartre & Vestre, 1993). Både motiv og beveggrunn samhandler i det mennesker tar bevisste valg for å komme seg dit mennesket ser sine fremtidige muligheter som kan oppstå som en konsekvens av egne valg. I eksistensialismen er det individets valg som skaper sitt eget livsløp, og at mennesker er hovedsakelig er individualistiske og ansvarlige for egne handlinger til enhver tid. Sartre benekter ikke at *det er virkelige trekk i ulike livssituasjoner som er påvirket av en ikke-valgt situasjon, men han hevder allikevel at det finnes valgmuligheter for hvordan man kan endre sin egen situasjon, til tross for ytre rammer* (Eriksen, 2002, s. 426).

I Boken *Eksistensialisme er humanisme* forklarer Sartre hvorfor han mener at humanisme er en konsekvens av hans eksistensialisme. Dette understreker han fordi han hevder at de individuelle handlingene forplikter alle mennesker. *Alle handlinger er forståelige som prosjekt om seg selv mot en mulighet (Sartre & Vestre, 1993, s. 173)*. Dette å se seg selv som en mulighet er slik jeg ser det relevant i denne oppgaven. Tematikken, gjennomføring eller frafall fra videregående utdanning omtales ofte som et kollektivt samfunnsansvar, og slik jeg ser det er det i aller høyeste grad også et individuelt ansvar, for ungdommer selv hvorvidt de velger utdanning eller ikke. Dag Østerberg skriver at Sartres filosofi er *en filosofi som kan vise vei i vår egen situasjon (Østerberg, 2005, s. 14)* Derfor anser jeg denne måten å filosofere over eksistensen på relevant i møte med ungdommer som står ovenfor avgjørende valg i sine liv knyttet til videregående utdanning.

4.5 Oppsummering av teorigrunnlaget

Det teoretiske rammeverket i denne oppgaven kan i seg selv sees på som en sosial konstruksjon. Det var jeg som student som valgte «brillene» jeg ønsket å møte det empiriske materialet i denne oppgaven med.

Likheter jeg ser i sosialkonstruksjonisme og eksistensialisme er at begge disse retningene er anti-essensialistiske, og de mener at ingen menneskers liv er forutbestemt. Det teoretiske rammeverket i denne oppgaven er et optimistisk utgangspunkt for å finne svar på oppgavens hovedproblemstilling og underproblemstillinger. Det ikke-deterministiske og håpefulle teoretiske rammeverket er et bevisst valg. På forskningsfeltet knyttet til frafall og skoleutfordringer finnes det mengder av forskning som, i stor grad, henviser til mer deterministisk teori enn det som er valgt i denne oppgaven.

Sosialkonstruksjonismen mener at mennesker skaper seg selv i samhandling med andre, og at multitylblivelse gir mennesker mange valg til å velge å være mange ulike versjoner av seg selv som avhenger av hvem man er sammen med. Den positive psykologien ønsker å fremme det som er godt i mennesker og livet ved å ta utgangspunkt i det som er positivt. Innenfor den sosialpedagogiske tradisjonen er det profesjonelle aktører som jobber med sosial samhandling for å legge til rette for ønsket livssituasjon for mottakeren av hjelpen.

Disse teoriene har sine likheter, men også sine store forskjeller som alle har kunnet være med på å bidra til å finne svar på spørsmålene som stilles i denne masteroppgaven ved ulike «lyssettinger». Dette er en *best case studie*, og derfor anser jeg det som relevant å benytte et teoretisk rammeverk som kan fremme det positive ved informantenes opplevelser av fleksibilitet i sin videregående opplæring.

5 Kort presentasjon av respondentene

Respondentene i denne oppgaven er 10 ungdommer som da intervjuene ble foretatt var mellom atten og tjueseks år gamle, fem gutter og fem jenter. Til sammen har de erfaringer fra åtte ulike videregående skoler, syv ulike programområder og tre ulike UngInvest-avdelinger. Fem av respondentene har vært kursdeltakere ved en avdeling og elev i videregående med hele eller deler av opplæringen ved UngInvest. To av respondentene var kun kursdeltakere ved UngInvest, og resten av opplæringen ved en eller flere videregående skoler. Tre av respondentene har kun hatt elevstatus med hele eller deler av opplæringen på UngInvest, det vil si at de ikke har vært elever med ordinær undervisning i videregående skole.

Syv av respondentene har fullført videregående utdanning innen våren 2018. Av disse syv er det ingen av respondentene som har fullført innen normert tid som er 3 år for studiespesialiserende og 4 på yrkesfaglige utdanningsprogram. Fem av respondentene har hatt tilhørighet til to eller flere skoler. Så hvor mange voksenpersoner de har forholdt seg til kan man bare tenke seg til.

Som introduksjonsspørsmål spurte jeg hvordan utdanningene deres hadde vært lagt opp frem til nå. Jeg valgte å benytte meg av et åpen spørsmål for å få et helhetsbilde av respondentenes skolehistorie. Slike spørsmål kan *fremkalle spontane og rike beskrivelser hvor intervjupersonen selv presenterer det de opplever som hoveddimensjonen i det fenomenet som undersøkes* (Kvale et al., 2015, s. 166). Samtlige av respondentene valgte da å si noe om tidligere utfordringer i skolesystemet, syv av respondentene fortalte om utfordringer allerede på barneskolen uten av dette ble spurt om. Fire av respondentene fortalte om at de «droppa ut» i løpet av vg1. Det som er interessant her er at uten å spørre etter utfordringer var det nettopp det respondentene fortalte om. Dette kan si noe om hvordan respondentene er vant til å snakke om sine skoleerfaringer, at det oftest spørres og snakkes om problemer. Knyttet til den sosialkonstruksjonistiske forståelsen om at språket i seg selv er generativt, at språket skaper muligheter og løsninger gjennom måten det blir brukt på (Hauger et al., 2008) viser hvor viktig det er å stille de spørsmålene som fremmer positive emosjoner. Dette ble så synlig i datamaterialet at det forsterket min oppfatning om at det å fokusere på det som har virket vil være interessant og faglig

nyttig i forskningen knyttet til gjennomføring av videregående utdanning. Det at respondentene selv valgte å dele de negative erfaringene viser tillit til prosjektet og meg som student.

Under arbeidet med intervjuene skrev jeg om det transkriberte materialet til individuelle historier for å få frem det unike i hvert enkelt intervju. Tekstomfanget av disse historiene er for omfattende til å presentere i sin helhet, men for å gi et innblikk i de ulike respondentenes erfaringer har jeg valgt å gi en kort presentasjon av hver enkelt ungdom. Dette har jeg valgt å gjøre for å sette sitatene fra det empiriske materialet som blir brukt senere i oppgaven inn i en sammenheng. *Ved å kontekstualisere sitatene fra de ulike respondentene ønsker jeg å få frem hvilken sammenheng de ble uttalt i* (Ryen, 2002, s. 279). Hver respondent har fått en overskrift som er et omskrevet sitat fra intervjuet. Disse ti ungdommene som jeg intervjuet hadde alle ulike historier, og tilretteleggingene var ulike. Siden handlingsrommet for fleksibilitet ble utnyttet ulikt hos respondentene kan denne korte, individuelle, presentasjonen si noe konkret om bakgrunnen for at disse ungdommene ble valgt ut som respondenter til denne masteroppgaven.

5.1 Respondent A: Jenta som tok sjansen på å stole på voksne

Hun var både kursdeltager og samarbeidselev ved UngInvest over flere år, med erfaring fra ulike videregående skoler. Hun fortalte at hun fikk sakte, men sikkert tillit til at systemet kunne hjelpe henne gjennom videregående skole. Hun fullførte med fagbrev innenfor sitt utdanningsprogram. Hun sa hun opplevde å møte mennesker som motiverte henne både faglig og som medmenneske. Som ung-voksen fortalte hun at hun takler motgang godt, og at selvtilliten gjør henne trygg på ansvar både i jobblivet og som privatperson.

5.2 Respondent B: Gutten som fant tilbake til drømmen sin

Med erfaringer fra to ulike videregående skoler var han samarbeidselev ved UngInvest. Her brukte han to år på å gjennomføre et ordinært skoleår. Han fortalte at han opplevde åpenhet og tilretteleggingen som avgjørende for at han nå jobber hard med skolefagene for å komme inn på drømmestudiet sitt neste høst, drømmen han sa han fant tilbake til. Han er tilbake som fulltidselev ved ordinær videregående skole.

5.3 Respondent C: Jenta som fikk lyst til å være blid og flink

Etter fullført, men ikke bestått videregående skole, stod jenta uten vitnemål og hun sa at hun ikke hadde mulighet til å klare privatisteksamener i flere fag på egenhånd. Som Kursdeltaker ved UngInvest fortalte hun om å bli sett, og ved individuell oppfølging økte motivasjon og et ønske om å være et positivt menneske. Hun opplever å i ettertid ha mange muligheter i livet, og er nå student ved en høgskole hvor hun tar en bachelorgrad.

5.4 Respondent D: Gutten som brukte et helt år på å forlenge mulighetene sine

Fra fortvilelsen av å ikke få skoleplass ble gutten kursdeltaker ved UngInvest for å forberede seg for videre utdanning. Han fortalte at han opplevde det som nyttig å ta tak i livet sitt for å komme dit han ønsket, og han så på året som positivt for fremtidig skolegang. Etter et ublidt møte med den nye fraværsregelen har han ikke fullført videregående utdanning, men er i full jobb som ufaglært.

5.5 Respondent E: Jenta som tok pausene hun trengte

Et ordinært løp i videregående ble uaktuelt for jenta, så muligheten for å være samarbeidselev mellom skole og UngInvest gav henne anledning til å jobbe med skolefag i tilpasset form og eget tempo. Hun fortalte at fravær av tidspress gav henne motivasjon

til å fullføre videregående utdanning, og hun fikk gode karakterer da hun fullførte og bestod studiespesialiserende utdanningsprogram.

5.6 Respondent F: Gutten som ikke løp det samme løpet som de andre

Gutten var samarbeidselev mellom skole og UngInvest. Han viste gode ferdigheter innenfor sitt programfag, men lite motivasjon for fellesfag. Han fortalte at det var viktig for han å ha en aktiv hverdag, så utplassering i bedrift førte til full opplæring i bedrift med grunnkompetanse. Gutten er i full jobb innenfor sitt fagfelt, med mål om å ta fullverdig fagbrev på sikt.

5.7 Respondent G: Jenta som syntes man burde le litt mer sammen

Etter å falt ut av videregående skole 3dje året, og deretter et år uten aktivitet ble jenta kursdeltaker ved UngInvest. Her fortalte hun at hun opplevde humor og likeverdighet som motivasjon for å gjennomføre privatisteksamener for å få fullverdig vitnemål. Opplevelsen av å slippe å ha dårlig samvittighet for «alt som burde vært gjort» gav henne følelsen av å lykkes. Jenta er fulltidsstudent ved en profesjonsutdanning ved et universitet i Norge.

5.8 Respondent H: Gutten som syntes at lengre tid var greit

Først som kursdeltaker ved UngInvest, og siden som samarbeidselev med vg1 over to år fullførte han yrkesfagligutdanningsprogram ved en videregående skole. Deretter gikk han et år på folkehøgskole før han gjennomførte påbygg til generell studiekompetanse som ordinær elev ved en videregående skole med gode karakterer. Han fortalte at han opplevde at lengre tid var viktig og greit for at han skulle klare det. Han er nå student ved et norsk universitet.

5.9 Respondent I: Jenta som fikk god hjelp, men gjorde jobben selv

Etter gjennomført vg1 i skole manglet jenta et fag for å ha fullført, og motivasjon til å klare det. Da ble hun kursdeltaker, før hun året etter var en liten stund i skolen før hun ble samarbeidselev med opplæringen ved UngInvest og et planlagt løp med vg2 over to år. Hun fortalte at det at hun kunne konsentrere seg om færre fag, med bedre tid ble viktig. Hun er nå elev ved alternativt vg3 med fagopplæring i skolen.

5.10 Respondent J: Gutten som tidligere sa at han ikke gadd, men nå er så trygg at han tør

Etter et forsøk som kursdeltaker uten å fullføre året ble han samarbeidselev med opplæring ved UngInvest. Han gjennomførte ulike praksisperioder ute i bedrift før han tok kompetanseprøve innenfor sitt fag. Han fortalte at han opplevde å gå fra umotivert til trygg på seg selv. Han fullførte med grunnkompetanse, det vil si uten karaktervurdering i samtlige fag. Er nå i full jobb med mulighet for fagbrev på sikt.

6 Empiri med drøfting

Med hundre sider transkribert materiale var det utfordrende å finne ut hva som egentlig ga best svar på mine underproblemstillinger. For å systematisere hele den transkriberte teksten forsøkte jeg å følge metodiske anbefalinger for hvordan analyseringsprosessen og drøftingen skulle gjennomføres og presenteres. Dette behandlet jeg inngående i metodekapittelet. Jeg har i denne masteroppgaven valgt å presentere funnene sammen med problemstillingene og samtidig drøfte funn opp mot teori. Min begrunnelse for dette er fordi jeg ønsker å i så stor grad som mulig presentere ulike aspekt og nyanser ved denne masteroppgaven på en adekvat måte for kulturstudier. *I dag forstår vi at vi skriver kultur, og at skriving ikke er en uskyldig praksis. Vi kjenner verden bare gjennom våre representasjoner av den* (Denzin, 2001a,s 23: Kvale et al., 2015, s. 296).

I dette kapittelet presenteres empirien fra intervjuene i et forsøk på å gi svar på hovedproblemstillingen:

På hvilke måter bidrar fleksibilitet til gjennomføring av videregående utdanning?

Empirien presenteres med de ulike underproblemstillingene i masteroppgaven som overskrifter.

- 1) Hva gjorde ungdommene selv for å komme tilbake til skolen/fullføre vgs.
- 2) Hva bidro andre med for at ungdommen skulle komme tilbake til skolen/fullføre videregående utdanning?
- 3) Hvem er det ungdommene opplever som avgjørende bidragsyttere til at de har lyktes?
- 4) Har fleksibiliteten betydd noe for den enkelte? Eventuelt hva?

Hver underproblemstilling er deretter delt opp i kategorier som er forsket frem i analyseprosessen som er beskrevet i metodekapittelet. Kategoriene presenteres som underpunkter tilhørende de ulike underproblemstillingene.

Disse kategoriene er det jeg ser som hovedfunn i det empiriske materialet i denne oppgaven. Kategoriene er utarbeidet på grunnlag av det empiriske materialet for å forsøke å gi svar på problemstillingene, og for å få forståelse av respondentenes erfaringer. Kategoriene har jeg valgt ut fordi jeg anser de som temaer og perspektiver jeg mener respondentene fortalte om som kan gi svar på både hovedproblemstillingen og underproblemstillingene.

I dette kapittelet brukes sitater for å få frem respondentenes stemmer og for å utdype og nyansere kategoriene.

- Ba om hjelp
- Motivasjon
- Eget valg
- Fikk hjelp
- Handlingsrommet
- Tidsdimensjon
- Systemet.
- Familie og venner
- Relasjoner
- Betydningen av fleksibilitet
- Selvtillit, håp og drømmer

Empirien som presenteres, settes i sammenheng og drøftes med teori fra kapittel 4. I denne masteroppgaven har hovedmålet vært å få frem ungdommenes erfaringer med fleksibel tilrettelegging. Deres påstander, opplevelser og oppfatninger er subjektive. Derfor vil det sannsynligvis eksistere alternative forklaringer og opplevelser dersom andre aktører hadde uttalt seg om disse historiene som er det empiriske materialet i denne oppgaven.

Mine funn må derfor leses i lys av at det er respondentenes subjektive opplevelser og erfaringer. Når det er sagt, så er de ikke mindre ekte og virkelige av den grunn. Tvert imot, i den kvalitative forskningen er det nettopp de subjektive opplevelsene som er

interessante og som kan gi nyanser til eksisterende forskning og kunnskap. I denne oppgaven har jeg ønsket å finne en mening, med et genuint håp og ønske om å beskrive disse respondentenes subjektive livsverden.

6.1 Hva gjorde ungdommene selv for å komme tilbake til skolen/fullføre videregående opplæring?

Til tross for mulighetene og tilbudene om hjelp og veiledning er det bare ungdommene selv som kan fullføre sin egen skolegang. Når det kommer til stykket er det ungdommene selv som må prestere faglig for å kunne fullføre. De må selv møte opp, levere og engasjere seg. Flere av respondentene syntes det var vanskeligere å si hva de selv hadde gjort, det så ut til at det var mye lettere å snakke om hva andre har bidratt positivt med.

6.1.1 Ba om hjelp

*Så fikk jeg beskjed om å ikke bruke opp skoleretten min siden jeg hadde så mye fravær, sa Respondent A. For å ikke miste et år av retten sin til videregående utdanning ble jenta konfrontert med den reelle utfordringen ved å fortsette på skolen etter første november ettersom hun allerede hadde et høyt fravær. Her tok skolen ansvar ved å informere jenta om de potensielle utfordringene i den aktuelle situasjonen. Da tok jenta også selv ansvar for å få til et samarbeid slik at hun kunne komme tilbake til UngInvest for å ta deler av opplæringen der. Hun hadde året før vært kursdeltaker, og kjente derfor til mulighetene for samarbeid mellom UngInvest og skolen. Det å si ifra når man har behov for hjelp fortalte respondent A om på spørsmålet om hva hun selv hadde gjort for å klare seg gjennom skoletiden: *Først må det være at jeg sa ifra.**

Begrep som medvirkning, medbestemmelse, selvbestemmelse og deltakelse er brukt om myndiggjøring av barn og unge (Gjertsen, 2010a, s. 182). I det praktiske sosialpedagogiske arbeidet skilles det mellom aktiv og passiv medvirkning. I aktiv medvirkning er ungdommene deltakere som bidrar med løsninger og forslag som fører til tiltak og prosesser. Som passiv deltaker bidrar de med informasjon som fører til at de som er

profesjonelle tar avgjørelser om tiltakene og prosessene uten at ungdommen er med på beslutningstakingen. Her fortalte respondentene om aktiv medvirkning.

Det å ha mot nok til å be om hjelpen de trenger fortalte respondent H om:

Det var den selvtilliten jeg hadde fått fra de årene som elev og kursdeltaker på UngInvest. Den selvtilliten jeg hadde fått. Det at jeg hadde mestra så mange fag, og det året på folkehøgskolen. Ja, også maste jeg mye på læreren. Jeg hadde jo ganske god selvtillit, så jeg maste til jeg fikk den hjelpen jeg trengte. Den selvtilliten var veldig viktig, det ser jeg virkelig nå altså.

Respondenten fortalte at selvtilliten gjorde at han turte å gjentatte ganger be om hjelp når han trengte det. Opplevelsen av å ta ansvar for egen situasjon er gjennomgående blant disse ti ungdommene. I sosialpedagogisk arbeid er det et mål at «brukerne» må ta medansvar, at det ikke skal foretas valg ovenfra-og-ned. Dette forutsetter at de som har behov for hjelp faktisk vet hvilke muligheter som finnes. Det er opp til skolesystemet å informere ungdommene om hvilke muligheter det finnes for å få den hjelpen som trengs. En av disse mulighetene er å melde seg opp til privatisteksamen om man ikke består eller av andre grunner mangler et fag for å få vitnemål.

I det man melder seg opp som privatist har ungdommen selv ansvaret for å sette seg faglig inn i de aktuelle kompetansemålene, og forberedelsene til eksamen (UDIR, 2018c). Det å melde seg opp til eksamen gang på gang uten hjelp kan være utfordrende, respondent C fortalte:

Jeg turte å melde meg opp til eksamen, jeg prøvde. Men det ble ikke det samme som å få hjelp. Når man har prøvd mange ganger uten å få det til så blir det jo til at man bare gir opp. Det var den sjansen jeg hadde, jeg leser jo om så mange som gir opp fordi de ikke klarer vgs. Det er ikke lett å vite hva man skal gjøre for å få den hjelpen man trenger.

Skriveriene i media om frafall skremte denne jenta, det virket ikke motiverende, men skapte bekymring. Allikevel fortsatte hun å prøve ved å lese til privatisteksamen uten hjelp, nettopp fordi det ikke var tydelig for henne hvordan hun kunne få hjelp. I et sosialkonstruksjonistisk perspektiv kan dette sees på at mangel på kommunikasjon med andre førte til stillstand og fravær av utvikling (K. J. Gergen, 2009). Ved å se på denne

situasjonen med positiv psykologisk tankesett vil det kunne sies at jenta her utviste signaturstyrken utholdenhet ved å gjentatte ganger melde seg opp til eksamen (Ørsted Andersen, Christensen, Sjøbu, & Bjertrup, 2013).

For ungdommer i tilsvarende situasjon er det viktig at skolesystemet og andre sørger for å gi ungdommene informasjon om hvilke hjelpetiltak som finnes selv ved privatisteksamen. Ved å se på disse sitatene med et eksistensialistisk blikk kan man hevde at informantene hadde utfordringer, men valgte å gjøre noe med egen situasjon i istedenfor å bli situerte i usikkerheten og frykten for å ikke lykkes.

6.1.2 Motivasjon

Motivasjon handler om det som gir energi for handling. Hva det er som gir denne energien som fører til at mennesker handler, altså, at de gjør det de gjør. I følge Deci & Ryans sin selvbestemmelsesteori handler motivasjon både om det som gir energi til handling, og om retningen til denne adferden. Det er den selvbestemte, autonome motivasjonen som gir de beste resultatene (Deci & Ryan, 2002). Dette stemmer overens med det respondent G fortalte:

Jeg har jobbet mer, og det var avgjørende at jeg ikke ble sittende hjemme. På UngInvest kom jeg til skolen, jobbet i tre timer, så var jeg ferdig for dagen. Etter hvert ble jeg så motivert at jeg jobbet også når jeg kom hjem. Det ble så mye lettere å jobbe med skole fordi jeg følte at jeg valgte det selv.

Når det opplevdes som et eget valg å jobbe med teorifag hjemme gav det respondenten den energien som førte til handling i tråd med selvbestemmelsesteorien til Deci & Ryan. Motivasjon kommer i kjølevannet av erfart mestring, som igjen generer ny motivasjon. Ved indre motivasjon kommer ønsket om handling ut fra egen lyst og erfaring. Respondent G sin erfaring fra skolearbeidet på UngInvest førte til en indre motivasjon, basert på respondentens opplevelse av valg. Respondent D fortalte om sin opplevelse av å mestre ulike fag:

Det har vært deilig å få vise hva jeg kan med de mulighetene jeg har hatt ved å jobbe med ulike fag. Jeg føler jeg har blitt mer motivert, mer klar for å bli ferdig, bare klar for å komme ut i de voksnes verden holdt jeg på å si ...

For respondent A hadde motivasjonen sammenheng med hvordan hun opplevde å bli møtt av det hun kaller for «voksne». Uten å gå inn på tidligere erfaringer fortalte hun at når hun begynte som kursdeltager ved UngInvest var det noe som var nytt for henne. *Voksne med et annet syn på meg som gjorde at motivasjonen min økte også, som kanskje gjorde at jeg fikk det til.*

I sosialpedagogisk praksis er målet at «brukeren» i samhandling med andre skal finne gode løsninger. Her fortalte informanten at konsekvensen av å bli sett på med «et annet syn» var med å gi motivasjon i forbindelse med skolearbeidet. Det å jobbe for at andre skal oppleve egen motivasjon er også et mål innenfor positiv psykologi, da ved å fokusere på styrker fremfor svakheter for å fremme den indre motivasjonen (M. Seligman, 2014). Slik jeg forstår Sartre er motivasjon ene og alene individets ansvar, og om den er fraværende kan det føre til angstlignende tanker fordi individet i utgangspunktet kun er ansvarlig for seg selv. Motivasjonen er da bare individets eget ansvar, og derfor også egen vinning. På denne måten kan man da si at disse informantenes motivasjon er en måte å ta ansvar for egen situasjon (Ørnholt & Universitetet i Oslo Institutt for filosofi, 2010).

6.1.3 Eget valg

Det er slik at videregående utdanning er en rettighet og et valg, ikke en plikt. Hvordan man på ulikt vis velger å benytte seg av denne rettigheten er også et valg. All utdanningsforskning og samfunnsvitenskapelig forskning er enig om at fremtiden ser lysere ut for dem som gjennomfører videregående utdanning (De Ridder et al., 2013; Markussen, 2014; Markussen et al., 2006).

Det å oppleve endring i tilstedeværelse etter å ha begynt som samarbeidselev ved UngInvest er det flere som fortalte om. Det å endre adferd kan sees som et valg, ifølge eksistensialistisk teori. Bevisstheten om at nye valg kan foretas fordi mennesker planlegger sin fremtid gjennom sin væren, gjør at vi stadig er engasjert i mulighetene valg og endring gir (Sartre & Vestre, 1993). Respondent F fortalte hva han selv gjorde:

Jeg har tatt meg sammen. Jeg sa at jeg ikke skulle være den samme slasken som jeg var før. Jeg har bare bestemt meg for å ta meg sammen og pressa meg til det! Jeg fant ut at det var ganske morsomt.

Ikke bare valgte han å ta seg sammen, men han opplevde også at det gav han glede. Her har han benyttet muligheten for endring, og han valgte det selv for å nå sine egne mål. Dette sitatet viser respondentens bevissthet ovenfor de valgene han foretok, og at han viste handlekraft i å endre seg selv etter å tenkt gjennom de valg han ønsket å ta. Dette er ifølge Sartres teorier fordi handlingen hans er intensjonell med mål og motiv (Sartre & Vestre, 1993).

Fravær fra skolen er et kjent fenomen for mine respondenter, og en utfordring for mange ungdommer i videregående opplæring. Dette fortalte respondent B om hva han selv gjorde for at det skulle skje en endring:

Jeg møter opp på UngInvest. Tilstedeværelsen min på skolen er dramatisk mye bedre! Jeg har gjort alt jeg skal og alt jeg har fått beskjed om. Også ikke minst har jeg møtt opp. Ikke minst har jeg vært åpen for alle, og tatt kontakt når jeg sliter med noe uansett om det er faglig eller noe annet. Jeg tar tak, jeg klarer å ta tak i ting fort så jeg kan få ordet opp.

Opplevelsen av å selv ha vært aktiv i endringen er tydelig i begge de foregående sitatene fra respondentene. Innenfor eksistensialistisk filosofi står mennesket hele tiden oven for sitt liv som et ansvar (Tollefsen et al., 1998, s. 536). Fra tidligere maktesløshet i forbindelse med fraværsproblematikk, viser respondenten her eget ønske om å øke tilstedeværelsen sin på skolen. Å selv ønske noe, gjør det lettere å oppnå målet enn om noen ønsker det for deg. Her kan man se det eksistensialistisk frie mennesket handle i tråd med selvbestemmelsesteorien til Deci & Ryan. Martin Seligman hevder at ansvarlighet og fri vilje også er viktige elementer innenfor positiv psykologi. Ved å legge skyld eller ansvar over på omstendigheter minimeres individets ansvar, og i verste fall elimineres det. I motsetning til dette skjer endringer og valg i samhandling innenfor det sosialkonstruksjonistiske tenkesettet (K. J. Gergen, 2011).

Sitatene ovenfor viser en sammenheng mellom eget valg og opplevelse av endring. Respondent B fortalte om åpenheten ovenfor andre mennesker. I følge Sartre fører det at mennesker velger seg selv til at, de også, velger andre mennesker (Sartre & Hambro,

1993). Som en oppsummering på denne problemstillingen om hva ungdommen selv gjorde sier respondent I dette om sin egen innsats på en måte som beskriver det som jeg ser ut fra det empiriske materialet er felles for alle respondentene: *Jeg har fått god hjelp, men har gjort jobben selv!*

6.2 Hva bidro andre med for at ungdommen skulle komme tilbake til skolen/fullføre videregående utdanning?

Både nasjonale og lokale politiske føringer legger opp til at det er et system som skal ivareta alle elever i videregående opplæring. Opplæringsloven gir alle ungdommer i Norge rett på videregående utdanning og tilpasset opplæring (Opplæringslova-oppl, 1998). Kunnskapsløftet sier at «målet med opplæringene er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestere utfordringer sammen med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2). Det er også tydelig i kunnskapsløftet at opplæringspersonalet skal fungere i et mangfoldig felleskap med ulike yrkesgrupper knyttet til de ulike skolene. Dette kan blant annet være skolehelsetjenesten, sosionomer, barnevernspedagoger, rådgivere, lærere, psykologer og forebyggende politi.

6.2.1 Fikk hjelp

Respondent D fortalte om høsten da han opplevde å stå uten skoleplass slik: *Da høsten kom så kom jeg faktisk ikke inn på vg2. Jeg kom ikke inn på skole. Så da snakket jeg med uteteamet. De sa jeg kunne komme innom kontoret deres for å snakke med en fra oppfølgingstjenesten.* Uteteamet som driver oppsøkende ungdomsarbeid hadde en etablert relasjon til denne ungdommen. Dette er en kommunal tjeneste som er synlige i bybilde og tilstede der ungdommer oppholder seg på offentlige arenaer. I denne situasjonen tok uteteamet videre kontakt med oppfølgingstjenesten som har som mål å ivareta de ungdommene som ikke har kommet inn på videregående eller de som faller ut av skolen i løpet av året. Oppfølgingstjenesten består av fagpersoner som til enhver tid kjenner til mulighetene som de ulike områdene/kommunene kan tilby ungdommer i denne situasjonen.

Korte linjer mellom de ulike instansene gjorde at denne ungdommen raskt fikk en positiv aktivitet å fylle dagene med. Han tok imot muligheten til å bruke et år på UngInvest som kursdeltaker for å avklare og forberede seg til skole påfølgende år. Han sier selv at dette ville nok tatt betraktelig lengere tid om han skulle ha funnet ut dette alene:

Det var fint at uteteamet og OT var kjapt på, ellers hadde jeg sikkert ikke begynt før flere måneder etter alle de andre. Det var veldig deilig at noen andre tok initiativet, når jeg så at de ville hjelpe meg. At de bare pusha meg til å komme inn.

Et forslag fra rådgiver på skolen var det som bidro til at Respondent B endte opp med å bruke dobbel så lang tid på et skoleår som ved et ordinært utdanningsløp. Samarbeidet mellom skolen, PP-tjenesten og UngInvest førte til at han kunne, med tilrettelegging, få fullført videregående skole med fulle mål. Skolen var tidlig opptatt av å finne gode løsninger for ungdommen, og la til rette for et samarbeid som kunne gi ungdommen den muligheten. Med mange rundt bordet, med ulike roller og fagbakgrunner, ble det laget en klar progresjonsplan for hvordan de to årene kunne gjennomføres. I dette tilfellet var avtalen på plass før sommerferien. *Skolen ville hjelpe meg å finne en god løsning for Vg 2. Det beste med utdanningen min så langt har vel vært å kunne jobbe litt annerledes, samarbeidet mellom skolen og UngInvest.*

For Respondent F var det kontaktlærer som sørget for å få han ut i praksis. Gutten som var flink i praktisk arbeid og fikk tidlig prøve seg ute i bedrift. Faglærers kontakt med næringslivet gav mening til skolehverdagen for en elev han så hadde kvaliteter som arbeidslivet ville sette pris på. *Det var faglæreren min på skolen som skaffet meg praksis der. Han kjente dem. Det ble viktig for meg å komme over i jobb. Jeg var så lei av å sitte på skolebenken. Å gjøre oppgaver og lekser og alt sånt.*

Både Respondent I og Respondent A hadde vært kursdeltakere før de ble tilbakeført for fullt i skolen til vg2. Dette var til ulik tid og ulikt sted. For ingen av respondentene gikk dette som de ønsket. Begge opplevde at de måtte «mase» for å få hjelp om å endre utdanningsplanene sine. Respondent A fortalte: *Da dro jeg til UngInvest og sa ifra, sladra.*

Ungdommenes opplevelse av å «mase» kan ofte ha sammenheng med at fagfolk som var involvert i de ulike sakene, ønsket i det lengste, at ungdommene skulle forbli i den

ordinære videregående skolen. Dette er et felles ønske fra skole, PPT og UngInvest, men en samarbeidsavtale kom på plass mellom de ulike instansene. Det at disse respondentene opplevde å «mase» på skole og UngInvest viste at de i henhold til sosialpedagogiske tankegang at de var passive, medvirkende til avgjørelsene som ble fattet om tilrettelegging. For i håp om å beholde ungdommene i skolen, ble de ikke umiddelbart involvert i å lage nye utdanningsplaner. Her ble de nok hørt, men de fikk ikke umiddelbar respons. Det ble etter hvert satt opp planer som ville kunne gi begge mulighet til å bruke to år på det som i et ordinært løp er et ett år. Planene som var lagt for respondentene var ulike. Respondent I fortalte: *Jeg er på UngInvest hver eneste dag og får karakterer i samfunnsfag, norsk og engelsk.* Respondent A hadde behov for å ikke være fullt på skolen, mens Respondent I trengte full tid på halvparten av fagene. Her ble det ulike tilnærminger fordi respondentene hadde ulike behov. Om sine behov fortalte Respondent A:

Ta faga sånn at det funka for meg. At jeg fikk rom alene, og at jeg kunne liksom la være å ta alt på en gang. Jeg trengte ikke være på skolen hver eneste dag. Da slapp jeg å ha så mye fravær og jeg slapp å miste motivasjonen av alle sånne varsel lapper. Og at jeg kunne ta det i mitt tempo.

I tråd med sosialpedagogisk tradisjon ble det laget løsninger som var individuelt tilpasset (Gjertsen, 2010a, 2010b; Haaland, 2011; Storø, 2008).

For Respondent H som også var kursdeltaker rett etter grunnskolen ble det planlagt opplæring ved UngInvest da han ble samarbeidselev ved en videregående skole. Det ble klart at det å bruke to år på vg1 skulle prøves ut. Han startet aldri opplæring ved skolen, men gikk for fulle mål i et samarbeid mellom skolen og UngInvest fra oppstarten av skoleåret. Her ble ungdommens behov for trygghet, klare avtaler og kjente omgivelser klarert slik at han var godt forberedt på den faglige jobben som ventet når han ble elev ved en videregående skole. At andre tok ansvar for at han hadde kjennskap om hvordan det neste året ville se ut ble viktig for at han klarte å tenke at dette var gjennomførbart. Respondent H sa: *Det ble tilrettelagt i passe mengde i trygge omgivelser, og sosialt, jeg kom inn i det sosiale. Det var veldig viktig. Jeg fikk en tilhørighet.*

Her fortalte respondenten om at den tilpassede opplæringen førte til at han opplevde sosial tilhørighet. Innenfor sosialkonstruksjonistisk teorier er det en av de viktige faktorene for vekst, det å oppleve tilhørighet med andre. Kenneth Gergen har formulert seg slik «Vi står i hvert øyeblikk ved en dyrebar korsvei, hvor vi samler våre fortider, dytter de foran oss og i møte skaper fremtiden» (K. J. Gergen, 2010, s. 77, min oversettelse).

Frustrasjonen over at skolegangen ikke gikk som ønsket og ansvaret for dette opplevdes som ensomt for respondenten E, hun fortalte:

Tidligere følte jeg at jeg ikke hadde så mye støtte, alt var bare mitt ansvar. Alle var så usikre på om det kunne funke å gjøre det slik. Alle var usikre på om det gikk an å gjøre det annerledes.

Denne erfaringen er fra før det kom på plass et samarbeid mellom skolen og UngInvest. Respondentens opplevelse av at de profesjonelle aktørene faktisk selv var usikre på hvordan handlingsrommet kunne utnyttes gjorde situasjonen ikke enklere. Dette viser at selv om muligheten finnes i utdanningssystemet i Buskerud, er det ingen automatikk i at fagfolkene kjenner muligheten godt nok, eller er modige nok til å utnytte de muligheten som eksisterer. For Respondent E ble UngInvest involvert sammen med skolen for å finne en god løsning for henne. Dette var med på å fjerne opplevelsen av at det bare var Respondent E selv og familien som var ansvarlig for hennes skolehverdag. Her var det hjemmet som tok initiativ til opplæring ved en UngInvest-avdeling. Hennes lærer på UngInvest tok så ansvaret for å stille opp sammen med respondenten på møter med ulike instanser. Skolen sørget for at det ble gitt undervisning utenfor skolen for å kunne ivareta ungdommens behov og PPOT skrev vedtak som støttet opp om ungdommens behov for tilrettelegging. Ungdommen fortalte videre om hjelpen hun opplevde å få av sin lærer:

Hun er min kontaktperson som hjelper meg med mange ting, også det faglige. Hun som stiller opp på alle møter, har hjulpet meg med hvordan jeg kunne dele opp utdanningen min. Hun gav gode råd for å tenke strategisk for å nå målet mitt! Fikk hjelp til å fordele arbeidsmengden slik at det passet for meg.

Her besto hjelpen respondenten opplevde å få av både faglig kompetanse og omsorg. Denne læreren ble en tillitsperson som ivaretok respondentens interesser i møte med ulike instanser og fagfelt. Her fortelles det om en praktisk sosialpedagogisk praksis som

bidro til at respondenten kunne konsentrere seg som de faglige utfordringene. Ut fra det respondenten fortalte forstår jeg det slik at denne læreren har jobbet tett med respondentens skole og hjem. Dette er helt i tråd med hva den generelle delen av læreplanen sier om tilpasset opplæring og ambisjonene for sosialt arbeid i skolen (Madsen, 1995; "Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernpedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere : stå opp for trygghet," 2015).(Utdanningsdirektoratet, 2006)

6.2.2 Handlingsrommet

I denne masteroppgaven har jeg som tidligere beskrevet, valgt å definere handlingsrommet slik: Der de ytre grensene er de bestemmelsene som er gitt av det offentlige og de innerste grensene er enkeltmenneskenes kunnskap, eller mangel på sådan, om hvilke muligheter som finnes mellom sin egen rolle og de ytterste grensene. Innenfor alle disse rammene finnes det mange muligheter til å legge til rette for fleksible utdanningsløp. Ungdommer i Buskerud som kan bruke et helt år på være kursdeltakere ved en UngInvest-avdeling, med praktisk utprøving av ulike programområder og en mulighet for teoretisk påfyll i fellesfag, er unikt i nasjonal og internasjonal sammenheng.

Respondent J var først kursdeltaker ved UngInvest før han ble samarbeidselev med hele opplæringen sin lagt til en UngInvest-avdeling. Han fortalte om hvordan hans instruktør i en kortere periode la til rette for en fridag i uken. Dette var i en opptrappingsplan. For Respondent J ble bruken av tiden i tilretteleggingen løst på denne måten, og han fortalte:

Jeg hadde også muligheter til en fridag i uka i tre måneder for å slippe å skulke. Etter det skulle jeg være på skolen hver dag. Det var deilig med den fridagen som jeg ikke fikk kjeft for.

Istedenfor å skulke ble det legitimert fri fra opplæringen. Dette var en del av den tilretteleggingen som gutten opplevde som viktig for at videregående opplæring skulle gjennomføres. Dette ble gjort da Respondent J var kursdeltaker ved UngInvest og ble liggende til grunn da han startet opp som elev med opplæringen der året etter. Her har instruktøren som et ledd i den tilpassede opplæringen utnyttet det lokale

handlingsrommet for å fremme positive erfaringer med skole og opplæring (Fors & Saabye, 2016). At instruktøren sammen med ungdommen la en plan om fullt oppmøte med plan for mulighet for tilpassede pauser, gjorde skoledagene håndterbare for ungdommen. Respondent J fortalte videre:

De få dagene jeg var borte ble det tilrettelagt at når jeg kom tilbake kunne jeg få en time midt på dagen til å skate om jeg hadde lyst til det. Så jeg fikk kombinert skolen med noe jeg likte. Det er jævla viktig. Det hjalp meg å møte opp.

Som kursdeltaker hos UngInvest er det et stort handlingsrom i forhold til i skolesystemet når det gjelder fravær. Ungdommene får ikke karakterer i fag eller orden og oppførselsgradering. Fravær registreres, og det skrives dokumentasjon over hvilke fag ungdommen har oppnådd ulike kompetansemål i. I denne dokumentasjonen beskrives også ungdommenes styrker innenfor de ulike teoretiske fag og praktiske verkstedene. Dette gjøres i tråd med teori om at bevissthet på styrker innenfor et område kan overføres til et annet (Biswas-Diener, 2010; Martin E. P. Seligman & Tangeraas, 2009). I dette handlingsrommet som fortelles om her, har avtalt fravær ført til økt tilstedeværelse på sikt. Et slikt handlingsrom er borte i skolen med den gjeldende fraværsregelen i norsk videregående skole (UDIR, 2018b).

Respondent C og Respondent G kom i kontakt med UngInvest etter endt videregående med flere fag som ikke var bestått. Respondent C var mange ganger blitt anbefalt av en rådgiver hun kjente fra ungdomsskolen om å ta kontakt med UngInvest for å få hjelp til å fullføre. Hun vegret seg, hun sa: *På ungdomsskolen var det røykerne og skulkerne som endte på UngInvest. Det er ikke min stil. Jeg identifiserte meg ikke med det der. Så jeg hadde ikke lyst til å begynne der.*

Som en alternativ opplæringsarena med ungdommer som i en periode har behov for noe annet enn det den ordinære skolen kan tilby fortalte respondenten her om fordommene hun hadde. På dette tidspunktet hadde respondent C flere jobber som tilkallingsvikar og ekstrahjelp samtidig som hun forsøkte å klare privatisteksamen uten hjelp fra noen. Det var tilslutt dette kjennskapet fra ungdomsskolen som klarte å få forklart at dette kunne være en mulighet til å få hjelp for å bestå de fagene som manglet for få et fullverdig vitnemål. *Hun maste på meg så jeg skulle begynne på UngInvest.*

Denne relasjonen, som gikk tilbake til grunnskolen, førte jenta inn dørene på UngInvest, riktig nok nølende til å begynne med. Denne voksne sin tro på at UngInvest ville være et riktig tilbud til respondenten overbeviste til slutt jenta om å gi dette «tilbudet» en sjanse. Iveren til den voksne kan i et sosialkonstruksjonistisk perspektiv vært igangsetteren for at respondenten nådde sitt mål. Både ved å ha en god relasjon til ungdommen, og ved å tro på at hun kunne klare å fullføre videregående opplæring, ble respondenten oppmuntret til å prøve. Det at grunnskolene i Buskerud kjenner til mulighetene og rettighetene ungdommer har om det ordinære skoleløpet blir for utfordrende, er viktig for å komme tidlig på banen for de ungdommene som har behov for det. Forskning på tilrettelegging viser at tidlig innsats alltid er å foretrekke fremfor «vente å se strategien» (Befring, 2012; Knudsen, 2011; Lamb et al., 2011).

Etter 3 år i ordinært videregående løp ble aldri UngInvest anbefalt for denne respondenten. Etter å ha startet opp som kursdeltaker på UngInvest opplevde Respondent C at lærerne hjalp henne å sette realistiske faglige mål.

Tydelige små mål som var til meg, ikke en lang månedsplan som skulle passe til alle. Dette passet meg bra. Det ble så tydelig at jeg måtte gjøre det jeg fikk beskjed om for jeg er ikke typen til å jule, selv om det innimellom frista.

Hennes møte med konkrete mål som hun opplevde som realistiske førte til et stabilt oppmøte. Det går igjen i historiene til respondentene at det er mange som har vært involvert i deres skolehistorier, og redselen for at de ikke fikk fullført videregående utdanning var til stede. Ungdommene fortalte om foreldre, lærere, rådgivere, foresatte, instruktører, PPOT, OT, uteteamet og lærere fra grunnskolen. Det å høre hva ungdommene tenkte om hva systemet kan lære av deres historier er rettet mot de i systemet som ikke utnytter dette handlingsrommet som er tilstede. I denne masteroppgaven er det gode eksempler som kommer frem, nettopp historier der systemet har bidratt til at nettopp disse ungdommene er der de er i dag fordi handlingsrommet er brukt. Respondent A sa dette om hva som kunne være lærerikt fra hennes erfaringer:

PPOT må la elevene være med å bestemme. Det er jo ungdommen som skal gjøre jobben da, det er jo kjekt at de er med. Foreldre må stole på barna sine. De må tørre å prøve andre ting. De må støtte ungene sine på det de måtte føle for å gjøre, selv om det er annerledes enn andre. Ingen kalte min skolegang fleksibel. At man gjør det på forskjellige måter, man kan prøve nye ting. Det burde være vanligere med fleksible utdanningsløp. Fordi mennesker er forskjellige. Det er ikke bare-bare å gå rett ut fra ungdomsskolen å vite hva du skal gjøre resten av livet!

Respondent F fant sin vei i opplæringsystemet ved å komme seg ut i praktisk arbeid. Han opplevde mestring ved å ha opplæring i bedrift fremfor å sitte på skolebenken. Han fortalte hva han ville oppfordret andre til å få en tilrettelegging for å lykkes på denne måten:

Jeg tenker at fleksibel opplæring betyr at jeg ikke løper det samme løpet som de andre. Mange trenger det. Da tenker jeg at dem vil synes det er morsommere å gå på skole. At dem får jobbe også. At det er begge deler. Til en som sliter på skolen ville jeg sagt: Prøv å få til et fleksibelt løp.

Denne muligheten for opplæring i bedrift er nedfelt i lovverket knyttet til videregående opplæring § 6A-7. For denne gutten, ble dette handlingsrommet innenfor skolesystemet avgjørende for at han kunne klare å gjennomføre videregående opplæring. At det finnes alternative måter å få fagbrev på er viktig både for næringslivet og for de ungdommene som har behov for det. I denne historien ble samhandlingen mellom ungdom, skole, fagopplæringen, PPOT og bedrift et vellykket tverretatlig og tverrfaglig samarbeid som i mine øyne kan være forbilledlig utnyttelse av handlingsrommet som eksisterer. På spørsmålet om hun tenkte det var noe å lære for andre av hennes erfaringer svarte respondent G:

Mine erfaringer kan jo lære andre at man må ha mer fokus på hva man får til, litt mindre negativ fokus. De kan ha mer fokus på hva man fått til. For meg har også det vært helt avgjørende at man hadde bedre tilrettelegging for ungdommer som har mye fravær. Her har skolen mye å lære av UngInvest. Fokuset på skolen er hva man ikke får til, sånn er det jo ikke på UngInvest. Her tok jeg tilbakemeldingene på alvor.

Det å oppleve et fokus på hva man kan og mestrer er noe denne jenta tar frem som potensiell lærdom for andre. Hennes nye erfaringer med å få positiv respons er noe hun mener andre kan dra nytte av. Det hun fortalte om er den ønskede effekten av å delta i et miljø som jobber med metoder knyttet til positiv psykologi. Seligman erfarte i

psykiatrien at folk faktisk ble friskere av å snakke om det friske i mennesker fremfor diagnoser og sykdom (Ryan, Deci, Fowler, Seligman, & Csikszentmihalyi, 2000).

Innenfor dette fagfeltet hevdes det at denne måten å jobbe på er med på å bidra til psykisk sunnhet. Ved å se på dette sitatet med eksistensialistiske «briller» kan det sees på som at jenta selv valgte å ha tillit til responsen hun fikk fra andre mennesker og derfor valgte å forholde seg til den som troverdig i dialogen de i mellom (Schibbye, 2002). Slik jeg forstår Sartre er livet noe som vi stadig skaper og endrer gjennom hvordan vi forholder oss til verden og de menneskene vi omgås. Denne opplevde endringen for respondenten kan derfor igjen spores tilbake til hennes evne til å handle som hun selv vil siden hennes vilje er totalt fri (Tollefsen et al., 1998).

I den sammenheng vil det da for andre å kunne lære noe av denne historien vil det for eksempel være både ungdommens eget valg, den positive måten hun erfarte å bli møtt med eller den sosial pedagogiske konteksten det ble erfart i. Med et sosialkonstruksjonistisk utgangspunkt vil det være nettopp kombinasjonen av alle disse overnevnte faktorer som var bidrag til en bedring i jentas skolesituasjon. Det er i relasjonene og samhandlingen man skaper seg sin virkelighet hevder Kenneth Gergen (K. J. Gergen, 2010). Behovet for et handlingsrom å benytte seg av for å tilrettelegge videregående utdanning er tilstede i samfunnet.

Om at det finnes et handlingsrom, eller andre muligheter enn det ordinære sa respondent J dette:

Det er vel det at alle er ikke like, det skjønner alle. Men det er mange som er veldig flinke som trenger mulighet til å vise det frem på en annen måte enn det som passer alle.

Denne guttens erfaringer om å kunne få vise frem det man er flink til, selv om det ikke er på den måten de fleste ungdommer gjennomfører videregående utdanning på. Slik jeg ser det fortalte han om å utnytte sine styrker fremfor å opprettholde oppmerksomheten på sine utfordringer. Dette er ifølge den positive psykologien en måte å jobbe på for å øke de individuelle opplevelsen av å lykkes (M.E.P. Seligman, 2002).

6.2.3 Tidsdimensjon

Et ideal i samfunnet, er at alle skal ha fullført videregående utdanning innen fem år. Alle har rett på tre års videregående opplæring etter grunnskolen, dette er «ungdomsretten». Denne retten må brukes i løpet av en sammenhengene periode på fem år. Innenfor disse fem årene fullfører de fleste norske ungdommer videregående utdanning. Hele ungdomsretten må brukes innen utgangen av det året man fyller 24 år. Man kan ved omvalg eller av helsemessige årsaker få utvidet retten med inntil to år. Av respondentene i denne oppgaven var det tre som fullførte innen disse fem årene, det vil si per definisjon i norsk statistikk er det seks av disse respondentene som ikke har fullført innen normert tid. Det at de har fullført, ved å bruke lenger tid, gjør at de i Statistisk Sentralbyrå sine tall er registret i statistikken som gjennomførte men ikke bestod eller som frafalt. «Avbrutt videregående opplæring: omfatter både de elever og lærlinger som har sluttet i løpet av opplæringsløpet og de som har gjennomført alle årene, men strøket i eller mangler ett eller flere fag» (SSB, 2017).

Det politiske idealet om fem år spiller mindre rolle for ungdommer som har utfordringer i livet som påvirker skolegangen. Halvparten av disse respondentene brukte to år på minst ett av skoleårene sine. Respondent I fortalte:

At jeg har fått denne muligheten for å fokusere på litt færre ting på en gang gir meg lyst til å fullføre. Det at det er litt færre fag gjør at jeg får det til. Jeg tror virkelig det er viktig med fleksibilitet.

I dette tilfelle fikk respondenten mulighet til å bruke mer tid på færre fag enn ved å følge det ordinære løpet. Kompetansemålene og vurderingskriteriene var det samme som ved ordinært løp, men respondenten brukte flere timer i løpet av skoleåret per fag enn normert for å lykkes.

Det å bruke lengere tid kan knyttes til Martin Seligman som skriver om Langsomhet (M. Seligman, 2014, s. 122). Å la ting ta lengre tid kan muliggjøre at kontrollerte funksjoner kan ta over impulsive handlingsmønstre. Respondent J sa dette om tid: *At det går an å bruke lenger tid, det er sinnsykt viktig.* Kontrollerte funksjoner er fokusering på færre ting

på en gang, hukommelse som øves opp, ny informasjon som bearbeides, planlegging og tid til å revidere sine egne planer. Ved å mestre nye utfordringer ved å handle langsommere vil man etterhvert kunne etablere ferdigheter og kunnskaper som fører til økt hastighet i konkret oppgaveløsning. *Noe jeg syntes er veldig fint er at jeg kan velge litt når jeg vil jobbe med hva istedenfor at man fra et gitt klokkeslett til et annet skal gjøre det og det.*

Her fortalte respondent B om å kunne disponere tidsbruken i forhold til egen dagsform og en individuell faglig timeplan. Denne respondenten brukte samlet sett det samme timeantallet som ved ordinært utdanningsløp, men muligheten for å omdisponere dag og klokkeslett på de ulike dagene ble viktig. Denne tilpasningen var mulig på UngInvest nettopp fordi det var flere voksne, og dagene var organisert annerledes enn ved en ordinær skole.

Det ble for respondent G foreslått muligheten til tidsdifferensiering før hun begynte på videregående skole. Hun fortalte:

Det var en rådgiver som anbefalte meg å bruke litt mer tid, faktisk snakket de om det allerede på ungdomsskolen, men jeg hadde et ønske om å gå med vennene mine, et ønske om å være som alle de andre da. Jeg er lei meg nå for at jeg ikke tok imot det tilbudet om å bruke lenger tid. Jeg tror det hadde vært mye bedre for meg. Jeg føler det har gjort meg mye skade at jeg kjørte meg så hardt for å gjøre som alle andre.

Her fortalte respondenten om innsikt som har kommet etter å fullført videregående etter å ha vært kursdeltaker ved UngInvest. Skolesystemet så tidlig at det kunne være en fordel for henne å bruke lengre tid, men det ble et for vanskelig valg å ta for jenta som ønsket å være elev på ordinære vilkår på lik linje med «alle andre».

Slik jeg ser det ble det lagt frem en mulighet for fleksibel tilrettelegging som respondenten på det daværende tidspunktet selv ikke ønsket. Dette sitatet fortalte at rådgiveren på ungdomsskolen allerede på et tidlig tidspunkt ønsket å hjelpe ungdommen med en god tilrettelegging. Her valgte respondenten selv å ikke handle som anbefalt. Her tok respondenten selv et aktivt valg om sin egen fremtid. I følge Mathiesen ble det her

forsøkt tilrettelagt, men avgjørelsen om hva som ble valgt å gjøre var individets - til tross for sosialpedagogisk veiledning (Mathiesen, 2008).

Det å ta slike avgjørelser for eget liv fordi man vil gjøre som alle andre kaller Sartre for «dårlig tro». *Man henfaller da til å spille roller som man tror forventes av en* (Tollefsen et al., 1998, s. 537). Den muligheten til å frigjøre seg fra forventningene blir da individets ansvar for å handle som et fritt menneske, og ta valg fordi mennesket alltid vil kunne velge hvordan det vil være. Fra å ikke planlegge å bruke lengre tid enn normert på videregående skole, var det allikevel nettopp det som skjedde. Til tross for at respondent G syntes det hørtes ut som en gjennomførbar progresjonsplan som ble foreslått, var hun usikker. Etter en forsiktig prøveperiode opplevde hun en trygghet på at dette kunne gå. Forsikringene hun fikk fra lærerne på UngInvest om at hun ikke behøvde å frykte fravær var en ny opplevelse. Hun fortalte:

Da slapp jeg å føle dårlig samvittighet hele tiden, jeg følte ikke på det nederlaget om jeg ikke klarte å komme en dag. Det var liksom full forståelse, og da bare fortsatte vi der vi slapp sist. (...) Jeg kunne begynne senere på dagen, fikk sitte på eget rom. Jeg hadde færre timer og kortere dager.

Tidsdimensjonen hadde mange aspekter for denne respondenten. Hun trengte lengre tid både på å fullføre videregående skole, og tiden på døgnet var avgjørende for når hun klarte å jobbe med fag, og ikke minst at hun ikke hadde fulle skoledager.

Om å ikke være komfortabel med situasjonen, og behovet for mer tid fortalte respondent C: *Det var nok litt flaut å ikke få til skolen. Jeg måtte bli litt voksenere før jeg tok imot hjelp på UngInvest. Jeg trengte litt mer tid enn andre.*

Her ble det også fortalt om respondentens opplevelse av å være annerledes enn «de andre», den eksistensielle «onde tro» som Sartre kalte det å streve etter å gjøre som de andre. Om det velge å bruke lang tid sier Seligman kan styrke mulighetene til måloppnåelse på sikt (M. Seligman, 2014). Slik jeg forstår det var det et valg å ikke ta imot hjelp før hun selv følte seg klar for det, og hun trengte tid på å ta dette valget selv. Da hun var klar for å ta imot hjelp, fikk hun det. Hennes behov for tid til å erkjenne behovet for hjelp kan ha vært med å bidra til at hun lykkes. Med et sosialpedagogisk blikk kan man

her si at hun var aktiv deltaker til egen situasjon ved å bruke den tiden hun trengte (Gjertsen, 2010a).

Respondent D så ikke like problematisk på det å bruke lenger tid enn de andre. Denne respondenten var kursdeltaker på en UngInvest -avdeling etter å ha fullført det første året på videregående skole, det vil si at dette året ikke ble brukt av skoleretten.

Dette året har vært veldig fint for meg, det har blitt ett helt skoleår på å vokse og modne meg. Et helt år på å forlenge mulighetene mine. Det er kanskje litt flaut å gå med de som er yngre enn deg, men jeg tenker at blir man ferdig så blir man ferdig! Det er viktig å bli ferdig til sin egen tid.

Opplevelsen av «sin egen tid» handler slik jeg ser det om å akseptere at man ikke følger det ordinære skoleløpet, om å bruke tiden slik man selv ønsker. Respondenten fremstår i dette sitatet som et eksistensielt fritt menneske som ikke lot seg påvirke at hva andre måtte tenke om han. Tidsdimensjonen kan sees på både som et filosofisk uttrykk og som konkrete hverdagsrammer. Respondent E sa dette om hverdagene, om det å disponere dagen i et passende tempo. *Det er egentlig pauser som har vært viktigst for meg. Viktig at jeg ikke har hatt så tidspress.*

Hun setter ord på sine følelser av å bli presset. I et tilrettelagt utdanningsløp er det mulig å ta individuelle hensyn, også når det hjelper tidsbruken (Opplæringslova-oppl, 1998). Samfunnets forventninger til ungdommer kan bli overveldende på individnivå.

Respondent H sa: *Det har jeg skjønt etter at jeg ble ferdig med vg3: At det er viktigere at jeg tar vare på helsa ved å bruke mer tid. Tid har jeg jo, men jeg har ikke mer helse.*

Erfaringen etter endt videregående utdanning er for denne respondenten at det kunne har vært lettere om opplæringen forgikk over en enda lengre tidsperiode. Respondentens opplevelse av at utdanningen gikk utover helsa kan sees som en konsekvens av forventningspress. Sartre hevdet at visse handlinger som er ment å realisere et mål gjerne kunne skiftes ut med andre, målet ville likevel bli realisert (Sartre & Vestre, 1993, s. 48).

Dette kan sees i sammenheng med at flere av respondentene har hatt behov for mer tid enn det som ligger i det ordinære videregående løpet. Målet kan nåes på flere enn en

måte, og for å ivareta unge mennesker i en utfordrende livsfase kan forlenget tid på å gjennomføre videregående skole føre til at mål like fullt og helt oppnås.

6.3 Hvem er det ungdommene opplever som avgjørende bidragsyttere til at de har lyktes?

Selv om ungdommene selv har gjort «skole-jobben», har de alle medspillere som på ulikt vis har bidratt til at de har fått fleksible løsninger og tilrettelegginger. I et samfunn med forventninger, regler og normer kan det oppleves som en jungel om man beveger seg utenfor det ordinære løpet. Respondentene fortalte om hjelp hjemmefra og fra det profesjonelle systemet som er lagt opp rundt den videregående opplæringen. Flere av respondentene fortalte inngående om avgjørende bidragsyttere og samarbeidspartnere. De fortalte om tette og betydningsfulle relasjoner til de voksne, både lærere, instruktører, rådgivere, kollegaer, familie og venner. Respondentene fortalte om relasjoner som oppleves som likeverdige.

6.3.1 Systemet

Skolen er ansvarlig for at det er «rom for alle, og lærerne må derfor ha et blikk for den enkelte» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 10). Det ligger et stort ansvar på lærer, skoleledere, kommuner, fylker og stat i utdanningsløpet til våre barn og unge. Modellen for samarbeid mellom skolene og UngInvest er en av Buskerud fylkes måter å ivareta flest mulig ungdommer på innenfor det videregående utdanningssystemet. Det finnes mange ulike roller innenfor dette systemet som ungdommene forholder seg til.

Slik fortalte respondent F om faglæreren hans som presset han: *Faglæreren gjorde meg motivert og presset meg litt. Jeg er ganske takknemlig for det. Han sa jeg måtte klare å stå opp og klare å levere bare. Det er ikke vanskelig nå som jeg er i jobb.* I en opplærings situasjon kan press fra systemet også oppleves positivt. Dette fortalte også Respondent J om: *Det som skjedde da var at jeg ble pusha. Ikke sånn strengt da, men de som pusha meg ville det beste for meg.*

I møte med ungdom som trenger noe annet enn det ordinære skoleløpet kommer de voksne tett på ungdommenes liv. Respondent B fortalte:

Så fikk jeg et mye bedre klassemiljø og mye mer individuell hjelp. Da følte jeg meg mye mer sett. Klassemiljøet er bedre, litt fordi det er små klasser. Og fordi alle lærerne fokuserer på de enkelte.

Her fortalte han om at klassen, en av rammene innenfor skolesystemet, også opplevdes som viktig. I motsetning til i en ordinær skolesituasjon, med større klasser, ble det viktig for respondenten med mindre klasser hvor han opplevde at læreren hadde anledning til individuelt fokus. UngInvest sin måte å jobbe på skille seg fra skolen ved mindre ungdomsgrupper, og voksne som er sammen med de hele dagen, også i pausene.

Respondent D fortalte tidligere om uteteamet. De som er tilstede med ungdommer i ulike bydeler og oppfølging i samarbeid med skolene, oppfølgingstjenesten og UngInvest. Uteteamet er et frivillig tilbud til ungdommer, og oppfølging fra dem er basert på ungdommenes opplevde behov. Et lavterskeltilbud som fokuserer på relasjonsbygging og tillit i tråd med sosialpedagogisk praksis (Gjertsen, 2010a; Mathiesen, 2008). Samspillet mellom de ulike instansene er avgjørende for at ungdommene opplever de profesjonelle som avgjørende bidragsytere.

I et sosialkonstruksjonistisk perspektiv er det nettopp samhandling som fører til endring. På den andre siden vil det med et eksistensielt blikk sees på så den individuelle valg om å ta imot hjelp som fører til endring, ikke bare muligheten for profesjonell hjelp fra skolesystemet. Samtidig vil det være menneskene i systemet som også har tatt valg om å ønske å hjelpe ungdommer som trenger hjelp. Et eksistensielt valg også for de involverte fra systemets side.

6.3.2 Familie og venner

Flere av respondentene fortalte om foreldre, venner og kjærester. Nære relasjoner til familie og venner er avgjørende i alle dele av de ulike livene og de er ofte med på å påvirke. Dette gjelder også i de enkelte respondentenes holdninger til skolelivet og utdanning.

Respondent G sitt møte med UngInvest ble initiert av hennes familie som hadde hørt om mulighetene for å få hjelp til å fullføre med individuell tilrettelegging ved UngInvest. Familien har her vært pådrivere for å få til en tilrettelegging for at respondenten kunne fullføre sin videregående utdanning. Hun fortalte at hennes forhold til lærerne påvirket på flere måter, og førte til en forbedring av andre personlige relasjoner.

Hjemmesituasjonen min ble påvirket at det gikk bra på skolen. Mamma har sluppet taket veldig. Hun sier selv at det var første gang hun ikke har trengt å «snakke meg ned» var i møte med UngInvest. At hun kan lene seg litt tilbake. Hun stoler også på lærerne mine. Hun vet at det gjøres alt det kan for å hjelpe meg. At de har skjønt meg, mamma er trygg på at lærerne skjønner hva jeg trenger. Så det har vært over all forventning for oss alle sammen.

I henhold til teorien om Broaden and build, av Barbro Fredricson, innenfor positiv psykologifeltet, er nettopp en av de viktigste konsekvensene av gode relasjoner at det kan føre til positiv endring i andre relasjoner. I henhold til kunnskapsløftet er hjem-skole samarbeid en viktig faktor for å jobbe for den enkeltes beste (Utdanningsdirektoratet, 2006). Her fortalte respondenten ikke bare om at skolens personale gav henne trygghet, men at denne tryggheten også gjaldt familien. Denne gjensidigheten førte til en endring hvor respondenten selv sa at familien kunne «lene seg tilbake». Dette igjen gav henne opplevelse av å ta selvstendige valg på egne vegne, men med full støtte både på skolen og hjemme. Det samarbeidet familien igangsatte kan i et sosialkonstruksjonistisk perspektiv vise til at den dialogiske relasjonen mellom hjem-skole-elev førte til en endring som opplevdes som positivt for samtlige involverte (Lock et al., 2014).

Respondent D fortalte selv at det er mange som har vært avgjørende for at han er der han er: *Ellers er det sånn privat viktig med kjæresten min. Hun er veldig flink på skolen, og jeg vil ikke at hun skal ende opp med en slask om du skjønner?* Her setter han ord på hva han ikke ønsker å være ovenfor sin kjæreste. Hun er her en påvirkning på respondenten til å få gjennomført videregående utdanning. Innenfor eksistensialistisk filosofi er her respondentens valg, ved å ikke være en «slask», kun respondentens. Motivet, beveggrunnen og målet er tre termer som ikke lar seg adskille fra en levende og fri bevissthets oppdukken, en bevissthet som prosjekterer seg mot sine muligheter og lar seg definere gjennom sine muligheter (Sartre & Vestre, 1993, s. 158). Han tar selv ansvar

for eget liv ved å ta valg som gir han mulighet til å bli den han ønsker å være. Både for seg selv og for sin kjæreste.

Respondent J fortalte: *Det har vært viktig med klassen min. De er nærest meg. De kan jeg snakke med som jeg vil. Så kan jeg snakke med de om ting uten at de ser stygt på meg.* Dette sitatet fortalte om venner i klassen. At det i klassemiljøet opplevdes som trygt for respondenten. Samtidig antyder respondenten erfaringer som tilsier at man «kan bli sett stygt på» i et klassemiljø. Her har respondenten vært en del av en klasse ved en UngInvest-avdeling hvor det jobbes sosialpedagogisk og styrkebasert. Instruktører og lærere har jobbet bevisst med klassemiljø for å øke trivsel som igjen stimulerer til læring (AIB, 2017; Utdanningsavdelingen, 2014a; Utdanningsdirektoratet, 2018b). Her er ungdomsmiljøet en ressurs for respondenten. Slik jeg ser det, er dette et vellykket resultat av tilrettelegging for at ungdommene selv tar ansvar i eget miljø (Gjertsen, 2003).

6.3.3 Relasjoner i systemet

I intervjuene fortalte respondentene om mennesker som har vært viktige i deres liv, og om gode relasjoner. De fortalte om hjelp, støtte og omsorg fra familie, venner og profesjonelle de har møtt i tiden de har vært i videregående utdanning. I det pedagogiske grunnlaget til kunnskapsskolen i Buskerud ligger prinsippet om relasjonell ansvarlighet. Gode relasjoner gir spiraleffekt. Er læremesteren engasjert, blir også lærlingene engasjerte. Grunnleggende for en god relasjon er at man vil hverandre vel og at alle tar et ansvar for det. Dette kalles relasjonell ansvarlighet. (Utdanningsavdelingen, 2013, s. 10).

Jeg veit ikke, jeg følte mer vennskap enn forskjell på lærer og elev. Det var annerledes. Det var laid-back. Det var likeverdige. Vi var på samme linje alle sammen. Vi var like mye verdt. Dette fortalte Respondent A om sin relasjon til sin lærer. Kenneth Gergen hevder at man innenfor sosialkonstruksjonistisk tankegang skaper den man er i møte med andre. I disse møtene er språket som benyttes førende for hvordan relasjonen vil bli (K. J. Gergen, 2010, 2011). I Sartre sin eksistensfilosofi kan dette sees på som en harmonisk relasjon. Det oppnås fordi forhold mellom mennesker alltid er et veksel-spill mellom for-seg og i-seg

holdninger (Sartre & Vestre, 1993). I denne relasjonen er det en veksling mellom subjektive og objektive holdninger som fører til respondentenes opplevelse av likeverdighet.

Respondent C fortalte om den tryggheten hun opplevde i relasjonene til lærerne sine. *Det ble et veldig bra forhold mellom oss. De viste at de var opptatt av ungdommer generelt, og meg da. Vi sendte SMS til hverandre, da følte jeg meg trygg.* Respondent C legger vekt på at det var hyppig kontakt, og hvor viktig det ble for henne. Her syntes jeg det er tydelig at det er den helt konkrete, personlige tryggheten som er viktig for ungdommen.

Gergen skriver om begrepet *multitilblivelse* (K. J. Gergen, 2010). Slik jeg forstår dette begrepet innenfor sosialkonstruksjonistisk teori er det et forsøk på å forklare hvordan mennesker blir ulike versjoner av seg selv i ulike relasjoner. På denne måten er det mulig for mennesker å velge hvilken versjon av seg selv man vil være i ulike livssituasjoner og kontekster. Dette kan sees på som det samme som Sartre hevder er det totale friheten alle mennesker har til å velge seg selv og andre (Eide et al., 2011). Ulikhetene mellom sosialkonstruksjonistisk teori og eksistensialistisk filosofi i denne sammenhengen kan, slik jeg ser det, være at Gergen ser dette i sammenheng i relasjoner mens Sartre vil si det hele er individuelt betinget. Respondent A fortalte om sine tidligere erfaringer med relasjoner:

At jeg ikke stolte på de voksne menneskene om at de visste hva som var best. På UngInvest fikk jeg noe helt annet. (...) de voksne, jeg ble møtt sånn som jeg ble møtt av de voksne. Og hvordan de hjalp meg gav meg motivasjon slik at jeg ville gjøre sånn for andre. Jeg ville gjøre en forandring for andre mennesker jeg også. Som de hadde gjort for meg.

Hun fortalte at de nye relasjonelle erfaringene førte med seg store endringer. Det respondenten fortalte om her er ikke bare endring i relasjon til det hun kaller «voksne», men også en positiv endring i andre relasjoner. Dette harmonerer med Fredrickson sin teori om utvidelse og bygging av relasjoner som sier at en relasjon kan føre til nye gode relasjoner i en annen kontekst (Fredrickson, 2013). Måten respondenten opplevde å bli møtt på og hvilke konsekvenser hun fortalte det hadde for henne i andre relasjoner kan

sees i sammenheng med Active constructive responding. Det at hvordan mennesker støtter hverandre, ved å respondere positivt når noe går bra, fører til enda flere positive ringvirkninger (Gable, 2004).

Respondent G fortalte om sin erfaringen med relasjonen til lærerne da hun var kursdeltager ved UngInvest slik:

Jeg har følt meg veldig nære begge lærerne mine, og jeg har fått en sånn trygghet til dem som gjør meg godt. En trygghetsfølelse, og jeg føler at jeg kjenner lærerne mine godt. Det er mye tettere bånd mellom elever og lærere. Det har vært veldig, veldig viktig for meg, rett og slett helt avgjørende. For meg har det skapt en veldig stor trygghet. For jeg visste at jeg hadde lærerne mine som backet meg da! Helt fra starten av egentlig. Det har vært en veldig viktig faktor for at jeg har klart å komme på skolen. Jeg har hatt tillit til at lærerne mine faktisk vil meg vel.

I tråd med litteraturstudien om elev –lærer relasjonen fra HSN (Andersen & Ness, 2015) kan denne relasjonen ikke bare være viktig, men rett og slett svært avgjørende for ungdom i en sårbar livssituasjon. For å etablere en slik relasjon som oppleves som tillitsfull kreves det at de praktiske rammene i skolesituasjonen legger til rette for tid og kommunikasjon mellom den individuelle eleven og læreren. Dette er slik jeg ser det et viktig samarbeidsfelt for skoleeiere skoleledelser og ikke minst alle som jobber som lærere. Det at ungdommer i Buskerud fylke har et tilbud om et alternativ til ordinær skole, en opplæringsarena med høyere voksentetthet som er fundamentert på et styrkebasert tenkesett, har for denne respondenten ikke bare vært viktig, men *avgjørende*. Med bakgrunn i artikkelen *Teacher-student relationship, student mental health, and dropout from upper secondary school: A literature review* er denne opplevelsen til informanten et eksempel til etterfølgelse i arbeid med denne målgruppen.

Respondent E fortalte også om at hun nå var trygg på at akkurat hennes interesser ble ivaretatt av læreren i ulike samarbeidssituasjoner. Hun fortalte om læreren sin på denne måten: *Jeg stoler på henne, har tillit til at hun vil meg vel og vet at hun ser etter hva som er best for meg, ikke for skolen, men for meg*. Det å føle seg spesielt ivaretatt ble understreket av denne respondenten, dette ser jeg som et resultat av den kulturen for tilrettelegging og likeverdighet som er et av målene i UngInvest sin virksomhetsplan (AIB, 2017) og en del av Buskeruds fylkeskommunes overordnede plan for kunnskapsskolen (BFK, 2013; Utdanningsavdelingen, 2013). Alle ungdommer skal bli sett, hørt og tatt på

alvor av trygge voksne hver eneste dag i tråd med sosialpedagogisk tenkesett (Gjertsen, 2010b; Storø, 2008).

Respondentene i denne masteroppgaven forteller alle om opplevelsen av gode relasjoner som en del av den fleksible tilretteleggingen. Respondent H fortalte om sin lærer på UngInvest *Jeg har tenkt mange ganger at læreren min fra UngInvest er den personen jeg kunne tenk meg å treffe igjen. Det hun gjorde for meg gjør at hun er viktig i min historie.* Ved dette sitatet fortalte han at denne læreren satte spor i hans livshistorie. Denne respondentens utsagn om sin tidligere lærer kan, slik jeg ser det, vise at både respondenten og hans lærer både var medskapere og produkt av sin sosiale virkelighet. Med utgangspunkt i denne respondentens opplevelse av denne relasjonen, og den betydningen den har hatt for han etter tiden som elev ved UngInvest, viser at relasjon og dialogkompetansen til systemet rundt har hatt den ønskede effekten. Slik jeg ser det har denne læreren innfridd alle Gjertsens kompetansekrav til mennesker i en sosialpedagogisk praksis som beskrevet i kapittel 4 s.42 (Gjertsen, 2010a).

Utdanningsdirektoratet skriver på sine nettsider at *Lærers vilje til å bry seg om alle elevene, vise interesse for den enkelte, være støttende og ha forventninger om utvikling, er viktig for å bygge en positiv relasjon* (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Om sin opplevelse med lærere fortalte Respondent I om på denne måten:

At jeg har blitt sett og hørt (...) Helt konkret så er det vel det at en lærer går forbi meg, smiler og sier hei. De så ikke på karakterene mine, men de så meg! Det var hyggelig å bli møtt sånn.

Opplevelsen av å bli møtte på en positiv måte handler ikke alltid om hva som blir sagt, men også om noe så enkelt som *et smil*. Slik jeg ser det krever smil hverken utpreget planlegging, ekstra tid eller et spesielt handlingsrom. Det er i møte med hverandre, som mennesker, en universell måte å anerkjenne hverandre på som heller ikke er direkte avhengig av de økonomiske rammene til skolesystemet eller opplæringen. Respondent I fortsatte: *Det var på en måte godhjertet kan man si.*

6.4 Har fleksibiliteten betydd noe for den enkelte? Eventuelt hva?

Disse respondentene har mange fellestrekk i sine utsagn om deres møter med en alternativ vei mot gjennomføring av videregående opplæring. Det at de alle har møtt en form for fleksibilitet, er et resultat av at det satses på fleksible løsninger i Buskerud fylkeskommunes plan for videregående opplæring. Det at det finnes muligheter for fleksible løsninger gir også, ifølge Sarte, mulighet til å faktisk velge bort alle de mulighetene. Med dette forstår jeg det slik at til tross for all verdens valgmuligheter, fleksible eller ikke, er det muligheter som ungdommene kan velge å handle i tråd med. Det gir flere muligheter for valg som ivaretar individet ved at mulighetene er fleksible i den videregående utdanningen.

For de som jobber i praksisfeltet, i møte med ungdommer, er det ikke alltid lett å følge alle planer, anbefalinger og ønsker fra politiske hold. Det er faktisk slik at i en skolehverdag kommer innimellom hverdagen i veien for intensjonene. Det er også slik at den måten Buskerud har organisert muligheten med en alternativ opplæringsarena fire ulike steder i fylket, bidrar til at mange ungdommer får en mulighet til å fullføre opplæringen utenfor det ordinære skolesystemet. Om dette sa Respondent C: *Til ungdommer ville jeg sagt at de skulle sjekke om det er noen som kan hjelpe de hjemme om de ikke har UngInvest som tilbud da, for det er jo ikke alle som har det.*

Tidligere i oppgaven skrev jeg om hvor viktig det har vært for mange av respondentene med hjelp hjemmefra og fra venner. For de som ikke har foresatte som kan bidra med konkret hjelp innenfor ulike skolefag er det avgjørende at systemet stiller opp alternative løsninger til det ordinære løpet, hvis det ikke fungerer optimalt. Det er for disse ungdommene et tilbud om en fleksibilitet for å kunne klare å gjennomføre vil kunne gjøre en positiv endring i frafallstatistikken.

6.4.1 Betydningen av fleksibilitet

Kunnskapsdepartementet og utdanningsdepartementet har en detaljert plan om hvordan den videregående utdanningen skal være, læreplanverket (LK06). I den generelle

delen av kunnskapsløftet står det: Opplæringen skal tilpasses den enkelte. Større likhet i resultat skapes gjennom ulikhet i den innsats som rettes mot den enkelte elev (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2). Respondent B fortalte dette om hvordan han opplevde tiden på skolen: *På skolen er det jo typisk læringsløp hvor alle skal gjøre de samme oppgavene til samme tid.* Respondenten ble møtt med fleksibilitet ved en kombinasjon av opplæringsarenaen UngInvest og ordinær videregående skole. Innsatsen mot respondenten som et individ med konkrete behov, viser at han ble ivaretatt med individuell tilrettelegging. Dette kommer inn under retten til tilpasset opplæring, og ikke minst fordi Buskerud kan tilby fleksibilitet ved at de har UngInvest som opplæringsarena.

Respondenten ble her møtt med en innsats ulik de fleste elevene i videregående skole får. Her ble det handlet i tråd med den generelle delen av læreplanen og en sosialpedagogisk tilnærming for å ivareta de individuelle behov og ønsker. Det utarbeides nå nye fagfornyelse for læreplanene for både grunnskolen og videregående utdanning (UDIR, 2018a). Her blir det videreført anbefalingene fra Ludvigsen-utvalget om fremtidens skole om dybdelæring, dybdelæring er ikke dybde i alt for alle (Ludvigsen, 2015, s. 11).

Respondent J svare på spørsmålet om hva som har vært viktigst i utdanningen hans: *Usikker på hva som har vært viktigst av det som har skjedd rundt meg, men jeg tror det har bare kommet seg. Hadde ikke klart det uten hjelp fra UngInvest.* Respondenten sier noe om at det kanskje bare var behov for å ta tiden til hjelp. Innsikten han viser om at det er mange faktorer som spiller inn på det som skjer er lett å oppfatte som en «voksen» måte å se på seg selv og sin egen historie. Uansett er det mye som tyder på at denne gutten har kommet langt, om det er fleksibiliteten eller bare det at man blir eldre er umulig å gi et klart svar på.

For Respondent E handlet fleksibiliteten å oppleve mindre press: *Jeg har tatt de pausene jeg har trengt. Har kanskje tatt en ukes pause for å få igjen gnisten og litt overskudd også har jeg kjapt tatt igjen det arbeidet jeg har mista.*

For flere av respondentene har fleksibiliteten bestått i bedre tid, for Respondent F var den nesten motsatt, han hadde det travel med å komme seg ut av skolen og inn i arbeidslivet. Respondent F sa selv: *Det beste med utdanningen min så langt er å jobbe. Det er moro å jobbe. Det er moro å jobbe og lære på jobben.* I kapittel 6.2 fortalte Respondent F om faglæreren sin betydning ved å hjelpe han ut i praksis. Her fortalte han videre om hva det har betydd for han at han nå har opplæring i bedrift:

Jeg har jo motivert meg sjæl. Jeg tok jo tak i nakken og ordna det. Dette skulle jeg klare. Etter første dag på jobb har jeg gleda meg til hver eneste dag. Jeg har det morsomt, jeg koser meg der. Jeg får bra tilbakemeldinger. De sier jeg er flink og at dem vil ha meg der. Jobbinga har gitt meg motivasjon.

Det er høyest frafall fra yrkesfaglige studieprogram, som alle ved å ta et påbygningsår vil ha mulighet til å oppnå generell studiekompetanse. For noen handler det om å komme seg i jobb fremfor skolebenken. Reglementet for full opplæring i bedrift legger til rette for at flere kan jobbe mer enn de sitter på skolebenken. For noen er dette en bedre måte å lære på. Respondent F fortalte videre om det å jobbe: *Jeg syntes det har vært så morsomt istedenfor å sitte på en plass. Jeg har ganske mye energi i kroppen av og til, da er det vanskelig å sitte stille.*

På spørsmål om hvorvidt fleksibiliteten hadde betydning for hennes fullføring av videregående opplæring svarte respondent A slik:

Tilretteleggingen for meg betydde jo alt da egentlig. Jeg hadde ikke hatt fagbrev. Jeg hadde ikke vært i fast jobb nå hvis ikke det hadde vært for det opplegget da. Hadde jeg slutta hadde jeg jo gått på nav, da hadde jeg garantert ikke gått tilbake igjen.

Hun tviler ikke på at det er nettopp fleksibiliteten som har vært avgjørende for hennes livssituasjon. Med en sosialpedagogisk grunnlagstenkning er det et mål at den som hjelpes, etter hvert blir i stand til å hjelpe seg selv (Gjertsen, 2010a). Slik jeg ser det er dette oppnådd, siden respondenten er i fast jobb med fullført fagbrev. Det at hun opplever at tilretteleggingen var så avgjørende for hennes fremtid, er slik jeg ser det et eksempel hvor fleksibiliteten har ført til ønsket resultat, *maksimering av læring, og minimering av frafall* (Utdanningsavdelingen, 2014b). Dette sitatet viser at det finnes et

handlingsrom som legger til rette for fleksibilitet i videregående utdanning. Samtidig er det i samfunnet for øvrig ønskelig at så mange som mulig fullfører og består videregående utdanning.

Ved å utnytte dette handlingsrommet vil det kunne gi gode kvantitative statistiske resultater, men slik jeg ser det er det gevinsten for enkelt-individet som opplever hverdagen sin som meningsfull, antageligvis den største gevinsten av fleksibilitet i utdanningen.

Respondentens oppfatning av hvordan hennes liv ville ha vært uten fleksibiliteten hun opplevde i skolesystemet er hennes virkelighetsoppfatning, selv om det, ifølge *The social Construction of Reality* (Berger & Luckmann, 1967) «er en gitt virkelighet selv om den er gjenstand for fortolkning og konstruksjon» (Scott Sørensen et al., 2008).

Respondent G fortalte om hva fleksibiliteten betydde for henne, og hva den førte til:

Det handler om mye annet enn fravær, det handler om motivasjon, måten man blir møtt på, tilrettelegging og fleksibilitet. Tilretteleggingen har vært bedre for mine behov, det har gjort meg motivert. Oppmuntring har vært veldig viktig. Jeg har fått mye positive tilbakemeldinger. Det var jeg ikke vant til, da har jeg blitt så mye mer motivert. Når jeg får høre at jeg er flink får jeg lyst til å være enda flinkere.

6.4.2 Selvtillit, håp og drømmer

De ti ungdommene som ble intervjuet i denne masteroppgaven hadde alle har erfaringer med tilrettelegginger under utdanning utover det som ligger innenfor tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2006). Selv om det ikke ble direkte spurt om respondentens fremtidsplaner og drømmer, etter endt videregående utdanning, fortalte nesten samtlige om hvordan de så for seg fremtiden sin. Respondent A fortalte: *Det viktigste for meg var at jeg fikk være på UngInvest, og at jeg fant meg selv, troen på meg selv. At jeg fikk hjelp til å stole på folk og mine egne evner.*

Tillit er viktig i sosial samhandling, og i et sosialkonstruksjonistisk perspektiv vil dette kunne sees på som en konsekvens av at respondenten ble den hun er i relasjon med

andre (K. J. Gergen, 2010). Den hun nå opplever å være er en sosialkonstruksjon, og gir derfor muligheten til mennesker å velge den man er. Å ha tro på seg selv er innenfor positiv psykologi en av de viktigste faktorene for å oppleve lykke og å lykkes (M. Seligman, 2014). Det å oppleve økt tro på seg selv var det flere av respondentene som fortalte om, respondent H sa:

Det ble viktig for meg at jeg klarte å gjøre meg ferdig, men jeg vet ikke om det var andres forventninger eller mine som stresset meg. Jeg har fått en økt tro på meg selv at jeg kan greie mange sånne faglige ting, absolutt. Men det må gjøres på en mye mer balansert måte.

Det å være oppmerksom på at å finne den riktige «balansen» mellom forventninger, både egne og andres er viktig slik jeg ser det en indikasjon på at denne respondenten opplever å være bedre rustet til å møte fremtiden enn tidligere. Innenfor positiv psykologi handler dette om «resiliens», evnen til å håndtere motstand og utfordringer. Denne hevder Seligman kan trenes opp ved å bevisst fokusere på de styrkene man tar i bruk når man er i utfordrende livssituasjoner (M.E.P. Seligman, 2002). Innenfor eksistensialismen vil dette handle om at respondenten her forsøker å fri seg fra andres forventninger i større grad enn tidligere, og tar ansvar for egne handlinger som et fritt menneske (Sartre & Hambro, 1993, s. 11).

Respondent D fortalte at de erfaringene han hadde etter å brukt et år som kursdeltaker var viktige for å klare å se fremover:

Jeg har fått økt tro på meg selv. Ja, for eksempel ville jeg ikke trodd at jeg skulle tørre å la meg bli intervjuet og snakke foran denne mikrofonen for eksempel. Jeg trodde ikke jeg hadde noe å bidra med før. Jeg er jo innerst inne en veldig forsiktig og sjenert person. Jeg ser jo nå at jeg klarer det, jeg får jo mye skryt og gode tilbakemeldinger på det jeg gjør og det jeg viser av meg selv. Det har hjulpet meg med språket som gjør meg trygg på begynne på skolen igjen. Det er jo fordi noen har sett mitt potensiale da, noe jeg kanskje ikke følte var der selv. Det gjør jo at jeg har fått den mestringsfølelsen ikke sant? Kanskje jeg faktisk er flink?

I Sartres eksistensfilosofi brukes ikke ord som drøm eller håp, men det blir brukt ord som frihet, ansvar og valgmuligheter (Sartre & Hambro, 1993; Sartre & Vestre, 1993; Tollefsen et al., 1998). For disse respondentene inneholder drømmene for fremtidens valgmuligheter. Etter å ha fullført videregående fortalte respondent C om hvordan det

opplevdes: *Nå er jeg åpen for veldig mye, kanskje jeg blir der jeg nå studerer, det vet jeg ikke. Det er så mange muligheter for meg nå. Det er godt å ha det slik. Alle dørene er åpne og mulighetene ligger der.* Respondentens opplevelse av at hun kan velge sin fremtid, reelt kjenne på at livet byr på muligheter av mange ulike valg som vil føre henne i ulike retninger. Dette er vel fordi hun kan betegnes som et fritt menneske i et eksistensfilosofiskperspektiv. Sartre hevdet at *fantasi er en form for frihet* (Østerberg, 2005, s. 23) Så ved å se for seg sine egne muligheter, og ved å fantasere om disse, viser respondenten sin frihet. På den andre siden kan man si at respondenten her har fått stimulert mål, vei og handlings-tenkningen som Snyder mener er avgjørende for å etablere håp for enkeltmennesket (Ritschel, 2005).

Innenfor den positive psykologien er optimisme avgjørende for å kunne se for seg sin fremtid, skape seg mentale bilder om sine egne fremtidshåp og drømmer for å kunne nå de. Her fortalte Respondent G om egne mål for fremtiden:

Målene mine har endret seg helt etter at jeg ble ferdig. Nå vil jeg studere til høsten. Flytte hjemmefra, kjøpe meg bil, og komme i gang. Jeg ønsker å studere sosiale fag, jeg har lyst til å jobbe med mennesker. Før jeg var ferdig følte jeg at jeg ikke hadde noen muligheter. At jeg sto veldig stille da. Når jeg ble ferdig var det veldig mange dører som åpnet seg. Verden ser liksom annerledes ut nå som jeg har fullført videregående rett og slett.

Dette sitatet fortalte om en endring etter å ha fullført videregående skole. Det kan virke som om det hele har snudd; fra følelsen av håpløshet til reelt fremtidshåp. I et sosialkonstruksjonistisk perspektiv mener jeg det her har vært en endring mot det som oppleves som bedre for respondenten (Lock et al., 2014). Det at hun nå opplever å ha flere valg for sin egen fremtid er i tråd med sosialkonstruksjonistiske teorier om at tro og håp kan skape sosiale realiteter. Samtidig kan dette sees på som om informanten er eksistensielt et fritt menneske som bevisst tar ansvar for egne handlinger.

Samtlige av respondentene uttrykte håp for fremtiden. Med utgangspunkt i Snyders håp-teori kan det tyde på at respondentene har selvtillit nok til å mestre de tre faktorene som trengs for å kunne være håpefulle. Respondent C fortalte:

Det at de satt målene sammen med meg gjorde at det ikke ble alt for store mål, det ble mål jeg kunne nå. Det har jo gjort noe med selvtilliten min. jeg er jo der jeg drømte om å være som jeg ikke alltid trodde jeg skulle.

Her har andre bidratt til at ungdommen opplevde de faglige målene som realistiske. Hun fikk her hjelp til å etablere en mål-tenkning, som var med på strukturere tid og fordelingen av oppgaver. Dette igjen fortalte hun at gjorde noe med selvtilliten, som er avgjørende for handlings-tenkningen. Respondent A fortalte:

Før hadde jeg ikke tro i det hele tatt, på meg selv. Nå får jeg jo til alt jeg vil på en måte. Det øker jo motivasjonen. Jeg vil gå på høyskolen. Jeg ønsker meg høyere utdanning fordi jeg er smart!

Disse ti ungdommene som er intervjuet i denne masteroppgaven forteller om konkrete mål når det gjelder videre utdanning og jobb. Ei ønsker seg til utlandet for å studere til å bli veterinær, en vil bli psykolog, en drøm han fortalte at kom tilbake etter å ha lyktes i skolen etter noen utfordringer. En vil ha mesterbrev innenfor sitt fag, og har alt planen klare for hvordan han vil velge seg lærlinger. Flere av disse informantene uttrykker at de ønsker å jobbe med mennesker, at de vil bety noe for andre. Her nevnes både vernepleie og fritidskontakt i barnevernet.

Noen drømmer om å studere, uten helt å valgt retning enda. De uttrykker ønske om å bo for seg selv, i egne hus og leiligheter med familie og barn, biler i garasjen og fast inntekt. For noen høres kanskje ikke dette hverken imponerende eller overraskende ut. Derfor er det desto viktigere å huske at disse «normale» fremtidsdrømmer tilhører ti ungdommer som på et tidspunkt i den videregående opplæringen sin trengte et annet tilbud enn det ordinære skoleløpet.

For flere av disse respondentene var det en gang vanskelig å se for seg at videregående opplæring var mulig å gjennomføre. Disse sitatene om selvtillit og fremtidsdrømmer uttrykker slik jeg ser det mye håp. Innenfor den positive psykologien assosieres håp med et mangfold av ønskede resultater, både i arbeidssituasjoner og i privatlivet, som kan øke muligheten for suksess (Biswas-Diener, 2010, s. 119).

Det er også en liten pekepinn til de nasjonale kvantitative resultatene vi ser når det gjelder frafall og gjennomføring av videregående opplæring, det at hvert eneste røde tall i frafallstatestikken kan være en ungdom som har mistet håpet for en fremtid med utdanning.

7 Avsluttende kommentarer

I arbeidet med denne masteroppgaven har jeg gjort meg mange refleksjoner og tanker. Det er først når jeg har kommet videre i prosessen jeg har sett hva jeg *burde* har gjort tidligere. For å kunne avslutte arbeidet med denne oppgaven ønsker jeg å komme med noen avsluttende kommentarer om temaet og prosjektet jeg har jobbet med over lengre tid.

7.1 Svakheter ved denne studien

Denne masteroppgaven har metodiske begrensinger, og må derfor tolkes med forsiktighet. Det at det kun er ti respondenter gjør det til en liten studie som ikke kan gi generelle svar eller gi allmenngyldige løsninger på hvordan gjennomføringen av videregående utdanning kan økes. Informasjonen fra intervjuene inneholder mye informasjon som er individuelt oppfattet og må forståes nettopp som det. Det kan være en svakhet i denne oppgaven at den ikke har en referansegruppe som ikke lyktes til tross for at man forsøkte å legge til rette for fleksible løsninger. En sammenligning av slike ulike erfaringer vil kanskje kunne, i større grad enn denne besvarelsen kan, sette lys på forbedringspotensialet og utnyttingen av dette handlingsrommet for å øke gjennomføringen i videregående utdanning.

Det ville styrket denne studien å gjennomført intervju nummer to etter et par år for å se om ungdommene i retrospectiv hadde de samme opplevelsene av hva de selv hadde gjort, hva andre hadde gjort, hvem som var avgjørende, om fleksibiliteten hadde hatt noen betydning og ikke minst om hva respondentene etter noen år vil tenke at systemet kunne lære av deres erfaringer. Det å se sin egen historie i bakspeilet kan gi andre svar enn det man ser når man skal vurdere sin «nå» situasjon.

I denne studien vil det ikke være mulig å finne ut i hvilken retning disse ungdommen hadde gått dersom de ikke fått de tilretteleggingene de fikk. Ville ungdommene allikevel kommet seg dit de drømte om? Dette er umulig å svare på. Jeg håper at det å bidra med et ydmykt masterprosjekt om gjennomføring i videregående utdanning kan være med på å synliggjøre handlingsrommet som finnes og som utnyttes i Buskerud, for at flest mulig

som ønsker det skal kunne gjennomføre sin videregående opplæring med mulighet for en fleksibel tilrettelegging.

7.2 Veien videre

På bakgrunn av arbeidet med denne masteroppgaven er det flere ting jeg mener vil være av interesse for videre forskning. Eksisterende og anerkjent forskning på frafall har gang på gang vist oss at vi *vet* at skoleprestasjoner har sammenheng med foreldres status, utdanning og sosiale bakgrunn. Det vi trenger å vite nå er hva skolen kan og bør gjøre, i så stor grad som mulig, for å legge til rette for at alle som ønsker det kan lykkes med å fullføre videregående utdanning. Jeg mener det er på tide å belyse det som faktisk virker for å finne suksessfaktorer som kan overføres til skolene.

Flere av respondentene i denne oppgaven la vekt på hvor avgjørende det var å møte blide voksenpersoner. Jeg under meg på om det kan være slik at situasjonen i skolen i dag gjør at mange av de profesjonelle glemmer hvorfor de er i akkurat den bransjen. Det å være blide i møte med mennesker på vei inn i voksenlivet, med alle utfordringer det medfører, er en liten pris å betale for at flere opplever trivsel og mestring. Det er gratis å glede seg over arbeidshverdagen, men det krever at man både har tid og ønske om å være tilgjengelig for ungdommene. Samtidig stiller det krav til arbeidsgiver om å legge til rette for en kultur som dyrker frem nettopp dette hos de voksne.

UngInvest som et tilbud om en alternativ arena med styrkebasert fokus jobber for å møte ungdommene i et likeverdig miljø har vært betydningsfullt for respondentene mine. I denne tiden jeg har jobbet med denne oppgaven har det politisk blitt vedtatt oppstart av nye UngInvest avdelinger i Hallingdal og i Røyken. Dette vedtaket har blitt satt på vent av økonomiske årsaker, og nå i mai 2018 er avdelingen i Gol i ferd med å etableres med oppstart august 2018 samt at det foregår stor politisk aktivitet knyttet til en eventuell oppstart av en ny UngInvest avdeling i Røyken også.

Nå er det opp til politikerne Buskerud å ta dette tilbudet med seg inn i storfylket Viken. Når det er igangsatt tilsvarende fylkeskommunale tiltak i Hordaland, Møre og Romsdal, Aust-Agder og i Østfold, med UngInvest fra Buskerud som modell, håper jeg Viken ser

hvilken mulighet dette kan være for flere ungdommer enn de som nå har tilbudet. Rogaland og Nordland er i planleggingsfasen for lignende tilbud med oppstart høsten 2018.

Jeg tror behovet for fleksibilitet blir viktig om vi ønsker at flere skal gjennomføre videregående opplæring. Her finnes det helt sikkert gode eksempler rundt i landet som trenger å løftes, slik at vi kan lære av hverandre. Her antar jeg at det finnes mer enn nok til både masteroppgaver, doktorgradsavhandlinger, FOU og oppdragsforskning fra ulike hold. Konsekvensene av den nye fraværsregelen vil nok generalisere ny forskning, som jeg etter denne studien vil anta vil vise økt tilstedeværelse for de fleste, men også en økt risiko for frafall for denne gruppen som mine respondenter presenterer. Jeg håper dette ikke kun blir kvantitativ forskning, for hvor stor påvirkning vil det ha på de som mangler ett eller flere fag etter å ha «brukt opp» skoleretten sin vil bli viktig å synliggjøre i forskningen fremover. Det er ikke slik at alle ungdommer som får tilbud om en fleksibel tilrettelegging ender opp med å fullføre videregående skole. En av respondentene i denne oppgaven avsluttet midt i skoleåret etter et ublidt møte med den nye fraværsregelen etter at intervjuene ble gjennomført.

Etter mange timer med dette materialet skulle jeg ønske jeg hadde spurt respondentene om de opplevde at det å søke seg til videregående utdanning opplevdes som et reelt valg. Om de i det hele tatt så det som en mulighet å faktisk la det være for så å velge noe annet. Forventningene fra samfunnet om at man skal ta videregående utdanning må ikke forveksles med at man faktisk må gjøre det.

8 Konklusjon

Formålet med denne masteroppgaven har vært å bidra med et eksempel på forskning jeg mener trenger større plass knyttet til tematikken frafall og gjennomføring i videregående opplæring. I mange aspekter av livet skal vi lære av gode eksempler. Dette mener jeg er formålstjenlig, også innenfor dette feltet. Målet om å *maksimere læring og minimere frafall* slik at flere ungdommer kan få riktig hjelp til å lykkes med videregående opplæring er etterstrebet ved å se nærmere på respondentenes erfaringer. Hovedproblemstillingen det er forsøkt besvart i denne oppgaven er:

På hvilke måter bidrar fleksibilitet til gjennomføring av videregående utdanning?

Intensjonen har vært å løfte frem eksempler på hva som *kan* gjøres for å utnytte handlingsrommet som finnes innenfor systemet, slik at andre kan lære av disse gode erfaringene med fleksibel tilrettelegging. Respondentenes historier presenterer noen ulike måter fleksibiliteten har bidratt til økt gjennomføring av videregående utdanning for 10 ungdommer i Buskerud. Det er viktig å huske på at disse historiene er eksempler på gode erfaringer.

Respondentenes opplevelser og erfaringer fra videregående opplæring viser hvordan utdanningssystemet utnytter handlingsrommet for å legge til rette for gode muligheter for den enkelte. De fortalte om press på å lykkes i skolen, både fra seg selv og fra andre. For flere av respondentene handlet det om å ha mot til å be om hjelp. Ungdommene fortalte også om opplevelsen av å gjøre jobben selv, når ytre rammer ble lagt godt til rette for den enkelte.

Funnene i denne masteroppgaven viser at ungdommene opplevde det som avgjørende at det fantes muligheter som ikke presset de innenfor den normerte tidsdimensjonen. Behovet for å bruke lengere tid er stort, og muligheten for nettopp dette opplevdes som avgjørende for flere av respondentene.

Mine funn viser også at de opplevde å ha fått hjelp av andre, både innenfor skolesystemet og privat. Støtte fra de som står ungdommene nære har vært en viktig faktor i

kombinasjon med det profesjonelle hjelpeapparatet. Ungdommene fortalte om å bli sett, motivert, om å få hjelp og ikke minst om å oppnå selvtillit til å klare seg videre i utdanningssystemet eller arbeidslivet. De fortalte om motivasjon som drivkraft til å komme godt i gang med en fleksibel tilrettelegging, og ikke minst om motivasjon for fremtiden etter å ha opplevd mestring i utdanningssituasjonen.

Respondentene fortalte om trygge relasjoner i skolehverdagen som bidro til motivasjon, som igjen førte til opplevd mestring. Det relasjonelle aspektet er viktig for respondentene, noe som samsvarer med eksisterende forskning på feltet (Krane et al., 2016). De fortalte om relasjoner som med humor og smil hadde forventninger om progresjon i skolearbeidet.

I denne oppgaven er kulturen «det å gjøre» noe som skjer i relasjoner mellom mennesker og til en omverden, og som utfoldes i en menneskelig praksis»(Scott Sørensen et al., 2008, s. 31). Det å ikke være redde for å utnytte handlingsrommet og ikke være for utålmodige med skoleungdommer. Det å fjerne tidspress, gi dem bedre tid til færre fag for en periode, sørge for at de føler seg trygge og at de opplever å bli sett. Ved å legge til rette for opplevelser i å meste skolefag og le litt mer sammen med dem er måter man kan bidra til at flere ungdommer gjennomfører videregående opplæring. For å klare dette er det viktig at det tilrettelegges for et utdanningssystem, et handlingsrom, med kultur for fleksibilitet og med voksenpersoner med god tid relasjonelt arbeid slik at flere ungdommer kan oppleve at de selv *velger* videregående opplæring.

Det at disse ungdommene hadde mestret skolen, etter å tidligere har opplevd det motsatte, førte til at jeg intervjuet ungdommer med drømmer som rommet både utdanning og håp om en fremtid med mange muligheter. *Verden ser liksom litt annerledes ut* sa jenta som syntes vi burde le litt mer sammen om å fleksibelt ha fullført videregående utdanning.

Referanser/litteraturliste

- AIB, U. (2017). Hjemmeside. fra Hentet 29/19-2017 <http://www.aib.bfk.no/>
- Andersen, M., & Ness, O. (2015). Arbeidsglede hos fagpersoner som møter unge voksne med sammensatte problemer. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 12(02), 110-118 ER.
- Aristoteles, Rabbås, Ø., Stigen, A., & Eriksen, T. B. (1999). *Den nikomakiske etikk*. Oslo: Bokklubben dagens bøker.
- Ashoka. (2018). fra <https://www.ashoka.org/en/content/ung-invest-aib>
- Bakken, A. (2004). Nye tall om ungdom. økt sosial ulikhet i skolen? *Tidsskrift for ungdomsforskning*.
- Bass, L. (2014). Boarding Schools and Capital Benefits: Implications for Urban School Reform. *The Journal of Educational Research*, 107(1), 16-35. doi: 10.1080/00220671.2012.753855
- Befring, E. (2012). Forebygging - tidlig innsats til barns beste (s. 21-36). [Oslo]: Cappelen Damm akademisk, 2012.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality : a treatise in the sociology of knowledge*. London: Penguin.
- BFK. (2013). *Kunnskapskolen i Buskerud - strategi dokument*. Hentet fra Hentet 29/10-2017 <http://www.bfk.no/Documents/BFK/Utdanning/Styringsdokumenter/Kunnskapskolen%20i%20Buskerud%20-%20Ovedtatt%2031%2010%202013.pdf>.
- BFK. (2018). Vedlegg til tilstandsrapport 2018. fra <http://www.bfk.no/BFK-Rapportportal/TILSTANDSRAPPORT-2018/Vedlegg/Fravar/>
- BFK, U. (2017). Tilstandsrapport for kunnskapskolen i Buskerud vgo 15/16. fra <http://www.bfk.no/Documents/BFK/Utdanning/Tilstandsrapport/2017/Tilstandsrapport%20for%20kunnskapskolen%20i%20Buskerud%202017.pdf?epslanguage=no>
- Biswas-Diener, R. (2010). *En invitation til positiv psykologi: viden og værktøj til professionelle*: Mindspace.
- Brenner, H. O. (2014). *Kunsten å snakke sammen*. Oslo: Kurer.
- De Ridder, K., Pape, K., Cuypers, K., Johnsen, R., Holmen, T. L., Westin, S., & Bjørngaard, J. H. (2013). High school dropout and long-term sickness and disability in young adulthood: a prospective propensity score stratified cohort study (the Young-HUNT study).
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, N.Y: University of Rochester Press.
- Dwyer, S. C., & Buckle, J. L. (2009). The space between: On being an insider-outsider in qualitative research. *International journal of qualitative methods*, 8(1), 54-63.
- Eide, S. B., Grelland, H. H., Kristiansen, A., Sævareid, H. I., & Aasland, D. G. (2011). *Fordi vi er mennesker : en bok om samarbeidets etikk* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Engelstad, F., Grenness, C. E., Kalleberg, R., & Malnes, R. (2005). *Introduksjon til samfunnsfag : vitenskapsteori, argumentasjon og faghistorie* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eriksen, T. B. (2002). *Vestens store tenkere : fra Platon til våre dager*. Oslo: De norske bokklubbene.

- Fors, K., & Saabye, M. (2016). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet : grunnskolen* ([10. utg.]. utg.). Oslo: Pedlex.
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. *Advances in experimental social psychology*, 47(1), 53.
- Gable, S. L. R., Harry T. ; Impett, Emily A. ; Asher, Evan R. (2004). What Do You Do When Things Go Right? The Intrapersonal and Interpersonal Benefits of Sharing Positive Events. 87 (2), 228-245. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.4135/9781412963909> doi:doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781412963909>
- Gergen, K. J. (2009). *Relational Being : Beyond Self and Community*. Oxford: Oxford University Press, USA.
- Gergen, K. J. (2010). *Relationel tilblivelse* (E. M. T. o. H. Thomsen, Trans. 1. opplag utg.). Denmark: Dansk Psykologisk forlag.
- Gergen, K. J. (2011). *En invitation til social konstruktion* (2. udg. utg.). København: Mindspace.
- Gergen, M. M. (2012). Ken Gergen as History: Some Personal Reflections. [journal article]. *Psychological Studies*, 57(2), 236-239. doi: 10.1007/s12646-011-0122-x
- Gjertsen, P.-Å. (2003). *Sosialpedagogikk : grunnlagstenkning, kunnskaper og refleksjon*. Bergen: Fagbokforl.
- Gjertsen, P.-Å. (2010a). *Sosialpedagogikk : forståelse, handling og refleksjon* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Gjertsen, P.-Å. (2010b). Sosialpedagogisk grunnlagstenkning (s. 73-101). Bergen: Fagbokforl., 2010.
- Green, M. J. (2014). *On the inside looking in: Methodological insights and challenges in conducting qualitative insider research*. *The Qualitative Report*, 19(29), 1-13.
- Haaland, J. J. (2011). Sosialpedagogikk og dannelse.
- Hauger, B., Højland, T. G., & Kongsbak, H. (2008). *Organisasjoner som begeistrer : appreciative inquiry*. Oslo: Kommuneforl.
- Helle, L. (2006). *Rom for handling : organisasjonslæring i skolen* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Joseph, S. (2015). *Positive psychology in practice: promoting human flourishing in work, health, education, and everyday life*.
- Kalleberg, R. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi *Retningslinjer - NESH*
- Knudsen, K. (2011). Eifred Markussen (red.): Videregående opplæring for (nesten) alle. *Sosiologisk tidsskrift*, 19 ER(02).
- Krane, V., Karlsson, B., Ness, O., & Kim, H. S. (2016). Teacher–student relationship, student mental health, and dropout from upper secondary school: A literature review. doi: 10.15714/scandpsychol.3.e11
- Kunnskapsdepartementet. (2013). Oppfølgingsprosjektet - samarbeid om oppfølging av ungdom. fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/kampanjer/nygiv/presentasjoner/samarbeid_om_oppfolging_av_ungdom.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *UDIR 3-2016*. Hentet fra <http://www.bfk.no/Documents/BFK/Utdanning/Tilstandsrapport/2017/Tilstandsrapport2017.pdf>

[rapport%20for%20kunnskapsskolen%20i%20Buskerud%202017.pdf?epslanguage=no.](#)

- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2010). *Vitenskapsteori : tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Oslo: Novus.
- Lamb, S., Sandberg, N., & Markussen, E. (2011). *School dropout and completion : international comparative studies in theory and policy*. Dordrecht: Springer.
- Lock, A., Strong, T., & Røen, P. (2014). *Sosial konstruksjonisme : teorier og tradisjoner*. Bergen: Fagbokforl.
- Ludvigsen, S. (2015). Fremtidens skole : fornyelse av fag og kompetanser Norges offentlige utredninger (tidsskrift : online), Vol. NOU 2015:8.
- Lund, G. E. (2015). *Sosialkonstruksjonisme i organisasjoner* (1. udgave utg.). Denmark: Dansk psykologisk forlag.
- Madsen, B. (1995). *Sosialpedagogikk og samfunnsforandring: en grunnbok*. [Oslo]: Ad notam Gyldendal.
- Markussen, E. (2014). Utdanning lønner seg : om kompetanse fra videregående og overgang til utdanning og arbeid ni år etter avsluttet grunnskole 2002 Vol. 2014/1.
- Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N., & Vibe, N. (2006). Forskjell på folk - hva gjør skolen? : valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002 : hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter Rapport (NIFU STEP : online), Vol. 3/2006.
- Markussen, E., Sandberg, N., Lødding, B., & Frøseth, M. W. (2008). Bortvalg og kompetanse : gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002 : hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter Rapport (NIFU STEP : online), Vol. 13/2008.
- Maslow, A. H., Frager, R., Fadiman, J., McReynolds, C., & Cox, R. (1970). *Motivation and personality* (Vol. 2): Harper & Row New York.
- Mathiesen, R. (2008). *Sosialpedagogisk perspektiv på individ og fellesskap*. Oslo: Universitetsforl.
- Mæland, I., Hauger, B., Lie, A. L. K., Sareptas, & Buskerud. (2008). *Anerkjennende elevsamtaler : metoder for reell elevmedvirkning i arbeidet med karriereplanlegging og forebygging av frafall i opplæringen*. Drammen: Buskerud fylkeskommune Sareptas.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- NOVA. (2017). Ung i Norge. fra <https://blogg.hioa.no/ung-i-norge/om-ung-i-norge/>
- Opplæringslova-oppl. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa LOV-1998-07-17-61*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- opplæringslova, F. t. (forskrift 1 juli 2009 nr. 964). *Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring* Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4-6-2#§3-43.

- På rett vei : kvalitet og mangfold i fellesskolen. (2013). St.meld. ... (online), Vol. 20(2012-2013).
- Ragin, C. C. (1994). *Constructing social research : the unity and diversity of method*. Thousand Oaks, Calif: Pine Forge Press.
- Reksten, C., & Grothen, G. (2010). *Kulturfagene : en innføring*. Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ritschel, L. (2005). Lessons in Teaching Hope: An Interview with C. R. Snyder. *Teaching of Psychology*, 32(1), 74-78. doi: 10.1207/s15328023top3201_15
- Rogstad, J., & Reegård, K. (2016). *De Frafalne : om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Rumberger, R. W. (2012). *Dropping out : why students drop out of high school and what can be done about it*.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Fowler, R. D., Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet : fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforl.
- Sartre, J.-P., & Hambro, C. (1993). *Eksistensialisme er humanisme* (2. utg. utg. Vol. 13). Oslo: Cappelen.
- Sartre, J.-P., & Vestre, B. (1993). *Væren og intet : i utvalg* ([Nytt oppl.] utg.). Oslo: Pax.
- Schibbye, A.-L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforl.
- Scott Sørensen, A., Høystad, O. M., Bjurström, E., Vike, H., & Nordgård, Y. (2008). *Nye kulturstudier : en innføring*. Oslo: SAP Spartacus.
- Seligman, M. (2014). *At Lykkes – en perspektivrig positiv psykologi om lykke og trivsel*. København: Mindspace.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*: Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish : a visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. P., & Tangeraas, T. M. (2009). *Ekte lykke : den nye positive psykologien*. Oslo: Universitetsforl.
- Sletten, M. A., Andersen, P. L., Bakken, A., Høgskolen i Oslo og, A., Norsk institutt for forskning om oppvekst, v. o. a., & Kunnskapsdepartementet. (2015). Oppfølgingsprosjektet i Ny GIV : sluttrapport fra en kartleggingsstudie NOVA rapport, Vol. 1/2015.
- SSB, S. s. (2017). *Gjennomføring i videregående opplæring*. Hentet 29.12.2017, fra <https://www.ssb.no/vgogjen>
- Storø, J. (2008). *Sosialpedagogisk praksis : det handler om hva du gjør*. Oslo: Universitetsforl.
- Stø kurs. *Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015*. (2016). Universitetsforlaget.
- Svarstad, J., & Mellingsæter, H. (2015, 21.08). *Vi vet ikke hvorfor mange av tiltakene ikke har fungert*, *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/--Vi-vet-ikke-hvorfor-mange-av-tiltakene-ikke-har-fungert-8134582.html>

- Tanggaard, P., & Nordland, D. (2016). *Prosesslederboka : lær å lede gode prosesser og møter*. Oslo: Kommuneforl.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse*. Bergen-Sandviken: Fagbokforl.
- Tollefsen, T., Syse, H., Nicolaisen, R. F., & Egeland, T. (1998). *Tenkere og ideer : filosofiens historie fra antikken til vår egen tid* (2. utg. utg.). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Tore Sælør, K., Ness, O., Holgersen, H., & Davidson, L. (2014). Hope and recovery: a scoping review. *Advances in Dual Diagnosis*, 7(2), 63-72. doi: 10.1108/ADD-10-2013-0024
- UDIR. (2016). Gjennomføringsbarometeret. Hentet 4/11-17, fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/statistikk/gjennomforing/gjennomforingsbarometeret-2016.pdf>
- UDIR. (2017). Foreløpige fraværstall etter skoleåret 2016-17. Hentet 28/4-2018, fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/fravar2/fravar--forelopig-fravarstall-etter-skolearet-2016-17/>
- UDIR. (2018a). Fagfornyelse kunnskapsløftet. fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner---2020/>
- UDIR. (2018b). Fravær i videregående skole. fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Vitnema/fravar-i-videregaende-skole/>
- UDIR. (2018c). Ta opp fag som privatist. Hentet 8/3-2018, fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/ta-fag-som-privatist/>
- Utdanningsavdelingen. (2013). *Pedagogisk grunnlag for kunnskapsskolen i Buskerud*. Hentet fra <http://www.bfk.no/Documents/BFK/Utdanning/Styringsdokumenter/Pedagogisk%20grunnlag%20for%20Kunnskapsskolen%20i%20Buskerud.pdf>.
- Utdanningsavdelingen. (2014a). *Kunnskapsskolen i Buskerud*. Hentet fra Hentet 29/10-2017 <http://www.bfk.no/Documents/BFK/Utdanning/Styringsdokumenter/Kunnskapsskolen%20i%20Buskerud%20-%20vedtatt%2031%2010%202013.pdf>.
- Utdanningsavdelingen. (2014b). *Plan for styrking 2014-2016* Hentet fra <http://www.bfk.no/Documents/BFK/Utdanning/Styringsdokumenter/Plan%20for%20styrking.pdf>.
- Utdanningsavdelingen. (2018). *Tilstandsrapport for kunnskapsskolen i Buskerud 2018*. Hentet fra <http://www.bfk.no/Documents/BFK/Utdanning/Tilstandsrapport/2018/TR%2018%20-%20for%20skole%c3%a5ret%2016-17.pdf?epslanguage=no>.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Den generelle delen av Kunnskapsløftet*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell del/generell del_lareplanen bm.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell%20del/generell%20del_lareplanen_bm.pdf).
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). Fleksibilitet i fag og timefordeling. fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Innhold-i-opplaringen/veiledning-fleksibilitet-i-fag--og-timefordeling/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). Nøkkeltall fra gjennomføringsindikatorene. fra <https://www.udir.no/gjennomforing>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). Fravær. fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/fravar2/>

- Utdanningsdirektoratet. (2018b). Lærer-elev-relasjonen. Hentet 7/1-18, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>
- Wichstrøm, L., & Kvalem, I. L. (2007). *Ung i Norge : psykososiale utfordringer*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Wolcott, H. F. (2009). Writing up qualitative research *Writing Up Qualitative Research (3rd ed.)*
- Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernpedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere : stå opp for trygghet. (2015).
- Ørnholt, T., & Universitetet i Oslo Institutt for filosofi, i.-o. k. o. k. s. (2010). Fortvilelse, et positivt aspekt ved mennesket? : fortvilelse i lys av Kierkegaard, Sartre og Beauvoir
- Ørsted Andersen, F., Christensen, G., Sjøbu, A., & Bjertrup, A. (2013). *Den positive psykologiens metoder : forskning, kartlegging, testing, utviklingsarbeid og intervensjon*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Østerberg, D. (2005). *Jean-Paul Sartre : filosofi, kunst, politikk, privatliv*. Oslo: Gyldendal.



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

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Sture Erling Kvarv

Institutt for kultur- og humanistiske fag Høgskolen i Sørøst-Norge

3800 BØ I TELEMARK

Vår dato: 15.03.2016

Vår ref: 47222 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.02.2016.

Meldingen gjelder prosjektet:

47222 Du skal få ei dag i måra ... En kvalitativ undersøkelse om ungdom som har

*Lykkes i å fullføre videregående utdanning i et fleksibelt
utdanningsløp i Buskerud*

*Behandlingsansvarlig Høgskolen i Sørøst-Norge, ved institusjonens øverste
leder*

Daglig ansvarlig Sture Erling Kvarv

Student Tone Haukvik

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

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, 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,

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. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

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

<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, 31.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Tone Haukvik tone.haukvik@bfk.no

Vedlegg 2: Prosjektvurdering



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 47222

FORMÅL

Studenten ønsker å forske på gode erfaringer til ungdommer som har fullført videregående utdanning ved fleksibel tilrettelegging i Buskerud.

UTVALG

Utvalget består av ungdom (over 18 år) som er i ferd med å fullføre eller har fullført videregående utdanning ved hjelp av individuelle tilpasninger.

REKRUTTERING

Personvernombudet legger til grunn at ledelsen i skolen godkjenner prosjektet.

Utvalget rekrutteres i samarbeid med ledere, lærere og rådgivere. Personvernombudet legger til grunn at taushetsplikten til skolens ansatte ikke er til hinder for rekrutteringen. Dersom taushetsplikt hindrer at du får tilgang til elevers kontaktopplysninger, kan en ansatt ved skolen ta kontakt på vegne av deg. Det er viktig at forespørselen rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas. Vi anbefaler videre at de som ønsker å delta i prosjektet tar direkte kontakt med deg.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Av meldeskjemaet går det frem at forsker/student har lagt opp til at utvalget samtykker til deltakelse. Det går videre frem at samtykket baseres på skriftlig informasjon om prosjektet.

Informasjonsskrivet er godt utformet og tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Vi ser det som positivt at du informerer om din stilling ved Arbeidsinstituttet i Buskerud. Dersom dette kan føre til rollekonflikt for deg som student og ansatt ved AIB, anbefaler

vi at du er tydelig overfor respondentene på at du inntar rollen som student og fremhever frivillighetsaspektet. Vær oppmerksom på at du som student ikke kan behandle personopplysninger i prosjektet hentet fra andre kilder enn hva respondenten har samtykket til, selv om du kjenner til eller har tilgang til flere opplysninger gjennom ditt arbeid.

DATAMATERIALETS INNHOLD

Du vil i intervjuene fokusere på respondentenes gode erfaringer knyttet til videregående utdanning. Personvernombudet tar likevel høyde for at sensitive personopplysninger om helseforhold kan komme til å behandles i datamaterialet.

Du har ikke meldt at det skal behandles opplysninger om personer som ikke deltar i prosjektet. Vi anbefaler at du rutinemessig ber respondentene omtale andre personer på en måte som ikke identifiserer enkeltpersoner. Dette gjelder for eksempel i forbindelse med dine spørsmål om "signifikante andre".

INFORMASJONSSIKKERHET

Vi legger til grunn at behandlingen av personopplysninger er i samsvar med interne retningslinjer for informasjonssikkerhet ved Høgskolen i Sørøst-Norge.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

I informasjonsskrivet til respondentene opplyser du at prosjektet skal avsluttes i mai 2016. Personvernombudet har derfor registrert 31.05.2016 som dato for prosjektlutt. Vi forstår det slik at du har lagt opp til å anonymisere datamaterialet ved prosjektlutt. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det er student/veileder, som må ta stilling til hvilke opplysninger som må fjernes/omskrives, for at datamaterialet skal være anonymt.

Vanligvis vil anonymisering innebære at:

- direkte personidentifiserende opplysninger slettes (inkludert koblingsnøkkel)
- indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller grovkategoriseres (f.eks. bakgrunnsopplysninger som arbeidsplass, stilling, alder og kjønn) - lydopptak slettes.

Vedlegg 3: Forespørsel om hjelp

Drammen 2016

Forespørsel om hjelp til å finne deltakere til forskningsprosjekt.

Du ska få ein dag i mårå...

En kvalitativ undersøkelse om ungdom som har lyktes i å fullføre videregående utdanning i et fleksibelt utdanningsløp i Buskerud.

Bakgrunn og formål.

Jeg ønsker å be om hjelp til å finne respondenter som kan delta i et forskningsprosjekt i forbindelse med masteroppgave i Kulturstudier ved Høgskolen i Sørøst-Norge avdeling Bø. Dette er et tverrfaglig studium som baserer seg på ulike fagtradisjoner innenfor humaniora og fortolkende samfunnsvitenskap.

Begrepet fleksible utdanningsløp vil i denne oppgaven være det overordnede uttrykket for tilretteleggingen som er gjort for at ungdommene kan nå sine mål (i å gjennomføre videregående opplæring). Det er ikke spesialpedagogiske tiltak knyttet til vedtak om rett til spesialundervisning i henhold til § 5-1 i opplæringsloven om grunnskoler og videregående opplæring det dreier seg om.

Frafall og svak gjennomføring i videregående opplæring er en samfunnsmessig og utdanningspolitisk utfordring. Buskerud fylkeskommune har synliggjort sin satsning på utdanningssektoren i den overordnede plan for sektoren med styringsdokumentet *Kunnskapsskolen i Buskerud* hvor det overordnede målet er *mestring for alle - maksimere læring og minimere frafall*.

Til daglig jobber jeg som lærer på Arbeidsinstituttet i Buskerud avdeling Drammen, og kjenner til målgruppen og problematikken knyttet til gjennomføring av Videregående utdanning. Derfor ønsker jeg å forske på erfaringene til ungdommer som har fullført eller er i ferd med å fullføre videregående i et fleksibelt utdanningsløp. Målet med å finne suksessfaktorer som er knyttet til fleksible utdanningsløp fra ulike ungdommer er å finne ut hva man bør gjøre mer av i arbeidet med videregående utdanning. Dette kan bidra til økt innsikt så flere ungdommer kan få riktig hjelp for å lykkes.

Kriteriene for å delta som intervju objekt er:

- Ungdom som har erfaring med fleksibilitet i videregående utdanning (for eksempel ved å ta Vg1 eller vg2 over 2 år, nettskole, alternativ opplæringsarena osv).

I forbindelsen med denne studien ønsker jeg å invitere dere til å forslå aktuelle respondenter. Dere kjenner elever eller tidligere elever hvor fleksibel tilrettelegging har være gjennomført med stort hell. I denne studien vil det derfor være viktig å få etablert kontakt med kandidater dere vet oppfyller kriteriene for deltakelse. Dette er en «best case» studie. Gode erfaringer, knyttet til teorier basert på positiv psykologi kombinert med samfunnsvitenskapelige teorier og pedagogikk, er det forskningsmessige utgangspunktet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Det vil bli foretatt kvalitative individuelle, halvstrukturerte intervjuer. Spørsmålene vil værerettet mot respondentens egne gode erfaringer og opplevelser knyttet til videregående opplæring. Problemstillingen i prosjektet er: **På hvilke måter bidrar fleksibilitet til gjennomføring av videregående utdanning?**

Underproblemstillingene er som følgende:

- 5) Hva gjorde ungdommene selv for å komme tilbake til skolen/fullføre vgs.
- 6) Hva bidro andre med for at ungdommen skulle komme tilbake til skolen/fullføre videregående utdanning?
- 7) Har fleksibiliteten betydd noe for den enkelte? Eventuelt hva?
- 8) Hva og hvordan kan systemet lære av ungdommens erfaring?
- 9) Hvem er det ungdommene opplever som avgjørende bidragsyttere til at de har lyktes?

Intervjuene vil bli gjennomført på ungdommenes skole, arbeidsplass eller etter avtale med de aktuelle respondentene. Intervjuet vil vare omtrentlig 30 minutter og det vil bli gjort lydopptak av intervjuene. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. I forbindelse med masteroppgavens publisering vil alle respondenter være anonymisert, men det vil være direkte sitater fra intervjuene (som ikke er identifiserbare i oppgaven). Etter prosjektets avslutning vil alle lydopptak og identifiserbar informasjon bli slettet. Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2016.

Det er frivillig å delta i studien, og respondenten kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom noen trekker seg, vil all informasjon bli slettet.

Dersom du kan bidra med forslag til kandidater eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Student Tone Hauvik tone.haukvik@bfk.no eller mobil: 928 35012 eller veileder Sture Kvarv sture.kvarv@hit.no

Prosjektet er innmeldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS og vil følge forskningsetiske retningslinjer.

Vedlegg 4: Forespørsel om deltakelse

Drammen 2016

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Du ska få ein dag i vårå...

En kvalitativ undersøkelse om ungdom som har lyktes i å fullføre videregående skole i et fleksibelt utdanningsløp i Buskerud.

Bakgrunn og formål.

Jeg ønsker å invitere deg til deltakelse i et forskningsprosjekt i forbindelse med min masteroppgave i Kulturstudier ved Høgskolen i Sørøst-Norge.

Til daglig jobber jeg som lærer på Arbeidsinstituttet i Buskerud avdeling Drammen, og er veldig opptatt av at det finnes mange gode eksempler i Buskerud knyttet til individuell tilrettelegging. Derfor ønsker jeg å forske på erfaringer til ungdommer som har fullført eller er i ferd med å fullføre videregående i et fleksibelt utdanningsløp. Målet med å finne suksessfaktorer som er knyttet til dine erfaringer er å finne ut hva man kan gjøre mer av i arbeidet med videregående utdanning. Dette kan bidra til økt innsikt så flere ungdommer kan få riktig hjelp for å lykkes.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Det vil bli foretatt intervjuer. Spørsmålene vil handle om dine egne gode erfaringer og opplevelser knyttet til videregående opplæring. Problemstillingen i prosjektet er: **På hvilke måter bidrar fleksibilitet til gjennomføring av videregående utdanning?**

Intervjuene vil bli gjennomført på din skole, arbeidsplass etter avtale. Intervjuet vil vare omtrentlig 30 minutter og det vil bli gjort lydopptak. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, det vil si at ingen personopplysninger vil være tilgjengelig for andre. I forbindelse med masteroppgavens publisering vil alle respondenter være anonymisert, men det vil være direkte sitater fra intervjuene som ikke er identifiserbare i oppgaven. Etter prosjektets avslutning vil alle lydopptak og identifiserbar informasjon bli slettet. Prosjektet skal etter planen avsluttes høsten 2016.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg vil alle opplysninger bli anonymisert og slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Student Tone Haukvik tone.haukvik@bfk.no eller mobil: 928 35012 eller veileder Sture Kvarv sture.kvarv@hit.no.

Prosjektet er innmeldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS og vil følge forskningsetiske retningslinjer.

Samtykke til deltakelse i studien.

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

.....

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5: Intervjuguide

Intervjuguide til masteroppgaven *Du ska få ein dag i mårå...*

Introduksjon/oppstart.

- Fortelle om forskningsprosjektet. Hva jeg forsker på og hva jeg ønsker å finne ut mer av.
- Gjenta og bekrefte at informasjonen er forstått ang informert samtykke, opptak, anledning til å avbryte når som helst, anonymitet.
- Få bekreftelse på at respondenten fremdeles vil delta i prosjektet.
- Takke for hjelp til dette prosjektet.
- Start opptaker!

Om deg.

1. Navn
2. Alder.
3. Kan du fortelle meg om hva du jobber med/studerer nå?

Om videregående utdanning.

4. Hvordan har utdanningen din vært lagt opp frem til i dag?
5. Hva har vært det beste med utdanningen din så langt?
6. Kan du si noe mer om det?
7. Hvilke tilrettelegging ble gjort spesielt for deg?
8. Vil du si at det ble viktig for deg?
 - a. På hvilken måte?

Signifikante andre.

9. Hvem opplevde du var avgjørende for at akkurat dette ble gjort?
10. Hva var det som gjorde at den/de ble viktig for deg.
11. Kan du si noe om forholdet mellom dere?
12. Vil du si at det var avgjørende for at du er der du er i dag?
 - a. Fortell ...

13. Hvor viktig ble den løsningen for deg?
14. Kan du si noe mer om dette?
15. Helt konkret, hva eller hvem var viktigst for at du har fullført/på vei til å fullføre videregående skole?
16. Hva har du gjort for å få til det du har fått til?

Fleksible utdanningsløp.

17. Var det noen som kalte din tilrettelegging for et *fleksibelt utdanningsløp*?
18. Hva tenker du *fleksibelt utdanningsløp* betyr?
19. Med utgangspunkt i dine erfaringer, hva kan andre lære av deg og dine erfaringer?
 - a. Ungdommer, skolen, lærere, rådgivere, PPOT, foreldre?
20. Var det noe som kunne vært gjort annerledes for deg?
 - a. Hva?
 - b. Hvordan?
 - c. Hvorfor?
21. Har du noe tips til andre ungdommer for å fullføre videregående utdanning?
 - a. Kan du fortelle mer om det?
22. Har du opplevd økt tro på deg selv fordi du har kommet så langt som du har i utdanningssystemet?
 - a. Kan du si noe mer om det?
23. Hvis du skulle fortelle andre hva du mener er de aller viktigste faktorene for at du har fått økt motivasjon eller tro på deg selv – hva vil da trekke fram?
24. Helt til slutt, hvordan har du opplevd dette intervjuet?

Vedlegg 6: Intervjuguide med problemstillinger

Intervjuguide – konkrete spørsmål knyttet opp til problemstillingene

På hvilke måter bidrar fleksibilitet til gjennomføring av videregående utdanning?

1. Hvordan har utdanningen din vært lagt opp frem til i dag?
2. Har du noe tips til andre ungdommer for å fullføre videregående utdanning?
3. Hvis du skulle fortelle andre hva du mener er de aller viktigste faktorene for at du har fått økt motivasjon eller tro på deg selv – hva vil da trekke fram?

1) Hva gjorde ungdommene selv for å komme tilbake til skolen/fullføre

vgs.

1. Hva har du gjort for å få til det du har fått til?
2. Har du opplevd økt tro på deg selv fordi du har kommet så langt som du har i utdanningssystemet?
 - a. Kan du si noe mer om det?

2) Hva bidro andre med for at ungdommen skulle komme tilbake til skolen/fullføre videregående utdanning?

1. Med utgangspunkt i dine erfaringer, hva kan andre lære av deg og dine erfaringer?
 - a. Ungdommer, skolen, lærere, rådgivere, PPOT, foreldre?
2. Var det noe som kunne vært gjort annerledes for deg?

3) Har fleksibiliteten betydd noe for den enkelte? Eventuelt hva?

1. Hva har vært det beste med utdanningen din så langt?
2. Hvilke tilrettelegging ble gjort spesielt for deg?
3. Vil du si at det var avgjørende for at du er der du er i dag?
4. Var det noen som kalte din tilrettelegging for et fleksibelt utdanningsløp?
5. Hva tenker du *fleksibelt utdanningsløp* betyr?

4) Hva og hvordan kan systemet lære av ungdommens erfaring?

1. Hvilke tilrettelegging ble gjort spesielt for deg?
2. Vil du si at det ble viktig for deg?
 - a. På hvilken måte?

5) Hvem er det ungdommene opplever som avgjørende bidragsyttere til at de har lyktes?

1. Vil du si at det (tilretteleggingen) ble viktig for deg?
 - a. På hvilken måte?
2. Hvem opplevde du var avgjørende for at akkurat dette ble gjort?
3. Hva var det som gjorde at den/de ble viktig for deg.
4. Kan du si noe om forholdet mellom dere?
5. Hvor viktig ble den løsningen for deg?
6. Helt konkret, hva eller hvem var viktigst for at du har fullført/på vei til å fullføre videregående skole?
7. Hva har du gjort for å få til det du har fått til?
8. Helt konkret, hva eller hvem var viktigst for at du har fullført/på vei til å fullføre videregående skole?
9. Kan du si noe om forholdet mellom dere?